De la quête d'identité à la construction d'une véritable professionnalité émergente

Une étude de cas basée sur l'engagement d'une professeure d'école stagiaire dans un dispositif de recherche sollicitant la méthode des « situations forcées »

*From the quest of identity to the construction of a real emergent professionalism.
A case study based on the commitment of primary school teacher trainee in a
device of research requesting the method of the "forced situations"*

Catherine Huchet

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9965>

DOI : 10.4000/ree.9965

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Catherine Huchet, « De la quête d'identité à la construction d'une véritable professionnalité émergente », *Recherches en éducation* [En ligne], HS9 | 2016, mis en ligne le 01 novembre 2016, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9965> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9965>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

De la quête d'identité à la construction d'une véritable professionnalité émergente

Une étude de cas basée sur l'engagement d'une professeure d'école stagiaire dans un dispositif de recherche sollicitant la méthode des « situations forcées »

Catherine Huchet¹

Résumé

Dans le cadre de notre travail de thèse, nous avons expérimenté dans une classe de CM1-CM2 composée de vingt-cinq élèves de huit à dix ans trois séquences d'enseignement de la littérature en lien avec la méthode dite des « situations forcées ». Pour ce faire, nous avons collaboré avec une professeure des écoles stagiaire (PES) qui les a mises en œuvre. Cette expérimentation a mis en lumière un fort engagement de l'enseignante débutante dans les séquences testées. Le présent article se propose d'analyser la nature et les raisons de cet engagement en examinant ce que la « formation à et par la recherche », via la mise en œuvre du dispositif des « situations forcées », a pu apporter à cette enseignante stagiaire en termes de reconnaissance professionnelle et de professionnalité émergente.

Notre travail de thèse s'intéresse à la manière dont de jeunes enfants de huit à dix ans peuvent problématiser ou non les textes littéraires qui leur sont proposés en classe. Dans cette optique, nous avons conçu trois « séquences forcées »² qui ont été mises en œuvre par Claire, professeure des écoles stagiaire (PES), dans une même classe de Cours moyen de première et deuxième année (CM1-CM2) tout au long de l'année scolaire 2014-2015. Une « situation forcée » est une séquence conçue en amont par une équipe de chercheurs didacticiens et régulée au fur et à mesure de sa mise en œuvre par ces mêmes didacticiens lors de séances quotidiennes de *débriefing* en étroite collaboration avec l'enseignant de la classe (Orange, 2010 ; Chalak, 2012). Cette méthodologie de recherche implique donc une familiarisation de l'enseignant aux travaux du CREN³ sur l'apprentissage par problématisation. Nous reviendrons plus loin sur les spécificités de cette méthodologie de recherche.

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous focalisons uniquement sur la problématisation des élèves. Mais dans la mesure où les trois séquences forcées que nous avons élaborées pour expérimenter la problématisation des élèves ont été mises en œuvre en collaboration avec une professeure des écoles stagiaire, nous avons pu réaliser une étude de cas pour la rédaction de cet article en lien avec la thématique de ce numéro spécial de la revue, consacré à l'activité des enseignants débutants. En prenant appui sur les travaux de Serge Desgagné et d'Hélène Larouche (2010), nous postulons en effet qu'une expérience singulière, donnée à voir par une étude de cas, peut « porter enseignement » (Desgagné & Larouche, 2010, p.15) sur la pratique qu'elle représente, et par conséquent sur les processus de transformation à l'œuvre lors de la construction professionnelle des enseignants débutants. Mais encore faut-il rendre explicite ce potentiel d'enseignement du cas et c'est ce que nous allons tenter dans cet article en montrant comment la participation de Claire à un dispositif de recherche tel que celui des situations forcées lui a permis de se former « à la recherche » en s'appropriant le cadre de la problématisation, notamment grâce à son mémoire de master 2⁴. Nous souhaitons parallèlement

¹ Formatrice, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) Académie de Nantes ; doctorante, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), université de Nantes.

² La première séquence forcée a été réalisée en novembre-décembre 2014, la seconde en janvier-février 2015 et la dernière en mars-avril 2015.

³ Centre de Recherche en Éducation de Nantes, Université de Nantes (EA2661). Un des séminaires de ce laboratoire auquel nous participons a axé ses travaux sur le cadre épistémologique et didactique de la problématisation.

⁴ Les PES, lors de leur année de stage, sont à mi-temps dans une classe et à mi-temps dans une École Supérieure du

mettre en évidence comment Claire a pu se former professionnellement « *par la recherche* » en trouvant, grâce à notre collaboration autour des séquences forcées mises en œuvre, des ressources pour construire sa posture d'enseignante sur les plans identitaire et didactique.

La première partie de cet article consistera à définir comment nous entendons la notion de construction professionnelle en croisant deux sources théoriques. Nous mettrons en évidence grâce à Anne Jorro et Jean-Marie De Ketele (2011, 2013) que la construction de la « professionnalité émergente » chez un professeur stagiaire peut être assimilée à une quête identitaire : il s'agit pour lui d'être reconnu comme professionnel auprès de différents acteurs et institutions. Les deux auteurs font même de cette « reconnaissance professionnelle » une des conditions de « l'engagement » de l'acteur dans son métier. Le cadre théorique de la « double approche » construit par Aline Robert nous permettra de compléter d'un point de vue didactique l'approche d'Anne Jorro et Jean-Marie De Ketele : Aline Robert et son confrère Laurent Vivier (2013) montrent en effet que l'enseignant débutant a besoin d'être reconnu, c'est-à-dire valorisé et légitimé dans ses premiers pas professionnels pour pouvoir travailler sur les « composantes cognitive et médiative » du métier et pas uniquement sur ses « composantes personnelle et sociale »⁵.

Dans une deuxième partie, après avoir expliqué le début et la nature de notre collaboration avec Claire, nous mettrons en évidence les phénomènes de reconnaissance (Jorro & De Ketele, 2011, 2013) perçus par la professeure débutante qui l'ont conduite à s'engager de plus en plus dans la mise en œuvre de situations forcées au cours de son année de stage. Claire, qui avait initialement accepté de mettre en œuvre une seule séquence, s'est en effet fortement engagée vis-à-vis de la méthodologie de recherche des situations forcées à tel point qu'elle nous a proposé d'en tester deux autres au cours de son année de stage. Pour interroger la nature de cet engagement, nous mènerons une analyse de l'énonciation (Bardin, 2013, p.223) de trois entretiens menés avec la stagiaire en fin d'année scolaire et universitaire. Nous essaierons d'y cerner comment la PES explique son engagement et comment elle évalue le rôle de « la formation à et *par la recherche* » dans son processus de professionnalité émergente : nous verrons ainsi que la stagiaire explique avoir construit, grâce à la mise en œuvre de ces situations forcées, une image d'elle-même suffisamment satisfaisante (Jorro & De Ketele, 2011, 2013) pour pouvoir travailler sur les composantes cognitive et médiative du métier (Robert & Vivier, 2013). Mais nous verrons également que le rapport de la stagiaire à la recherche reste néanmoins ambigu : des éléments d'analyse du dernier entretien mené avec elle nous permettront de mettre en évidence les limites qu'elle exprime vis-à-vis de la place de la recherche dans la formation initiale des enseignants. Nous mettrons alors en lien ces limites avec celles évoquées par Denise Orange-Ravachol (2010) et Magali Hersant (2010) dans leur article respectif, consacré chacun à des études de cas sur les possibles collaboratifs entre didacticiens, formateurs et enseignants chevronnés.

1. La professionnalité émergente des enseignants débutants

Anne Jorro définit la professionnalité émergente comme une manière de caractériser l'incorporation en cours de compétences et de gestes professionnels ainsi que les processus d'appropriation à l'œuvre qui annoncent une expertise à venir (2011, p.8 et suiv.). En reprenant cette définition, nous allons mettre en évidence comment la reconnaissance professionnelle de

Professorat et de l'Éducation (ESPE) dans laquelle ils suivent un cursus de master. Pour l'obtention de leur master 2, ils doivent produire notamment un mémoire.

⁵ Selon Robert et ses collègues (2007, 2013), les composantes « cognitive » et « médiative » traduisent les choix didactiques des enseignants ainsi que la manière dont ces choix se traduisent effectivement dans la classe en termes d'apprentissages pour les élèves. Ces deux composantes sont donc inscrites au cœur même du métier et de la formation, même si comme le soulignent Jorro et De Ketele, et Robert elle-même, le formateur ne peut pas ignorer en formation initiale combien ces choix sont soumis à des déterminants de nature identitaire, psychologique, sociale, etc. (cf. les composantes « personnelle », « institutionnelle » et « sociale » sur lesquelles nous reviendrons dans la suite de l'article) chez les stagiaires.

l'enseignant débutant conditionne son engagement dans un processus de transformation, garant d'une expertise en cours de construction.

■ ***La professionnalité émergente***

Le concept de professionnalité émergente suppose une « première construction d'un soi professionnel » pour des stagiaires en formation initiale mais elle renvoie également à la « construction renouvelée d'un soi professionnel » pour les acteurs qui ont déjà une expérience (Jorro, 2011, p.9). Dans leurs ouvrages de 2011 (*La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*) et de 2013 (*L'engagement professionnel en éducation et formation*), Jorro et De Ketele ont recours à ce concept de « professionnalité émergente » pour désigner le caractère évolutif de la professionnalité, c'est-à-dire une professionnalité toujours en construction et jamais achevée. Les deux auteurs prennent ainsi leurs distances avec une logique de contrôle, entendue comme vérification de la conformité du comportement du formé à une norme imposée, pour privilégier au contraire une logique de la reconnaissance, basée sur le relevé des processus de transformation à l'œuvre dans le parcours professionnel d'une personne.

Chez les enseignants débutants, cette dimension processuelle se révèle à travers toute une série d'indices auxquels le stagiaire comme le formateur doivent donner sens en liaison étroite avec l'environnement où ils ont été relevés (Jorro & De Ketele, 2013, p.15). Selon ces auteurs, la possibilité de déceler ces indices de professionnalité constitue même un enjeu fort de toute formation professionnalisante afin de prévenir les situations de désengagement, voire de décrochage de certains débutants.

■ ***L'engagement professionnel***

L'identification de ces indices dits de professionnalité émergente et leur interprétation se font à partir des modalités d'engagement professionnel de la personne dans son activité (Jorro & De Ketele, 2013, p.15). L'engagement et la professionnalité émergente sont en effet deux concepts corrélés au sens où la professionnalité émergente relève de transformations qui se manifestent par des comportements d'engagement de l'acteur dans son activité. Dans l'introduction de l'ouvrage *L'engagement professionnel en éducation et formation*, De Ketele (2013, p.10) définit la notion d'engagement en la croisant avec celles d'investissement et de motivation : l'engagement dans sa profession comme dans une organisation suppose que la personne « investisse des activités », « s'y investisse » (donne de sa personne) et « fasse des investissements » (y recueille des bénéfices). Investissement et engagement sont donc deux notions indissociables, l'investissement étant une composante essentielle de l'engagement. Nous aimerions souligner la troisième dimension mise en évidence par les auteurs, à savoir celle de « bénéfice ». L'aspect contractuel de l'engagement est également mis en valeur par les travaux d'Anne-Laure Le Guern et Jean-François Thémines (2013, p.58) qui insistent sur le fait qu'« au terme d'engagement est associée l'idée d'un contrat avec autrui ». Il s'agit bien en s'engageant de mettre en gage quelque chose de soi-même pour obtenir en échange un gain, souvent de nature immatérielle (comme la gratitude des élèves, de leurs parents et la reconnaissance de ses collègues, voire de ses formateurs).

La motivation et l'engagement se différencient au sens où la motivation est de l'ordre du potentiel d'action tandis que l'engagement est réellement de l'ordre de l'action (Jorro & De Ketele, 2013, p.13). La motivation peut se mesurer grâce à des indicateurs présents dans les discours des acteurs (réponses à des questionnaires, des entretiens) mais elle reste de nature déclarative tant qu'elle ne s'incarne pas dans un engagement mesurable à l'aide de comportements effectifs. Jorro et De Ketele (2013, p.13) dégagent alors trois indicateurs attestant d'une réelle dynamique d'engagement : « les comportements de choix de l'activité », « l'engagement cognitif dans l'activité » et « la persévérance dans la réalisation de l'activité ». Nous verrons dans notre seconde partie que nous retrouvons la présence de ces trois indicateurs dans le comportement de Claire, confirmant son engagement vis-à-vis du dispositif des situations forcées.

■ **Le rôle de la reconnaissance professionnelle chez un enseignant débutant**

Jorro (2011, p. 52) souligne que l'engagement des acteurs dépend étroitement des dynamiques identitaires éprouvées lors des mises en situations professionnelles ou lors de moments plus informels. Aussi est-il important de réfléchir aux processus de reconnaissance qui valorisent et légitiment le stagiaire se professionnalisant afin de lui donner envie « d'aller de l'avant dans la connaissance de ce qui lui reste à construire » (p.12), bref de s'engager dans un processus de professionnalisation. Reprenant notamment les travaux de Jean-Marie Barbier (2001)⁶, Jorro montre que la reconnaissance professionnelle est liée à la façon dont le sujet donne du sens à son action et se reconnaît dans ce qu'il fait. L'image de soi se construit également à partir des interactions avec autrui. L'image de soi peut en effet être menacée par le regard d'autrui sur soi. Ainsi, le processus de reconnaissance professionnelle opère toujours à partir d'un double mouvement de construction, souvent traversé par des tensions : l'image de soi par soi *versus* l'image de soi renvoyée par le regard d'autrui (Jorro, 2011, p.53). Le décalage entre ces deux images est au cœur même du processus d'engagement professionnel chez l'enseignant stagiaire. Si l'attribution de valeur à son action par soi-même ou par autrui semble un levier pour l'activité, les enseignants débutants se confrontent bien souvent à des phénomènes de « brouillage de reconnaissance de la professionnalité émergente » (Jorro, 2013, p.18). Des dénis de reconnaissance peuvent même devenir de véritables atteintes à l'estime de soi et à la capacité d'agir.

Les travaux de Pascale Masselot & Aline Robert (2007, p.20) permettent de compléter l'approche de Jorro et De Ketele. Ces deux auteures mettent en effet en évidence, à partir de la méthodologie de la « double approche », combien les composantes « personnelle » (les « représentations » du sujet, son « besoin de confort », son « psychisme »), « sociale » (« les attentes des parents », « les caractéristiques de l'établissement d'exercice ») et « institutionnelle » (les programmes, les horaires, les manuels) du métier déterminent de manière plus ou moins consciente les choix didactiques (« composante cognitive ») et pédagogiques (« composante médiative ») de l'enseignant. Selon Robert et al., ces composantes personnelle, sociale et institutionnelle pèsent de manière encore plus significative sur les pratiques des enseignants débutants dans la mesure où ils n'ont pas encore suffisamment construit d'automatismes (Robert & Vivier, 2013, p.119) par rapport à des enseignants expérimentés.

La suite de notre article va montrer que c'est un déni de reconnaissance qui a au départ, de manière surprenante, motivé l'enseignante débutante à participer à un dispositif de recherche tel que celui des situations forcées. En effet, ce déni de reconnaissance aurait pu entraver toute action de la stagiaire. Grâce à l'analyse de trois entretiens menés avec elle, nous mettrons alors en évidence que c'est l'instauration d'une image de soi satisfaisante pour autrui qui lui a permis de s'engager dans un processus de professionnalité émergente (Jorro & De Ketele, 2011, 2013). Une fois cette reconnaissance assurée, nous verrons que la dynamique de professionnalisation de Claire n'est plus alors seulement focalisée sur des problèmes en termes de composantes personnelle, sociale et institutionnelle : il lui devient possible d'interroger plus sereinement ses choix didactiques et pédagogiques (Robert et al., 2007, 2013).

⁶ BARBIER J.-M. (2001), « Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation », dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée*, Paris, De Boeck, p.351-360.

2. Analyse de l'engagement d'une enseignante stagiaire dans la mise en œuvre de « situations forcées »

■ Contexte de la collaboration d'une professeure des écoles stagiaire à un projet de recherche basé sur la mise en œuvre de « situations forcées » en littérature

- Mise en œuvre d'une première séquence forcée pour faire face à un contexte de stage difficile

Dans le cadre de nos missions de formation à l'ESPE de Nantes nous a été confiés pendant l'année universitaire 2014-2015 l'accompagnement de stage et la direction de mémoire de Claire. *A priori*, rien ne destinait cette enseignante stagiaire à mettre en œuvre les séquences que nous lui avons proposées⁷. Mais dès notre première rencontre⁸ avec Claire, celle-ci a exprimé le fait qu'elle se sentait démunie pour enseigner la littérature à ses élèves de CM1-CM2, domaine du français qu'elle avait en charge⁹. Elle nous a alors demandé de manière explicite si nous pouvions lui fournir des ressources pour ce faire. Cette demande initiale s'explique en grande partie par le contexte de stage difficile qui a fortement ébranlé cette stagiaire disposant pourtant déjà d'une expérience professionnelle¹⁰. La classe de CM1-CM2 dans laquelle elle a exercé son stage en responsabilité en 2014-2015 relevait alors d'une ouverture toute récente, ouverture de classe que les parents de l'école avaient refusée énergiquement dès le jour de la rentrée scolaire avec pétition à l'appui, rencontres avec la direction de l'école et l'Inspection. Les revendications parentales consistaient principalement à demander le retrait des deux PES de la classe en raison même de leur statut de stagiaire, entraînant ainsi un fort « déni de reconnaissance » qui, rappelons-le, peut constituer pour Jorro et De Ketele (2011, 2013), un facteur essentiel de décrochage par rapport au métier. Claire avait donc l'impression d'être sous la surveillance constante des parents de la classe et ne voyait pas du tout comment enseigner la littérature d'une manière suffisamment assurée pour parer toute contestation de leur part. Afin de répondre à la demande de cette jeune enseignante, nous lui avons proposé de mettre en œuvre, suivant la méthode des situations forcées, une séquence portant sur la nouvelle *Joconde* de Claude Bourgeyx¹¹ après avoir reçu l'accord du directeur de l'école, de l'Inspecteur de la circonscription et des parents¹².

Comme le rappelle Christian Orange (2010, p.76), la construction d'une séquence forcée relève d'un travail collaboratif réalisé par un groupe de recherche comportant chercheur(s) en didactique et enseignant(s)¹³. L'ensemble du groupe doit donc connaître le cadre théorique de la

⁷ En tant que formatrice à temps plein à l'ESPE de Nantes, nous encadrons chaque année le suivi de plusieurs mémoires en vue de l'obtention du master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) « 1^{er} degré » (Le 1^{er} degré concerne l'enseignement à l'école primaire). Le couplage du tutorat de stage et du suivi de mémoire n'est pas, au moment où nous rédigeons cet article, un dispositif « obligatoire » au sein de notre ESPE. Il reste même assez exceptionnel car difficile à mettre en œuvre en raison de contraintes organisationnelles. La mise en œuvre de situations forcées par des enseignants stagiaires n'est par ailleurs qu'un possible parmi beaucoup d'autres pour réaliser le mémoire de M2.

⁸ En date du 23 septembre 2014.

⁹ Claire partageait à mi-temps la responsabilité de sa classe avec une autre PES. En 2014-2015, cette configuration de stage était majoritaire chez les stagiaires du 1^{er} degré en Loire-Atlantique. La plupart des PES étaient associés en binôme pour enseigner dans les classes, un PES assurant la classe les deux premiers jours de la semaine pendant que l'autre était en formation à l'ESPE et inversement la seconde moitié de la semaine (avec un mercredi sur deux à effectuer en classe). Cette configuration de stage dépendait des postes proposés par l'Inspection Académique de Loire-Atlantique lors de cette année scolaire. Claire et sa binôme s'étaient donc réparti les sous-domaines du français en fonction de leurs jours d'intervention en classe.

¹⁰ Claire, âgée alors de 27 ans, était déjà titulaire d'un master 2 de gestion du patrimoine obtenu en 2011. Elle avait également travaillé pendant deux ans dans une banque en tant que conseillère en gestion du patrimoine.

¹¹ BOURGEYX C. (2005), « Joconde », dans *Le Fil à retordre*, Paris, Nathan. La séquence mise en œuvre par Claire sur cette nouvelle comprenait neuf séances qui se sont déroulées de novembre à décembre 2015.

¹² Les parents ne se sont nullement opposés à la mise en œuvre des séquences. Au contraire, il semblerait que la participation de leur enfant à un dispositif de recherche ait été vécue par eux comme un gage de légitimité de l'enseignement proposé. Il aurait pu en être tout autrement au regard de la violence de leurs réactions initiales à l'arrivée des deux PES et de leur rapport à l'enseignement du français (cf. note 16 de cet article).

¹³ Dans le cadre de notre expérimentation, nous étions la seule didacticienne ; néanmoins, la première séquence forcée a fait l'objet de plusieurs communications lors de séminaires et colloques, et a été régulée en fonction des échanges qui s'y sont déroulés. Nous collaborons également avec François Simon et Annette Schmehl dans le cadre de la mise en œuvre de situations forcées dans le domaine de la littérature (2014, 2015). Nos travaux prennent appui sur les théories du questionnement de Michel Meyer (2001) et de la problématisation des textes littéraires de Michel Fabre (1989, 1999).

problématisation. Lorsque nous avons commencé à évoquer avec Claire la possibilité qu'elle puisse mettre en œuvre une telle séquence dans sa classe, elle a proposé d'elle-même d'orienter son mémoire de master sur le cadre théorique de la problématisation¹⁴ afin d'être une actrice à part entière dans la conception et la mise en œuvre de la séquence.

Une séquence forcée est définie par des objectifs pédagogiques (quels apprentissages ?) et des objectifs de recherche (que veut-on construire et/ou observer ?). « Les objectifs pédagogiques incluent les objectifs que l'on fixe habituellement et/ou institutionnellement pour la classe », mais ils prennent aussi en compte le cadre théorique de la recherche (Orange, 2010, p.78). Avant chaque séance, le groupe construit la préparation en fonction de ces doubles objectifs et de ce qui s'est passé avant. Les chercheurs didacticiens, mais aussi les enseignants du groupe, proposent des situations à même de produire des événements de problématisation dans la classe. L'enseignant de la classe dit alors ce qui lui semble possible ou non, ce qui conduit à un choix de situations qui prend en compte, par l'intermédiaire de son expertise, les caractéristiques de la classe et des élèves. La préparation dans le détail (y compris matérielle comme la préparation d'affiches, de documents à destination des élèves) est partagée dans le groupe. Après chaque séance de classe filmée par le(s) chercheur(s), un *débriefing* est réalisé, puis est suivi (immédiatement ou non) de la préparation de la séance suivante. Ce dispositif de recherche repose donc sur une réelle collaboration entre chercheur(s) et enseignant(s) au sens où le précisent Serge Desgagné et Hélène Larouche (2010, p.8) : « collaborer ne veut pas dire seulement faire ensemble mais avant tout de se reconnaître mutuellement un champ de compétence spécifique et de le mettre au service de l'objet de recherche ». Une séquence « forcée » n'est donc pas une séquence idéale, définitivement établie *a priori* ou reproductible en l'état : « C'est une recherche de nouveaux faits, quitte à les *forcer*¹⁵, à être à la limite de l'envisageable » (Orange, 2010, p.78), ce qui oblige chercheur(s) et enseignant(s) à calibrer de concert chacune des séances en fonction des avancées effectives des élèves en termes de problématisation.

Dans le cadre de la séquence que nous avons proposée à Claire, nous avons assisté à chacune des séances et avons assuré leur enregistrement audio et vidéo. Nous avons également réalisé un à deux entretiens de *débriefing* chaque semaine (soit à l'école de Claire, soit à l'ESPE). Claire nous a ainsi donné régulièrement son avis sur ce qu'il lui semblait possible de faire avec ses élèves pour que les objectifs liés à la recherche comme ceux liés aux apprentissages soient réalisables. Elle avait parallèlement entrepris des lectures pour son mémoire en lien avec le cadre de la problématisation.

La proposition de recherche collaborative que nous avons faite à Claire partait donc de l'hypothèse que permettre à une stagiaire de mettre en œuvre une séquence forcée lui offrirait l'occasion de se former professionnellement « à et *par* la recherche » :

- la prise de risque dans la conception et la réalisation de ses séances en classe vis-à-vis des élèves et de leurs parents se trouvait limitée puisque ces dernières étaient régulées en amont et en aval dans le cadre de la méthodologie des situations forcées ; ainsi il serait possible pour la stagiaire de construire une image de soi pour autrui enfin sécurisante à ses yeux pour entrer dans une dynamique de professionnalisation ;
- la mise en œuvre de cette situation forcée allait servir de point d'appui à une démarche personnelle de recherche de la stagiaire : elle avait choisi de réaliser son mémoire sur cette séquence et avait donc entrepris rapidement des lectures pour se former au cadre théorique de la problématisation en littérature ; ainsi, lieu de stage et mémoire se retrouvaient intimement liés.

¹⁴ Claire s'est intéressée à la problématisation de ses élèves lors de la première séquence forcée mise en œuvre en novembre-décembre 2014 ; le titre de son mémoire est le suivant : *La problématisation des textes littéraires au cycle 3*.

¹⁵ Nous soulignons le terme « forcer » dans cette citation car il explique l'appellation du dispositif de recherche. Le participe passé dans « situations forcées » ne désigne pas une séquence qui serait imposée en surplomb à l'enseignant de la classe. Il s'agit d'une séquence qui propose aux élèves des activités parfois inhabituelles pour « forcer » l'apparition de phénomènes qu'une situation ordinaire ne permettrait pas forcément de produire. Ainsi dans le cadre de la première séquence « forcée » sur la nouvelle *Joconde*, Claire a fait relire la nouvelle à ses élèves à six reprises au cours de la séquence, nombre de relectures conséquent peu pratiqué dans les séquences dites « ordinaires ».

- *De la participation à une première séquence forcée à un véritable engagement de la stagiaire dans ce dispositif de recherche*

Suite à la réalisation d'une première séquence, Claire nous a proposé de poursuivre notre collaboration : elle a ainsi mis en œuvre deux autres situations forcées en lien avec des genres littéraires plus difficiles à aborder en classe, à savoir la poésie et le théâtre. Ces situations l'ont obligée à explorer des modalités didactiques et pédagogiques complètement nouvelles pour elle (séances de mise en voix dans la salle d'EPS, travaux de groupes, traces écrites nombreuses et spécifiques, modalités d'évaluation des élèves différentes, etc.).

Un premier niveau d'analyse d'ordre macroscopique nous permet de souligner ici que la réalisation de ces deux nouvelles séquences traduit une véritable dynamique d'engagement chez l'enseignante stagiaire comme en atteste la présence des indicateurs formulés par Jorro et De Ketele (2013, cf. supra), à savoir ses « comportements de choix de l'activité », son « engagement cognitif » et sa « persévérance dans l'activité ». En effet, la PES *a fait le choix* de mettre en œuvre des activités « innovantes » (comme les débats interprétatifs) par rapport à son contexte de classe qui engageaient son image de soi pour autrui¹⁶. Son *engagement cognitif* s'est traduit à deux niveaux : d'une part, du point de vue de son mémoire pour lequel elle s'est réellement approprié des lectures difficiles sur la problématisation comme nous l'avons déjà souligné ; d'autre part, du point de vue de sa participation active à la conception et à la régulation des séances de chaque situation forcée pour mettre en œuvre la démarche de la problématisation sur les textes littéraires. Sa *persévérance* a été fortement sollicitée car le dispositif de recherche lié à la méthode des situations forcées est couteux en temps, matériel et régulation : présence permanente de la caméra et de plusieurs dictaphones dans la classe, plusieurs *débriefings* par semaine, recueil de toutes les traces collectives et individuelles produites par les élèves notamment¹⁷.

■ **Présentation des données analysées**

Dans le cadre des trois séquences mises en œuvre par Claire, nous disposons de vingt entretiens de *débriefing* dont la finalité principale, rappelons-le, réside dans la régulation des séances afin que les activités proposées aident les élèves à problématiser les textes littéraires étudiés. Précisons que si nous discutons essentiellement avec Claire dans ces *débriefings* des argumentations effectives des élèves et ajustons les activités prévues pour les amener à problématiser davantage, d'autres thématiques sont fréquemment convoquées, attestant ainsi de préoccupations professionnelles de la stagiaire dépassant le cadre strict du projet de recherche : elle évoque ainsi régulièrement son rapport à la littérature quand elle était elle-même élève, ses relations avec les collègues et les parents de son école, le comportement et les apprentissages de ses élèves dans d'autres moments de la journée, etc. Nous avons également enregistré les quatre entretiens consacrés à l'encadrement du mémoire de Claire sur la première séquence réalisée.

Parmi ces vingt-quatre entretiens, nous avons sélectionné pour les besoins de cet article un *débriefing* (Entretien 1) de régulation des séances 1 et 2 de la troisième séquence consacrée à la lecture d'une pièce de théâtre intitulée *Jojo le Récidiviste*¹⁸. Nous avons également sélectionné un entretien en lien avec la rédaction du mémoire de Claire au moment où elle cherche à analyser ses données en fonction de sa problématique (Entretien 2). La sélection de ces deux entretiens a donc été guidée par un critère de représentativité du dispositif de

¹⁶ En raison de la culture de l'école de Claire en lien avec la « pression » parentale précédemment évoquée, les élèves n'avaient pas l'habitude des débats littéraires. Lors d'une discussion informelle, une collègue de l'école de Claire nous a expliqué qu'elle ne « faisait pas de littérature » dans sa classe car certains parents de cette école de centre-ville exigeraient, selon elle, que les cours de français se limitent à l'enseignement de grammaire et d'orthographe. Dans le même ordre d'idées, Claire nous a confié lors d'un entretien que certains parents lui avaient demandé d'arrêter un petit rituel en histoire des arts qu'elle avait créé en lien avec l'enseignement du français au prétexte que la culture est un domaine réservé à la famille et que son rôle devait se limiter à « faire des dictées ».

¹⁷ Les écrits de travail sont nombreux dans la méthode des situations forcées puisqu'il s'agit de pousser l'argumentation des élèves le plus loin possible et d'en garder trace pour réguler chacune des séances.

¹⁸ DANAN J. (2007), *Jojo Le Récidiviste*, Arles, Actes Sud Papiers.

recherche dans lequel Claire s'est engagée, à savoir un *débriefing* de situation forcée et un entretien de régulation autour de la rédaction du mémoire. Un critère de temporalité a également orienté notre choix dans la mesure où les deux entretiens retenus ont été réalisés en avril 2015 soit huit mois après l'entrée en fonction de la PES ; cet empan temporel permet à la stagiaire une certaine distance vis-à-vis de ses premiers pas dans le métier.

Nous avons complété ces deux entretiens par un entretien semi-directif avec Claire réalisé en mai 2015 (Entretien 3) : il s'agit d'un entretien sous forme de bilan demandant à la stagiaire de se positionner sur son année de stage à partir de questions sur les compétences qu'elle estimait en bonne voie de construction en mai 2015, sur les difficultés encore rencontrées, sur les apports de la « formation à et par la recherche » via la mise en œuvre de trois situations forcées pour la construction de sa professionnalité émergente.

Tableau synthétique de présentation des entretiens analysés

Entretien 1 – <i>Debriefing</i> en lien avec 3ème séquence forcée mise en œuvre par la stagiaire (préparation des séances 3 et 4)	7 avril 2015 – 1 heure 10
Entretien 2 – Entretien de régulation en lien avec la rédaction du mémoire de la stagiaire (stabilisation de ses hypothèses de recherche et exploitation de ses données)	28 avril 2015 – 1 heure 20
Entretien 3 – Entretien semi-directif demandant à la stagiaire d'explicitier les raisons de son engagement dans les trois séquences mises en œuvre et d'évaluer le rôle de la « formation à et par la recherche » dans la construction de sa professionnalité émergente	12 mai 2015 – 1 heure

Ces trois entretiens ont été intégralement retranscrits et nous avons procédé à une analyse d'énonciation ; nous avons porté une attention particulière aux marqueurs rhétoriques et linguistiques (Bardin, 2013, p.238 et suiv.) utilisés par Claire pour mettre en mots son engagement dans les séquences forcées expérimentées et sa professionnalité émergente : figures de rhétorique, constructions syntaxiques, registre de langue, temps verbaux, modalisateurs, etc.

■ **Présentation des résultats : une véritable reconnaissance de soi ou une « reconnaissance en pointillé » ?**

Notre analyse nous permet de mettre en évidence trois résultats principaux. Claire explique son engagement dans la mise en œuvre de trois séquences forcées par la construction d'une image d'elle-même suffisamment satisfaisante pour compenser le déni de reconnaissance dont elle a souffert en raison de l'attitude des parents à son égard. Elle affirme également avoir trouvé dans la mise en œuvre encadrée de ces situations forcées des moyens pour dépasser ces déterminants personnels et sociaux pesant sur sa pratique de débutante pour s'intéresser aux composantes cognitive et médiative du métier (Robert & Vivier, 2013). Nous verrons enfin qu'elle émet quelques réserves sur le rôle du mémoire dans la construction de la professionnalité émergente des enseignants stagiaires.

• *D'un déni de reconnaissance à une image de soi satisfaisante pour autrui*

Le déni de reconnaissance dont a souffert Claire sature tout son discours, que ce soit dans les entretiens liés à la mise en œuvre du dispositif de recherche (Entretiens 1 et 2) ou dans le bilan qu'elle effectue sur son année de stage (Entretien 3). Dans ce dernier, bien qu'elle soit persuadée d'avoir « pris en main sa classe », elle fait encore référence à la violence de son entrée dans le métier :

PES : « *Franchement mes premières semaines au B.¹⁹, mes CM2, j'avais des élèves qui me détestaient. C'est les élèves du B., on est arrivées dans des circonstances horribles. Les parents nous détestaient. Les élèves, mais quand je dis qu'il faut aller les chercher et que ça a changé mon année, c'est que là, ils ont commencé à adhérer. Quand on a des élèves qui n'adhèrent pas, c'est horrible. Ça veut dire que c'est des enfants de 9-10 ans qui nous prennent pour des merdes quoi. Nous qui sommes, qui avons envie d'aider les autres on est instits et tout, quand on a un retour comme ça d'enfants de 8-10 ans, c'est super violent. Les premières semaines au B. j'ai regretté. J'aimais déjà pas mon niveau, j'étais pas bien alors que du coup, le français a vraiment débloqué des trucs parce que là, ils ont commencé à se dire "ah ouais elle en connaît un rayon quand même".* » (Entretien 3)

Nous avons relevé dans cet extrait les mots et les tournures syntaxiques attestant du déni de reconnaissance dont a souffert Claire (mots et tournures sans italique). Ce manque de reconnaissance est attribué aux élèves comme à leurs parents et la stagiaire se sent violemment rejetée comme le montrent les deux occurrences du verbe « détester ». Elle met en mots sa dévalorisation à l'aide d'un lexique très péjoratif (« Ça veut dire que c'est des enfants de 9-10 ans qui nous prennent pour des merdes quoi ») et cette dévalorisation ne semble pas encore tout à fait appartenir au passé comme en témoigne le présent d'énonciation utilisé. D'autres éléments de ce même extrait montrent que Claire fait de la mise en œuvre de la première séquence un levier de sa reconnaissance (« J'étais pas bien alors que du coup, le français a vraiment débloqué des trucs parce que là, ils ont commencé à se dire "ah ouais elle en connaît un rayon quand même" »). D'autres moments de l'entretien 3 confirment que la mise en œuvre de la première situation forcée a enclenché, selon la stagiaire, un processus de professionnalisation grâce à une image de soi pour autrui enfin acceptable :

PES : « *Par rapport à mon année au B., cette année elle a été sauvée, je pense. Je pense que j'aurais été dans la grande difficulté parce que du coup les élèves ils sont tellement exigeants. C'était tellement dur. C'était tellement un challenge. Je dis pas que dans les ZEP c'est pas dur ni rien mais j'ai dû faire face à des problématiques et du coup tous ces parcours de lecture qui vraiment étaient bien construits et intéressants, tout ça, ça m'a aidée à prendre en main ma classe. Parce que c'est une classe, ça se conquiert pas aussi facilement une classe comme ça.* »²⁰ (Entretien 3)

Elle verbalise même à plusieurs reprises cette reconnaissance en termes de « déclic » dans le rapport de confiance que les élèves se sont autorisés à tisser avec leur enseignante lors de la mise en œuvre de la première séquence forcée :

PES : « *Du coup, j'ai senti un énorme déclic, ce que je disais, dans ma classe, ils m'ont fait confiance du coup* ». (Entretien 3)

Dans l'entretien 1, alors que nous cherchons à réguler les deux premières séances de la séquence consacrée à l'exploitation d'une pièce de théâtre, Claire nous raconte qu'elle vient de rencontrer certains parents qui l'ont enfin reconnue dans sa pleine légitimité :

PES : « *Donc du coup elle [la mère de L.] a dit que L., ça lui plaisait bien. La maman de M., elle est super contente de notre travail, la maman de..., enfin ça se débloque là c'est vrai, au niveau des mamans de CM1 parce que les mamans de CM2* ». (Entretien 1)

Si l'adhésion des élèves et des parents ne semble pas encore pleine et entière au mois d'avril (« Les CM2, ils sont sûrs qu'on est des maitresses pourries » (Entretien 1), Claire se reconnaît désormais pleinement comme enseignante dans le regard que les élèves posent sur elle :

¹⁹ Claire fait référence au nom de son école.

²⁰ Nous mettons en valeur la reprise de l'adverbe d'intensité « tellement » et la présence d'un lexique guerrier (verbe « conquérir ») pour montrer combien l'entrée dans le métier a été vécue par Claire comme une expérience éprouvante.

PES : « *C'est vrai, ils me considèrent vraiment enfin comme une maitresse alors qu'avant en début d'année [...] et vraiment moi c'était le déclic et quand j'ai commencé à leur proposer des trucs comme ça, bah là ils l'ont senti tout de suite que c'était du solide quoi* ». (Entretien 1)

Mais ce déni de reconnaissance initial reste toujours prégnant dans le discours de Claire. Par exemple, lorsque nous la rencontrons dans l'entretien 2 pour stabiliser l'analyse des données de son mémoire, elle évoque encore le manque de légitimation dont elle a souffert, perceptible par la répétition du segment phrastique « c'était vraiment difficile » :

PES : « *Cette année c'était vraiment difficile ; ce qui était vraiment difficile, c'est de remporter l'adhésion de ces élèves-là. Et là, pour une fois, ils ont trouvé qu'un truc était bien sauf les CM2 qui bougonnent tout le temps. Ça fait tellement plaisir de voir des élèves contents. Et ces élèves-là ils sont tellement durs à satisfaire. C'était vraiment super* ». (Entretien 2)

Ces quelques éléments tirés des trois entretiens font ainsi écho aux propres recherches de Jorro lorsqu'elle affirme à la fin de son article consacré à l'analyse de portfolios de professionnels débutants : « L'analyse des portfolios tend à montrer la recherche d'une reconnaissance de soi par soi et de soi par autrui. Il nous semble que la construction de l'éthos professionnel²¹ se construit dans ces différentes transactions sociales qui permettent à un stagiaire de s'affirmer » (2011, p. 62). La construction d'une image de soi satisfaisante pour autrui a constitué ainsi un enjeu majeur dans la professionnalité émergente de Claire à tel point qu'elle évoque cet aspect de manière continue dans nos échanges.

- *Un dispositif de recherche qui permet la manifestation d'un engagement et d'une professionnalité émergente d'un point de vue identitaire comme didactique*

L'analyse des trois entretiens sélectionnés montre que la mise en œuvre des situations forcées a permis à Claire de trouver des ressources pour faire face à un accueil sur son lieu de stage qui menaçait son processus de professionnalisation. Notre analyse nous permet également d'interroger la nature de l'engagement de la PES dans le dispositif de recherche des situations forcées dans la mesure où c'est elle qui nous a proposé à la fin de la première séquence forcée d'en expérimenter deux autres. Les propos de Claire montrent qu'elle n'a pas uniquement vu ces situations forcées comme des séquences bien faites (et surtout toutes prêtes : « ces parcours qui étaient bien construits » ; cf. citation entretien 3 supra) qui lui permettaient de satisfaire les attentes d'un public scolaire et parental exigeant en termes de savoirs scolaires. Claire explique à plusieurs reprises que la mise en œuvre collaborative de ce dispositif de recherche lui a permis de s'interroger réellement sur les apprentissages attendus et effectifs des élèves, en lien notamment avec la démarche de problématisation, c'est-à-dire d'ouvrir le champ de sa réflexion aux composantes cognitive et médiative du métier.

Ainsi, au-delà d'une image de soi pour autrui restaurée, c'est la notion de travail collaboratif entre chercheur et enseignant (Desgagné & Larouche, 2010 ; Orange-Ravachol, 2010 ; Hersant, 2010) qui semble constituer le facteur premier de l'engagement de Claire, ce qui lui a permis de faire face à un métier qu'elle juge trop « solitaire » :

PES : « *Après comment l'exprimer avec des mots quoi ? Moi ça a été un déclic, je vous l'ai dit, dès la deuxième séance, oui le déclic. C'était vraiment. En plus, on ne sent plus tout seul.*

C : *Oui, il y a cette idée-là de ne plus être tout seul*

PES : *C'est un métier solitaire. Moi qui viens d'un autre métier avant, c'est un métier où le premier jour on vous met avec autant de responsabilités que quelqu'un qui a 35 ans d'expérience. Donc c'est quand même difficile. Ça donne l'exemple. Moi j'aime bien*

²¹ Jorro définit ainsi la notion d'« éthos professionnel » : « *Manière dont le stagiaire se construit une "identité axiologique" en fonction du métier visé [...] tant au regard d'une approche déontique de l'activité que de son pouvoir de subjectivation* » à partir de « *composantes identitaires, sociales et éthiques* » (Jorro, 2011, p.53).

intégrer les choses, j'aime bien qu'on me donne et d'intégrer et de refaire. C'est comme ça que moi j'y arrive. C'est peut-être... Du coup, on prend, on prend alors que des fois on a l'impression qu'on est tout seuls, qu'on invente l'eau chaude tout seuls alors que là, on nous donne enfin des trucs à engranger. Moi j'ai engrangé toutes ces séquences forcées qu'on a faites et j'en suis ressortie vraiment formée quoi ». (Entretien 3)

L'analyse des trois entretiens permet de dégager un autre bénéfice mis en avant par la PES et qui expliquerait la persévérance de son engagement dans le dispositif de recherche, à savoir le sentiment d'avoir été formée sur le plan didactique grâce à la mise en œuvre du dispositif de recherche. Elle affirme avoir trouvé des ressources du point de vue de l'enseignement de la littérature qui est « sa bête noire », « le pire pour [elle] » comme le montre cet extrait de l'entretien 3 :

PES : « La littérature c'est tellement dur ; en cycle 3, c'est tellement, tellement dur²².

C : *Ce serait plus facile dans d'autres domaines du français ?*

PES : *Oui. La litté et l'écriture, c'est la bête noire de tout le monde en cycle 3 et je pense même qu'il y a des gens qui veulent pas avoir de cycle 3 à cause de ça.*

C : *Vraiment ?*

PES : *Ah pour moi c'est vraiment la bête noire. La litté, c'est le pire pour moi. Et la production d'écrit en cycle 3, c'est le plus dur.*

C : *Pourquoi ? parce qu'en M1, on n'a pas le temps ?*

PES : *Parce que déjà, au niveau des supports, on n'a rien dans les écoles. Y a des manuels d'étude de la langue. Y a des manuels de maths. Y a tellement de textes littéraires qui nous entourent. Lequel choisir ? on a bien compris que les questionnaires de lecture, c'était pas top.*

C : *Alors qu'est-ce qu'on fait d'autre ?*

PES : *Ouais, c'est vraiment le néant. C'est le vide. On a l'impression qu'on est face à une tâche complexe et qu'on n'a rien. On n'a pas de support même si on a bien compris plein de choses en dida de la littérature. L'an dernier, j'avais très bien compris plein de choses, les inférences et tout ça mais après en pratique c'est une autre chanson. Moi vraiment d'avoir eu cette conduite accompagnée là, c'était super et je me sens tellement plus forte. Pour l'an prochain, je me sentirai beaucoup plus forte face à un texte et puis du coup on voit différents genres ».* (Entretien 3)

Claire déclare donc se sentir plus « forte » désormais (la notion de « force » pouvant rappeler le lexique « guerrier » déjà mentionné précédemment) pour savoir choisir un texte littéraire et le proposer à ses élèves. Elle pense également avoir véritablement progressé sur la gestion des débats interprétatifs :

PES : « *Une fois qu'on a vu qu'on arrivait à le faire on prend confiance car mener des débats interprétatifs du coup, c'est quand même super difficile. Y a plein de compétences déjà sur le plan didactique et pédagogique. Du coup faut gérer les deux en même temps, c'est vraiment pas facile d'articuler les deux. C'est deux faces d'une même pièce mais d'être sur les deux fronts à la fois pédagogique et didactique c'est très compliqué et du coup quand on voit qu'on en a fait un, que ça a pas été la troisième guerre mondiale, on se dit après ça va aller de mieux en mieux, on prend confiance, on prend l'habitude et puis c'est vraiment de prendre des réflexes, de poser des questions ouvertes, de faire rebondir les élèves les uns sur les autres ».* (Entretien 3)

Le sentiment d'avoir été formée à la didactique de la littérature peut s'expliquer par la teneur des échanges déterminée par la mise en œuvre de situations forcées. En effet, les enjeux de savoirs sont au cœur des *débriefings* consacrés à la régulation des séances. Ainsi, Claire, lors de l'entretien 1, se questionne sur la différence entre tonalité tragique et tonalité dramatique dans les textes de théâtre et se demande s'il est possible pour des élèves de cycle 3 aussi jeunes de

²² Nous soulignons la construction emphatique de la première phrase, construction renforcée par l'adverbe d'intensité « tellement » qui permet à Claire de mettre l'accent sur les difficultés qu'elle ressentait en tant que stagiaire à enseigner la littérature en début d'année.

problématiser la présence de ces tonalités dans la pièce étudiée. Elle cherche à repérer les marqueurs possibles d'une telle problématisation dans le discours de ses élèves ; cette préoccupation l'inscrit bien dans un réel travail sur les composantes cognitive et médiative de son métier dans la mesure où elle est capable de se décentrer de préoccupations identitaires initiales pour s'intéresser aux apprentissages de ses élèves (Robert & Vivier, 2013) comme le montre la fin de l'extrait suivant :

PE : « *Parce que le tragique, c'est vraiment pas de leur âge*

C : *Non, par contre ils peuvent dire "il ne peut pas faire autrement". Et dire "il peut pas faire autrement", c'est la définition du tragique quoi*²³

PE : *Ouais là ce serait vraiment surprenant quand même mais bon en même temps*

C : *Ils sont surprenants vos élèves hein*

PE : *Hum [approbation]. Y en a déjà un qui a commencé à dire « c'est parce qu'ils ont vécu des choses violentes qu'ils sont violents » aux représentations initiales. Ah oui c'est sûr il y en a un qui l'avait dit ».* (Entretien 1)

De nombreux moments de l'entretien 2 (consacré au mémoire) portent également sur des problématiques théoriques ardues et toujours à l'étude au sein des équipes de recherche du CREN qui s'intéressent à ces questions ; ainsi, Claire se demande d'elle-même si la capacité des élèves à inférer est un indicateur de leur capacité à problématiser, interrogation qui se déploie bien du point de vue de la composante cognitive de la pratique enseignante :

PES : « *Du coup, le fait de faire des inférences, ça se fond complètement dans cette théorie, enfin dans ce dispositif car du coup on repère les données textuelles importantes et c'est le fait de les inférer enfin c'est à partir des inférences là-dessus qu'on crée notre problématique et que du coup on y répond, on répond à cette problématique qu'on s'est créée soi-même. Donc tout ça, ça part des inférences de toute manière ».* (Entretien 2)

Si le cadre de la problématisation est le cadre à partir duquel Claire s'interroge sur les composantes cognitive et médiative de sa pratique, elle est également capable de distance avec ce cadre théorique comme le montre cet extrait de l'entretien 2 :

PES : « *C'est vrai que le cadre de la problématisation, ça bouleverse pas mal de choses. Après c'est toujours une question de moyens. Apprendre à un élève dans le cadre de la problématisation, ça paraît en tout cas moins instinctif, moins de base que de faire du transmissif. Ça donne des réponses que les élèves nous restituent sous forme d'évaluation, ça paraît plus accessible aux enseignants que le cadre de la problématisation où il faut nous-mêmes problématiser les choses, qu'on transpose cette problématisation, c'est plus technique je trouve. C'est plus technique de faire de l'enseignement comme ça que de faire de l'enseignement traditionnel entre guillemets comme c'est plus technique de bâtir une séquence sur une problématisation de textes que de faire un questionnaire de lecture ».* (Entretien 2)

Cet extrait montre la capacité de la PES à mettre en perspective différentes théories de l'enseignement (« enseignement par problématisation »/« enseignement transmissif ») et les pratiques effectives des enseignants. Le fait d'interroger son expertise et de la considérer comme toujours relative à un contexte est un véritable indice, selon Jorro (2011, p.10), d'une professionnalité émergente. Le discours de Claire ci-dessus révèle ainsi qu'elle est entrée dans une dynamique de professionnalité émergente : elle est en mesure d'interpréter certains choix didactiques (cf. la composante cognitive du métier) ; elle fait preuve en effet d'une capacité réflexive par rapport au dispositif de recherche des situations forcées qu'elle identifie bien comme une voie possible d'enseignement et non pas comme une méthode à suivre obligatoirement.

²³ La définition du tragique que nous discutons ici avec Claire est empruntée aux nombreux travaux de Marie-Claude Hubert sur le théâtre : HUBERT (2010), *Les grandes théories du théâtre*, 2^e édition, Paris, Armand Colin. La situation du personnage Jojo est tragique car il n'a pas la possibilité d'échapper à son destin (qui consiste dans la pièce étudiée à faire des bêtises...).

Nous pouvons signaler un autre indicateur de prise de distance de Claire vis-à-vis de l'apport de sa participation à des séquences forcées pour la construction de ses compétences professionnelles. Elle limite de son propre chef dans l'entretien 3 ses progrès à la didactique du français ; elle confie ainsi ne pas être en mesure d'identifier la construction de savoirs et de gestes professionnels de nature transversale qui auraient pu l'aider à progresser dans d'autres domaines disciplinaires, à part peut-être la gestion du travail de groupe :

PES : « Mon évolution elle était vraiment en français quoi. D'ailleurs j'ai pas autant évolué sur les autres disciplines que j'ai évolué en français. *Après c'est juste le travail de groupe du coup que j'ai vraiment transposé pour de vrai dans d'autres matières où là du coup c'était beaucoup plus dans le socioconstructivisme dans le sens où le parcours de lecture met les élèves au cœur de l'apprentissage.* Sur cette compétence-là oui de mettre les élèves au cœur de l'apprentissage, j'ai réussi à le transposer mais pour les autres je ne vois pas vraiment. *Pour moi, c'est vachement compartimenté* ». (Entretien 3)

L'analyse de ces quelques extraits aide donc à affiner les raisons de l'engagement de l'enseignante stagiaire au dispositif de recherche des situations forcées : elle déclare y avoir trouvé des bénéfices didactiques suffisamment solides pour enclencher des processus de transformation de sa pratique dans le domaine de la littérature, une fois l'image de soi pour ses élèves affermie. La mise en œuvre de situations forcées semble lui avoir ouvert des espaces de réflexion pour s'interroger sur des problèmes relevant des composantes cognitive et médiative du métier, ce qui n'est pas du tout évident, comme le rappelle Robert, pour un enseignant débutant. La prise de distance qu'elle manifeste par rapport au dispositif de recherche sur l'apprentissage par problématisation constitue également un autre indicateur d'une professionnalité émergente ; Claire n'en reste pas en effet à une « reconnaissance assignée » (Jorro et De Ketele, 2013, p.17) qui consiste, pour le professionnel, à se situer uniquement par rapport au désir de l'autre et à se sentir enfermé dans un rôle prescrit de manière trop normative ou impérative.

- *Un rapport à la formation à et par la recherche en demi-teinte : le rôle du mémoire et de la recherche interrogé montrant une reconnaissance « en pointillé » en fonction des contextes d'exercice*

Pour se former au cadre de la problématisation, Claire s'est approprié des lectures théoriques via la rédaction d'un mémoire de recherche la conduisant à s'interroger sur la première séquence mise en œuvre. Dans les trois entretiens, Claire attribue à ce mémoire de recherche un rôle teinté d'ambivalence dans son processus de professionnalisation. Elle y voit un intérêt certain en avril 2015 au moment où elle se confronte à l'analyse des données. Dans l'entretien 2 consacré spécifiquement à ce mémoire, elle explique en effet avec un lexique mélioratif (« sympa ») que la retranscription de ses données lui apporte un regard nouveau et complémentaire sur les apprentissages de ses élèves :

PES : « *Du coup, c'est quand même sympa de retranscrire parce qu'on voit plein de choses. On se rend compte de plein de choses et on voit les élèves autrement* ». (Entretien 2)

Dans ce même entretien, elle reconnaît que le moment de l'écriture du mémoire lui a offert une occasion de mettre à distance l'expérimentation réalisée et de mieux en saisir les enjeux en termes de recherche qu'au moment de sa mise en œuvre, ce que soulignent les nombreuses occurrences du verbe « comprendre » :

PES : « *Moi, j'ai trouvé ça hyper bien franchement la séquence. J'ai compris, j'ai l'impression d'avoir compris de A à Z ce qu'on a fait la démarche et tout. Mais plus en fait que quand je l'ai faite sur le coup. De me repencher, de revoir le cadre théorique. Du coup, là, j'ai vraiment compris comment elle était construite et à quoi elle servait, à quoi servait chaque séance et tout. Bah d'ailleurs c'est ce que j'explique, je ne sais plus où, euh, dans le chapitre « transposition didactique », du coup je pense que j'ai vraiment bien compris à quoi elle servait* ». (Entretien 2)

Dans l'entretien 3, Claire revient sur les retranscriptions effectuées pour son mémoire et explique que la lecture de celles-ci lui ont fait prendre conscience de ses progrès dans la gestion des débats interprétatifs :

PES : « *Quand j'ai relu les retranscriptions, du coup au début il y a un peu de stress donc la syntaxe orale, elle est pas terrible. Du coup, au fur et à mesure qu'on s'aguerrit à la situation, la syntaxe orale est de mieux en mieux et puis, au début, j'étais plus dans le duel avec les élèves alors qu'après j'ai eu de plus en plus l'impression de prendre en considération tout le groupe et pas seulement un élève avec qui j'étais en ping-pong quoi et je pense que du coup ça se ressent aussi dans la production des élèves parce que je m'étais rendu compte qu'ils arrivaient mieux à échanger entre eux à la fin* ». (Entretien 3)

Il nous semble que ces extraits montrent combien le travail de recherche personnel de la stagiaire l'aide à identifier son expertise en cours de construction, bénéficie qu'elle est la première à reconnaître comme tel. Mais dans l'entretien 3, elle exprime également plusieurs doutes sur l'utilité du mémoire dans son processus de professionnalité émergente. Deux types de doute apparaissent ; tout d'abord, le mémoire apparaît aux yeux de la PES comme un travail trop coûteux en termes de temps et d'énergie comme en atteste le champ lexical de la fatigue, utilisé avec une gradation hyperbolique :

PES : « *Je vais peut-être paraître désabusée je sais pas. Moi je suis du côté étudiant. Je vois la fatigue, je vois le non-sens que représente le mémoire. Tout le monde dit genre c'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase [...] Ça leur [les étudiants] prend leurs week-ends, leurs jours fériés sachant que depuis septembre on est épuisé. C'est vraiment, le mémoire, il est vraiment vu négativement parmi les étudiants donc* ». (Entretien 3)

Rappelons que l'entretien 3 est réalisé en mai 2015 au moment où Claire finalise l'écrit du mémoire, charge de travail conséquente qui peut expliquer la teneur de ses propos. Outre des limites de nature matérielle, Claire pointe du doigt des limites sur le rôle de la recherche dans la construction identitaire et la professionnalité émergente d'un enseignant débutant. Elle ne se reconnaît pas comme chercheuse et le mémoire l'oblige donc à adopter une posture qu'elle ne fait pas sienne même si elle reconnaît ne pas bien savoir expliquer pourquoi :

PES : « *Moi, j'ai toujours été plus encline à séparer le pro de la recherche, je sais pas pourquoi*

C : *Oui ça reste dans ce que vous me dites*

PES : *Oui parce que pour moi les chercheurs, c'est leur boulot, chacun son boulot. Nous on a déjà, je sais pas, nous on a déjà notre boulot et je trouve, je sais pas pourquoi mais*

C : *Ce n'est pas critiquable*

PES : *J'ai toujours trouvé ça. Quand j'étais à D²⁴, je trouvais ça très bien que les pros soient avec les pros, les chercheurs avec les chercheurs. Je sais pas pourquoi. Je sais pas comment expliquer. En fait, j'ai l'impression que ce n'est pas notre job quoi. Mais même si c'est intéressant. C'est peut-être de la fainéantise du coup. On a envie d'avoir nos week-ends [Rire de Claire], je sais pas. Je sais pas, je sais pas. Pour moi, on est pro ou on est chercheur, c'est deux états d'esprit* ». (Entretien 3)

Le rôle du mémoire lui semble d'autant moins légitime qu'il constitue à ses yeux une exigence relevant uniquement du centre de formation relevant de l'Enseignement supérieur et se surajoutant aux exigences émanant du corps de l'Inspection et de l'Éducation nationale. La disjonction très nette établie par la stagiaire entre les exigences de l'ESPE et celles de l'Éducation nationale se perçoit notamment dans la répétition du syntagme « deux pôles » et des parallélismes qui opposent les deux institutions comme le montre l'extrait suivant :

²⁴ Claire fait référence à l'établissement universitaire dans lequel elle a effectué son parcours universitaire précédent.

PES : « *En fait on a l'impression qu'en fait on a deux pôles. C'est très bien, moi je suis hyper convaincue par l'alternance, ça y a pas de souci, de faire passer cette année de PES, c'est super. On reste un peu en cours à mi-temps, c'est super. J'ai toujours été convaincue par l'alternance mais on a l'impression en gros qu'on a les universitaires qui nous demandent des trucs, un gros travail ; le rectorat qui nous demande un gros travail et que du coup il n'y a pas une vision globale. Deux pôles, du coup ça fait un petit peu trop et globalement y a personne qui regarde les deux. Y a deux pôles qui se communiquent pas trop (sic). On a l'impression qu'il y a deux pôles qui nous demandent des choses radicalement différentes* ». (Entretien 3)

Les propos de Claire peuvent se lire à la lumière des phénomènes de « brouillage de la reconnaissance » que définissent Jorro et De Ketele (2013, p.18). Les hésitations de Claire quant à l'utilité du mémoire reflètent en effet une forme de « reconnaissance en pointillé » (p.19) qui se déploie quand le professionnel est exposé à des demandes de nature différente et hétérogène selon les lieux et les moments. À quoi sert le mémoire dans un processus de professionnalisation s'il n'apporte légitimation et valorisation que de manière ponctuelle et dans un contexte bien particulier, à savoir celui de l'ESPE, se demande ainsi l'enseignante débutante. La position de Claire en fin d'année de stage sur le rôle de la recherche dans la construction de son identité et de ses compétences professionnelles entre ainsi en tension avec l'engagement dont elle a fait preuve tout au long de la mise en œuvre des situations forcées et de la rédaction de son mémoire.

Quand Orange-Ravachol (2010) et Hersant (2010) analysent respectivement des recherches collaboratives en sciences et vie de la Terre (SVT) ou en mathématiques menées avec des enseignants expérimentés dans le cadre de la problématisation, elles évoquent certaines limites qui font également écho aux conclusions de Claire. Ayant travaillé avec deux enseignantes de terminale scientifique²⁵ pour mettre en œuvre une séquence forcée sur le volcanisme des zones de subduction, Orange-Ravachol (2010, p.58) conclut l'article consacré à l'analyse de cette collaboration de la manière suivante : « faire du savoir scientifique en classe une problématisation est [...] possible mais non aisé, même lorsqu'il s'agit d'enseignants réfléchissant et travaillant dans ce cadre ». La chercheuse constate ainsi que la conception et la mise en œuvre de séquences forcées offrent aux enseignants la possibilité d'expérimenter des situations innovantes qu'ils jugent certes motivantes mais parfois couteuses en termes d'investissement intellectuel. Les propos de Claire résonnent donc fortement avec cette conclusion lorsqu'elle évoque la fatigue générée par la rédaction de son mémoire. Dans son étude de cas consacrée à une recherche collaborative entre chercheurs, formateurs et enseignants expérimentés pour élaborer et mettre en œuvre des problèmes mathématiques à l'école primaire, Hersant (2010) montre elle aussi tous les apports fructueux d'une telle recherche pour créer des situations innovantes. Mais elle pointe également une difficulté qui, là encore, fait écho au discours de Claire. Selon Hersant (2010, p.69) en effet, lors de ces recherches collaboratives, la production de situations innovantes semble prendre le pas sur l'objet de recherche et l'avancée des savoirs épistémologiques. Cette conclusion rappelle donc nos propres résultats : il semblerait que Claire ait trouvé des ressources pour construire sa professionnalité émergente grâce à notre collaboration pour mettre en œuvre des situations innovantes en lien avec le dispositif des situations forcées. Mais l'engagement de la stagiaire dans ce dispositif semble trouver ses limites quand la rédaction définitive du mémoire l'« oblige » à se questionner sur les enjeux de savoir portés par une telle démarche, comme si cette interrogation appartenait uniquement au domaine des chercheurs, et non pas des enseignants.

Conclusion

Nos résultats montrent que l'engagement de Claire dans un dispositif de recherche basé sur la mise en œuvre de séquences forcées s'explique au départ par la reconnaissance nécessaire dont elle avait besoin vis-à-vis de ses élèves et de leurs parents, reconnaissance sans laquelle il lui aurait été difficile de construire une image de soi pour autrui et pour soi suffisamment

²⁵ Dans le cursus scolaire français, la terminale correspond à la dernière année de l'enseignement secondaire général ou technologique.

sécurisante afin d'entamer un processus de professionnalité émergente (Jorro & De Ketele, 2011). D'autre part, l'analyse des trois entretiens met en lumière la construction chez la PES de compétences professionnelles, en lien avec les composantes cognitive et médiative du métier (Robert & Vivier, 2013) attestant d'une expertise en construction, du moins dans le domaine de la didactique de la littérature. Claire affirme ainsi qu'elle s'est sentie formée professionnellement « à et par la recherche » grâce à la mise en œuvre de ces situations forcées (malgré quelques réticences exprimées sur le rôle du mémoire), ce qui dessine donc un espace de possibles pour réfléchir à la création de dispositifs de nature collective en prenant appui sur les propositions faites par Sylvain Doussot (2014) et Patrick Rayou (2014) pour articuler formation initiale et formation continue.

La création au sein du centre de formation de séminaires associant didacticiens, enseignants expérimentés et enseignants débutants autour de la didactique de la littérature permettrait de constituer des communautés de recherche visant à produire du savoir scientifique (Doussot, 2014). En écho avec les conclusions d'Orange et Hersant, il nous semble que de tels séminaires pourraient être l'occasion de tisser une articulation entre savoirs des chercheurs et savoirs des enseignants, articulation délicate comme nous l'avons rappelé à la fin de notre article.

Les situations forcées construites par l'ensemble d'un groupe de recherche et expérimentées par certains des enseignants constitueraient également des « exemple[s] exemplaire[s] » (Doussot, 2014, p.62) à partir desquels il serait possible pour les enseignants débutants d'identifier les problèmes professionnels rencontrés en stage à la fois comme des problèmes « impersonnels » (liés aux prescriptions), « personnels » (liés à la trajectoire de chacun), « interpersonnels » (liés à la spécificité de la situation forcée mise en œuvre) et « transpersonnels » (liés au genre professionnel en général) (Rayou, 2014, p.46). Une telle formalisation des problèmes rencontrés par une communauté de pairs (expérimentés comme débutants), à l'occasion de l'analyse d'une situation forcée, nous semblerait féconde pour accompagner efficacement les stagiaires dans leur parcours de professionnalité émergente, notamment pour lutter contre l'impression d'hétérogénéité des compétences professionnelles exigées d'eux selon le contexte (centre de formation *versus* lieu de stage), hétérogénéité pointée du doigt par Claire.

Références

BARDIN L. (2013), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France, 2^e édition.

CHALAK H. (2012), *Conditions didactiques et difficultés de construction de savoirs problématisés en sciences de la Terre : étude de la mise en texte des savoirs et des pratiques enseignantes dans des séquences ordinaires et forcées concernant le magmatisme (collège et lycée)*, Thèse de doctorat en sciences de L'éducation, Université de Nantes.

DESGAGNÉ S. & LAROUCHE H. (2010), « Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience », *Recherches en éducation*, Hors-Série n°1, p.7-18.

DOUSSOT S. (2014), « Continuité recherche, formation, enseignement en didactique de l'histoire. Problématisation historique et problématisation didactique », *Revue française de pédagogie*, n°187, p.55-70.

FABRE M. (1989), *L'enfant et les fables*, Paris, Presses Universitaires de France.

FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

HERSANT M. (2010), « Finalités, conditions, intérêts et limites d'une collaboration enseignants, formateurs et chercheurs. Un exemple en mathématiques à propos d'une injonction institutionnelle adressée aux enseignants du primaire », *Recherches en éducation*, Hors-Série n°1, p.60-70.

HUCHET C., SCHMEHL-POSTAÏ A. & SIMON F. (2015), « Parcours Problema Littérature : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement », *Recherches en éducation*, n°22, p.82-93.

JORRO A. & DE KETELE J.-M. (2013), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck.

JORRO A. & DE KETELE J.-M. (2011), *La Professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, Bruxelles, De Boeck.

JORRO A. (2011), « Éthos professionnel et transactions de reconnaissance », dans A. Jorro & J.-M. De Ketele (dir.), *La Professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, Bruxelles, De Boeck, p.51-63.

LE GUERN A.-L. & THEMINES J.-F. (2013), « L'entretien professionnel : d'une action conjointe à un engagement renouvelé entre inspecteurs et enseignants », dans A. Jorro & J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck, p.55-68.

MASSELOT P. & ROBERT A. (2007), « Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques », *Recherche et formation*, n°56, p.15-32.

MEYER M. (2001), *Langage et Littérature*, Paris, Presses Universitaires de France.

ORANGE C. (2010), « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant », *Recherches en éducation*, Hors-Série n°2, p.73-85.

ORANGE-RAVACHOL D. (2010), « Collaboration chercheur didacticien/ enseignant et choix de l'enseignant en situation scolaire : une étude de cas en sciences de la Terre », *Recherches en éducation*, Hors-Série n°1, p.47-59.

RAYOU P. (2014), « Prescriptions et réalités du travail enseignant », dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne & J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation*, Bruxelles, De Boeck, p.35-47.

ROBERT A. & VIVIER L. (2013), « Analyser des vidéos sur les pratiques des enseignants du second degré en mathématiques : des utilisations contrastées en recherche en didactique et en formation de formateurs – quelle transposition ? », *Éducation et didactique*, n°7, p.115-144.

SIMON F., SCHMEHL-POSTAÏ A. & HUCHET C. (2015), « Le *Parcours Problema Littérature* : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire », *Repères*, n°51, p.177-191.