

Le rôle des variables supplémentaires dans l'analyse statistique implicative. Une recherche sur la professionnalisation des enseignants.

Marc Bailleul
IUFM de Caen

marc.bailleul@caen.iufm.fr

Résumé : Au cours d'un travail de recherche récent et de grande ampleur (900 individus), portant sur l'étude des trajectoires de professionnalisation d'enseignants, nous avons été confronté à des interprétations difficiles du caractère typique ou non de certaines variables supplémentaires relativement à des chemins des graphes implicatifs issus de l'analyse des données recueillies par questionnaire. Après avoir présenté les objectifs et la méthodologie de cette enquête, nous exposerons quelques résultats majeurs obtenus et terminerons, dans une troisième partie, par les questions que nous posent certains résultats difficilement interprétables.

Summary : During a recent and large-scale research work (900 individuals), concerning the study of the trajectories of teachers' professionalization, we were confronted with difficult interpretations of the typical character of certain additional variables with regard to paths of the implicative graphs obtained after the analysis of data collected by questionnaire. Having presented the objectives and the methodology of this survey, we shall expose some obtained major results and shall end, in the third part, with the questions that we have now to solve, after the difficulties of interpretation that we met with.

Mots-clés : professionnalisation des enseignants, analyse statistique implicative, variables supplémentaires.

1 Une recherche sur la professionnalisation des enseignants

1.1 . L'objet de recherche : la construction du développement professionnel chez les enseignants

Notre intention commune consiste à mieux comprendre la façon dont les enseignants vivent leur propre développement professionnel en cours de formation (en IUFM¹) et lors de la première année d'exercice professionnel comme titulaire (T1) en prenant en compte les différents contextes d'exercice (écoles, collèges, lycées) et les disciplines enseignées. Ce travail est réalisé par une équipe de chercheurs représentant plusieurs disciplines (sociologie, sciences de l'éducation, analyse du travail,...) et quatre institutions du PUN², IUFM de Basse et de Haute-Normandie, Université de Rouen (laboratoire CIVIIC³), Université de Caen (laboratoire CERSE⁴).

¹ Institut Universitaire de Formation des Maîtres

² Pôle Universitaire Normand, devenu en 2008 un PRES (pôle de recherche et d'enseignement supérieur)

³ Centre de recherches Interdisciplinaires sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences

⁴ Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education

Cette recherche a pour originalité de se démarquer sensiblement des recherches conduites jusqu’à ce jour sur la thématique de la professionnalisation des enseignants sous un double aspect :

- d’une part, nous n’abordons pas seulement la professionnalisation sous l’angle de la formation formelle (en IUFM) mais sous l’angle des transitions formation-travail et sous l’angle de la perception des apprentissages en cours d’activité professionnelle. L’enjeu consiste ici à mieux comprendre comment les enseignants parlent de et vivent leurs apprentissages professionnels par et dans la conduite des activités professionnelles ;

- d’autre part, nous croisons des grilles conceptuelles différentes pour comprendre de façon globale et non compartimentée, une réalité complexe (les conditions du développement professionnel).

1.2 Les enjeux sociaux qui entourent cet objet

Comme nous le développons dans un ouvrage récent (Wittorski et Briquet-Duhazé, Dir., 2008, p. 12),

« il semble bien que la professionnalisation relève avant tout d’une *intention sociale* et que, de ce fait, elle fait l’objet d’une *charge idéologique* forte. Cette thématique « chargée » renvoie à des enjeux qui se différencient en fonction des groupes d’acteurs qui la promeuvent (société, individus, groupes professionnels ou organisations). Le mot *professionnalisation* apparaît souvent à l’initiative des organisations (en lien avec le mot compétence, à partir des années 1970-1980, pour ce qui concerne la France) ; il accompagne une recherche plus grande de « flexibilisation des personnes ».

Qu’il s’agisse d’une initiative de l’organisation ou des individus, on comprend pourquoi le thème de la professionnalisation entre de plain pied dans un débat social duquel il ne peut être absent. D’une certaine façon, il présente, sous un visage différent, le débat faisant prévaloir côté organisation la logique compétences (dans un souci d’accompagnement des évolutions du travail et de repositionnement du pouvoir dans les organisations) et côté acteur, la logique qualification (dans un souci de mise en reconnaissance des professionnalités à l’initiative des salariés, dans les organisations). Le métier d’enseignant en France n’échappe pas à ce mouvement de professionnalisation (Bourdoncle, 1993). La loi d’orientation de 1989 en est l’expression. Les missions y sont redéfinies dans le sens d’une plus grande autonomie laissée aux acteurs, qui doivent s’organiser en équipe au sein des établissements pour une meilleure adaptation aux contextes d’exercice. Cette nouvelle professionnalité est explicitée dans des *référentiels de compétences* ; le statut, les modalités de recrutement, et la formation des enseignants sont réformés et unifiés. La création des IUFM et plus récemment, le nouveau cahier des charges⁵, symbolisent cette évolution et ces attentes : ancrage sur la recherche universitaire, dispositifs s’efforçant de former des *praticiens réflexifs*. Ces instituts sont (étaient)⁶ devenus le lieu unique de formation pour un corps unifié d’enseignants, les instituteurs devenant professeurs des écoles. Pour autant, ce modèle peine à s’imposer et est fréquemment remis en question

⁵ Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM, décret du 19 décembre 2006 paru au JO (Journal Officiel) n°300 du 28 décembre 2006.

⁶ Nous faisons là référence à l’intégration des IUFM dans l’Université et à la mise en œuvre de la réforme dite « de la mastérisation » de la formation des enseignants.

aujourd'hui : les clivages entre premier et second degrés, mais aussi avec l'université, ont fragilisé la mise en place de la formation unique, la culture individualiste prime dans l'exercice au quotidien, et les conceptions des acteurs tardent à évoluer dans le sens attendu...

1.3 Une problématique mettant en tension l'offre de professionnalisation (côté institution) et la dynamique de développement professionnel (côté sujets)

Tardif et Lessard (2000, p. 401), parlant des enseignants, insistent sur l'idée que « les connaissances issues de la pratique (connaissances ouvragées) semblent les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle [...] Les routines (des enseignants) sont des moyens de gérer la complexité des situations d'interactions et de diminuer l'investissement cognitif de l'enseignant dans le contrôle des événements [...] La force et la stabilité de ce contrôle ne peuvent pas dépendre de décisions volontaires de choix, de projets, mais bien de l'intériorisation des règles implicites d'action acquises avec et dans l'expérience de l'action... » Pour ces auteurs, l'activité enseignante présente ainsi un caractère syncrétique, « le syncrétisme signifie le fait que l'enseignement exige du travailleur une capacité à utiliser dans l'action quotidienne un large spectre de connaissances et de savoir-faire composites » (opus cité, p. 369). Au final, pour Tardif et Lessard, ce qui caractérise l'enseignant, c'est la production de savoirs d'expérience qui ont pour propriété d'être « ouvragés », liés aux tâches, façonnés, pratiques, « interactifs », « syncrétiques » et « pluriels », hétérogènes, complexes et « non analytiques », ouverts, « poreux », « perméables », « existentiels et faiblement formalisés », « temporels » et « évolutifs ».

Avec l'objectif de mieux comprendre la construction expérientielle des sujets dans l'activité (de travail et/ou de formation), nous proposons de différencier ce qui relève d'une logique de professionnalisation de ce qui relève d'une logique de développement professionnel.

Cette notion de développement professionnel n'est pas, à proprement parler, construite. Elle surgit depuis quelques décennies dans des travaux qui s'inspirent des théories du développement (Piaget, Léontiev, Vygotski) pour étudier, comme le fait par exemple la didactique professionnelle, les apprentissages réalisés par des adultes en situation professionnelle. Les sensibilités sont alors différentes selon la référence théorique choisie.

Pour être plus précis, dans les travaux classiques, trois options semblent exister pour expliquer le développement : il se réalise par l'**activité** (thèse de Léontiev, 1984), par le **langage et l'interaction** (Vygotski, 1985) ou par la **pensée** (Piaget, 1970). On retrouve ces débats dans les sensibilités aujourd'hui présentes : la clinique de l'activité (Clot, Prot, Werthe, 2001) emprunte aux thèses de Léontiev, Vygotski (mais aussi Bakhtine concernant les genres de discours), la didactique professionnelle (Pastré, Vergnaud, Mayen, 2006) est influencée par la thèse constructiviste de Piaget,...

Pour notre part, nous proposons la distinction suivante entre professionnalisation et développement professionnel (distinction largement développée dans Wittorski, 2007) :

- la professionnalisation aurait à voir avec une intention sociale de professionnalisation émanant d'une institution ou d'une organisation ; soit l'injonction faite aux individus en formation, d'engager un processus de construction-transformation de leurs activités au service d'une efficacité et d'une lisibilité plus grandes du travail. Cette intention se traduit par la proposition de dispositifs de travail et de formation particuliers

- le développement professionnel concernerait un mouvement conjoint de développement d'une activité, de stratégies et de dynamiques identitaires accompagnant la construction-transformation d'une professionnalité au niveau d'un individu agissant.

Notre groupe de recherche considère que le processus de développement professionnel des enseignants s'effectue dans les espaces de la formation (en IUFM), de la transition formation-travail (IUFM et établissement scolaire) et du travail investi (en établissement scolaire). Il correspond à trois dynamiques :

- une dynamique de transformation des connaissances et des compétences ;

- une dynamique de transaction individuelle entre une offre institutionnelle de professionnalisation, un mode de contrôle des professionnalités et des modalités effectives de construction de celles-ci comme enseignant stagiaire puis titulaire ;

- une dynamique de transaction individuelle entre l'identité héritée et l'identité vécue ou en construction/transformation.

1.3.1 Problématique de la recherche

Nous considérons ainsi que les enseignants en formation, en livrant, via un questionnaire, leur vécu et ressenti à propos de leur parcours de formation et de travail, révèlent dans le même temps la proximité ou la distance qu'ils ont vis à vis de l'offre-injonction institutionnelle de professionnalisation (discours de la formation et du terrain). Il y aurait ainsi une tension entre le projet de l'institution et les vécus des enseignants en formation et au travail. Le projet de l'institution est lisible à la fois dans les textes qui régissent la formation (de ce point de vue la prescription est forte), mais aussi dans les pratiques de formation proposées et les modalités d'évaluation professionnelle (inspection notamment). Pour leur part, les enseignants vivent des expériences personnelles contrastées dans leur établissement d'exercice, ils sont confrontés à la fois à des discours venant de leurs pairs qui n'entrent pas toujours en résonance avec le projet de l'institution et à des réactions des élèves et des parents qui leur renvoient une image d'eux-mêmes et de leur métier qui les interroge. Dès lors, une tension est ressentie par les enseignants en formation qui est à l'origine du développement de stratégies identitaires qui nous semblent être au cœur du processus de développement professionnel des nouveaux enseignants. Nous faisons l'hypothèse que les réponses au questionnaire constituent des traces de ces stratégies.

1.4 . Méthodologie mise en œuvre

1.4.1 Le questionnaire

Le nouveau cahier des charges de la formation des enseignants (2007) définit les compétences attendues des enseignants en général, que ceux-ci exercent dans le premier degré ou le second degré.

Ces compétences sont regroupées en dix grands domaines. Les 28 items⁷ qui structurent le questionnaire renvoient à ce référentiel, avec la répartition suivante :

- Concevoir son enseignement : 5 items (8-10-11-13-14)
- Travail en partenariat : 5 items (1-7-24-25-26)
- Gérer la classe : 4 items (15-16-17-28)
- Prendre en compte la diversité des élèves : 4 items (2-3-12-18)
- Evaluer : 3 items (19-20-21)
- TIC : 2 items (22-23)
- Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable : 2 items (4-5)
- Recherche et innovation : 1 item (27)
- Maîtrise de la discipline : 1 item (6)
- Maîtrise de la langue française : 1 item (9)

Pour chacun des items, trois jugements successifs sur une échelle en 6 points sont demandés (1 = non, pas du tout, 6 = oui, tout à fait). La compétence évoquée dans l'item est-elle importante ? Appartient-elle au domaine du « faisable » ? Est-elle en construction dans la pratique ? Chaque stagiaire était donc amené à produire une liste de 84 jugements (28 x 3).

En outre, il est demandé avec qui ces compétences se construisent. Deux choix sont permis parmi six possibles : les autres stagiaires, les formateurs, les tuteurs terrain ou conseillers pédagogiques, les collègues de l'établissement, la famille ou les amis, seul dans la classe.

La dernière page du questionnaire était consacrée aux variables qu'on peut désigner comme « supplémentaires », caractérisant les répondants : genre, ancienneté, parcours universitaire, disciplines enseignée pour les PLC⁸, etc.

L'objectif n'est en aucun cas de demander aux enseignants stagiaires d'évaluer la formation qu'ils ont suivie ni même de comprendre quels apprentissages particuliers ils ont développé, mais plutôt d'analyser leur perception de ce qui permet de devenir un professionnel de l'enseignement d'un double point de vue :

- perception des compétences requises, « atteignables » et plus ou moins acquises à l'issue de l'année,

- modalités d'apprentissage perçues comme étant les plus efficaces pour acquérir ces compétences.

Les jugements sur l'importance des items dessinent une image du métier idéalisé. Leur analyse permet de mesurer l'impact de l'injonction de professionnalisation. En demandant des jugements sur la « faisabilité » ; nous accédons aux représentations du métier possible, en relation avec les expériences personnelles dans les établissements d'exercice. Les jugements sur des constructions de compétences nous renseignent sur la perception d'apprentissages réalisés au cours de l'année. Les écarts entre ces trois séries de jugements doivent permettre de repérer où portent, où agissent les tensions ressenties par les enseignants en formation, confrontés à des discours partiellement dissonants.

⁷ Voir annexes 1 et 2.

⁸ Professeur des Lycées et Collèges

1.4.2 *Le recueil des données*

Un double recueil de données a été mené. Tous les stagiaires des divers centres IUFM des académies de Caen et de Rouen ont été interrogés une première fois à la fin de leur année de formation (c'est-à-dire en mai 2007). Les néo-titulaires restés dans leur académie de formation initiale ont été interrogés un an plus tard. L'objectif dans cette seconde phase était d'analyser, de quelle façon leur représentation du métier idéalisé et du métier possible ainsi que celle de leurs apprentissages professionnels avaient évolué après une première année d'activité. Les effectifs se répartissent ainsi :

Première phase de recueil des données (mai 2007)

PE⁹ : 496 PLC : 350 PLP¹⁰ : 54,

soit un total de 900 stagiaires ayant répondu au questionnaire.

Seconde phase de recueil des données (mai 2008)

PE : 150 PLC/PLP : 75

Lors de la première passation, un courrier individuel prenait la précaution de préciser que le questionnaire, rempli au moment où le stagiaire rendait son mémoire professionnel¹¹, avait pour but la production de connaissance sur la professionnalisation des enseignants débutants. La seconde phase de production de données, plus compliquée sur le plan administratif, s'est soldée par un taux de retour de 24,5 %.

1.4.3 *Premières analyses*

Des comparaisons de moyennes, des analyses de régression multiple ont été faites, qui permettent de mettre au jour des variations limitées. Ainsi la variable genre est-elle relativement discriminante pour certaines variables. Les hommes répondent toujours que sont moins importantes les compétences suivantes : les connaissances de psychologie et de sociologie, les approches pluridisciplinaires, les collectifs de réflexion professionnelle, les résultats de la recherche en éducation. Les hommes manifestent moins d'ouverture à ce qui n'est pas centré directement sur la gestion de la discipline d'enseignement dans la classe. La variable âge concerne deux items, les plus âgés accordant plus d'importance tant aux connaissances psycho-sociologiques qu'aux résultats de la recherche en éducation. L'analyse de régression multiple confirme un large consensus PE-PLC-PLP pour les compétences jugées les plus importantes. À s'en tenir aux scores globaux, l'existence, en fin de formation initiale, de deux "cultures" vraiment différentes n'est pas attestée.

Pour aller au-delà, nous avons demandé aux personnes interrogées, en fin de questionnaire, de choisir les quatre items qu'ils estimaient les plus importants, les obligeant à trancher. S'il y avait eu indépendance statistique de la distribution des choix des items entre les deux populations PE, PLC, alors les scores seraient proches des « effectifs théoriques » calculables. Ce ne fut pas le cas. Des différences significatives de distribution de la population des PE et des PLC sont apparues. Si l'item 7 ("aider l'élève à faire leurs choix d'orientation") est sur-représenté chez les PLC par rapport aux PE, la

⁹ Professeur des Ecoles

¹⁰ Professeur de Lycée Professionnel

¹¹ On peut donc, ici, considérer que le taux de réponse est très proche de 100 %.

spécificité du public est discriminante : les choix d’orientation ne relèvent pas de l’urgence, au moins en apparence, pour les élèves du premier degré. À l’inverse, la sur-représentation des PE pour les items 3 et 9 indiquerait qu’ils se sentent plus concernés par l’éducation globale de la personne et par l’apprentissage de la langue française. La conception classique de l’enseignant du second degré spécialiste de sa discipline et recevant des élèves qui maîtrisent la langue française concourent sans aucun doute à cette sous-représentation.

Quoique discrète, la distinction entre PE et PLC va au-delà des caractéristiques objectives du public qui commandent des tâches différenciées : des dynamiques spécifiques émergent que l’analyse statistique implicative va tenter de mieux saisir.

2 Quelques résultats majeurs

Nous nous centrerons dans ce texte sur le seul point de vue « Important » et sur le premier recueil de données, celui de l’année 2007. L’analyse statistique implicative nous permet-elle de révéler des logiques d’acteurs ? On trouvera les graphes implicatifs issus des analyses séparées PE / PLC respectivement dans les annexes 3 et 4¹².

La première constatation que nous pouvons faire est la suivante : pour chacune des deux populations apparaissent un réseau que l’on qualifiera d’adhésion à la logique de professionnalisation proposée par l’Institution (des choix en position 5 ou 6 dans les échelles) et un autre que l’on qualifiera de rejet de cette même logique (des choix en position 1 ou 2).

Le même item (28 : être capable d’établir une relation de confiance avec les élèves) « sature » les deux réseaux d’adhésion. Six chemins de longueur au moins égale à 2 sont communs aux deux graphes. Ils sont repris dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1a : Les chemins significatifs communs aux deux graphes **Chemin 1**

	prendre en compte des connaissances issues de la sociologie et de la psychologie pour élaborer des situations d’apprentissage Item 13	instaurer un climat de classe propice à la coopération entre élèves Item 17	susciter l’implication des élèves dans le travail Item 16	créer les conditions favorables à la mise au travail des élèves Item 15	être capable d’établir une relation de confiance avec les élèves Item 28
PE	44.8	87.5		89.9	93.1
	Item 13	Item 17	Item 16	Item 15	Item 28
	prendre en compte des connaissances issues de la sociologie et de la psychologie pour élaborer des situations d’apprentissage Item 13	instaurer un climat de classe propice à la coopération entre élèves Item 17	susciter l’implication des élèves dans le travail Item 16	créer les conditions favorables à la mise au travail des élèves Item 15	être capable d’établir une relation de confiance avec les élèves Item 28
PLC	44.6	80.1	85	85.5	88.5

¹² Dans ces graphes, il faut lire les noms des variables de la façon suivante : vi12.12 : item 12 choisi en position 1 ou 2, vi34.12 : item 12 choisi en position 3 ou 4, vi56.12 : item 12 choisi en position 5 ou 6.

Tableau 1b : Les chemins significatifs communs aux deux graphes **Chemin 2**

	développer des approches pluridisciplinaires et transversales (IDD ¹³ , TPE ¹⁴ , Education à..., PPCP ¹⁵ , ECJS ¹⁶ , etc.)	susciter l'implication des élèves dans le travail	créer les conditions favorables à la mise au travail des élèves	être capable d'établir une relation de confiance avec les élèves
Chemin 2	Item 14 →	Item 16 →	Item 15 →	Item 28
PE	64.2	89.7	89.9	93.1
PLC	64.7	85	85.5	88.5

Tableau 1c : Les chemins significatifs communs aux deux graphes **Chemin 3**

	se tenir informé des résultats de la recherche en éducation	susciter l'implication des élèves dans le travail	créer les conditions favorables à la mise au travail des élèves	être capable d'établir une relation de confiance avec les élèves
Chemin 3	Item 27 →	Item 16 →	Item 15 →	Item 28
PE	48.1	89.7	89.9	93.1
PLC	44.6	85	85.5	88.5

Tableau 1d : Les chemins significatifs communs aux deux graphes **Chemin 4**

	participer à des collectifs de réflexion professionnelle (dans la discipline, dans des associations professionnelles, dans des syndicats, etc.)	prendre en compte, dans les situations d'enseignement, les élèves présentant un handicap (physique, cognitif, etc.)	être capable d'établir une relation de confiance avec les élèves
Chemin 4	Item 26 →	Item 18 →	Item 28
PE	29.9	88.3	93.1
PLC	48.5	82.6	88.5

Tableau 1e : Les chemins significatifs communs aux deux graphes **Chemin 5**

	se tenir informé des résultats de la recherche en éducation	prendre en compte, dans les situations d'enseignement, les élèves présentant un handicap (physique, cognitif, etc.)	être capable d'établir une relation de confiance avec les élèves
Chemin 5	Item 27 →	Item 18 →	Item 28
PE	48.1	88.3	93.1
PLC	44.6	82.6	88.5

¹³ Itinéraire de Découverte

¹⁴ Travail Personnel Encadré

¹⁵ Projet Personnel à Caractère Professionnel

¹⁶ Enseignement Civique Juridique et Social

Tableau 1f : Les chemins significatifs communs aux deux graphes **Chemin 5**

	se tenir informé des résultats de la recherche en éducation	→	aider les élèves à acquérir des méthodes de travail	→	être capable d'établir une relation de confiance avec les élèves
Chemin 6	Item 27		Item 8		Item 28
PE			48.1		89.3
PLC			44.6		84.3
					93.1
					88.5

Ces chemins pourraient-ils donc être considérés comme l'ossature commune d'une représentation partagée ? Nous avons positionné dans le tableau de l'annexe 4, pour chacune des deux populations, les items « forts » de chaque représentation (nous entendons par « forts » les items sur lesquels et/ou d'où partent au moins trois flèches implicatives, qu'ils soient « source », « nœud » ou « puits »).

9 items forts sont communs aux deux populations.

Tableau 2a

Item 8	... aider les élèves à acquérir des méthodes de travail
Item 11	... avoir un regard critique sur les supports d'enseignement utilisés en classe (manuels, logiciels, autres)
Item 13	... prendre en compte des connaissances issues de la sociologie et de la psychologie pour élaborer des situations d'apprentissage
Item 15	... créer les conditions favorables à la mise au travail des élèves
Item 16	... susciter l'implication des élèves dans le travail
Item 18	... prendre en compte, dans les situations d'enseignement, les élèves présentant un handicap (physique, cognitif, etc.)
Item 26	... participer à des collectifs de réflexion professionnelle (dans la discipline, dans des associations professionnelles, dans des syndicats, etc.)
Item 27	... se tenir informé des résultats de la recherche en éducation
Item 28	... être capable d'établir une relation de confiance avec les élèves

Un item fort est spécifique des PLC.

Tableau 2b

Item 10	... concevoir une progression dans les notions à acquérir
---------	---

Neuf items forts sont spécifiques des PE.

Tableau 2c

Item 6	... s'informer de l'actualité scientifique et / ou didactique dans sa ou ses disciplines d'enseignement
Item 7	... aider les élèves à faire leurs choix d'orientation
Item 9	... participer à l'apprentissage de la langue française chez ses élèves à travers son enseignement
Item 14	... développer des approches pluridisciplinaires et transversales (IDD, TPE, Education à..., PPCP, ECJS, etc.)
Item 17	... instaurer un climat de classe propice à la coopération entre élèves
Item 19	... diversifier les formes d'appréciation du travail des élèves
Item 20	... ajuster sa progression en fonction des résultats des évaluations
Item 21	... consacrer un temps, avant chaque évaluation, à l'explicitation des attentes et des critères
Item 25	... participer à des temps réguliers d'échanges entre professeurs dans l'établissement

De plus, si on supprime, au moins virtuellement, le puits 28, les graphes se différencient : restent, dans le graphe PE, les puits 8, 9, 15, 18 et 20 et dans le graphe PLC, les puits 8, 10, 15 et 18. Trois sont communs (8, 15 et 18), 10 est spécifique des PLC, 9 et 20 des PE.

On voit donc une représentation partagée se faire jour, centrée sur des préoccupations essentiellement liées à la classe, faire en sorte « qu'elle tourne » (instaurer un climat de classe propice à la coopération entre élèves → susciter l'implication des élèves dans le travail → créer les conditions favorables à la mise au travail des élèves → être capable d'établir une relation de confiance avec les élèves - chemins 1, 2 et 3), s'appuyant sur des ressources de nature différentes : « académiques » (des connaissances issues de la sociologie et de la psychologie - chemin 1, la recherche en éducation - chemin 3) ou « pragmatiques » (développer des approches pluridisciplinaires et transversales (IDD, TPE, Education à..., PPCP, ECJS, etc. - chemin 2), dans laquelle le savoir n'est plus exclusivement le centre du travail de l'enseignant, tout en y restant présent néanmoins, mais dans un regard un peu distancié (aider les élèves à acquérir des méthodes de travail - item 8, avoir un regard critique sur les supports d'enseignement utilisés en classe - item 11, prendre en compte, dans les situations d'enseignement, les élèves présentant un handicap (physique, cognitif, etc. - item 18), auquel peut contribuer le collectif dans une dimension réflexive : items 26 dans le chemin 4 et 27 dans les chemins 5 et 6.

Cette « base commune » se spécifie pour les PLC par une plus grande centration sur les savoirs : rôle nodal de l'item 10 (concevoir une progression dans les notions à acquérir). Pour les PE, il faut noter plusieurs dimensions spécifiques :

- la préoccupation forte autour de l'apprentissage de la langue française (item 9, pourcentage important, puits intermédiaire) ;
- une préoccupation liée aux modalités d'apprentissage (coopération entre élèves) ;
- une préoccupation relative à l'évaluation (diversifier les formes d'appréciation du travail des élèves, ajuster sa progression en fonction des résultats des évaluations), dans un souci de clarté et d'ajustement aux élèves ;
- un questionnement relatif à la nature du savoir à enseigner (s'informer de l'actualité scientifique et / ou didactique dans sa ou ses disciplines d'enseignement, développer des approches pluridisciplinaires et transversales) ;
- et une dimension collective de la pratique plus explicitement affichée (participer à des temps réguliers d'échanges entre professeurs dans l'établissement).

3 Les variables supplémentaires¹⁷

3.1 Aides potentielles à l'interprétation

Si on s'intéresse aux caractéristiques des enseignants typiques de ces chemins, on voit que les variables supplémentaires¹⁸ « avoir une licence dans les domaines psycho ou socio » (respectivement une licence sciences de l'éducation) est typique des chemins de source l'item 13¹⁹ « prendre en compte des connaissances issues de la sociologie et de la psychologie pour élaborer des situations

¹⁷ Pour une approche théorique de cette notion en Analyse Statistique Implicative, voir Gras, R. et Régnier, J.-C., chapitre 5, partie 1, Analyse Statistique Implicative, Une méthode d'analyse de données pour la recherche de causalités, RNTI E-16, Toulouse : Cépaduès éditions, 77-91.

¹⁸ Voir I.4.1 plus haut

¹⁹ Risque inférieur à 5 %.

d'apprentissage » (respectivement l'item 27²⁰ « se tenir informé des résultats de la recherche en éducation »), résultats somme toute naturels voire triviaux. Le chemin 2, de source l'item 14 (approches pluridisciplinaires et transversales) est « expliqué », pour les PE, par les variables « avoir une expérience éducative » et « licence histoire-géographie »²¹ et, pour les PLC, par les variables « âge compris entre 31 et 35 ans », « femme » et « enseigner les Sciences et Vie de la Terre »²². Cette variable « SVT » est d'ailleurs, pour les PLC, typique aussi des chemins 1 et 4, ainsi que de plusieurs autres chemins du graphe PLC. Un effet discipline apparaît donc, mettant en évidence une adhésion particulièrement affirmée des enseignants de SVT au processus de professionnalisation qui leur est proposé par l'Institution, au moins au niveau des déclarations quant à une forme idéale ou idéalisée du métier (nous sommes dans le point de vue « Important »).

D'autre part, nous avons vu que, pour chacun des deux graphes, un réseau qu'on a qualifié plus haut de réseau du « rejet » de la logique de professionnalisation apparaît. Les items composant les chemins de ces deux réseaux ont un poids global qui va de 4 à 5,9 % chez les PE (soit un effectif compris entre 19 et 29 individus) et de 5,9 à 8,1 % chez les PLC (c'est-à-dire un effectif compris entre 23 et 32 individus).

La quasi-totalité des chemins du réseau du rejet PE est caractérisée par la variable « avoir fait ses stages en responsabilité dans une ZEP²³ ou une zone sensible »²⁴ ! On peut penser que la prise de fonction dans ces classes est tellement difficile qu'il n'est même pas question d'y établir des relations de confiance avec les élèves, ni de les mettre au travail, mais seulement de « sauver sa peau », probablement en se « réfugiant » derrière une autorité revendiquée par le simple fait du statut et/ou derrière l'autorité que confère la discipline que l'on enseigne, exercice particulièrement périlleux pour bon nombre d'entre elles. Ainsi, l'environnement dans lequel s'effectue les stages joue-t-il un rôle déterminant dans la constitution de l'identité professionnelle des jeunes enseignants en formation, au point d'influencer même le versant « idéalisé » de la représentation du métier sur laquelle viendra, par la suite, se construire une identité plus élaborée, enrichie par l'expérience, au fil d'un développement professionnel qu'on espère continu. Ce dernier pourra-t-il se mettre en place malgré ce rejet initial ?

Pour ce qui concerne le réseau du rejet chez les PLC, une variable, et une seule, apparaît comme typique, là encore de la quasi-totalité des chemins transitifs qui composent le réseau : c'est la variable « enseigner les sciences physiques et la chimie »²⁵. Notre surprise fut grande de découvrir ce phénomène et nous n'avons, pour le moment, pas d'interprétation à proposer. Il faudrait mener des investigations d'un autre ordre (entretiens) avec des enseignants de cette discipline et/ou avec des formateurs pour construire avec eux des hypothèses explicatives.

²⁰ Risque inférieur à 3 %.

²¹ Risque inférieur à 1 %.

²² Risques respectifs inférieurs à 4 %, 2 % et 1 %.

²³ Zone d'Education Prioritaire.

²⁴ Risque inférieur à 5 %.

²⁵ Risque inférieur à 1 %.

3.2 *Des variables supplémentaires sources de remise en cause...*

Nous avons décidé d’exploiter les données fournies dans la troisième rubrique du questionnaire (« Avec qui construisez-vous ces compétences ? ») en tant que variables supplémentaires. Notre argument pour aller dans ce sens était calqué sur celui utilisé pour considérer qu’avoir fait un cursus « langues » ou « être une femme » pouvaient jouer sur la façon dont les individus élaborent, inconsciemment le plus souvent, mais à travers un ensemble de réponses qui « tiennent ensemble » [c’est justement l’objectif de l’analyse implicite que de faire surgir ce qui les fait tenir ensemble], à savoir : les individus avec lesquels les répondants sont en interaction au cours de leur formation jouent probablement un rôle qu’il faut aller mettre à jour.

Ainsi, pour le chemin 13 → 17 → 15 → 28, nous obtenons, à l’aide de CHIC, les résultats suivants :

Tableau 3

Typicalité au chemin	vi56.13-vi56.17-vi56.15-vi56.28
La variable Col.Sta.6 ²⁶ est typique à ce chemin avec un risque de	0.0116
La variable CP.6 est typique à ce chemin avec un risque de	0.026
La variable Col.Sta.19 est typique à ce chemin avec un risque de	0.0282
La variable Form.24 est typique à ce chemin avec un risque de	0.00644
La variable Col.Sta.27 est typique à ce chemin avec un risque de	0.048
La variable Col.Sta.28 est typique à ce chemin avec un risque de	0.0158
La variable la plus typique à ce chemin est Form.24 avec un risque de	0.00644

Comment se fait-il que ce soit dans l’interaction avec les formateurs, au sujet de l’item 24 (être à l’écoute des parents qui rencontrent des difficultés dans l’éducation de leurs enfants) que se construit de la façon la plus « typique » le chemin ci-dessus, qui plus est avec un risque quasi nul ? Comment se fait-il que les interactions relatives aux items 6, 19, 24 et 27, qui ne font pas partie du chemin étudié, soient convoquées ici comme potentiellement explicatrices de la constitution de celui-ci ?

L’hypothèse que nous tenons pour la plus probable nous renvoie à un défaut de fabrication du questionnaire. Tel qu’il est, la partie droite ne cible pas explicitement le point de vue auquel s’applique la réponse que le répondant produit dans cette troisième partie ! Défaut qui ne nous était pas apparu au cours du test du questionnaire et qui est pourtant bien évident ! S’il nous semble toujours important de recueillir ce type d’informations, et dans l’optique d’une reconduction de cette enquête dans deux ans, auprès une première promotion d’étudiants tout juste « mastérisés »²⁷, nous nous proposons de faire renseigner le questionnaire présenté en annexe 6.

²⁶ Col.Sta.6 : A la question « Avec qui avez-vous construit la compétence énoncée dans l’item 6 ? », la proposition de réponse « avec les collègues stagiaires » est caractéristique des individus ayant contribué à la constitution du chemin vi56.13 → vi56.17 → vi56.15 → vi56.28.

²⁷ dans le cadre des nouveaux masters « Education, Enseignement, Formation » pour les PE ou dans le cadre de spécialités Enseignement de masters disciplinaires.

4 Conclusion et perspectives

Comme nous l’avons annoncé dans le résumé, ce texte a un objectif d’ordre méthodologique relatif à des éléments peu souvent mis en avant dans les études utilisant l’analyse statistique implicite : les variables supplémentaires. Mais nous ne pouvions aller directement à cet aspect des choses sans aborder au fond une véritable étude.

Concernant l’objet de cette dernière, la professionnalisation des enseignants en début de carrière, une étude encore plus fine des graphes nous permettrait d’aller plus loin concernant les représentations de la professionnalisation proposée aux jeunes enseignants au cours de leur formation. Un texte a été produit comparant, sur les deux années de passation du questionnaire, le point de vue « Important »²⁸. Un troisième est en cours de publication et s’intéresse aux dimensions collectives du métier²⁹.

Nous avons présenté, dans la partie 2 de ce texte, des résultats non encore publiés dans l’optique où ils le sont ici, et, dans la partie 3, nous centrons nos propos sur le rôle particulièrement efficace des variables supplémentaires, tant pour affiner les interprétations que le chercheur se doit de proposer comme sens des réseaux issus des analyses (3.1) que pour, si le besoin apparaît, remettre en cause les outils de recueil de données (3.2).

Au moment où la formation des enseignants change radicalement de logique et de modalités, sous le couvert d’un discours qui situe les choses dans une dynamique de continuité, on ne peut que s’interroger, même s’il est encore trop tôt pour avancer des critiques fondées sur des faits observés.

En renforçant le caractère disciplinaire de la formation en première année de master, par la pression des concours, et surtout pour les professeurs d’école, tout en continuant à garder comme référentiel métier le texte, republié le 22 juillet 2010, dits « des dix compétences », ne risque-t-on pas d’accroître les phénomènes de repliement disciplinaires de même nature que celui que nous pointons plus haut pour les sciences physiques et la chimie ? Les compétences strictement professionnelles (la place de la langue française comme outil d’enseignement, C2 ; gérer la classe, C5 ; prendre en compte la diversité des élèves, C6 ; évaluer, C7 ; travailler en équipe et en partenariat, C9 ; innover, C10) seraient alors des variables individuelles ou, au mieux, des compétences que seule l’expérience accumulée au long des années permettrait de construire. Faudra-t-il, alors réserver le terme « professionnalisation » à la formation continue (Pastré, 2005) quand on connaît l’état d’indigence auquel celle-ci est réduite à l’éducation nationale, surtout pour le second degré ?

Nous savons qu’il y a une forte attente sur les temps de stages à l’égard des enseignants titulaires, figures d’une professionnalité qui s’offre, dans les conditions de stage, à l’appropriation par les

²⁸ Voir Bodergat, J.-Y., Thémines, J.-F. 2009. Les conceptions du métier chez les enseignants à l’épreuve de la première année d’exercice, Actes du 7^{ème} colloque de la CDIUFM : Développement professionnel des enseignants, le point de vue des sujets, ROUEN : IUFM, 3-5 juin 2009.

²⁹ Bailleul, M., Bodergat, J.-Y. & Thémines, J.-F. 2009. La place des collectifs dans la construction des compétences Réseau d’Etudes Francophones, REF 2009, symposium « *Travail en communautés, collaboration et partenariats pour encourager le développement professionnel des enseignants : liens problématiques entre recherche et pratique* », NANTES, 16-17 juin 2009.

stagiaires (Buhot, Cosnefroy, à paraître). Peut-on alors réellement utiliser le qualificatif de « professionnel » pour les nouveaux masters « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation » quand la possibilité d'effectuer un stage en responsabilité sera, dans la plupart des académies, réservée aux seuls admissibles aux concours de recrutement de l'Éducation nationale, et pour une durée de deux semaines ? L'alternance, dans ces conditions, ne risque-t-elle pas de produire des effets non attendus du type de celui que nous avons mis en évidence pour les PE effectuant leurs stages en ZEP ?

Nous nous proposons de reproduire l'étude dont nous avons pour partie ici déjà rendu compte, en juin 2012 quand la première génération d'étudiants ayant accompli un cycle complet de formation d'enseignants sous le régime des masters sortira de cette formation. Nous pensons réutiliser le questionnaire, réélaboré comme évoqué plus haut, pour nous permettre des comparaisons entre les deux passations au terme de la formation, 2007 et 2012.

Références

- Bailleul, M., Bodergat, J.-Y. & Thémines, J.-F. (2009). La place des collectifs dans la construction des compétences Réseau d'Études Francophones, REF 2009, symposium « *Travail en communautés, collaboration et partenariats pour encourager le développement professionnel des enseignants : liens problématiques entre recherche et pratique* », NANTES, 16-17 juin 2009.
- Bodergat, J.-Y., Thémines, J.-F. (2009). Les conceptions du métier chez les enseignants à l'épreuve de la première année d'exercice, Actes du 7^{ème} colloque de la CDIUFM : Développement professionnel des enseignants, le point de vue des sujets, ROUEN : IUFM, 3-5 juin 2009.
- Bourdoncle, R., (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-114.
- Buhot, E., Cosnefroy, L., (2011). Les modalités de la construction des compétences professionnelles : le poids des acteurs, in Bailleul, M., Thémines, J.-F., Wittorski, R., 2011. *Expérience et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*, Toulouse : Octarès Editions
- Clot Y., Prot B., Werthe C., (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, *Éducation Permanente*, 46, 12-37.
- Gras, R. et Régner, J.-C., (2009). Fondements théoriques de l'Analyse Statistique Implicative, in R. Gras, J.-C Régner. & F. Guillet. (Eds.) *Analyse Statistique Implicative, Une méthode d'analyse de données pour la recherche de causalités*, RNTI E-16, Toulouse : Cépaduès éditions, 77-91.
- Leontiev, A. 1984. *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du progrès.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, A. du 19-12-2006 JO du 28-12-2006, BOEN n°1, 4 janvier 2007.
- Pastré, P., 2005. Formation et professionnalisation. Le point de vue de la didactique professionnelle, in Sorel, M., Wittorski, R., 2005. *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris : L'Harmattan.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006). *La didactique professionnelle*. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*, Paris : PUF.

Tardif, M. et Lessard, C., (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Louvain : De Boeck.

Vygotski L.S., (1985). *Pensée et Langage*, Terrains Editions Sociales.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

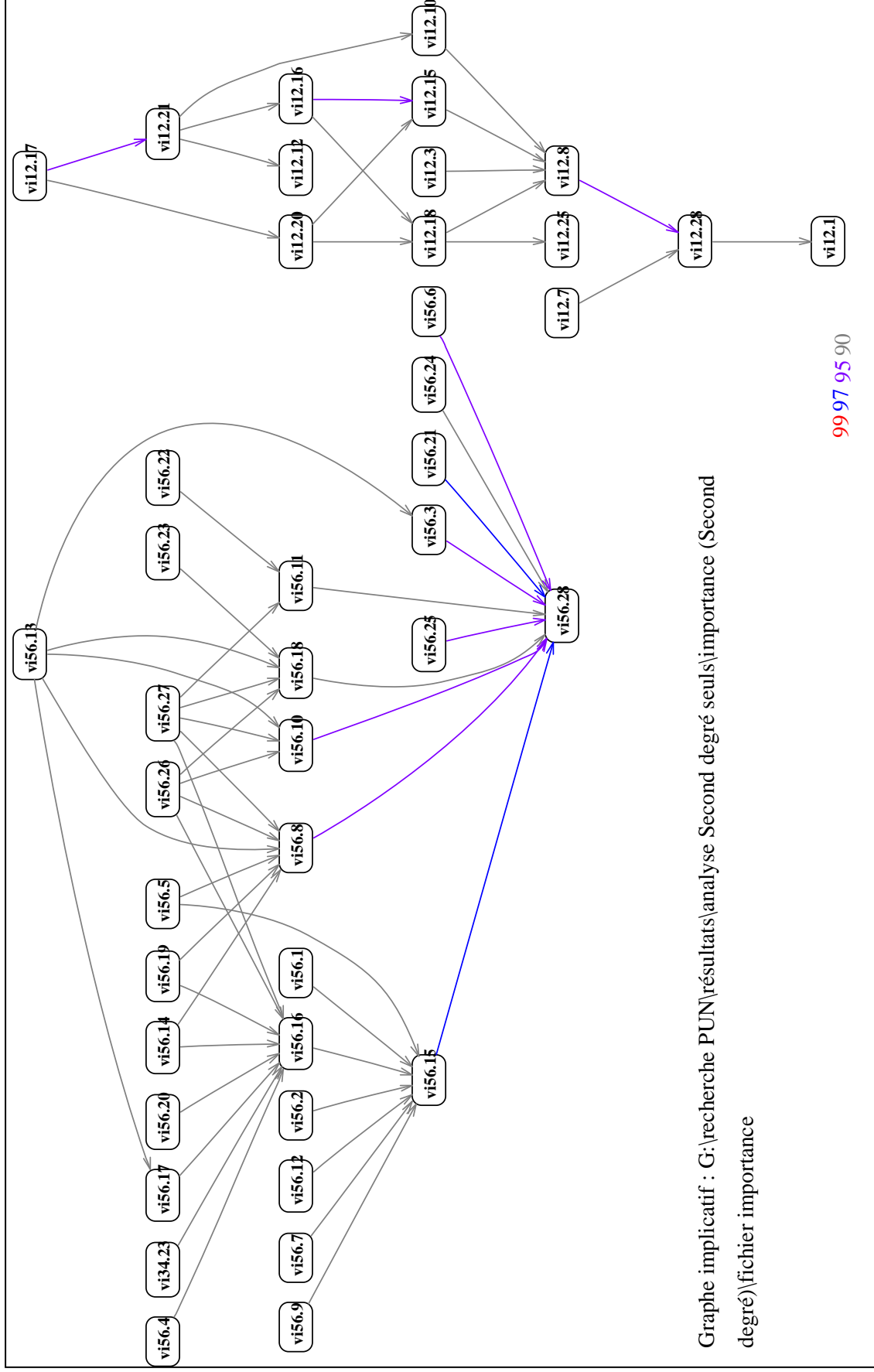
Wittorski, R. et Briquet-Duhazé, S., (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*.
Paris : L'Harmattan.

Annexe 2 : Les 28 items du questionnaire

Etre enseignant, pour vous, c'est...

Item 1	... pouvoir discuter avec des collègues des difficultés rencontrées dans la classe
Item 2	... consacrer du temps à s'entretenir avec les élèves en dehors de la classe
Item 3	... aider l'élève à se construire en tant que personne
Item 4	... former les élèves à une citoyenneté active
Item 5	... assumer une fonction d'autorité auprès des élèves
Item 6	... s'informer de l'actualité scientifique et / ou didactique dans sa ou ses disciplines d'enseignement
Item 7	... aider les élèves à faire leurs choix d'orientation
Item 8	... aider les élèves à acquérir des méthodes de travail
Item 9	... participer à l'apprentissage de la langue française chez ses élèves à travers son enseignement
Item 10	... concevoir une progression dans les notions à acquérir
Item 11	... avoir un regard critique sur les supports d'enseignement utilisés en classe (manuels, logiciels, autres)
Item 12	... aménager le programme pour s'adapter aux élèves
Item 13	... prendre en compte des connaissances issues de la sociologie et de la psychologie pour élaborer des situations d'apprentissage
Item 14	... développer des approches pluridisciplinaires et transversales (IDD, TPE, Education à..., PPCP, ECJS, etc.)
Item 15	... créer les conditions favorables à la mise au travail des élèves
Item 16	... susciter l'implication des élèves dans le travail
Item 17	... instaurer un climat de classe propice à la coopération entre élèves
Item 18	... prendre en compte, dans les situations d'enseignement, les élèves présentant un handicap (physique, cognitif, etc.)
Item 19	... diversifier les formes d'appréciation du travail des élèves
Item 20	... ajuster sa progression en fonction des résultats des évaluations
Item 21	... consacrer un temps, avant chaque évaluation, à l'explicitation des attentes et des critères
Item 22	... utiliser une plate forme Internet pour travailler avec des collègues
Item 23	... rendre les élèves responsables dans leur usage personnel des TICE, en particulier hors des temps de classe (blog, messagerie, photos numériques, chat)
Item 24	... être à l'écoute des parents qui rencontrent des difficultés dans l'éducation de leurs enfants
Item 25	... participer à des temps réguliers d'échanges entre professeurs dans l'établissement
Item 26	... participer à des collectifs de réflexion professionnelle (dans la discipline, dans des associations professionnelles, dans des syndicats, etc.)
Item 27	... se tenir informé des résultats de la recherche en éducation
Item 28	... être capable d'établir une relation de confiance avec les élèves

Annexe 4 : Le graphe implicatif PLC



Annexe 5 : Répartition des items « forts » dans les deux populations

	PE	PLC
Pourcentage de réponses en position 5 (+) ou 6 (++)	Numéros des items	
30	26	
40		
50	13 27	13 27 26
60		
70	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; background-color: yellow; padding: 2px 5px;">6</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: yellow; padding: 2px 5px;">14</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: yellow; padding: 2px 5px;">19</div> </div>	
80	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; background-color: yellow; padding: 2px 5px;">7</div> </div>	11
90	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> 11 <div style="border: 1px solid black; background-color: yellow; padding: 2px 5px;">21</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: yellow; padding: 2px 5px;">25</div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> 17 <div style="border: 1px solid black; background-color: yellow; padding: 2px 5px;">10</div> 18 </div>
90	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> 16 17 <div style="border: 1px solid black; background-color: yellow; padding: 2px 5px;">20</div> 8 15 18 </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> 15 16 8 28 </div>
100	<div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; background-color: yellow; padding: 2px 5px;">9</div> </div>	
100	28	

Annexe 6 : Le futur questionnaire

Item	Pour vous, la construction de cette compétence est...	Selon vous, cette compétence se construit avec qui ? (Cochez deux cases maximum par item)						Selon vous, cette compétence se construit avec qui ? (Cochez deux cases maximum par item)					
		-	-	++									
<p>Etre enseignant, pour vous, c'est...</p> <p>Item 1</p> <p>... pouvoir discuter avec des collègues des difficultés rencontrées dans la classe</p> <p>Item 2</p> <p>... consacrer du temps à s'entretenir avec les élèves en dehors de la classe</p> <p>Item 3</p> <p>... aider l'élève à se construire en tant que personne</p>	<p>importante</p>	<p>avec vos collègues stagiaires</p> <p>avec vos conseillers pédagogiques et tuteurs</p> <p>avec vos formateurs</p> <p>avec vos collègues dans l'établissement</p> <p>avec des proches (parents, amis, ...)</p>						<p>avec vos collègues stagiaires</p> <p>avec vos conseillers pédagogiques et tuteurs</p> <p>avec vos formateurs</p> <p>avec vos collègues dans l'établissement</p> <p>avec des proches (parents, amis, ...)</p>					
		<p>en cours dans votre pratique</p>											
		<p>avec vos collègues stagiaires</p> <p>avec vos conseillers pédagogiques et tuteurs</p> <p>avec vos formateurs</p> <p>avec vos collègues dans l'établissement</p> <p>avec des proches (parents, amis, ...)</p>											