
Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants

Questions of subjectivity in professional teacher education

Bernard Wentzel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2492>

DOI : [10.4000/rechercheformation.2492](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2492)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2015

Pagination : 17-32

ISBN : 978-2-84788-867-6

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Bernard Wentzel, « Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants », *Recherche et formation* [En ligne], 80 | 2015, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 04 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2492> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2492>

© Tous droits réservés

Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants

> **Bernard Wentzel**

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Suisse)

RÉSUMÉ : Le processus de professionnalisation des métiers de l'enseignement a eu notamment pour conséquence une rénovation de la formation. En situant nos analyses dans le contexte suisse de tertiarisation des formations à l'enseignement, nous proposons dans cette contribution de questionner la construction de certaines dimensions de l'identité professionnelle. Nous nous focalisons sur la subjectivité comme composante incontournable de parcours singulier de professionnalisation des personnes et, particulièrement, de développement de postures réflexives dans le cadre de dispositifs de formation par la recherche.

MOTS-CLÉS : formation des enseignants

1. Introduction

Au cours des dernières décennies, le processus de professionnalisation des métiers de l'enseignement, dans différents contextes, a eu notamment pour conséquence une rénovation des formations. Nous situons notre propos dans le contexte suisse de tertiarisation des formations à l'enseignement. Cette contribution propose de questionner la construction de certaines dimensions d'une identité professionnelle, chez de futurs enseignants en mettant en évidence une nécessaire prise en compte, dans la construction de dispositifs de formation, de la subjectivité comme composante importante du processus de professionnalisation des personnes. Qu'en est-il des espaces et postures d'appropriation de l'expérience vécue et de construction de sens? Quels sont les marqueurs d'affirmation d'une identité professionnelle? Plus largement, qu'en est-il des pratiques réflexives et de leurs contributions à la stabilisation de cette identité professionnelle d'enseignant? L'émergence du paradigme réflexif et son impact dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement ont d'ailleurs contribué à mettre en évidence la nécessité de questionner la dimension subjective de la formation. Les dispositifs de formation propices à l'analyse des effets de subjectivation sur les parcours de professionnalisation sont aujourd'hui variés et s'appuient généralement sur des fondements théoriques solides, par exemple l'analyse

de pratiques ou autres formes d'explicitation de l'expérience. Nous nous focalisons ici sur la formation par la recherche en contexte professionnalisant et particulièrement sur son aboutissement que constitue la réalisation d'un mémoire. Outre les directives nationales relatives à l'intégration de la recherche comme enjeu de la tertiarisation en Suisse, notre choix est lié à la pertinence des productions d'étudiants dans le cadre d'une formation par la recherche pour étudier certains marqueurs de subjectivité. Nous visons, plus largement, à répondre aux deux objectifs fixés dans cette contribution :

- (re)poser quelques jalons théoriques autour de l'articulation entre subjectivité en formation et professionnalisation des individus ;
- identifier certains marqueurs de subjectivité et analyser leurs fonctions/impacts durant un parcours de formation par la recherche.

2. La professionnalisation en quelques mots

La professionnalisation des métiers de l'enseignement a été largement définie par une rationalisation des savoirs et compétences fondant l'expertise et contribuant à la modélisation d'une identité professionnelle reconnue. La dimension collective de cette identité professionnelle la rend partageable aussi bien au sein de la communauté de pratique que dans le cadre de formations diplômantes. Le terme *professionnalisation* renvoie ainsi à celui de profession, c'est-à-dire «à une organisation autonome en groupe et associations professionnelles, une formalisation plus grande de l'activité et l'obtention d'autorisation d'exercer auprès d'instances légales, l'attribution et la reconnaissance des statuts, une universitarisation des savoirs... » (Wittorski, 2015, p.33). Comme le rappelle également Altet (2009), la profession enseignante réclame aussi de la réflexivité et non la pure exécution d'une tâche ou de règles préétablies, un acte professionnel qui requiert des compétences spécifiques et de l'autonomie pour faire face à la complexité. Le paradigme réflexif est apparu comme le fer-de-lance d'une rhétorique et d'un processus de professionnalisation de l'enseignement au cours des dernières décennies. Face aux mutations récentes de contextes éducatifs complexes et aux défis assignés à l'école de viser l'efficacité tout autant que la démocratisation de l'accès au savoir, «l'enseignant doit devenir un *praticien réflexif*, capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats» (Maroy, 2001, p.7-8). Nous reviendrons sur cette injonction de réflexivité dont la portée et les limites ont autant été mises en discussion.

La professionnalisation est aussi un concept polysémique dans un champ de recherche très actif et avec des chercheurs prolifiques. Nous ne l'abordons pas directement ici comme processus d'évolution et de structuration d'une occupation humaine. Nous nous centrons sur la professionnalisation des personnes : «il s'agit ici de viser le développement des compétences des individus par un dispositif de formation-travail» (Wittorski, 2015, p.33). À un niveau plus opérationnel, «professionnaliser à tout prix», semble devenu un leitmotiv des dernières décennies. Pourtant, les analyses critiques se sont renforcées depuis quelques années, traitant des limites de

la professionnalisation, des risques de déprofessionnalisation, de problématiques liées à la formation ou encore à la condition enseignante. Plus largement, le mythe de la professionnalisation semble s'essouffler plus que jamais dans certains contextes où le phénomène de « malaise des enseignants » occupe une place importante. La rhétorique bien huilée de la professionnalisation se heurte à l'évidence aux limites d'un mythe pour reprendre les termes de Bourdoncle (1993) malgré les intentions sociales plurielles, parfois concordantes, parfois contradictoires, visant l'évolution de cette occupation humaine.

3. Identité professionnelle et sens de l'expérience

Différents ancrages théoriques et champs de recherche abordent, plus ou moins explicitement, des problématiques autour de la subjectivité en formation et en situation d'action professionnelle. C'est sous l'angle des enjeux de professionnalisation des personnes que nous abordons une mise en relation entre subjectivité et réflexivité. Des références plus ou moins appuyées et explicitées, à la phénoménologie husserlienne, y compris dans le développement actuel d'un paradigme réflexif, perdurent dans différentes approches de la subjectivité en formation. Selon Husserl (1953) : « la subjectivité est toujours *conscience de* : tout état de conscience en général est, en lui-même, conscience *de* quelque chose. [...] Le mot *intentionnalité* ne signifie rien d'autre que cette particularité foncière et générale qu'a la conscience d'être conscience *de* quelque chose » (p.28). Ce point de départ nous amène à développer trois enjeux majeurs autour de la subjectivité en formation : la construction des identités, l'appropriation de l'expérience et, plus largement, l'inscription des acteurs dans des pratiques réflexives.

La littérature scientifique dense et diversifiée sur l'identité professionnelle en fait un objet particulièrement fertile pour approfondir les concepts en jeu ici. Comme le rappelle Jorro (2011), « les valeurs, l'identité professionnelle en construction, les actions réalisées composent le terreau subjectivant du sujet. [...] L'activité subjectivante apparaît à travers le désir de métier et la redéfinition continue du projet de développement professionnel » (p.54). La professionnalisation des acteurs dépend étroitement des dynamiques identitaires (questionnements et projections, revendication et confirmation, identification et reconnaissance, etc.) éprouvées dans l'articulation entre une histoire personnelle et un contexte social et culturel : « l'espace spécifique de l'identité est très précisément situé entre les dimensions sociales, à connotation fonctionnelle (les rôles), et les dimensions plus personnelles à connotation plus intime (la subjectivité) » (Martuccelli, 2008, p.26). L'identité est le produit d'un double mouvement, biographique et relationnel (Dubar, 1996). Les groupes professionnels fournissent « une référence à leurs membres pour s'identifier personnellement et collectivement » (Vasconcellos, 2008, p.149) et acquérir la conscience d'un partage. Le sentiment d'appartenance et la reconnaissance par les pairs constituent des enjeux incontournables de construction d'une identité

professionnelle. Ils créent les conditions d'une réunion, d'une coexistence, d'une collaboration, d'une réciprocité dans l'accomplissement d'actions sociales.

La reconnaissance professionnelle est aussi liée à la façon dont le professionnel donne du sens à son action et à son expérience. Elle s'opère ainsi à partir d'un double mouvement : une compréhension de soi dans l'action et une visibilité de soi par le regard d'autrui. Le concept *d'activité subjectivante* se traduit par des savoirs construits au fil de l'expérience (Jorro, 2011). Elle suppose un retour réflexif sur l'expérience et conduit l'acteur à établir avec son environnement social et matériel « un rapport "empathique" qu'il peut exprimer, analyser, interpréter et qui le conduit à s'engager. Il s'agit pour l'acteur d'apprécier son propre positionnement professionnel, de saisir la nature de son engagement et en même temps sa capacité à donner du sens » (p. 53-54). Le sens renvoie donc au versant subjectif, privé, de l'expérience. Lorsqu'il est construit par la réflexion, le sens sollicite « le raisonnement, la comparaison, l'abstraction, la déduction ou l'inférence » et conduit « à faire des mises en relations conceptuelles, à abstraire des éléments pour en dégager des formes, des structures » (Vermersch, 2008, p. 40). Nous développons notre approche de l'expérience à travers l'idée de conscience réflexive, une pensée formée à partir de l'expérience de soi dans le monde. La conscience est donatrice de sens, pourrait-on dire, dans une perspective husserlienne. La subjectivité nourrit ce mouvement réflexif de distanciation, de construction de sens et de formalisation de savoirs à partir de l'expérience, de (re)positionnement de soi.

Divers dispositifs en formation professionnelle s'appuient sur la subjectivité pour fonder une pratique réflexive, entre l'analyse de pratiques et les approches cliniques favorisant le retour sur l'expérience, la résolution de problème et la construction de savoirs par le questionnement, l'analyse, l'explicitation, l'écriture professionnalisante notamment par l'entrée dans des démarches de recherche, etc.

4. Subjectivité et réflexivité

La popularité du concept de *praticien réflexif* a donc eu pour effet direct son opérationnalisation dans différents dispositifs de formation ayant contribué à la mise en œuvre d'un nouveau « modèle du professionnel construit autour de la figure du praticien réfléchi » (Lang, 1999, p. 165). Au cours des dernières années, de nombreux travaux scientifiques ont permis de réinterroger le concept de praticien réflexif, en référence notamment aux travaux de Schön, mais pas seulement. Boutinet (2009) revient sur le rôle grandissant accordé par nos cultures à la réflexivité : « le marxisme en prônant chez les travailleurs le passage d'un sentiment d'aliénation à celui d'une conscience de classe », la psychanalyse ou encore « la phénoménologie préoccupée de saisir ce qui fait sens pour le sujet à travers l'intentionnalité » (p. 8) sont autant de courants majeurs ayant influencé le développement de la réflexivité jusqu'à son inscription progressive dans le champ de la professionnalisation. Guillemette (2016) propose également un panorama de l'exploitation du concept de *pratique réflexive* au cours du XX^e siècle, de Dewey à Vermersch, en passant par Schön, Lewin ou encore

Argyris. Quelques constantes perdurent, notamment autour de l'articulation entre : expérience, activité subjectivante, conscience réflexive, sens et action (en l'occurrence professionnelle). De la remise en question de logiques applicationnistes à des réflexions épistémologiques sur les processus de production de la connaissance scientifique à partir de l'expérience, les perspectives sont variées : «le chercheur est engagé avec les praticiens non pas pour voir comment ces derniers mettent en application les théories apprises au préalable, mais pour faire ressortir, de manière inductive, les savoirs (connaissances, habiletés, etc.) qui se trouvent inextricablement liés à l'action, à la pratique» (Guillemette, 2016, p.2). La reconnaissance du praticien réflexif et de sa subjectivité le promeut acteur principal de l'interprétation en compréhension de l'expérience, de la formalisation de savoirs, de la prise en charge de sa propre professionnalisation. La réflexivité, comme conscience de soi, de son identité et de son action, se construit aussi dans l'altérité, dans la rencontre à l'autre, ce qui lui confère à la fois une visée collaborative et une visée éthique. Maroy (2001) associe la réflexivité à la conception d'un enseignant interactif et travaillant en équipe. Ainsi, «la dimension collective du travail enseignant, rompant avec l'isolement, est amenée à occuper une place de plus en plus importante» (p.8). Le praticien réflexif se construit comme sujet éthique par son engagement réflexif dans l'action et dans le rapport à autrui, «dans un processus de la vie collective entre pairs qui coopèrent pour résoudre des problèmes de justice, de loyauté et de confiance mutuelle» (Moreau, 2016, p.24). C'est bien là un des fondements de la réflexivité comme instrument de professionnalisation, au sens du positionnement de soi dans une pratique responsable et autonome, tout autant que dans une communauté représentative de cette pratique sociale. La *réflexion éthique* inclut à la fois la capacité de la personne à faire un retour sur soi et sur sa conception de l'agir éthique. La délibération et l'exercice dialogique avec les pairs permettent de dépasser l'enfermement dans un repli narcissique (Gohier *et al.*, 2015, p.33-34). Ces dimensions de l'identité professionnelle intègrent plus ou moins les différentes tentatives de modélisation d'une professionnalité enseignante contemporaine. Le *pôle de l'acteur social/critique* tout autant que le *pôle du professionnel* (Lang, 1999) illustre l'impact du paradigme réflexif sur le phénomène de professionnalisation des occupations humaines et des individus : «la réflexion critique met en jeu des critères moraux et éthiques» (p.165).

Le paradigme réflexif, fer-de-lance d'un processus de professionnalisation dont la littérature scientifique de ces dernières années analyse l'essoufflement, voire les limites, n'est pas exempt du débat critique, bien entendu. Le bilan mitigé établi par Maroy (2001), semble toujours en phase avec certaines réalités traversant les différents contextes. «Les capacités réflexives paraissent moins cruciales» (p.19) que les savoir-faire pédagogiques et didactiques ou plus encore les compétences relationnelles. Plus récemment, Altet *et al.* (2013) rappellent que même si «toutes les formations d'enseignants se réclament du paradigme visant à former des professionnels réflexifs et insistent sur la réflexivité à la fois comme objectif de la formation et comme démarche d'apprentissage, les dispositifs qui traduisent ces orientations rencontrent

le scepticisme, l'inertie, voire la résistance d'une partie des étudiants.» (p. 10). Plus globalement, Tardif *et al.* constatent une dilution et une fragmentation du paradigme au fur et à mesure de sa diffusion. «Son extraordinaire rayonnement a débouché sur des traductions, interprétations, reconstructions et distorsions faites en fonction d'une multitude d'intérêts, de perspectives et de cadres intellectuels ou disciplinaires» (2012, p. 12). Ces différents constats sont à prendre en compte dans notre propre démarche de recherche.

5. Éléments de contextualisation de l'approche empirique

La rénovation des formations à l'enseignement a constitué une réforme majeure, en Suisse, dans le champ de la professionnalisation. Suivant en cela un mouvement international, la Suisse a en effet décidé, à la fin des années quatre-vingt-dix, de supprimer les écoles normales pour confier la formation des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire à des institutions tertiaires, principalement des Hautes écoles pédagogiques. À l'exception d'une minorité de cantons où la formation des enseignants se faisait déjà partiellement à l'université, c'est au début des années deux mille que le processus de tertiarisation s'est concrétisé. En outre, la réforme avait pour objectif explicite de stimuler la recherche et développement au sein de ces institutions à vocation professionnalisante, et à mettre l'accent sur une plus grande articulation entre les connaissances théoriques et les données de l'expérience pratique dans la formation des futurs enseignants. Des dispositifs innovants permettant à de futurs enseignants de développer une culture et une pratique de la recherche et de la réflexivité, durant leur parcours de professionnalisation, ont vu le jour dans la plupart des institutions. Les référentiels de compétences (formalisés au niveau de chaque institution avec de nombreuses bases communes) rendent compte de l'impact du paradigme réflexif sur la délimitation des contours d'une professionnalité enseignante. Les exigences en matière de qualification, de professionnalisation du personnel d'éducation et l'harmonisation au niveau national, se sont étendues à d'autres acteurs scolaires, notamment les enseignants spécialisés sur lesquels nous focalisons nos analyses. Les formations initiales pour les enseignants spécialisés ont été pour la plupart intégrées, ces dernières années, dans des Hautes écoles pédagogiques. Dans le cadre de ce processus d'académisation qui situe la formation au niveau Master, notons que l'articulation entre formation scientifique et pratique réflexive, à visée professionnalisante, est également largement explicitée dans la réglementation nationale relative à la reconnaissance des diplômes en enseignement spécialisé, édictée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

6. Justifications et orientations méthodologiques

Afin de rendre compte empiriquement de certains enjeux et questionnements autour de la subjectivité en formation¹, nous avons fait le choix d'analyser des productions écrites réalisées par des étudiants de Master en enseignement spécialisé dans une Haute école pédagogique en Suisse. Il s'agit de mémoires de recherche soutenus en fin de formation. Ces travaux d'étudiants ont fait l'objet d'une diffusion publique en *open access*. Les données sont anonymisées dans la présente analyse. Nous avons retenu ce type de données pour différentes raisons. Tout d'abord la réalisation d'un mémoire en formation d'enseignant est une étape importante de la construction d'une identité professionnelle. Cette identité est plurielle et renvoie à des savoirs et des compétences construits durant la formation, mais aussi au rapport qu'entretient le sujet avec les autres acteurs de l'éducation, en termes d'identification tout autant que de différenciation. Il ne s'agit pas seulement d'un récit d'expérience et il n'a d'ailleurs pas vocation première à l'être même si certains se l'approprient ainsi. La réalisation du mémoire s'inscrit dans le cadre d'une *formation par la recherche* et répond à des enjeux de professionnalisation des personnes, notamment par le développement d'une pensée réflexive et critique. Il rend compte d'une subjectivité qui se structure, s'approprie pour devenir composante d'une posture professionnelle. Il peut être mis au service de la compréhension de phénomènes éducatifs, de l'action et de la réflexivité à certaines conditions telles que : l'intérêt pour un questionnement singulier issu de l'expérience ; la mobilisation de référents pluriels, y compris théoriques, pour identifier, comprendre, interpréter, rendre intelligible. L'objet *formation par la recherche* a fait son chemin, de manière plus ou moins conceptualisée. On y retrouve certains éléments d'une démarche clinique. Nous rejoignons Cifali (2008) lorsqu'elle réinterroge un « vieux découpage » : « La tension entre subjectivité et objectivité est tension entre soi et le monde. Nous postulons qu'une intériorité, un dialogue intérieur, une connaissance de soi sont également nécessaires à une action pertinente. Ni les uns ni les autres ne pourraient être négligés » (p. 130). Cette tension est au cœur de notre approche analytique d'une formation par la recherche (Wentzel, 2012), comme un processus continu favorisant la construction de compétences réflexives grâce à la mobilisation, dans différents contextes, des acquis d'une formation épistémologique et méthodologique à la recherche, mais aussi d'une subjectivité assumée, « travaillée, à partir de laquelle la pensée se met en mouvement » (Cifali, 2008, p. 130). Ce processus repose ainsi sur des outils permettant de mettre en suspens l'urgence du quotidien et implique des *espaces discursifs* de réflexivité. L'assimilation du mémoire professionnel à une recherche scientifique peut être « génératrice de malentendus » (Crinon et Guigue,

1 Les orientations méthodologiques ainsi que la démarche d'analyse présentées ici ont été éprouvées par ailleurs dans le cadre de nos travaux sur la professionnalisation des formations à l'enseignement. Certaines données traitées ici ont fait l'objet d'une analyse secondaire dans la publication suivante : Wentzel, B. (à paraître). Enseignement spécialisé et professionnalisation : questions d'identités. In M. Tardif, J.-F. Marcel, T. Piot et D. Périsset, *Les personnels agents éducatifs : division et réorganisation de l'enseignement en milieu scolaire*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval. Quelques brefs éléments d'interprétation des données traversent les deux contributions.

2006, p. 126). Parmi les éléments de cette note de synthèse ouvrant de nombreuses perspectives théoriques étayées, soulignons qu'il est indispensable de rester ouvert à une pluralité d'approches d'une formation par la recherche et, par extension, du mémoire professionnel. « L'unification du genre est pourtant loin d'être achevée » (p. 127) et la subjectivité ne peut pas occuper une place aussi importante dans tous les travaux, même si nous la situons ici comme un élément déterminant d'une formation par la recherche. Elle est liée à l'implication dans la démarche, aux contenus de formation et aux consignes reçues, à l'accompagnement, aux modalités d'évaluation, etc. S'il est une constante, c'est la difficulté à réaliser ces travaux d'écriture et « la difficulté des auteurs de mémoires à trouver la bonne distance par rapport à leur expérience personnelle » (p. 146).

Pour la présente analyse, dans un souci de faisabilité, nous avons retenu six mémoires (par tirage sur un total de 48) sans visée de saturation des données. Nous les avons numérotés de M1 à M6. Ils ont en commun de traiter de problématiques en lien avec l'intégration scolaire d'élèves à besoins particuliers.

Nous situons notre analyse dans une approche compréhensive en adoptant une posture d'ouverture et une suspension du jugement pour rendre compte de cette primauté de la subjectivité qui se déploie dans les travaux de recherche réalisés par de futurs enseignants spécialisés. Le sujet observe, se représente, analyse, réfléchit, produit du sens et une connaissance partageables. Pour la présente contribution, nous nous appuyons sur trois catégories d'analyse mettant en relation notre cadre conceptuel initial et les données empiriques :

- les postures d'écriture et marqueurs identitaires ;
- la reconnaissance dans le rapport à autrui ;
- la réflexivité et les effets de professionnalisation.

7. Présentation et analyse des données

7.1. Pratiques d'écriture et positionnement identitaire

Commençons par relever un constat très marqué : les étudiants recourent assez largement – particulièrement en introduction lorsqu'il s'agit de poser un questionnement de départ – à une posture d'écriture plutôt personnelle, biographique, loin des standards académiques en matière d'écriture de recherche. Ils pratiquent ainsi l'écriture en tant qu'activité intime, de questionnement sur leur identité autant que sur leur action, en lien avec des expériences vécues et la compréhension de certains phénomènes. L'écriture est donc mobilisée comme l'instrument d'expression d'un rapport subjectif au monde, dans lequel le questionnement sur soi rapproche des dimensions personnelles et professionnelles. Les deux sont souvent liés dans ces travaux professionnalisants. La construction d'un intérêt, voire d'un questionnement de recherche, fait rarement l'économie de cette étape qui précise, d'une certaine

manière, le sens de l'implication dans une démarche de formation par la recherche. L'implication porte bien entendu sur l'action, ou le sens de l'action, et le rapport à l'altérité, à des relations sociales. L'implication se définit aussi par l'expérience, le parcours de vie et l'activité subjectivante ayant conduit à observer, à se remettre en question et à tenter de comprendre certains phénomènes sociaux ou problèmes rencontrés dans un monde qu'il s'agit de contribuer à transformer par l'action quotidienne.

C'est aussi l'occasion pour moi de me remettre en question : le soutien pédagogique, oui, mais de quelle façon intervenir au mieux afin d'aider ces enfants? Mes premières expériences m'apprennent qu'il faut agir au cas par cas et ne pas généraliser. (M2)

Outre le grand problème d'organisation, j'ai été très mécontente de la manière dont je menais ces leçons, et je voulais améliorer ce versant. (M1)

L'expérience professionnelle, même si elle est parfois exploitée dans un registre plutôt personnel, peut servir de point de départ à un questionnement de recherche puis à un processus réflexif. L'entrée dans la recherche met également en évidence une double posture d'implication/distanciation pouvant poser les bases d'un développement de capacités d'analyse, de réflexion critique, voire de production de savoirs professionnels.

Je constate au quotidien dans ma classe les limites du système intégratif et, de ce fait, je suppose, la nécessité de l'existence des classes spécialisées. [...] Je souhaite durant mon travail de mémoire, vérifier que les classes FS [Formation spécialisée] correspondent à mes présupposés en matière d'enseignement spécialisé et ainsi affiner mes choix de carrière à venir. (M6)

Une dimension axiologique de la construction identitaire se doit d'être pensée. Les questionnements portent bien sûr sur la position, la mission et, plus largement, sur les enjeux et les valeurs autour d'un élément central dans le champ de la pratique d'enseignant spécialisé : l'intégration scolaire. Comme le montrent la plupart des cadres théoriques de leurs travaux de recherche, ces étudiants sont imprégnés d'une littérature scientifique concernant l'inclusion scolaire. La prise de distance, facilitée par la mobilisation de concepts issus de la littérature scientifique, ne se présente pas comme une mise en retrait de la subjectivité, même si le questionnement porte parfois sur autrui :

Il semble primordial de chercher à comprendre comment les enseignants vivent les réformes induites par les concepts d'intégration/inclusion scolaire. Comment ces changements sont ressentis ou vécus au niveau de leur identité professionnelle, de leur rôle d'enseignant, ou encore de leurs pratiques pédagogiques. (M4)

« Il est primordial » (pour l'enseignant spécialisé) de construire du sens par rapport à l'identité et à l'action d'autrui, en l'occurrence l'enseignant, un partenaire incontournable omniprésent. Dans certains travaux, les étudiants s'approprient une posture du chercheur pour s'interroger aussi sur les ressentis, le vécu, voire les perspectives de recomposition identitaire des enseignants de classe régulière, notamment face aux défis de l'intégration scolaire. La posture présentée comme

empathique visant la compréhension des perceptions et des pratiques des autres acteurs semble trouver sa place dans les écrits. Nous constatons qu'elle participe de la légitimation de l'action de l'enseignant spécialisé et de son positionnement comme acteur pouvant assumer une responsabilité de soutien auprès des enseignants titulaires de classe qui peuvent se sentir démunis face aux enjeux de l'intégration scolaire et face à la nécessité de gérer une collaboration entre les différents acteurs concernés.

Certains enseignants pourraient ne pas supporter le regard d'une autre personne sur leurs pratiques pédagogiques et leur manière d'enseigner. On peut imaginer que les enseignants craignent les jugements de leurs collègues. [...] Il arrive bien souvent que l'enseignant ne soit pas très fier de sa leçon, des explications qu'il donne ou de sa manière de s'adresser à ses élèves. Cependant, étant donné qu'il est seul devant sa classe, il n'a pas d'explications à fournir. (M3)

Parfois, la posture empathique cède la place à une approche des relations davantage orientée vers la confrontation qui semble aussi fondatrice de l'identité professionnelle. Elle n'exclut pas des perspectives de collaboration.

La collaboration avec les titulaires ayant été très pauvre, comment faire pour approcher les titulaires sans les brusquer? [...] Le co-enseignement est aussi intéressant pour les élèves, mais comment fonctionner pratiquement? (M1)

Certains marqueurs de subjectivité tels que « brusquer », « discuter », « malentendus », « difficultés » expriment des appréhensions dans le rapport à cet autrui que représente l'enseignant généraliste. Les questionnements autour de l'organisation d'espaces et de pratiques collaboratifs sont souvent utilisés comme marqueurs d'affirmation et de reconnaissance d'une identité professionnelle d'enseignants spécialisés, porteurs d'une expertise que les enseignants généralistes ne possèdent pas.

Les réponses de ces enseignants confirment l'hypothèse du manque important d'information dont ils font l'objet. En effet, même les enseignants qui affirment connaître le terme « inclusion », n'ont qu'une vague idée de ce concept, de sa définition ou même de son application. Dans la vision que les enseignants donnent des élèves concernés par l'intégration scolaire on ressent également un manque de réflexion commune. (M4)

L'épreuve de la confrontation à l'altérité apparaît aussi comme une étape dans la construction de l'estime de soi. Elle passe parfois par le jugement sur autrui, la défense de certaines positions ou la mise en évidence d'un déficit de collaboration. Certains enseignants spécialisés font le choix de renforcer leur légitimité et leur position dans l'organisation du travail collaboratif en mettant en avant des connaissances théoriques et une réflexion qu'ils ont notamment construites à travers la réalisation de leur recherche. Ils se déterminent ainsi comme des experts, des ressources et comme animateurs potentiels de réflexions autour de l'inclusion. L'écriture d'un mémoire professionnel peut apparaître comme l'instrument d'une projection de soi, en tant que professionnel, dans un espace idéal d'interactions sociales, construit à partir du sens donné, par soi-même avec plus ou moins de distance, aux expériences vécues. Il convient alors de s'interroger sur la portée réflexive de ces travaux, au-delà de

l'expression des ressentis, des perceptions et autres constats énoncés. En effet, un des objectifs du mémoire est de contribuer à la formation de praticiens réflexifs.

7.2. Entre réflexions et perspectives d'action : les effets de professionnalisation d'une formation par la recherche

La confrontation à l'altérité n'est pas la finalité. Elle est une étape dans la construction d'une identité professionnelle. Elle est une explicitation de différents niveaux de sens pour reprendre Vermersch, une voie possible vers la mise en place de structures dialogiques et collaboratives. Certains travaux de recherche aboutissent à un retour sur soi dans le rapport à l'altérité : *qui suis-je?* se prolonge dans la perspective d'action collaborative, de reconnaissance réciproque et d'explicitation de ses pratiques.

J'ai préféré être proche des enseignants que je côtoie au quotidien, afin de mieux comprendre leurs représentations de mon travail et changer mon regard sur eux. Cela me permettra d'ajuster au quotidien ma pratique, ma façon de leur parler de nos élèves, la façon de travailler ensemble [...]. J'espère également pouvoir leur parler de ce que je fais, leur expliquer mon projet pour ces enfants (M3)

La réflexivité dont il est question ici n'aboutit pas à la formalisation de savoirs professionnels, mais elle esquisse le concept de *structure dialogique* ouvrant la voie à d'autres postures réflexives portées collectivement. Elle se situe au-delà des confrontations identitaires qui aboutissent à des revendications ou des défenses de territoires d'expertise. La réalisation du mémoire professionnel peut aussi créer les instruments et les espaces discursifs permettant la construction d'une confiance mutuelle et le partage d'expérience perçu ici comme un privilège :

Dans mon parcours d'apprentie chercheuse, j'ai traversé différentes phases avant d'en arriver à cette conclusion et il y en a une qui m'a particulièrement touchée c'est celle de la récolte des données. Ce terme est très peu représentatif en regard de l'intensité des moments que j'ai vécus pendant les entretiens avec les enseignants. J'ai en effet plutôt le sentiment d'avoir eu le privilège de recueillir un morceau de chacune de leurs cinq histoires d'enseignants sans lesquelles mon mémoire n'aurait pas la même valeur. (M5)

L'implication dans la démarche de recherche se manifeste encore à plusieurs niveaux. Il y a bien entendu la relation au terrain de recherche, « détournée » de sa fonction scientifique première au profit d'un positionnement identitaire visant à valoriser chacun des acteurs en présence. Il y a aussi cette présence très affirmée de marqueurs de subjectivité (« particulièrement touchée » ; « intensité des moments » ; « sentiment ») dans le cadre d'une écriture voulue réflexive, en conclusion d'un travail de recherche. Même lorsque le sens émergeant d'une posture réflexive porte sur le rapport au savoir et non plus le rapport à autrui, comme dans l'extrait ci-dessous, la subjectivité imprègne tout autant le discours. Elle se situe dans l'acte de conscientisation, dans la compréhension, dans la formalisation de perspectives d'action pédagogique à visée éthique. C'est aussi cela la posture d'appropriation de l'expérience vécue et de construction de sens :

Ce travail a été, pour moi, extrêmement formateur. [...] Petit à petit, ce concept [inclusion] m'est devenu plus familier tout en restant, en fonction de la compréhension que j'en avais, un synonyme d'intégration. Il a fallu que je réalise toute cette recherche pour en comprendre les différences.

Ces nouvelles connaissances m'ont permis d'entrevoir les aménagements qui pourraient être mis en place au niveau de l'organisation ainsi que de la pédagogie. (M4)

8. Discussions conclusives

Selon les modèles, la professionnalisation des personnes repose sur certaines dimensions devenues incontournables : rationalisation des pratiques sur la base de savoirs de référence issus de la recherche, et de savoirs d'expérience formalisés ; approche par compétences ; articulation entre théorie et pratique ; activités de recherche, etc. La réalisation d'un mémoire professionnel constitue une étape et outil privilégiés pour explorer ces différentes dimensions de la professionnalisation et la rencontre entre subjectivité et réflexivité. L'analyse sous l'angle des marqueurs de subjectivité rappelle avec force qu'il convient de ne pas considérer le mémoire pour ce qu'il n'est pas, un travail de recherche académique. La démarche et la structure s'en inspirent largement : questionnement de départ, construction d'un cadre conceptuel puis d'une méthodologie de recherche, analyse et interprétation de données empiriques, formalisation de résultats de recherche.

Faut-il alors renforcer le caractère scientifique de ce travail réalisé dans le cadre de Bachelor ou Master en enseignement ? Pour aborder cette question, revenons sur ce concept de subjectivité. Ses formes et ses fonctions nous rappellent tout d'abord qu'elle est cette intentionnalité de la conscience permettant au sujet de se positionner dans son rapport au monde, à l'altérité, aux objets rencontrés (« *j'étais dans le flou* », M1), mais aussi d'esquisser des voies possibles, de *diriger vers* autre chose en fonction de ses perceptions, de ses sentiments, de ses interprétations, de la projection de soi dans un avenir professionnel (« *J'ai préféré être proche* », M3). Elle est un acte de mise en mot du sens de l'expérience ou, plus exactement, de différents niveaux de sens, en lien avec des concepts ou des données empiriques, voire à partir de la rencontre entre les deux (« *Petit à petit, ce concept m'est devenu plus familier* », M4) ; « *J'ai en effet plutôt le sentiment d'avoir eu le privilège de recueillir un morceau de chacune de leurs cinq histoires* », M5). Ne s'agit-il pas ici d'une certaine forme de recherche (scientifique ou non) ? La subjectivité pose ainsi les bases d'une implication de soi dans la démarche de recherche en permettant, au départ, de définir le rapport à l'objet et au terrain, sous forme de récit d'expérience, de questionnement personnel, de convocation de référents théoriques, de choix et d'orientation par rapport aux objets à comprendre, de revendication identitaire, etc. Dans le cadre d'une formation par la recherche dans ce contexte professionnalisant, n'est-il pas ainsi préférable d'entrer par une réflexion sur l'*implication* favorisant notamment la prise de conscience d'une prégnance de la subjectivité, plutôt que postuler préalablement la nécessité d'une objectivité scientifique inhérente à toute démarche de

recherche? La subjectivité dépose l'identité dans le discours, mais elle pose aussi les bases d'une pratique réflexive en mouvement (« *dans mon parcours d'apprentie chercheuse, j'ai traversé différentes phases* », M5). Certains travaux de recherche (une minorité) que nous avons analysés par ailleurs, dans différentes filières de formation, sont moins imprégnés de questionnements impliquant la subjectivité, la conscience de soi et son rapport au monde. Néanmoins, indépendamment de cette composante, nous avons constaté des difficultés récurrentes, chez les étudiants, pour faire évoluer une pensée réflexive tout au long du travail. Par exemple, il n'est pas évident d'évoluer, dans une confrontation identitaire, du jugement critique sur autrui à la formalisation de réflexions orientées vers l'action (« *L'essentiel est de ne pas se décourager et de collaborer avec une équipe de collègues* », M3). Il est question ici d'accompagnement en formation. La direction – puisque c'est ainsi qu'elle est nommée dans le contexte que nous étudions – de ce type de mémoire ne peut se limiter à des conseils théoriques, méthodologiques sur la scientificité de la démarche voulue *de recherche*. Elle implique aussi le formateur dans l'accompagnement d'une pensée réflexive en mouvement. L'acte de formation se situe aussi et surtout à ce niveau. Dans le prolongement, mentionnons la perspective d'une dimension collective à la réflexivité pour dépasser un rapport intime, parfois narcissique, à l'objet de recherche. Certains étudiants utilisent justement la rencontre avec le terrain de recherche pour nourrir une pensée réflexive collective. D'autres espaces discursifs peuvent être construits en formation par la recherche, comme cela existe par exemple pour l'analyse de pratiques.

Bernard Wentzel

bernard.wentzel@irdp.ch

Bibliographie

- Altet, M. (2009). Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leur articulation : curriculum et transactions nécessaires. In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle former les enseignants ?* (p. 215-232). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., Perrenoud, P. (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Auregan, P. (1998). *La figure du moi et la question du sujet depuis la Renaissance*. Paris : Ellipses.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Boutinet, J.-P. (2009). Préface. In N. Denoyel, C. Guillaumin, S. Pesce, *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L'Harmattan.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.

- Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. et Chaubet, P. (2015). Le processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18, (1), 28-52.
- Guillemette, F. (2016). Introduction : La pratique réflexive, tout le monde en parle, mais... *Approches inductives*, 3 (1), 1-6.
- Husserl, E. (1953). *Méditations cartésiennes* (G. Peiffer et E. Levinas, trad.). Paris : Vrin.
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 12.
- Martuccelli, D. (2008). L'espace de l'identité. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Vasconcellos (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (p.25-34). Paris : L'Hamattan.
- Moreau, D. (2016). L'éthique professionnelle des enseignants. Une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 20, 19-38.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. Borges, C. et Malo, A. (dir.) (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vasconcellos, M. (2008). Identité, professionnalisation et formation. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Vasconcellos (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (p.149-162). Paris : L'Hamattan..
- Vermersch, P. (2008). Activité réfléchissante et création de sens. *Expliciter*, 75, 31-50.
- Wittorski, R. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain. In J.-Y. Bodergat et P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain?* (p.31-42). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. In M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p.143-160). Bruxelles, Belgique : De Boeck

Abstract

Questions of subjectivity in professional teacher education

ABSTRACT: The professional development process within the teaching profession has resulted, among other things, in an overhaul of teacher training. Focusing on the context of the tertiarisation of teacher training programmes in Switzerland, our analyses in this contribution lead us to examine the construction of certain aspects of professional identity. We focus on subjectivity as an essential component in an individual's unique professional development path and, in particular, in the development of a reflective stance, supported by theory, as part of teacher training programmes.

KEYWORDS: teacher education

