

L'accompagnement des stages : impact du geste de légitimation sur le processus de professionnalisation des professeurs de lycée collège stagiaires en formation

> **Hélène CROCE-SPINELLI**

IUFM, école interne de l'Université de Basse-Normandie, CERSE, Université de Caen Basse-Normandie

RÉSUMÉ • Cette recherche conduite dans le cadre de la formation des enseignants avant la réforme liée à la maîtrise s'intéresse aux effets des visites post-séances sur le développement des Professeurs stagiaires de Lycée collège. Elle a pour visée de mettre au jour des modalités de conduites des visites d'accompagnement des stages à visée certificative qui favorisent le développement professionnel des stagiaires pendant leur année de formation. Nous cherchons à comprendre comment les différents évaluateurs s'y prennent pour conduire leur visite et comment ils prennent appui sur le référentiel de compétences introduit à la rentrée 2007 dans la formation des maîtres et en quoi leur conduite et leur utilisation du référentiel tendent à favoriser ou non le développement professionnel des stagiaires. Notre recherche qui s'appuie sur un corpus d'entretiens conduits à la fois avec les formateurs et les stagiaires montre l'importance des gestes de légitimation chez les évaluateurs ainsi que l'importance de la formation des formateurs à l'accompagnement des enseignants stagiaires, importance qui se pose aujourd'hui de façon accrue dans le cadre des dispositifs d'accompagnement des enseignants stagiaires depuis la réforme de la formation mise en œuvre à la rentrée 2010.

MOTS-CLÉS • Professeurs stagiaires, entretien post-séance, référentiel de compétences, reconnaissance professionnelle, gestes de légitimation, développement professionnel.

1. Contexte de la recherche

Notre recherche conduite en 2009-2010 dans le cadre de la formation des enseignants en IUFM avant la réforme liée à la maîtrise s'intéresse aux effets des visites évaluatives post-séances sur le développement des Professeurs stagiaires de Lycée collège en IUFM, et

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



principalement aux effets de l'utilisation du référentiel de compétences introduit à la rentrée 2007. L'évaluation conduite lors de ces visites doit aboutir à la proposition de certification des stagiaires PLC2 et PLP2 en fin d'année de stage. Dans cette formation professionnelle en alternance, le stage est au cœur du dispositif de formation et de certification.

Nous chercherons à comprendre comment les évaluateurs s'y prennent pour conduire leur visite, comment ils prennent appui sur le référentiel en croisant leurs points de vue avec ceux des stagiaires.

Nous faisons l'hypothèse que certaines utilisations du référentiel permettent de favoriser le développement professionnel du stagiaire, alors que d'autres risquent de l'entraver.

Nous espérons cerner des facteurs d'utilisation de ce référentiel dans les pratiques d'évaluation à visée certificative qui favorisent le développement professionnel dans cette année de formation et ceux qui l'entravent. Nous nous centrerons sur la conduite de visites post-séances de stagiaires qui ne sont pas repérés comme étant en difficulté après la première visite.

2. Préalables méthodologiques

Le travail d'enquête croise deux types de recueils de données: le premier comprend la transcription des enregistrements d'entretiens semi-directifs conduits avec 12 formateurs d'IUFM de différentes disciplines sur leur façon de conduire ces entretiens post-séance, d'utiliser le référentiel et de rédiger leur rapport de visite. Le second, des enregistrements d'entretiens conduits auprès de 14 stagiaires PLC2 de différentes disciplines qui ont accepté de témoigner afin de recueillir leur point de vue sur le déroulement des deux premières visites d'évaluation des stages, et sur l'utilisation du référentiel par leur formateur.

3. Analyse

3.1. Des points de vue de formateurs

Trois catégories de modalités évaluatives se dégagent de l'analyse des entretiens avec les formateurs.

Certains formateurs affirment que l'essentiel de leur rôle pendant la visite post-séance est de «*rendre la situation fructueuse*» en essayant de rassurer «*ces jeunes futurs collègues*» en «*mettant en relief les choses que j'ai trouvées bien*», «*ce qui est important pour moi est de leur montrer ce qui fonctionne*», «*de leur permettre d'identifier dans leur pratique ce sur*

quoi s'appuyer». Ces formateurs disent privilégier dans un premier temps de l'entretien, *«les gestes de métier»*, qu'ils définissent, comme les incontournables du métier mobilisés par ces *«jeunes futurs collègues»*, signifiant ainsi, aux stagiaires, leur entrée dans le métier. Dans un second temps, ils abordent les points à travailler et prodiguent des conseils. Leur visée est d'aider au mieux *«leurs jeunes futurs collègues»* *«à construire dans la durée»*. C'est seulement après avoir rédigé leur rapport, qu'ils disent se référer au référentiel de compétences. Le rapport reprend le récit de la séance à laquelle ils ont assisté ainsi que les points forts de la pratique du stagiaire et identifie des pistes de progression. Ensuite seulement, ils *«cochent les cases du référentiel»* qui leur permet notamment d'apprécier les compétences *«en creux»* et d'affiner leur rédaction des pistes de progression. Ils rédigent en même temps que ce rapport une fiche de conseils destinée exclusivement aux stagiaires et non à l'institution.

Notre recueil révèle que d'autres formateurs ont pour priorité de donner la parole au stagiaire. Ils veulent éviter *«la posture surplombante du contrôleur»*. Il leur importe que les stagiaires disent ce qui a fait pour eux *«évènement»* et de permettre *«de descendre dans la description précise de ce qui s'est passé et de les amener à se positionner puis à développer une analyse critique»*. Il leur importe également de donner la parole au stagiaire au moment de l'évaluation des compétences du référentiel: *«Pour moi, terminer l'entretien par un point sur le référentiel est important. Je demande au stagiaire s'il pense avoir mobilisé des compétences du référentiel pendant sa séance. Je cherche à lui faire identifier des faits précis attestant de cette compétence. Je cherche à éviter le caractère normatif d'un référentiel écrasant qui risquerait plus qu'autre chose de créer des résistances à certaines dimensions du métier»*.

D'autres formateurs ont pour priorité *«l'identification des incidents critiques»*. L'approche didactique est pour eux essentielle et suppose la plupart du temps la remise en cause par le stagiaire de ses conceptions de l'apprentissage et du savoir en jeu. Les entretiens post-séances constituent des moments privilégiés pour cette *«déconstruction didactique»*. L'enjeu de l'entretien est *«de faire construire au stagiaire des problèmes professionnels, de le conduire à identifier les incidents critiques de sa séance, à lui en faire énoncer les causes, à lui en faire assumer la responsabilité pour ouvrir ensuite des pistes de remédiations»*. Le modèle de l'enseignant qu'ils cherchent à former est: *«un enseignant responsable, efficace ou décideur»*. Suite à l'entretien, les stagiaires ont à rédiger un

compte rendu qu'ils destinent à leur évaluateur. Ainsi ces derniers pourront apprécier la portée de leur visite et rempliront alors le référentiel institutionnel de compétences.

On ne peut conclure sur le point de vue des formateurs, sans parler des difficultés, des doutes quant à l'efficacité de leur visite exprimés parfois de façon très intense par certains formateurs.

Pour conclure, notre analyse a dégagé trois catégories de formateurs qui se positionnent différemment sur différents aspects: la prise en compte ou non des émotions des stagiaires et de leurs attentes, l'importance de l'appui sur les compétences mobilisées par le stagiaire, la place accordée aux conseils, à la démarche réflexive, le statut accordé au référentiel de compétences, son utilisation. Ainsi, pour synthétiser, ces trois catégories de formateurs disent participer au développement professionnel des stagiaires, soit par l'identification de points d'appui et l'adresse de conseils, soit en les impliquant dans l'identification des compétences qu'ils mobilisent et en les associant à une démarche réflexive, soit par l'identification des incidents critiques dans une démarche de problématisation.

Venons-en aux points de vue des stagiaires sur l'importance que revêt pour eux le moment de visite post-séance et ce qu'ils y investissent.

3.2. Des points de vue de stagiaires

L'analyse révèle chez les stagiaires des points de vue très contrastés. Pour un grand nombre d'entre eux, les séances post-visites ont constitué, selon leurs dires, un moment essentiel pour la genèse de leur développement professionnel, alors que d'autres emploient le terme de «*destructeurs*» pour qualifier ces moments. Plus minoritaires sont les stagiaires qui adoptent un positionnement plus nuancé. Donnons la parole aux stagiaires pour tenter de comprendre les raisons de ces différences de positionnements.

Pour ceux qui ont vécu positivement cette première visite, une des premières raisons évoquées est la confiance en eux qu'ils en ont retirée. Cette raison apparaît recouvrir deux registres étroitement articulés: un registre identitaire et un registre relatif aux attentes du métier. En effet, reconnus par la réussite au concours comme spécialistes d'une discipline, confrontés à la réalité du métier qui a pu être pour certains rêvé, idéalisé, ou pour d'autres choisi par défaut, et au deuil à faire du statut d'étudiant, certains stagiaires se disent la proie, pendant ces premiers mois, de moments de forts questionnements identitaires, de fortes remises

en question: *«Est-ce bien ce métier que je voulais faire?»*, *«Je ne pensais pas que c'était ça le métier d'enseignant!»*. Ils disent être submergés par des tâches quotidiennes auxquelles ils ont du mal à faire face, et qui sont contraires à la représentation qu'ils avaient du métier d'enseignant, sans pour autant parvenir à appréhender la réalité professionnelle. Si ces caractéristiques traversent une grande majorité des entretiens, elles sont bien évidemment différemment éprouvées selon les contextes de travail et les histoires singulières des stagiaires. Par ailleurs, des stagiaires expriment avoir des doutes concernant leur capacité à exercer ce métier qu'ils découvrent. *«Avant je me disais que j'allais jamais arriver à devenir enseignante»*, *«et si je n'étais pas compétent pour leur faire faire des mathématiques !»*. Si notre recherche ne porte pas sur l'étude détaillée des dynamiques identitaires en jeu dans l'entrée dans le métier comme le font celles de Perez-Roux (2008a, 2008b) elle montre l'importance de la prise en compte de ces dynamiques dans le processus d'évaluation des stages. Ainsi ce sont les deux registres de raisons invoquées par les stagiaires qui les amènent à dire que cette visite constitue la naissance de la confiance en eux, préalable indispensable à, voire fondateur de leur développement professionnel.

Mais au-delà, du sentiment de confiance en eux qu'a provoqué cette visite, les stagiaires précisent les façons de faire des formateurs qui en ont permis la naissance. Ils ont retenu comme capital le fait que le formateur commence son entretien en les rassurant sur leurs compétences. Cette inquiétude levée par le formateur, ils se disent prêts à entendre les critiques: *«Dès le départ, il m'a dit que ça allait et après il est rentré dans le détail de ce qui allait, de ce qui n'allait pas, des points précis que j'avais à améliorer mais amené comme ça c'est bien parce qu'on sait que l'on va y arriver.»* Ainsi, les stagiaires rassurés car légitimés, un processus d'identification peut commencer.

La deuxième raison évoquée comme favorable à la naissance du développement professionnel est l'aide apportée à la constitution de repères. L'analyse leur permet de distinguer les compétences qu'ils mobilisent dans leur contexte d'exercice de celles qu'ils ne mobilisent pas encore en posant des jalons. Alors, s'opère une prise de conscience du chemin à parcourir, accompagnée du sentiment d'être capables de le parcourir avec la naissance de projections professionnelles: *«ça donne envie / à partir de là on envisage vraiment comment on va évoluer avec notre classe sur l'année»*. Moins écrasés par une représentation du métier inatteignable ils vivent alors un déplacement de leur rapport au métier :

jusqu'alors obnubilés de façon assez globale par la tenue de la classe, ils s'ouvrent à d'autres dimensions du métier.

Les conseils des formateurs apparaissent comme importants pour les stagiaires à condition qu'ils soient bien dosés et qu'ils n'interviennent qu'une fois le processus d'identification engagé. Les conseils revêtent alors le statut d'ouvertures de possibles et non de prescriptions. Une importance est également accordée aux écrits du formateur: *«pour moi les mots employés par mon formateur dans son rapport m'ont vraiment touché parce que je les ai trouvés très justes»*. La précision des écrits, recueillant des traces précises de leur activité et attestant de l'engagement des formateurs dans leurs propos est retenue par les stagiaires comme essentielle et mobilisatrice. *«Il m'a reconnu capable de certaines compétences précises à ce stade de l'année avec ma classe et l'a noté dans le rapport, c'est très encourageant»*.

La grille de compétences n'est évoquée que tardivement dans le cours des entretiens de recherche. Ces stagiaires se disent avoir été fortement impressionnés, en début d'année, lorsque cette grille leur a été présentée comme ensemble de compétences à valider pour être titularisés, leur semblant abstraites et hors de portée. Aujourd'hui, à l'issue de la visite de leur formateur, ce référentiel leur paraît désormais actualisable, selon un certain seuil, dans la temporalité de la formation.

L'autonomisation et l'autorisation des stagiaires sont deux autres aspects apparemment favorisés par cet entretien post-séance. *«Maintenant que je maîtrise les gestes de métier, enfin c'est ce qu'a dit mon formateur, je me suis dit que je pouvais m'essayer à de nouveaux dispositifs»*, *«et puis je me sens capable de prévoir mes séances de façon plus autonome avec moins l'aide de mon conseiller pédagogique»*.

Pour conclure, à travers les propos de ces stagiaires, ces premières visites apparaissent catalyser le développement professionnel grâce à deux fonctions : une fonction de mobilisation, fortement induite par un ensemble d'affects, une fonction d'orientation inscrite dans une temporalité concrète et accessible, deux fonctions identifiées comme participant de l'engagement en formation par Bourgeois (2000) et ici de l'engagement dans leur développement professionnel. A ces fonctions s'ajoute une troisième, celle d'intégration quand les stagiaires disent établir davantage de liens avec la formation dispensée en IUFM. Ces fonctions apparaissent produites en grande partie par des visites des formateurs qui commencent leur entretien par un geste évaluatif de «reconnaissance professionnelle» (Jorro, 2007), par lequel le formateur

identifie les indices attestant des compétences professionnelles attendues chez un professeur stagiaire qui s'engage dans le métier et permet à ce stagiaire de les identifier. Dans la partie suivante, nous allons étudier les discours de stagiaires qui vivent les visites d'une façon bien différente pour tenter de comprendre les raisons de ces contrastes.

Par exemple, à la confiance en eux qu'ils retirent de ces visites s'oppose le sentiment de nullité: *«tous leurs conseils, leurs critiques nous renvoient perpétuellement à notre nullité»*. *«On est rentré avec une image de nous assez positive on a réussi un concours assez difficile et depuis on a du mal avec l'estime de nous-même on se sent vraiment nul.»* Nous rappelons qu'il ne s'agit pas de stagiaires pointés en difficulté: *«Mon formateur a pourtant terminé en me disant que le travail est sérieux et qu'au final c'est un début prometteur mais l'image qu'il renvoie au final c'est qu'on est incompetent alors cela rend hostile aux conseils.»* Quelles explications ces stagiaires donnent-ils à ce «sentiment de nullité» si vivement éprouvé? *«Les visites des formateurs participent de l'entreprise de déconstruction générale des formateurs de l'IUFM(...) s'ils prônent un modèle de déconstruction pour une reconstruction, pour l'instant nous on connaît la phase de déconstruction et on ne sait pas si on va en sortir! Ce qu'ils attendent de nous c'est très loin de notre zone proximale de développement pour employer un langage IUFM. Tous leurs conseils nous renvoient perpétuellement à notre nullité puisque ils partent toujours des incidents critiques»*. *«La première visite, c'est apprendre à identifier les incidents critiques et puis en analyse de pratiques, rebelote, on travaille encore sur nos incidents critiques, pour problématiser pour reconstruire et puis après ils reconstruisent, avec de bons conseils!»* A la différence de la réassurance concernant les problématiques identitaires éprouvées par les précédents stagiaires, à l'issue de leur première visite, ceux-ci expriment des doutes, voire un sentiment d'illégitimité, certains allant jusqu'à envisager de quitter l'IUFM: *«il y en a même certains qui se demandent s'ils ne vont pas quitter l'IUFM»*. Sans en arriver à cet extrême, ces premières visites apparaissent risquer de provoquer chez ces stagiaires un rejet des conseils et de la formation en général: *«l'image qu'il renvoie au final c'est qu'on est incompetent alors cela rend hostile aux conseils et à la formation en général»*. Outre une certaine forme d'inscription dans le paradigme «constructiviste», il semble que ce soit une évaluation techniciste que ces stagiaires dénoncent, une évaluation où il y a peu de place à la reconnaissance du sujet agissant dans l'activité. *«Moi j'aurais besoin qu'on me rassure qu'on pointe mes réussites pas de façon globale*

en fin de rapport ou pas simplement avec des croix face à des compétences qui ne me parlent pas, c'est tellement général !» «Dès Noël, on doit montrer une pratique qui présente l'ensemble des compétences de la grille! Mais je ne m'appelle pas superman! je trouve qu'ils sont très loin de notre réalité!» A la différence des précédents stagiaires qui s'emparaient de cette grille de compétences comme d'un repère pour leur évolution professionnelle, ceux-ci la vivent comme fixant des standards du métier trop élevés, non ajustés à la formation initiale, non ajustés aux situations spécifiques qu'ils rencontrent. Paquay (2004) montre alors que, dans de telles conditions, ce type d'opérationnalisation de référentiels court le risque d'entraver la dynamique de développement professionnel des stagiaires, renvoyant le stagiaire à une conception écrasante d'un métier inatteignable.

Cependant parmi ces stagiaires certains disent avoir, à l'occasion d'autres situations de formation, révisé leur point de vue sur cette première visite. Par exemple, un des stagiaires montre qu'un dispositif d'auto-confrontation mis en place dans le cadre de son portfolio lui a permis de comprendre a posteriori le point de vue émis par son formateur lors de la visite, de repositionner les exigences du formateur qu'il situait ci-dessus dans le domaine de «l'idéal de l'activité» au «souhaitable de l'activité» (Jorro, 2007) et surtout de se les approprier. *«J'avais l'impression d'avoir réalisé une bonne séance. Et surtout, j'avais l'impression que les élèves avaient été actifs.(...) En fait, je me suis aperçu en visionnant la séance, que c'était presque tout le temps moi qui parlais, et ça, je m'en rendais pas vraiment compte.(...) Mon formateur me l'avait dit mais je crois, qu'à cette époque-là, je n'étais pas prêt pour entendre ses conseils. Je trouvais que ses conseils étaient en décalage avec ce que j'étais réellement capable de faire. (...) En fait, c'est le visionnement qui m'a permis d'intégrer certains de ses conseils.(...) Et puis, avec le visionnement, c'est l'analyse que j'ai faite avec mon formateur qui a été très certainement déterminante, on a pris le temps».*

Ainsi, ce témoignage permet d'appréhender les interactions entre cette première visite et d'autres dispositifs de la formation, l'importance de la pluralité des dispositifs et de mettre en lumière le rôle joué par la temporalité, autant de facteurs favorisant le processus réflexif chez les stagiaires.

En guise de conclusion

Dans notre article un glissement s'est effectué par rapport à notre

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

projet initial. L'analyse des entretiens a réorienté notre réflexion. Le référentiel certes toujours présent se situe en arrière plan. C'est une évaluation qui prend en compte des dimensions plurielles de l'activité de ces professeurs stagiaires entrant dans le métier avec notamment des dimensions identitaires, qui apparaît favorable à leur développement professionnel et à leur implication dans la formation. Les gestes de reconnaissance des traces de compétences professionnelles de ces stagiaires débutants légitiment leur entrée dans le métier et apparaissent produire chez ces stagiaires une ouverture à de nouvelles dimensions du métier, déplacer leur rapport au métier et au référentiel de compétences. A contrario, un modèle d'évaluation, qui revendique l'efficacité sans prendre en compte ses répercussions sur le plan identitaire, apparaît produire des effets inverses à ceux escomptés et créer des résistances chez les stagiaires. Se pose alors la question de la formation des formateurs à ce type de pratiques de formation délicates, qui semblent encore trop souvent sujettes à subjectivité et improvisation. La question de la temporalité récurrente dans le corpus, plaide aussi pour des pratiques plurielles, qui permettraient à chacun de construire sa propre réflexivité et son rapport au temps de la formation.

Hélène CROCE-SPINELLI

helene.croce-spinelli@unicaen.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BOURGEOIS E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In Barbier, J.M. & Galatanu, O (Dir.) *Signification, sens, formation*. Paris : P.U.F.
- JORRO A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'harmattan.
- JORRO A. (2009). La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques. In Jorro, A. (dir.). *La reconnaissance professionnelle en éducation. Évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : PUO.
- PAQUAY L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?, *Recherche et formation*, n°15, 7-39.
- PERREZ-ROUX T. (2008a). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (éds.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*, Paris : L'Harmattan, 49-80.

PERREZ-ROUX T. (2008b). Évolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps. *Éducation et formation*, 287, 7-19.