

LA MÉMOIRE DES PRATIQUES

SON RÔLE DANS LA CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITÉ DES PROFESSEURS D'ÉCOLE EN FORMATION INITIALE

HÉLÈNE GONDRAND*

Résumé

Comment les professeurs d'école construisent-ils leur professionnalité en formation initiale? Après avoir défini la professionnalité comme un système dynamique articulant conceptions du métier, connaissances professionnelles et mémoire des pratiques, nous en avons mis en évidence les évolutions à des moments clés de la formation. Dans cet article, nous analysons en particulier les caractéristiques de la mémoire des pratiques (constituée d'un vivier des pratiques possibles et d'un répertoire de pratiques), et mettons en évidence ses modalités de constitution, de structuration et de mobilisation par les enseignants débutants.

Abstract

How do primary school teachers build up their professionalism during pre-service training? After defining professionalism as a dynamic system including conceptions of the job, professional knowledge and memory of practices, this paper brings out the evolutions at key stages of the training. The characteristics of the memory of practices (which consists of a breeding ground of possible practices and a catalogue of practices) is analysed and the mode in which it is built up, structured and mobilized by novice teachers is put forward.

127

Resumen

¿Cómo construyen los maestros su profesionalidad durante su formación inicial? Después de definir la profesionalidad como un sistema dinámico que articula concepciones del oficio, conocimientos profesionales y memoria de las prácticas, hemos puesto en evidencia las evoluciones en ciertos momentos claves

* - Hélène Gondrand, IUFM de l'académie de Grenoble.

de la formación. En este artículo, analizamos en particular las características de la memoria de las prácticas (constituida a partir de un vivero de las prácticas posibles y de un repertorio de prácticas) y evidenciamos sus modalidades de constitución, de estructuración y de movilización por los docentes principiantes.

Zusammenfassung *Wie erweitern die Grundschullehrer ihre Professionalität in der Anfangszeit ihrer Ausbildung? Nachdem wir die Professionalität als dynamisches System, das Auffassung des Berufs, berufliche Kenntnisse und Behalten der Tätigkeiten definiert hatten, haben wir die Entwicklungen an Schlüsselmomenten der Ausbildung klargestellt. In diesem Artikel analysieren wir besonders das Charakterische vom Behalten der Tätigkeiten (das aus einem Vorrat der möglichen Tätigkeiten und einem Verzeichnis von Tätigkeiten besteht) und wir stellen klar, wie die angehenden Lehrer es konstituieren, strukturieren und mobilisieren können.*

L'introduction

128

En un peu plus de deux ans, de l'entrée à l'IUFM à la fin du premier trimestre de la prise de fonctions, le futur professeur d'école passe du statut d'étudiant à celui de professionnel de l'enseignement. Au-delà du simple constat de la modification de son statut institutionnel, cette transformation rend compte d'une forte évolution identitaire, d'une remise en cause de ses conceptions primitives du métier, de l'acquisition de connaissances et de compétences professionnelles, de l'intégration et de l'incorporation de pratiques, c'est-à-dire de la construction d'une professionnalité. Ainsi parler de la professionnalité des professeurs d'école en formation initiale, ce n'est pas évoquer des états stables mais se référer à un processus que nous appelons professionnalisation.

Notre recherche est contextualisée à l'IUFM de l'Académie de Grenoble, à son projet d'établissement 1995-1999 et à un cursus particulier de formation (deux années de formation consécutives). Nous avons suivi une cohorte de cinquante-huit professeurs des écoles, représentatifs de leur promotion (sexe, âge, diplôme, moment de l'orientation professionnelle). Les membres de la cohorte ont répondu à des questionnaires ouverts renseignés à quatre moments significatifs de l'itinéraire (sep-

tembre 1996, septembre 1997, juin 1998, décembre 1998). En complément, quatorze personnes de cette cohorte, sélectionnées selon des critères de représentativité statistiques (âge, diplôme, sexe), ont participé à une série de trois entretiens individuels semi-directifs de quarante-cinq minutes (novembre 1997, juin 1998, décembre 1998).

L'analyse de contenu des propos recueillis a été réalisée par mise en évidence, regroupement et classement des unités élémentaires de signification de toutes les données. Cette démarche nous a permis d'élaborer une analyse thématique longitudinale synchronique de type descriptif présentant les liens que les futurs enseignants établissent, à un moment donné, entre parcours et itinéraire de formation et une analyse thématique transversale diachronique de type exploratoire, permettant de mettre à jour certains processus qui sous-tendent les évolutions de la professionnalité. Notre analyse est collective puisqu'elle dégage, pour une suite de moments significatifs de l'itinéraire, la diversité des positionnements des professeurs d'école vis-à-vis de la formation ainsi que les caractéristiques de leur professionnalité. Elle est également individuelle puisque le cadre de lecture ainsi défini permet de réaliser des études de cas rendant compte de la singularité des parcours.

LA PROFESSIONNALITÉ DES PROFESSEURS D'ÉCOLE

Un système

La recherche conduite suppose la préexistence d'une grille de lecture de la professionnalité du professeur d'école nous permettant d'en percevoir les spécificités collectives et individuelles et d'en mettre en évidence les évolutions. Ce cadre de travail a été élaboré à partir d'une précédente étude (Gondrand, Pierrard, 1995) et enrichi grâce à des entretiens exploratoires. Nous définissons la professionnalité d'un professeur d'école comme le système qui lie trois pôles : les conceptions du métier, les connaissances professionnelles, la mémoire des pratiques.

Conceptions du métier

Conceptions du métier et mode d'exercice du métier interagissent fortement. Initialement très marquées par leur vécu scolaire et par le discours tenu dans leur environnement social (Guichard, 1993), les conceptions du métier intègrent progressivement des représentations professionnelles collectives du corps professionnel (Blin, 1997). Elles inscrivent l'exercice professionnel de chaque enseignant dans un réseau de significations déterminées par les missions qu'ils se donnent, les statuts qu'ils s'attribuent, les rôles qu'ils valorisent ainsi que par les fonctions qu'ils considèrent devoir effectuer. Parce que missions, statuts, rôles, fonctions et identité professionnelle sont

en étroite articulation, les conceptions individuelles sont structurées comme un système en équilibre à un moment donné. Elles sont évidemment déterminantes dans la définition de l'identité professionnelle du professeur d'école puisqu'elles s'articulent avec son identité personnelle, qu'elles intègrent des représentations collectives du corps et qu'elles renvoient à une identité sociale. Cependant, parce que la personne est insérée dans des cadres sociaux et donc soumise à des influences diverses, parce qu'elle enrichit continuellement son expérience, ce système n'est pas clos : des processus de régulation limitent les tensions qui pourraient naître en le faisant évoluer.

Connaissances professionnelles

Pour définir son action, le professionnel utilise implicitement ou explicitement des connaissances. Construites à partir d'informations qu'il a intégrées en fonction de ses conceptions du métier et des exigences de l'exercice professionnel, ses connaissances lui permettent de programmer ses enseignements, de gérer les situations de classe, de se repérer dans l'institution... Elles sont de natures diverses (Le Boterf, 1997) : connaissances théoriques (approches scientifiques et didactiques des disciplines de l'école primaire, éléments de sciences humaines et sociales...) qui servent à comprendre les objets d'enseignement et les situations professionnelles, connaissances d'environnement (sociales institutionnelles...) qui se rapportent au contexte dans lequel le professionnel intervient, connaissances procédurales (procédures, méthodes, enchaînements opératoires...) qui permettent de décrire ce qu'il faut faire.

Mémoire des pratiques

Nous distinguerons les pratiques professionnelles de conception *a priori* ou d'analyse *a posteriori* de l'action qui se réfèrent à la réflexion sur l'action et les pratiques professionnelles de mise en œuvre d'action proprement dite qui se réfèrent à la réflexion dans l'action. Pour ces dernières, les multiples dénominations proposées par la communauté scientifique témoignent de la diversité des points de vue qui peuvent être adoptés pour en approcher la complexité. Pour notre part, nous nous référerons aux apports de la psychologie cognitive qui rendent compte de l'existence de *groupements ordonnés dans la mémoire d'informations correspondant à une suite stéréotypée d'actions se manifestant dans une situation bien connue* (*Dictionnaire de la psychologie cognitive*). Ainsi, nous postulons que, dans l'action, l'enseignant mobilise des situations professionnelles, organisées sous la forme de programmes d'actions plus ou moins complexes et structurés, constitutives de sa mémoire des pratiques.

Nous proposerons dans cet article une étude analytique et comparative des définitions successives que les futurs professeurs d'école donnent de leur professionnalité en soulignant les similarités et les singularités constatées. Les parcours personnels de forma-

tion dont cette étude rend compte implicitement sont à associer aux lectures diversifiées de l'itinéraire de formation des futurs professeurs d'école (Gondrand, 2002).

ÉVOLUTION DES CONCEPTIONS DU MÉTIER EN FORMATION

Les étudiants, en entrant à l'IUFM, commencent à concrétiser un projet professionnel construit, au moins partiellement, en fonction de déterminants individuels (proximité familiale avec le métier d'enseignant, valorisation de leur scolarité, familiarité avec les enfants...). S'appuyant essentiellement sur leur vécu d'élèves et parfois sur leur vécu d'enfants d'enseignants, les futurs professeurs d'école se projettent dans le métier à partir du modèle de l'enseignant qu'ils ont construit durant leur enfance (Postic, 1990). Ils considèrent que l'enseignant se caractérise par un profil personnel, une personnalité professionnelle (Baillauquès, 1990). Pour eux, les liens entre la personne de l'enseignant, ses qualités (ou ses défauts), les relations qu'il tisse avec ses élèves, apparaissent indissociables de son action. Comme le montre le tableau joint, leur conception du métier est la conséquence de leur désir de s'occuper des enfants et de leur volonté de vouloir « apporter » des savoirs. Ce souhait repose sur une idéalisation des enfants, disponibles, ouverts, désireux d'apprendre, souvent associée à un rejet de l'adolescence, provocatrice, violente, irrespectueuse de l'adulte.

Si le concours, véritable épouvantail, empêche très souvent les étudiants d'être conscients de leurs acquis professionnels, l'analyse de leurs propos permet de constater que la quasi-totalité des futurs professeurs d'école inscrit, au moins partiellement, la première année de formation dans une logique de formation professionnelle (Gondrand, Pierrard, 1998). La première année de formation leur permet de se forger une image d'eux-mêmes comme enseignants non plus du point de vue de l'élève qu'ils étaient mais du point de vue de l'adulte qu'ils sont. Elle les conduit à mettre l'apprenant au centre du métier en axant leurs rôles sur la mise en place de conditions permettant à tous les élèves d'apprendre.

Durant la deuxième année, vécue comme une suite d'obstacles à surmonter, les enjeux identitaires s'avèrent très importants (Gondrand, 2002). Il s'agit, sans se renier, de faire coïncider une identité visée et une identité attribuée (Dubar, 1992) dans un processus de socialisation professionnelle généré par les stages ; il s'agit de rendre compatible son identité projetée et la connaissance de soi dans la réalité de l'exercice professionnel. Ce n'est que très progressivement, selon des rythmes différents, que les professeurs stagiaires comprennent l'ampleur des responsabilités qui découlent de leur statut institutionnel, qu'ils se sentent capables de les assumer. Confrontés aux difficultés de gestion du groupe classe, ils doivent dépasser leur vision idéalisée de l'enfance : ils découvrent alors l'importance de la socialisation, de la formation du futur citoyen, et se posent le problème de l'exercice de l'autorité du maître. Dans le même temps, la confrontation aux difficultés d'apprentissage de

certains de leurs élèves, les conduit à s'interroger sur les démarches pédagogiques les plus propres à motiver leurs élèves, à repenser la gestion de la classe, à envisager une prise en compte différenciée des élèves et à affiner leur préparation.

La prise de fonctions est un temps de définition d'une identité professionnelle assumée quand les conditions d'intégration au groupe professionnel sont favorables. En effet, les collègues semblent jouer un rôle fondamental dans l'adaptation des débutants au milieu professionnel et dans la résolution des difficultés concrètes rencontrées. Pour une grande majorité de débutants, il s'agit de s'inscrire dans une relation de coopération qui s'équilibre progressivement et qui leur permet de stabiliser leur identité professionnelle. Pour certains autres, en raison de leur manque de confiance en eux-mêmes, mais aussi parfois en raison d'une position de remplaçant très inconfortable, la relation établie avec les titulaires reste dissymétrique et l'intégration professionnelle ne semble pas achevée. Quand les professeurs d'école débutants exercent dans LEUR classe, ils peuvent mesurer clairement l'étendue de leurs responsabilités et donc assumer leur statut, en particulier vis-à-vis des partenaires de l'école. Dans le cas contraire, des difficultés d'entrée dans le statut existent souvent. Au fur et à mesure que les nouveaux professeurs s'affirment dans leur classe se met en place une articulation harmonieuse entre les trois grandes missions de l'école : formation, éducation et instruction.

	Avant l'IUFM	En fin de première année	En fin de deuxième année	Lors de la prise de fonctions
Identité	Identité de la personne (identité rêvée)	Identité de la personne comme enseignant (identité visée)	Identité de la personne enseignante (identité revendiquée)	Identité professionnelle (identité assumée)
Statuts	Être un adulte responsable d'un groupe d'enfants	Être un enseignant responsable d'un groupe d'apprenants Appartenir à un groupe de pairs (PE1)	Être un enseignant responsable d'un groupe d'élèves dans une classe Appartenir à un groupe de pairs (PE2)	Être un enseignant responsable d'un groupe d'élèves dans une école Appartenir au corps enseignant
Missions	Priorité donnée à la formation de la personne	Priorité donnée à l'instruction	Priorité donnée à l'éducation	Articulation entre éducation, instruction et formation de la personne
Rôles	<ul style="list-style-type: none"> - créer une « bonne ambiance » de classe - donner le goût du savoir - transmettre des savoirs 	<ul style="list-style-type: none"> - permettre à l'élève d'apprendre 	<ul style="list-style-type: none"> - gérer la classe - affirmer son autorité - motiver l'élève - différencier - exercer une responsabilité collective 	<ul style="list-style-type: none"> - instaurer un climat de confiance dans la classe - différencier - exercer une responsabilité collective

Évolution des conceptions du métier

CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES PROFESSIONNELLES EN FORMATION

En première année, les étudiants valorisent les apports de la formation en raison de la nature des épreuves du concours et comme en témoigne l'évolution de leur conception du métier, ces informations sont largement intégrées comme connaissances professionnelles. En seconde année, le primat accordé à la pratique fait passer les connaissances au second plan de leurs préoccupations, à l'exception toutefois des connaissances procédurales sur la planification. Lors de la prise de fonctions, les nouveaux professeurs d'école font essentiellement référence aux connaissances en les associant à des pratiques professionnelles.

Il est à noter que les futurs professeurs d'école ne prennent que progressivement conscience de l'importance des connaissances acquises en formation : ils valorisent les connaissances construites les années précédentes pour mieux dénoncer les lacunes ou les manques de l'année en cours.

	En fin de première année	En fin de deuxième année	Lors de prise de fonctions
Connaissances théoriques	<ul style="list-style-type: none"> - contenus scientifiques et didactiques des disciplines du concours - théories de l'apprentissage (qu'est-ce qu'apprendre?) - organisation de l'enseignement, des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> - contenus scientifiques et didactiques des disciplines non présentées au concours - théories de l'apprentissage (qu'est-ce qu'un élève peut apprendre à un âge donné?) - organisation et gestion du groupe-classe 	
Connaissances procédurales	<ul style="list-style-type: none"> - conception et la conduite d'une séance d'enseignement/apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - planification des séances/séquences - démarche d'apprentissage - gestion de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> - planification annuelle - différenciation - gestion des relations dans la classe, dans l'école
Connaissances d'environnement	<ul style="list-style-type: none"> - programmes officiels - organisation du système éducatif 	<ul style="list-style-type: none"> - fonctionnement de l'école - droits et devoirs des enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> - gestion administrative de l'école - adaptation et intégration scolaire

Construction des connaissances professionnelles

CONSTITUTION ET ORGANISATION DE LA MÉMOIRE DES PRATIQUES EN FORMATION

Quand les futurs professeurs d'école évoquent l'origine de leurs pratiques effectives, ils évoquent très souvent d'autres pratiques issues de leur mémoire des pratiques : des pratiques observées ou décrites mémorisées dans un *vivier des pratiques possibles*, des pratiques effectuées mémorisées dans un *répertoire de pratiques*.

Constitution du vivier des pratiques possibles

Le vivier des pratiques possibles représente un réservoir de réponses à des situations professionnelles. Il intègre :

- des **pratiques réelles**, c'est-à-dire des pratiques parfois vécues comme élève, parfois observées dans les classes, parfois racontées par des pairs ou des titulaires, parfois présentées par des formateurs associés. Ces pratiques offrent pour certains la garantie d'être réalisables puisque précédemment réalisées ;
- des **pratiques simulées** qui peuvent, selon leur degré de généralité, être des pratiques *didactisées* (schémas généraux d'apprentissage disciplinaires ou pédagogiques), des pratiques *prototypiques* (séquences d'apprentissage détaillées) ou des pratiques *contextualisées* à une classe donnée, à un moment donné, élaborées lors de préparation de stages ;
- des **pratiques analysées** qui ont la particularité d'être le résultat d'une réflexion *a posteriori* sur une pratique réelle.

134

Le vivier des pratiques possibles contient dès l'origine les pratiques vécues comme élèves qui, même si elles sont souvent relues en cours de formation, paraissent mobilisées particulièrement par les stagiaires ou nouveaux titulaires confrontés à de grandes difficultés (Louvet, Baillauquès, 1992 ; Baillauquès, Breuse, 1993). La première année de formation permet l'intégration de pratiques réelles pratiques observées ou présentées et de pratiques simulées essentiellement des pratiques didactisées. Ces pratiques jouent un rôle essentiel en seconde année puisqu'elles initient, au moins partiellement, les pratiques effectives des stagiaires lors des stages en responsabilité. En particulier les pratiques observées pourvoient les futurs professeurs d'école « de trucs, de recettes », très vite routinisés.

En seconde année, de nouvelles pratiques de titulaires sont observées lors des stages qui pourtant se déroulent en responsabilité. Par ailleurs, l'importance des pratiques racontées, témoignages informels d'autres stagiaires et de titulaires, est souvent soulignée ainsi que celle des pratiques présentées par les conseillers pédagogiques lors des visites. Le vivier des pratiques possibles des stagiaires de deuxième année intègre également des pratiques prototypiques (modules, manuels, revues...), des

pratiques contextualisées (préparation de stages), alors que les pratiques didactisées sont majoritairement rejetées car considérées comme trop éloignées de la réalité de l'exercice professionnel. Il comprend également des pratiques analysées dans le cadre des dispositifs d'analyse de la pratique.

Lors de la prise de fonctions, ce sont essentiellement des pratiques racontées par les collègues, présentées par les conseillers pédagogiques et les pratiques prototypiques des manuels qui vont compléter le vivier des pratiques possibles.

	Avant l'IUFM	En fin de première année	En fin de deuxième année	Lors de la prise de fonctions
Vivier des pratiques possibles	pratiques vécues en tant qu'élève	pratiques vécues en tant qu'adulte pratiques réelles - observées (stages) - présentées (stages) pratiques simulées - didactisées (modules) pratiques analysées (tutelle)	pratiques vécues en tant qu'adulte pratiques réelles - observées (tuitages) - racontées (pairs, titulaires) - présentées (visites) pratiques simulées - didactisées (modules) - prototypiques (modules, manuels) - contextualisées (préparation de stages) pratiques analysées (visites, bilans de stages, SCAP)	pratiques réelles - racontées (titulaires) - présentées (CPAIEN) pratiques simulées - prototypiques (manuels)
Répertoire de pratiques		pratiques effectuées en stage	pratiques effectuées en stage	pratiques effectuées dans la classe d'affectation

Constitution de la mémoire des pratiques

Constitution du répertoire de pratiques

Les pratiques effectives mémorisées intègrent non seulement le programme d'action de la pratique effective mais également leur évaluation implicite ou explicite par l'enseignant, c'est-à-dire incluent l'appréciation de ce qui fonctionne, ce qui doit évoluer, ce qui doit être rejeté. Cette évaluation peut se limiter à la prise en compte du *climat de classe*: ce constat immédiat est important puisque mettant l'accent sur la motivation des élèves, le calme régnant dans la classe, il apaise l'inquiétude des

professeurs d'école de ne pas être « à la hauteur » de leurs responsabilités. Elle peut prendre en compte les *résultats obtenus* : s'ils sont conformes aux attentes, la pratique est validée sinon elle est rejetée et une nouvelle pratique est mise en place. Elle peut enfin s'appuyer sur une *analyse du déroulement de l'action et de ses effets* : analyse d'erreurs, retour critique sur les supports proposés, questionnement sur les prérequis ou préacquis, réflexion sur le mode de gestion de la classe... Cependant, même si en dehors des dispositifs institutionnels qui les aident, beaucoup de professeurs d'école disent leur difficulté à mettre en œuvre ce type de validation, la plupart insistent sur l'enjeu qu'il représente.

Structuration de la mémoire des pratiques

Tous les professeurs d'école ne mémorisent pas les mêmes pratiques professionnelles potentielles et n'utilisent pas le(s) même(s) mode(s) de validation. L'analyse des propos tenus nous permet de relier ces approches différentes de l'exercice du métier à la manière dont les deux composantes de la mémoire des pratiques se structurent. Considérées comme des schémas événementiels (Richard, 1990), les pratiques peuvent être plus ou moins générales, c'est-à-dire reliées à des classes plus ou moins étendues de situations professionnelles, et articuler un nombre plus ou moins grand d'actions élémentaires. En reprenant un vocabulaire introduit par les psychologues tout en en infléchissant le sens, nous dirons que la mémoire de pratiques est structurée en scripts, scénarii et synopsis.

136

Les scripts correspondent à des programmes d'actions courts automatisés. Ce sont des « trucs », des « recettes », des gestes du métier le plus souvent routinisés. *Les scénarii* correspondent à des situations professionnelles plus complexes, mettant en jeu une suite d'actions plus nombreuses et se présentent comme des activités d'exécution non entièrement automatisées. Mémorisés à partir des pratiques réelles et prototypiques, ils contextualisent des connaissances professionnelles et paraissent témoigner des conceptions du métier. *Les synopsis* correspondent à des cadres d'action. Ils se traduisent le plus souvent par une organisation algorithmique d'actions comportant des variables. Leur mobilisation consiste à donner des valeurs situationnelles à ces variables afin de produire une pratique. Ils sont toujours en relation avec des connaissances théoriques ou procédurales même si celles-ci ne sont pas spontanément identifiées.

Chez certains futurs professeurs d'école, scripts et scénarii structurent majoritairement un vivier des pratiques possibles essentiellement constitué de pratiques réelles ou de pratiques prototypiques et un répertoire de pratiques constitué largement de pratiques validées en fonction du climat de classe.

Chez d'autres, les synopsis généralisent des scripts et des scénarii ; leur vivier de pratiques possibles comprend des pratiques simulées en particulier didactisées et ana-

lysées et des pratiques présentées ; ils valident souvent leurs pratiques effectives à partir des résultats de leur action, tout en regrettant de ne pouvoir le faire par une analyse *a posteriori*.

Cette structuration de la mémoire des pratiques a obligatoirement des répercussions sur les modalités de mise en place des pratiques effectives.

Mémoire de pratiques et définition des pratiques effectives

Lorsqu'il met en place une pratique professionnelle, l'enseignant mobilise son répertoire de pratiques puis, en cas d'absence de pratique(s) utilisable(s), son vivier des pratiques possibles. Quand il considère qu'il ne dispose pas de réponse adaptée, il se trouve confronté à une difficulté professionnelle. L'enseignant doit, le plus souvent dans l'urgence (Perrenoud, 1996), utiliser des pratiques mémorisées et/ou des connaissances pour définir sa pratique effective. Ce transfert implique que l'intéressé se construise une représentation de la situation, qu'il dispose de références mobilisables, accessibles dans sa mémoire à long terme, qu'il associe tâche source et tâche cible en mettant en évidence leurs analogies et en prenant en compte les éléments non correspondants, qu'il évalue la validité de cette association (Tardif, 1999). L'activation des pratiques mémorisées s'avère alors dépendante de la structuration de la mémoire des pratiques et des modalités d'analyse de la situation professionnelle. Certains enseignants ne prennent en compte que la similitude de certains traits de surface des situations associées et répètent des scripts et des scénarii ; leur pratique professionnelle peut devenir alors stéréotypée, peu réactive aux événements spécifiques de la classe. D'autres enseignants adaptent successivement divers scénarii en en percevant les effets ; ils constituent alors progressivement des synopsis par regroupement et généralisation de scénarii. Enfin, certains enseignants débutants envisagent plutôt la mise en place de leurs pratiques professionnelles comme une adaptation de scénarii ou comme une application de synopsis en recherchant les analogies de structure des situations. Même si ces différentes démarches doivent coexister puisqu'il est, par exemple, indispensable de disposer de scripts pour se décharger de situations routinières, la dernière semble la plus proche de celle attendue chez un professionnel.

Ces divers processus de mise en œuvre d'une pratique professionnelle vont induire des attitudes différentes des futurs professeurs d'école lors de la confrontation à des difficultés professionnelles. Certains, considérant que leur mémoire des pratiques doit être exhaustive, refusent de voir les difficultés, les attribuent à des causes externes liées aux conditions d'exercice ou à des causes internes non maîtrisables ou encore les imputent à une formation incomplète ou inadaptée. Ils négligent alors l'incident en en repoussant le traitement ou ils abandonnent sans réflexion une pratique jugée alors inefficace. En cas de difficultés, d'autres enseignants débutants mettent en œuvre successivement plusieurs scripts ou scénarii pour trouver la réponse la plus

pertinente à la situation professionnelle rencontrée. Plus centrés sur les résultats de leur action que sur le climat de la classe, ils procèdent souvent par essais/erreurs et font progressivement évoluer leur mémoire des pratiques qui, peu à peu, s'organise en réseaux. Enfin, certains PE construisent de nouvelles pratiques par résolution de problème. Ils problématisent la difficulté professionnelle en se référant à des synopsis, fonctionnant comme grilles d'interprétation ou comme outils méthodologiques et recherchent des réponses au moins partielles. Cette problématisation provoque un réexamen, une réinterprétation des pratiques mémorisées afin de pouvoir éventuellement en extraire les connaissances professionnelles sous-jacentes et/ou conduit à faire appel à des ressources extérieures.

DES SYSTÈMES DE LA PROFESSIONNALITÉ

Le système de la professionnalité est en constante évolution tant parce que ses trois composantes évoluent que parce que les relations entre ces composantes se transforment.

En début de formation initiale, la professionnalité primitive des étudiants est réduite au pôle des conceptions du métier. Leurs professionnalités, même si elles présentent des traits communs, sont singulières car issues d'histoires individuelles très diverses. Les apports de la première année de formation induisent, chez la plupart d'entre eux, une évolution importante des conceptions de l'apprentissage, leur permettent d'acquérir des connaissances professionnelles même si certains en remettent en cause l'utilité et de commencer à constituer leur mémoire des pratiques. Leur professionnalité se caractérise donc par une articulation forte entre le pôle des connaissances et le pôle des conceptions. La mémoire des pratiques a une importance encore limitée même si elle intègre des pratiques observées considérées comme exemplaires car réelles et des pratiques didactisées si celles-ci sont cohérentes avec l'approche du métier des intéressés.

La deuxième année, si elle participe à l'évolution des conceptions du métier qui intègre la question de l'autorité du maître, contribue, surtout, à l'enrichissement du vivier des pratiques possibles et à la constitution du répertoire de pratiques. Si les conceptions sont fortement influencées par la mémoire des pratiques puisqu'elles prennent en compte les situations professionnelles rencontrées inversement, la mémoire des pratiques dépend de la conception du métier puisqu'elle est directement construite à partir de pratiques considérées comme significatives. En revanche, les connaissances professionnelles sont bien souvent négligées si ce n'est rejetées. Il semble que progressivement les connaissances professionnelles se contextualisent dans des pratiques ce qui diminue l'autonomie du pôle des connaissances.

À l'occasion de la titularisation, les conceptions du métier évoluent en raison des responsabilités directement assumées par les professeurs d'école débutants. Elles se trouvent alors directement associées à des situations professionnelles qui en forment des expressions prototypiques ce qui amplifie la fonction intégrative de la mémoire des pratiques. Les nouveaux enseignants parlent d'ailleurs très souvent de leur métier en faisant référence à des pratiques professionnelles pour présenter leur conception du métier ou pour se référer à des connaissances professionnelles.

CONCLUSION

Si ces états successifs de la professionnalité traduisent une dynamique de formation très partagée, il ne faudrait pas en conclure que tous les étudiants ou stagiaires vivent de la même façon et selon le même rythme la formation. Il existe des variations dans les transformations des conceptions du métier : certains privilégient leurs missions d'autres leurs rôles, certains sont attentifs à leurs changements identitaires, d'autres en refusent le principe même... Le pôle des connaissances professionnelles est parfois négligé voire considéré comme inutile par de futurs professeurs d'école alors que certains débutants en revendiquent l'utilité. De même, des futurs professeurs d'école peuvent donner la primauté aux pratiques effectuées, d'autres n'utiliser que des pratiques réelles... Par ailleurs, la structuration de la mémoire des pratiques, ses modes de mobilisation, les conditions de mémorisation de pratiques nouvelles constituent, ainsi que nous l'avons dit précédemment, un élément essentiel de différenciation des professionnalités. Ainsi, au-delà des similitudes des parcours des futurs professeurs d'école, apparaissent des singularités dépendantes de l'histoire personnelle de chacun, de la place qu'il attribue au métier dans sa vie..., singularités qui déterminent des rapports distincts à la formation expliquant les nombreuses divergences de lecture des itinéraires de formation (Gondrand, 2002).

L'explicitation dans notre recherche de certaines caractéristiques de la construction par les futurs professeurs d'école de leur professionnalité devrait favoriser une prise de distance critique vis-à-vis de discours souvent caricaturaux : ce sont bien tous les temps de la formation et toutes ses composantes qui permettent aux étudiants de se former. Il semble nécessaire cependant de porter une plus grande attention aux dispositifs de formation favorisant la mise en réseau des apports, la structuration de la mémoire des pratiques, le niveau de validation des pratiques effectives et de mieux prendre en compte la singularité des parcours pour ne pas réduire ceux-ci aux itinéraires de formation.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., CHARLIER E., PAQUAY L., PERRENOUD P. (1996). – *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université.
- BAILLAUQUES S., BREUSE E. (1993). – *La première classe*, Paris, ESF.
- BAILLAUQUES S. (1990). – *La formation psychologique des instituteurs*, Paris, PUF.
- BLIN J.-F. (1997). – *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDONCLE R (1991). – « La professionnalisation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 84, INRP.
- BOURDONCLE R (2000). – « Autour des mots. Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et Formation*, n° 35, INRP.
- BOURDONCLE R, 1993, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, INRP.
- DUBAR C. (1992). – *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- GONDRAND H., PIERRARD A. (1995). – *Comment devient-on professeur d'école*, DEA en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2.
- GONDRAND H. (2002, à paraître). – *Des lectures diversifiées de l'itinéraire de formation*, Acte du colloque inter IUFM « Professionnalité et formation » de Bordeaux.
- GONDRAND H., PIERRARD A. (1998). – *La professionnalisation des étudiants en première année d'IUFM*, Actes du 12^e colloque de l'ADMEE, « Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs », UMH-FUCAM.
- GONDRAND H., PIERRARD A. (2001). – *Contribution à la réflexion sur la professionnalisation des enseignants du premier degré en formation initiale. Étude d'une cohorte de professeurs d'école en formation à l'IUFM de Grenoble de 1995 à 1998*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2.
- GUICHARD J. (1993). – *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LE BOTERF G. (1997). – *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les éditions d'organisation.
- LOUVET A., BAILLAUQUES S. (1992). – *La prise de fonctions des instituteurs*, INRP.
- OBIN J.-P. (1991). – « Stratégies françaises », *Recherche et formation*, n° 10, INRP.
- PERRENOUD Ph. (1996). – *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- POSTIC M. (1990). – « Motivations pour le choix de la profession enseignante », *Revue française de pédagogie*, n° 91, INRP.
- RICHARD J. F (1990). – *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin.
- TARDIF J. (1999). – *Le transfert des apprentissages*, Québec, Les éditions Logiques.