

**ENTREZ DANS NOS TETES.**  
Traces d'identification professionnelle au travers d'entretiens  
en fin d'année avec des stagiaires PLC2 de mathématiques.

**Jacqueline BORRÉANI**  
I.U.F.M. de l'Académie de Rouen

&

**Patricia TAVIGNOT**  
I.U.F.M. de l'Académie de Rouen

**Résumé :**

*Durant l'année scolaire 1993/1994, certains stagiaires ont eu à gérer des classes difficiles. Les séances de formation ont alors pâti d'un manque d'investissement personnel et d'attitude plus ou moins tendue. L'équipe des formateurs vécut une année en demi-teinte où le questionnement se mêle de difficultés et de découragement. Ces problèmes en formation initiale, mal perçue et mal vécue, se vivent également sur le plan national, où comme l'écrit A. Robert, "tout se passe dans les mauvais cas comme s'il fallait désaltérer qui n'a pas soif ..."<sup>1</sup>. Conscients du problème que pose en formation la prise en compte de la difficulté du stagiaire à tenir sa classe, nous avons mis en place des entretiens individuels afin de comprendre le contexte psychologique des relations dans ce groupe de stagiaires et les enjeux de la formation. Dans une logique adaptatrice du plan de formation, nous avons choisi en priorité de travailler sur "comment mieux cerner le public des formés pour mieux répondre à leurs attentes et leurs besoins".*

<sup>1</sup> Robert A. (1995) : Professeurs de mathématiques de collège et lycée : formation professionnelle initiale, ou comment désaltérer qui n'a pas soif ? , Cahier vert : document de travail pour la formation des enseignants n° 14, I.R.E.M. Paris 7

**Jacqueline BORRÉANI & Patricia TAVIGNOT : ENTREZ DANS NOS TETES.**  
Traces d'identification professionnelle au travers d'entretiens en fin d'année  
avec des stagiaires PLC2 de mathématiques.

Guide pour les entretiens individuels

Dans une période interrogative par rapport aux formés, nous avons voulu nous doter d'un outil pour comprendre cette promotion de stagiaires et faciliter un repérage de leur appréhension du métier et de la formation.

Chaque stagiaire a été interrogé, individuellement, pendant environ 45 minutes. Les questions posées (voir annexe) ont été élaborées autour de trois thèmes. Le premier thème prend en compte leur vision de l'enseignement et leur vision d'être enseignant, afin de saisir quels facteurs les ont poussés à choisir ce métier et d'appréhender leur vision de l'évolution du monde scolaire. Un deuxième thème, autour de l'impact de la formation, nous permet de découvrir des traces de constitution identitaire et de réfléchir à l'articulation théorie-pratique. Enfin un troisième thème tente de cibler leur rapport avec les mathématiques, actuelles et celles qu'ils ont connues en tant qu'élève puis étudiant. En particulier des questions sont prévues, dans leur trajectoire personnelle, relatives au développement de leur rapport avec les mathématiques, à d'éventuelles difficultés afin de les mettre en relation avec leur enseignement.

Grandes traces d'identifications

Les quarante et un stagiaires de 93/94 ont tous été interrogés individuellement ainsi que trois stagiaires de 98/99.

Une constante : Le rapport au contenu où un "obstacle" à un moment donné du cursus influence le rapport à l'enseignement.

L'ensemble des stagiaires apprécie les mathématiques et décrit un parcours sans grande difficulté voire même sans grand besoin de travail.

Cependant pour ceux qui ont vécu une "grande difficulté", il semble qu'il n'y ait pas de levée d'obstacle épistémologique. Ce que l'on a vécu soi-même comme difficulté dans ses apprentissages en terme de rigueur ou d'abstraction se transpose à un moment du discours tenu en terme de difficulté d'enseignement.

Quel que soit le moment de la prise de conscience de la difficulté et de son dépassement, tout se passe comme si confronté à la complexité de l'acte d'enseignement, la compréhension semblait superficielle, peu sûre.

Dès lors, il y a incidence sur l'enseignement que l'on met soi-même en place. Le stagiaire enseignant éprouve un manque d'assurance ou une moins grande attirance.

En 93/94 les stagiaires sont essentiellement centrés sur eux-mêmes.

Deux types de discours sont tenus, soit le stagiaire privilégie un côté éducateur où l'élève tient une grande place, soit il privilégie le contenu et la transmission des savoirs.

Pour certains, l'identité professionnelle s'est construite ou elle est dans la phase de construction. Le plus souvent les ponts sont établis entre le savoir et les élèves. Il y a prise de

conscience de l'investissement, de l'exigence du métier, on dénote dans leur discours une attitude réflexive de respect. Souvent ces stagiaires ont planifié un projet d'étude pour réaliser leur projet de vie professionnelle. Ils sont "acteurs" dans leur projet de vie et dans leur classe. Tenant compte de la personne élève, ces stagiaires sont dans un processus d'adaptation au public. Un ou deux font ressortir l'impact du tuteur sur la constitution de leur identité professionnelle.

D'autres sont confrontés à leur identité personnelle et sociale, ils semblent vivre un conflit intérieur. Leur privé occulte leur identité professionnelle. Certains n'acceptent pas les expériences d'autrui, d'autres ont une telle référence à leur passé d'élève qu'il ne peut qu'interférer avec leur pratique actuelle. D'autres encore ont une vision utopique où les mathématiques forment l'esprit mais un enseignant de mathématiques ne peut pas être formé. On sent une séparation entre leur personnalité et leur réussite professionnelle. Pour se construire une identité ceux-là ont davantage besoin de temps du fait de la complexité des enjeux de la personnalité sociale.

Ce sont essentiellement les stagiaires appartenant à ce groupe et l'influence de certains dans le groupe qui ont bloqué la créativité dont on a besoin en formation. Conservant la forme d'enseignement du cours magistral et rejetant la notion d'"activité", ils restent dans une identité étudiant. La prédominance des mathématiques dans leur pratique de classe avec cette forme d'enseignement, leur permet une protection de leur identité personnelle, sans remise en question de leur "Moi".

Sur l'ensemble, très peu parle du système "établissement", comme si le triangle didactique - professeur, élève, savoir - était une unique entité déconnectée de toute influence institutionnelle et sans grande interaction entre ses différentes composantes. La véritable entrée dans le métier se produit lorsque des liens sont établis entre ces divers éléments.

### Trois entretiens de 98/99

Notons cette année encore, que l'influence du rapport à la discipline mathématique sur celui à l'enseignement persiste, par contre on perçoit dans ce qui est dit des traces d'une évolution du plan de formation du centre.

Pour l'un, sa constitution identitaire professionnelle est sous-tendue du contexte privé. Son projet de vie professionnelle est atteint, ce stagiaire est déjà dans un futur plus lointain d'appartenance à un groupe profession avec des propositions concrètes d'équipe pédagogique et d'accueil de jeunes enseignants.

Un autre est dans un changement de vie professionnelle, il est dans une dynamique de réservation où tout est opportunité à acceptation de changement et d'évolution. Le passage d'un monde "artistique" à un monde enseignant et enseignant de mathématiques, le conduit à appréhender tout acte de responsabilité dans toutes ses facettes, allant même jusqu'au rappel des règles institutionnelles de fonctionnaire.

Le troisième tient un discours d'appartenance et de référence au groupe "profession". Élève, gestion de classe, compréhension, pédagogie, rigueur, motivation, ce stagiaire est déjà entré dans la profession. On pourrait même dire qu'il est dans un aboutissement "du chemin initiatique". Ses connaissances, il sait les analyser, les mettre au service des élèves.

Les discours tenus sont encore plus "libérés" et plus construits. Il y a une meilleure appréhension de ce qu'est être enseignant, avec une démythification du professeur d'avant, que l'on a soi-même eu comme élève.

Le processus de constitution identitaire professionnelle se met en place avec une meilleure prise de conscience du groupe profession enseignant. Le discours est plus clair entre l'identité

personnelle et sociale et on peut même pointer des constatations d'évolution de leur part. Sans doute la formation et en particulier les groupes de paroles, sont une aide, un accompagnement dans cette évolution. On sait de mieux en mieux dire et se dire.

### Un nouvel outil

Au travers de ces trois derniers entretiens, il semble se dessiner quelques différences d'appréciation et d'approche dans les composantes identitaires professionnelles. Ce qui était valable en 1993/1994 l'est-il toujours en 1999 ? Le public des formés a-t-il évolué ? Afin de percevoir une éventuelle évolution entre 1994 et 1999, nous avons conçu un questionnaire succinct dont nous avons analysé les réponses écrites.

Les stagiaires avaient à se positionner sur une échelle comportant six degrés d'un degré 1, étudiant, à un degré 6, professeur, et à répondre aux questions : Vie professionnelle, vie étudiante : pour vous y a-t-il une différence ? Quelles sont vos satisfactions ou quels sont vos regrets sur cette question ?

Les résultats concernant le positionnement sur l'échelle graduée nous conduisent à distinguer trois groupes de stagiaires parmi les vingt-trois.

- Nous pouvons dégager un premier groupe de dix-sept stagiaires dont nous estimons qu'ils sont entrés dans une posture identitaire professionnelle. En effet cinq d'entre eux se situent au degré 6, sept au degré 5, un entre les degrés 4 et 5, deux au degré 4 et deux entre les degrés 3 et 4.
- Un autre groupe est constitué de quatre stagiaires qui ont dédoublé leur réponse. Une double réponse pour l'un concerne sa vie privée (degré 3 et 4) et sa vie professionnelle (degré 6). Cette "distorsion négative" qu'il semble vivre, si nous nous arrêtons à ce simple constat, n'est pas entièrement confirmée en analysant ses autres traces écrites. Trois autres se positionnent en degré 5 devant leur classe et en degré 1 ou 3 ou 4 lorsqu'ils sont "à l'IUFM". Est-ce un regret de la vie étudiante à pointer, un ressenti négatif de la formation ou un refuge dans la position d'étudiant en formation ? L'attitude la plus facile ne serait-elle pas alors, l'espace d'un an de formation en centre, de profiter d'un espace-temps protégé par rapport au terrain ?
- Concernant deux autres stagiaires, qui sont dans le flou et ne savent pas se situer, leur entrée dans le monde du travail ne semble ni consistante, ni cohérente.

L'analyse des deux questions formulées plus haut, fait apparaître deux types de réponses. Certaines prennent la forme d'un récit rétrospectif par rapport à ce que les stagiaires viennent de vivre et d'autres d'un récit prospectif dans la mesure où il y a une projection dans le futur. Dans une même réponse les deux types peuvent ou non cohabiter. Pénétrer dans le monde du travail ne semble pas se faire en suivant une ligne directe, tout au long du parcours vers le monde enseignant, plusieurs périodes de passage sont à vivre :

### Un "deuil" à effectuer (je regrette)

L'identité personnelle privée et l'identité sociale se doivent de s'adapter au nouveau contexte de vie. C'est un adieu à un certain mode de vie étudiante qu'il faut faire, et pour certains cela ne se fait pas sans une certaine nostalgie.

- On ne peut pas se permettre de sortir aussi souvent que lorsqu'on était étudiant. Adieu à la vie étudiante et ses privilèges (tarifs réduits ...).
- C'est très différent de la vie étudiante, plus détendue, où l'on ne travaillait que pour soi.

- L'âge avance, la vie change, il faut s'y adapter. Cependant, j'ai toujours envie de sortir, faire la fête, vivre, je ne me sens pas prêt à ne penser qu'au travail. Cependant les satisfactions en cours sont énormes et ce métier me plaît ...

Entrer dans un nouveau monde où l'on va changer de statut ne se fait pas sans regret et provoque des réticences et des incertitudes, des douleurs.

- Je reste étudiant dans l'âme, mais en entrant en classe je revêts ma carapace (mon armure) de prof.

- Un travail plus régulier à fournir donc une gestion de l'emploi du temps plus contraignante.

- Ne plus organiser son temps comme on le souhaite (c'est la vie professionnelle !).

Il y a prise de conscience de ce que l'on était, des avantages, et en même temps, il faut évoluer vers un autre comportement.

### Une "rupture salvatrice" (je me transforme et je mesure les conséquences)

Le changement de statut personnel provoque aussi un contentement d'entrer dans la vie active.

- Mon statut personnel a également totalement changé avec cette entrée dans la vie professionnelle et j'en suis très heureuse ! On a enfin achevé un projet d'étude et s'en est fini du bachotage, il n'y a plus de cours à "subir". On n'est plus élève, on est passé de l'autre côté. Le processus de reconnaissance professionnelle se met en place, ne serait-ce que par la rémunération financière.

Ce changement de statut induit des obligations et l'ensemble des stagiaires ressent les responsabilités qui leur incombent. Cela ne se fait pas sans quelque angoisse.

- Maintenant on "travaille".

- On a une responsabilité envers nos élèves, responsabilité de faire passer quelque chose.

- Vie étudiante : notre réussite ne dépend que de nos compétences et de notre propre travail.

Vie professionnelle : le travail personnel de préparation ne donne pas toujours les résultats escomptés quand la classe ne s'y prête pas ou ne réagit pas comme prévu.

On sort d'un projet d'étude et on pénètre tout juste dans un projet professionnel qui permettra de mieux réguler le projet de vie.

### Une impression d'utilité (je suis utile et je m'enrichis personnellement)

Peu à peu l'identité sociale s'enrichit de par la reconnaissance des actes professionnels mis en place. Si l'exercice de responsabilités nouvelles ne va pas sans questionnement, l'impression d'être utile procure de la satisfaction. On peut alors envisager une évolution vers une cohérence identitaire de l'individu.

- Je n'ai pas l'impression de représenter la connaissance (alors que les élèves ont cette image).

- Mes satisfactions : l'impression d'être utile (faire passer un savoir), le plaisir d'enseigner une matière que j'apprécie de mieux en mieux.

- Chercher, m'interroger, créer, m'adapter, répondre à des besoins.

On entre dans un processus dynamique stratégique de constitution de son identité professionnelle.

On exerce enfin un métier pas toujours valorisant mais riche qui peut empêcher la monotonie.

- C'est une nouvelle phase ; il y a plein de choses à faire.

- Le contact avec les élèves est enrichissant, celui avec les collègues également. Le contact est très différent du contact avec des enfants du même âge dans d'autres contextes.

- La réflexion est moins poussée mais importante en quantité et enrichissante.

- On peut être un professionnel dans un secteur et rester étudiant dans le sens "acquérir des connaissances", enrichissement de savoirs sur d'autres sujets.

L'individu est entré dans une phase d'autoformation active et se forge une nouvelle image de son identité professionnelle.

### Constitution d'autonomie (je prends mon envol, je m'affirme dans mon identité professionnelle)

Après avoir découvert ce que le métier implique de contacts et de connaissances, une autre avancée dans le métier permet davantage de responsabilité personnelle.

- La vie professionnelle me donne plus de satisfaction sur l'autonomie et les décisions à prendre dans mon travail. Je suis davantage "actrice" de ce que je "dois" faire.

- Satisfactions de pouvoir choisir ce que l'on considère comme prioritaire, d'amener les élèves à apprécier les maths.

- On regrette parfois avec certains élèves, et certaines classes, de devoir suivre un programme déterminé, ou même de ne pas pouvoir déborder sur des questions connexes au mathématiques (histoire, littérature, sciences, ...).

Assumer ses responsabilités, c'est également prendre conscience des contraintes institutionnelles liées au public des élèves.

### Des ajustements (je remets en question)

Confrontés à une première approche du métier, des stagiaires remettent en question leurs représentations premières et laissent transparaître une impatience ou un certain niveau d'angoisse à la veille de leur prise de fonction totale dans le métier. C'est une continuité et un aboutissement, avec quelque trace d'une peur d'enfermement dans la routine.

- Cette nouvelle vie a répondu à mes attentes ; cependant, je ne m'attendais peut-être pas à ce qu'une unique classe de seconde me prenne autant de temps !

- Cette année est une année de transition. Sait-on vraiment ce qu'est un professeur avec une seule classe en responsabilité ?

- A 4 heures par semaine, je ne connais pas encore la "vraie" vie de prof. Juste un peu d'impatience.

- Regret de ne plus progresser au niveau des connaissances mathématiques. Envie de continuer à me former, à apprendre.

- Je suis très heureuse d'être arrivée à ce stade de ma carrière et aspire à beaucoup de satisfactions dans le futur. Le plus beau cadeau : être titularisée.

Ma carrière est-elle toute entière tracée devant moi ?

Au travers de l'ensemble des réponses de ces stagiaires, semble se dessiner un "modèle" de cheminement incontournable en cinq périodes. Dans les réponses, on trouve trace d'interactions entre des périodes où le bien-être personnel prévaut et des traces de composantes d'appartenance à un groupe professeur. On sent, lors de certaines phases, qu'il existe une résistance à certains actes professionnels qui perturbent la composante personnelle. D'autres phases laissent apparaître des éléments de compromis, de négociation.

Chaque individu ne pas va passer par ces cinq périodes, cependant si l'on examine son parcours personnel, on va en trouver des traces, de façon plus ou moins marquée. Petit à petit se constitue un processus identitaire dynamique, évolutif et stratégique d'adaptation au contexte professionnel. Au terme du parcours, lorsque tous les degrés sont franchis, une cohérence entre l'identité professionnelle et sociale est atteinte.

### Conclusion

Suite à la période "délicate" de 1993/1994, l'équipe des formateurs a mis en place des outils - rapport d'observation, atelier d'analyse de pratiques, groupes de parole - de plus en plus structurés, qui ont sans doute permis de mieux cerner les attentes des stagiaires et de l'Institution (IUFM et établissement).

Il nous a fallu prendre de la distance par rapport aux réactions des stagiaires, afin de dépasser "la blessure symbolique". Nous avons pris conscience que si nous déstabilisons les stagiaires, il nous faut accepter qu'il y ait de leur part un retour. Un espace de liberté de parole et d'échange d'actes professionnels est nécessaire et cet espace ne peut se réaliser qu'au sein des séances de formation en centre. Dans cet espace médiateur, le formateur doit être prêt à toute forme de réactions.

Le travail sur l'observation nous a permis de constituer des passerelles entre la formation sur le terrain et la formation en centre. Ce travail, en profondeur, "lourd", entre l'observation, les écritures de rapports d'observation nous a permis d'établir des relations privilégiées avec un "réseau" de tuteurs et conseillers pédagogiques qui renforcent l'articulation terrain-centre. La constitution identitaire professionnelle résulte de telles situations d'interactions profondes entre les formateurs et les formés.

L'accompagnement dans la posture identitaire passe pour les formateurs par le discours des formés. Le processus de communication entre formateurs et formés est constant, il s'enrichit de savoir dire ce qu'il faut en positif ou en négatif.

En tant que personne face à un public de formés, nous sommes, nous-mêmes, dans une constitution identitaire de groupe "formateur", et l'interaction avec les stagiaires est réciproque. Si la fonction première du formateur est une fonction médiatrice, le formateur étant avant tout dans une posture d'accompagnement, d'aide à la construction d'une identité professionnelle, il ne nous faut pas oublier notre fonction de validation du stagiaire, et le médiateur est alors en première ligne pour recevoir les réactions en retour des formés. Afin de réagir au mieux, il nous faut savoir dissocier notre personne privée de notre fonction de formateur.

Il nous a fallu du temps pour comprendre, analyser, évoluer. Être une équipe, constitue notre force : ce qui nous permet de dépasser notre individu privé.

### Références bibliographiques

Borréani J., (1999 à paraître) : Groupe de parole in Actes de la 5<sup>e</sup> (juin 1998) conférence Inter - I.U.F.M. Formateurs PLC2 de Mathématiques : Difficultés des stagiaires et stagiaires en difficulté, Édition I.U.F.M. de l'académie de Lille

Borréani J., Hébert E., Le Hir G., Castela C. et Tavignot P. (1994) : "IUFM Rouen MATHS 2<sup>e</sup>me année, Évaluation 1993 /1994 ", Cahier vert : Document de travail pour la formation des enseignants n° 13, IREM de Paris 7

Hébert E. et Tavignot P., (1998) : Entrez dans nos classes, Collection "Chemin faisant" Édition C.R.D.P. de Haute Normandie et I.U.F.M. de l'académie de Rouen

Tavignot P. & coll., (1998) : Une évaluation de la formation initiale de futurs professeurs de lycée et collège en mathématiques, Revue : Pédagogies, Louvain - La - Neuve, Éditions ACADEMIA - BRUYLANT, n° 12

Tavignot P., (1999 à paraître) : Suivi personnalisé des stagiaires en difficulté, in Actes de la 5<sup>e</sup> (juin 1998) conférence Inter - I.U.F.M. Formateurs PLC2 de Mathématiques : Difficultés des stagiaires et stagiaires en difficulté, Édition I.U.F.M. de l'académie de Lille

Tavignot P., (1999 à paraître) : @u(x).tour(s) de l'identité professionnelle, in Actes de la 6<sup>e</sup> (juin 1999) conférence Inter - I.U.F.M. Formateurs PLC2 de Mathématiques : Identité professionnelle du stagiaire PLC2 ou du passage du statut d'étudiant au statut d'enseignant, Édition I.U.F.M. de l'académie de Besançon

Tavignot P., (1999/2000, à paraître) : Construction de l'identité professionnelle en formation initiale d'enseignants de mathématiques, Questions de recherche en éducation, publication hors-série de la revue Éducatives, ÉMERGENCES Éditions

Robert A. (1995) : Professeurs de mathématiques de collège et lycée : formation professionnelle initiale, ou comment désaltérer qui n'a pas soif ? , Cahier vert : document de travail pour la formation des enseignants n° 14, I.R.E.M. Paris 7