
Symposium

« Formation et travail : dynamiques de professionnalisation d'enseignants des premier et second degrés. »

Trajectoire groupale de professionnalisation de professeurs stagiaires du second degré et analyse de pratiques professionnelles

Patricia Tavignot*

** Institut Universitaire de Formation
des Maîtres de l'Académie de Rouen
76130 Mont Saint Aignan
Laboratoire CIVIIC, SAVAFOR,
Université de Rouen
patricia.tavignot@rouen.iufm.fr*

RÉSUMÉ. Nous retenons une voie singulière de la professionnalisation celle de l'analyse de pratiques professionnelles dans l'espace formation initiale des professeurs du second degré. En articulant identité, action et le couple langage socialisé – concept pragmatique, nous développons la notion de trajectoire de professionnalisation. La discipline d'enseignement, la constitution du groupe, l'intégration à un environnement professionnel (collège ou lycée) et les thèmes abordés favorisent un positionnement identitaire groupal. Nous explorons les discours de sept groupes de l'année de formation 2003-2004. Trois familles d'aspects professionnels y sont distingués : spécifiques associés à la transmission de la discipline enseignée, singuliers renvoyant à l'environnement d'exercice et transversaux liés à la gestion de classe. Pour cette contribution, nous nous focalisons sur le groupe Lettres classiques – Allemand.

MOTS-CLÉS : trajectoire de professionnalisation, analyse de pratiques professionnelles, enseignants

Nous retenons une voie singulière de la professionnalisation celle de l'analyse de pratiques professionnelles dans l'espace formation initiale des professeurs du second degré. En articulant identité, action et langage socialisé-concept pragmatique, nous développons la notion de trajectoire de professionnalisation. La discipline d'enseignement, la constitution du groupe, l'intégration à un environnement professionnel (collège ou lycée) et les thèmes abordés favorisent un positionnement identitaire groupal. La phase exploratoire concerne les discours de sept groupes de l'année de formation 2003-2004. Après une présentation de notre approche théorique, nous consacrons une partie à celle méthodologique. Pour cette contribution, nous nous focalisons sur les discours du groupe Lettres classiques – Allemand.

1. La notion de trajectoires de professionnalisation

Notre **cadre théorique** se réfère :

- au **développement des identités professionnelles** défini par Dubar (1992) notamment la double transaction subjective (identité pour soi) et objective (identité pour autrui) permettant de repérer des formes identitaires entendues comme des moments de stabilisation des deux transactions. On y distingue identité professionnelle sue, celle donnée à voir (visites, séminaire d'analyse de pratiques professionnels), comme celle agie, projetée (avant le concours, avant le stage en responsabilité, avant la première année de titularisation), vécue, négociée, partagée (ce qu'on apprend des autres, les équipes virtuelles comme le groupe de stagiaires).

- à la **notion d'activité** au sens de Clot (1999) qui est finalisée, située et normée. *Finalisée* : la performance est envisagée en terme d'efficacité, d'efficience, de justice mais aussi de confort des travailleurs. *Située* : l'action se déroule dans le temps et un espace déterminé. *Normée* : une action d'un individu renvoie à des normes de l'action ; c'est une action possible parmi d'autres. On distingue normes exogènes prescrites (les textes officiels, les ouvrages de pédagogie et de didactique) et normes endogènes. La renormalisation / auto-normalisation est donc une activité déontique (valeurs qui sous tendent tout geste professionnel). Ce qui ramène à la question de l'imitation réfléchie du stagiaire par rapport au tuteur. Les praticiens sont des connaisseurs qui conceptualisent des mécanismes du développement de l'expérience professionnelle en partie incorporée. La singularité de l'action et l'histoire collective de la profession. (gestes singuliers, gestes possibles) sont incontournables pour cette conceptualisation.

- au **couple langage socialisé-concept pragmatique** : La mise en mots par rapport à une communauté de pratiques professionnelles permet de sortir du jugement de valeur (bien – mal). Cette rationalité de la pratique est culturellement négociée dans le collectif. L'acteur communique sa culture singulière mais complexe, il y a adressage du discours vers autrui. Dans l'action, il sélectionne des informations et dans la communication, cette sélection est encore plus forte notamment par l'existence de raccourcis en terme de concepts pragmatiques. Voici la définition de Pastré P. (2001, p. 158) : « *Ainsi un concept pragmatique a en quelque sorte un double statut : en tant qu'indicateur, il est un instrument pour l'action. Il a une visée*

pragmatique. ... En tant que variable, il constitue un des éléments de la connaissance du système : il a une visée épistémique ... un concept pragmatique permet de faire le lien entre la connaissance et l'action. ». D'ailleurs, ces concepts pragmatiques sont la base d'expériences partagées. Mais, les filtres communicatifs et les postures des acteurs conduisent à une culture professionnelle inégalement incorporée. La culture professionnelle des enseignants du second degré comprend trois pôles : le pôle disciplinaire : savoirs disciplinaires de la science de référence, le pôle didactique : savoirs didactiques de la discipline d'enseignement et le pôle générique : savoirs génériques issus des Sciences Humaines et Sociales comme la pédagogie, la communication, la psychologie, la sociologie de l'enfance, l'histoire du système éducatif, la sociologie des organisations etc. . Cette culture professionnelle est influencée par la culture de l'établissement.

En articulant identité, action et le couple langage socialisé-concept pragmatique, nous développons la notion de trajectoire de professionnalisation. Effectivement, un des enjeux de notre travail actuel est d'articuler des cadres théoriques souvent opposés.

La formation est un espace-temps protégé, la réalité du terrain est tout-autre. Le groupe « stagiaires », par sa fonction d'étayage, favorise la part créatrice du processus identitaire. L'acteur a besoin de rendre visibles et lisibles ses inventions singulières qui sont intégrées en soi et qui sont des éléments de son identité professionnelle. Comme le souligne Mireille Cifali (2004, page 69) : « *L'idéal d'un praticien réfléchi a relayé les normes habituelles du travail prescrit. L'approche par l'action a permis un autre regard sur les gestes quotidiens. Une démarche clinique s'est confirmée, avec reconnaissance de la subjectivité, place faite à l'altérité, importance donnée au détail et au quotidien.* ». L'apprentissage professionnel dynamise les relations de stabilité-modification d'aspects professionnels par une prise de conscience de savoirs professionnels. Le Rapport aux savoirs professionnels des enseignants est cognitif, affectif et social ce qui prédomine c'est l'usage de ces savoirs dans les situations de travail.

Pour nous, une trajectoire de professionnalisation présente trois composantes : une composante Activité, une composante Soi et une composante Environnement. Pour chacune, trois dimensions interagissent la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension sociale. La dimension cognitive est dominante au sein de l'activité professionnelle, les deux autres y sont articulées. La trajectoire de professionnalisation régule la culture professionnelle en terme de rapports entre les trois composantes. Lors d'interactions communicationnelles et émotionnelles, les pôles et les rapports entre les trois composantes sollicités activent l'émergence ou le renforcement de savoirs professionnels.

Notre recherche se centre sur le processus de professionnalisation côté individus, en terme de construction des professionnalités et de compréhension de la transaction par le positionnement identitaire des stagiaires et la présence des thèmes abordés lors des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles.

Notre hypothèse est la suivante :

Par des trajectoires groupales de professionnalisation dans le cadre des séminaires d'Analyse de Pratiques Professionnelles, les enseignants - stagiaires construisent leur *identité professionnelle* et étoffent leur *culture d'enseignement – apprentissage*

en découvrant et développant des savoirs professionnels correspondant aux trois pôles de l'activité professionnelle : pôle didactique, pôle générique et pôle académique.

Tableau 1 : Croisement des composantes et des dimensions

	Dimension affective	Dimension cognitive	Dimension sociale
Composante Activité	Satisfaction / insatisfaction	Etre dans l'action	Occuper une place
Composante Soi	Dépassement émotionnel	Savoir par l'action	Se positionner autrement
Composante Environnement	Dépassement relationnel	Savoir pour l'action	Ré/Aménagement du contexte

2. Cadre méthodologique

Lors du contrat quadriennal 2000 – 2003 de l'IUFM de l'Académie de Rouen, une des trois priorités pour la formation initiale des enseignants stagiaires du second degré était la mise en œuvre des « séminaires d'Analyse de pratiques pour tous les stagiaires avec pour objectif de lier les apports du terrain, ceux de la formation disciplinaire et ceux de la formation générale. » Après une année d'expérimentation (2001/2002), cette offre institutionnelle de professionnalisation est intégrée dans le plan de formation. Ce dispositif permet de tenir compte des besoins de l'institution et des besoins de chaque sujet professionnel. Les séminaires d'Analyse de Pratiques Professionnelles (APP) second degré de l'IUFM sont à la fois : *un outil pour problématiser les pratiques et leurs singularités et un outil pour travailler l'implication du praticien* (Nadot, 2003,p. 21). Le groupe de stagiaires fonctionne comme une communauté d'appartenance à la base d'une conception d'une culture professionnelle commune.

De 2001 à 2006, en tant que formatrice transversale, nous avons accompagné sept groupes chaque année (SVT, Education Musicale, Lettres classiques en 2002-2003 puis Lettres classiques et Allemand, Mathématiques, Histoire-Géographie, Anglais et Allemand en 2002-2003 puis Anglais et PLP disciplines confondues). Afin de ne plus être en activité formation et pour intégrer celle recherche, nous exploitons les contenus des séances avec un recul de trois ans. Notre système de prise de notes à visée de données pour une recherche a été affiné en 2003-2004. Le discours groupal est toujours pris en notes de façon chronologique par le formateur transversal mais avec un repérage des formés. Il est certain que nous mobilisons in situ un filtre des contenus. La constitution des données ne peut-être pure. Si nous introduisons un système d'enregistrement, nous rompons l'aspect « privé professionnel groupal » avec une possible validation personnelle. En plus de la prise de notes du discours groupal, nous avons pris en compte comme données : les documents des stagiaires, la synthèse effectuée par les formateurs, les documents

distribués aux stagiaires, la constitution du groupe et la stabilité du binôme de formateurs. Les effets des binômes formateurs dépendent de la nature de l'accompagnement. Evidemment, les interactions communicationnelles et émotionnelles participent à la dynamique discursive.

Pour cette phase exploratoire de trajectoires groupales de professionnalisation, nous explorons les discours des sept groupes de l'année de formation 2003-2004.

2.1. Critères des échantillons

Critère d'entrée de constitution des échantillons : la ou les discipline(s) d'enseignement des groupes APP et la composition des groupes

Critères de constitution des données : 1 : binôme formateurs, 2 : composition groupe de stagiaires, 3 : thèmes prévus avant, 4 : supports utilisés (oral, écrit, vidéo, documents apportés par les stagiaires), 5 : prises de notes des formateurs, 6 : synthèse, 7 Fiches thématiques distribuées.

Pour le groupe lettres classiques – Allemand 03 – 04, les critères sont : 1 : PT FT ACB fA lycée, 2 : Lettres Classiques : 13 stagiaires dont 5 lycée et Allemand : 5 stagiaires collège, 3 : oui, 4 : oral écrit, 5 : fce tra, 6 : orale et écrite.

2.2. Cadre d'analyse

Dans cette recherche, nous envisageons une approche analytique globale des discours des groupes de toutes les séances afin de constituer un panorama de trajectoires groupales de professionnalisation.

Trois catégories sont retenues :

- *Acteurs* : en terme d'individus (les élèves, le groupe Classe, des élèves désignés, des collègues, le tuteur, le CPE, le chef d'établissement, les parents, les formateurs ...) ou en terme d'institutions (l'administration, la salle des professeurs, en classe, l'IUFM ...).

- *Situations de travail* : en classe, entre collègues : équipes pédagogiques, éducatives, contacts CPE et chef d'établissement, conseil de classe, réunions parents, DOC

- *Points de vue exprimés par les stagiaires* : les actes ou non-actes, les décisions, les projets, la responsabilité de (de soi, des élèves, ...),

3. Trajectoire groupale de professionnalisation de professeurs stagiaires Lettres classiques – Allemand 03/04

La première séance : 30 septembre 2003, rend compte du choc de la réalité. Les propos se centrent sur les collégiens et Soi enseignant en classe. Les interactions émotionnelles et communicationnelles avec le chef d'établissement, les parents et les élèves « adolescents » sont l'enjeu de la deuxième séance : 4 novembre 2004. A partir d'une question d'un d'entre eux, lors de la troisième séance : 6 janvier 2004, le groupe aborde les conditions de vie des élèves et l'impact de leur environnement familial. La quatrième séance : 23 mars 2004 ne se focalise pas sur les acteurs mais

sur un objet précis de l'enseignement – apprentissage : le travail à la maison son utilité et sa pertinence. La dernière séance : 13 avril 2004 se centre sur la motivation.

Nous distinguons trois familles d'aspects professionnels :

- des aspects professionnels spécifiques associés à la transmission de la discipline d'enseignement ;
- des aspects professionnels singuliers renvoyant à l'environnement d'exercice de l'activité ;
- des aspects professionnels transversaux liés à la gestion des élèves.

3.1. Aspects professionnels spécifiques associés à la transmission de la discipline d'enseignement

Deux aspects ressortent du discours groupal : les rapports des élèves à la discipline d'enseignement et la responsabilité didactique du professeur.

Les rapports des élèves à la discipline d'enseignement

Dès la première séance, certains stagiaires expriment des attitudes d'élèves face aux contenus d'enseignement : « *Rejet de la grammaire car ils doivent faire des efforts.* » ou « *Goethe, pas connu des élèves de 3^e : un dit : « on s'en fout .».* ».

Cet aspect réapparaît avec le travail à la maison (4^e séance) en terme d'objectif : « *Leur expliquer l'utilité de la « grammaire » démystifier le « rapport » à certains domaines scolaires.* » et sur le type de travail : « *Les verbes forts : O.K. mais le vocabulaire, ils ont: du mal.* ».

Avec le thème motivation (dernière séance), il est remarqué que les élèves mobilisent des stratégies d'évitement sur certains contenus d'enseignement : « *Les élèves réclament les exposés en 3^e : prétexte pour contourner la grammaire.* »

La responsabilité didactique du professeur

Lors de la première séance émerge le besoin d'autres connaissances que celles académique pour enseigner comme une évidente nécessité : « *Le choc de prendre une classe : s'adapter au public élèves. Que vont-ils comprendre ? J'ai les connaissances académique, mais pas les autres.* », « *C'est le décalage entre le contenu universitaire et la situation d'enseignant/ contenu à enseigner.* », « *Maintenant c'est la didactique.* ».

La responsabilité didactique est fortement présente dans les deux dernières séances. Celle consacrée au travail à la maison débute avec ce propos : « *Dans mon collège, on s'interroge sur le travail à la maison. Quel type de travail maison leur donner ?* ». Effectivement, donner du travail à la maison est un acte professionnel légitime mais questionnable en terme d'utilité et de pertinence : « *J'essaie toujours de leur expliquer pourquoi je leur donne cela à faire.* », « *Sortir des exercices habituels.* ». Un des objectifs de ce travail à la maison est de tenir compte de certaines difficultés des élèves pour les amener à donner du sens à des activités intellectuelles ou des notions sensibles : « *Je donne moins d'exercices de grammaire en travail maison. Plus de textes avec un questionnaire puisqu'ils ne se rendent pas compte que c'est utile les activités de lecture et de compréhension.* », « *Etymologie, on prépare ensemble et ils terminent.* ». Le groupe remarque que la vérification et les formes de correction de ce travail à la maison est un acte didactique essentiel

puisqu'il permet : « *La gestion des erreurs lors des correction donne du sens.* ». L'enseignant pour motiver les élèves est conduit à proposer des activités qui suscitent l'intérêt des élèves : « *C'est plus facile de les motiver sur quelque chose de difficile. Décortiquer avec eux. Ils arrivent à des choses un peu délicates.* », « *Poème explicatif : c'est un enjeu fort. Complexe : un défi. Etre exigeant avec soi-même.* », « *Devinettes : certains élèves ne lisent pas le texte, disent « je ne comprends rien ». Première devinette très simple pour permettre aux élèves en difficulté de parvenir à aborder les devinettes difficiles.* ».

3.2. Aspects professionnels singuliers renvoyant à l'environnement d'exercice de l'activité

Deux aspects se dégagent : le fonctionnement d'un établissement et l'environnement familial. Les savoirs institutionnels et environnementaux influencent plus ou moins la gestion didactique et la gestion des attitudes des élèves face au travail scolaire comme leurs comportements sociaux.

Le fonctionnement de l'établissement

Cet aspect est présent dans les deux premières séances. L'explicitation de la découverte des collégiens (1^o séance) les conduit à prendre conscience de l'impact de l'environnement établissement dans leur activité d'enseignement pour amorcer le dépassement émotionnel et apprendre par l'action. Soit par une soumission aux coutumes, conditions de fonctionnement de l'établissement qui aboutit à un mal être : « *En ZEP, je me retrouve propulsé dans un rôle du professeur qui donne des punitions débiles, à recopier le règlement intérieur.* », « *Je suis en ZEP, aussi, j'ai déjà donné 2h de colle. On nous dit qu'il n'y a que cela qui marche.* ». Soit par un refus de certaines coutumes qui favorise le savoir par l'action et un positionnement adaptatif : « *Moi aussi, je suis en ZEP avec des punitions à appliquer. Individuellement, je ne donne pas de punition : à la fin de l'heure, j'essaye d'établir une relation de confiance.* »

Les propos de la deuxième séance concernent d'une part les relations avec le chef d'établissement et les parents lors de situations hors classe formelles ou informelles, et les relations avec des élèves « adolescents » en classe. A partir d'une situation professionnelle relatée au début de la séance, au travers des interactions dégagées, le rôle et la place du chef d'établissement est abordée en terme de responsabilité avec des décisions éducatives et administratives : « *Un matin, je suis arrivée au collège et j'ai été interpellée par le principal. Il s'était passé quelque chose dans ma classe de quatrième : quand j'aidais un élève, un élève garçon aurait fait un geste obscène à deux filles. Je ne les ai pas vu et les deux filles ne sont pas venues me voir. Le garçon avait déjà changé de classe pour cette raison 15 jours après la rentrée. On a prévenu les élèves de cette classe de prévenir la direction et/ou l'infirmière. Le principal met en doute la parole des filles. Il s'imagine qu'il y a le chahut. Il me demande de surveiller cet élève au point de vue du travail. D'accord comportement déviant avec des gestes inconvenants. Existence d'un contrat/hors classe, dans la cour. Je n'ai pas trouvé franc le principal, de plus l'élève est fourbe.* »

« *Moi, cela me fait réagir sur l'attitude du principal. Qui a décidé de faire passer l'évaluation 5^e à mes élèves en Français sans en discuter avec moi, stagiaire ?* »

L'environnement familial

A la fin de la deuxième séance, les stagiaires qui ont vécu les réunions parents – enseignants, dégagent que des parents s'impliquent, que d'autres soutiennent les professeurs, mais que ceux qui considèrent leur enfant comme intouchable, sont contre les enseignants et l'administration. Lors de la troisième séance : 6 janvier 2004, un stagiaire revient sur les relations avec les parents en pointant la barrière de la langue : « *Réunion professeurs principaux et parents, pas avec tous les professeurs. Deux mères d'élèves ont failli en venir aux mains. Elles s'insultent en arabe. Les autres parents arabophones ont quitté la salle en refusant de traduire. Vu ce que les élèves vivent tous les jours, je les admire de venir avec ce qu'il faut. Vous connaissez le cadre de vie ?* ».

Le groupe se focalise alors sur les conditions de vie des élèves et l'impact de leur environnement familial : « *Il y a des gamins dont on ne s'occupe pas. Certains élèves ne mangent pas le midi.* », « *A la campagne c'est une misère qui se voit moins, mais elle existe* ».

La question de l'éducation à la santé comme action de l'enseignant ressort notamment sur la propreté corporelle (les élèves qui sentent mauvais, ceux qui ont des poux) et aussi l'impact des autres acteurs de l'établissement à cette éducation à la santé : « *Une dame de ménage a expliqué qu'un élève sortait des toilettes sans tirer la chasse d'eau. Elle lui dit : « et chez toi ; il répond : une fois par jour on tire la chasse d'eau ».* ».

L'environnement familial réapparaît avec le travail à la maison (4^e séance) : « *Ce qui est dramatique, c'est de s'apercevoir de la corrélation entre difficultés et accompagnement possible par les parents.* »

3.3. Aspects professionnels transversaux liés à la gestion des élèves

Trois aspects renvoient à la gestion des comportements scolaires et sociaux des élèves : la compréhension des collégiens, les collégiens et le travail scolaire puis les élèves : être motivé et se motiver..

La compréhension des collégiens

Lors du premier temps de la première séance, les stagiaires explicitent leur découverte des collégiens : « 16 élèves en 5^e bien vivants, une 4^e européenne 1h : 8 élèves timides, introvertis », « je suis en ZEP : 7 élèves en 6^e, cela bouge. », « Un élève agressif qui a déjà battu des professeurs. », « Attitudes des élèves : consommateurs, ne travaillent pas. ». Puis, le groupe pointe les décalages de maturité entre les élèves : « Maternage des élèves de 6^e : les guider pour les feuilles à coller, les écrits. », « Comment c'est fait un élève de 4^e ? Comment le traiter en adulte, en enfant ? », « Les élèves de 5^e sont des gamins qui ont certaines capacités ».

La deuxième séance dépasse cette découverte des collégiens puisqu'elle se focalise autour des interactions émotionnelles et communicationnelles élèves – enseignant. La distanciation du professeur aux dits et aux actes des adolescents est analysée en terme de l'existence d'un jeu, de rapport à l'autorité et d'ignorance ou non de certains types de propos déviants : « Un garçon note quelque chose sur une feuille, je crois qu'il prend le cours. Je le vois qui fait de la dentelle autour, je m'approche et discute avec lui. Je récupère le papier et lui dis de venir à la fin du cours. Il veut

« récupérer sa feuille, je refuse. », « Un garçon a fait un dessin, à la fin on en discute. Le lendemain, je lui rend sa feuille. C'est le jeu. », « Ce n'est pas évident de parler au professeur. », « En cours de latin : guerre romaine. Un élève : je trouve cela bien la guerre pour tuer des « juifs ». Ma réaction au bout de 2 secondes : c'est la dernière fois que j'entends ce genre de propos dans le cours. Incident clos. Voulait-elle me provoquer, me tester ? »

Certaines informations sur la vie extérieure des élèves facilitent la compréhension de leurs attitudes comportementales. L'environnement social - culturel est déterminant en terme de rapport à l'Ecole : « Un élève a perdu sa mère, il recherche de l'affection du côté des professeurs femmes. » « Parents divorcés : Père Français, Mère Allemande : importance des relations avec les parents. Une lettre dans mon casier, de la mère, de 10 pages. Réunion avec les parents : le père + la belle-mère et l'enfant qui veut faire de l'allemand pour communiquer avec sa mère → l'enfant au milieu de cette histoire où chaque parent a sa version. Et le professeur avec les deux parents et l'élève. »

Les collégiens et le travail scolaire

La quatrième séance consacrée au travail à la maison favorise une distanciation des stagiaires quant à la responsabilité d'apprendre des élèves. Ils la relient à leurs actes d'enseignement impulsant l'émergence d'une attitude positive des élèves face au travail scolaire. Comme l'amorce du travail à la maison en classe : « *Ils terminent le point de grammaire à la maison pour apprendre à finir un travail.* », « *J'ai pris le parti de commencer le travail à la maison 10 minutes en fin de cours.* », « *Moi, c'est pas forcément à la fin du cours, on commence le travail dirigé et ils terminent à la maison.* ». Et la vérification et les formes de correction de ce travail à la maison : « *En latin, je ne vérifie pas systématiquement à chaque fois.* », « *Ce n'est pas inutile de demander à un élève de refaire l'exercice corrigé au propre. Ils se disent alors autant le faire que de passer du temps à recopier.* », « *Il y a des élèves qui n'écoutent pas les conseils. Ils estiment qu'une fois que c'est fini, c'est fini.* », « *Ceux qui ne le font pas reculent, les autres avancent.* ».

Les élèves : être motivé, se motiver

La cinquième séance consacré à la motivation renforce la prise de conscience de la nécessaire coresponsabilité enseignant- élèves. L'enseignant motive les élèves mais accepte une part d'impuissance : « *Sur ce qui est nouveau, c'est O.K. Les motiver pour le travail répétitif, c'est dur. Le reste plus attractif.* » « *Il y a une part de travail qu'on ne peut pas motiver par des trucs Si l'enfant ne le fait pas, on n'y peut rien.* », « *Accepter d'être impuissant face à cela. Il y a une part qui ne dépend pas de moi. On ne peut pas être dans la réussite scolaire de tous les élèves.* ».

Pour dépasser cette impuissance qui frustre, l'enseignant dynamiser la motivation : l'élève doit être intéressé et se sentir capable de faire : « *Jouer sur leur fierté, leur amour propre : « Vous êtes capables. » », « La motivation et l'enthousiasme du professeur ont un impact sur leur motivation. »*

Mais, les élèves doivent aussi être motivés et se motiver. L'engagement dans la situation d'enseignement – apprentissage demande du temps, de la concentration et un effort. Le sens que l'élève trouve à l'apprentissage induit la motivation.

« *Il y a un moment où ce n'est plus une question de motivation, il faut travailler*

l'enfant, l'adolescent voit à court terme. Il est intégré dans un système éducatif qu'il ne comprend pas forcément. », « Les activités, les élèves se lassent. », « Les élèves doivent comprendre le but/projet »

Certains élèves sont dans une attitude d'évitement du travail : non confiance en ses capacités. Cet évitement s'associe parfois à un besoin de faire plaisir à l'enseignant ou à une image de soi plutôt négative : « *Les élèves se laissent aller en 3^e. Ils ont accumulé beaucoup « d'échecs ».* », « *Capacité des élèves en difficultés de débrancher le cerveau. On est en option, donc on n'est pas motivé. On vient pour faire plaisir.* »

En conclusion, la trame de la trajectoire groupale de professionnalisation de ces professeurs stagiaires lettres classiques – Allemand 03/04 lors des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles présente un fil conducteur : la gestion des élèves sur toutes les séances. Pôle générique et pôle didactique sont séparés voir en opposition dans les discours des deux premières séances alors que dans les deux dernières ces deux pôles sont articulés. Le triangle didactique - professeur, élève, savoir - est une entité connectée à l'influence institutionnelle. La troisième séance est une rupture puisqu'elle se focalise sur les savoirs institutionnels et environnementaux.

Un maillage complexe mais incontournable pour un développement professionnel groupal qui favorise la maîtrise des différentes natures des savoirs professionnels nécessaires à l'activité d'enseignement en enrichissant sa culture professionnelle. Le repérage en finesse de l'intensité de présence pour chacune des trois composantes (Activité, Soi et Environnement) avec les trois dimensions (dimension affective, dimension cognitive et dimension sociale) est un défi que nous devons affronter.

A la fin de cette phase exploratoire, nous comparerons les trames de chaque groupe pour y repérer des singularités disciplinaires et les traits communs ou divergents.

Bibliographie

Cifali ; M. (2004). Variations autour d'un dispositif d'enseignement : écrire et raconter des histoires, in Lessard C., Altet M., Paquay L., Perrenoud P. (EDS), *Entre sens commun et sciences humaines . Quels savoirs pour enseigner ?*, Bruxelles et Paris : De Boeck, collection : Perspectives en éducation et formation, 69-91.

Clot ; Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF, Le travail humain.

Dubar ; C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue Française de Sociologie*, 33, 505-529.

Nadot ; S. (2003). L'analyse de pratiques dans le discours de la formation, in Actes de la DESCO : *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*, Ministère Jeunesse Education Recherche, CRDP Basse Normandie, 15-22.

Pastré ; P. (2001). Travail et compétences : un point de vue didacticien. In Leplat J. et de Montmollin M., *Les compétences en ergonomie.*, Toulouse : Octarès Editions, collection Travail & Activité Humaine, 147-160.