



Mosquera Roa, S./Balslev, K., Perréard Vité, A. & Dobrowolska, D. (2016). La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 137-155.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2016.216>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Santiago Mosquera Roa, Kristine Balslev, Anne Perréard Vité, Dominika Dobrowolska, 2016



De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles



Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



**Thème : *De la formation à la profession enseignante :
trajectoires d'insertion, construction identitaire
et développement des compétences
professionnelles***

Numéro coordonné par
Jeanne Rey & Marie Anne Broyon

TABLE DES MATIERES

*De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion,
construction identitaire et développement des compétences professionnelles*
Marie Anne Broyon et Jeanne Rey

7

**AXE 1. CONDITIONS, TRAJECTOIRES ET PROFILS D'INSERTION
DES ENSEIGNANTS DIPLOMÉS**

*Trois ans pour s'insérer - Modes d'insertion et qualité des emplois
dans l'enseignement primaire vaudois.*
Crispin Girinshuti et Philippe Losego

17

*L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration
en Suisse romande : une insertion comme les autres ?*
Marie Anne Broyon

39

*Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle
alternatives empruntées par des enseignants diplômés*
Jeanne Rey

59

*Regard transversal sur la migration, la qualité des emplois et les trajectoires
alternatives dans l'insertion professionnelle en enseignement en Suisse*
Jimmy Bourque

85

**AXE 2. PROFESSIONNALISATION ET CONSTRUCTION DES IDENTITÉS
PROFESSIONNELLES**

*Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire
à l'épreuve du métier*
Thérèse Perez-Roux

95



<i>Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation</i> Nilima Changkakoti	117
<i>La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir</i> Santiago Mosquera Roa, Kristine Balslev, Anne Perréard Vité et Dominika Dobrowolska	137
<i>Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants</i> Katja Vanini De Carlo	157
<i>Regard transversal sur la construction de l'identité professionnelle</i> Vania Widmer	175
Axe 3. Développement des compétences professionnelles	
<i>Développement professionnel des enseignants débutants – comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés</i> Manuela Keller-Schneider	183
<i>Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ?</i> Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud	209
<i>Accueillir un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation</i> Isabelle Noël	231
<i>Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle</i> François Gremion	249
VARIA	
<i>Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants</i> Christophe Gremion	259
<i>Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe ? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse</i> Céline Girardet et Jean-Louis Berger	287



La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir

Santiago MOSQUERA ROA¹, Kristine BALSLEV², Anne PERREARD VITE³ et Dominika DOBROWOLSKA⁴ (Groupe de recherche TALES, Université de Genève, Suisse)

Cet article considère que l'insertion professionnelle débute déjà lors de la formation et accorde un rôle-clé aux situations professionnalisantes comme les entretiens de stage. L'analyse des discours produits par une même personne à plusieurs moments clés de son parcours, lors des entretiens accompagnant les stages en responsabilité de sa dernière année de formation et des entretiens de recherche lors de sa première année en emploi, est à même d'éclairer les processus à l'œuvre accompagnant la construction de son soi professionnel. Nos résultats – basés sur une étude de cas – mettent en évidence l'importance grandissante de la communauté professionnelle, notamment les collègues (les enseignants dans les écoles) et les formateurs de terrain lors de cette période, pour traiter des préoccupations, ainsi que de l'enrichissement et de la complexification dans le positionnement discursif de l'énonciateur. Son discours laisse en effet apparaître un acteur d'abord centré sur le questionnement et la réflexion sur l'agir, puis, en plus de ces deux éléments, sur son agir et son ressenti.

Mots clés : Insertion professionnelle, soi professionnel, savoirs professionnels, alternance, entretiens de stage

Et si l'insertion professionnelle débutait dans la formation ?

Le but des formations professionnalisantes en alternance intégrative (Van-hulle, Merhan & Ronveaux, 2007), telles que la formation des enseignants à l'université de Genève, est d'amener les enseignants en formation (EF) à conjuguer des savoirs issus aussi bien des terrains professionnels que du cursus académique, à intégrer des éléments théoriques, des aspects pratiques de la profession et des injonctions institutionnelles. Cette intégration est, selon nous, l'une des conditions qui assurent la transition entre l'université et le monde professionnel, et pour la favoriser, ces formations se

1. Contact : santiago.mosquera@javerianacali.edu.co

2. Contact : Kristine.Balslev@unige.ch

3. Contact : Anne.PerreardVite@unige.ch

4. Contact : Dominika.Dobrowolska@unige.ch



dotent de plusieurs dispositifs : stages, séminaires d'analyses de pratiques, mémoires professionnels, portfolios, entretiens de stage, etc. Les stages en responsabilité s'inscrivent dans un cursus qui « alterne les moments d'expérience sur le terrain et les séminaires d'analyse de la pratique » et qui « articule constamment l'appropriation des savoirs des sciences de l'éducation, la formation à la recherche, la formation par la pratique dans les classes, et l'analyse réflexive » (Université de Genève, 2011). L'organisation conjointe de stages en responsabilité avec l'institut employeur (à Genève, le Département de l'Instruction Publique) renforce cette dimension intégrative et transitoire.

Toutefois, malgré la recherche de complémentarité établie entre institutions de formation initiale et terrain professionnel, la transition entre ces deux mondes constitue une période critique et un objet de changements multiples dans la vie professionnelle de chaque enseignant. Il s'agit d'une étape de déplacements, de dissonances, mais aussi de résonances et de réinvestissements de l'expérience enseignante vécue en formation. Le premier contact avec le métier fait émerger, tant en stages qu'en début de carrière, des situations significatives dans l'histoire professionnelle de tout jeune enseignant. Ces situations nous paraissent fondamentales ; raison pour laquelle nous choisissons, dans cet article, de nous arrêter sur ce temps de *passage* si important dans la quête du soi professionnel. Nous nous intéressons aux enjeux de l'insertion professionnelle du côté de la formation : où se situe et quand débute l'insertion du stagiaire ? Est-elle le fruit de l'institution qui le forme ou doit-il attendre d'être en emploi ? Durant ce processus, quel est le rôle des dispositifs de formation ? Plus particulièrement, notre travail s'interroge sur la manière dont les EF vivent cette insertion et construisent leur soi professionnel : quelle posture adoptent-ils, quels savoirs et quels gestes professionnels s'approprient-ils ? Pour répondre à ces questionnements, nous étudions les discours d'un jeune enseignant (Yves), en nous focalisant sur les entretiens de stage de sa dernière année de formation puis sur des entretiens de recherche menés avec lui lors de sa première année d'enseignement. Notre travail s'inscrit dans un projet de recherche plus large portant sur la construction des savoirs professionnels par des EF en formation initiale⁵ et se base sur une recherche doctorale en cours (Mosquera, 2013).

La première partie de cet article précise notre cadre conceptuel sur la construction du soi professionnel à partir de ce que l'enseignant dit de son expérience professionnelle. La deuxième partie explicite notre approche méthodologique : les données, l'instrument d'analyse et la démarche. La troisième partie présente nos résultats, et la quatrième soulève une discussion sur la mise en mots de la pratique professionnelle comme pouvant jaloner la construction du soi et des savoirs professionnels au fil de l'insertion de jeunes enseignants.

5. Recherche subventionnée par le Fonds National de Recherche Suisse intitulée « La construction de savoirs professionnels dans les stages en enseignement primaire » (n°100019_137959), dirigée par la professeure Sabine Vanhulle.



L'insertion professionnelle : éléments de définition

Période de transition

L'insertion professionnelle comprend le processus d'entrée d'un individu sur le marché de travail (Cohen-Scali, 2014). Pour de nombreux auteurs (Cattonar, 2008; Dubar, 2010; Labeeu, 2013; Perez-Roux, 2012), le début dans la carrière s'avère être une période qui conditionne le développement professionnel des enseignants. Cette période déclenche un processus socialement construit où l'inscription dans les institutions de formation et de travail interroge les expériences des acteurs et leur façon de s'adapter aux nouvelles conditions (Wentzel, 2008). De plus, la période d'insertion professionnelle constitue un moment privilégié pour étudier le soi professionnel en train de se construire (Vanini de Carlo, 2014). Ceci explique sans doute l'engouement de plusieurs chercheurs pour cet objet d'étude.

La revue de littérature concernant l'insertion professionnelle pointe deux étapes. Premièrement, le passage de la formation vers le monde du travail place l'individu dans une période où il traverse plusieurs transformations : propres à son statut à l'intérieur d'une communauté professionnelle, en lien avec l'appropriation de savoirs professionnels « revisités », et dans le réinvestissement subjectif de son expérience. Deuxièmement, pour un nombre important de chercheurs, la phase d'insertion dans l'enseignement correspond aux premières années d'emploi (pour une revue de la littérature, voir Martineau, 2006 ; Bourque *et alii*, 2007). Ceux-ci s'intéressent au début de l'exercice de la profession par le novice au travers de : l'étude du sens donné à l'expérience vécue (Lamarre, 2004) ; l'analyse des processus de restructuration de l'expérience (Dumoulin, 2004) ; l'identification de changements identitaires lors de l'insertion professionnelle (Nault, 1999 ; Cohen-Scali, 2000) ; ou l'examen de compétences et de savoirs développés (Martineau & Corriveau, 2000).

Ces chercheurs considèrent que l'insertion professionnelle est marquée par un indicateur socialement externe : la prise d'un poste par le sujet. Or, dans des formations à visée professionnalisante comme la formation initiale à l'enseignement primaire, à certaines conditions, les stages en responsabilité peuvent déjà constituer le début de l'insertion professionnelle, notamment dans la manière dont le sujet s'implique, se positionne et endosse temporairement le rôle d'enseignant. L'insertion professionnelle correspond donc au temps s'échelonnant entre deux lieux : le lieu de formation et le lieu d'exercice professionnel. Ceux-ci se caractérisent par des logiques institutionnelles spécifiques, par une diversité de vocations et par des activités différentes : le premier lieu privilégié l'apprentissage et le deuxième l'agir.

De ce bref survol, nous retiendrons qu'en dépit de l'essor des études sur le passage de la formation à l'emploi, peu de travaux analysent de manière longitudinale la période recouvrant ces deux contextes. La perspective des travaux de Vanhulle (2009a ; 2009b ; 2013 ; 2015) et du groupe de



recherche TALES (Balslev, Tominska & Vanhulle, 2011 ; Balslev, Perréard Vité & Tominska, 2012 ; Balslev & Tominska, 2012 ; Balslev *et alii*, 2014) explorent les trajectoires de développement professionnel d'enseignants depuis la formation initiale, situant entre autres les stages en responsabilité ou les séminaires d'analyse de la pratique comme des situations formelles à visée professionnalisante. Ceux-ci permettent aux étudiants de confronter leurs connaissances, leurs savoir-faire et leurs cadres de référence avec l'expérience sur le terrain dans une construction de leur propre représentation du travail et de leur soi professionnel.

Passage d'une activité essentiellement constructive à une activité productive et constructive

Pour l'EF, les dispositifs de formation rendent possible une première rencontre avec la réalité professionnelle lors de laquelle il est confronté aux différentes actions qu'il doit mettre au service de son travail. Ils facilitent ainsi un passage entre son activité professionnelle purement constructive et une activité composée, à la fois constructive et productive.

Selon Rabardel (2005), toute activité professionnelle est simultanément productive et constructive. Les activités productives engagent le sujet dans des activités « orientées vers la réalisation de tâches, l'accomplissement de projets » (p. 253). Les activités constructives, elles, engagent le sujet dans « des activités d'élaboration de ressources internes et externes (instruments, compétences, conceptualisations, systèmes de valeurs...) » (Rabardel, 2005, p. 253). Dans la formation à l'enseignement, les stages se situent à l'intersection entre activité de formation et activité professionnelle, permettant d'engager les EF dans une activité productive en endossant, pour un temps déterminé et dans un cadre protégé, le rôle d'un enseignant. Toutefois, considérant qu'il ne suffit pas de « faire » pour apprendre, des espaces-temps sont dédiés à des activités constructives, c'est-à-dire, à la réflexion sur ce « faire ». Les activités constructives sont en grande partie discursives : planification et réalisation de séquences d'enseignement ; exercice collectif d'analyse de la pratique, réflexion écrite ou présentée oralement à propos de l'expérience professionnelle ; etc. Nous nous intéressons ici à ces activités constructives et discursives. En résumé, si l'on considère que l'insertion professionnelle se caractérise par une transition entre une activité visant la construction du sujet et une activité visant la production d'actions, alors les entretiens de stage constituent déjà des moments d'insertion professionnelle et, de ce fait, un matériau clé pour comprendre la construction du soi professionnel des jeunes enseignants.

Construction du soi et de savoirs professionnels

Si l'insertion professionnelle commence au moment des premières expériences sur le terrain, afin d'outiller au mieux les EF, la formation devrait les amener à construire des savoirs professionnels « censés être utiles à l'agir professionnel des futurs enseignants [qui] concernent au minimum des contenus homologués (des « matières »), un équilibre entre des savoirs



culturels et professionnels au sens large, des savoirs didactiques disciplinaires et des savoirs pédagogiques» (Vanhulle & Lenoir, 2005, p. 42). Ainsi, ils constituent une reconfiguration subjective de différents types de savoirs qui font référence à des pratiques, connaissances, règles, normes ou valeurs de la profession. Mais il ne suffit pas aux formations d'offrir un certain nombre de savoirs de référence pour que l'étudiant se les approprie. En effet, dans leur analyse de l'état de la recherche dans le champ de la formation des enseignants, Vanhulle et Lenoir (2005, p. 42) mettent en évidence que l'appropriation véritable par les étudiants de ces savoirs, hétérogènes et pas forcément formalisés, reste encore peu connue et que les questions : «comment soutient-on cette appropriation, comment accompagne-t-on les étudiants dans leurs tentatives de synthèse et d'adaptation des savoirs dans leurs propres pratiques?» demeurent ouvertes.

Les préoccupations exprimées par l'EF constituent pour nous le point de départ de ces appropriations et constructions de savoirs professionnels qui passent par une mise en mots des expériences professionnelles, mais aussi par une prise de conscience des difficultés, obstacles, acquis et compétences de l'enseignant grâce à l'évaluation réflexive du vécu professionnel. Dans cet article, nous nous intéressons à la manifestation des préoccupations professionnelles, au sens de Vanhulle (2015), mobilisant l'évaluation de l'expérience et la réflexion sur l'agir professionnel. Elle commence par un dialogue intérieur (Vanhulle, 2009b) impliquant un travail réflexif sur l'expérience sur le terrain et l'appropriation de cadres externes de la profession (les savoirs de référence). Le sujet se questionne, établit des rapports entre ses anciennes et nouvelles conceptions, tisse de nouveaux sens par rapport à sa pratique, à ses motivations, préoccupations, résistances. L'effet formatif de ce processus pour le sujet réside dans la possibilité d'une objectivation au travers d'une mise en discours afin de transformer ces savoirs en outils professionnels. Le développement professionnel de l'enseignant constitue, dans ce cas, la reconfiguration et l'investissement du sens de l'expérience.

Vanhulle (2009b ; 2013) constate que tous ces processus de reconfiguration et d'investissement du sens de l'expérience représentent la subjectivation de savoirs qui, à son tour, sous-tend la constitution du soi professionnel. Pour traiter la notion de soi professionnel, nous nous appuyons sur le concept de soi de Mead (1963 ; 1982). Selon cet auteur, le soi est une partie du sujet résultant de l'interaction de l'individu avec des sphères sociales différentes. En raison de ces échanges, le soi devient un objet pour lui-même lorsqu'il se construit dans une dialectique entre réflexion interne du sujet et mise en discours. Dans notre cas, le soi professionnel est le produit d'une configuration sociale dans la mesure où il émerge de l'interaction entre les différents cadres de référence, valeurs et normes adossés à la profession.



Une quête sur le soi enseignant en insertion professionnelle : étude de cas

Pour mieux saisir ce qu'implique cette élaboration du soi et des savoirs professionnels, nous avons effectué une étude longitudinale en suivant un enseignant lors de son entrée dans le métier. Nous analysons deux types de situations d'interaction comme lieux de construction discursive du soi professionnel : des entretiens de stage dans le contexte de la formation et des entretiens dits « de recherche » mis en place par nous-mêmes pour les besoins spécifiques de l'étude.

Lors de la dernière année de formation initiale à l'enseignement primaire à l'université de Genève, les étudiants effectuent trois stages en responsabilité dans les écoles publiques accompagnés par un superviseur universitaire (S) et un formateur de terrain (T). Lors de chaque stage, deux entretiens ont lieu : un entretien d'évaluation formative au milieu du stage dont la visée est d'offrir un moment de régulation formative à la pratique de l'EF ; et un entretien d'évaluation certificative à la fin du stage. Ce dernier contient trois moments : présentation d'une problématique professionnelle par l'EF, discussion avec les formateurs sur l'exposé et sur le déroulement du stage, les acquis de l'EF et les aspects à améliorer. Les transcriptions de ces entretiens de stage constituent notre premier type de données.

Les *entretiens de recherche*, notre deuxième type de données, ont lieu lorsque l'enseignant a obtenu un poste à plein temps. Ces entretiens consistent en deux rencontres. La première explore le vécu, le ressenti et les préoccupations professionnelles de l'EF lors de son premier contact à plein temps avec le métier. Il s'agit d'un entretien semi-directif avec des questions ouvertes du type : « quelles sont les difficultés et les inquiétudes concernant votre enseignement qui reviennent de manière répétitive dans votre travail ? ». Elles amènent à l'identification de préoccupations liées à l'agir professionnel et à l'émergence du positionnement de l'enseignant face à ces préoccupations.

La deuxième rencontre, trois semaines plus tard, vise à comprendre la transformation des préoccupations vécues depuis les stages et à identifier les outils que se donne l'enseignant afin de dépasser les difficultés propres à ses préoccupations. Lors de cet entretien, nous présentons à l'enseignant des extraits transcrits provenant de ses entretiens de stage choisis par le biais de l'analyse préalable des entretiens précédents (de stage et première rencontre en entretien de recherche). Cette analyse nous permet d'identifier des réflexions et des préoccupations persistantes traversant les stages sur la base de contenus communs. La présentation des extraits confronte l'enseignant à son discours passé. Cette présentation est élicitée par des questions : « qu'est-ce que vous pensez maintenant de ce que vous disiez en stage ? Comment le vivez-vous maintenant comme enseignant titulaire d'une classe ? ». L'EF peut réagir en explicitant la consolidation, la transformation ou la complémentarité de connaissances, le dépassement de conflits ou bien confirmer la présence de la préoccupation mise en



discussion. Ce moment, envisagé par le biais d'un regard rétrospectif, permet de faire un bilan réflexif quant à la transition entre formation initiale et le monde du travail.

Les entretiens de stage ainsi que les entretiens de recherche ont une durée située entre 45 et 75 minutes. L'objet d'étude est le discours sur la pratique professionnelle et ne porte aucunement sur l'analyse de celle-ci : l'intérêt porte sur ce que l'enseignant dit et comment il réfléchit à son expérience sur le terrain. Le discours constitue un indicateur de la manière dont l'enseignant montre son soi professionnel et réelabore les savoirs liés à la profession.

Sans aucun doute, ces deux formes d'entretiens ont un cadre contextuel bien différent. Les premiers, nous l'avons signalé, se situent dans un dispositif de formation dont le propos est nettement formateur et vise l'évaluation de la pratique liée à des attentes institutionnelles prédéfinies (Mosquera, 2013). Les seconds ne comportent pas de dimension évaluative ; ils constituent un artefact méthodologique créant une situation d'explicitation de l'expérience visant à mettre en perspective les changements vécus en insertion professionnelle. Ces entretiens permettent l'identification d'un parcours, une mise à plat des acquis et un retour sur la construction du soi professionnel lors de l'insertion : comment l'EF qui devient professionnel débutant se positionne-t-il en parlant d'une préoccupation professionnelle ? Quels savoirs professionnels sont construits et comment se transforment-ils ? L'analyse des préoccupations professionnelles sous la lumière de ces deux questions éclaire les processus de construction mentionnés plus haut.

Cadre méthodologique

Approche retenue

Notre contribution s'inscrit dans les travaux de l'équipe TALES⁶ traitant du rapport entre le discours oral ou écrit et le développement professionnel des EF. Pour reconstituer le processus de subjectivation de savoirs professionnels impliqués dans la construction d'un soi, nous nous focalisons sur le cheminement d'une préoccupation professionnelle d'un enseignant en phase d'insertion. Notre approche, discursive et interprétative, s'appuie sur l'analyse détaillée des entretiens de stage et de recherche où l'enseignant parle de son expérience sur le terrain.

Données

Nos données sont constituées d'enregistrements audiovisuels d'entretiens de stage tripartites⁷ et d'entretiens de recherche concernant Yves, un enseignant débutant durant sa première année de métier. Ses trois stages en

6. Groupe de recherche Théorie, Actions, Langage et Savoirs (TALES) Université de Genève, dirigé par la professeure Sabine Vanhulle. C. Bota, A. Buysse, S. Pellanda-Dieci, E. Tominska et J.-M. Tosi appartiennent aussi à cette équipe.

7. Entretien tripartite par la configuration de la situation : un EF, un tuteur et un superviseur universitaire.



responsabilité se sont déroulés dans des classes de degrés différents (1PH⁸ en stage 1 ; classe à double degré 5PH-6PH en stage 2 ; classe spécialisée en stage 3). Un an et demi après l'obtention de son certificat d'enseignant, Yves obtient un poste d'enseignant dans une école genevoise (classe de 7PH).

Instrument d'analyse et démarche

Les extraits des entretiens choisis pour cette étude ont été analysés à l'aide de la grille ADAP (Analyse des Discours d'Apprentissages Professionnels) (Vanhulle, 2013). Cet instrument s'inspire de l'interactionnisme socio-discursif et de la linguistique énonciative et pragmatique. Il constitue un outil pour décrire et comprendre le développement professionnel des enseignants à travers les discours écrits ou oraux en interaction⁹ et contient plusieurs catégories comme les contenus abordés, les manières de les mettre en discours, les dynamiques interactionnelles et sociales, les informations prises en compte dans la réflexivité et les systèmes de régulation. Afin de répondre à nos questions de recherche, nous nous appuyons sur quatre catégories.

La première catégorie, les *systèmes de référence*, permet de reconnaître les contextes utilisés par les sujets pour parler de leur expérience. Il s'agit des éléments qui servent de scénario lorsque l'enseignant soulève une thématique professionnelle. Plusieurs cas de figure se présentent : il décrit la situation de manière générale sans donner d'éléments précis ; il contextualise la situation en mentionnant des évènements précis ; il explicite une préoccupation ne provenant pas directement de l'expérience sur le terrain. A l'intérieur de ces cadres contextuels, l'enseignant s'appuie sur différents savoirs de référence, tels que : des concepts théoriques ; des constats issus de la pratique ; des propositions, conseils ou doxas liés à l'enseignement ; des constats produits de l'expérience personnelle. L'évocation de ces savoirs représente une forme de tissage entre des connaissances scientifiques, prescriptives, institutionnelles ou pratiques pour caractériser une situation vécue, proposer des solutions, décrire un fonctionnement, etc.

La deuxième catégorie, les *systèmes de régulation*, concerne l'objet d'une restructuration de l'expérience permettant à l'enseignant de s'approprier de nouveaux savoirs ou d'ajuster des savoirs existants. Comme le signale Buysse (2011a), la régulation fait référence à la prise de conscience d'une insuffisance et à la mise en scène d'une reconstruction des savoirs sur le plan psychique. Dans notre cas, les systèmes de régulation peuvent entamer des réorganisations du soi professionnel ayant un impact sur l'élaboration des savoirs professionnels. D'après Buysse (2011a ; 2011b), la régulation peut s'exprimer sur trois systèmes : les conceptions (traitant l'intégration

8. La dénomination PH (Primaire HarmoS) constitue l'accord entre les différents cantons pour l'harmonisation de la scolarité obligatoire Suisse. Le 1PH correspond à des élèves de 4-5 ans ; 5PH 8-9 ans ; 6PH 9-10 ans ; 7PH 10-11 ans.

9. Pour une description détaillée des catégories et des indicateurs de la grille ADAP voir Vanhulle (2013).



des savoirs dans les conceptions de l'enseignant) ; les actions (visant la recherche de solutions applicables et des savoirs disponibles pour des actions futures) ; les sous-jacents (touchant à des aspects motivationnels, des valeurs et des croyances relatifs aux comportements de l'enseignant).

La troisième catégorie, les *empans réflexifs*, porte sur la focale de la réflexion, l'interprétation des situations, des obstacles et la recherche de solutions (Buyssse, 2011a ; 2011b). Les énoncés reflétant ces processus se centrent sur les aspects techniques : réflexivité autour de l'efficacité des moyens d'enseignement, le contenu et les instruments didactiques ; les aspects contextuels : réflexivité par rapport aux besoins des élèves et à la situation précise d'enseignement ; les aspects critiques de l'enseignement : réflexivité qui prend en compte les enjeux sociopolitiques, éthiques et axiologiques de la profession. La réflexion peut aussi être auto-référencée et donc porter sur le professionnel en devenir lui-même, ses motivations, ses émotions, ses désirs, son vécu non professionnel et sa personnalité (Buyssse, 2011a).

La quatrième catégorie concerne la *mise en discours*. D'une part, le sujet assume un *positionnement* à travers des énoncés en son nom propre (*je*) ou en s'inscrivant dans les énoncés d'une communauté (*nous* ou *on*). À contrario, il peut s'effacer des énoncés en utilisant des formes impersonnelles (*il*, *ça*) ou bien se situer comme observateur de la situation décrite évoquant les autres acteurs («les enseignants, les élèves»). Son positionnement est lié également au statut assumé par le locuteur ou qui lui est attribué par ses interlocuteurs : étudiant, enseignant, stagiaire, futur professionnel, personne. D'autre part, les *modalisations discursives* établissent des rapports entre l'énonciateur et ce qu'il dit. Elles expriment la subjectivité à travers l'emploi de verbes, adverbes, adjectifs, temps verbaux. Les modalisations s'inscrivent dans l'ordre du devoir (déontiques), des normes ou doxas (logiques), du faire et de l'efficacité (pragmatique), ou de l'agir en propre (appréciative) (Bronckart, 1996 ; Vanhulle, 2013).

Notre démarche en vue de cerner le cheminement des préoccupations lors de l'insertion professionnelle se décline en trois étapes : 1) l'identification des préoccupations dans les entretiens de stage ; 2) la sélection d'une préoccupation relevée par l'enseignant lors du premier entretien de recherche ; 3) l'analyse des segments d'entretiens (de stage et de recherche) concernant cette préoccupation selon les catégories choisies. Afin d'illustrer l'analyse, nous présentons des résultats à l'aide de courts extraits représentatifs.

Analyse et interprétation des résultats

Préoccupations professionnelles d'Yves

Les préoccupations professionnelles repérées dans les *entretiens de stage* avec Yves concernent différentes thématiques. Pour le stage 1, il mentionne la planification à court terme, l'usage de la pédagogie coopérative, la pression mise sur les élèves et l'enseignant pour évaluer les apprentissages dans les petits degrés, les formes d'évaluation, la progression des



élèves. Pour le stage 2, ce sont la planification du travail, le stress pour atteindre les objectifs d'enseignement, la gestion du temps, la collaboration avec les collègues, l'intégration de dispositifs de différentiation (lorsqu'il s'agit d'une classe à double degré), et la progression des élèves qui l'inquiètent. Enfin, pour le stage 3, Yves mentionne l'organisation des tâches des élèves, l'autonomie des élèves, la mise en place de dispositifs de différentiation (classe spécialisée).

Lors du premier *entretien de recherche*, Yves évoque trois préoccupations : l'apprentissage et la compréhension de tous les élèves ; le stress lié à l'atteinte des objectifs du programme imposé à ce degré scolaire ; l'organisation du travail scolaire et la mise en œuvre de formes de travail collaboratif entre les élèves. L'analyse de l'ensemble de ces préoccupations nous conduit à retenir celle reliant le stress mentionné par Yves à plusieurs reprises et sa volonté d'atteindre les objectifs d'enseignement. Ainsi, au travers de ses discours propres à ces deux temps d'insertion professionnelle, nous identifions certaines continuités par rapport aux préoccupations d'Yves. Les difficultés dont il parle dans les entretiens de recherche font écho à ses vécus de stage.

La durabilité de la préoccupation en lien avec le stress et l'atteinte des objectifs du programme dans la phase d'insertion professionnelle indique une problématique pertinente dans le quotidien professionnel d'Yves. Cela dit, bien que le contenu –ou thématique– de la préoccupation semble être le même dans les deux contextes institutionnels (formation initiale et en emploi), les formes données à ce contenu montrent quelques différences. Ces changements sont traités en lien avec l'analyse des savoirs de référence auxquels se réfère Yves, à son positionnement dans son discours, aux modalisations auxquelles il recourt, aux foyers sur lesquels porte sa réflexion et aux opérations de régulation qu'il met en œuvre.

La suite de cette présentation de résultats est structurée à l'aide de ces cinq angles d'analyse de manière assez synthétique, d'une part pour les entretiens de stage, puis pour les entretiens de recherche. Nous présentons chaque fois quelques éléments d'interprétation.

Intériorisation des systèmes de référence

Lors des *entretiens de stage*, Yves s'appuie sur des savoirs de référence académiques en évoquant des auteurs : « j'ai lu aussi un autre livre *L'organisation et le travail scolaire* qui est de Maulini et de Gather Thurler »¹⁰ (Entretien Certificatif Stage 1 – ETCSt1, TP94). Il s'appuie également sur des savoirs issus des stages précédents : « mon ancienne formatrice de terrain pour le stage filé elle m'a très bien posé 'fin là c'était une très bonne philosophie à laquelle j'avais totalement adhéré » (ETCSt2, TP98), « ça j'avais aussi vu quand j'étais en temps de terrain chez G. aussi » (ETCSt2, TP301).

10. Vu la restriction due à la longueur de l'article nous ne présentons que de courts extraits des segments analysés.



Dans les *entretiens de recherche*, Yves contextualise son agir en faisant référence à des savoirs de la pratique où se conjuguent les contraintes institutionnelles et l'expérience sur le terrain «je me sens bien déjà mais plus en plus stressé aussi par tout ce qui est le programme» (Entretien de Recherche 1 – ETR1, TP96). Yves parle de «faire le deuil», expression reprise du discours des formateurs en stage, ce qui devient pour lui un savoir issu de la pratique: «il faut arriver à faire le deuil/ ça veut dire c'est juste pas possible/ juste pas possible de faire en sorte que tous les élèves maîtrisent tout» (ETR1, TP124). Lors du deuxième entretien de recherche, Yves évoque les discussions qu'il a eues avec les autres enseignants de l'école, et qui nuancent la préoccupation liée au stress pour atteindre les objectifs d'enseignement: «mes collègues disaient/ m'avaient tous dit que ce n'est pas possible d'atteindre tous les objectifs qu'il y a des choix à faire/ et puis après là cette année ça varie» (TP52).

Il est frappant de voir à quel point ce sont avant tout les savoirs pratiques, propres à la fois à ses tuteurs et à sa propre expérience, qui prévalent dans le discours d'Yves. Plus encore, les savoirs d'expérience sont omniprésents dans les entretiens de recherche, laissant dans l'ombre les savoirs académiques qui n'apparaissent que dans les entretiens de stage. On peut se demander d'ailleurs si cela n'est pas dû en grande partie aux attentes de la formation qui demande aux stagiaires de «mobiliser de la théorie» lorsqu'ils analysent leur pratique.

En fait, apparemment, les savoirs académiques qu'Yves évoquait lors des entretiens de stage disparaissent de son discours en première année du métier. À leur place, les savoirs issus de l'expérience de ses collègues sont très présents, signifiant son appartenance grandissante à la corporation enseignante. Même si ces savoirs correspondent surtout à l'expérience des autres enseignants qu'il côtoie, il se sert des connaissances et des conseils de ses collègues afin de nuancer ce que sa situation signifie pour lui. Malgré le bagage acquis pendant sa formation, c'est ici le savoir le plus proche de son quotidien qui prime dans l'élaboration d'un savoir professionnel en émergence. Yves, en effet, développe la capacité à choisir les enseignements prioritaires pour sa classe en vue de contrôler les sentiments de «faillite» ou d'«échec» s'il n'arrive pas à travailler sur tous les objectifs du programme. On peut toutefois se poser des questions : ces savoirs académiques ont-ils réellement disparus au profit de la seule expérience ? Ou ont-ils été digérés et réinvestis au point de disparaître formellement tout en existant en tant que savoirs professionnels issus du tissage entre expérience et savoirs de référence ?

Ce que le JE nous montre du SOI

Les *entretiens de stage* révèlent un discours en *je* se référant aux opérations mentales : «je pense, je me rends compte, que j'apprenne, j'adhère», et en *on* impliquant le couplage de l'énonciateur avec d'autres acteurs : «on laisse tomber, on fera, on passe avec, on est toujours». L'énonciateur en *on* constitue une instance pour parler des devoirs de la profession ou pour situer l'agir des enseignants, y compris celui d'Yves.



Lors des *entretiens de recherche*, l'énonciateur en *je* est un peu plus fréquent que celui en *on*. Yves parle en *je* pour exprimer des faits passés et de l'action enseignante «j'ai vu au moins une fois», «je l'ai abordé» (ETR2, TP22), mais aussi pour montrer des aspects cognitifs et affectifs : «je me sens bien», «j'aurais expliqué» (ETR1, TP96); «je me suis dit» (ETR1, TP124). Le *on*, en plus de présenter des faits «on a déjà la fin», «on a fait» (ETR2, TP22 et 50), sert aussi pour exprimer des fonctionnements mentaux et affectifs : «on n'a pas de sens de se préoccuper» (ETR1, TP108), «on veut absolument» (ETR1, TP124), «on est stressé» (ETR2, TP24), «on peut pas tout faire» (ETR2, TP50).

Si Yves se positionne à la fois en *je* et en *on* dans les entretiens de stage et de recherche, nous notons néanmoins quelques différences. Du *je* se référant à des opérations mentales (penser, se rendre compte) dans les entretiens de stage, les entretiens de recherche font voir un *je* qui agit (voir, aborder), et qui assume les aspects affectifs de la profession (se sentir). Au fil du temps, Yves devient donc un acteur «vivant» après avoir été un penseur «analysant». Il y a cependant fort à parier que plutôt qu'une opposition entre deux fonctions, Yves accède à des positionnements plus nombreux et complémentaires.

Quant au *on* généralisant de l'énonciateur dans une communauté (les enseignants), celui-ci subit aussi des changements entre les deux situations d'interaction (stage et recherche) : le *on* lié à l'agir en classe devient un *on* qui fonctionne aussi mentalement et affectivement. Yves n'hésite plus à mettre en scène des états cognitifs et émotionnels généralisés en un *on* révélant non seulement ses propres préoccupations, mais sa conscience que celles-ci s'élargissent aux problématiques d'un collectif professionnel.

En utilisant *on* pour parler de préoccupations, Yves figure un énonciateur corporatif – auquel il adhère – pour lequel ses propres conflits sont presque «normaux». Il s'agit là clairement d'un effet d'intégration par la généralisation de l'énonciateur mais aussi de partage de préoccupations communes dans une communauté de discours. La présence d'un *on* reliant les réflexions, les intentions et les états émotifs de l'agir constitue une différence par rapport aux entretiens de stage et révèle peut-être un effet d'atténuation du stress ressenti, au sens où celui-ci est dorénavant partagé.

Mise en scène du JE

Dans les *entretiens de stage*, les seules modalisations discursives utilisées dans les segments d'entretien analysés sont logiques et déontiques. L'expression utilisée par Yves pour proposer la modalisation logique est *je pense*. Cette expression se répète six fois dans les extraits et démontre une attitude de l'énonciateur par rapport à des faits certains, possibles ou nécessaires : «je pense que là c'est toute la gestion du temps et du stress qui est demandée», «je pense que c'est quelque chose à laquelle je fasse¹¹

11. Transcription fidèle.



attention» (entretien formatif stage 2 – ETFSt2, TP124) ; «je pense que ça viendra petit à petit» (ETCSt2, TP301). Avec l'utilisation de l'expression *il faut*, Yves modalise son discours de manière déontique. Cette expression apparaît cinq fois et montre la posture de l'énonciateur qui prend appui sur les valeurs, normes et contraintes de la profession : «il faut prévoir quelque chose vite fait», «il faut que j'apprenne à le faire» (ETFSt2, TP 98) ; «il faut que je fasse attention» (ETFSt2, TP124) ; «faut laisser le temps au temps» (ETCSt2, TP303).

Dans les *entretiens de recherche*, les modalisations logiques sont plus nombreuses que les modalisations déontiques. Nous remarquons différentes expressions pour modaliser le discours de manière logique : «j'aurais expliqué», «c'est vraiment», «c'est certain», «je pense» qui présentent une attitude de l'énonciateur sur ce qu'il pourrait faire, sur son jugement des faits attestés. Les modalisations déontiques sont des énoncés montrant des évaluations de l'énonciateur exprimant l'obligation par rapport aux faits ou pour modifier l'agir en classe : «il faut arriver à faire le deuil», «il faut fixer les priorités», «il faut faire moins et mieux se concentrer sur les éléments plus importants». Ces énoncés sont des expressions provenant des discussions avec les formateurs dans les entretiens de stage et englobent des valeurs professionnelles légitimées et appropriées par Yves.

Réflexion ancrée dans l'action

Les empans réflexifs identifiés dans les *entretiens de stage* se basent sur les éléments contextuels en lien avec l'évaluation des élèves et leur progression : «c'est impossible de tout maîtriser dans le savoir/ tous les élèves où ils sont eux à tel moment» (ETCSt1, TP94). Yves parle également de lui-même, de ses motivations et de ses désirs (empans autoréférencés) : «c'était une très bonne philosophie que j'avais totalement adhéré avec les tout petits/ qui est plus dure à respecter avec les plus grands enfin pour le moment pour moi/ c'est éviter de stresser/ nous d'éviter de stresser parce que ça se ressent dans ce qu'on fera» (ETFSt2, TP98).

Dans les *entretiens de recherche*, les états émotifs, les intentions et les motivations continuent à occuper une place importante dans le discours d'Yves. Lorsqu'il parle de la préoccupation liée au stress et aux objectifs d'enseignement, il parle en *je* et en *on* pour montrer des états émotifs ou des intentions (voir TP96, ETR1), «on est stressé mais encore plus stressé d'avoir des attentes trop élevées qu'on ne pourra pas atteindre» (ETR2, TP24). Utiliser le *on* pour situer un empan autoréférencé est un procédé inhabituel. Cette construction grammaticale de l'empan peut indiquer l'implication d'Yves par rapport à la communauté professionnelle, comme nous le disions plus haut, où il se voit représentant des émotions et intentions partagées avec d'autres enseignants. Quant aux empans réflexifs contextuels, Yves se réfère aux élèves en 7PH et aux apprentissages à maîtriser : «fixer les priorités sur lesquelles là on veut absolument que les élèves maîtrisent le sujet» (ETR1, TP124). Enfin, un processus réflexif différent par rapport aux entretiens de stage apparaît dans le deuxième entretien de recherche.



Il s'agit d'un empan critique par rapport au système de passage de la responsabilité à d'autres collègues : « c'est aussi/ c'est une espèce de responsabilisation par rapport aussi aux collègues qui vont trouver l'élève plus tard » (TP22).

L'activité constructive (Rabardel, 2005) trouve ici une sorte de passage vers l'activité productive par la médiation du langage. En effet, c'est à travers le discours réflexif sur la préoccupation professionnelle que l'enseignant trouve un instrument pour objectiver son agir et, en même temps, fonde les bases pour des actions concrètes au sein de la classe. La prolongation des actions constructives dans un versant productif par la médiation discursive place l'énonciation propre à Yves au cœur des processus de subjectivation des savoirs professionnels. Le passage par le langage constitue une manière de repenser l'expérience en lien à la préoccupation professionnelle, d'imprégnier l'agir de sens différents, mais aussi d'ancrer la réflexion dans l'action et l'élaboration de procédures et stratégies efficaces pour dépasser la difficulté en classe.

Réguler pour construire sa pratique

Les systèmes de régulation dans les *entretiens de stage* d'Yves concernent trois ordres différents : a) la régulation de conceptions, par exemple sur la compréhension de l'état des apprentissages des élèves « j'ai lu aussi un autre livre *L'organisation et le travail scolaire* [...] que c'est impossible de tout maîtriser dans le/ savoir tous les élèves où ils sont eux à tel moment c'est quelque chose qui est impossible » (ETCSt1, TP94) ; ou, encore du contrat didactique « je pense que ça viendra petit à petit [...] ça j'avais aussi vu quand j'étais en temps de terrain chez G. [...] même il disait qu'on passe jamais/ avec une première volée qu'on passe jamais tout de suite à vrai contrat/ on est toujours dans le plan de travail » (ETCSt2, TP301). b) La régulation de l'action future apparaît lorsqu'il y a une nécessité d'agir vite en classe « il y a toujours quarante mille trucs qui arrivent à se modifier il faut prévoir quelque chose vite fait ou bien des choses auxquelles on n'avait pas pensé/ ouais ça se fait dans l'urgence » (ETFSt2, TP98). c) La régulation de sous-jacents rapporte notamment le stress d'Yves et la transmission de cet état émotionnel aux élèves « je pense que c'est quelque chose à laquelle je fasse attention justement pour éviter d'être stressé et de stresser les élèves après à leur tour pour qu'ils voient qu'ils puissent faire ça dans une ambiance sereine » (ETFSt2, TP124).

Dans les *entretiens de recherche*, les systèmes de régulation s'adressent à l'action et aux sous-jacents. Comme nous l'avons montré, le discours d'Yves vise une reconfiguration des intentions et des affects et un dépassement des difficultés adossées à la préoccupation professionnelle. Ce qui différencie les entretiens de stage des entretiens de recherche est la présence d'énoncés témoignant des régulations de l'action enseignante. Celles-ci s'appuient sur les savoirs pratiques (évoqués par les formateurs en stage) et sont énoncées en *je* : « ce que je me suis dit en tout cas je sais pas si c'est la meilleure réponse mais en tout cas ce que je me suis dit cette année/



que c'est pas possible et qu'il faut fixer les priorités» (ETR1, TP124); «même si c'est un peu du niveau conscience / de dire ben dans cet objectif là j'ai vu au moins une fois donc c'est bon / même si je sais que c'est pas tout le monde que l'a vu au moins je l'ai abordé» (ETR2, TP22). La proportion est équilibrée entre les régulations de l'action et des sous-jacents dans les entretiens de recherche.

Que nous disent les différences entre les deux types d'entretiens? Nous constatons que la régulation des actions prend le dessus dans les entretiens de recherche. S'agit-il de la prédominance des activités productives dans le moment d'entrée dans le métier? En plus de se plonger dans des activités constructives comme l'interrogation sur la préoccupation, la réflexion et l'analyse autour de la situation en classe, Yves accorde une place importante aux actions non seulement pour remédier au conflit interne mais aussi pour trouver l'équilibre entre ce qu'il doit faire (traiter les objectifs du programme) et ce qu'il peut faire en classe (selon le temps établi pour ces objectifs). Dans le cas de notre jeune enseignant, il ne se contente pas de considérer les affects liés à la préoccupation, il donne des pistes pour transformer son agir professionnel: la planification des objectifs prioritaires, le travail sur certains savoirs à enseigner, le relais aux collègues qui reprendront la classe et feront face à d'éventuels enseignements non vus. La transition vers le métier oblige le jeune enseignant à développer des gestes professionnels en vue de l'accomplissement des objectifs du programme.

Conclusions

Au travers de cette analyse, nous avons souhaité éclairer les processus accompagnant la construction du soi et des savoirs professionnels en répondant à deux questions de recherche. Nous voulions comprendre comment l'EF se positionne en parlant d'une préoccupation professionnelle et quels savoirs professionnels il construit lors de son insertion professionnelle. Nous avons par ailleurs resserré notre réflexion autour d'une seule préoccupation mentionnée par Yves lors de ses entretiens de stage et de recherche. Notre conclusion reprend donc ces questions de manière ciblée.

Nous sommes avant tout frappés suite à l'analyse de ces données, par l'importance des savoirs d'expérience, propres à Yves ou partagés avec une communauté professionnelle. Plusieurs traces de cette prégnance sont visibles dans les différentes catégories d'analyse, particulièrement dans les entretiens de recherche: par exemple Yves se réfère avant tout à son ancien tuteur et ses collègues pour aborder la question du stress et l'atteinte des objectifs du programme. Pour la construction du soi cela ne signifie pas le refus des savoirs académiques ni la consolidation d'une subjectivité qui ne serait guidée que par l'empirique. L'«assombrissement» des savoirs issus de la formation au profit des savoirs ancrés directement dans la pratique peut représenter la place qu'Yves donne aux processus d'intériorisation et de réélaboration des savoirs. L'intériorisation des savoirs et l'exercice réflexif sur la pratique professionnelle que mène le sujet ont du sens lorsqu'il



vit le quotidien avec sa classe. L'investissement des savoirs par un effet de subjectivation (Vanhulle, 2013) a une signification particulière pour Yves et apparaît sous une forme nouvelle. Le dialogue entre savoirs tel qu'il se présente dans son discours jalonne la mise en scène de savoirs reconfigurés mais proches et utiles dans un contexte professionnel immédiat. Il semble que le processus de régulation opéré dans cette intériorisation déplace les savoirs académiques et donne une place privilégiée aux savoirs de l'expérience. Comme nous avons pu le voir dans les entretiens de recherche, le soi professionnel d'Yves se manifeste de manière plus assurée en grande partie grâce à ses compagnons de route –ses modèles– qui lui offrent l'opportunité d'une réelle intégration et appropriation de ses savoirs.

Qu'en est-il des savoirs de référence que nous avons nommés académiques, c'est-à-dire les savoirs formalisés et offerts aux étudiants sous forme de concepts, de modèles, de théories ? Notre étude de cas montre que lors de la première année en poste et lorsque l'entretien ne contraint pas une référence à ces savoirs, Yves ne les convoque pas explicitement comme outils pour résoudre les problèmes rencontrés. Ses préoccupations restent constantes entre la dernière année de formation et la première année en emploi, mais les outils pour les surmonter varient : savoirs de référence académiques et savoirs issus de stages précédents en formation ; savoirs institutionnels issus de l'expérience et savoirs issus des collègues lors de la première année en emploi. Faut-il déduire de ce constat que les savoirs académiques n'ont plus leur place lors de l'entrée dans le métier et confirmer l'affirmation selon laquelle l'enseignement serait un métier sans savoirs (Vanhulle & Lenoir, 2005) ? Pour dépasser ce constat, nous proposons une autre piste : puisque les savoirs académiques ne semblent plus convoqués si le dispositif ne les exige pas, c'est peut-être parce qu'ils nécessitent plus de temps et d'élaboration afin d'apparaître explicitement dans les discours. Ainsi, peut-être faudrait-il accorder une place plus grande au retour sur les savoirs académiques lors de formations continues, de temps alloués à l'étude et à la réflexion sur le travail, notamment durant le temps de «passage» entre formation et insertion dans le monde professionnel. Ce d'autant plus que notre analyse met en évidence une posture provenant de la formation universitaire qui semble bien installée : celle d'«être en recherche» (Beillerot, 1991). Il s'agirait donc de donner à cette posture des conditions qui puissent la nourrir avec, en plus des savoirs issus de l'expérience et proposés par les collègues, des savoirs issus de la recherche en sciences de l'éducation ou autres.

Reste à ce jeune enseignant à cheminer professionnellement en s'appuyant sur des outils nouvellement découverts (le *on* collectif et autres exemples) ou plus anciens afin de poursuivre la construction de son soi professionnel. Un soi qui dérive d'une médiation entre deux pôles : les processus de subjectivation, de réflexion et d'investissement de sens de l'expérience (processus intrapsychiques en termes de Vygotski (Buyssse, 2011a)), et les processus interpsychiques constitués par l'interaction avec des cadres de référence, des collègues, une institution éducative. Un soi professionnel



qui apparaît dans les traces du discours où l'enseignant objective ses constructions internes : les savoirs professionnels constitués ou en voie de constitution, les attitudes vis-à-vis des problématiques rencontrées, l'exercice d'insertion de son expérience dans un continuum même s'il s'agit d'une représentation transitoire. Car le soi est en transformation constante, il est toujours en devenir.

Aujourd'hui, nous espérons que tout étudiant –futur enseignant– puisse s'enrichir d'une conscience aussi aigüe que possible des mécanismes de son développement, afin de faire sienne une attitude développementale non seulement tout au long de sa période d'insertion professionnelle mais aussi tout au long de sa carrière. Quant aux formateurs qui l'accompagnent, savoir poser les bonnes questions ou aider les étudiants (professionnels en devenir) à prendre conscience de leur développement en cours sont des outils essentiels, au cœur du rôle d'accompagnement de cette quête de soi professionnel à laquelle aspire tout futur enseignant.



Références

- Balslev, K., Dobrowolska, D., Perréard Vité, A., Vanhulle, S., Tominska, E., & Mosquera, S. (2014, septembre). *Voicing experience in order to transform it in professional knowledge*. Communication présentée au 4th International conference on Applied Linguistics and Professional Practice (ALAPP). Genève, Université de Genève.
- Balslev, K., Perréard Vité, A., & Tominska, E. (2012, août). Transition between school and university in teacher training mentoring dialogues. Communication présentée au EARLI Special Interest Group «Learning in Transition». Anvers, Université d'Anvers.
- Balslev, K. & Tominska, E. (2012). Opportunités de construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage. *Travail et Apprentissages*, 9, 163-182.
- Balslev, K., Tominska, E., & Vanhulle, S. (2011). «Le jour où je serai dans ma classe ce sera différent». Entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 44(2), 85-102.
- Beillerot, J. (1991). La «recherche», essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, 17-31.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants: recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BE-JUNE*, 16, 11-34.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Buyssse, A. (2011a). Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoir des enseignants en formation. In P. Maubant, J. Clénet, & D. Poisson (Ed.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (pp. 269-307). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Buyssse, A. (2011b). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant & S. Martineau (Ed.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 243-284). Ottawa : Presses universitaires d'Ottawa.
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant: un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Ed.), *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 87-103). Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Cohen-Scali, V. (2014). Insertion. In A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 177-180). Lausanne : De Boeck.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Dumoulin, M.-J. (2004). Construire son expérience en situations indéterminées: préoccupations méthodologiques. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 22.
- Lamarre, A.-M. (2004). Etude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Labeeu, M. (2013). Premiers mois en classe de primaire. *Education & Formation*, 299, 98-107.
- Martineau, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12, 48-54.
- Martineau, S. & Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6, 5-8.
- Mead, G.H. (1963). *L'esprit le soi et la société*. Paris : PUF.
- Mead, G.H. (1982). Consciousness, mind, the self and scientific objects. In D.L. Miller (Ed.), *The individual and the social self* (pp. 176-196). Chicago : The University Chicago Press.



- Mosquera, S. (2013). *Des parcours d'enseignants en formation à leur début de carrière: la construction identitaire dépend-elle du développement des savoirs professionnels?* FPSE. Université de Genève. Canevas de thèse non publié.
- Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.C. Hétu, M. Lavoie, & S Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 139-160). Bruxelles: De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2012). L'épreuve du premier poste pour les enseignants d'EPS néo-titulaires. In G. Carlier, C. Borges, M. Clerx, & C. Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique* (pp. 163-186). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In R. Teulier & P. Lorino (Ed.), *Entre connaissance et organisation: l'activité collective* (pp. 251-265). Paris: La Découverte.
- Université de Genève (2011). *Stages en responsabilité. Document d'accompagnement 2011-2012.* Genève: FPSE.
- Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes socio-discursifs en déséquilibre. In K. Balslev, S. Ciavaldini- Cartaud, L. Filliettaz & I. Vinatier (Ed.), *Pratiques professionnelles en formation: que nous apprennent les discours?* (pp. 249-279). Paris: L'Harmattan.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.
- Vanhulle, S. (2009a). Savoir professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin VALS-ASLA*, 90, 167-188.
- Vanhulle, S. (2009b). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation.* Berne: Peter Lang.
- Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche.* Sherbrooke: Editions du CRP.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles: De Boeck.
- Vanini de Carlo, K. (2014). *Se Dire e(s)t Devenir: une recherche biographique auprès d'enseignants débutant autour de la construction du soi professionnel.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève (non publiée).
- Wentzel, B. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants: jalons pour une lecture compréhensive des limites actuelles d'une dynamique de professionnalisation. *Revues des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 8, 29-44.

Règles de présentation

Les manuscrits, adressés par mail au rédacteur de la Revue, doivent être transmis sous forme électronique au format .doc ou .rtf (attention les formats .docx ne sont pas pris en compte). Les tableaux, figures ou autre images (.jpg) sont également transmis sous forme électronique.

Le texte est présenté en Times 12 points, interligne 1.5. Les articles ne doivent pas dépasser 8500 mots, incluant les notes, les références, le résumé, les tableaux et figures; les recensions comptent entre 200 et 1 000 mots.

L'auteur indique toutes ses coordonnées dans le mail d'accompagnement (nom, prénom, email, adresse exacte et complète, numéro de téléphone ainsi que le nom exact de l'organisme auquel il est rattaché et son statut institutionnel. S'il y a plusieurs auteurs, leurs noms et coordonnées figurent également dans le mail d'accompagnement dans l'ordre d'énumération souhaité.

Tout manuscrit est soumis en exclusivité à la Revue et ne doit pas avoir fait l'objet d'une publication antérieure.

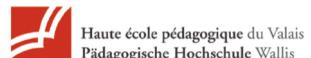
L'article doit comporter: un titre concis et explicite, un résumé de l'article placé sous le titre avant le début du texte (max. une centaine de mots, il doit définir l'objet et préciser les objectifs de l'article, la méthode utilisée et les résultats obtenus ou les conclusions dégagées); une liste de 5-8 mots-clés. Les titres et les parties sont clairement indiqués et numérotés.

L'auteur veillera à n'utiliser que trois niveaux de titres (clairement identifiables) dans le corps du texte. Les tableaux et les figures, sont présentés dans une forme soignée (utilisation des formats tableau / bonne résolution) soit directement dans le texte, soit dans des fichiers séparés. Tout manuscrit doit être conforme aux normes de présentation du Publication Manual of the American Psychological Association (APA 5e édition, 2001).

Pour assurer l'anonymat lors de l'évaluation des textes, le texte soumis doit être dépouillé de toute indication permettant d'identifier l'auteur.

Les articles sont soumis à deux arbitres spécialisés dans le domaine afin d'être évalués avant leur publication.

Les articles sont à envoyer sous forme électronique à Pierre-François Coen, rédacteur responsable à l'adresse suivante : coenp@edufr.ch.



Centre d'enseignement et de recherche francophone pour la Formation des enseignant-e-s du secondaire I et II

La revue est publiée grâce à l'appui financier des différentes institutions partenaires.