

# Analyse d'un dispositif de formation professionnelle universitaire en emploi ciblé sur les interactions entre étudiants

Sandra Pellanda-Dieci, Laura Weiss

► **To cite this version:**

Sandra Pellanda-Dieci, Laura Weiss. Analyse d'un dispositif de formation professionnelle universitaire en emploi ciblé sur les interactions entre étudiants. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00534597

**HAL Id: hal-00534597**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00534597>**

Submitted on 10 Feb 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Analyse d'un dispositif de formation professionnelle universitaire en emploi ciblé sur les interactions entre étudiants**

---

**PELLANDA DIECI Sandra, WEISS Laura**  
Université de Genève, IUFE

### **Introduction**

En 2008-2009, l'institut de formation des enseignants du secondaire genevois (IFMES), rattaché au Département de l'instruction publique, est devenu l'institut universitaire de formation des enseignants (IUFE). De façon transitoire, certains étudiants sont à la fois étudiants à l'IUFE et enseignants à mi-temps dans un établissement secondaire genevois, alors que d'autres finissent leur master disciplinaire parallèlement à leur formation professionnelle.

En tant que chargées d'enseignement d'un séminaire d'introduction générale à la profession enseignante qui explore les diverses facettes du travail enseignant, nous avons construit un dispositif de formation basé sur différentes modalités de travail. En tant que chercheuses, notre objet de recherche est l'analyse de ce dispositif.

Dans cet article, nous décrivons un dispositif de formation initiale qui favorise de nombreuses interactions afin de permettre aux étudiants de « se penser » dans la profession et d'initier ainsi la construction de leur identité professionnelle d'enseignant du secondaire grâce à l'appropriation des savoirs de référence. Après avoir rappelé la multiplicité de ces derniers, nous analysons l'effet de notre dispositif sur les représentations des formés à propos des tâches de l'enseignant. Les matériaux dont nous disposons, produits par des étudiants des deux statuts, permettent d'identifier les différences de leurs représentations entre le début et la fin de l'année académique et de mettre en évidence quelques indices d'un début de construction d'identité professionnelle pendant leur formation initiale en tant qu'enseignant secondaire.

### **Les savoirs de l'enseignant**

Actuellement la nature des savoirs d'un enseignant fait l'objet de débats puisque, pluriels et multi référenciés, ils ne constituent pas un corpus homogène. Ainsi Tardif et al. (1991) distinguent plusieurs types de savoirs : les savoirs disciplinaires, transposés à partir de savoirs académiques « savants » ou de pratiques sociales de référence ; les savoirs curriculaires qui définissent le champ de ce qui doit être enseigné ; les savoirs issus des sciences de l'éducation qu'ils nomment savoirs professionnels transmis par les institutions de formation. Cependant, pour Tardif et al, tous ces savoirs ne sont pas produits par les enseignants eux-mêmes et dans cette mesure ne sont pas propres à ce corps professionnel. Ce sont par contre les savoirs « issus de l'expérience et validés par elle » (p. 60), à partir de la pratique

quotidienne sur le terrain et de la connaissance du milieu, qui sont considérés par les enseignants comme les vrais savoirs qui fondent la profession et auxquels ils accordent un statut privilégié « puisqu'ils constituent [...] les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle » (p. 56).

Vanhulle (2009) définit aussi différentes formes de savoirs de référence, en distinguant d'une part les savoirs académiques des savoirs institutionnels prescriptifs et d'autre part les savoirs de la pratique non formalisés qui proviennent des médiations diverses rencontrées sur le terrain, notamment l'imitation des pairs. Elle définit enfin les pratiques situées, qui sont les savoirs acquis par l'expérience personnelle. Vanhulle (2009) utilise le terme de savoirs professionnels au sens large pour souligner l'articulation entre les savoirs issus des situations vécues sur le terrain et les savoirs appris en formation. L'enseignant novice filtre les savoirs proposés dans le but de se les approprier seulement si ceux-ci lui paraissent utiles et acceptables dans la réalité de sa classe. De même, Tozzi & Etienne (2000) considèrent que les compétences des enseignants sont construites principalement sur la base de l'expérience qui produit des savoirs de la pratique et sur la pratique infiltrés par des savoirs savants relatifs aux sciences humaines, ainsi le savoir de la pratique est complété et orienté par le savoir sur la pratique.

Face à l'imbrication de ces savoirs de référence multiples, les institutions de formation chargées de les transmettre ne manquent pas de s'interroger sur leurs différents statuts et sur la meilleure façon de permettre aux étudiants de se les approprier.

## Les représentations

A l'entrée en formation, les étudiants ont déjà des représentations sur l'école, le métier et les missions éducatives liées à leur vécu scolaire. Ces représentations sur l'enseignement influencent l'appropriation des savoirs proposés en formation initiale. Selon Sallabery (1996) « le sujet peut élaborer des représentations entièrement nouvelles, mais ces dernières sont influencées, dans leur élaboration même, par les représentations déjà instituées ». Dès lors, les représentations initiales du métier d'enseignant existant à l'entrée en formation constituent des indicateurs pertinents pour tenter de comprendre de quelle manière l'identité professionnelle commence à se construire dans le cadre d'une formation initiale. Pour Sallabery (1996) la dynamique d'un groupe est « susceptible d'aider les sujets à changer, donc [à] modifier leurs représentations ».

Après Durkheim (1898) qui a défini le concept de représentations collectives par opposition aux représentations individuelles, le domaine d'étude des représentations sociales a été exploré par Moscovici (1984), par des sociologues comme Bourdieu (1982), Jodelet (1984) ou encore Abric (1994) qui s'est intéressé à l'impact des représentations sur les pratiques. Ces représentations constituent un processus par lequel les personnes reconstruisent la réalité et lui donnent sens, tout en produisant un savoir social qui influence la nature des relations entre personnes et entre groupes. Ces représentations sont largement dépendantes des croyances et des expériences des personnes qui les élaborent, toutefois l'appartenance à un groupe social est un facteur qui détermine cette construction d'un savoir de sens commun. Dans cette mesure, les représentations sociales des personnes ou des groupes sont

un reflet des rapports qu'ils entretiennent, tout en structurant en retour les rapports sociaux car elles génèrent des prises de position qui orientent la façon dont les personnes ou les groupes se définissent les uns par rapport aux autres. La profession enseignante subit des attentes sociales contradictoires sous la pression d'instances diverses promouvant des réformes institutionnelles ou élaborant des prescriptions dans le but d'améliorer l'école malgré la résistance d'une partie du corps professionnel. Ainsi, Schneuwly & Thévenaz (2006) soulignent que la profession enseignante se caractérise par des pratiques construites dans l'histoire de l'éducation scolaire largement « sédimentées », qui résistent à l'innovation et aux apports de la recherche en éducation.

## Les interactions

Selon Vygotski, le cadre social d'échanges est indispensable à la mise en œuvre de fonctions cognitives supérieures pour un apprenant qui « va peu à peu prendre à son compte les compétences externes de son interlocuteur pour les faire progressivement siennes avant de pouvoir, en toute autonomie, conduire une action désormais maîtrisée » (Perisset Bagnoud, et al., 2006, p. 129). Pour Vygotski le fait de placer les étudiants dans des interactions sociales faciliterait leur vécu d'expériences jugées cruciales. Celles-ci proviennent de situations d'apprentissage marquées par des événements perturbants ou imprévus qui vont alors enclencher une restructuration de la pensée, des façons d'agir, de percevoir, de ressentir en obligeant l'étudiant à reconfigurer ses modes de penser et d'agir. Les interactions sont proposées comme une modalité de reconfiguration des représentations initiales afin de permettre aux étudiants d'intégrer plusieurs concepts liés aux sciences de l'éducation en lien avec leur vision du terrain et leurs pratiques.

## Description du dispositif

Regroupant de futurs enseignants de disciplines différentes, le séminaire d'introduction à la profession s'est d'abord centré sur les savoirs institutionnels travaillés à partir de documents de référence de la profession : la loi cantonale sur l'instruction publique (LIP)<sup>1</sup>, la déclaration intercantonale<sup>2</sup> posant les principes de l'éducation publique, le cahier des charges de l'enseignant, les différents règlements de l'enseignement secondaire et des établissements scolaires. Parallèlement, divers articles et enquêtes comparant la profession enseignante sur le plan européen et suisse notamment du point de vue de son attractivité, sont présentés aux étudiants dans le but de les faire réfléchir aux caractéristiques du métier dans lequel ils s'engagent. En deuxième partie d'année, l'accent s'est porté sur des savoirs ancrés dans les sciences de l'éducation qui pré-organisent la profession, à travers une liste de thématiques telles que la saveur des savoirs, les conceptions des élèves, les effets de l'évaluation, l'autorité, les styles d'enseignement et les gestes

<sup>1</sup> Loi sur l'instruction publique (LIP) de la République et canton de Genève C 1 10, [http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg\\_C1\\_10.html](http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html)

<sup>2</sup> Déclaration de la Conférence Intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003

professionnels. Ces thématiques, travaillées dans un aller-retour entre textes théoriques et réflexions plus concrètes, ont été choisies pour permettre aux étudiants des deux statuts de travailler sur des concepts pour penser leur métier.

Les séminaires ont d'abord été dispensés sous forme de cours magistral dialogué et de travaux de groupe avec restitution par des mises en commun. Ces modalités de travail ont permis entre autres de recueillir les représentations des étudiants par rapport au métier, mais aussi de mettre en débat leurs opinions à partir de questionnaires. De plus, les étudiants ont rédigé un récit de formation pour faire émerger le sens de leur projet professionnel en lien avec leur parcours personnel. Ensuite, les étudiants ont été constitués en groupes thématiques ayant chacun la responsabilité de présenter une synthèse d'articles théoriques, exemplifiée par des situations tirées de leurs expériences. Suite aux débats suscités par ces présentations, dans une reconfiguration des groupes, ils ont élaboré une synthèse de toutes les thématiques traitées. Ils ont effectué un travail coopératif de production à plusieurs d'une synthèse de divers articles, une mise en débat de ces synthèses et un travail collaboratif de rédaction d'un document final.

Ainsi, des productions écrites de différents types ont été rédigées tout au long de l'année universitaire : individuelles ou collectives, autobiographiques ou narratives, analytiques ou spontanées. En outre, de nombreux espaces de parole, à partir d'éléments théoriques apportées par les formatrices et de lectures individuelles, ont été aménagés favorisant les interactions entre les formés.

## Problématique et questions de recherche

La représentation commune des savoirs nécessaires à l'enseignant secondaire, ce sont les savoirs à enseigner : si l'enseignant connaît sa discipline, il est armé pour sa profession. Même si la société reconnaît de plus en plus les difficultés potentielles d'ordre relationnel avec les adolescents, il semble que l'enseignement s'apprend par imitation et que la réflexion de la recherche en éducation n'est pas essentielle pour affronter la réalité du terrain. A priori, il en va de même pour les enseignants en formation. Puisque ce dispositif s'adresse à des étudiants de deux statuts<sup>3</sup>, quels sont les impacts respectifs de l'emploi et de la formation sur l'évolution de leurs représentations de la profession ? Comment perçoivent-ils les tâches et le rôle de l'enseignant en fonction de leur éventuelle intégration dans un établissement scolaire ? Comment s'approprient-ils les savoirs proposés en formation ? En comparant la manière dont les étudiants disent avoir vécu ce dispositif en fonction de leur statut, nous nous questionnons sur la façon dont la formation participe à la construction de l'identité professionnelle, d'une part pour des étudiants en emploi intégrés dans un collectif professionnel, d'autre part pour des étudiants en fin de master disciplinaire n'ayant qu'une représentation idéalisée de leur futur métier.

Réciproquement, l'analyse des écrits des étudiants nous permet de porter un regard critique sur le dispositif qui leur a été proposé. Nous posons l'hypothèse que les modalités choisies permettent une meilleure appropriation des savoirs étudiés à travers une articulation théorie-pratique. Notre analyse vise à répondre aux questions

---

<sup>3</sup> Pour mémoire, les étudiants du jeudi n'ont pour seule expérience qu'un premier stage de dix heures chez des enseignants experts et éventuellement des remplacements, alors que ceux du mercredi assument depuis le début de l'année scolaire un enseignement dans des classes en tant que titulaires

suivantes : comment ce dispositif a-t-il été ressenti par les étudiants des deux statuts ? Est-ce que les contenus et les modalités proposés ont permis aux étudiants en emploi de mieux établir des liens entre les apports théoriques de la formation et leur pratique en classe ? Est-ce que les interactions entre formés, en particulier les débats qui permettent d'intégrer les expériences personnelles et de les articuler aux réflexions théoriques favorisent la construction de savoirs expérientiels aussi pour les étudiants sans emploi ? Est-ce que ce travail permet à ces derniers d'anticiper certains questionnements qui surgiront forcément lorsqu'ils seront en emploi ?

## Matériaux et méthodologie

Les matériaux recueillis pour cette recherche sont :

- les réponses des étudiants à un questionnaire concernant leurs expériences professionnelles et leurs attentes vis-à-vis de la formation;
- le recueil des représentations sur les tâches de l'enseignant à partir de 21 affirmations (situation *ante*) ;
- 11 dossiers de synthèse rédigés par groupe mixte de 7/8 personnes : 6 par des étudiants surtout en emploi et 5 par des étudiants majoritairement non encore engagés dans des écoles ;
- les réponses à un questionnaire portant sur la pertinence des thématiques et la qualité des interactions durant le travail en groupe thématique, les présentations, les débats et la synthèse en groupe mixte ;
- le nouveau recueil des représentations à partir des 21 affirmations (situation *post*).

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons analysé d'une part les représentations initiales des étudiants des deux statuts sur la profession enseignante et l'évolution de celles-ci entre le début et la fin de la première année de formation et, d'autre part, leur ressenti vis-à-vis des interactions et du dispositif. Nous avons privilégié une approche qualitative et semi-quantitative des matériaux.

## Corpus

Le premier questionnaire fournit certaines caractéristiques des étudiants sur leur expérience du terrain et leur éventuel engagement dans un établissement scolaire. Sur les 44 étudiants du mercredi, seuls 8 ne sont pas engagés dans un établissement scolaire : 5 n'ont pas encore terminé leur master disciplinaire et 3 n'ont pas trouvé de poste dans leur discipline de formation. Parmi ces 44 personnes, 4 n'ont aucune d'expérience d'enseignement, alors que les autres cumulent en moyenne quatre années et demie de remplacements. Les proportions s'inversent pour les 33 étudiants du jeudi : seuls 6 sont engagés dans différentes écoles, 18 n'ont aucune expérience de remplacement et le nombre moyen d'années de remplacement est d'environ deux. La variété de leurs disciplines de formation est aussi importante le mercredi que le jeudi.



## Analyse des représentations sociales sur le métier

Afin de connaître les représentations initiales des étudiants, puis de suivre leur évolution, nous avons créé, à partir de documents officiels mais aussi d'opinions communes, une série de 21 affirmations correspondant aux différentes tâches, postures et responsabilités liées au métier d'enseignant secondaire. Relevons toutefois que méthodologiquement nous ne pouvons qu'inférer les représentations des étudiants en fonction des réponses fournies. Dans la grille des affirmations, distribuée lors du premier séminaire, les étudiants ont encadré les affirmations qu'ils considéraient essentielles et barré celles qu'ils jugeaient comme ne relevant pas du métier d'enseignant. Cette même liste leur a proposée lors du dernier séminaire de l'année universitaire (cf. annexe 1).

En début de formation, les étudiants du jeudi encadrent plus d'affirmations que ceux du mercredi. Les choix prioritaires de tous sont « transmettre les savoirs de sa discipline » et « développer le sens critique chez les élèves, les entraîner à la réflexion », ce qui correspond exactement aux choix des étudiants de la volée précédente, tous en emploi. Ces choix sont ceux de plus de deux tiers des étudiants du mercredi et d'environ 90 % de ceux du jeudi.

Certaines phrases sont choisies de manière égale par les étudiants des deux statuts : « doter les élèves de compétences et de connaissances utiles pour trouver leur place dans la société et en faire des adultes responsables » (environ 60%), « apprendre à apprendre » (environ 57%) ou « éveiller chez les élèves le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération » (environ 50%).

Des différences assez importantes apparaissent entre les deux groupes, avec un écart qui peut osciller parfois du simple au double. En effet, les étudiants du jeudi privilégient davantage la créativité et l'imagination des élèves (55% versus 26%), le rôle du maître dans l'orientation des élèves (52% versus 23%). Si « être un médiateur » est choisi par 70% des étudiants du jeudi, cette idée n'est retenue que par 49% de ceux en emploi. De même, les étudiants sans emploi insistent sur le fait de permettre aux élèves d'atteindre les objectifs du plan d'études de leur discipline (70% versus 40%). Nous constatons aussi que 63% de ceux-ci considèrent que le métier d'enseignant est d'« ouvrir les élèves au monde qui les entoure » et de « donner aux élèves le goût de ma discipline ». Deux autres affirmations sont différemment encadrées : « aider les élèves à accéder à la culture » (52% versus 37%) et « aider chaque élève à devenir autonome et à développer de manière équilibrée sa personnalité » (52% versus 32%).

En ce qui concerne les affirmations rejetées, environ trois quarts de tous les étudiants rejettent « sélectionner les élèves en fonction de leurs compétences » en début de formation et une bonne moitié barre « compenser les déficits éducatifs et affectifs de certains élèves ». Cependant « aimer ses élèves, être aimé par ses élèves » donne lieu à une différence de 20% de rejets. Penser que le métier d'enseignant est une « vocation » est rejeté par plus d'un tiers des étudiants du mercredi versus 15% des étudiants du jeudi. Contre toute attente, l'affirmation « apprendre aux élèves à respecter les règlements et la loi » est moins choisie et plus rejetée par les étudiants en emploi que par les autres. Enfin, environ 27% de tous les étudiants rejettent l'idée de « corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves » qui est pourtant une injonction de la LIP.

En conclusion, en début d'année, pour tous les étudiants le métier consiste d'abord à transmettre des savoirs d'une discipline et à veiller au développement intellectuel des élèves. Par contre certains rôles et tâches de l'enseignant sont plus largement retenus par les étudiants sans emploi, leurs choix portant également sur des aspects de médiation du savoir et des responsabilités à endosser pour préparer les élèves à la suite de leur scolarité. Leur représentation du métier est plus large et prend en compte diverses facettes de la profession. Ces étudiants se projettent dans leur futur métier en voulant assumer les responsabilités y relatives. Les étudiants en emploi, dont l'expérience de remplacements est plus importante que celle de leurs collègues, sont plus sélectifs encadrant surtout deux affirmations qui concernent l'enseignement de la discipline. Craignent-ils de se surcharger avec d'autres responsabilités ? Enfin, l'idée de vocation paraît davantage liée à une vision de l'école hors réalité du terrain.

### Évolution des représentations au cours de l'année

En fin de formation, nous constatons que les écarts observés entre les deux groupes se sont gommés. Ainsi quatre affirmations sont encadrées de manière égale par tous les étudiants : « développer le sens critique chez les élèves » (84%), « transmettre des savoirs de sa discipline » ( $\approx$ 75%), « ouvrir les élèves au monde qui les entoure » ( $\approx$ 60%) et « doter les élèves de compétences et de connaissances utiles pour trouver leur place dans la société et en faire des adultes responsables » ( $\approx$ 50%). De même « sélectionner les élèves en fonction de leurs compétences » est rejeté à  $\approx$ 50%. Concernant les différences, les étudiants en emploi retiennent davantage « apprendre à apprendre » (73% versus 50%) et « permettre aux élèves d'atteindre les objectifs du plan d'études » (59% versus 38%). Les choix s'inversent pour « éveiller chez les élèves le respect d'autrui, de solidarité et de coopération » (52% versus 63%), « être un médiateur » (61% versus 78%), et « donner aux élèves le goût de sa discipline » (50% versus 59%).

En ce qui concerne l'évolution des représentations des étudiants du mercredi, « apprendre à apprendre », « ouvrir les élèves au monde qui les entoure » et « développer chez les élèves la créativité, l'imagination » augmentent de 15%, et « permettre aux élèves d'atteindre les objectifs du plan d'études » de 19%. Par rapport aux rejets, seule l'affirmation « sélectionner les élèves en fonction de leurs compétences » diminue de 25%. Ces étudiants semblent avoir intégré certaines injonctions de la LIP et du cahier des charges puisque globalement leurs choix sont plus larges et qu'ils disent devoir assumer d'autres responsabilités que la transmission des savoirs. En effet, quand ils soulignent que l'enseignant est un médiateur, qu'il permet aux élèves d'apprendre à apprendre ou encore qu'il doit leur donner le goût du travail bien fait, ils se responsabilisent par rapport à l'apprentissage de leurs élèves. Le choix d'autres affirmations montre qu'ils prennent mieux en compte leurs élèves en tant que personnes en développement (monde qui les entoure, créativité, imagination) qu'il s'agit d'orienter au mieux. Si enseigner au secondaire nécessite des connaissances disciplinaires, celles-ci sont désormais au service de l'élève et de l'apprentissage. Ainsi les étudiants seraient en train de dépasser les tensions entre « vrai métier » et « sale boulot » (Cattotar, 2002), mais aussi entre une vision méritocratique de l'école et la prise en compte de la réalité des élèves-personnes.



Quant aux étudiants du jeudi, « sélectionner les élèves en fonction de leurs compétences » augmente de 31% et diminue de 20% dans les rejets. Le choix de quatre autres affirmations diminue de façon importante : « permettre aux élèves d'atteindre les objectifs du plan d'études » (-32%), « enseigner ma discipline pour bien préparer mes élèves à la suite de leur scolarité » (-32%), « orienter les élèves pour la suite de leur formation scolaire et professionnelle » (-27%) et « une vocation » (-17%). Par contre « éveiller chez les élèves le respect d'autrui, l'esprit de solidarité, de coopération » augmente de 15%. Ils ont beaucoup évolué dans leurs représentations du métier avec des variations très élevées. Outre l'enseignement de leur discipline, ils se sentent plus investis du rôle d'évaluateur des compétences des élèves peut-être au détriment de l'orientation. Le travail sur les documents officiels du métier montre ses effets : ils se disent prêts à assumer les directives de la LIP, en s'efforçant de corriger les inégalités de chance et d'éveiller chez les élèves le respect d'autrui, tout en se voyant comme médiateur du savoir.

En conclusion, les étudiants sans emploi deviennent plus sélectifs en fin de formation (globalement -5%) alors que les étudiants en emploi nuancent davantage leur position (globalement +8%). Ces changements ont pour effet de rapprocher leurs positions aboutissant à une meilleure identification des responsabilités inhérentes à la profession. Bien qu'une certaine prudence face aux interprétations de ces réponses s'impose, la similarité des réponses entre les deux groupes est à relever, comme si la formation universitaire avait eu pour effet de gommer les différences entre les représentations initiales sur le métier. Face au groupe en emploi qui semble en début d'année craindre de s'engager dans des tâches qui seraient trop difficiles à assumer dans les classes, les étudiants sans emploi se sentent libres de charger l'enseignant, qu'ils ne sont pas encore, de toute une série de rôles et responsabilités. Ils sont dans une représentation idéale de la profession, confirmée par le choix relativement important de l'idée de vocation. En cours d'année, l'emploi pour les uns et les stages dans les classes pour les autres, les lectures, la réflexion sur la profession, les débats les ont fait évoluer vers des positions plus réalistes.

## Dispositif et interactions

Dès le début de l'année, le partage et la confrontation des points de vue ont été favorisés : débats sur des questions socialement vives à propos de l'enseignement secondaire, des rôles et tâches de l'enseignant et des responsabilités de la profession, rédaction et analyse communes de cas prototypiques de situations scolaires problématiques, préparation de l'exposé en groupes thématiques, présentations, débats et rédaction de synthèses dans les groupes mixtes. A deux reprises, les étudiants ont répondu à un questionnaire sur leur perception des interactions entre eux (cf. annexe 2). En outre, dans leurs synthèses collectives en groupes mixtes, ils se sont exprimés de manière libre sur l'intérêt de ce travail.

En ce qui concerne les modalités de travail, les étudiants plébiscitent à 80% l'analyse d'abord individuelle puis collective d'articles, qui suscite une réflexion théorique sur l'enseignement. Toutefois, pour certains, il y a une réelle difficulté à synthétiser des articles à plusieurs voix, ils sont 40% à considérer que la mise en commun des lectures leur « inspire le sentiment d'avoir survolé des notions importantes sans avoir

pu les saisir entièrement ». D'autres sont conscients d'avoir produit des « synthèses lapidaires », même s'ils soulignent l'intérêt et la profondeur de leurs débats. Ils considèrent que ce travail interactif a permis « d'aborder de manière approfondie un large panel de réflexions autour de la profession enseignante ». Selon eux, les débats ont été constructifs ( $\cong$  83%), ont permis à chacun de s'exprimer ( $\cong$  82%) et ont enrichi la réflexion sur leur pratique ( $\cong$  70%) : « Nous avons apprécié de pouvoir débattre et échanger sur ces thématiques qui sont en relation avec notre métier ». Leur partage s'est enrichi des différences de disciplines et des contextes de travail. Pour eux, ces modalités de travail ont participé à une mise en situation car ils constatent que chaque groupe thématique « s'est attaché à fournir une pièce du puzzle et a tenté de la présenter aux autres », sans toutefois que le « plan d'assemblage » ne soit fourni. Constatons aussi qu'il y a très peu de différences de réponses selon le statut des étudiants sauf en ce qui concerne la réflexion sur l'enseignement suscitée par le débat (14%), différence qui nous surprend car non cohérente avec les autres réponses.

Quant au contenu, environ 60% des étudiants se disent satisfaits de ce travail qui leur a permis de « mesurer la complexité de la pratique enseignante » à travers « ses différentes composantes ». La « variété [des thèmes choisis] et leur pertinence par rapport à notre pratique professionnelle nous ont permis de débattre largement autour de notre pratique ». Si, dans leurs synthèses, ils disent avoir été « confrontés aux limites théoriques des exposés car on ne peut pas appliquer une théorie à la lettre dans une réalité qui s'avère beaucoup plus complexe », en revanche leurs réponses au questionnaire montrent qu'une majorité considère que « les présentations bien qu'elles ne nous aient pas forcément apporté de solutions concrètes nous ont permis d'enrichir notre réflexion sur l'enseignement ». Dans leurs synthèses finales, plusieurs groupes soulignent « l'interdépendance des thématiques traitées » et « l'avantage de faire le lien entre les théories et les pratiques vécues », même si pour 44% les débats n'ont pas permis une véritable intégration théorie-pratique, ce qui constitue une piste de réflexion pour de futurs dispositifs.

Globalement le travail sur les thématiques a satisfait 52% des étudiants en emploi et 61% des autres. Il leur a donné « une ouverture d'esprit sur [leur] futur métier », permis de « comprendre [leur] rôle », d'approfondir leur « réflexion sur [leur] identité d'enseignant et ses multiples facettes ainsi que de consolider [leur] investissement du métier » et leur a offert « des pistes de résolution de problèmes » qu'ils pourraient « rencontrer à l'avenir dans [leur] profession », même si une « adaptation des concepts pour répondre à [leurs] besoins » sera nécessaire : « le métier d'enseignant possède des dimensions à la fois psychologiques et sociales, qui demandent de la réflexion et un apprentissage à la fois quotidien dans la classe et théorique qui permet de mettre des mots sur des intuitions, de clarifier notre pensée à ce sujet, de préciser notre image de la profession enseignante ». Ces écrits montrent l'atteinte d'un des objectifs de la formation : la découverte des différentes facettes de l'identité professionnelle.

Toutefois, de faibles différences subsistent dans les synthèses : les étudiants sans emploi, plus scolaires, sont plus inquiets par rapport à leur futur métier, ils craignent d'avoir mal compris certains concepts théoriques constatant qu'il est plus simple de savoir « ce qu'il ne faut pas faire que de déterminer ce qu'il faut mettre en place ». Quant aux autres, plus sceptiques vis-à-vis de la théorie, ils sont très preneurs des

débats qui leur ont permis d'exprimer des difficultés liées à leur vécu professionnel. Ils sont dans un projet de réutilisation immédiate des connaissances vues en séminaire, dans un besoin d'efficacité au quotidien, regrettant que la formation ne les aide que peu pour les situations concrètes auxquelles ils sont confrontés dans leurs classes.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons analysé l'évolution des représentations du métier ainsi qu'un dispositif basé sur les interactions dispensé à des étudiants au statut différent. Ces derniers l'ont évalué positivement notamment en raison de l'espace qui leur a été donné pour interagir entre eux.

Notre analyse montre également le rapprochement de leurs représentations en cours d'année. Cette évolution convergente s'explique, du moins en partie, par les effets de la formation qui, à travers un travail sur les différents savoirs de référence de la profession, a favorisé une mise à distance par rapport à leur pratique actuelle ou future et un regard plus surplombant sur le métier même si l'articulation théorie-pratique reste encore à questionner. De ce point de vue, la formation a bien un rôle professionnalisant en ce qu'elle amène les enseignants novices et les étudiants sans emploi à s'interroger sur leur (futur) travail enseignant et à développer une attitude réflexive. Si les étudiants estiment qu'elle ne procure pas de « méthode miracle ou de solutions toutes faites qui n'existent pas », ce qui reste pour eux « une préoccupation centrale », ils disent néanmoins que le « processus est lancé » et que « cette phase de déstabilisation initiale face aux multiples facettes du métier est bien la condition initiale nécessaire à la construction de [leur] identité professionnelle ». Par le biais de différents outils et modalités de travail, la formation incite donc les étudiants à conscientiser et à enrichir leurs savoirs d'expérience en construction, répondant à un enjeu important de la formation initiale : le développement professionnel. Ainsi ce dispositif tente de jeter des ponts entre les savoirs expérientiels qu'une partie des étudiants a commencé à se construire et les savoirs de formation qui ambitionnent d'inscrire l'action dans un cadre de connaissances et compétences diversifiées (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Dès lors, il atteint au moins partiellement un objectif de la formation : contribuer à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant secondaire en lien avec des savoirs de référence.

Relevons toutefois le fait que les différents écrits ont été rédigés à l'intérieur d'un cadre universitaire qui vise non seulement à développer une culture commune, mais également à produire des « discours attendus » dus aux effets de la formation. Cette analyse des contenus a des limites puisque les indices d'authenticité dans l'énonciation, qui confirmeraient l'émergence d'une identité professionnelle, n'ont pas été recherchés. Nos constats et leur interprétation reflètent pourtant, même si de façon partielle, un début de professionnalisation et informent sur des savoirs qui se situent encore dans un processus de construction. L'analyse d'un dispositif conçu et expérimenté dans le cadre d'un institut qui se met en place fournit des informations pertinentes à qui s'intéresse à la formation des enseignants. Ce qui sera réellement cristallisé dans les habitus et postures des futurs enseignants grâce à ce type de dispositif offre une direction de recherche à suivre.

## Références bibliographiques

- Abric, J-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Sous la direction de J-C. Abric, PUF.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Education et francophonie*, 34 :1. 193-212.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. In *Revue de métaphysique et de morale*. VI. 273-302.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie. In S. Moscovici (Ed.) *La psychologie sociale*. 357-378. Paris : PUF.
- (Hofstetter, R. & Schneuwly, B., (2009). Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.). *Savoirs en (trans)formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Moscovici, S. (1984). Le domaine de la psychologie sociale. Introduction à. In S. Moscovici (Ed.) *La psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006) Former à la pratique réflexive : les instruments de la hep-vs. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, no 3. 119-133.
- Sallaberry, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Schneuwly, B. & Thévenaz, Christen, Th. (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, no 1. 55-69.
- Tozzi, M., Etienne., R. (2000). Quelle identité professionnelle pour notre métier ? *Actes et Rapports pour l'Education*. Languedoc-Roussillon : CRDP.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds.). *Savoirs en (trans)formation*. 245-264 Bruxelles : De Boeck.

### Annexe 1: Positions des étudiants par rapport aux affirmations concernant leur rôle d'enseignants

(total Ante : 44 étudiants mercredi / 27 étudiants jeudi. Post : 44 étudiants mercredi/32 étudiants jeudi)

Affirmation n°	Affirmations choisies						Affirmations rejetées					
	Mercredi en emploi			Jeudi sans emploi			Mercredi en emploi			Jeudi sans emploi		
	Ante %	Post %	Diff %	Ante %	Post %	Diff %	Ante %	Post %	Diff %	Ante %	Post %	Diff %
1 Transmettre des savoirs de ma discipline (oui*)	70	77	+7	89	75	-14	2	2	0	0	0	0
2 Apprendre à apprendre (oui)	58	73	+15	55	50	-5	5	2	-3	4	0	-4
3 Développer le sens critique chez les élèves, les entraîner à la réflexion (oui)	77	84	+7	89	84	-5	2	0	-2	0	0	0
4 Corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves (oui)	14	16	+2	22	34	+12	28	25	-3	26	19	-7
5 Permettre aux élèves d'atteindre les objectifs du PE de ma discipline (oui)	40	59	+19	70	38	-32	7	5	-2	4	6	+2
6 Ouvrir les élèves au monde qui les entoure (oui)	46	61	+15	63	63	0	2	2	0	4	6	+2
7 Éveiller chez les élèves le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération (oui)	51	52	+1	48	63	+15	7	0	-7	4	0	-4
8 Être un médiateur entre le savoir et l'élève (oui)	49	61	+12	70	78	+8	2	2	0	0	0	0
9 Compenser les déficits éducatifs et affectifs de certains élèves (non)	2	5	+3	4	9	+5	49	59	+10	56	53	-3
10 Aider les élèves à accéder à la Culture (arts, sciences, etc.) (oui)	37	36	-1	52	47	-5	12	7	-5	7	9	+2
11 Aimer ses élèves/ être aimé par ses élèves (non)	9	7	-2	19	16	-3	67	61	-6	44	47	+3
12 Aider chaque élève à devenir autonome et à développer de manière équilibrée sa personnalité (oui)	32	38	+6	52	50	-2	5	0	-5	0	9	+9
13 Sélectionner les élèves en fonction de leurs compétences (non)	2	9	+7	0	31	+31	77	52	-25	70	50	-20
14 Développer chez les élèves la créativité, l'imagination (oui)	26	41	+15	55	44	-11	2	5	+3	4	3	-1
15 Une vocation (non)	16	13	-3	33	16	-17	35	27	-8	15	34	+19
16 Donner aux élèves le goût de ma discipline (oui)	56	50	-6	63	59	-4	5	5	0	0	3	+3
17 Apprendre aux élèves à respecter les règlements et la loi (non)	16	20	+4	33	25	-8	26	13	-13	19	13	-3
18 Orienter les élèves pour la suite de leur formation scolaire ou professionnelle (oui)	23	32	+9	52	25	-27	9	5	-4	4	16	+12
19 Enseigner ma discipline pour bien préparer mes élèves à la suite de leur scolarité (oui)	49	47	-2	70	38	-32	5	5	0	0	3	+3
20 Donner le goût du travail bien fait et de l'effort (oui)	35	45	+10	48	38	-10	7	7	0	4	0	-4
21 Doter les élèves de compétences et connaissances utiles pour trouver leur place dans la société et en faire des adultes responsables (oui)	60	50	-10	63	53	-10	9	7	-2	0	6	+6

Moyenne	34	42	+ 8	50	45	-5	17	14	-3	13	13	0
---------	----	----	-----	----	----	----	----	----	----	----	----	---

*\*les oui entre parenthèses indiquent si l'affirmation se retrouve ou non dans la LIP ou la déclaration de la CDIP de 2003*



## Annexe 2 : Réponses des étudiants-aux questionnaires sur les interactions

		Mercredi emploi			Jeudi s. emploi		
		oui%	non%	SO%	oui%	non%	SO%
<b>Au sein de chaque groupe thématique :</b>							
1	Pensez-vous que le partage des textes lus et analysés par chacun vous a appris quelque chose sur le plan théorique ?	79	16	5	82	15	3
2	Pensez-vous que le partage des textes vous a apporté quelque chose sur le plan de la réflexion sur l'enseignement ?	82	14	4	81	19	0
3	Pensez-vous que le partage des textes contribue à enrichir votre réflexion pour l'élaboration de votre travail d'approfondissement pour l'UF?	52	18	30	65	13	23
4	Le partage des textes analysés dans chaque thématique vous a-t-il permis de maîtriser les différents aspects de celle-ci ?	45	39	16	44	40	16
5	Les échanges entre vous autour de votre thématique ont-ils été fructueux et enrichissants ?	75	7	18	78	22	0
6	Les échanges entre vous vous ont-ils permis de progresser sur le plan théorique ?	57	26	18	56	27	16
7	Les échanges entre vous vous ont-ils permis de progresser sur le plan de votre pratique professionnelle ?	51	29	25			
8	Les échanges entre vous ont-ils été une perte de temps ?	14	73	14	8	85	7
<b>Pendant les présentations en groupes mixtes :</b>							
1	Pensez-vous que les présentations en groupes mixtes des textes analysés par chaque groupe thématique vous ont appris quelque chose sur le plan théorique ?	72	21	8	83	16	5
2	Pensez-vous que les présentations en groupes mixtes vous ont apporté quelque chose sur le plan de la réflexion sur l'enseignement?	88	8	6	81	9	8
3	Pensez-vous que les présentations en groupes mixtes contribuent à enrichir votre réflexion pour l'élaboration de votre travail d'approfondissement pour l'UF?	53	22	30	56	27	16
4	Pensez-vous utile d'avoir à disposition les synthèses faites par chaque groupe thématique ?	79	11	10	89	3	8
<b>Phase de débat :</b>							
1	Avez-vous pu mener un débat intéressant et constructif dans votre groupe mixte ?	82	12	6	83	9	8
2	Estimez-vous que la phase débat a permis à chacun de s'exprimer ?	83	9	7	81	18	1
3	Estimez-vous que la phase « débat » a permis d'approfondir la réflexion autour de la thématique traitée ?	76	15	9	67	28	5
4	Estimez-vous que la phase «débat» autour d'une thématique vous a permis d'enrichir votre réflexion sur l'enseignement ?	80	11	9	66	20	14
5	Estimez-vous que la phase « débat » autour d'une thématique, avec les cas ou exemples discutés, vous a permis d'enrichir à votre réflexion sur votre propre pratique ?	72	15	13	68	16	16
6	Estimez-vous que la phase « débat » a permis une réelle intégration théorie-pratique ?	27	40	31	36	44	19
<b>Phase de synthèse des différentes thématiques</b>							
1	Estimez-vous que le fait de noter les lignes principales du débat pour chaque thématique vous a permis de prendre en compte l'essentiel du débat ?	58	23	19	60	24	16
2	Estimez-vous que le fait de noter les lignes principales du débat pour chaque thématique vous a permis de revenir sur la thématique ?	50	29	21	58	32	19
3	Estimez-vous que l'élaboration d'une synthèse des différentes thématiques vous a permis de mieux les intégrer ?	38	36	26	39	45	16
4	Estimez-vous que l'élaboration d'une synthèse des différentes thématiques vous a donné des pistes pour votre travail d'approfondissement pour l'UF Profession Enseignante ?	30	42	28	37	50	13
5	Estimez-vous que les différentes modalités de travail (groupes thématiques-mixtes / lectures-présentations-débats-synthèses) sont enrichissantes pour votre travail d'enseignant(e) ?	59	24	16	55	26	19

6	Avez-vous apprécié le travail sur les thématiques ?	52	22	26	61	19	19
---	---	----	----	----	----	----	----