



HAL
open science

L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants

Marc Daguzon

► **To cite this version:**

Marc Daguzon. L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants. Education. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2010. Français. NNT : 2010CLF20008 . tel-00660841

HAL Id: tel-00660841

<https://theses.hal.science/tel-00660841>

Submitted on 17 Jan 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ BLAISE PASCAL – CLERMONT-FERRAND

UFR de Psychologie Sciences Sociales et Sciences de l'éducation
École Doctorale de Lettres, Sciences Humaines et Sociales (ED 370)

Thèse de doctorat de l'Université Blaise Pascal
Mention : Sciences de l'Éducation (70^{ème} section)

L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants

Suivi longitudinal d'une cohorte pendant l'année de formation initiale post-
concours

Présentée et soutenue publiquement le 4 octobre 2010 par

Marc Daguzon

Laboratoire PAEDI (JE 2432) IUFM d'Auvergne, École Interne de l'Université B.P.

Directeur de thèse : Roland Goigoux, Professeur des Universités

Composition du Jury

Roland Goigoux

Professeur des Universités, sciences de l'éducation, Université Blaise Pascal, IUFM d'Auvergne

Patrick Mayen

Professeur des Universités, unité de recherche développement professionnel et formation, Agrosup Dijon

Luc Ria

Professeur des Universités, sciences de l'éducation, Université Blaise Pascal, IUFM d'Auvergne

Frédéric Saujat

Maître de conférences, HDR, sciences de l'éducation, Université d'Aix-Marseille, IUFM de Provence
(Rapporteur)

Sabine Vanhulle

Professeure des Universités, psychologie et sciences de l'éducation, Université de Genève (Rapporteure)

Remerciements

Je tiens à remercier famille et ami(e)s et au-delà tous celles et ceux qui m'ont aidé à mener à bien cette thèse.

Je leur exprime toute ma reconnaissance.

Je tiens à remercier particulièrement Roland Goigoux sans qui ce travail n'aurait pas vu le jour. Son accompagnement régulier et rigoureux m'a permis de franchir les différentes épreuves qui jalonnent ce parcours initiatique.

Je remercie également les professeurs des écoles débutants et leurs formateurs qui, par leur disponibilité et leur investissement, m'ont permis de construire le corpus de données.

À Guillaume Couture

« La morale n'est pas autre chose qu'un certain autocontrôle que la praxis exerce sur elle-même, mais toujours à un niveau objectif : elle est, par conséquent, fondée sur des valeurs constamment dépassées parce que posées par la praxis antérieure ».

J.-P. Sartre

Un théâtre de situation (entretien avec Caruso, mai 1964 à l'institut Gramsci)

Sommaire

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE.....	7
INTRODUCTION	13
PARTIE 1	19
UN QUESTIONNEMENT SUR L'ACQUISITION DES SAVOIRS POUR ENSEIGNER À L'ÉCOLE PRIMAIRE.....	19
CHAPITRE 1	21
L'ÉVOLUTION ACTUELLE DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ EN FRANCE.....	21
1) <i>La formation initiale, une préoccupation de l'école publique</i>	24
2) <i>La loi d'orientation de 1989</i>	24
3) <i>La notion de compétence, clé de voûte de la formation</i>	25
4) <i>La notion de compétence, instrument prescriptif des politiques internationales</i>	27
5) <i>L'émergence du mythe de la professionnalisation</i>	30
6) <i>Les limites de l'usage prescriptif de la notion de professionnalisation</i>	31
7) <i>La difficulté du processus d'opérationnalisation des savoirs formalisés</i>	33
8) <i>La notion d'identité professionnelle</i>	34
9) <i>La place des savoirs dans la construction identitaire</i>	38
10) <i>État de la réflexion sur la notion de professionnalisation</i>	39
CHAPITRE 2.....	43
L'ÉTUDE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS	43
1) <i>Premières constatations relatives à la condition d'enseignant débutant</i>	45
1.1) Un événement initiatique	45
1.2) La confrontation à la classe	46
1.3) Des adaptations nécessaires.....	46
2) <i>Documenter le rapport entre la formation initiale et l'enseignant débutant</i>	47
2.1) Prescrire une formation plus efficace	48
2.2) Prendre en compte le point de vue du débutant	49
2.2.1) La notion de représentation mentale de l'enseignement.....	50
2.2.2) La notion de conceptualisation de la tâche d'enseignement.....	51
2.2.3) La notion de développement professionnel.....	52
2.2.4) La notion d'étape ou de stade dans le développement professionnel	52
2.3) Améliorer l'insertion professionnelle des débutants	54
2.4) Expliciter les distances entre les pratiques des débutants et les pratiques prescrites	55
3) <i>Un rapport utilitaire à la formation : l'émergence de la conformité</i>	57
4) <i>Comprendre le rôle des conseils dans la formation initiale</i>	59
CHAPITRE 3	61
L'ÉLABORATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	61
1) <i>Les débutants : des enseignants dans une phase active de construction identitaire</i>	63
2) <i>Trois composantes essentielles du développement professionnel du débutant</i>	65
2.1) L'impact des caractéristiques des situations d'enseignement.....	66
2.2) L'impact de la personnalité propre du novice	66
2.3) L'impact du regard des autres acteurs	66
3) <i>Les notions de parcours ou de trajectoire</i>	67
4) <i>Esquisser notre question de recherche</i>	68

PARTIE 2	71
LE DISPOSITIF DE RECHERCHE.....	71

CHAPITRE 4.....	73
LE CADRE D'ETUDE.....	73
1) <i>Le cadre théorique de la psychologie ergonomique.....</i>	75
2) <i>L'usage de la psychologie ergonomique en sciences de l'éducation : un paradigme d'insertion de l'enseignement dans le monde du travail</i>	75
3) <i>La notion de tâche au cœur de la psychologie ergonomique</i>	77
4) <i>La tâche prescrite.....</i>	77
5) <i>La tâche effective.....</i>	78
6) <i>La notion de tâche redéfinie.....</i>	78
6.1) Les représentations fonctionnelles	78
6.2) La tâche redéfinie	80
7) <i>L'intérêt de la notion de redéfinition de la tâche pour notre étude.....</i>	82
CHAPITRE 5	85
LA PROBLEMATIQUE	85
1) <i>Rappel de notre projet.....</i>	87
1.1) Identifier ce que les débutants s'efforcent de faire lorsqu'ils sont en situation d'enseignement	87
1.2) Décrire l'évolution de leurs conceptions pédagogiques qui sous-tendent leurs pratiques de classe	88
1.3) Repérer les facteurs qui influencent cette évolution	88
2) <i>Cinq lacunes à combler.....</i>	88
3) <i>Conséquence méthodologique : faire expliciter les préoccupations pour réussir à faire classe.....</i>	90
CHAPITRE 6.....	93
LA METHODOLOGIE.....	93
1) <i>Principes du dispositif.....</i>	95
2) <i>Descriptif du dispositif.....</i>	96
3) <i>Cadrage du dispositif.....</i>	97
CHAPITRE 7.....	101
LE TRAITEMENT DES DONNEES	101
1) <i>Une grille de lecture établie à partir du Modèle d'Analyse de l'Activité de l'Enseignant (M.A.A.E) ...</i>	103
2) <i>Une étude longitudinale</i>	106
2.1) Etablir trois monographies	106
2.2) Faire une synthèse et monter en généralité.....	106
2.3) Décider de règles de traitement du corpus.....	107

PARTIE 3	109
LES RÉSULTATS	109

CHAPITRE 8.....	111
LES TROIS MONOGRAPHIES.....	111
PRESENTATION GENERALE.....	113
1) <i>Présentation de la monographie de C*.....</i>	115
1.1) Première période	115
1.1.1) Premier entretien.....	116
1.1.1.1) Gestion de la classe.....	116
1.1.1.2) Les autres acteurs de la scène scolaire	117
1.1.1.3) Apprentissages scolaires : enseigner.....	117
1.1.2) Deuxième entretien	118
1.1.2.1) Gestion de la classe.....	118
1.1.2.2) Apprentissages scolaires : enseigner.....	119
1.1.3) Troisième entretien	121
1.1.3.1) Gestion de la classe.....	121
1.1.3.2) Apprentissage scolaire : enseigner.....	122

1.1.3.3) Identité et posture professionnelles.....	123
1.2) Deuxième période	123
1.2.4) Quatrième entretien.....	124
1.2.4.1) Identité et posture professionnelles.....	124
1.2.4.2) Apprentissage scolaire : enseigner.....	125
1.2.5) Cinquième entretien.....	128
1.2.5.1) Apprentissage scolaire : enseigner.....	129
1.2.5.2) Identité et posture professionnelles.....	131
1.2.6) Sixième entretien.....	136
1.2.6.1) Identité et posture professionnelles.....	136
1.2.6.2) Apprentissages scolaires : enseigner.....	138
1.2.7) Septième entretien.....	141
1.2.7.1) Identité et posture professionnelles.....	141
1.2.7.2) Apprentissages scolaires : enseigner.....	142
1.3) Troisième période.....	143
1.3.8) Huitième entretien.....	143
1.3.8.1) Gestion de la classe.....	143
1.3.8.2) Identité et posture professionnelles.....	147
1.3.8.3) Apprentissages scolaires : enseigner.....	148
1.4) Synthèse de la monographie de C*.....	152
1.4.1) Le développement professionnel de C*.....	152
1.4.1.1) Préoccupation de l'identité professionnelle.....	152
1.4.1.2) Prise de conscience du rythme propre de la journée scolaire.....	154
1.4.1.3) Évolution de la préoccupation de la gestion de la classe.....	155
1.4.2) La dynamique du développement professionnel de C*.....	156
1.4.2.1) Représentation initiale de la tâche d'enseignement.....	156
1.4.2.2) Idéalisation de la prescription comprise.....	157
1.4.2.3) Rôle des dilemmes.....	159
1.4.2.4) Sentiment de réussir à conduire la classe.....	160
1.4.2.5) Origine du sentiment de réussir.....	163
1.4.2.6) Protocole des entretiens.....	164
1.4.2.7) Illustration du processus de redéfinition de la tâche chez C* : l'exemple des manuels.....	164
2) <i>Présentation de la monographie de J*</i>	166
2.1) Premier entretien.....	166
2.1.1) Apprentissages scolaires : enseigner.....	167
2.1.2) Identité et posture professionnelles.....	169
2.1.3) Gestion de la classe.....	170
2.2) Deuxième entretien.....	171
2.2.1) Gestion de la classe.....	171
2.2.2) Apprentissages scolaires : enseigner.....	172
2.2.3) Autres acteurs de la scène scolaire.....	172
2.2.4) Identité et posture professionnelles.....	173
2.3) Troisième entretien.....	174
2.3.1) Apprentissages scolaires : enseigner.....	174
2.3.2) Gestion de la classe.....	175
2.3.3) Identité et posture professionnelles.....	176
2.4) Quatrième entretien.....	177
2.4.1) Gestion de la classe.....	178
2.4.2) Apprentissages scolaires : enseigner.....	179
2.5) Cinquième entretien.....	184
2.5.1) Identité et posture professionnelles.....	184
2.6) Sixième entretien.....	187
2.6.1) Gestion de la classe.....	187
2.6.2) Identité et posture professionnelles.....	187
2.7) Septième entretien.....	190
2.7.1) Gestion de la classe.....	190
2.7.2) apprentissages scolaires : enseigner.....	191
2.7.3) Identité et posture professionnelles.....	192
2.8) Huitième entretien (non enregistré).....	195
2.8.1) Identité et posture professionnelle.....	195
2.9) Neuvième entretien.....	195
2.9.1) Gestion de la classe.....	196
2.9.2) Identité et posture professionnelles.....	200
2.10) Synthèse de la monographie de J*.....	201
2.10.1) Le développement professionnel de J*.....	201
2.10.1.1) L'évolution de la préoccupation élèves.....	201
2.10.1.2) Préoccupation de l'identité professionnelle.....	202

2.10.1) La dynamique du développement professionnel de J*	203
2.10.1.1) L'influence de la prescription secondaire	203
2.10.1.2) Résistances à la mise en œuvre du processus de redéfinition de la tâche	204
2.10.1.3) La valorisation de l'expérience	205
2.10.1.4) La nécessité du sentiment de réussite	206
2.10.1.5) Le sentiment d'échec du processus de redéfinition de la tâche	207
3) <i>Présentation de la monographie de V*</i>	208
3.1) première période	209
3.1.1) Premier entretien	209
3.1.1.1) Identité et posture professionnelles	209
3.1.1.2) Gestion de la classe	210
3.1.2) Deuxième entretien	211
3.1.2.1) Apprentissages scolaires : enseigner	211
3.1.2.2) Identité et posture professionnelles	213
3.1.3) Troisième entretien (non enregistré)	214
3.1.3.1) Apprentissages scolaires : enseigner	214
3.2) Deuxième période	215
3.2.4) Quatrième entretien	215
3.2.4.1) Apprentissages scolaires : enseigner	215
3.2.4.2) Gestion de la classe	218
3.2.4.3) Apprentissages scolaires : enseigner	222
3.2.4.4) Identité et posture professionnelles	223
3.2.5) Cinquième entretien	224
3.2.5.1) Apprentissages scolaires : enseigner	224
3.2.5.2) Identité et posture professionnelles	227
3.2.6) Sixième entretien	228
3.2.6.1) Apprentissages scolaires : enseigner	228
3.3) Troisième période	230
3.3.7) Septième entretien	230
3.3.7.1) Apprentissages scolaires : enseigner	230
3.3.7.2) Identité et posture professionnelles	232
3.3.7.3) Gestion de la classe	234
3.3.8) Huitième entretien (non enregistré, non utilisé)	240
3.3.9) Neuvième entretien	240
3.3.9.1) Apprentissage des élèves : enseigner	241
3.3.9.2) Gestion de la classe	244
3.3.9.3) Identité et posture professionnelles	245
3.3.10) Dixième entretien	247
3.3.10.1) Apprentissages scolaires : enseigner	247
3.4) Synthèse de la monographie de V*	249
3.4.1) Le développement professionnel de V*	249
3.4.1.1) Apprentissages scolaires	249
3.4.1.2) Gestion de la classe	250
3.4.1.3) Identité et posture professionnelles	251
3.4.2) La dynamique du développement professionnel de V*	252
CHAPITRE 9	255
SYNTHESE GENERALE DU TRAITEMENT DES ENTRETIENS	255
1) <i>Première période</i>	257
1.1) Une conception de la tâche centrée sur les apprentissages scolaires	257
1.2) Une construction identitaire en lien avec une transformation de soi	260
1.2.1) Un enseignant concepteur et novateur	260
1.2.2) Un maître juste et bienveillant	261
1.3) Un organisateur sous estimé : la gestion de la classe	262
2) <i>Deuxième période</i>	263
2.1) La genèse du développement professionnel	263
2.2) La dynamique du développement professionnel	264
3) <i>Caractéristiques du développement professionnel</i>	266
3.1) Le développement professionnel source de la construction identitaire	266
3.2) Des différences dans le processus de développement	267
3.2.1) Premier parcours : le renoncement à la prescription générique de l'Institut de Formation	268
3.2.2) Deuxième parcours : l'affirmation d'un idéal issu de la prescription générique	268
3.2.3) Troisième parcours : l'engagement dans un processus de redéfinition de la tâche, un idéal instrumenté	269
3.3) Des similitudes dans le processus de développement	269
3.3.1) Première similitude : concevoir la notion de la classe, une logique d'action	269

3.3.2) Deuxième similitude : l'influence des traitements des dilemmes sur leurs conceptions des apprentissages scolaires.....	271
3.3.2.1) « Il faut que les élèves soient actifs », un commandement à réinterroger	271
3.3.2.2) « Il faut que les élèves parlent », un commandement à relativiser	272
3.3.2.3) « Il faut développer l'autonomie des élèves », un commandement qui ne va pas de soi.....	272
3.3.2.4) Prendre le temps de tester les prescriptions	273
3.3.3) Troisième similitude : tenter d'assumer la fonction d'enseignant en étant exigeant sur le maintien des ressources attentionnelles des élèves.....	273
3.3.4) Quatrième similitude : sentiment de malaise et demande de « recette »	274
3.3.4.1) L'influence de la conférence de Roland Goigoux.....	275
3.3.4.2) Le témoignage d'une titulaire première année.....	277
3.3.5) Cinquième similitude : le recours au genre professionnel.....	278
3.3.6) Sixième similitude : le recours à la généralisation et à la transposition des conseils entendus en formation	278
3.3.7) Septième similitude : le transfert des conditions de réussite d'une expérience passée vers une expérience à venir	281
3.3.8) Huitième similitude : la désolidarisation du temps de formation institutionnel du temps de formation nécessaire	281
3.3.9) Neuvième similitude : intégrer ses propres valeurs et intérêts dans sa démarche de formation.	282
3.3.10) Dixième similitude : la prise de conscience de la construction de sa propre identité professionnelle ...	282
3.4) Comprendre les différences et les similitudes	283

PARTIE 4285

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION.....285

CHAPITRE 10.....	287
L'INFLUENCE DE LA PRESCRIPTION SUR LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES PE2	287
1) <i>La pertinence du cadre théorique</i>	289
1.1) La notion de représentation fonctionnelle	289
1.2) La notion de redéfinition de la tâche	291
2) <i>L'influence de la prescription sur le développement professionnel au cours de l'année de PE2</i>	292
2.1) Avant le premier stage en responsabilité	292
2.1.1) Une représentation préalable à l'action	292
2.1.2) L'influence de la prescription générique.....	292
2.1.3) Les raisons de cette influence	294
2.1.3.1) La période de transmission	294
2.1.3.2) Les conceptions des formateurs	294
2.1.3.3) Les formes des enseignements à l'IUFM.....	296
2.1.3.4) L'absence d'aide au transfert	297
2.1.3.5) La problématique du transfert : confrontation de deux points de vue	298
2.1.3.6) La perte de confiance.....	301
2.2) Après le premier stage en responsabilité	302
2.2.1) Remise en cause et idéalisation de la représentation « préalable à l'action »	302
2.2.2) Construction d'une représentation pragmatique.....	305
2.2.3) L'apparition d'une prescription spécifique : normative ou contextualisée.....	306
2.2.4) Les différentes prescriptions perçues par les PE2	310
2.3) En fin d'année	310
2.3.1) Construction d'une représentation opératoire	310
2.3.2) La double influence des prescriptions génériques et spécifiques	312
2.4) Déclinaisons individuelles du développement professionnel	313
3) <i>Synthèse : un développement sous influence</i>	314
3.1) Les différentes représentations fonctionnelles des PE2.....	314
3.2) L'influence des différentes prescriptions perçues par les PE2	315
3.3) L'interprétation des similitudes.....	315
3.4) Un développement spécifique aux débutants en formation initiale	316
3.5) En guise de conclusion, l'interprétation des différences de parcours	316
3.5.1) Être du métier.....	317
3.5.2) Acquérir du métier	317
3.5.3) Une conscience de soi	318

CONCLUSION	321
1) <i>Une réforme pour résoudre les problèmes</i>	323
1.1) Un malentendu	323
1.2) Une réforme	324
1.3) Une fausse bonne idée	325
2) <i>Quelques pistes</i>	327
2.1) Tirer quelques conséquences de notre étude	327
2.2) La place de la certification	328
2.3) La formation des formateurs	329
 BIBLIOGRAPHIE.....	 331
ANNEXE 1 : ETAT DES ENREGISTREMENTS ET DES TRANSCRIPTIONS AVEC CDROM	343
ANNEXE 2 : ETAT DES ENREGISTREMENTS ET DES SYNTHESSES AVEC CDROM	345
ANNEXE 3 : BILAN DE FORMATION DES PE2 ANNEE SCOLAIRE 2008-2009	346
 Tableau 1: les différents entretiens.....	97
Tableau 2 : la répartition croisée des caractéristiques des professeurs stagiaires et des modalités d'entretien	113
 Figure 1 : modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant (M.A.A.E.).....	105

Introduction

La transmission intergénérationnelle des savoirs et des valeurs est une préoccupation essentielle propre à chaque société. Une large part de cette transmission est assurée par un système éducatif. Ce dernier est construit en fonction des fondements culturels et des événements qui font l'histoire du pays dont il est l'émanation. En France, ce dernier est lié au pouvoir politique, il a pris la forme historique d'une Éducation Nationale. S'intéresser à son fonctionnement nécessite de s'imprégner des spécificités culturelles qui ont conduit à sa mise en place et à son évolution.

Notre intérêt pour la formation initiale des enseignants du premier degré se nourrit de ce questionnement sur l'évolution de notre système éducatif comme révélateur de l'évolution d'une société. Influencé par les écrits de Fleury (2005) qui inscrit sa réflexion philosophique dans le sillage de la philosophie des Lumières, nous voyons dans les évolutions actuelles du système éducatif les symptômes d'une crise de maturité. L'enseignement démocratique naissant, qui avait pour tâche d'assurer la transmission des savoirs et des valeurs républicaines, laisse la place à un enseignement basé sur la méthodologie qui doit permettre à chaque enfant, une fois devenu adulte, d'assumer sa propre singularité sans peser sur celle des autres. Il s'agit de promouvoir un développement de la personne qui s'articule avec le développement des autres. Pour assumer cette responsabilité, chaque acteur du système éducatif doit être conscient du sens que prend son action sur les autres.

Impliqué dans la formation initiale, la question du sens que prend notre activité de formation nous préoccupe à un moment où le dispositif de formation initiale est débattu et remis en cause. Quelles finalités attribuer au dispositif de formation professionnelle des reçus au Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE) ? Actuellement, durant l'année de formation post-concours, dont la disparition est actée pour la rentrée 2010, les formés ont le statut de fonctionnaire stagiaire. Ils perçoivent un salaire et sont communément nommés PE2 (Professeur des Écoles en 2^{ème} année de formation initiale). L'année de PE2 est organisée sous le principe de l'alternance, les fonctionnaires stagiaires réalisent deux stages de trois semaines et un stage filé¹ de 30 jours, le reste de l'année ils sont en cours à l'IUFM.

La formation reçue durant l'année de PE2 est due aux lauréats du concours et doit leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires à la pratique de leur future activité professionnelle. Mais qu'en est-il réellement du sens que cette formation a pour eux ?

¹ Le dispositif « stage filé » consiste pour les PE2 à être en situation de responsabilité d'une même classe un jour par semaine tout au long de l'année scolaire.

Certains y réussissent mieux que d'autres qui semblent y résister et même si l'intervention en formation initiale change actuellement de modalités la question du sens de cette intervention et de son influence, qui est au cœur de notre étude, reste d'actualité. Nous en voulons pour preuve l'absence de la parole des formateurs d'enseignants dans la période actuelle qui, de notre point de vue, traduit une difficulté partagée à exprimer le sens de l'activité de formation sur la manière dont les professeurs d'école débutants apprennent à faire leur métier.

Lorsque, pour tenter de trouver des réponses à cette question du sens, nous nous tournons vers notre propre parcours d'enseignant du premier degré l'anamnèse ne suffit pas. Il est difficile de définir la part de l'influence de notre formation initiale dans la construction de notre identité professionnelle. Il est certain qu'une grande partie du sens que nous avons pu donner à notre travail s'est construit en lien avec un vécu personnel et un engagement dans d'autres actions que celles propres à la formation initiale. Mais, par ailleurs, cette dernière nous a permis de vivre différentes situations (rencontres de collègues, cours et premières expériences d'enseignement lors des stages) qui ont également été à l'origine de notre développement professionnel. Cette période initiatrice reste toutefois très floue. Il nous serait difficile, aujourd'hui, de reconstituer ce parcours, de nous remémorer les prises de conscience et les étapes de cette genèse. C'est pourquoi nous avons entrepris un travail de recherche sur les enseignants débutants. En effet, pour préciser le sens de l'activité des formateurs, il nous fallait mieux comprendre l'impact de cette activité sur les formés. Pour mesurer cet impact, il était nécessaire de mieux connaître les préoccupations de ces derniers, préoccupations qui évoluent au fil de l'année de formation car, à travers le dispositif de stage, les PE2 acquièrent une expérience professionnelle qui retentit sur l'état de leurs préoccupations.

Nous souhaitons donc mieux connaître l'évolution de ces dernières pour comprendre en quoi l'activité des formateurs la modifie au cours de l'année et intervient sur leur processus d'acquisition de compétences.

Pour étudier cette influence, nous envisageons de considérer la deuxième année de formation initiale comme une expérience de travail où interagissent prescription du métier, vécu personnel et apprentissage professionnel. C'est alors l'influence de la prescription sur l'apprentissage que nous chercherons à déterminer. Il s'agira de rendre plus lisible ce que les enseignants en formation initiale de Professeur des Écoles deuxième année (PE2) comprennent de leur formation et ce qu'ils arrivent à en faire lorsqu'ils sont en situation d'enseignement. Autrement dit, nous nous efforcerons de mieux comprendre comment ils rendent opératoires les conseils et les prescriptions.

Une meilleure compréhension de ces phénomènes nous semble aujourd'hui indispensable pour permettre aux formateurs et aux concepteurs de formation de mieux définir le sens de leur action. Au-delà de cette préoccupation concernant les formateurs, il nous paraît important de mieux appréhender la fonctionnalité des dispositifs de formation initiale des enseignants du premier degré au moment où les changements qui s'annoncent demandent une grande clairvoyance de la part de tous les acteurs de la formation pour mesurer les effets à venir sur le service public d'éducation.

Nous avons organisé le compte rendu de nos investigations en quatre parties. Dans la première, nous présentons notre questionnement sur l'acquisition des savoirs pour enseigner à l'école primaire, nous brossons un portrait de l'évolution de la formation initiale des enseignants du premier degré depuis la création des IUFM (chapitre 1) puis nous présentons les questions posées par les recherches actuellement en cours sur la compréhension de l'activité d'enseignement des débutants (chapitre 2). Cela nous conduit à définir notre objet de recherche en nous appuyant sur la notion de construction identitaire (chapitre 3).

Dans la deuxième partie, nous présentons le cadre théorique de notre recherche (chapitre 4), ce qui nous permet de préciser notre problématique (chapitre 5), la méthodologie (chapitre 6) et le traitement du corpus recueilli qui se présente sous forme de retranscriptions d'entretiens (chapitre 7).

La troisième partie est consacrée à la présentation des résultats. Nous développons trois monographies (chapitre 8) pour mettre en exergue les passages obligés qui apparaissent dans le processus de développement professionnel au cours de l'année de PE2. Ces premiers résultats sont complétés et généralisés par les convergences faites avec les monographies des autres PE2 de notre enquête (chapitre 9).

Dans la quatrième partie, nous présentons une synthèse de nos résultats (chapitre 10) puis la conclusion est l'occasion de revenir sur la mise en œuvre de dispositifs de formation dans le cadre de la mastérisation de la formation initiale et de préciser en quoi les résultats de cette recherche peuvent contribuer au débat actuellement en cours en France.

PARTIE 1

UN QUESTIONNEMENT SUR L'ACQUISITION DES SAVOIRS POUR ENSEIGNER À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Chapitre 1 / L'évolution actuelle de la formation initiale des enseignants du premier degré en France

Chapitre 2 / L'étude des enseignants débutants

Chapitre 3 / L'élaboration de la question de recherche

Chapitre 1

L'évolution actuelle de la formation initiale des enseignants du premier degré en France

« C'est une des forces de la société française, une des garanties les plus précieuses de son avenir, que d'avoir conservé, à tous les degrés, sous le régime de la liberté la plus étendue, un enseignement de l'État fortement organisé, avec les traditions, un esprit de corps, une hiérarchie, une autorité ancienne et incontestée. Dans une société démocratique, surtout, il est de la plus haute importance de ne pas livrer les études aux entreprises de l'industrialisme, aux caprices des intérêts à courte vue, aux courants impétueux et contradictoires d'un monde affairé, positif, tout aux soucis de l'heure présente. »

Discours de Jules Ferry à la distribution des prix
du concours général, le 4 août 1879

Les conseils de Jules Ferry sont là pour nous rappeler l'importance du pouvoir politique dans la mise en œuvre de l'organisation du système éducatif en France. Les réformes en cours sur l'organisation de la scolarité primaire (réduction de la semaine scolaire à 24 heures, mise en place des heures de soutien...) témoignent de la permanence de cette influence qu'il est nécessaire de prendre en compte pour débiter toute investigation sur tout ou partie du fonctionnement du système éducatif en France.

En ce qui concerne plus spécifiquement la formation initiale des enseignants du premier degré, qu'en est-il aujourd'hui des conseils de Jules Ferry ? Peut-on lire, dans les réformes en cours, une affirmation du contrôle de l'État sur les contenus des études adressées aux élèves de l'école primaire par une reprise en main de la formation initiale ? À première vue, cela ne semble pas être le cas puisque celle-ci est confiée à l'Université dont le champ d'action est traditionnellement très éloigné de l'école primaire. À moins que la meilleure manière de reprendre la main consiste à vider la formation initiale de tout contenu professionnel transmis jusqu'à présent au sein des IUFM. La réforme peut alors être lue comme l'expression d'une volonté politique de s'assurer de l'acquisition des savoirs disciplinaires dans le cadre d'un master, acquisition certifiée par l'obtention du concours, pour organiser ultérieurement une formation professionnelle, pendant la première année d'enseignement, sous la responsabilité des instances hiérarchiques de la profession.

Quelles que soient les intentions réelles du pouvoir politique, celles-ci pèsent sur la mise en œuvre de la formation. Il nous paraît alors nécessaire de les évoquer en reprenant les débats publics et les analyses de ces dernières années qui ont nourri l'évolution de la formation initiale des enseignants du premier degré.

Dans ce chapitre, nous présentons deux éléments de cette évolution :

- en évoquant la volonté politique de professionnaliser le métier d'enseignant au regard de l'évolution de la demande sociale en terme d'éducation et de formation des générations futures ;
- en pointant l'absence de connaissances suffisantes sur la manière dont les enseignants acquièrent des savoirs de métier lorsqu'ils sont en formation.

1) La formation initiale, une préoccupation de l'école publique

La préoccupation de la formation des enseignants du premier degré naît dès la révolution, avec la création à Paris de l'École Normale de l'an III qui fonctionna du 21 janvier au 20 mai 1795. Mais la préoccupation d'offrir aux élèves de l'ensemble du territoire français les mêmes contenus d'enseignement et de mettre en œuvre dans les écoles une même organisation du temps scolaire se diffuse progressivement au cours du XIXe siècle. Cela se conclut par la création d'une École Normale dans chaque département en 1833 pour les garçons. L'organisation mise en place s'appuie sur le modèle religieux des couvents et va perdurer au cours des décennies suivantes même si le contenu idéologique des formations marque une rupture au moment de l'avènement de la troisième République. En effet, les défenseurs de l'idée républicaine n'ont cessé de soustraire l'école républicaine à l'influence du catholicisme politique. Pour cela, ils encadrent l'activité d'enseignement par une prescription normative qui définit à la fois les contenus d'enseignement et les postures institutionnelles que doivent prendre les instituteurs dans le cadre de leur mission. L'enracinement de la laïcisation de l'école publique se concrétise par la promulgation des lois Ferry (1881, 1882) qui conduit à la fabrication des « hussards noirs de la République » (Péguy, 1913). L'appareil de formation se complète alors par la création des Écoles Normales de filles en 1879.

Le programme institutionnalisant promu par Jules Ferry perdure tout au long de la première partie du XXe siècle. Dans les années soixante-dix, il rentre dans une période de turbulence. La massification de l'enseignement contraint l'école et le collège à assumer une continuité dans les enseignements alors qu'à l'origine premier et second degrés se partageaient les publics et les missions². Cette décision politique a des conséquences dans l'organisation de la scolarité avec la mise en place du collège unique puis dans le renouvellement des appellations avec l'abandon du nom d'instituteur au profit de celui de Professeur des Ecoles et également dans la conception de la formation avec la fin des Écoles Normales et la création des IUFM (Lelièvre et Nique, 1994).

2) La loi d'orientation de 1989.

La loi d'orientation de 1989 traduit la volonté de proposer un cursus scolaire pour tous de la maternelle à l'université. En particulier, le rapport Bancel annexé à cette loi précise les modalités de mise en œuvre d'une nouvelle dynamique de la formation des enseignants

² Cette modification des fonctions scolaires touche actuellement l'Université, cf. Rapport « de l'Université à l'emploi » sous la présidence de Patrick Hertznel, recteur de l'Académie de Limoges.

qui associerait premier et second degré. Ce rapport illustre la convergence d'intérêts soulignée par Lang (1999) entre les décideurs politiques, les militants pédagogiques et les universitaires des sciences de l'éducation. Elle conduit le pouvoir politique à la création du corps des professeurs d'école et à celle des IUFM.

Pour donner corps à cette nouvelle orientation de la formation initiale, le législateur introduit l'université dans la formation des enseignants, il met en avant le U d'IUFM : professionnaliser, c'est rationaliser les savoirs disponibles (Bourdoncle, 1993).

« Avec les IUFM, c'est une conception tout à fait nouvelle de la formation des enseignants que nous mettons en œuvre. Pourquoi rapprocher la formation des maîtres de l'enseignement supérieur ? Le métier d'enseignant a beaucoup évolué. Les savoirs se renouvellent de plus en plus vite. La formation des enseignants doit donc être ouverte sur toutes ces évolutions. Or, les Universités sont le lieu de la création et de la diffusion rapide du savoir, elles sont également le lieu où les réflexions interdisciplinaires ont le plus de chances de s'épanouir, ce qui est nécessaire pour développer des approches pédagogiques nouvelles. »³

Le rapport ajoute au développement de solides savoirs universitaires l'acquisition de compétences nécessaires à l'encadrement des activités d'enseignement. Les compétences sont alors présentées comme « la mise en œuvre de trois grandes pôles de connaissances » :

- le pôle disciplinaire ;
- le pôle sur les connaissances liées à la gestion des apprentissages ;
- le pôle sur les connaissances relatives au système éducatif.⁴

La notion de compétence offre alors l'avantage de pouvoir présenter un descriptif de formation cohérent où l'acquisition de connaissances contribue à l'appropriation de compétences mises en œuvre durant les stages où elles pourront être évaluées. Cette nouvelle présentation permet ainsi de répondre aux critiques sur la formation en place (Baillauquès et Breuse, 1993).

3) La notion de compétence, clé de voûte de la formation

Issue du monde de l'entreprise, la notion de compétence est largement reconnue pour promouvoir une formation professionnelle qui articule les savoirs formalisés issus des recherches en éducation aux activités concrètes qui trouvent leur place dans la réalité quotidienne de la pratique de la classe (Crahay, 2006). Cette notion homogénéise les

³ Allocution de Lionel Jospin à l'assemblée nationale le 19 avril 1990.

⁴ Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin le 10 octobre 1989.

narrations des multiples expériences d'enseignement issues de la diversité des publics. Elle permet de rendre compatible la variété des discours sur la tâche d'enseignement et ainsi encourage la rationalisation du projet de professionnalisation (Normand, 2006).

L'articulation que permet la notion de compétence entre les savoirs universitaires et l'activité d'enseignement participe à l'accord entre décideurs politiques, militants pédagogiques et universitaires.

- Elle incite les décideurs politiques à rapprocher l'Université et la formation des enseignants car ils y voient la possibilité d'engager une nouvelle dynamique portée par un projet de formation des enseignants commune entre le premier et le second degré.

- Elle encourage les universitaires à reconnaître le bien fondé des recherches sur les processus d'enseignement / apprentissage qui sont jugées nécessaires pour alimenter en nouveaux savoirs la formation des enseignants. Le U de IUFM est pour eux une reconnaissance des didactiques et des recherches en sciences de l'éducation. De plus, la création des IUFM permet aux enseignants-formateurs de s'engager dans une activité de recherche en sciences de l'éducation et éventuellement d'acquérir un statut d'universitaire grâce aux postes créés en IUFM.

- Elle séduit les formateurs des anciennes écoles normales. Nombreux sont ceux qui, sympathisants des mouvements pédagogiques, reconnaissent dans la volonté de « mettre l'élève au cœur du système » le postulat à partir duquel se fondent les propositions de l'Éducation Nouvelle. Il s'agit en effet de s'intéresser davantage à l'enfant qui apprend (l'élève) qu'à l'adulte qui enseigne. Ils voient dans la notion de professionnalisation la reconnaissance de la pratique et l'autorisation d'en développer l'analyse, vecteur, à leurs yeux, de la possibilité pour chacun de théoriser sa pratique⁵. Pour eux, la notion de compétence devient le « chaînon manquant » qui leur permet d'articuler l'acquisition des connaissances « théoriques » et la capacité de réinvestissement de ces connaissances sur le terrain.

De plus, la notion de compétence prend en compte trois principes importants qui font consensus chez les politiques, les enseignants et les chercheurs qui s'intéressent à la conception de la formation des enseignants.

- Premièrement, les savoirs sont évolutifs, les connaissances de demain ne sont pas encore écrites, il est donc nécessaire d'apprendre à apprendre et d'être capable de s'adapter à l'évolution du monde.

⁵ Vers l'Éducation Nouvelle, 477-478, numéro anniversaire (50 ans), p.7 à 13

- Deuxièmement, les savoirs n'ont d'utilité que dans la mesure où ils permettent une action pertinente sur le réel. Les savoirs sont donc envisagés dans leur capacité à mobiliser l'enseignant pour l'action⁶.
- Troisièmement, la notion de compétence permet d'aborder les savoir-faire, souvent difficiles à expliciter mais qu'il est désormais nécessaire de reconnaître et de transmettre dans les formations.

Enfin, dans les échanges entre les formateurs, le concept de compétence donne corps au discours sur la professionnalisation des futurs enseignants. En effet, il articule des connaissances académiques et des situations concrètes dans lesquelles le formé aura à se « débattre » puisque les compétences ne peuvent s'acquérir qu'en contexte professionnel. Il articule également l'ensemble des disciplines convoquées dans le champ de la formation des enseignants (les disciplines à enseigner, les didactiques, la psychologie du développement, la sociologie, la philosophie...). Il structure l'évaluation, par la création de référentiels de compétences qui sont à la base des procédures de certification. Il a aussi une fonction médiatrice dans la communication entre le formé et le formateur dans la mesure où l'acquisition de compétences est censée être le but commun de la conversation entre les deux protagonistes.

Cet état du consensus entre les prescripteurs politiques, les pédagogues issus du terrain et l'Université autorise donc à faire du concept de compétence le noyau d'une théorisation de l'apprentissage du métier sur laquelle peut s'appuyer l'organisation des dispositifs de formation professionnelle des enseignants. Il autorise également le pouvoir politique à s'en emparer comme base de la réflexion sur l'harmonisation des politiques européennes et internationales de la formation des enseignants

4) La notion de compétence, instrument prescriptif des politiques internationales

Cette notion est instrumentée par les instances politiques internationales occidentales puis diffusée par les décideurs des systèmes éducatifs qui vont l'utiliser pour déployer la nouvelle prescription de la formation professionnelle des enseignants (Crahay, opus cité). Le pouvoir administratif de l'Éducation Nationale, en cohérence avec la politique élaborée dans le cadre des instances européennes, développe une prescription pour la

⁶ Le rapport Bancel définit l'intérêt des compétences : « Dans l'exercice de chacune de ces compétences, l'enseignant mobilise un certain nombre de connaissances. Ce sont ces connaissances qui, articulées avec les formations pratiques, constitueront la base de la formation initiale des enseignants ».

formation des enseignants construite sur le principe d'acquisition de compétences. Soucieux de rendre compte de l'efficacité des systèmes éducatifs qu'ils ont en charge, les différents acteurs politiques européens « universitarisent » la formation initiale et sont tentés par une homogénéisation du parcours conduisant au métier d'enseignant. Le compromis s'établit sur l'idée d'un cursus de cinq années après le baccalauréat pour accéder au métier d'enseignant. Les missions des dispositifs de formation des IUFM sont déclinées sous forme de référentiels de compétences et différents instruments d'évaluation des enseignants en formation initiale, basés sur des listes de compétences à acquérir, apparaissent dans les différents systèmes occidentaux de formation d'enseignants : Québec en 2001, États-Unis (état de Washington) en 2006, France en 2007.

Ces référentiels sont légitimés par la nécessité d'améliorer les compétences des élèves. En effet, les évaluations internationales s'intéressant aux compétences acquises par les élèves ont renforcé l'idée que seule la capacité d'agir de l'élève face à une situation qui nécessite la mobilisation de connaissances témoigne du degré d'appropriation d'une connaissance. Pour cela, les enseignants doivent développer eux-mêmes un certain nombre de compétences⁷ pour susciter, accompagner et évaluer cette mobilisation. L'école trouve alors sa légitimité dans sa capacité à accompagner une formation personnelle des individus tout au long de leur vie, l'acquisition de compétences permet de donner du crédit à l'objectif majeur de l'Union Européenne en matière de formation d'enseignants. En effet, la politique de cette institution vise à développer une formation professionnelle des enseignants qui soit une ressource pour le management et le développement « de la connaissance » de l'espace européen, conformément aux engagements pris par les différents États membres, lors de la conférence de Lisbonne.

« L'Union doit devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale⁸ ».

Afin d'apporter leur pleine contribution à la « Stratégie de Lisbonne », les ministres de l'Education ont adopté en 2001 un rapport sur les objectifs futurs d'éducation et de formation et se sont mis d'accord pour la première fois sur des objectifs communs à atteindre d'ici 2010 :

⁷ Pour instaurer ce « partage d'expériences et de bonnes pratiques », un important travail d'enquêtes comparatives s'est mis en place (Enquêtes PISA sous la responsabilité de l'OCDE, Réseau Eurydice sous la responsabilité des États membres de la communauté européenne) dont les résultats étayent les discours politiques qui se proposent de définir ce que pourrait être le modèle de formation de l'enseignant européen ou occidental.

⁸ Conseil européen, Lisbonne, mars 2000

- améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE ;
- assurer que ceux-ci soient accessibles à tous,
- ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur.

Les recommandations sur la définition de compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (18 décembre 2006) s'inscrivent dans le cadre de cette politique qui souhaite renforcer la combinaison entre dynamisme du marché, cohésion sociale et responsabilité environnementale parce qu' « elle semble la voie la plus sûre vers la croissance et l'emploi en Europe ».

Pour réaliser ces objectifs ambitieux, la Commission Européenne a quelques idées sur les domaines à privilégier :

« ...tous les niveaux et types d'éducation et de formation (formelles, non formelles et informelles),... faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité. Les systèmes doivent ainsi s'améliorer sur tous les fronts : formation des enseignants, compétences de base, intégration des technologies de l'information et de la communication, efficacité des investissements, enseignement des langues, orientation tout au long de la vie, développement de systèmes flexibles pour rendre l'apprentissage accessible à tous, mobilité, éducation à la citoyenneté, etc. »

Et sur les méthodes à mettre en œuvre :

« Il appartient à chaque pays de mettre en œuvre les changements nécessaires en fonction de son contexte et de ses traditions propres, en s'appuyant sur la coopération entre Etats membres au niveau européen. Au travers du partage d'expériences, de bonnes pratiques, d'actions visant la réalisation des objectifs communs, cette coopération a pour but de permettre à chacun de tirer bénéfice d'actions menées avec succès ailleurs ».

Il semble alors acquis que tous ces pays partagent les mêmes problèmes éducatifs, définissent les mêmes enjeux pour leurs enfants dans une vision commune d'une société globale. Cette conception de l'enseignement qui dépasse les cadres nationaux inscrit le processus de transmission intergénérationnelle dans une nouvelle perspective d'acculturation. Cette dynamique modernisatrice propose une direction et un projet cohérent. La formation des enseignants en est un vecteur essentiel :

« Grâce à des établissements autonomes, développant des projets éducatifs portés par des enseignants engagés dans un dynamique collective, grâce à des enseignants pédagogues, réflexifs et centrés sur l'apprentissage de l'élève, grâce aussi à un cadrage institutionnel où l'État régule et évalue les unités d'enseignement décentralisées, l'École

devrait pouvoir affronter les défis auxquels elle est confrontée. Elle devrait devenir simultanément plus juste et plus efficace. » (Maroy, 2006, p. 112).

Comme le soulignent Tardif et Lessard (2004) difficile de ne pas voir « les traces d'une culture managériale, celle de l'entreprise moderne qui prétend allier souplesse, flexibilité et autonomie de ses unités à une totale soumission aux règles de la compétitivité et du rendement » (p. 275).

La notion de « professionnalisation » unifie dans un lexique commun le consensus établi, masque les malentendus qui demeurent suite à cet accord et devient l'ambassadrice de la réforme (Lang, opus cité ; Marcel, 2005), tandis que le renouveau de la formation initiale initié par la création des IUFM assure la diffusion du compromis.

5) L'émergence du mythe de la professionnalisation

La promotion de la professionnalisation enseignante conduit à définir un enseignant multifonctionnel qui n'est plus un simple fonctionnaire d'État susceptible de mettre en œuvre un programme institutionnel. Sa responsabilité individuelle est davantage sollicitée. Elle participe à l'établissement de la nouvelle forme du contrat social qui la lie aux parents devenus des « usagers » du service public. Le modèle du praticien réflexif (Schön, 1983) permet d'argumenter le recours à la responsabilité individuelle de l'enseignant, elle sert de référence au développement de cette nouvelle identité professionnelle prescrite par les politiques gouvernementales et les experts en pédagogie (Maroy, opus cité). Le rapport de l'OCDE précise que :

« parmi les caractéristiques de l'enseignant... figure l'aptitude à transmettre des idées de façon claire et convaincante, à créer un environnement pédagogique efficace pour différents types d'élèves, à favoriser l'instauration de liens enrichissants entre l'enseignant et les élèves, à faire preuve d'enthousiasme et d'imagination et à travailler efficacement avec les collègues et les parents ». (OCDE, 2005, p. 3)

Une recension issue de l'INRP met en exergue cette surenchère de compétences attendues de la part de l'enseignant:

« En résumé, l'enseignant doit exceller dans sa discipline, la maîtriser et la dominer, la pratiquer, pour tout dire l'aimer. Il doit aussi maîtriser les processus de la transmission des savoirs, l'enseignement et l'apprentissage. Il doit savoir ce qu'est un enfant ou un jeune qui apprend, il doit savoir gérer une classe, il doit connaître l'école, le système éducatif, les grands enjeux de l'éducation. Spécialiste de la ou des disciplines qu'il enseigne, il lui faut aussi en connaître l'épistémologie et la didactique ; il doit encore être psychologue,

sociologue, philosophe, il doit maîtriser les outils et les techniques de l'enseignement... »
(VST, 2007, p. 3).

« ...bref, l'enseignement est devenu un travail spécialisé et complexe, une activité exigeante réclamant, chez ceux qui l'exercent, l'existence d'un véritable professionnalisme. »
(Tardif et Lessard, 1999, p. 3).

Bourdoncle fait le pari de la mythification de ce nouveau professionnalisme car, dans le prolongement du mythe républicain du combat contre l'ignorance, il permet d'envisager la réussite future de chaque élève comme une nouvelle finalité pour l'école. La professionnalisation est alors le moyen de cette ambition. Elle peut devenir le « mythe d'un âge d'or futur où les enseignants professionnels, armés d'un savoir de haut niveau, pourraient faire du sur-mesure pédagogique » (Bourdoncle, opus cité, p. 113). Après la vision charismatique de l'enseignant « hussard de la République » de la fin du XIXe siècle, l'enseignant compétent et réflexif constitue un nouveau modèle. Même si ce dernier repose sur l'idée de compétences collectives et évolutives au service du fonctionnement d'un établissement et non sur la professionnalité attendue de chaque enseignant indépendamment les uns des autres, (Cornu, 2000), faut-il faire le pari de son efficacité ? Alors qu'on ne peut que constater que cette nouvelle identité prescrite se confronte à une résistance de la part du milieu enseignant (Bourdoncle, opus cité).

6) Les limites de l'usage prescriptif de la notion de professionnalisation

Bourdoncle fait une première analyse des « limites du mythe de la professionnalisation ». Il repère trois difficultés majeures.

Tout d'abord, les retours du terrain montrent que les connaissances nécessaires à la pratique du métier d'enseignant ne sont pas si faciles à communiquer et que les enseignants ne les reconnaissent pas dans les savoirs rationalisés par les recherches qui leur sont transmises en formation. Ensuite, l'articulation entre les universités lieu de formation et les écoles lieu de transmission des pratiques ne s'effectue pas car les finalités de ces deux entités divergent. En effet, l'université a sa raison d'être dans la recherche et la production de savoirs, l'école en tant qu'établissement associé à la formation trouve la sienne dans la transmission des gestes et postures professionnelles ce qui demande un investissement dans l'accompagnement des stagiaires peu propice aux activités de recherche. Enfin, la promotion de la professionnalisation s'est faite sans prendre le temps de poser le problème de la nouvelle légitimité du système éducatif. Jusqu'alors, la légitimité de l'école trouvait sa source

dans le contrôle politique, émanation de la République. Il était garant des valeurs civiques et émancipatrices transmises. La professionnalisation, de par l'autonomie et la responsabilité des enseignants qu'elle induit, peut réduire l'enseignement à une activité technique et ainsi conduire la Nation à abandonner le contrôle des valeurs transmises à l'école aux seuls enseignants.

Les décideurs politiques font aussi l'expérience de la résistance des enseignants à leur désir de rationalisation. Lorsqu'ils essaient de spécifier les tâches d'enseignement en transférant des tâches jugées périphériques à des personnels moins qualifiés, dans le but de redéfinir une profession plus qualifiée dont les missions se centreraient sur des actes spécifiques à haute valeur ajoutée, le corps enseignant résiste (OCDE, opus cité). Par exemple, en France, il refuse d'abandonner l'accueil des enfants de 2-3 ans. Au-delà du sentiment d'une attaque contre la corporation et l'unité du service public d'éducation, cette résistance témoigne d'une perception de la professionnalité sous forme d'occupation de territoires. C'est l'idée, sans doute très spécifique à la culture française⁹, que le champ de l'enseignement recouvre un domaine social dont le temps et l'espace sont organisés dans une perspective de scolarisation. Cette « territorialité » de l'identité enseignante est une caractéristique ancienne de la professionnalité enseignante. Elle s'illustre, par exemple, à travers l'implication des instituteurs dans les mouvements et associations complémentaires de l'école publique. Aujourd'hui la perte de « territoires » et l'injonction à une nouvelle forme de professionnalité sont vécues par les enseignants comme une déprofessionnalisation (Maroy, opus cité).

En outre, le consensus établi sur la notion de compétence porteuse des espoirs dans une articulation entre savoirs formalisés et savoirs issus de la pratique ne trouve pas d'écho favorable chez les enseignants. Nombre de praticiens, attachés aux finalités républicaines de l'école laïque et à la notion de service public, sont réticents à l'usage de cette notion issue du monde de l'entreprise. Ils l'accusent d'être le dernier avatar de l'idéologie libérale et de promouvoir la flexibilité et la concurrence dans l'organisation du système éducatif et dans les pratiques scolaires (Hirtt, 1996 ; Crahay, opus cité). Crahay laisse également entendre que le statut scientifique de cette notion est ambigu et qu'il ne permet pas de clarifier le problème réel de la transformation des connaissances déclaratives en connaissances opératoires. Notion « fourre-tout », dit-il, elle ne permet pas d'aller au-delà du constat que face à une situation nouvelle, les individus ont des capacités différentes de mobilisation des connaissances

⁹ Le système éducatif français parle de « scolarisation de la petite enfance » alors que les autres pays francophones parlent de « préscolarisation ».

acquises. Enfin, l'intérêt de la notion de compétence pour l'évaluation des enseignants est également contesté. Même si les prescripteurs l'ont instrumentée pour établir des référentiels de compétences leur permettant de légitimer les certifications, les cases cochées ne se substituent pas au travail d'évaluation de la pratique enseignante. Une analyse préalable de l'activité est nécessaire pour légitimer l'évaluation. Or souvent cette analyse n'a pas de place dans le temps institutionnel consacré à l'évaluation (Jorro, 2009).

Le constat des résistances des enseignants à l'idée de professionnalisation fait porter le débat sur la formation. « Quelle formation pour quels enseignants ? » la question est récurrente¹⁰. La compatibilité entre une formation qui tend à rendre les enseignants autonomes et responsables et une formation soucieuse de préserver le caractère normatif et socialisant propre à une organisation éducative se décline sous ses différentes formes. Elle pose la question de l'identité des formateurs (universitaires ou formateurs enseignants), la question du lieu de la formation (université ou école professionnelle) et naturellement la question des savoirs (savoirs formalisés propres à la théorie ou savoirs d'action propres à la pratique). Ces trois variations se combinent dans la recherche d'un improbable équilibre sans cesse remis en cause par les initiatives des différents acteurs du monde éducatif. Aussi, les arguments portent-ils souvent sur les conditions de formation qui permettraient d'établir une identité enseignante reconnue de tous et qui donneraient ainsi une nouvelle légitimité au métier d'enseignant.

7) La difficulté du processus d'opérationnalisation des savoirs formalisés

Malgré l'effort de Gage (1989) pour promouvoir des savoirs rationnels issus de l'étude des pratiques enseignantes qui devaient constituer « la base scientifique de l'art d'enseigner » sur laquelle des prescriptions pouvaient s'élaborer, la diffusion de savoirs formalisés ne s'effectue pas. Bourdoncle (opus cité) explique que Gage est revenu sur une position moins formelle et qu'il a admis « l'éclectisme paradigmatique » qui complexifie et enrichit la base scientifique des savoirs. De leur côté, Bressoux et Dessus (2003), à la recherche d'une rationalité des postures enseignantes, pointent également les limites de recherches basées sur l'approche processus / produit qui vise à mettre en relation des comportements observables d'enseignants et les acquis des élèves. Ils rendent compte de

¹⁰ Titre d'un extrait du livre de Philippe Meirieu « Enseigner, scénario pour un métier nouveau » (1989), titre d'un article de Ismaël Ferhat sur le site la vie des idées (2009), titre du dossier des Cahiers Pédagogiques de mars 2009.

l'évolution des cadres théoriques de recherches qui s'appliquent à traiter non seulement les interactions entre le maître et les élèves mais également les contextes dans lesquels les interactions ont lieu.

Bourdoncle (opus cité) suppose que la difficulté de diffusion de la notion de professionnalisation est liée à la nature des rapports que les enseignants entretiennent avec les savoirs qui prescrivent leur pratique. Pour expliquer la résistance des enseignants au discours prescriptif, il fait l'hypothèse de la différence de nature entre les connaissances conceptuelles issues de la recherche et les connaissances opératoires issues de l'expérience.

Il s'attache à préciser le rôle de la formation initiale. Il évoque l'opposition entre la forme analytique de savoirs formalisés et communiqués en formation et la forme syncrétique des savoirs de métiers que les enseignants expriment sous forme de narration de leur expérience quotidienne :

« ...le mode de construction analytique de ces savoirs alors qu'eux-mêmes vivent leur pratique de manière plutôt syncrétique les éloigne encore plus. Ils les trouvent trop éloignés de leur expérience quotidienne et portent un jugement souvent négatif sur leur formation initiale, où ils y furent particulièrement exposés. » (Bourdoncle, opus cité, p. 106).

Les enseignants ont le sentiment que leur expérience et leur vécu ne sont pas pris en compte dans ce qu'ils entendent du discours formalisé. Ils ne reconnaissent pas leur forme de savoir dans ce qu'ils entendent. Ils réagissent en réaffirmant leur attachement à leur expérience de classe qui fonde leurs pratiques et en dénigrant les prescripteurs des savoirs conceptualisés. Les universitaires ou formateurs, souvent anciens enseignants, sont alors accusés d'avoir « oublié » leur vécu et de « trahir » le métier. Cela peut s'expliquer par la forte contribution identitaire des savoirs d'actions. Nous pouvons supposer que ces derniers ne peuvent pas facilement être mis à distance par les enseignants car trop fortement emprunts de résonances affectives liées aux situations dans lesquelles ils ont été établis.

8) La notion d'identité professionnelle

Gilles Ferry évoquait l'identité professionnelle comme la résultante d'une formation qui inclut « toutes les acquisitions qui permettent de se récupérer et d'agir dans l'exercice du métier d'enseignant », et qui s'appuie sur un développement personnel désignant « les changements qui s'opèrent dans l'ordre des représentations et du fonctionnement psychique tant sur le plan intellectuel que sur le plan affectif. » (Ferry, 1979, p. 13). Dans la continuité de ce travail, Baillauquès (1990), dont Gilles Ferry a été le directeur de thèse, a avancé l'idée d'une formation psychologique des instituteurs. Elle a étudié les dépendances entre les

déterminants personnels et professionnels dans la constitution d'une identité professionnelle. Ces études évoquent l'emprise de l'histoire personnelle et posent le problème du maintien d'un équilibre entre l'activité professionnelle et la construction identitaire. Elles révèlent, par exemple, l'influence des réactivations des situations vécues dans l'enfance dans le processus identitaire. Baillauguès pose alors la question de la prise en compte de l'intime de la personne dans le processus de formation. Pour établir une typologie des différentes formes que peut prendre l'équilibre recherché, elle problématise la notion de personnalité professionnelle et s'interroge sur le rôle et le fonctionnement des relations interprofessionnelles dans la constitution de cette nouvelle personnalité sociale. Cette piste de recherche continue d'être explorée aujourd'hui par les travaux de Blanchard-Laville (2001).

La notion d'identité professionnelle a fait l'objet de nombreux travaux sociologiques. Durkheim (1893) fait reposer l'identité sur l'appartenance à un groupe professionnel. Le groupe initie les novices aux règles et aux sentiments communs qui animent le groupe. À l'inverse, les travaux nord-américains insistent sur la responsabilité propre des individus qui, de par leurs croyances et leurs justifications, revendiquent ou affirment une appartenance à un groupe. À travers leurs interactions, ils produisent des « actes d'attribution » ou des « actes d'appartenance ».

En France, Dubar (1996, 2000) s'inspire de ces deux approches pour proposer une nouvelle définition de l'identité professionnelle. Il associe dimension biographique et mécanismes structurels pour supposer un double processus de construction identitaire : un processus de construction « d'une identité pour soi » et un processus de reconnaissance des « identités pour autrui ». Ses travaux s'inscrivent dans un ensemble de recherches sur la mutation des identités sociales. Cette mutation est une conséquence de processus de modernisation tels qu'ils ont été théorisés par des penseurs comme Weber (1996) et qui peuvent s'illustrer en évoquant le passage de la domination communautaire (l'identité des Nous, que représentent les formes collectives et généralisantes) à la domination sociétaire (l'identité des Je, représentée par les formes individualisantes et différenciatrices).

Dans cette veine sociologique, s'appuyant sur les travaux de Dubet (1994) les recherches de Rayou et Van Zanten (2004) abordent l'évolution de l'identité enseignante en prenant en compte des durées de l'ordre de la génération et comparent cette évolution à celle de la société occidentale. Ils montrent que l'apparition de la nouvelle catégorisation sociale que représentent « les jeunes » a modifié les procédures d'intégration dans le métier. Les étudiants lauréats du concours de recrutement de professeur des écoles sont installés dans un mode de vie et une identité sociale spécifiques liés en partie au statut d'étudiant. La

transformation que nécessite l'accès à la fonction enseignante n'est plus de même nature que celle qui touchait leurs aînés, à l'époque où le recrutement s'effectuait juste après le baccalauréat. Aujourd'hui, « la formation à la profession magistrale ne se laisse plus ramener à la simple ascension d'une estrade contemplée d'en bas depuis l'enfance »¹¹. Rayou (2004) explique que les jeunes enseignants, confrontés tout au long de leur scolarité aux incertitudes des savoirs enseignés et des valeurs des filières empruntées, ont développé une expérience qui leur a permis de construire une identité «jeune » qui est plus qu'une appartenance à une classe d'âge et qui nécessite de les accompagner à entrer dans l'âge adulte et à devenir des enseignants. D'autant plus que le programme de désinstitutionnalisation du système scolaire nécessite, aujourd'hui plus qu'hier, une implication personnelle pour enrôler les élèves dans les tâches scolaires (Dubet, 2002).

D'autres études suivent la même démarche de corrélation de l'évolution de l'identité enseignante à l'évolution de la société (Bourdoncle, 1991, 1993 ; Lang, opus cité) et introduisent des événements politiques, l'après-guerre et le baby-boom, la crise de 68, pour expliquer les évolutions de l'identité professionnelle de l'enseignant. Nous retrouvons la notion de professionnalisation comme résultante de l'évolution des mœurs des soixante dernières années.

Les méthodologies déployées dans ces études posent généralement la nécessité d'écouter les enseignants¹². C'est souvent à partir des verbalisations des acteurs que les chercheurs peuvent inférer le processus de construction et d'évolution de l'identité professionnelle. Dans les entretiens ou les questionnaires mis en œuvre, il est souvent demandé aux enseignants de faire état de leurs propres préoccupations ou de donner un avis sur les préoccupations scolaires du grand public. Il peut aussi être demandé aux personnes interrogées d'établir des récits de vie de manière à recueillir plus précisément les contextes dans lesquels émergent leurs préoccupations. Ces choix méthodologiques conduisent les chercheurs à établir des catégorisations basées sur les qualifications des sentiments exprimés par les acteurs. Cette forme d'exposition des résultats permet de dresser des profils d'enseignants qui pourront servir à orienter la conception de la formation. Par exemple, dans son ouvrage sur la professionnalisation des enseignants, Lang dresse une typologie des formations professionnelles qui s'appuient sur des descriptions d'une réalité qui a été plus ou moins formalisée suivant les auteurs auxquels il se réfère. Il propose six variations principales

¹¹G. Septours et R. F. Gauthier, rapport sur la formation initiale et continue, IGEN et IGAENR, février 2003

¹² « Écoutons-les exposer leur foi, leurs projets ou leur lassitude : les joies et les difficultés d'être un instit » (Baillauquès, 1990, p. 16).

de conception des métiers d'enseignants : académique, artisanale, sciences appliquées et techniques, personnaliste, acteur social et critique, professionnel.

Ces travaux montrent aussi que ces variations ne sont pas immuables et l'identité enseignante n'est pas acquise de manière permanente et inaltérable. Elle se reconstruit tout au long de la carrière, elle est en perpétuel devenir. Les recherches utilisent d'ailleurs des démarches diachroniques pour prendre en compte le rapport entre l'identité et la temporalité de son expression¹³.

Si la présence d'étapes ou de phases qui jalonnent une carrière est bien établie, il semble plus difficile de démêler l'origine et les dynamiques des différentes influences qui participent à la construction et à l'évolution du sentiment identitaire. En particulier, l'influence des savoirs transmis en formation sur la construction identitaire n'est pas évoquée en tant que tel car le temps de formation initiale n'est pas isolé. Le choix de prendre la construction de l'identité professionnelle comme objet d'étude ne semble pas permettre d'arrêter l'étude à la seule année de formation initiale post-concours. En effet, l'acquisition de savoirs, propre à un dispositif de formation, n'est pas au cœur des préoccupations des recherches s'intéressant à la construction d'une identité professionnelle. Ces dernières mettent davantage en œuvre les notions de définition de soi et de reconnaissance par les partenaires de travail. Dans cette double négociation avec soi-même et avec les autres, l'acquisition de savoirs est supposée par la reconnaissance des compétences qui est au cœur des négociations. Pour comprendre le processus d'élaboration des savoirs opératoires, à partir des savoirs déclaratifs transmis en formation, il nous paraît nécessaire d'isoler la notion de savoir d'action telle qu'elle apparaît dans le processus de construction identitaire.

¹³ Huberman (1989) repèrent cinq grandes phases qui jalonnent la carrière d'un enseignant :

l'entrée dans la carrière qui, suivant les contextes, dure entre 3 et 5 ans.

La phase de stabilisation, où les enseignants commencent à se faire confiance car ils ont acquis un bagage pédagogique. Ils peuvent alors se sentir engagés dans la profession.

Entre 7 et 25 ans, les parcours divergent : certains entrent dans une phase de diversification de leur activité, d'autres dans une phase de remise en question. La diversification a lieu quand l'enseignant singularise sa pratique en devient pleinement responsable. Il éprouve alors une satisfaction à être engagé comme acteur social. Souvent il nourrit ce sentiment par un investissement éducatif en dehors de l'école. La remise en cause est plus produite par une analyse défaitiste de sa capacité d'action au regard des déterminants sociaux qui pèsent sur les élèves. Cette vision s'alimente des critiques sur les lourdeurs administratives, appuyées parfois par celles sur la gestion de l'école.

Suit une phase de plus grande sérénité, entre 25 et 30 ans. Les enseignants deviennent plus ou moins conservateurs, ils sont souvent nostalgiques du passé et sont dans une plus grande distance affective par rapport aux élèves. En revanche, ils apparaissent détendus, ils ont confiance dans leur capacité à faire face.

La cinquième phase, après 30 ans, est celle du désengagement serein ou plus amer. Les enseignants font un repli sur eux-mêmes et sont plus résistants aux changements.

9) La place des savoirs dans la construction identitaire

Les chercheurs s'intéressant à rendre plus explicites les savoirs d'action revendiquent une inscription dans la mutation qui touche aujourd'hui les organisations de travail. Ils souhaitent rendre l'action plus intelligible, mieux comprendre les cohérences des acteurs et développer la notion de compétence. Ils ont pour objectif de dépasser la distinction entre théorie et pratique et de repenser la place de la formalisation de l'expérience et celle de la transmission des savoirs (Barbier, 1996).

Dans ces recherches, les savoirs d'action apparaissent soit comme des énoncés communicables pour nommer une réalité extérieure aux individus soit comme des composantes identitaires « *c'est-à-dire des réalités dont la présence n'est jamais qu'inférée, supposée à partir du constat d'un comportement, d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'actions* » (Barbier, opus cité, p. 10).

Pour les savoirs d'action considérés comme composantes identitaires, nous retenons la catégorisation par le repérage des situations sociales dans lesquelles ils apparaissent et se développent. Barbier distingue trois variétés de savoirs d'action.

- Les connaissances, définies comme le résultat d'un processus d'intériorisation d'énoncés sur le monde. La restitution des connaissances ou leur mise en œuvre par un sujet permet de les inférer chez ce dernier et de considérer le processus d'intériorisation réussi.

- Les capacités qui n'ont pas, au départ, le même statut d'extériorité que les connaissances ont d'emblée un statut de composantes identitaires. Leur présence ne peut s'inférer qu'à partir de leur mise en œuvre dans des espaces de formation, d'entraînements ou d'exercices qui ont pour finalité la production ou la transformation des composantes identitaires. Barbier précise qu'elles ont un spectre plus large que les connaissances et qu'elles intègrent des éléments à statut opératoire et affectif.

- Les compétences qui traduisent les nouveaux espaces de formations professionnelles (tutorat, organisation qualifiante, formation intégrée au travail...) et qui ne distinguent pas espace de production et espace de mobilisation de composantes identitaires nécessaires à la reconnaissance professionnelle. C'est à partir de l'observation d'actions, de comportements ou de performances d'un sujet que ses compétences sont inférées.

Pour les savoirs énonçables et opératoires, la catégorisation dépend du type de service qu'ils peuvent rendre pour l'action. Ils sont tous susceptibles d'aider soit à expliciter une action en permettant de construire une représentation plus pertinente du réel, soit à transformer le réel. Barbier distingue alors :

- les savoirs de type « affirmatif » qui apportent une connaissance sur un élément de la situation de production d'actions ;
- les savoirs de type « opératif » qui apportent une explication sur une relation entre deux éléments de la situation. Ces savoirs sont plus liés aux situations de transformation du réel. Barbier réserve alors la notion de savoir d'action aux situations où les sujets transforment le réel en faisant varier à la fois les opérations et les matériaux utilisés (situations de résolutions de problèmes, gestion d'environnement dynamique...). Pour lui ces savoirs sont inférés par l'observation d'un tiers. Ils peuvent devenir « énonçables », suite à l'action, par un travail d'élaboration d'une nouvelle représentation de la situation à partir des résultats obtenus.

La notion de savoir d'action permet donc de catégoriser les savoirs qui s'élaborent dans l'action. Leur possibilité d'énonciation est relative aux situations sociales dans lesquelles l'action est mise en œuvre. Le plus souvent, ce sont les situations de formation qui valorisent la production, la mobilisation et l'énonciation des savoirs d'action.

Les études sur les savoirs d'action ne cherchent pas à isoler les caractéristiques de l'acquisition de ces savoirs. En effet, l'intention de dépasser la distinction entre théorie et pratique conduit les chercheurs à s'intéresser aux situations effectives de fonctionnement de l'organisation de travail et à négliger le travail prescrit et son influence sur le travail réel. En revanche, ils incluent le processus d'acquisition de savoirs dans le processus de construction identitaire. Nous en arrivons donc à considérer que le processus d'appropriation de savoirs d'action ne peut s'envisager que comme un « sous-ensemble » du processus de construction identitaire qui associe expérience, regard des autres et éventuellement conscience de soi dans une représentation synchrétique.

10) État de la réflexion sur la notion de professionnalisation

Au terme de ce premier chapitre, il apparaît que la volonté politique qui tend à réformer l'école ne s'appuie pas sur l'état des connaissances disponibles au sujet des processus d'acquisitions de connaissances opératoires mais sur une vision idéologique de la notion de professionnalité. Nous avons vu que de nombreux enseignants résistent à ce nouveau mythe et que l'acquisition de compétences par la formation ne paraît pas aller de soi. L'espoir en l'application de savoirs rationnels issus de la recherche et transmis par la formation s'éloigne et les difficultés à rendre opératoires des savoirs formalisés restent entières.

Du processus de construction identitaire, nous retenons quelques idées fortes.

- L'existence de profils d'enseignants différents qui peuvent être les résultantes de parcours différents. Les enseignants cultivent des « personnalités » professionnelles différentes qui peuvent néanmoins être regroupées sous formes de différents profils ; ces profils émergent au cours du temps en fonction de l'histoire professionnelle des sujets (Lang, opus cité).

- L'importance de la temporalité car les changements identitaires se réalisent dans des temporalités longues, de l'ordre de plusieurs années (Huberman, 1989).

- L'importance de la prise de conscience. En effet, la conscience qu'a l'enseignant de son propre changement apparaît comme un élément d'aide à la construction identitaire. En particulier, elle semble être une ressource pour éviter à l'acteur de se laisser envahir par les préoccupations « inhibantes » dans les moments de rupture identitaire. Baillauquès développe l'idée « *du rôle et de la conscience que l'individu construit de lui-même dans ce rôle, avec les stéréotypes nostalgiques, rassurants et protecteurs mais encombrants et potentiellement inhibiteurs qui persistent dans le collectif et chez les individus* » (Baillauquès, 1999, p 284)¹⁴. Les chercheurs se questionnent sur la possibilité des acteurs à accéder seuls à cette prise de conscience. Lorsqu'ils relèvent chez les enseignants interrogés cette prise de conscience, ils se demandent si elle n'est pas uniquement due à l'influence du questionnement qu'ils ont opéré (Kadourri, 2002).

- Le regard des autres et la notion de responsabilité. La notion de responsabilité semble être un artefact entre l'acteur et autrui, artefact qui contribue à la construction et au maintien de l'identité professionnelle. Baillauquès (2002) conçoit la responsabilité attribuée par autrui, et assumée par l'acteur comme garant de l'engagement dans une identité totalisante qui apprend à s'adapter aux différentes situations d'enseignement.

- Il apparaît également que seules les études sur les processus de construction identitaire ont apporté des connaissances sur les savoirs intériorisés et opératoires. Bien que ces études ne dévoilent pas comment des savoirs formalisés peuvent s'incorporer et devenir des savoirs d'action, nous apprenons que les savoirs directement acquis par l'expérience ont un rôle dans le processus d'appropriation des savoirs formalisés. En effet, pour Bourdoncle (opus cité) les savoirs d'expérience sont actifs et sont les catalyseurs de la transformation des savoirs extérieurs formalisés en savoirs intériorisés disponibles pour la pratique. Les savoirs

¹⁴ « Comment les instituteurs se perçoivent-ils ? Comment se ressentent-ils perçus ? Et comment se ressentent-ils tenus de se percevoir ? » demande également Baillauquès (1990, p. 12).

d'expérience semblent donc essentiels dans le processus de formation. Il s'agit alors de mieux comprendre leur rôle en particulier de mieux comprendre comment ils interagissent avec les savoirs transmis de manière plus formalisés. Bourdoncle partage l'analyse de Tardif, Lessard et Lahaye (1991), lorsqu'ils reconnaissent le manque de connaissances sur ce processus : « *Cette retraduction sur le terrain des contingences professionnelles est porteuse de savoirs propres qu'il importe de mieux connaître dans leur émergence et dans leur structuration* » (p. 68).

Durant la deuxième année de formation professionnelle, nous pouvons supposer que le processus de construction d'une identité professionnelle et celui de la transformation des énoncés disponibles en savoirs d'action interfèrent et se construisent l'un l'autre sous l'influence du dispositif de formation. La prescription, par son contenu et par la forme que prend sa transmission, a des effets sur cette co-construction. Cette influence est d'autant plus importante à comprendre qu'elle agit sur la mise en jeu (en je) de la construction identitaire de chaque débutant.

À cette étape de notre enquête, il nous semble acquis que cette influence est peu connue. Les insatisfactions, maintes fois relevées, des PE2 sur leur formation peuvent être une des conséquences de cette influence (Blanchard-Laville et Nadot, 2000). La prescription délivrée en formation initiale ne génère-t-elle pas des malentendus ou des incompréhensions chez des jeunes débutants engagés dans la construction d'une identité professionnelle ? Autrement dit, la situation de formation prend-elle suffisamment en compte les transformations identitaires telles qu'elles apparaissent dans les recherches ?

Il nous paraît maintenant nécessaire de poursuivre plus avant nos investigations pour tenter de mieux identifier les caractéristiques des PE2 pris dans cet entre-deux. Nous allons poursuivre en nous attachant à recenser les études s'intéressant aux enseignants débutants afin d'inventorier les connaissances sur la manière dont les savoirs transmis contribuent à l'acquisition de savoirs d'action dans un moment de genèse identitaire. Comment les PE2 construisent-ils leur identité professionnelle ? Comment acquièrent-ils des savoirs d'action pendant leur année de formation initiale au cours de laquelle ils sont soumis à une forte prescription émanant à la fois de l'Institut de Formation et de la hiérarchie de l'Éducation Nationale ?

Chapitre 2

L'étude des enseignants débutants

L'investigation sur les enseignants débutants permet de regrouper des recherches traitant de la genèse de la construction d'une identité professionnelle et évoquant les savoirs d'action dont disposent les débutants. Après avoir rappelé les caractéristiques associées à la notion de débutant, nous catégoriserons ces études en fonction des objectifs sous-jacents de formation qu'elles promeuvent. La comparaison d'objectifs de formation différents selon les contextes nationaux dans lesquelles les recherches se développent nous permettra ensuite d'isoler deux nouvelles notions nécessaires à l'élaboration de notre problématique : la notion « d'utilité », telle que les débutants la conçoivent et la notion de « formation concrète » qui répond à leur conception de l'utilité.

1) Premières constatations relatives à la condition d'enseignant débutant

De la littérature sur les débutants émerge en premier lieu la confirmation d'une construction identitaire professionnelle (Goigoux, Ria et Toczec-Capelle, 2009). Malgré les différents contextes et les différentes formes que peuvent prendre les premières années de la carrière enseignante, plusieurs caractéristiques de leur discours, lorsqu'ils évoquent leur début dans le métier, tracent le contour de cette genèse. Nous pouvons résumer celle-ci par trois phénomènes.

1.1) Un événement initiatique

Les débutants sont soumis à un rite initiatique qui se reconnaît au sentiment ambivalent d'anxiété et de joie mêlées. Devenir enseignant, c'est activer ses souvenirs d'enfance et les mettre en perspective avec son avenir. Nombreuses sont les métaphores qui reprennent l'idée du passage du miroir : avoir le tableau dans le dos, escalader l'estrade, passer derrière le bureau... La représentation du maître est symétrique à celle de l'élève. Dans l'espace clos de la classe, il s'agit d'une révolution identitaire : passer de l'enfance à l'âge adulte. Cette représentation admet mal l'idée de transition, de progressivité, elle réfère plutôt à l'idée d'événement qui marque une rupture dans le continuum de l'existence.

L'événement initiatique questionne la nécessité d'une formation comme si le fait de passer de l'autre côté du miroir suffisait pour initier la professionnalité du novice. Souvent d'ailleurs, cette professionnalité est attribuée à une vocation ancrée depuis l'enfance et qui a enfin abouti avec le rite initiatique. La vocation introduit l'idée d'un projet qui dépasse sa propre personne mais dont on est le dépositaire. Ce projet peut être de nature transcendantale, comparable à la vocation religieuse, et l'engagement à se mettre au service des autres en est

alors la conséquence. La vocation à enseigner peut aussi être associée au désir de faire découvrir et partager un parcours philosophique personnel. Dans son acception plus usuelle, la vocation n'a gardé que l'aspect engagement au service des autres lié à l'absence d'intérêt pour sa propre personne. D'ailleurs les enseignants, préoccupés par le devenir professionnel de leurs élèves, semblent très peu soucieux de leur propre avenir (Huberman, opus cité). La disparition de la vocation (Rayou, opus cité) est déplorée par certains observateurs qui y voient la raison des phénomènes de décrochage professionnel (Ndorerraho et Martineau, 2006), alors que d'autres, à l'inverse, se méfient d'un investissement peu lucide qui peut empêcher de prendre conscience de la place de son action en tant que pratique sociale et rendre moins efficiente la force de son engagement (Baillauquès, opus cité).

1.2) La confrontation à la classe

Le deuxième phénomène qui émerge des témoignages des débutants concerne la découverte de la situation de classe. Les débutants mesurent que le sentiment de sécurité qu'ils pouvaient éprouver dans leur ancienne posture d'élève n'est plus d'actualité et que c'est à eux, par leur nouvelle posture d'enseignant, de produire cette sécurité pour les élèves. Ils se sentent extrêmement sollicités. Ils n'ont plus une minute à eux et éprouvent alors la contrainte forte de la temporalité sur leur activité. L'anticipation est alors nécessaire pour ne pas perdre de temps et ainsi maintenir la classe en vie. D'une représentation, la classe devient une préoccupation qui déborde largement le temps passé en présence des élèves pour envahir tout le temps hors les murs.

1.3) Des adaptations nécessaires

L'adaptation à la classe nécessite du temps. Sembel utilise le terme de distanciation au travail pour évoquer cette capacité à assumer le sentiment d'inachèvement de la tâche prévue par rapport à la tâche réalisée (Sembel, Léonard, Teruel et Gesson, 2008). Aujourd'hui, cette adaptation est plus difficile à mettre en œuvre car les débutants ont de moins en moins l'occasion de commencer leur carrière sur un poste fixe. Maulini (2004) souligne le « turn-over » produit par l'affectation des postes les moins convoités aux débutants (postes fractionnés, postes de remplaçants...). Ce phénomène augmente les risques de désengagement professionnel.

Les débutants évoquent un sentiment de survie lorsqu'ils parlent de la conduite de la classe. Dominés par cette nécessité, ils se débattent, s'adaptent au jour le jour car ils ont l'impression d'être contraints par la situation. Pour rendre cette dernière supportable et être

reconnus par l'environnement social, ils recherchent l'assentiment des élèves puis celui des parents. La qualité des regards qu'ils perçoivent sur eux constitue la source de la reconnaissance qu'ils recherchent pour alimenter et conserver leur estime d'eux-mêmes souvent malmenée lors de cette phase d'adaptation au métier.

Ils essaient aussi de lutter contre le manque de temps. Ils demandent des outils, des recettes, des tours de mains qui les rendront plus efficaces. Leur demande de formation est donc très utilitaire et ils déplorent de ne pas avoir suffisamment eu d'outils pratiques au cours de leur formation initiale. Ils se rapprochent alors de leurs collègues, ceux du moins qui sont à leur écoute, pour leur demander des conseils ou des instruments qu'ils peuvent immédiatement mettre en œuvre.

2) Documenter le rapport entre la formation initiale et l'enseignant débutant

Les recherches qui portent sur les débuts dans le métier d'enseignant dans son rapport avec la spécificité prescriptive et collective de l'environnement professionnel du débutant étaient peu nombreuses au moment où nous avons commencé notre étude. Le rapport entre la formation initiale et l'enseignant débutant en formation initiale lauréat du concours de recrutement de professeur des écoles (PE2) n'était pas au centre des problématiques sur les débutants. Pour engager ce travail, nous nous étions donc essentiellement appuyé sur trois recensions francophones :

- l'ouvrage sous la direction collective de Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999) ;
- une note de synthèse parue dans la revue des sciences de l'éducation (Chouinard, 2000) ;
- une recension de Bertone issue de sa thèse (Bertone, 2001).

Contrairement aux études plus générales sur la construction identitaire, les recherches ainsi répertoriées, s'intéressent toutes au rapport entre la formation initiale et les débutants à travers l'articulation entre la pratique de la classe telle qu'elle est prescrite et la pratique de la classe telle que les débutants la mettent en œuvre. Nous les catégorisons en trois sous-ensembles suivant l'orientation que les recherches prennent. Les deux premières cherchent à améliorer la formation et à rendre, à terme, les débutants plus compétents : l'une cherche à préciser les injonctions qui aideront les débutants à mettre en œuvre une activité plus efficace, l'autre, à l'inverse, à mieux comprendre la mise en œuvre de l'activité des débutants pour formuler une injonction plus adaptée. La troisième orientation, peu

développée en France, envisage en quoi la formation initiale améliore l'insertion des débutants dans l'univers professionnel.

2.1) Prescrire une formation plus efficace.

À partir du constat, mis en lumière par les études sur la construction identitaire des débutants, de l'écart entre les connaissances que la formation initiale transmet et les connaissances que les débutants arrivent à mettre en œuvre, ce premier ensemble d'études cherche à réduire le décalage entre les pratiques du terrain et les pratiques prescrites en promouvant la transmission des pratiques efficaces des experts.

Elles s'appuient sur des analyses qui ont identifié les « bonnes pratiques » et les gestes professionnels qui font la preuve de leur efficacité sur les apprentissages des élèves. La posture des chercheurs est surplombante. Ils mettent en œuvre des modèles théoriques qui essaient de prendre en compte l'ensemble du processus d'enseignement et d'apprentissage (Altet, 1994). Les situations pédagogiques sont observées et analysées pour repérer les malentendus et les dysfonctionnements.

En comparant l'activité des novices à l'activité des enseignants expérimentés, ces études permettent de mesurer l'évolution du processus enseignement / apprentissage et de dévoiler quelques caractéristiques propres à chaque stade de maturation de ce processus. Par exemple, contrairement aux experts, les novices sont plus directifs sur les contenus et moins dans la gestion des interactions. À l'inverse, Chouinard note que les experts ne se sentent pas détenteurs de l'autorité mais responsables de la classe et du maintien d'un climat propice aux apprentissages et à l'étude, alors que les novices recherchent d'abord la reconnaissance de leur autorité. Les experts développent des stratégies plus explicites, ils verbalisent les attitudes attendues, les comportements déconseillés. Ils évitent de rompre le déroulement du cours par des remises à l'ordre émises à toute la classe. En revanche, ils n'hésitent pas à prendre un élève à part, à profiter des temps de récréation ou de « minutes personnelles » pour mettre en œuvre des interventions privées moins perturbatrices, ils évitent les affrontements devant le collectif. Ils utilisent également le contact visuel et le questionnement adressé à l'élève fautif. Chouinard cite des études (Carter, Cushing, Sabers, Stein et Berliner, 1988) qui expliquent ces différences en suggérant que les débutants ont des difficultés à donner du sens à la multitude de stimuli qu'ils reçoivent en classe. Les experts interprètent les actes et les événements plus rapidement et donc interviennent en faisant en sorte que le déroulement de la classe soit moins perturbé. Cette interprétation semble confirmée par Reynolds (1992) également cité par Chouinard qui pense que les débutants sur-interprètent

des comportements en leur attribuant un sens qu'ils n'ont pas forcément. Par exemple, toute attitude d'élève qui semble montrer du désintérêt pour les contenus traités pousse le débutant à réagir là où un enseignant plus expert saura distinguer un réel décrochage volontaire d'une attitude d'élève en difficulté. Pour Reynolds, les débutants sont préoccupés par l'obtention de solutions à court terme ce qui les conduit à concevoir les stratégies d'enseignement et le matériel didactique dans le but de réguler leur activité. Ils délaissent l'évaluation des problèmes et la mise à l'épreuve de stratégies de résolution à long terme et n'accordent pas assez d'importance aux techniques de gestion de classes dans le choix et l'application de leurs solutions.

Pour Tochon (1990), cité par Chouinard, les experts sont plus en mesure de moduler leur planification, de se projeter sur le long terme pour adapter leur projet d'enseignement en fonction des événements du déroulement de la classe. Possédant un répertoire de connaissances hiérarchisées, ils peuvent improviser selon les contraintes du moment, contrairement aux débutants qui visent le court terme et dérogent moins aux activités qu'ils ont prévues même si ces dernières ne fonctionnent pas.

Cette difficulté à se décentrer de son propre travail de conduite de classe pour prendre en compte les logiques propres aux élèves pendant le temps de classe est identifiée par Kagan (1992) qui explique que les débutants sont plus centrés sur leurs propres actions que sur celles des élèves. Une étude d'Archimbault et Chouinard (1996) corréle d'ailleurs les habiletés à prendre en compte la situation dans son ensemble (comprendre les événements, formuler des hypothèses sur les causes des comportements, proposer des solutions adéquates) à la capacité de se décentrer de ses propres actions. Cela recoupe les conclusions de Baillauquès lorsqu'elle évoque l'expérience du débutant comme encombrant son activité, cette dernière n'est pas reconnue et il ne la reconnaît pas lui-même.

2.2) Prendre en compte le point de vue du débutant.

Un deuxième ensemble de recherches s'attache plus particulièrement à prendre en compte le point de vue de l'acteur. Ces études cherchent à décrire l'évolution de l'activité de l'enseignant au cours des premières années de sa carrière. Elles s'intéressent aux préoccupations des débutants et à leur développement sous l'effet de l'expérience (Behets, 1990 ; Patsons et Watkins, 1974 ; George, 1978 ; McBride, 1993 ; cités par Bertone, 2001). Elles s'inspirent des approches interactionnistes (voir une présentation dans l'article de Sembel, Léonard, Teruel et Gesson (opus cité) et utilisent un cadre théorique qui s'est constitué pour d'autres univers de travail. Les auteurs considèrent le travail enseignant

comme un travail comme les autres et l'école comme une organisation sociale comme les autres. Cette approche ne prend en compte ni la spécificité de l'école comme lieu d'apprentissage et de transmission de savoirs, ni l'impératif d'éducation assignée à l'école au regard du reste de la société.

Généralement, le traitement des données consiste à catégoriser les différentes préoccupations qui sont identifiées par des questionnaires ou des entretiens. L'usage des cahiers de bord se développe sur des périodes pouvant durer plusieurs années, pour rendre compte des évolutions.

Pour traiter les préoccupations des débutants et leurs évolutions, pour comprendre les processus d'émergence puis de changement et d'oubli des préoccupations, différents outils conceptuels sont utilisés par les chercheurs. Nous en retiendrons trois qui nous paraissent complémentaires, même si leur définition ne fait pas l'unanimité.

2.2.1) La notion de représentation mentale de l'enseignement

Cette notion permet d'organiser les préoccupations des enseignants et d'évoquer les images, les impressions, mais aussi les opinions préconçues ou les préjugés qui influencent leurs prises de décisions dans leur classe et qui ont une incidence sur la qualité des interactions avec les élèves. Pour Piot (1997) cité par Bertone, les représentations ont un pôle cognitif et un pôle affectif. L'organisation des connaissances et des connotations affectives qui y sont attachées construit la représentation et détermine sa qualité et sa cohérence.

Selon Legendre, les représentations affectent plusieurs dimensions, les mêmes que celles qui fondent les différences entre les débutants et les experts :

- l'importance accordée au contenu ;
- l'organisation de la classe ;
- la conception de l'apprentissage.

Les recherches sur les représentations des enseignants débutants permettent également de montrer l'influence de celles-ci sur leur engagement dans la formation. En effet, les représentations filtrent les contenus présentés dans les cours. Par exemple, les étudiants qui pensent que le métier d'enseignant est une affaire de personnalité et de charisme n'entrent pas dans le processus de formation, ils en ressortent comme ils y sont entrés, persuadés qu'ils n'ont rien appris (Brophy, 1988 ; Kagan, 1992 ; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998 , cités par Chouinard, 2000).

2.2.2) La notion de conceptualisation de la tâche d'enseignement

Cette notion, issue de la psychologie du travail (Leplat, 1997) permet d'identifier et d'explicitier les avis, les principes ou les interrogations des professeurs des écoles lorsqu'on les interroge sur ce qu'ils ressentent quand ils sont confrontés à la classe. Complémentaire de la notion de représentation, la notion de conceptualisation de la tâche d'enseignement évoque la présence d'un mode de projection et d'anticipation qui permet la construction d'une représentation cognitive de la tâche d'enseignement préalable à l'action à partir des différents conseils, prescriptions ou informations que l'enseignant retient de son environnement formatif (Pastré, 2005). Nous retenons cette notion qui nous permet d'étudier spécifiquement les PE2 dans leur rapport au dispositif de formation au moment où, lors de leurs premiers stages, ils doivent mettre en œuvre la prescription à laquelle ils sont soumis. De plus, cette notion permet également de penser que le PE2, suite à l'action, reconstruit intellectuellement et consciemment une représentation de la tâche d'enseignement (Vergnaud, 1996). Dans les recherches utilisant des entretiens, cette notion permet de constituer un cadre théorique pour accueillir les propos des novices et les organiser de manière cohérente. Il s'agit alors d'inférer les états successifs de conception de la tâche d'enseignement au fur et à mesure d'une temporalité où se succèdent les phases d'action (stages en responsabilité) et les phases d'analyse et de prises d'informations (modules de formation à l'IUFM).

La conceptualisation qui renvoie à une activité intellectuelle consciente et propre à chaque personne (Legendre, 1993) est la cible de nombreux chercheurs qui tentent de comprendre l'activité de l'enseignant. Elle permet d'identifier les situations d'enseignement problématiques à partir des verbalisations de préoccupations concurrentes. Ainsi, par exemple, Denis Butlen et ses collègues (Butlen, Peltier et Pézard, 2002) identifient des logiques potentiellement en tension qui sont des sources de dilemme pour la pratique de la classe :

- logique de socialisation des élèves et logique des apprentissages ;
- logique de la réussite et logique de l'apprentissage ;
- logique de la prise en considération de l'individu et du collectif ;
- logique de la gestion du temps de la classe et du temps des apprentissages.

Les conceptions initiales des débutants sont souvent malmenées par les situations auxquelles ils se confrontent. Leur caractère généraliste les conduit à avoir des dilemmes moraux et éthiques. En effet, les contenus des conceptions préalables dépassent le cadre de l'exercice pragmatique de la classe et ne sont pas adaptés à l'opérationnalisation nécessaire à la maîtrise de la classe. De plus, les débutants ont du mal à attribuer les valeurs qu'ils

défendent aux modalités qu'ils arrivent à mettre en œuvre (Donahue, 1999). Le dilemme s'explique alors comme le symptôme d'une inadéquation entre la conception du novice et la réalité de la situation d'enseignement. Clandinin (1989) pointe le conflit entre l'image que l'enseignant se fait de son travail et la prise de conscience des conditions réelles dans lesquelles il va être amené à travailler (organisation des temps et espaces scolaires, charge des enseignements à conduire). D'après l'auteur, le novice est conduit à rechercher des équilibres (balance) où il construit des rapports de subordination entre les contraintes à respecter et les activités à mener telles qu'il les conçoit.

2.2.3) La notion de développement professionnel

Les dilemmes et leur nécessaire résolution témoignent du processus d'évolution des conceptions du débutant. Ces changements conceptuels sont signes d'un processus de construction de connaissances qui participe au développement cognitif du débutant (Legendre, 1998). La notion de développement professionnel permet d'envisager l'interaction permanente entre l'évolution des conceptions et les apprentissages professionnels des débutants. L'acquisition de nouvelles compétences ou de nouveaux savoir-faire est concomitante aux modifications des conceptions du sujet sur l'activité envisagée. Dans le cadre de l'enseignement, les dilemmes rencontrés en situation sont des catalyseurs du développement. Leurs résolutions ne sont pas prévisibles. Elles sont fonction des conceptions dont les débutants sont porteurs (Harrington, Quinn-Leering et Hodson ; 1996) et de la particularité des situations dans lesquelles les dilemmes émergent. Les conceptions influencent les décisions qui seront prises et à l'inverse des décisions liées aux situations singulières de classe peuvent conduire à une évolution des conceptions du novice. Cela semble confirmé par deux études, celle Freese (1999) et celle de Tillema (2000) qui montrent que les débutants parviennent à construire des connaissances à travers une réflexion consciente nécessaire à la prise de décision pendant l'action. Cette réflexion peut se poursuivre après l'action et participe à l'évolution des conceptions du novice. En ce sens, le développement professionnel de chaque novice s'inscrit dans un parcours ou une trajectoire de formation (Wittorski, 2007).

2.2.4) La notion d'étape ou de stade dans le développement professionnel

Les tensions produites par les dilemmes que rencontrent les débutants sont parfois à l'origine d'un mal-être ou d'un malaise (Blanchard-Laville et Nadot, 2001). Les propositions de résolution de ces tensions sont assez clivées. Certains auteurs (Boutin et Naut, 1999)

semblent redouter l'effacement de la personne, de ses désirs et de ses capacités d'autonomie au profit d'une mise en conformité ressentie de part l'environnement prescriptif. D'autres (Weva, 1999) prônent au contraire une conformation aux conditions réelles du métier qui est le moyen fonctionnel de développer l'efficacité suivant les conditions d'exercices du terrain.

Roch Chouinard (opus cité) retrouve ces deux postures dans le descriptif qu'il dresse de l'activité des débutants. Faisant référence aux recherches anglo-saxonnes (Holdborn, Wideen et Andrews, 1992-a ; Zeichner et Tabachnick, 1985), il relève à la fois une propension très nette des débutants à la recherche de conformité mais également un très haut niveau d'idéalisme. Cet idéalisme semble produit par la formation initiale (Holdborn, Wideen et Andrews, 1992-b). Chouinard fait référence à une étude de Kagan (opus cité) qui définit deux stades au tout début de carrière. Le premier stade, celui de l'idéalisation, est caractérisé par des images romantiques en ce qui concerne les élèves et l'enseignement ainsi que par l'idée que tous les élèves apprennent la même chose en même temps et qu'ils ont les mêmes intérêts et les mêmes aptitudes que celles qu'avaient les débutants à leur âge. Cette vision, d'après Reynolds (opus cité), les pousse à homogénéiser les besoins des élèves et à se concentrer sur les contenus à enseigner. Durant cette étape, ils imaginent qu'ils n'auront pas de problèmes de gestion de classe, ni de difficultés à développer de bonnes relations avec les élèves. Ils consacrent peu de temps à mettre en œuvre dans leur classe un système cohérent de gestion (Reynolds, 1995).

Après les dilemmes des premières expériences, suit l'étape de survie (Huberman, opus cité) où la priorité va devenir le contrôle de la classe. Pour cela, les débutants adoptent une attitude plus autoritaire (Johnson, 1994). Zeichner et Gore (1990) y voient la spécificité de l'étape d'insertion professionnelle, étape intermédiaire entre formation initiale et formation continue. Très demandeur par rapport à son milieu de travail, le débutant peut se soumettre aveuglément aux us et coutumes du milieu scolaire ambiant et se couler dans le moule, suivre le modèle, plutôt que s'attarder à développer son style propre au fur et à mesure qu'il acquiert de l'expérience (Boutin, opus cité). Certains débutants, d'ailleurs, vont faire de cet objectif la finalité de leur enseignement (Kagan, opus cité). Boutin regrette cette centration sur la conduite de la classe qui diffère, voire empêche, un processus plus personnel de professionnalisation qui conduirait le novice à découvrir puis construire son propre style. Chouinard pointe la difficulté d'une pareille entreprise en raison de l'absence de connaissances procédurales des débutants, absence qui explique le conformisme, le désir de faire comme ses pairs, pour être du métier et éviter toutes les bêtises possibles.

D'autres travaux recensés par Bertone et qui ont trait aux transformations de l'activité des novices en situation de formation en alternance font également état d'une maturation qui fait passer le novice de préoccupations centrées sur lui (self) à des préoccupations centrées sur l'impact de l'enseignement sur les élèves (impact) en passant par des préoccupations centrées sur la situation d'enseignement (task) (Fuller, Parsons et Watkins, 1974). Behets (opus cité) qui a travaillé à partir de journaux de bord des enseignants d'éducation physique montre que cette maturation met plusieurs années et ne paraît ni linéaire ni systématique.

2.3) Améliorer l'insertion professionnelle des débutants

Un troisième sous-ensemble de recherches, souvent anglo-saxonnes, s'intéresse au rapport entre la formation initiale et l'insertion professionnelle. Dans les pays anglophones, la notion d'insertion professionnelle correspond aux procédés d'accès à l'emploi d'enseignant (Goodman, 1985 ; Holborn, Wideen et Andrews, opus cité). Après l'obtention du diplôme, trouver son premier emploi auprès d'un recruteur est la première étape d'une véritable insertion dans un collectif de métier qui est propre à un territoire local spécifique. Nous retrouvons le même usage de la notion d'insertion, au Québec et en Belgique où les conditions de formation et de reconnaissance de la légitimité à être enseignant sont identiques au modèle anglo-saxon (Ndorerraho, Martineau, opus cité). Dans l'ensemble de ces pays, l'insertion dans le métier pose des problèmes de décrochage professionnel¹⁵ et des difficultés de recrutement auxquelles sont confrontées les administrations éducatives.

Les réponses apportées dans le cadre d'études centrées sur la problématique d'insertion professionnelle paraissent donc être des réponses culturelles liées à l'histoire des pays. Elles peuvent nourrir les injonctions légitimes du monde politique sur le monde enseignant dans différents pays (Québec, Belgique, USA, Angleterre) mais elles ne sont pas de nature à porter une problématique de recherche sur la notion de débutant en France.¹⁶

Dans la culture française, l'insertion professionnelle se comprend comme une réponse à l'inadéquation des sans-emploi aux postes offerts. Pour Baillauquès, la notion d'insertion est trop connotée et évoque l'idée d'une « *socialisation outrancière, forcée du sujet* » (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999, p. 210). De plus, elle paraît inadaptée aux

¹⁵ Au Etats Unis, environ 30% des enseignants quittent la profession au cours de leurs deux premières années, tandis que 60% le feront pendant les cinq premières années de carrière. Au Canada, environ 15% de nouveaux enseignants quittent l'enseignement au bout d'un an contre 6% dans d'autres secteurs d'emploi (Weva, 1999).

¹⁶ Tout du moins tant que les conditions de recrutement des enseignants, en France, restent basées sur la réussite à un concours de la fonction publique, suivie par une année de formation professionnelle.

questions relevant de la professionnalisation enseignante. En effet, contrairement aux autres pays occidentaux où la prise en charge des débutants et la problématique de la professionnalisation se posent différemment puisque le recrutement s'effectue une fois le diplôme professionnel acquis (Malet et Brisard, 2005), en France, la légitimité à enseigner n'est pas acquise par la formation mais par l'obtention d'un concours et le statut de fonctionnaire. Nous pouvons supposer que ce mode de recrutement atténue les problématiques d'insertion professionnelle.

Il reste que le problème de l'adaptation au premier poste et les problèmes de commencement du métier, s'ils sont moins apparents, existent également et s'expriment d'autres manières. (Van Zanten et Rayou, opus cité). La notion d'insertion laisse supposer qu'il existe un désir de conformité chez les débutants des autres pays occidentaux. Cela nous interroge sur la prise en compte de ce paramètre dans les études sur les débutants français : le besoin de reconnaissance identitaire existe-t-il chez des débutants ? Comment est-il pris en compte dans la manière dont les savoirs formalisés sont transformés en savoirs d'action ? Peut-on l'envisager sous forme d'une présence voilée dont les effets se feraient sentir sans qu'on puisse les nommer ? Peut-on authentifier ces effets dans les descriptions de certains malaises ressentis par les débutants (Blanchard-Laville et Nadot, opus cité) (Rayou, opus cité). La notion de conformité, utilisée par les approches psychosociales (Kelman, 1958) peut se révéler un concept utile pour mieux comprendre les processus cognitifs en œuvre lors d'un apprentissage professionnel. N'y a-t-il pas au moment de l'entrée dans le métier, la mise en œuvre d'un processus de sécurisation généré par le stagiaire : l'envie d'être reconnu par les enseignants en activité. Ce désir est souvent négligé par le dispositif de formation français qui promeut plus facilement l'innovation pédagogique et l'aide à « avoir du métier », c'est-à-dire l'acquisition de savoir-faire, que la transmission de la culture professionnelle de ceux qui exercent depuis longtemps et qui permet « d'être du métier » donc de construire une identité professionnelle et d'éprouver un sentiment d'appartenance.

2.4) Expliciter les distances entre les pratiques des débutants et les pratiques prescrites

La nécessité d'explicitement les distances entre la pratique de la classe telle que les débutants la mettent en œuvre et la pratique de la classe telle que la prescription l'envisage transparaît à travers l'ensemble des recherches. Si cette nécessité semble faire consensus, des propositions théoriques diverses sont en débat.

Les chercheurs souhaitant faire acquérir les bonnes pratiques (*cf. supra* p. 39), promeuvent « l'analyse de pratiques » comme moyen pour articuler les savoirs en actes qui sont en œuvre dans la pratique de la classe et les savoirs formalisés et communicables qui sont transmis dans les modules de formation (Altet et Bourdoncle, 2000). Leurs études s'appuient sur la prise de conscience du novice produite par l'analyse de sa pratique pour inférer l'acquisition de compétences.

D'autres préoccupées par le point de vue du débutant cherchent à comprendre comment ce dernier gère la classe pour en inférer les conceptions qui l'animent. Chouinard (opus cité) reprend la définition de Doyle (1986) : « *la gestion de la classe est l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans la classe des conditions permettant l'enseignement et l'apprentissage.* » Selon lui, la maîtrise de cette gestion est cruciale car elle est corrélée à la réussite des élèves dans les apprentissages scolaires dans la mesure où le temps consacré au maintien de la discipline peut être directement soustrait du temps consacré aux apprentissages (Johnson, opus cité). D'autres études (Reynolds, opus cité ; Kagan, opus cité) montrent que le manque de connaissances des débutants sur les élèves et sur les enseignements a un impact négatif sur le choix et l'application des actions à mener en classe. Cependant, une étude de Kameenui *et al.* (2002) sur les facteurs de la réussite des apprentissages scolaires n'a pas pu préciser les interactions complexes qui peuvent se produire entre les deux processus qui avaient été distingués :

- l'un centré sur l'évolution des conceptions qui peut être nourri par les conseils de formation indexés à des narrations de situations,
- l'autre centré sur l'action en classe qui peut se modifier en fonction des évolutions dans la pratique mis en œuvre.

Certaines de ces recherches intègrent les déterminants environnementaux dans l'étude, que ce soit l'environnement spatial, temporel ou relationnel. De ce point de vue, la distinction entre dispositif de formation initiale et activité du débutant n'est pas pertinente car il s'agit de construire l'objet « débutant » en y intégrant un environnement spécifique de formation dont les caractéristiques essentielles sont la temporalité courte et l'immersion dans un environnement prescriptif. Par exemple, les recherches de Ria (2001) et Serres (2006) montrent qu'il est possible de décrire des corrélations entre l'évolution des conceptions des novices et l'évolution de leurs pratiques. Les auteurs problématisent la notion de trajectoire professionnelle et se placent dans une perspective de description continue du temps et de l'espace de formation. Ce continuum indifférencié est propre au point de vue du formé qui cherche à maintenir un sens à son engagement dans la formation. Ces recherches s'inscrivent

dans une perspective « d'anthropologie située » où l'activité de l'acteur « est considérée comme une construction progressive de significations au fil du déroulement de l'action » (Serres , opus cité, p. 34). Dans cette optique, les résolutions de dilemmes dans l'action se font sous conditions subjectives, dans la mesure où intervient le profil émotionnel de la personne face à la situation et à la contrainte du maintien du plan de leçon prévu. Ria esquisse la description d'un contexte anxiogène pour l'acteur, non perceptible par les observateurs. Le débutant, soucieux de préserver le but de son enseignement, réduit la temporalité nécessaire aux apprentissages des élèves à la temporalité de l'action engagée. Le novice utilise alors des indicateurs qui ne le renseignent que sur l'efficacité de son action à court terme ce qui paradoxalement peut le conduire à une perte de la maîtrise de la classe. En effet, les élèves étant conduits selon une logique productive, ils ont plus de difficulté à saisir la perspective à long terme de leurs apprentissages. Cette hypothèse semble confirmée par une étude de Schmidt et Knowles (1995) qui décrivent des novices plus préoccupés par la conduite de la classe que par les apprentissages des élèves, ce qui par exemple les rend inattentifs aux signes de décrochages des élèves en difficulté ou les conduit à se focaliser sur le déroulement prévu.

3) Un rapport utilitaire à la formation : l'émergence de la conformité

Au terme de cette présentation des études sur les débutants, il nous paraît acquis que les débutants sont déterminés par une dynamique interne qui les engage dans le processus de formation. Le désir qu'ils expriment de résoudre leurs différentes préoccupations en témoigne. La nature de cette dynamique est complexe. Elle touche plusieurs aspects du métier : l'envie d'être reconnu des autres, l'envie de faire face à la classe, l'envie d'enseigner aux élèves... Au cours des premières années, les préoccupations des débutants changent, ce qui témoigne d'un développement de leur activité qui est sous-tendu par un travail de conceptualisation de la tâche d'enseignement, lui-même accessible à travers l'évolution des représentations qu'ils se font de l'activité d'enseignement.

Nous faisons l'hypothèse que cette dynamique interne est essentiellement nourrie de l'envie « d'être du métier », ce qui se traduit, dans un premier temps, par le besoin d'avoir une formation utile. Par exemple, le fait que les débutants expriment majoritairement qu'ils n'ont pas eu, durant leur formation initiale, suffisamment d'échanges avec des enseignants en poste nous paraît révélateur de cette préoccupation (Larivain, 2006). Lorsqu'ils sont en deuxième année de formation initiale, les débutants (PE2) sont à la recherche de conseils pratiques, pragmatiques qu'ils pensent obtenir essentiellement auprès de leurs collègues. Le

conseil qui est perçu comme utile est par là même jugé conforme au métier tel qu'ils se le représentent. Recevoir des conseils jugés utiles leur donne alors l'impression de faciliter leur insertion professionnelle. Or l'utilité, pour être éprouvée, nécessite l'action du débutant. Elle a à voir avec l'expérience car elle ne peut s'éprouver que lorsque l'activité d'enseignement commence. L'utilité ressentie renvoie alors à l'articulation entre l'acquisition par l'expérience et l'acquisition par la prise de connaissance du discours prescriptif. Même si, dans un premier temps, l'impact du processus initiatique propre à la prise en main d'une classe ne peut que déprécier la valeur des conseils et des connaissances transmis en formation face à la valeur « existentielle » de la première expérience de classe, le sentiment d'utilité témoigne de l'activité propre du débutant qui cherche à être conforme à l'idée qu'il se fait du métier d'enseignant.

Par ailleurs, la notion d'utilité fait écho aux résolutions de dilemmes souvent décrits dans les études sur les situations d'enseignement (Ria, Saury, Sève et Durand, 2001). Friedson (1986), cité par Bourdoncle, évoque les praticiens « intéressés au premier chef par la résolution des cas concrets qu'ils rencontrent... » Il précise que les praticiens s'appuient, à la fois, sur les savoirs disponibles et sur leur expérience personnelle et qu'ils donnent toujours la priorité à leur expérience sur le savoir théorique lorsque l'un contredit l'autre. Il paraît, en effet, probable que la conceptualisation qu'ils élaborent, parce qu'elle s'appuie sur leur expérience, prend en charge les éléments de la situation tels qu'ils les ont éprouvés lors d'expériences antérieures, ce que les praticiens appellent le concret : un ensemble hétérogène d'émotions, de sentiments de réussite et de constats issus de sa propre analyse. C'est le souvenir du sentiment de satisfaction résultant de cet ensemble qui constituera le socle de l'expérience acquise¹⁷.

Nous supposons que le sentiment d'utilité, exprimé ou non par les praticiens, sur les conseils entendus en formation est donc directement corrélé à la satisfaction ressentie suite à l'action mise en œuvre. Au cœur de la confrontation entre les savoirs issus de l'expérience de la pratique de la classe et ceux transmis lors de temps de formation, la notion d'utilité perçue nous paraît être un important critère de sélection et de validation pour les praticiens débutants. Souvent, ces derniers ne reconnaissent pas l'utilité dans les propositions de formation bien que celles-ci visent l'acquisition de compétences censées être nécessaires et donc utiles à la pratique du métier. Ils semblent certains par avance de l'inutilité des conseils

¹⁷ Nous pouvons rapprocher cette analyse de celle de Tardif. Il propose la notion d'efficience de l'expérience pour expliquer la valorisation de ces savoirs par les enseignants, contrairement aux savoirs formalisés transmis en formation.

prodigés. Nous supposons qu'ils se projettent dans les situations d'enseignement qu'ils connaissent et qu'ils jugent inutiles les conseils entendus qu'ils n'arrivent pas à intégrer dans leur conception de la tâche d'enseignement. Dit autrement, ces conseils sont au-delà de leur zone proximale de développement.

4) Comprendre le rôle des conseils dans la formation initiale

L'utilité, en tant que critère de sélection subjectif, mesurée en fonction de la capacité du PE2 à intégrer les conseils dans sa conception de la tâche d'enseignement ou appréciée en évaluant la satisfaction éprouvée suite à l'action où le conseil a été mis en œuvre, nous paraît être à l'interface entre le discours prescriptif et le développement professionnel. La notion d'utilité, ainsi définie, nous paraît être un élément essentiel à prendre en compte pour saisir comment les PE2 comprennent et retiennent « ce qu'on leur dit de faire pour faire classe ».

Nous considérons qu'un conseil dont la mise en œuvre produit de la satisfaction peut être susceptible d'être retenu et incorporé car il permet au PE2 de résoudre des problèmes concrets. Ce conseil est situé dans la zone proximale du développement professionnel du PE2, zone qui correspond aux éléments de l'environnement que ce dernier peut prendre en compte dans sa conception de la tâche d'enseignement. A l'inverse, un conseil jugé inutile traduit l'insatisfaction d'un individu qui n'arrive pas à « réussir » l'action d'enseignement correspondante et qui ne peut, à défaut de valider sa propre incapacité, que valider l'inutilité du conseil.

Le choc dû aux premières expériences de pratique de classe, souvent relevé, dans les témoignages des débutants, pourrait être la conséquence du processus d'invalidation de conseils entendus lors des cours. Par ailleurs, tous les stagiaires ne rejettent pas la formation, certains s'en emparent et cherchent à l'adapter à leurs besoins plus immédiats (Bucheton, 2009) tout en s'ajustant aux prescriptions ressenties comme les plus utiles. C'est l'étude de ce processus dynamique qu'il nous semble nécessaire d'approfondir. À la suite de Mayen (2007), nous supposons que l'activation de ce processus est à l'origine du développement des différents parcours professionnels. Ce processus nécessite la singulière présence du formé au moment où il est intensément soumis au discours prescriptif et où il aborde ses premières expériences d'enseignement au cours des stages qui rythment son année de formation initiale.

C'est autour de cette notion qui met en jeu à la fois l'activité cognitive du sujet, l'environnement prescripteur dans lequel il se meut et la finalité émancipatrice de la construction identitaire de l'enseignant que nous voulons maintenant présenter notre problématique relative à la manière dont les savoirs transmis contribuent à l'acquisition de savoirs d'action.

Chapitre 3

L'élaboration de la question de recherche

Après avoir cerné, dans les chapitres précédents, les intentions qui président actuellement à la mise en œuvre de la formation initiale et mis à jour le fait que ces dernières, par manque de connaissances sur l'articulation entre la formation initiale et le processus de construction d'une identité professionnelle, prennent peu en compte la manière dont les débutants acquièrent des savoirs d'action, nous présentons, dans ce chapitre, l'état de notre questionnement. Nous le développons en trois points.

- Premièrement, nous postulons que les débutants sont dans une phase particulièrement active de construction identitaire qui a des conséquences sur leur manière de comprendre leur environnement et sur leur façon de réagir aux conseils de formation. Ce postulat nous conduit à retenir l'idée de confrontation de deux intentionnalités (Maroy, 2006) : une interne (la manière dont le débutant envisage de devenir enseignant qui est propre à son histoire personnelle) et l'autre externe (la manière dont « l'environnement » du débutant envisage son devenir professionnel, cette intention étant essentiellement portée par le dispositif de formation).

- Deuxièmement, nous détaillons les différentes composantes porteuses de ces deux intentionnalités, composantes qui ont un impact sur le processus de développement professionnel.

- Enfin nous présentons l'esquisse de notre problématique qui sera développée au chapitre 5 après avoir justifié la nécessité de nouveaux développements théoriques.

1) Les débutants : des enseignants dans une phase active de construction identitaire

Indépendamment de leur finalité au regard de la formation, les différentes études que nous avons évoquées dans le chapitre précédent font état d'un processus de construction identitaire. La notion de construction identitaire fait référence à un processus qui s'éprouve essentiellement dans les interactions interpersonnelles (élèves, collègues, parents...) en contexte professionnel. Lorsque les chercheurs comparent les pratiques professionnelles des experts et des novices, les différences qu'ils observent touchent différents aspects de l'identité professionnelle :

- les représentations que les enseignants se font de la pratique de la classe ;
- les postures qu'ils mettent en œuvre ;
- les buts qu'ils se donnent et qui guident leur action ;
- la conscience qu'ils ont de leur propre identité professionnelle ;
- les compétences dont ils font preuve pour permettre aux élèves d'apprendre.

De plus, ces études précisent que la construction identitaire est générée par un développement professionnel qui permet aux novices d'envisager au cours de leur carrière un parcours qui, dans le meilleur des cas, se déroulera dans un continuum allant du débutant à l'enseignant expérimenté.

Nous retenons également du précédent chapitre que le développement professionnel est pondéré par une dynamique des résolutions de dilemmes propres aux singularités des situations d'enseignement rencontrées. En effet, en fonction du sens qu'ils peuvent donner aux résultats des confrontations aux situations professionnelles, les novices génèrent des préoccupations qui vont plus ou moins dynamiser leur engagement dans la formation. Cela peut aller jusqu'à un empêchement du développement professionnel car les confrontations peuvent être source d'incertitude ou de malaise. Les sujets, mis en doute ou contredits, sont alors dans l'incapacité de répondre d'eux (Giust-Desprairies, 2002). Le développement professionnel est donc déterminé en partie par les qualités propres des novices :

- leur affectivité face au ressenti des situations qu'ils vivent ;
- la conscience qu'ils ont des situations ;
- l'influence des enjeux existentiels qui les animent ;
- leur capacité propre d'action liée à leur volonté.

Nous retenons enfin, la notion de confrontation de deux intentionnalités interne et externe pour expliquer la présence des dilemmes professionnels que rencontrent les novices. La notion d'intentionnalités opposées, dont le traitement dans les situations singulières d'enseignement peut ou non provoquer une dynamique de développement professionnel, se retrouve dans différents travaux. Maroy (opus cité) précise ces deux « intentionnalités » qui ont une influence sur l'activité de l'enseignant et qui l'orientent consciemment :

- une intentionnalité externe qui s'organise en cercles concentriques aux frontières poreuses : la société de par son évolution, les politiques publiques, les prescriptions écrites aux enseignants et les intentions des cadres de la hiérarchie ;
- une intentionnalité interne, celle de l'enseignant qui redéfinit les prescriptions externes à l'aune du développement de son pouvoir d'action.

Baillauquès (opus cité), de son côté, conçoit la construction identitaire comme résultante d'une autre double intentionnalité. Il s'agit à la fois de répondre à une prescription interne, celle que le débutant se donne et permet son auto-construction et à une prescription externe liée à la nécessité d'adhérer au groupe pour obtenir la reconnaissance des pairs. Elle prône une articulation entre les deux approches, bien qu'elle soit consciente des obstacles liés à pareille entreprise car chaque acteur affecte des valeurs différentes aux notions

pédagogiques et didactiques, accorde une importance subjective aux statuts et aux fonctions des autres locuteurs et est animé du désir de construire une identité professionnelle cohérente dont il peut répondre. Elle tente néanmoins de définir quatre notions (pratique réflexive, collaboration, expérience et autoformation) candidates à devenir des médiateurs dans la résolution des dilemmes que rencontrent les enseignants. Ces notions permettent d'envisager la confrontation aux dilemmes comme un processus qui peut être pris en compte et accompagné en formation initiale :

- la pratique réflexive donne la possibilité de se reconnaître et de s'améliorer comme professionnel ;

- la collaboration permet d'intégrer le collectif comme un acteur de cette construction identitaire qui « socialise à l'individualisme » ;

- l'expérience concentre à la fois l'idée de savoir et l'idée d'une émotion éprouvée qui sont les deux aspects d'un événement qui renforce la construction identitaire ;

- l'autoformation, enfin, désigne le processus transversal qui prend en compte les trois autres dimensions.

La finalité de la formation initiale est alors d'accroître l'autonomie décisionnelle du débutant par une meilleure appropriation des enjeux et des connaissances propres à la situation d'enseignement.

Au terme de cette enquête, nous pensons que la notion de construction identitaire offre un contenant pour organiser les différents outils théoriques nécessaires à la compréhension de l'activité cognitive du débutant en formation initiale. En effet, la notion de développement professionnel qui génère la construction identitaire et qui est influencée par la confrontation des conceptions des novices aux situations professionnelles (Kaddouri, opus cité), permet de rendre compte des différents parcours de formation observés chez des débutants.

2) Trois composantes essentielles du développement professionnel du débutant

Comprendre comment les débutants acquièrent des savoirs d'action durant la formation initiale, en considérant qu'ils sont dans une phase de construction identitaire générée par leur développement professionnel, conduit à relever ce qui dans leurs préoccupations provient d'une intentionnalité interne et ce qui provient d'une intentionnalité externe. Pour cela, il est nécessaire de pointer comment ces intentionnalités peuvent se

manifester chez le débutant en formation initiale. Dans les études sur les débutants citées ci-dessus, nous repérons trois composantes où se manifestent ces intentionnalités et qui ont un impact sur le processus de développement professionnel.

2.1) L'impact des caractéristiques des situations d'enseignement

Le développement professionnel se nourrit de la prise en compte de la singularité des situations d'enseignement rencontrées et de la satisfaction à accomplir les tâches demandées dans ces situations spécifiques. Pour comprendre comment les débutants en formation acquièrent des savoirs d'action, il est donc nécessaire de relever l'expérience acquise suite aux situations d'enseignement qu'ils prennent en charge et de suivre l'évolution de cette expérience au cours du temps de formation.

2.2) L'impact de la personnalité propre du novice

Nous venons de voir que le développement professionnel était en partie déterminé par les qualités propres du novice à résoudre les dilemmes rencontrés en cours d'activité. Par ailleurs, l'activité du sujet est au cœur du processus d'acquisition de connaissances. Les théories de Piaget et de Vygotski nous indiquent que les processus internes de la pensée et l'affectivité influencent les apprentissages. La question de l'acquisition de connaissances professionnelles ne peut s'envisager que sur la base de la prise en compte de l'identité propre du novice. Celui-ci, confronté aux situations d'enseignement, s'engage dans une activité qui lui est propre. L'appréciation qu'il portera sur l'expérience de son activité, sera fonction de la satisfaction éprouvée, elle-même étant en grande partie déterminée par sa propre subjectivité.

2.3) L'impact du regard des autres acteurs

La notion de développement professionnel prend également en charge les confrontations aux autres acteurs de l'enseignement, certaines confrontations pouvant être inhibitrices de développement. Par ailleurs, les études s'intéressant plus particulièrement à la situation de conseil entre le formateur et le formé, montrent l'importance de la forme de l'échange dans le processus de construction des connaissances (Kagan, opus cité). Elles soulignent la dissonance cognitive nécessaire entre le formé et le formateur pour mettre en exergue les situations inopérantes et permettre un travail d'analyse et de formation. A ce propos, Baillauquès évoque l'évaluation comme un possible brouillage de l'espace de communication si elle ne reste pas au service de la formation. La réussite doit être valorisée, c'est elle qui alimente le processus d'estime de soi car elle fait directement référence à

l'action et au sentiment de satisfaction que le sujet peut éprouver. Ce sentiment est un puissant catalyseur du processus de développement. Il active la reconsidération des conceptions préalables et facilite la mise en œuvre de l'analyse sur l'expérience vécue. Le processus d'estime de soi, dans les métiers de l'enseignement, se construit en grande partie dans le regard de l'autre et produit la sécurité affective nécessaire à la construction des savoirs. Dans la mesure où le regard du formateur reconnaît une place de débutant au formé, il permet à ce dernier d'envisager un avenir de formation et l'idée d'un développement professionnel.

3) Les notions de parcours ou de trajectoire

La notion de parcours ou de trajectoire (Goigoux, Ria et Toczek, opus cité) permet de décrire l'acquisition et les modifications de leurs conceptions et de leurs savoir-faire ainsi que l'apparition de nouvelles postures ou comportements. Ces notions rendent compte de l'historicité du processus de développement professionnel qui reste singulier, même si différentes études, précédemment évoquées, ont repéré des régularités dans les premières années professionnelles. La notion de parcours permet de supposer que des « déplacements » de préoccupations peuvent avoir des explications différentes, selon les qualités propres des différents novices. Prenons le cas de la résolution d'un dilemme que l'on observe lorsque le sujet verbalise une nouvelle conception du sens de l'activité et qui témoigne d'une interaction sujet / situation qui a produit du développement et a favorisé la construction identitaire. Selon le novice, cette résolution peut s'expliquer :

- soit par un dépassement de la préoccupation, l'expérience montre au novice que sa préoccupation n'était pas fondée, il modifie alors sa représentation de la situation d'enseignement et la rend plus opératoire ;

- soit par une résolution du dilemme, la confrontation à la situation permet au novice de résoudre son problème. Sa nouvelle représentation est alors le fruit d'une négociation plus ou moins consciente entre ses conceptions et les significations externes exprimées par le corps social (Varela, 1989).

Parfois, un dilemme peut être aussi occasionné par une « absence » de représentation de la situation. La situation de travail ne peut pas être confrontée, elle « déborde » la représentation conceptuelle du novice qui n'arrive pas, avec cette seule représentation, à maintenir un sens à son travail et à produire du développement. Chouinard (opus cité) conclut d'ailleurs son article en rappelant que pour la plupart des chercheurs, les

difficultés à gérer la classe que rencontrent les novices sont à imputer à leurs conceptions inopérantes sur les élèves et l'enseignement et à leur manque de connaissances procédurales.

La notion de parcours ou de trajectoire permet d'écarter une proposition de formation professionnelle qui supposerait qu'il suffirait d'isoler et de formaliser des compétences à partir de l'observation des pratiques expertes, pour ensuite les transmettre aux novices.

4) Esquisser notre question de recherche

Le concept de développement professionnel nous paraît le plus adéquat pour faire avancer notre investigation. En effet, il fait référence à un développement cognitif basé sur la résolution de dilemmes et il associe la transformation des représentations initiales à l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences. Le développement professionnel apparaît alors comme le moteur de la construction d'une identité professionnelle responsable¹⁸.

Les notions de deux intentionnalités interne et externe, que nous avons trouvées chez Maroy et Baillauquès, même si elles diffèrent dans leur présentation, soulignent la présence d'une prescription externe avec laquelle le débutant doit composer. Lorsqu'il est en activité, ce dernier se confronte aux situations d'enseignement en étant sous l'influence de cette prescription. Autrement dit, le développement professionnel de l'enseignant débutant est généré par la tension entre nécessité institutionnelle et liberté individuelle. Nous partageons l'actualité de ce postulat avec Dubet : « *Le travail enseignant est la figure de notre modernité, il ne repose plus sur aucun garant méta-social, il n'a d'autre source que la capacité des individus à le construire et à se construire dans le même mouvement* » (Tardif et Lessard, opus cité, p. XIII). Nous n'envisageons « l'adulte apte à son propre développement » que dans la mesure où nous l'appréhendons au sein d'un dispositif interactionnel à la fois interne (car il produit des actions en fonction d'intentions dont la permanence garantit son identité) et externe (car il réajuste ses actions en fonction du contexte et intègre ses réajustements dans ses représentations pour les rendre plus opératoires pour des actions futures). C'est en ce sens que le concept de développement professionnel nous paraît adéquat pour mieux comprendre les interactions entre les déterminants exogènes et endogènes qui font qu'un novice acquiert des compétences favorisant le maintien d'un équilibre psychologique, social et cognitif.

¹⁸ Dans le sens où l'évoque Baillauquès, c'est-à-dire qui dépasse le conformisme pour construire une identité professionnelle émancipée.

En effet, face aux premières actions pédagogiques à mettre en œuvre, il nous semble que, plus que de manques, c'est de déséquilibres dont sont « victimes » les débutants car leurs actes ne leur permettent pas de toujours maintenir l'équilibre entre intentionnalité interne et intentionnalité externe. Nous avons vu que ces déséquilibres se traduisent par des troubles, un sentiment de ne plus savoir ce qu'il faut faire. Les novices revendiquent alors une formation plus utilitaire car ils supposent qu'il y a des savoirs qui peuvent leur être utiles pour anticiper l'action et faire en sorte qu'elle se déroule comme ils l'avaient prévue. Or l'anticipation nécessite des connaissances qui sont au cœur des conceptions construites pour l'action. Ces connaissances sont acquises par les PE2 lorsqu'elles leur permettent de comprendre la situation et leur indiquent les savoir-faire pour réussir. Connaissances et savoir-faire peuvent être inférés à partir de l'observation de l'action de ces derniers (Barbier, opus cité).

Le cadre théorique que propose la psychologie ergonomique et que nous présentons dans le chapitre suivant nous permet de déplier le processus qui articule intentionnalité interne et intentionnalité externe. Dans cette perspective, l'acquisition de savoirs d'action se révèle par la construction d'une représentation plus opératoire de la situation d'enseignement. En termes ergonomiques, notre question revient donc à mieux comprendre le processus qui conduit les PE2 à développer une représentation opératoire de la tâche d'enseignement sous l'influence de la prescription des formateurs et de l'employeur. L'adéquation progressive de la représentation opératoire aux différentes situations d'enseignement témoigne alors du développement professionnel du débutant.

PARTIE 2

LE DISPOSITIF DE RECHERCHE

Chapitre 4 / Le cadre d'étude

Chapitre 5 / La problématique

Chapitre 6 / La méthodologie

Chapitre 4

Le cadre d'étude

1) Le cadre théorique de la psychologie ergonomique

Arrivé au terme de cette première partie, nous savons que pour initier une étude sur l'apprentissage professionnel du débutant en deuxième année de formation, il est important de poser le problème de manière à apprendre à la fois sur le dispositif considéré comme un contexte organisé qui permet les apprentissages (Gibson, 1977) et sur le formé. La proposition épistémologique de la psychologie ergonomique définissant comme objet d'étude le couplage entre la tâche prescrite et l'agent nous permet d'atteindre notre objectif (Leplat, 1997, figure 2, p. 16).

Dans ce cadre théorique, l'activité est un continuum temporel où se superposent des phases d'élaboration de représentations et d'effectuation d'actions, ce qui rend possible l'accès à la partie verbalisable de l'activité. En effet, le paradigme épistémologique de la psychologie ergonomique qui définit spécifiquement l'activité en situation de travail comme une activité contrainte permet d'inférer la signification que l'acteur donne à son activité et le sens que produit la contrainte sur l'activité de l'acteur. Cette interprétation peut se faire à partir de ce que l'acteur déclare de son activité : la narration et l'analyse des déclarations de l'acteur permettent de mettre à jour les nombreuses articulations qui s'opèrent entre la réception d'informations, l'élaboration des conceptions et le sentiment d'acquisition des compétences issues de l'expérience de l'action. Dans cet ensemble de préoccupations qui témoignent de l'activité contrainte de l'acteur, notre perspective s'attache à saisir l'influence de la prescription portée par le dispositif de formation sur l'évolution des conceptions pédagogiques des formés.

2) L'usage de la psychologie ergonomique en sciences de l'éducation : un paradigme d'insertion de l'enseignement dans le monde du travail

L'évolution de la professionnalité enseignante permet aujourd'hui d'envisager l'activité enseignante comme un travail. L'introduction de la notion de compétences dans le discours prescriptif a conduit de nombreux chercheurs à reformuler les problématiques qui lient enseignement et apprentissage en prenant en compte le contexte de l'activité d'enseignement, alors que préalablement, ils n'avaient recours qu'aux paradigmes de la psychologie cognitiviste. Cette nouvelle approche a favorisé la rencontre de la psychologie ergonomique et des sciences de l'éducation.

Les sciences de l'éducation se sont aussi enrichies de l'approche dite de la cognition située (Theureau, 1992). Cette dernière envisage l'action quotidienne comme des émergences d'unités d'actions qui ne peuvent être réduites à l'exécution des représentations préalables construites de part l'influence de l'environnement cognitif et culturel de l'acteur. De façon complémentaire, la proposition de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, et Vergnaud, 2006 ; Rogalski, 2004) qui s'est développée à partir de l'articulation de la psychologie ergonomique et de la didactique des disciplines donne un rôle plus prédominant à l'environnement prescriptif. Cette approche tente de construire un cadre conceptuel pour mieux comprendre le processus de développement de compétences. Les chercheurs disposent alors d'un paradigme qui permet de problématiser la notion de développement du sujet qui, au-delà de la prise en compte du contexte, intègre la notion de tâche prescrite et donc laisse une place à l'histoire du collectif dans lequel s'inscrit l'activité du sujet.

Goigoux (2002-a) promeut également cette approche, pour comprendre pourquoi les innovations didactiques, issues des recherches en didactique du français, ne diffusent que localement dans les pratiques. Il propose un cadre théorique pour analyser l'activité d'enseignement en prenant en compte le point de vue de l'acteur. C'est dans cette perspective que, dans le cadre de notre D.E.A., nous avons cherché à mieux comprendre l'influence de la prescription sur les pratiques des professeurs des écoles maîtres-formateurs (Daguzon, 2003).

Après s'être intéressés aux conceptions des enseignants sur la manière d'enseigner les mathématiques, Paries, Robert et Rogalski (2008) utilisent également les apports de la psychologie ergonomique pour prendre en compte la dimension collective du métier de professeur de mathématiques. Cette nouvelle perspective leur permet d'interpréter les écarts constatés entre enseignants et de trouver des régularités qui n'apparaîtraient pas en restant dans un paradigme cognitiviste. Envisager l'activité d'enseignement des mathématiques comme un travail leur ouvre des perspectives pour améliorer la compréhension des processus d'apprentissages des élèves.

Enfin, des recherches centrées sur l'analyse des pratiques enseignantes utilisent aussi les concepts de la psychologie ergonomique et particulièrement ceux de la clinique de l'activité (Clot, 1999) pour faire émerger le sens que l'enseignant donne à son action dans sa situation de travail (Saujat, 2002, 2004).

3) La notion de tâche au cœur de la psychologie ergonomique

Les analystes du travail en distinguant le quoi et le comment (Ombredane, 1955) permettent de distinguer deux intentionnalités humaines, le plus souvent portées par des acteurs différents, celle de ceux qui décident de ce qu'il y a à faire et celle de ceux qui décident de comment ils vont le faire. L'émergence de ces intentionnalités est le fruit de l'évolution de la recherche de productivité dans l'univers de travail, essentiellement initiée par une amélioration des objets techniques. En introduisant un cadre psychologique pour étudier les humains dans cet univers, les analystes ont ouvert un nouvel espace épistémique sur l'activité humaine :

- les problèmes rencontrés ont nécessité la construction d'outils conceptuels pour permettre de théoriser l'activité au travail ;
- la mise en cohérence de ces outils a permis de proposer un nouveau point de vue pour envisager le rapport entre le développement professionnel collectif, le développement professionnel individuel et l'activité.

La notion de tâche permet de fixer un espace de négociation dans le collectif des humains qui sont en réseau dans un univers de travail. Elle permet de référer l'activité humaine observée à un modèle qui rend compte du consensus du collectif sur le but et sur la rationalité de l'action. Ce modèle est culturel :

« *La tâche c'est le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint* » (Leplat, 1986, p. 24).

De plus la notion de tâche se décline dans les différentes phases sociales de l'action (la conception, l'élaboration, la réalisation, l'évaluation...).

4) La tâche prescrite

La tâche prescrite rend compte de l'activité de celui qui commande l'exécution « *elle préexiste à l'activité qu'elle vise à orienter et à déterminer de façon plus ou moins complète* » (Leplat et Hoc, 1983, p. 50). Elle est envisagée comme un modèle refroidi des activités passées (Clot, 1995). Cette notion permet de prendre en compte l'activité des concepteurs, elle réfère aux informations qu'ils décident de transmettre aux acteurs en fonction du but qu'ils ont défini. Les concepteurs produisent des programmes, mode d'emploi, consignes... à travers lesquels ils tentent de rationaliser la structure du contenu en fonction de leur propre système de référence et de leur modèle conceptuel. Leur activité comprend plusieurs volets :

- la collecte et l'interprétation d'informations recueillies auprès d'experts sur la tâche qu'ils doivent prescrire aux acteurs ;
- la perception qu'ils ont des acteurs et le processus de formation qu'ils envisagent pour accompagner la communication de la tâche.

5) La tâche effective

C'est l'étude de situations de travail complexes qui conduit les analystes à s'intéresser d'une manière plus exhaustive à l'activité créatrice des opérateurs, certaines étapes d'actions non prévues par les concepteurs conduisent à inférer une importante activité cognitive des opérateurs (Leplat, 1997). Différents modèles psychologiques sont requis pour étudier l'activité cognitive en situation de travail, certains d'inspiration piagétienne (Vermersh, 1978) distinguent des types de fonctionnement d'après des stades, d'autres élaborés à partir de la structure de l'activité de Léontiev s'attachent au point de vue fonctionnel (Savoyant, 1979) et distinguent par exemple les opérations d'orientation, d'exécution et de contrôle. En 1985, Rasmussen (cité par Leplat, opus cité) présente un modèle de traitement de l'information sous forme de différentes étapes : activation, observation, identification, interprétation, évaluation, définition de la tâche, élaboration de la procédure, exécution¹⁹. Les analyses sur la compréhension de l'activité cognitive de l'acteur conduisent à distinguer deux types de cognition.

- Une activité infraconsciente qui permet l'adaptation de l'activité à la tâche. Difficilement identifiable par l'observateur, cette régulation tonique en cours d'action s'effectue essentiellement sur des perceptions proprioceptives. Elle tend à s'automatiser dès les premières expériences en fonction d'un « compromis entre la commodité et l'efficacité de l'activité dans les limites des exigences de la tâche » (Ombredane, opus cité, p. 19).

- Une activité cognitive plus consciente qui provient de la régulation et du contrôle de l'exécution de la tâche et qui conduit à réélaborer l'intention préalable de l'acteur, ce que Leplat appelle la tâche redéfinie (1997).

6) La notion de tâche redéfinie

6.1) Les représentations fonctionnelles

Dans un premier temps, Leplat et Hoc (opus cité) introduisent la notion de représentation fonctionnelle comme une hypothèse de recherche pour rendre compte de

¹⁹ Ces modèles qui tendent à découper les processus de pensée dans une dimension temporelle ont permis la conception d'interfaces homme / machine.

différentes situations de travail où la prédiction est un but de l'activité (description d'un itinéraire, genèse d'un accident...). Dans ce cadre, pour comprendre les écarts entre la tâche prescrite et l'activité, l'analyse psychologique doit porter sur la situation, couplage entre l'agent et la tâche prescrite. S'appuyant sur la notion d'image opérative (Ochanine, 1978), ils associent la représentation fonctionnelle à un modèle intériorisé de l'action :

« Elles (les représentations fonctionnelles) constituent des modèles intériorisés de la tâche... Elles ont un caractère fonctionnel : elles sont élaborées au cours de l'action et en vue de la réalisation de cette action dont elles assurent la planification et le guidage. Elles ne retiennent des données disponibles à un moment donné que celles qui seront nécessaires à l'exécution de la tâche. » (Leplat et Hoc, opus cité, p. 30).

Leplat et Hoc insistent sur la finalité prédictive de la représentation fonctionnelle. La représentation est finalisée, elle n'a de sens que dans le rapport qu'elle entretient avec l'exécution de la tâche. Deux autres propriétés confirment la finalité prédictive des représentations fonctionnelles : d'une part elles sont sélectives, dans la mesure où elles ne retiennent que les éléments pertinents pour l'action dans le contexte où s'insère l'activité et d'autre part elles sont déformantes puisque ces éléments seront perçus avec plus d'acuité par l'opérateur que par un observateur extérieur non engagé dans la tâche (Ochanine, opus cité). En ce sens, les représentations fonctionnelles sont des construits de l'activité cognitive de l'acteur dans le but de réaliser la tâche prescrite.

A partir de ces observations d'activités de travail sur différents postes industriels, Leplat et Hoc déclinent un ensemble de propriétés des représentations fonctionnelles.

- Premièrement, elles sont adaptables en fonction des exigences de la tâche que perçoit l'acteur. Cette caractéristique permet de mieux comprendre la tendance de ce dernier à privilégier les perceptions concrètes et locales par rapport aux connaissances plus abstraites et globales face à une nouvelle situation. Cela explique aussi la possibilité de faire coexister des représentations locales sans avoir besoin de les articuler dans un tout cohérent (processus d'agrégation) et la possibilité d'accéder à différentes représentations au même moment pour résoudre une tâche nouvelle.

- Deuxièmement, elles ne sont pas scientifiques (représentationnelles mais non conceptuelles). En effet, l'efficacité de l'activité à laquelle elles contribuent n'est pas le garant de la véracité des propriétés de la tâche sur lesquelles elles reposent. Le chemin du succès dans un environnement spécifique n'est pas synonyme d'une démarche scientifique. Il reste de l'ordre de l'appréciation de l'acteur qui compose entre l'économie de ses efforts, les

exigences de la tâche et les spécificités du contexte (Ombredane, opus cité). Les représentations visent l'efficacité au cas par cas et non la vérité.

- Troisièmement, les représentations fonctionnelles sont instables et évoluent avec le temps. En effet, elles doivent permettre une réponse adaptée dans le temps le plus réduit possible, elles peuvent donc se transformer en fonction de la pression temporelle. Les propriétés propres au fonctionnement par analogie que privilégie la cognition humaine (Sander, 2006) permettent au sujet de répliquer des représentations du connu à l'inconnu et d'adapter ses actions en fonction de nouveaux paramètres de l'environnement. Ce type de fonctionnement prend charge des indicateurs très en amont de la tâche prescrite, souvent non repérés par les concepteurs dans l'environnement de travail comme, par exemple, des indicateurs liés aux autres opérateurs intervenants sur la tâche. Les représentations fonctionnelles vont donc se développer en fonction de l'expérience mais avec le temps, elles vont aussi perdre en adaptabilité. Les travailleurs vieillissant ont plus de difficultés à modifier leurs représentations pour les adapter à de nouvelles situations (Ackermann et Barbichon, 1963, cités par Leplat et Hoc, opus cité).

6.2) La tâche redéfinie

La notion de tâche redéfinie organise les différentes caractéristiques des représentations fonctionnelles dans une perspective de mise en cohérence de la négociation cognitive entre opérateur et concepteur de l'activité en situation de travail. La tâche (un but à atteindre dans des conditions déterminées) devient l'élément central du codéveloppement des humains et de leurs artefacts. Le but de la tâche est constitué de différents sous-buts, objets de la négociation. La tâche peut alors être envisagée comme un modèle, une construction « *dont il est essentiel de déterminer par qui elle est élaborée, à quelle fin et avec quels moyens* » (Leplat, 1997, p. 34.). L'espace des tâches intègre une dimension évolutive et adaptative dans la mesure où les tâches présentes sont déterminées en fonction des tâches passées.

La notion de redéfinition de la tâche permet d'envisager le processus psychologique qui, à partir de la tâche prescrite, conduit à la tâche effective ou réalisée. Leplat (1997) imagine deux étapes intermédiaires : la tâche redéfinie et la tâche actualisée : « *elles constituent des représentations issues de la tâche prescrite* » (p. 24). Leplat retrouve les arguments de Bruner et de la psychologie culturelle : « *une psychologie sensible à la dimension culturelle s'appuie (et doit s'appuyer) non seulement sur ce que les gens font réellement mais aussi sur ce qu'ils disent qu'ils font, et sur ce qu'ils disent des raisons qui les ont poussés à faire ce qu'ils ont fait* » (Bruner, 1990, cité par Leplat, opus cité, p. 25). En

posant dans le processus d'activité (couplage de l'acteur et de la tâche prescrite), une articulation entre l'acte et la parole, il rend l'action interprétable à partir de ce que l'acteur dit des écarts entre ce qu'il a fait, ce qu'il a compris qu'il fallait faire et ce qu'il aurait voulu faire. Il favorise l'accès aux représentations fonctionnelles de l'acteur par l'intermédiaire d'une épaisseur donnée à la notion d'activité qui n'est pas réduite à la simple exécution de la tâche mais qui intègre une activité de commentaire de sa propre tâche nécessaire à cette exécution :

« Ce qui est appelé ici « activité » est constitué justement de l'exécution même de la tâche et des représentations qui l'accompagnent et qui la guident. » (Leplat, opus cité, p. 25).

La notion de tâche redéfinie permet aussi de prendre en compte l'activité cognitive de l'acteur face à la situation dans laquelle il doit agir. Cette activité cognitive témoigne à la fois de ce qu'il a compris de la prescription et de ce qu'il en garde suite à la confrontation avec la situation. Les écarts entre tâches prescrites et tâches redéfinies sont autant d'indicateurs qui peuvent être indexés à l'histoire du sujet, à ses capacités en jeu dans l'exécution de la tâche prescrite, à son adhésion à la tâche, à sa perception de l'environnement et à l'évolution de sa représentation des actions à mettre en œuvre. Des régularités apparaissent dans la nature des écarts entre tâche prescrite et tâche redéfinie. Des processus cognitifs spécifiques peuvent être mis à jour : processus de réduction ou d'ajout, de transformation ou de substitution. Ils témoignent de la fonctionnalité du processus de redéfinition de la tâche. En effet, la possibilité de corriger et de réajuster, nécessaire au guidage de l'action, est la finalité centrale de la représentation redéfinie de la tâche. Ce processus interne de redéfinition s'active dans un continuum de l'activité du sujet où l'on peut distinguer des phases d'élaboration et d'exécution d'actions qui se succèdent et parfois se superposent. La redéfinition de la tâche peut alors évoluer en tâche réalisée ou tâche réelle pour faire écho à Clot²⁰ et prendre en compte les renoncements, ce que le sujet voulait faire et ce qu'il n'a pas pu faire qui s'exprime aussi en écarts aux résultats mais qui ne sont pas interprétables uniquement en tant qu'écart à la tâche prescrite.

Nous concluons cette rapide présentation de l'intérêt épistémologique de la notion de tâche redéfinie en ajoutant que cette dernière permet de prendre en compte à la fois le temps collectif, celui de la tâche prescrite qui est porteuse de l'histoire de l'évolution de l'activité (Clot, 1995 ; Mayen et Savoyant, 2002), et le temps subjectif de l'histoire de l'acteur. Cette histoire personnelle est repérable lors des confrontations entre le niveau

²⁰ Cet aspect du processus permet à Yves Clot de préciser les notions d'activité réelle et d'activité réalisée. (Clot, 1999)

d'expertise précédemment acquis par l'acteur et la situation d'activité actuelle dans laquelle il se débat. Cette confrontation peut être source de rupture potentielle du continuum de l'activité et ainsi favoriser le développement personnel du sujet. Clot a développé en psychologie ergonomique l'idée que ce conflit est consubstantiel à la situation de travail. Il défend une notion du travail comme une activité à la fois contrainte et créative qui doit devenir ou redevenir un objet de pensée pour les opérateurs.

La perspective clinique, que promeut Clot, suppose une rationalité de l'action qui permet à l'activité des opérateurs de se développer en référence aux connaissances qu'ils ont antérieurement acquises. Cette rationalité de l'action peut devenir une rationalité scientifique (traitement des données), dans la mesure où la tentative de comprendre la situation peut se «déplacer» du sens d'une expérience pour les acteurs à l'identification de concepts propres au processus de redéfinition de la tâche pour les chercheurs. Contrairement aux tenants des approches situées qui, en faisant varier l'empan temporel du cours d'action, espèrent «interpréter l'activité présente du sujet à l'aune de matériaux de l'activité passée» (Ria, 2006, p. 51), la notion de tâche prescrite et de redéfinition de la tâche permet de prendre en compte le processus d'acculturation qui intègre l'histoire collective et l'expérience passée dans l'histoire subjective du sujet. Pour ce qui concerne le travail du professeur, cette intégration offre la possibilité d'observer une signification de l'action du sujet en lien avec l'histoire du sens de l'activité d'enseignement donné par le collectif social (Nóvoa, 2004).

7) L'intérêt de la notion de redéfinition de la tâche pour notre étude

Dans le cadre de la situation de formation initiale, la notion de redéfinition de la tâche nous semble particulièrement adaptée pour problématiser le processus de développement professionnel des débutants et mesurer l'influence de la prescription sur ce processus. Nous privilégions cette notion pour deux raisons.

- D'une part parce que la situation du débutant suppose un développement professionnel qui lui-même implique une recherche d'équilibre dynamique entre des déterminants extrinsèques et des déterminants intrinsèques. Or, le processus de redéfinition de la tâche prend en charge le processus d'attention consciente portée aux déterminants extrinsèques, que le débutant doit intégrer. De ce point de vue, l'activité dont il est question est l'activité de formation, il ne s'agit ni de l'activité de prises d'information en cours, ni de l'activité d'enseignement en classe mais d'une activité globale de formation dans lequel le débutant s'engage, de manière institutionnelle de par sa présence à l'I.U.F.M.

- D'autre part, parce que nous avons vu que le développement professionnel s'inscrit dans un parcours ou une trajectoire de formation. Or, le processus de redéfinition de la tâche peut s'inscrire dans la temporalité d'une formation. Par ses répétitions, il peut générer un développement professionnel et rendre compte des événements qui le ponctuent.

Chapitre 5

La problématique

1) Rappel de notre projet

Les débats sur les mutations en cours dans la formation des enseignants nécessitent d'actualiser la question du sens de la formation des enseignants. Le temps de la formation basée sur la reconnaissance d'une identité professionnelle légitimée par de grands organisateurs institutionnels s'achève (Dubet, opus cité). La professionnalisation, nouvelle prescription de notre modernité (Lang, opus cité), se base sur l'acquisition de compétences. Mais les processus d'acquisition de ces dernières ne sont pas suffisamment explicites pour être à l'origine de l'organisation d'un dispositif de formation rénové. Mieux comprendre le processus d'apprentissage du métier d'enseignant apparaît primordial pour attribuer de nouvelles finalités au dispositif de formation à venir. Notre étude participe à cette volonté de compréhension et d'explicitation des processus d'apprentissage du métier d'enseignant. Elle vise à apporter de nouveaux savoirs sur le processus d'acquisition de compétences.

Notre projet de recherche consiste à étudier en quoi la prescription influence les acquisitions de connaissances et de savoir-faire professionnels des Professeurs des Écoles stagiaires (PE2). Nous postulons, d'une part, que leurs acquisitions leur permettent de « se concevoir au travail » donc de construire une identité professionnelle (Dubar, 1996) et, d'autre part, que la dynamique de leur développement professionnel est à l'origine de leurs acquisitions.

Par conséquent, nous souhaitons comprendre comment la prescription influence leur développement professionnel et comment les professeurs des écoles débutants apprennent à faire classe durant leur deuxième année de formation initiale à l'IUFM.

Pour cela, nous poursuivons trois pistes de recherche :

- identifier ce qu'ils s'efforcent de faire lorsqu'ils sont en situation d'enseignement (stages en responsabilité) ;
- décrire l'évolution de leurs conceptions pédagogiques qui sous-tendent leurs pratiques de classe, au cours de cette année de formation professionnelle ;
- repérer les facteurs qui influencent cette évolution.

1.1) Identifier ce que les débutants s'efforcent de faire lorsqu'ils sont en situation d'enseignement

Lors de la deuxième année de formation initiale, l'activité d'enseignement du débutant ne se réduit pas à l'exécution des tâches prescrites. Le cadre théorique de la psychologie ergonomique nous incite à prendre en compte les intentions internes et externes

auxquelles doit répondre le débutant et à interpréter les écarts constatés entre la tâche telle qu'elle lui a été prescrite et la tâche telle qu'il l'a réalisée²¹. Ces écarts sont des témoins de l'activité que le débutant déploie pour réaliser la tâche qu'il se donne à lui-même et qu'il s'efforce de mettre en œuvre.

1.2) Décrire l'évolution de leurs conceptions pédagogiques qui sous-tendent leurs pratiques de classe

Nous savons que le développement professionnel du PE2 n'est pas linéaire (d'où la notion de parcours) car il se nourrit de l'expérience produite par les premières confrontations à la situation de travail. Pastré a montré que, lors de la phase d'apprentissage d'un métier, le sujet développe une intense activité d'élaboration de sa propre tâche qui lui permet de mieux adapter son activité de travail aux contraintes de l'environnement (prescription, situation et collectif de travail). Il est particulièrement sensible aux retours de son activité, ce qui n'est donc pas sans conséquence sur son propre développement. En particulier, les représentations de la tâche d'enseignement des PE2 évoluent. Nous cherchons dès lors à mieux comprendre cette évolution qui se traduit par une évolution de leurs conceptions pédagogiques.

1.3) Repérer les facteurs qui influencent cette évolution

Nous supposons que la prescription influence cette évolution tout au long de l'année de formation post-concours. Là encore, la notion de tâche redéfinie nous offre la possibilité de prendre en compte la prescription externe et l'expérience propre de l'acteur comme déterminants de l'évolution de son activité d'enseignement. Nous cherchons alors à mieux comprendre la part de l'influence de la prescription dans cette évolution.

2) Cinq lacunes à combler

La revue de questions sur les enseignants débutants à laquelle nous avons procédé au chapitre 3 suggère cinq résultats porteurs chacun de leurs propres lacunes.

- Premièrement, lorsqu'ils décrivent l'activité des débutants, soit pour comparer leur activité à celle des maîtres expérimentés, soit pour identifier les compétences déjà acquises, les chercheurs font état de préoccupations inhérentes aux débutants. Mais ils ne cherchent pas à inscrire ces préoccupations dans un processus de développement professionnel.

²¹ Dans le processus d'évaluation de la formation, les écarts constatés à la tâche prescrite sont habituellement jugés comme des manquements à la prescription qui se justifient généralement par l'inadéquation de la forme de la prescription, par l'absence d'un accompagnement efficace du débutant ou par le manque de travail qui peut être dû à l'incompréhension de la tâche.

- Deuxièmement, les recherches portant sur des temporalités courtes en début de carrière révèlent des étapes dans le processus d'acquisition de compétences professionnelles des enseignants débutants. Ces études décrivent des stades dans les acquisitions. Elles isolent des dilemmes auxquels les débutants se confrontent et permettent de repérer les modifications de conceptions que ces confrontations génèrent. Mais elles ne formulent pas d'hypothèses sur les invariants du développement professionnel.

- Troisièmement, les recherches sur les débutants en formation initiale laissent entrevoir des ruptures et des reconfigurations propres aux processus de construction identitaire mais elles ne disent rien ni des causes de ces processus, ni des influences qui les déterminent et elles n'expliquent pas la variété de réactions des débutants.

- Quatrièmement, la motivation et de manière plus générale l'émotion du débutant sont sous-jacentes dans les descriptifs obtenus mais n'apparaissent jamais explicitement comme un paramètre du processus de développement professionnel.

- Cinquièmement, la notion de professionnalité idéale est présente dans les différentes recherches et semble révélatrice d'un stade de développement souhaité à la fin de la formation sans que sa fonction soit explicitée ou son rôle précisé.

Ces cinq résultats et leurs lacunes sont autant de jalons qui vont borner notre étude. Celle-ci repose sur le postulat d'un développement professionnel des PE2 qui nous permettra d'interpréter nos résultats en recherchant une cohérence longitudinale.

Nous prenons pour objet d'étude les préoccupations des PE2 car, dans le cadre de la psychologie ergonomique, ces dernières sont des indicateurs de l'état de leurs représentations de la tâche d'enseignement. Dans le droit fil de Bruner, cité par Leplat, nous envisageons l'activité des PE2 comme « *la constitution de l'exécution même de la tâche, accompagnée des représentations qui la guident* » et ainsi nous accédons au développement professionnel par l'explicitation des représentations. L'explicitation des préoccupations des PE2 nous permettra par conséquent de mieux comprendre le processus de développement et en particulier combler au moins en partie les lacunes relevées.

La psychologie ergonomique nous permet de considérer que leurs premières préoccupations, en début d'année, traduisent l'état de leur représentation préalable. La construction par le sujet d'une représentation pour lui-même de la tâche prescrite est la première étape du développement. Pour Leplat, cette première étape correspond à la question : « qu'est-ce que vous croyez que l'on attend de vous ? ». C'est cette prescription comprise que nous essayons d'identifier. Pour cela, nous cherchons à recueillir ce que les

PE2 en retiennent à travers une remémoration des prescriptions entendues ou perçues qui leur semblent valorisées par le Centre de Formation.

L'évolution des représentations que construisent les PE2 au cours de l'année ne se déroule pas uniquement sous l'influence de la prescription. Elle subit aussi l'influence de l'expérience que les PE2 commencent à acquérir lors de leurs différents stages. Au cours de ce processus, les représentations préalables se finalisent, s'opérationnalisent et se diversifient. Nous avons vu que Leplat introduit la notion de représentations fonctionnelles pour définir ces représentations « *assurant la planification et le guidage de l'action* » durant les stages (Leplat, opus cité, p. 109). Les représentations fonctionnelles ne sont mises en œuvre que dans le but de faire classe. Elles ne prennent sens que dans le rapport qu'elles entretiennent avec l'action.

3) Conséquence méthodologique : faire expliciter les préoccupations pour réussir à faire classe

Nous faisons donc le choix d'une méthodologie de recherche qui permet aux novices d'explicitier leurs préoccupations pour « réussir à faire classe ». Le sentiment de réussite de l'action appartient à l'acteur, il l'éprouve à partir d'indicateurs qu'il a établis et qui, à terme, doivent pouvoir lui permettre d'ajuster son action. L'identification de ces indicateurs nous paraît essentielle car c'est à partir des justifications des novices pour expliquer leurs réussites et leurs échecs que nous pourrions inférer le poids de la prescription sur les transformations et l'évolution des représentations préalables des PE2 et sur leurs acquisitions de connaissances et de savoir-faire.

Par ailleurs, le choix de demander aux PE2 d'explicitier « ce qui les aide pour réussir à faire classe » tout au long de l'année est conforté par les résultats des recherches qui font état de reconfigurations ou de ruptures dans les préoccupations des débutants et qui les décrivent comme prioritairement préoccupés par la réussite de la conduite de la classe lors de leurs premières années d'enseignement.

Ce choix nous permet également de prendre en compte l'environnement prescriptif du débutant durant les stages où les formateurs, lors de visite, évaluent les actions des novices, ces évaluations conditionnant fortement leur sentiment de réussite.

Pour accéder à ces représentations, il est alors nécessaire de s'appuyer sur ce que les PE2 disent qu'ils font et sur les raisons qu'ils donnent pour expliquer ce qu'ils ont fait. Il s'agit d'identifier puis de suivre les thèmes qui, dans leur propos, apparaissent comme les raisons qui les ont poussés à faire ce qu'ils ont fait. En nous donnant accès aux buts qu'ils se

donnent, ils nous permettent de mieux comprendre la tâche qu'ils se redéfinissent. En particulier, ils nous permettent de mieux comprendre les déterminismes de la situation de travail qu'ils prennent en compte et nous autorisent à isoler l'influence réelle de la prescription dans leur activité.

Chapitre 6

La méthodologie

1) Principes du dispositif

Pour permettre aux novices d'explicitier leurs préoccupations pour « réussir à faire classe », nous avons organisé des entretiens répartis tout au long de l'année de PE2. Nous nous intéressons à la fois à ce que dit le débutant de son activité réelle, à ce qu'il dit de son activité telle qu'il pense la mettre en œuvre et à l'évolution de la manière dont il pense ce rapport entre son activité réelle et son activité telle qu'il se la représente.

Les préoccupations des PE2, parce qu'elles nous révèlent au fil de l'année l'évolution du sens qu'ils donnent à la tâche qui leur est prescrite, nous permettent d'inférer l'évolution des états de leurs représentations fonctionnelles durant l'année et de repérer les régularités entre les processus de redéfinition de la tâche de chacun.

S'inspirant des travaux de Vygotski, Clot et Faïta (2001) proposent de provoquer des situations dialogiques où l'activité de l'acteur devient l'objet d'une confrontation à la représentation de son activité (autoconfrontation simple) ou d'une confrontation à la représentation d'autres opérateurs (autoconfrontation croisée). Pour ces deux auteurs et après Vygotski, l'acteur ne voit son activité que lorsqu'elle change de statut « quand elle devient le moyen de vivre d'autres expériences ». Nous nous inspirons de cette proposition pour recueillir les verbalisations des PE2. Nous ne cherchons ni à analyser des formes de la langue ni à relever les actions des sujets mais nous portons notre attention sur ce qui est dit. Nous supposons que les situations de dialogues mises en place permettent au sujet de se manifester dans une activité qui n'est pas la description de l'action qu'il a réalisée mais qui est le moyen de poursuivre sa propre découverte de lui-même, de manifester son activité réelle lorsqu'il est confronté à ce qu'il a fait ou à ce qu'il pense être susceptible de faire. Cette théorisation des dialogues s'appuie sur les travaux de Bakhtine (1963). Sous certaines conditions l'activité dialogique du sujet convoque son histoire et celle de son collectif de travail pour commenter son action. Dans cette perspective, ce que le sujet construit dans le dialogue avec le chercheur dépasse le cadre de l'activité réalisée et donne accès à une part de l'activité réelle. Confronté à sa pratique ou aux pratiques d'autres qu'il perçoit comme potentiellement pouvant être la sienne, il décline en toute subjectivité ce qui fait sens pour lui : ce qu'il comprend des prescriptions, ce qu'il comprend des surprises du réel.

C'est parce que la méthodologie accorde une grande place à ses énoncés en renforçant dans les consignes l'appel à sa propre subjectivité (« ce qui nous intéresse c'est ce que tu en as compris et ce que tu en retiens ») qu'il nous donnera accès à sa position de « producteur de sens ». En accédant à ce que le PE2 fait vraiment à ses propres yeux et en

multipliant les situations dialogiques de cette nature, le chercheur peut inférer le processus de genèse de la construction de l'activité d'enseignement sous l'influence de la prescription telle que le PE2 l'a comprise.

2) Descriptif du dispositif

Pour réaliser notre étude, nous avons effectué un suivi longitudinal de quinze professeurs des écoles stagiaires (PE2) durant l'année 2005-2006²². Nous avons réalisé avec eux différents entretiens tout au long de l'année. Ces entretiens étaient de trois types, ce qui a permis des recoupements qui rendaient plus fiable l'interprétation des données.

- Type 1 :

Huit P.E.2, identifiés par les lettres J*, C*, V*, E*, M*, I*, El*, Mi*, ont participé à des entretiens individuels semi-directifs. Ils rapportaient, en une trentaine de minutes, les prescriptions qui leur avaient été adressées depuis l'entretien précédent. Ils étaient invités à indiquer celles qu'ils jugeaient pertinentes et qu'ils reprenaient à leur compte pour l'avenir. Entre deux entretiens, ils notaient dans un carnet de Moleskine ce qu'on leur montrait ou ce qu'on leur disait qu'il était « bon de faire ». Ces entretiens individuels courts étaient centrés sur le rapport des éléments inscrits dans le carnet. Pour chaque proposition, nous avons essayé de préciser l'origine de la prescription, le domaine de validité retenu, les raisons des consentements ou des désapprobations et l'évolution de cette perception au fil de l'année.

- Type 2 :

Pour chacun de ces PE2, chaque période de stage en responsabilité, était suivie par un entretien en autoconfrontation simple (AC) au cours duquel il commentait à l'intention des chercheurs sa propre activité d'enseignement filmée en stage lors d'une visite d'un de ses tuteurs. Au-delà de sa part observable, il dévoilait ce qu'il s'efforçait de faire pendant la séance mais aussi ce qu'il s'efforçait de faire sans y parvenir, ce qu'il se refusait à faire, ce qu'il avait renoncé à faire, etc.

- Type 3 :

Les sept autres PE2, identifiés par les lettres Lco, Jco, Bco, Cco, ACco, Vco, Oco, constituaient un collectif (co), que nous avons réuni durant trois heures à chaque retour de stage, soit quatre fois dans l'année. Ce dispositif d'entretien collectif était complémentaire du premier, il a permis de recueillir des données sur l'évolution des représentations de chaque PE2. Chacun prenait appui sur son expérience de stage pour commenter ce qui s'était modifié

²² Durant l'année, les PE2 effectuaient 1 stage de pratique accompagnée de quinze jours (avant Toussaint) puis 3 stages en responsabilité d'une durée de trois semaines répartis sur chaque trimestre.

pendant le stage et ce qu'il en retenait ensuite. Le groupe réagissait alors pour indiquer s'il partageait ou non l'analyse amorcée par chacun à tour de rôle. Ces sept PE2 ont eu exactement les mêmes consignes que les 8 autres. Ils ont également reçu un carnet de Moleskine pour y noter toutes les nouvelles prescriptions qu'ils retenaient pour leur activité en classe. Nous avons fait l'hypothèse que ces confrontations de point de vue sur « ce qu'ils avaient compris qu'il était bon de faire pour faire classe » et sur « ce qu'ils en retenaient pour la suite » nous permettraient de mesurer si leurs représentations étaient partagées, de faire apparaître les zones de consensus et de voir émerger à travers leurs échanges, les processus de construction d'une dimension collective de leur représentation.

Ces trois types d'entretien se sont répartis sur l'année entre les différents stages dans les classes.

Tableau 1: les différents entretiens

L'opération Moleskine

Sept	Sept- oct-	Oct	Oct- Nov	Nov- Déc	Déc à Mars	Mars	Avril- Mai	Mai	Juin
Stage d'observation	16 E	Stage pratique accompagnée	8 E 1Co	Stage en responsabilité	15 E 1Co 8 AC	Stage en responsabilité	8 E 1Co 8AC	Stage en responsabilité	3E 1Co 8AC

- E : entretien individuel semi-directif
- AC : entretien individuel en autoconfrontation simple
- Co : entretien collectif

3) Cadrage du dispositif

Nous nous efforçons de mettre en œuvre des entretiens cadrés dont les objectifs sont définis et expliqués aux PE2. Les consignes sont préparées à l'avance ainsi que certaines questions qui seront régulièrement reformulées en cours d'entretien. Notre forme d'entretien est semi-directive pour que les énoncés puissent enclencher la pensée dialogique des PE2. C'est la qualité de ce cadre qui, en permettant aux PE2 de se dévoiler à leurs propres yeux en train de faire classe, nous assurera de la pertinence des informations à recueillir.

Nous cherchons également à multiplier les occasions de confrontations des PE2 à leur activité d'enseignement. Il ne s'agit pas de leur demander de retrouver tout ce qu'ils ont compris qu'il est nécessaire de faire pour faire classe, sous peine de les voir nous restituer l'ensemble des cours qu'ils ont suivis, en prenant en plus le risque de les entendre émettre un discours convenu sur la formation. Pour alimenter cette confrontation à leur activité d'enseignement, nous faisons le choix d'inciter les PE2 à noter tout ce qui était dit ou suggéré comme devant être bon à faire pour faire classe puis de préciser ce qu'ils en retenaient et ce qui était important pour eux.

Pour cela, nous leur demandons de noter sur un carnet, au fil des jours passés en formation, tout ce qui leur semble pertinent par rapport à cette consigne. Nous les incitons à garder en mémoire des situations vécues qui leur rappellent des prescriptions importantes. Le fait d'évoquer les circonstances au cours desquelles sont apparues ces prescriptions permet d'éviter au PE2 de chercher à construire un discours rationnel dont l'évolution serait cohérente. Les rappels des contextes nous donnent des occasions de poursuivre l'activité de compréhension des tâches prescrites.

De plus, la trace écrite permet d'amorcer une démarche ethnographique où l'on peut mettre à distance ses propres interrogations, ses propres réactions face aux situations rencontrées en formation et faire de son expérience l'occasion d'une nouvelle expérience. A ce propos, Clot et Faïta (opus cité) évoquent une motricité du langage pour caractériser l'activité dialogique où s'articulent ces dimensions parallèles qui permettent de décrypter les processus de construction de sens. Un énoncé dit plus que ce qui est en jeu dans l'enchaînement des actes observables de la situation évoquée, il dévoile également les préoccupations convoquées par le sujet à ce moment-là de son activité. Cette incitation à poursuivre l'activité dialogique sur la prescription comprise est renforcée par l'invitation à commenter cette prescription, c'est à dire ce qu'ils en retiennent.

L'enregistrement systématique des entretiens permet de garder une mémoire commune du dialogue et éventuellement de revenir sur ce qui a été dit. Les nouveaux échanges se poursuivent à partir de cette mémoire commune. La confrontation aux états exprimés à différents moments du parcours de formation est parfois provoquée à la demande du chercheur qui en conserve la trace.

Enfin, nous avons aussi choisi de faire suivre chaque période de stage par des autoconfrontations simples au cours desquelles les PE2 commentent leur propre activité d'enseignement filmée durant leur stage à l'occasion de la visite d'un de leurs tuteurs. La mise en œuvre des tâches prescrites révèlent les tâches comprises actualisées par l'action

située des stages en responsabilité. Pour Clot, cette actualisation est nécessaire au développement de l'activité. A sa suite, nous supposons que l'actualisation de la tâche d'enseignement telle qu'elle a été comprise par les PE2 la détache de ses présupposés sociaux et subjectifs car chacun d'entre-eux est confronté pendant le stage en responsabilité à la nécessité de réélaborer ce qu'il comprend et retient de la prescription. Nous avons alors cherché à mieux comprendre ce que chacun s'efforce de faire pendant la séance, à lui faire exprimer les buts qu'il se donne. Le commentaire est alors centré sur une description de l'activité de chaque PE2 au regard de ce «qu'il tient pour vrai » à ce moment-là de son expérience en particulier en le conduisant à décrire la tension entre ce qu'il voulait faire et ce qu'il est arrivé à faire.

Chapitre 7

Le traitement des données

1) Une grille de lecture établie à partir du Modèle d'Analyse de l'Activité de l'Enseignant (M.A.A.E)

A la suite de François Dubet (2008) et de bien d'autres, nous considérons que la tâche d'enseignement est multidimensionnelle et que les enseignants sont susceptibles d'être préoccupés par les différentes dimensions de cette tâche. Nous avons donc utilisé le modèle de l'analyse de l'activité de l'enseignant (M.A.A.E.) de Goigoux (2007) dérivé de celui de Leplat (1997) pour analyser la parole des professeurs débutants. Nous supposons qu'à travers l'étude de ce qu'ils retiennent de la prescription pour faire classe, nous verrions apparaître au fil de l'année, une structuration de leur cohérence d'enseignement articulée autour d'une prise de conscience plus ou moins explicite et plus ou moins détaillée des orientations de l'activité d'enseignement telles qu'elles apparaissent dans le M.A.A.E. Conformément à ce modèle, nous avons retenu et nous avons catégorisé les énoncés révélateurs de leurs préoccupations. Nous avons classé celles-ci selon les 4 orientations de l'activité.

- **Premièrement, des énoncés qui révèlent des préoccupations tournées vers la gestion de la classe (les élèves en tant que classe dans le M.A.A.E).**

Les élèves ne se présentent pas à l'enseignant en tant que tels. Ils apparaissent à travers le filtre du collectif classe. « *Il y a là un invariant essentiel de ce métier : agir sur des collectifs en rejoignant les individus qui les composent.* » (Tardif et Lessard, 1999, p. 59). L'enseignant doit donc s'assurer que la journée de sa classe se déroule convenablement, que les comportements des élèves qui composent cette classe respectent les règles sociales actualisées par l'autorité de l'enseignant. La définition de Doyle (*cf. supra* p. 47) ou celle proposée par Van der Maren permet de caractériser cette situation où l'enseignant doit maintenir les conditions propices aux apprentissages pendant la durée de la journée et de l'année scolaire :

« (1) Une personne adulte censée savoir (2) est en contact régulier (3) avec un groupe (4) de personnes (enfants) censé apprendre, (5) dont la présence est obligatoire (6) pour leur enseigner (7) un contenu socialement donné (8) par une série de décisions prise en situation d'urgence. » (Van der Maren, 1990) cité par (Tardif et Lessard, opus cité, p. 62).

Le contact régulier, le groupe, l'obligation scolaire et la situation d'urgence (*cf.* les points 2-3-5-8 de Van der Maren) correspondent à une dimension organisationnelle que l'on peut synthétiser dans l'expression « gestion du groupe-classe ». La classe est définie comme l'artefact d'une communication institutionnalisée. C'est l'outil qui organise le temps, l'espace

et les modalités sociales propres aux transmissions de connaissances entre les générations dans la plupart des sociétés humaines.

- Deuxièmement, des énoncés qui révèlent des préoccupations liées à la gestion des apprentissages scolaires (les élèves dans le M.A.A.E).

Les personnes, l'enseignement et le contenu socialement donné (*cf.* 4, 6, 7) correspondent à la gestion des apprentissages scolaires. L'activité de l'enseignant est dirigée vers les élèves et, dans la mesure du possible, vers l'élève singulier, reconnu comme un être en devenir. La relation à établir est médiatisée par une intentionnalité d'instruction et d'éducation. Le maître doit donc s'assurer que les élèves apprennent, qu'ils acquièrent les compétences visées.

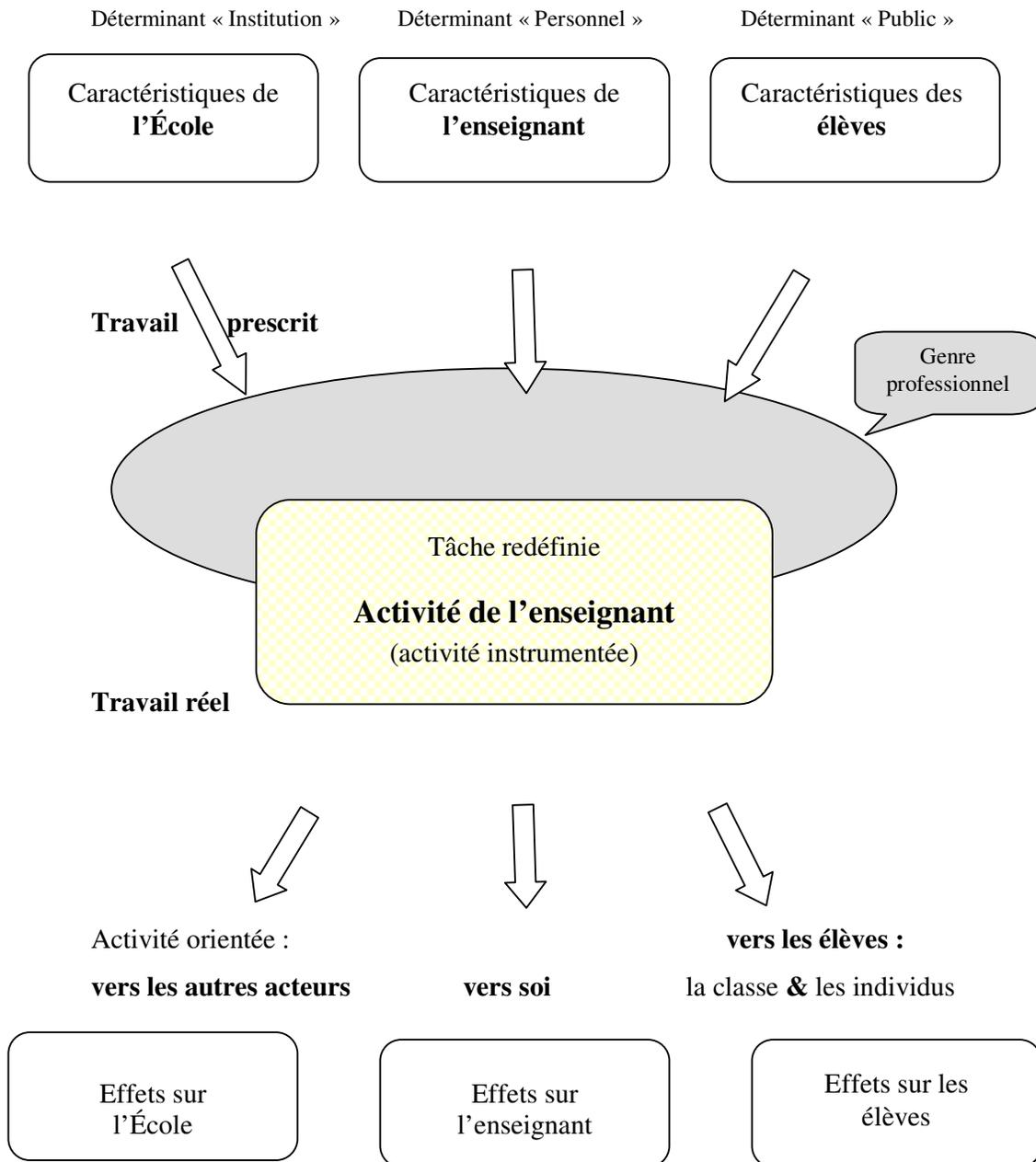
- Troisièmement, des énoncés qui révèlent des préoccupations liées à soi et à la construction de son identité professionnelle.

Par son activité, l'enseignant maintient une image de soi suffisamment valorisante pour pouvoir pérenniser son activité. Il doit apparaître comme un adulte censé savoir (*cf.* 1). Il construit une image de sa propre action, conforme à ce qu'il pense que doit être et doit faire un enseignant. Les débutants sont dans une phase de genèse (Pastré, *opus cité*) de cette image d'eux-mêmes en tant qu'enseignants. Nous retiendrons dans cette catégorie, tous les items qui traitent des effets de leur activité sur leur propre transformation (les savoirs académiques à maîtriser, les valeurs éthiques du métier à s'approprier et à faire partager, les règles sociales de conduite à suivre pour définir sa place et son action dans le débat politique et social). Tous les contenus qui renvoient à un avant et à un après qui notent un changement de perception du métier, une évolution de posture ou d'attitude professionnelle mais aussi les contenus plus liés à la perception d'une évolution personnelle. La notion de métacompétence (Leplat, 1997) permet de prendre en considération cette dimension de leur propos. Les PE2 prennent alors pour objet ce qu'ils savent faire et la manière dont ce qu'ils savent faire évolue.

- Quatrièmement, des énoncés qui révèlent des préoccupations liées aux autres acteurs du système scolaire.

Conformément au M.A.A.E., nous classerons dans cette catégorie toutes les remarques qui indiquent que les PE2 sont préoccupés par le fait de rendre acceptable voire de valoriser leur action professionnelle aux yeux de différents partenaires : les collègues, les parents, la hiérarchie, les autres intervenants de la scène éducative.

Figure 1 : modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant (M.A.A.E.)



Légende : A → B signifie “B dépend pour partie de A”

2) Une étude longitudinale

2.1) *Etablir trois monographies*

Le corpus ainsi recueilli sera analysé selon une perspective longitudinale. C'est notre volonté d'étudier la transformation identitaire qui nous pousse à faire le choix de se préparer à suivre l'évolution des préoccupations des PE2. Pour optimiser l'usage de notre grille de lecture, il nous faut alors définir des règles de tri et de classement qui permettent de repérer les émergences et les évolutions des préoccupations des PE2 dans un corpus foisonnant né de la singularité d'un contexte d'interactions entre un PE2 et un chercheur à un instant T. Nous faisons le choix d'une double lecture, à la fois diachronique et synchronique. Nous avons suivi en cela le conseil de Kaddouri qui, dans l'éditorial du n° 41 de la revue Recherche et Formation (2002), invitait « à associer aux démarches synchroniques, les démarches diachroniques qui prennent en compte le rapport étroit entre les identités et les temporalités de leur expression. » Le traitement diachronique nous paraît, en effet, plus apte à rendre compte de la temporalité réelle de l'évolution des préoccupations des PE2 qui, de surcroît, n'apparaissent pas toutes au même moment de l'année et n'évoluent pas toutes sur le même tempo. Au-delà du constat de la diversité de leurs préoccupations, nous espérons retrouver des régularités propres à une double transaction dans leur évolution, une en lien avec leur histoire personnelle, l'autre plus en lien avec le regard des autres acteurs du champ institutionnel de la formation initiale (Dubar, 1996). Les résultats de ce double traitement fondent l'interprétation que nous pourrons donner de l'évolution des différentes préoccupations des PE2.

Il s'agit de reconstituer l'évolution chronologique de l'élaboration et du traitement des préoccupations de 3 PE2 que nous avons sélectionnés à la fin de l'année 2006 parce que leurs parcours contrastés nous paraissent révélateurs des principaux parcours de notre corpus. Nous nous attacherons à les suivre indépendamment les uns des autres, en respectant la chronologie des entretiens. Pour chaque entretien, nous réitérerons le classement de leurs préoccupations en suivant scrupuleusement notre grille de lecture.

2.2) *Faire une synthèse et monter en généralité*

Une fois, ces trois monographies établies, nous pourrons comparer les événements qui apparaissent dans les différents parcours et la manière dont chacun des 3 PE2 réagit à ces événements. Il s'agira d'établir des régularités puis de lire les entretiens des 5 autres novices, toujours en ayant en tête notre grille de lecture, pour mesurer si les mêmes régularités

apparaissent dans leur parcours. Les 3 monographies nous serviront alors de carte topographique pour essayer d'extraire la temporalité des événements semblables du fil narratif des entretiens des 5 autres PE2. Lors de cette lecture, la recherche des régularités nous conduira à nous distancier de la narration événementielle pour nous intéresser à l'identification d'événements communs ou de temporalités communes.

Enfin, nous reprendrons également les entretiens collectifs réalisés auprès des sept autres PE2 retenus. Il s'agira également, de repérer dans ces échanges les thèmes des débats qui font écho aux préoccupations repérées dans les entretiens individuels et d'apprécier si la récurrence des thèmes permet de proposer un descriptif général des préoccupations spécifiques aux PE2.

2.3) Décider de règles de traitement du corpus

Nous avons donc élaboré quatre règles pour mener à terme notre étude de l'ensemble du corpus.

- Première règle : comme les contenus abordés lors des entretiens n'épousent pas forcément l'ordre chronologique, puisque les PE2 pouvaient aussi bien évoquer des éléments d'un passé récent (ce qu'ils comptaient faire, pendant le stage qui venait de se terminer) qu'un passé plus lointain (ce qu'ils pensaient qu'il était bon de faire en début d'année), nous repèrerons tous les propos qui renvoient à un avant et à un après, qui révèlent un changement de perception du métier, une évolution de posture ou d'attitude professionnelle.

- Deuxième règle : nous pointerons les contenus liés à la perception d'une évolution personnelle, ceux qui qualifient la permanence d'une identité professionnelle en devenir, ceux qui évaluent l'état de transformation du sujet (les savoirs académiques à maîtriser, les valeurs éthiques du métier à s'approprier et à faire partager, les règles sociales de conduite à suivre pour définir sa place et son action dans le débat politique et social).

- Troisième règle : nous chercherons à identifier si les préoccupations émergent lors d'une période de planification (en absence d'élèves) ou d'une période de réalisation (en présence d'élèves). Cette information nous permettra d'identifier l'influence respective, durant l'évolution annuelle, de l'action pédagogique effective et de l'activité cognitive de représentation influencée par la prescription.

- Quatrième règle : pour identifier l'influence de la prescription sur leur évolution professionnelle au court de l'année, nous aurons besoin de repérer les différentes sources prescriptives. A la suite de Roland Goigoux (2002-b), nous avons distingué la prescription primaire du travail, constituée par tout ce que l'institution scolaire définit et communique au

professeur pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail et la prescription secondaire, émanant de l'IUFM. Cette dernière est élaborée et diffusée par les formateurs qui, non seulement reformulent, interprètent ou concrétisent les injonctions hiérarchiques mais développent aussi un ensemble de recommandations autonomes. Ces prescriptions secondaires témoignent de l'activité propre des formateurs qui envisagent des modes de définition de la tâche prescrite pour les acteurs débutants (Rasmussen, 1986). C'est par le rappel de l'origine des prescriptions les plus fréquemment entendues ou perçues durant leur deuxième année de formation post-concours que nous pourrions identifier les sources qui ont influencé les conceptions pédagogiques des PE2. Cette quatrième règle, déjà présente lors de la constitution des monographies, sera réellement activée à cette étape du traitement du corpus.

PARTIE 3

LES RÉSULTATS

Chapitre 8 / Les trois monographies

Chapitre 9 / Synthèse des parcours des 15 PE2

Chapitre 8

Les trois monographies

Présentation générale

Le groupe de PE2 s'est constitué sur la base du volontariat, suite à une présentation du projet d'étude à l'ensemble de la promotion 2005/2006. Une fois les nécessaires compléments d'informations donnés, 15 PE2 ont confirmé leur intention de participer à cette recherche. Nous avons alors réparti ces professeurs stagiaires en deux groupes : le groupe « entretiens individuels » et le groupe « entretiens collectifs ».

Nous avons pris en compte plusieurs critères : l'âge, le sexe, le niveau d'étude, la disponibilité. Cela nous a conduits à la répartition suivante :

Tableau 2 : la répartition croisée des caractéristiques des professeurs stagiaires et des modalités d'entretien

Ages	Garçons	Filles	Entretiens collectifs.	Entretiens individuels	Total
- âge > 33 ans	0	4	3	1	4
- âge compris entre 28 et 31 ans	2	1	2	1	3
- âge < 24 ans	1	7	2	6	8
Nombre de PE2					15
Autre expérience professionnelle					
- plus de 5 ans	1	5	5	1	6
- moins de 5 ans	2	7	2	7	9
Nombre de PE2					15
Diplôme obtenu					
- niveau > Licence	2	3	3	2	5
- niveau Licence	1	7	3	5	8
- niveau < Licence		2	1	1	2
Nombre de PE2	3	12	7	8	15

Plus de 33% de notre échantillon ayant un diplôme supérieur à la licence (alors que cette proportion était de 24% au niveau national en 2005, source D.E.P.) nous supposons que la proposition de participer à cette étude a motivé plus particulièrement les étudiants plus âgés, plus familiers des procédures de recherche de par leurs études antérieures ou plus disponibles pour investir du temps dans une proposition de travail qui pouvait éclairer leur année de formation. Cette surreprésentation des plus diplômés est toutefois minime et ne produit pas un trop fort biais dans les résultats (*cf.* annexe 3).

Pour réduire ce biais, nous avons sélectionné sept PE2 dont le niveau d'étude est égal ou inférieur à la licence dans le groupe des entretiens individuels, soit 87% de l'effectif de ce groupe. De même, les volontaires les plus jeunes ont pu y être affectés, 75% de l'effectif avait moins de 24 ans. Notre échantillon est donc représentatif d'une population ordinaire de PE2, jeune et diplômée au niveau Licence.

Le choix des trois PE2 pour lesquels nous avons réalisé les monographies s'est fait en fin d'année, une fois le corpus constitué. Ce choix a été fait sur la base des deux critères suivants.

- Un critère de représentativité par rapport à l'ensemble du groupe.

C*, une fille née en 1982, bénéficiant d'une petite expérience professionnelle et ayant obtenue une licence était une représentante du groupe majoritaire des étudiantes issues de Licence qui venaient de réussir le CRPE.

J*, un garçon né en 1977 avait un haut niveau d'étude supérieur au Master.

V*, une fille née en 1967, avec un long passé professionnel dans le secteur industriel, mère de 3 enfants, représentait la partie du groupe qui abordait la formation d'enseignant dans le cadre d'une reconversion professionnelle, sans être titulaire d'une Licence.

- Un critère de faisabilité de la monographie.

Certains entretiens étaient plus documentés que d'autres (entretiens plus nombreux, contenus plus détaillés ou plus singuliers, corpus plus important sans erreurs d'enregistrement...).

L'ensemble des entretiens est présenté sous forme de tableau²³. Nous avons fait le choix d'un protocole qui s'est ensuite décliné tout au long de l'année de PE2. Le tableau rend compte de l'état final du corpus recueilli en fin d'année. Nous avons distingué les différentes étapes de traitement de chaque entretien : entretien enregistré, entretien pris en notes, entretien retranscrit ou synthétisé.

En annexe (CD ROM), se trouvent les entretiens individuels retranscrits et les entretiens individuels synthétisés. Les premiers (retranscrits) concernent six PE2. Chaque

²³ Annexe n°1, à la fin du présent volume.

prise de parole est numérotée. Dans la suite de la thèse nous faisons référence aux paroles retranscrites des PE2 en indiquant cette numérotation. Les seconds (synthétisés) concernent deux PE2, chaque entretien est numéroté. Dans la thèse nous faisons référence au numéro de l'entretien.

Les entretiens collectifs sont également en annexe dans le CD ROM. Ils sont retranscrits et numérotés par prise de parole.

1) Présentation de la monographie de C*

Le traitement exhaustif des différents entretiens conduits avec C* permet de dégager une vision d'ensemble des conceptions qu'elle élabore et qui nourrissent le processus de redéfinition de la tâche d'enseignement qu'elle met en œuvre au cours de cette année de formation initiale.

Pour C*, nous repérons trois périodes de structuration de ses conceptions :

- un début d'année prioritairement centré sur la conceptualisation de la conduite de la classe, période qui s'étend de la rentrée au retour du premier stage en responsabilité ;
- une période intermédiaire, plus centrée sur la remise en cause des conseils reçus lorsque, confrontée aux expériences de ses premiers stages, elle n'arrive pas à concevoir une conduite de classe qui prenne en compte ces conseils ;
- une fin d'année où C* opère une prise de distance par rapport à ses préoccupations immédiates de conduite de classe et commence à concevoir sa formation comme une ressource pour une réflexion plus générale sur le sens du métier, réflexion qu'elle imagine poursuivre dans les années à venir.

1.1) Première période

Pendant la période du « début d'année », nous avons réalisé trois entretiens avec C*. Le premier, le 28 septembre 2005, a lieu presque un mois après la rentrée. Ce sont essentiellement les conseils entendus lors du stage de rentrée (deux jours passés dans la classe d'un professeur des écoles maître-formateur (PEMF) en tout début d'année) qui sont restitués. Ils réfèrent à la gestion de l'accueil d'une nouvelle promotion d'élèves et sont complétés par des conseils sur la mise en route de la conduite de la classe. Ces informations spécifiques sont nouvelles pour C*. Elles viennent compléter la liste de ce qu'elle avait déjà compris qu'il était bon de faire.

Le deuxième entretien a lieu le 14 octobre 2005, elle a noté plusieurs conseils entendus en cours depuis le début de l'année. A ce moment-là, C* a commencé son stage de

pratique accompagnée. Cette nouvelle situation de formation modifie l'acquisition des conseils. La confrontation au terrain met en évidence un nouveau mécanisme de cette construction. En effet, C* ressent des contradictions entre des conseils entendus en formation et sa propre compréhension des situations vécues ou observées en stage. C* prend conscience qu'elle se trouve face à des dilemmes. Elle sent la nécessité de faire des choix. Elle commence alors à problématiser les conseils entendus au regard des situations rencontrées.

Ce mécanisme va se retrouver lors du troisième entretien, le 7 novembre 2005 qui a lieu au retour du stage de pratique accompagnée.

1.1.1) Premier entretien

Dès le premier entretien, les préoccupations de C* évoquent trois des quatre orientations de l'activité d'enseignement: les élèves (individus et classe) et les autres acteurs de la scène scolaire (*cf supra* p. 84 et suivantes).

1.1.1.1) Gestion de la classe

C* évoque les conseils donnés par l'enseignante qui l'a accueillie dans sa classe pendant la semaine de la rentrée. Elle est sensible au fait que les premiers jours de classe, il faut commencer détendu et « durcir après au niveau de l'autorité ». Elle est assez interloquée, elle pensait faire le contraire, conformément à ce qu'elle a appris dans son milieu familial constitué de nombreux enseignants (ligne 15)²⁴.

Elle anticipe les postures à avoir qui doivent l'aider à la conduite du groupe. Pendant le module d'histoire-géographie, elle a entendu qu'il fallait savoir se taire (ligne 55). Il lui semble nécessaire de faire souffler les élèves, de ménager des variations dans la mobilisation des ressources attentionnelles. Cette part de son activité est aussi orientée vers la prise en compte de son propre bien-être. En revanche, elle ne partage pas l'idée qu'il faut jouer la colère pour s'économiser, conseil entendu pendant le module Expression Orale et Corporelle. Elle développe deux réserves (lignes 68 à 81), l'une est due au fait qu'elle conçoit la colère comme un acte qui ne se contrôle pas, l'autre est liée à la sincérité qu'elle pense devoir aux élèves. Elle pense que la relation aux élèves doit être authentique et qu'on ne peut pas les tromper par de fausses colères.

Elle retient aussi l'idée que, suite à un travail de groupe il est nécessaire de terminer la séance par un retour au collectif car elle trouve utile de reconstituer le groupe-classe avant de terminer une séance.

²⁴ Lorsque la référence indique uniquement le numéro de la ligne sans le numéro de l'entretien, c'est que cette référence correspond à l'entretien qui est en titre du paragraphe.

1.1.1.2) Les autres acteurs de la scène scolaire

Lors du premier entretien, elle réagit également sur la planification des activités scolaires de la phase de la rentrée. Elle retient qu'il faut faire travailler les enfants dès le premier jour, qu'il ne faut pas faire la réunion de rentrée trop tôt, qu'il faut prendre le temps de prendre l'atmosphère de la classe. En fait, ces deux conseils sont orientés vers la prise en compte des parents d'élèves. Il faut que, dès le premier jour, leur enfant ait travaillé. D'autre part, l'enseignant doit avoir assez de connaissances sur les élèves avant de mettre en œuvre la réunion de rentrée. Cette manière de faire lui semble nécessaire, bien qu'elle ait préféré orienter son activité scolaire en direction des élèves, en proposant des tâches qui leur auraient permis de se connaître (ligne 7). Elle incombe cette préoccupation à son passé d'animatrice BAFA²⁵.

L'orientation de l'activité vers les parents d'élèves apparaît plus explicitement lorsque C* dit qu'il faut annoncer aux parents qu'ils vont participer avec l'enseignant à un travail d'équipe autour de leur enfant (ligne 13).

1.1.1.3) Apprentissages scolaires : enseigner

C* a retenu qu'il ne faut pas commencer tous les cahiers le premier jour. L'enseignante lui a dit que cela permettait aux élèves de s'approprier progressivement leurs outils au fur et à mesure de la mise en route des premiers travaux dans chaque discipline. Ce conseil paraît évident à C* (ligne 23). Elle ne se voit pas faire remplir tous les cahiers le premier jour. Elle trouve ce travail proprement scolaire et non prioritaire à ce moment de l'année.

C* rappelle la nécessité de se fixer un objectif d'apprentissage pour une séance. Elle évoque le fil rouge qui permet de faire des choix dans le traitement des interactions avec les élèves. Elle a entendu ce conseil dans le module « Alternance »²⁶. Il résonne avec l'année de PE1 où durant un stage, elle a eu le sentiment de se perdre car elle essayait de prendre en compte toutes les remarques des élèves. Elle a conscience que cette posture est nécessaire pour que les élèves puissent apprendre par la confrontation avec les autres à travers des échanges régulés.

²⁵ BAFA : Brevet d'Aptitude au Fonction d'Animateur de centre de vacances.

²⁶ Le module « Alternance » traite de pédagogie. Il permet de préparer les stages et de présenter les différents outils de pilotage de la classe.

1.1.2) Deuxième entretien

Lors du deuxième entretien, les conseils que C* restitue montrent sa préoccupation d'orienter son activité vers les élèves, plus particulièrement vers la gestion de la classe. Elle semble juger de la pertinence d'un conseil entendu en fonction des éléments de réponse qu'il apporte à cette préoccupation.

1.1.2.1) Gestion de la classe

Elle retient le conseil donné en histoire, proposant de minorer les temps accordés aux passages des évaluations car elle l'entend comme une incitation à se donner le droit de maîtriser le temps de l'évaluation, alors qu'a priori elle aurait eu tendance à laisser aux élèves tout le temps nécessaire pour finir leur travail (ligne 14). Elle prend conscience que la maîtrise du temps est nécessaire pour faire classe et qu'il vaut mieux ne pas laisser assez de temps que trop en laisser. L'effet sur la classe lui paraît prioritaire par rapport à l'effet sur l'activité de chaque élève. De plus, elle associe cette maîtrise du temps à des enjeux d'égalité de traitement des élèves qui réfèrent à sa représentation de la justice scolaire. Elle associe la mise en œuvre de ces préceptes à l'identité de l'enseignant qui veille à donner les mêmes contraintes horaires à tous les élèves de la classe (ligne 18).

Par ailleurs, la titulaire de la classe où C* fait son stage de pratique accompagnée conseille à C* de laisser des temps de recherche importants aux élèves. Cette prescription est conforme à ce que C* a entendu à l'IUFM pendant toute son année de PE1. Elle témoigne d'une orientation de l'activité tournée vers les apprentissages scolaires. Pour que les élèves puissent construire leurs savoirs, il est nécessaire qu'ils s'approprient les situations d'enseignement proposées et qu'ils aient des temps de recherche importants. Mais l'enseignante n'arrive pas à mettre en place ces temps de recherche car elle est contrainte par la gestion du double niveau. C* a bien remarqué cette difficulté qu'a l'enseignante à mettre ses actes en conformité avec ses dires (ligne 53). Elle est d'ailleurs surprise par des transitions brutales entre des phases de recherche et des phases transmissives (ligne 31). Elle se rend compte que l'enseignante se résout à un compromis par la mise en œuvre d'un principe qui lui permet de conserver la maîtrise de la conduite de la classe : « il faut finir ». En adoptant cette règle d'action, C* a conscience qu'elle renonce à la prescription de l'IUFM. Elle se situe alors comme enseignante dans la classe et non comme stagiaire en formation (ligne 64). La formule « il faut finir » lui apparaît comme l'indice du travail réel et quotidien de ses collègues rencontrés en stage. En cela, c'est une prescription du genre professionnel qu'elle fait sienne (ligne 66). Mais le processus d'appropriation est douloureux.

C* a le sentiment de renoncer aux prescriptions qu'elle avait entendues sur l'importance de permettre aux élèves de construire leurs apprentissages en leur laissant un temps d'activité pour répondre aux problèmes proposés. C* a conscience qu'elle doit intégrer une orientation de son activité plus tournée vers la gestion de la classe et la prise en compte des contraintes temporelles. Elle se donne alors le temps de la mutation en précisant que ce choix est surtout à faire pour l'année prochaine :

« Et bien je trouve ça bien dommage en temps que stagiaire IUFM / mais dans ma classe l'année prochaine / je ne sais pas ce que je ferai / parce que effectivement que faire ? Je ne sais pas si je ferai mieux / j'aimerais bien / je ne peux pas allonger le temps... » (ligne 70).

C* prend acte des contraintes temporelles imposées par le cadre d'enseignement scolaire qui ne lui permettent pas pour l'instant de mettre en œuvre la prescription de l'IUFM. Elle reporte la décision du choix de garder ou non l'idée de laisser des temps de recherche personnelle aux élèves. Différer la prescription est une alternative qu'elle s'accorde plutôt que retenir ou écarter un conseil entendu.

Cette tension entre des préoccupations incompatibles : tenir le temps de classe ou tenir le temps nécessaire aux apprentissages révèlent les premières contraintes concurrentes auxquelles est soumise C*. Nous voyons apparaître comment ce « conflit de prescription » oblige C* à se projeter dans un avenir post PE2 pour garder une image cohérente de sa formation.

Si les contraintes temporelles semblent être à la source des remises en cause des prescriptions entendues à l'IUFM, les contraintes matérielles semblent davantage intégrées. En effet, C* a entendu « un peu partout » que c'est « bien de préparer son matériel avant de débiter l'activité et surtout avec les plus petits de donner les consignes avant le matériel... ». Ces deux conseils déjà entendus sont devenus des évidences pour C*. Elle les a entendus en PE1, lors de différents cours disciplinaires et de plus, elle a eu l'occasion de mesurer l'importance de la préparation matérielle lors d'une séance qu'elle avait menée durant un stage en PE1 :

« Et bien j'avais donné le texte avant de donner les consignes et ils étaient tous plongés dedans / ils n'écoutaient rien / ils n'arrivaient plus rien à suivre parce qu'ils voulaient lire le texte... » (ligne 47).

Pour C*, suivre ces prescriptions est essentiel pour arriver à gérer la classe :

« Enfin, c'est vraiment de la gestion de classe de manière générale » (ligne 51).

1.1.2.2) Apprentissages scolaires : enseigner

L'activité langagière à l'oral ou à l'écrit prend une large place dans les prescriptions que C* restitue. Elle a entendu en cours de Français qu'il ne fallait pas « inhiber la parole des

enfants d'une manière générale à l'oral ou à l'écrit en remettant trop souvent à la norme » (ligne 22). Associant production orale et production écrite, elle relate un exemple qui montre les inconvénients de situations où le rappel à la norme nuit au déroulement de l'activité engagée. Lors d'une séance de production d'écrit, les élèves qui avaient peu de répertoire orthographique recouraient sans cesse au dictionnaire et perdaient le fil de l'activité d'écriture. Ils désinvestissaient alors ce projet, le détour par le dictionnaire étant trop coûteux en ressources attentionnelles. En plus de l'exigence de conformité orthographique envers la production écrite des élèves, C* mesure aussi que l'enseignant observé s'efforçait de garder un contrôle sur la prise de paroles, il rappelait systématiquement le cadre (lever la main, écoute des interventions des autres élèves...). C* partage ces préoccupations, elle sait qu'elle doit être attentive à garder le contrôle des séances. Par ailleurs, elle justifie ce contrôle par les finalités éducatives qu'elle poursuit.

Cette première mise en débat d'un conseil lié à l'activité des élèves en fonction des avantages et des inconvénients qu'il produit sur la maîtrise de la gestion de la classe est le premier signe de la mise en œuvre d'une réflexion opératoire qui va se développer par la suite.

Ce processus d'opérationnalisation met en tension différentes orientations de l'activité d'enseignement. Dans ce cas précis, il s'agit de pondérer le conseil entendu en fonction d'une dimension plus socialisante de l'orientation éducative. C* se fixe pour règle d'action que l'activité de l'enfant doit rester conforme aux règles de socialisation des élèves qui sont au cœur des apprentissages scolaires :

«Parce que je pense qu'il y a quand même une norme à suivre et qui est importante à connaître et qui est même nécessaire / parce que sinon on ne se comprend plus / parce qu'il y a ça aussi certains enfants qui vont se mettre à écrire des choses complètement illisibles / c'est dommage / donc il faut quand même un peu mais pas trop » (ligne 31).

Elle généralise ce conseil donné en Français, à d'autres enseignements, dans d'autres disciplines (ligne 35).

A travers cette préoccupation sur la manière d'utiliser ou pas un dictionnaire en situation de production d'écrits apparaît une nouvelle tension entre différents registres d'apprentissages. Education et Instruction rentrent en concurrence.

1.1.3) Troisième entretien

Les conseils restitués par C* sont systématiquement confrontés à des situations de classe qu'elle a observées ou qu'elle a vécues. L'entretien est de plus en plus l'occasion d'une réflexion. C* relativise alors la portée de certains conseils. Elle part plus fréquemment d'une analyse des situations pour chercher à enrichir la liste des conseils qui pourraient l'aider à conduire la classe. Ce changement de perspective va continuer à s'intensifier par la suite. Cela la conduit d'une part à problématiser les situations et à définir des indicateurs susceptibles de l'aider à prendre des décisions lorsqu'elle se trouvera confrontée à des situations analogues et d'autre part à utiliser les prescriptions comprises non plus comme des règles d'action à mettre en œuvre mais comme des arguments pour peser les décisions à prendre.

1.1.3.1) Gestion de la classe

Lors du troisième entretien, C* retient la possibilité d'ajuster les durées des déroulements prévus dans ses préparations. Elle semble prendre conscience de la possibilité d'adapter la temporalité prévue dans la préparation aux événements vécus pendant la journée. Le temps d'interclasse peut être un temps de réajustement de l'après-midi et une séance peut se déprogrammer en fonction de l'analyse que l'on porte sur la situation.

C* a mis en œuvre pendant son stage de pratique accompagnée ce premier conseil, cela lui a paru normal. Elle donne l'impression qu'elle a pris cette décision sans état d'âme (ligne 10). Elle sait qu'elle a déjà entendu ce conseil (ligne 14) sans pouvoir en préciser l'origine bien qu'elle fasse allusion à sa formation BAFA. En tout cas, ce conseil est déjà intégré. Elle le signale comme un conseil qu'elle a retenu parce qu'elle a eu à le mettre en œuvre rapidement le jour où elle a eu à prendre en charge la classe de son stage de pratique accompagnée toute la journée. Il ne modifie pas la manière dont elle voit la préparation de la classe : ce moment de planification permet de rajuster le déroulement prévu une fois l'action passée mais ne remet pas en cause la nécessité de suivre le déroulement prévu. La notion de planification pendant l'action n'apparaîtra que plus tard en fin d'année. D'ailleurs, le deuxième conseil sur la déprogrammation n'a pas été mis en œuvre. C* le garde parce qu'elle ne souhaite pas devenir une enseignante qui insiste trop. Elle est sensible au fait de savoir s'arrêter. Elle veut essayer d'éviter ce qu'elle pense être un travers de la profession (ligne 18).

1.1.3.2) Apprentissage scolaire : enseigner

C* fait part de deux conseils plutôt rejetés qui sont « des éléments perturbants pendant ce stage » (ligne 48). La maîtresse d'accueil lui a conseillé une technique pour permettre aux élèves de relever les mots et expressions qu'ils ne comprenaient pas lors de l'écoute d'un texte, sans que pour cela ils interrompent la lecture de l'enseignant et que ce dernier soit obligé de digresser sur des éclaircissements du lexique :

« Elle nous avait donné le truc de faire faire écrire les mots aux enfants sur une ardoise / les mots qui les gênaient phonétiquement... » (ligne 26).

C* ne retient pas ce conseil, « je n'y croyais pas trop » (ligne 28). Il lui semble poser plus de problèmes pour maintenir l'attention des élèves sur l'écoute du texte qu'il n'en résout (ligne 32). Elle va opérer un autre choix en cherchant un appui du côté du cours de Français. Elle se souvient avoir entendu que l'important c'est de comprendre le texte dans sa globalité et qu'il est essentiel de permettre aux élèves de ressentir le sens du texte (ligne 38). C* a bien conscience que ce conseil ne répond pas spécifiquement à la question du traitement du vocabulaire en cours de lecture mais on peut penser que ce conseil l'aide à prendre la décision de ne pas traiter le vocabulaire pendant la phase d'écoute. Elle préfère favoriser le maintien des ressources attentionnelles des élèves sur l'écoute du texte. La lecture fluide et continue doit à ses yeux compenser le manque de vocabulaire des élèves et leur rendre accessible le sens global du texte (lignes 42 à 46). Dans ce cas, elle fait le choix de privilégier une compréhension intuitive du texte. Elle fait le pari de la capacité de chaque élève à déduire le sens du texte à une explicitation du vocabulaire qui assurerait une mise en conformité du sens pour l'ensemble de la classe, contrairement au choix opéré sur l'usage du dictionnaire dans le deuxième entretien. Dans les deux cas, on peut penser que l'indicateur qui permet d'orienter le choix est lié à la gestion de la classe.

Par ailleurs, C* compare deux manières de répondre à la prescription « partir du vécu des enfants ». Ce qu'elle voit dans cette classe ne correspond pas à ce qu'elle avait compris suite aux cours entendus à l'I.U.F.M. (ligne 48). Elle en déduit que les conseils peuvent être interprétés différemment selon les acteurs. Elle explicite ensuite, à partir d'un exemple de déroulement d'activité qu'elle a mis en œuvre, l'intérêt de partir du vécu des élèves « comme elle l'entend » en comparant « ce vécu » avec des observations de l'activité des élèves pendant les temps de pratique de la titulaire de la classe. Elle argumente sur la pertinence de sa conception « du vécu des élèves ». Il lui semble que le sens qu'elle en donne est plus approprié que celui donné par sa maîtresse de stage (ligne 62).

Pour justifier son analyse, elle fait référence aux bénéfices acquis en termes d'apprentissages des élèves. Elle a le sentiment d'avoir été plus efficace. De plus, dans le cas présent, elle a repéré un réinvestissement, par la titulaire de la classe, des notions qu'elle avait abordées et un réinvestissement de la démarche qu'elle avait initiée (ligne 65). Ce sont autant d'indicateurs qui l'aident à affirmer son choix dans la manière d'appliquer le conseil « partir du vécu des élèves ».

1.1.3.3) Identité et posture professionnelles

Cette dernière restitution dévoile l'importance du regard de l'autre dans la construction de l'identité et souligne l'influence des propos des formateurs lors des visites (élément que C* développera lors de la première autoconfrontation).

C* revient sur un conseil donné par la formatrice qui est venue assister à une de ses séances durant ce stage de pratique accompagnée. Cette formatrice l'a reprise sur son niveau de langue : « on m'a conseillé d'utiliser un vocabulaire courant » (ligne 66). En particulier, sa tutrice lui a reproché certaines expressions qu'elle employait face aux élèves : « cafouillis », « c'est quoi qu'on peut faire ? ».

Visiblement ces remarques ont troublé C* (ligne 68) ; elle semble les accepter (ligne 72) mais les conseils donnés ne semblent pas avoir tout réglé. Le fait qu'ils touchent directement à sa manière d'être sans prendre en compte l'effet de contexte la déstabilise. C* exprime l'envie de comprendre l'usage de son langage à travers la situation dans laquelle elle se trouvait. Elle essaie de se justifier au regard de la situation de classe (ligne 78).

C* n'a pas l'impression, par ailleurs, d'avoir été spécialement alertée sur le registre de langue, sur la manière de parler avec les élèves, la surprise que créent ces remarques liée au fait qu'elle y adhère, crée une déstabilisation qui, au-delà de sa posture professionnelle, se répercute sur l'image qu'elle a d'elle-même (ligne 88).

1.2) Deuxième période

L'immersion dans l'action du premier stage en responsabilité accentue la confrontation entre les prescriptions sur l'enseignement qu'elle a comprises et retenues suite à ce qu'elle a entendu à l'IUFM et les contraintes d'enseignement qu'elle va rencontrer. Cette confrontation va obliger C* à redéfinir localement, selon les situations, la tâche d'enseignement de manière à maintenir une cohérence entre ce qu'elle arrive à faire et ce qu'elle comprend qu'il est bon de faire.

Le retour du stage en responsabilité marque le début d'une nouvelle période pour C*. Elle avait commencé à questionner la prescription dès le stage de pratique accompagnée mais ce premier stage en responsabilité qui a lieu du 21 novembre au 10 décembre 2005 dans une classe de CM2 confirme la présence de dilemmes entre différentes orientations de l'activité d'enseignement et surtout l'oblige à prendre des décisions qu'elle ne peut plus différer. Cette deuxième période va se poursuivre tout au long de l'année. Pour C*, une troisième étape semble apparaître en fin d'année suite au dernier stage en responsabilité.

1.2.4) Quatrième entretien

La séance filmée est une séance de lecture datée du 14 décembre 2005. Elle a pour support l'album de l'Ecole des Loisirs « Une histoire à quatre voix » d'Anthony Browne : narration des mêmes événements de quatre points de vue différents. Les élèves doivent, à partir d'illustrations, retrouver la version du texte dont il est question.

1.2.4.1) Identité et posture professionnelles

Lorsque C* commente sa vidéo, elle s'arrête à différents moments sur des interventions auprès des élèves. Dans la mesure où leur raison d'être est en lien direct avec la maîtrise de la conduite de la classe, elle les identifie comme des gestes professionnels :

- **Faire déplacer les élèves les plus inattentifs.** Maintenir la mobilisation reste essentiel, il faut que les élèves restent vigilants pour pouvoir conduire le groupe-classe. Il s'agit alors de s'assurer de l'attention de tous. Pour cela, C* suit un conseil donné par une I.M.F. en PE1. Pour rassembler la classe, elle fait passer au tableau les élèves qui paraissent manquer d'attention (ligne 29).

- **Vérifier et rappeler par un geste que chaque élève doit s'adresser au collectif.** Pour que l'expression de chaque élève soit possible, il ne faut pas qu'il soit dans l'interaction uniquement avec l'enseignant, sous peine de créer de l'ennui et de la démotivation chez les autres élèves. C* développe alors des compétences pour conduire le collectif à échanger. Elle apprend aux élèves à s'écouter et à prendre la parole, elle en ressent d'ailleurs les bénéfices en fin de stage (ligne 36).

- **Eviter de trop se déplacer dans la classe.** L'observation de la vidéo confirme à C* sa propension aux déplacements dans la classe. Elle revient sur un conseil donné par un formateur (inspecteur) lors d'une autre visite. Il lui avait suggéré de moins se déplacer, de rester face aux élèves et de les garder dans son champ de vision, ce qui est plus difficile quand on se trouve au fond de la classe. C* revient sur ce conseil qu'elle ne pensait pas

garder et que finalement elle a essayé de mettre en œuvre (ligne 80). Elle n'est pas sûre d'avoir gagné en efficacité pour conduire la classe. Par exemple, elle ne pense pas avoir réglé les problèmes d'attention des élèves. En revanche elle prend conscience que ce conseil l'a aidée à se positionner comme enseignante (lignes 84 à 86) et que cette posture d'immobilité participe à la construction de son identité professionnelle.

1.2.4.2) Apprentissage scolaire : enseigner

C* revient sur le démarrage de sa séance. Elle a demandé aux élèves de formuler les questions que suscitent les illustrations passées à l'aide d'un vidéo projecteur. C* est surprise par la nature des questions des élèves. Elle ne voit pas comment les traiter. Elle ne s'attendait pas à ce genre de questions²⁷. Elle pensait que les questions allaient faire explicitement référence au texte qu'ils sont en train de lire. Elle imaginait que les élèves allaient reprendre les interrogations laissées en suspens lors des précédentes séances de lecture. Mais les élèves formulent des questions sans faire d'inférence directe avec le texte. Ont-ils bien perçu que ces illustrations sont issues de l'album ? La situation que C* doit maintenant gérer ne correspond pas à ce qu'elle attendait (ligne 5). La projection ne fonctionne pas. C* a l'impression, au regard des réponses des élèves, de ne pas avoir su anticiper leurs questions. Elle a le sentiment d'avoir produit une préparation qui ne lui a pas permis de rester maître de la conduite de la classe (ligne 5). Elle avait prévu d'utiliser les illustrations du texte pour relancer l'intérêt car elle avait le sentiment que les élèves s'ennuyaient lors de la séance précédente (ligne 9). Elle pensait qu'ils allaient émettre des hypothèses sur l'origine des illustrations en se référant aux quatre différentes versions du texte.

Le sentiment d'imprévisibilité de la gestion de ce moment et la perte du contrôle de la conduite de la classe l'ont troublée et ont produit un fort sentiment d'insécurité (ligne 7). Elle a le sentiment qu'elle avait idéalisé ce moment de démarrage de la séance. Plus tard, dans l'entretien, C* revient sur ce temps de préparation. Elle précise que plus qu'un défaut d'anticipation, c'est le degré de vraisemblance de l'activité dont elle pensait les élèves capables qui est trop éloigné de leurs réelles possibilités de mise en œuvre (ligne 94).

Elle mesure que les réactions des élèves ne sont pas conformes à la cohérence de la préparation didactique qu'elle avait anticipée. Elle reconnaît avoir une connaissance effective de sa classe mais elle n'a pas su l'intégrer à sa préparation. C* est restée fidèle aux conseils

²⁷ Les élèves réagissent à des indices graphiques :

Est-ce que c'est Noël ? (Car ils voient un homme barbu sur une illustration et ils font un lien avec l'époque de l'année)

Est-ce la petite fille va aller dans un musée ? (En lien avec les tableaux qu'ils repèrent sur une illustration).

entendus en cours à l'IUFM et en particulier à celui de faire formuler des hypothèses aux élèves pour démarrer une séance de découverte du sens d'un texte. Cette première prise de conscience qui la conduit à imaginer des alternatives à sa manière de préparer nous semble être le signe d'une problématisation des conseils sur les apprentissages des élèves. Attentive jusqu'à présent à mettre en œuvre un processus d'application, elle prend conscience qu'elle devra transformer ces conseils en fonction de sa perception de sa classe. Le malaise ressenti dans la conduite de la classe est le catalyseur de cette prise de conscience. La suite de l'entretien illustre le processus d'apparition d'une transposition de conseils didactiques propres aux apprentissages d'un enfant en principes pédagogiques généralisables à l'ensemble des élèves. Lorsque C* commente la démarche de validation des hypothèses émises par un élève en classe préconisée par le Centre de Formation, elle est très critique, elle explicite l'impossibilité de tenir cette exigence sans la truquer (ligne 60) car la situation de classe ne permet pas de valider toutes les hypothèses émises par l'ensemble des élèves (ligne 58).

Sa réflexion l'entraîne à discuter la pertinence de cette démarche quelle que soit la discipline. Elle avoue avoir du mal en français mais aussi en sciences. C* compare ce qu'on lui a dit qu'il était bon de faire et ce qu'elle arrive à faire effectivement pendant ce premier stage. Elle dégage l'espace d'incertitude et de mal-être que pose le processus d'opérationnalisation des prescriptions, elle a le sentiment d'être obligée de manipuler les élèves pour leur faire découvrir uniquement ce qu'elle souhaite aborder dans la séance. La désillusion est sans doute d'autant plus grande que C* était séduite par cette prescription. C* a le sentiment d'influencer les élèves, de ne pas respecter leurs hypothèses pour arriver à conduire la classe. La démarche préconisée n'est pas réaliste. Le conseil qu'on lui a donné de généraliser cette démarche pour que les élèves prennent l'habitude de l'utiliser ne servira qu'à les entraîner à deviner ce que veut la maîtresse (ligne 70).

Le besoin de comprendre et de se rassurer a conduit C* à interroger ses collègues. Elle s'est aussi rendue compte que le problème ne venait pas uniquement de son inexpérience et que d'autres, comme elle, se heurtaient aux mêmes difficultés et trouvaient des aménagements qu'ils mettaient en œuvre dans leur classe. Après d'eux, elle trouve un espace de réconfort. Ces derniers dévalorisent la source de prescription: « les beaux discours de l'IUFM » et affirment la nécessité de conduire la classe (ligne 72). C* en arrive à la conclusion que les élèves ont besoin d'être guidés : c'est une importante prise de conscience qu'elle doit à son stage. Pour C*, la notion de guidage a l'avantage de couvrir à la fois l'orientation gestion de classe et l'orientation gestion des apprentissages scolaires (ligne 74).

Elle le définit à la fois comme un guidage intellectuel et affectif qui participe autant à la compréhension des consignes qu'à la gestion du déroulement de la classe. En suivant le déroulement de la séance, C* pointe le moment où apparaît le dilemme, « la flottaison » dit C*. C'est l'inconfort dans la conduite de la classe qui a enclenché l'analyse. Dans le déroulement du processus de prise de conscience que nous venons de décrire, nous pouvons repérer trois temps, un temps de culpabilisation, un temps de recherche auprès des collègues pour évaluer la part de « partage professionnel » de la difficulté rencontrée, un temps d'élaboration d'un principe pour agir qui permet de maintenir une cohérence associant la gestion de la classe et la gestion des apprentissages scolaires (ligne 72).

Nous voyons que la nécessité de trouver des solutions au problème général de conduite de la classe, conduit C* à opérer un syncrétisme entre un problème d'apprentissage lié à l'enrôlement dans la tâche et un problème de maintien de la vigilance nécessaire à une bonne conduite du groupe-classe.

C* arrête la vidéo sur une intervention d'un élève (Edgar) qui souvent prend le contre-pied des propositions de ses camarades. C* ne sait quelles réponses apporter à ce comportement systématique.

« ... je traite ou je ne traite pas ? / je laisse tomber parce que je connais le gamin mais du coup je me dis ça pourrait être intéressant quand même. » (ligne 14).

C* problématise à partir d'un conseil souvent entendu en formation. Elle a compris qu'il fallait prendre en compte la parole de l'enfant.

« ...alors on me l'a dit mais je ne sais pas d'où / il faut prendre en compte la parole des enfants mais de toute façon c'est une évidence / je l'ai entendu plein de fois... » (ligne 18).

Elle fait apparaître les différents paramètres qui vont guider sa décision prise pendant l'action.

Les arguments pour ne pas prendre en compte la réponse d'Edgar :

- c'est un enfant qui intervient systématiquement sur le registre contradictoire par peur qu'on l'oublie ;

- ce n'est pas vraiment son avis qu'il porte, c'est plutôt un rapport aux autres.

Les arguments pour prendre en compte la réponse d'Edgar :

- ça peut être intéressant pour la conduite de la séance de créer une situation de confrontation ;

- même si Edgar ne peut pas justifier sa position, ça peut être intéressant de la faire justifier par un autre élève, dans le cas où un avis contraire peut faire avancer la réflexion dans le débat.

Dans le cas contraire, elle préfère, comme ici, ne pas donner suite à la remarque d'Edgar, « parce que je ne vois pas trop où ça peut me mener » (ligne 28).

A ce moment de l'année, C* reste attachée à la recommandation de prendre en compte la parole des enfants. Elle précise que lorsqu'elle recueille leurs avis, elle s'applique à garder leurs formulations comme on le lui a conseillé en français. C* ne sait plus dire l'intérêt qu'elle y voit (ligne 37). En revanche, elle mesure que le respect de cette prescription risque de lui poser quelques problèmes de gestion de classe par la suite. Elle sait que certains avis des élèves vont perturber le déroulement prévu. Elle sait qu'elle n'arrivera pas à les intégrer dans la suite de la séance donc qu'elle n'arrivera pas à les traiter. Elle mesure aussi que certains élèves vont donner un avis uniquement pour prendre la parole, qu'il y a un risque de détournement de la consigne. Pourtant, elle se sent obligée de tout noter. La prescription est plus forte :

« Voila / une question elle me trouble parce que déjà je ne crois pas qu'il se la pose vraiment / en même temps je me rends compte que c'est une espèce de jeu qui se met en place / mais en même temps celle-ci sonne tellement faux que je ne sais pas ce que j'en fais / je l'écris ou je ne l'écris pas / je me dis il y a pas de raison il me l'a posée je l'écris. » (ligne 43).

Néanmoins, dans ses propos, apparaissent les procédés que C* utilise pour dépasser ce dilemme, c'est-à-dire à la fois prendre en compte la parole des enfants et garder le pouvoir de conduire la classe en évitant de se mettre en difficulté pour traiter cette parole. C* s'applique à réaliser ce qu'elle a décidé de faire. L'objectif de la séance lui sert de fil rouge et oriente les décisions de conduite de la classe (ligne 41). Dans le cas d'Edgar par exemple, elle a décidé de ne pas relever ses propos. Mais elle reconnaît que souvent, elle a du mal à tenir cette ligne de conduite.

1.2.5) Cinquième entretien

Les entretiens que nous poursuivons avec C* évoluent. Elle s'approprie ce temps d'échange pour expliciter son propre développement. Elle commente ce qu'elle a entendu, elle tend à mesurer le degré de pertinence en fonction des situations de classe qu'elle a vécues ou observées. De plus, elle met en perspective les différentes sources de conseils (les formateurs disciplinaires, les collègues, les professeurs des écoles maîtres-formateurs (PEMF)...) et cherche à mieux appréhender les points de vue des différents formateurs au

regard de sa préoccupation essentielle qui reste la conduite de la classe. C* construit son identité professionnelle en confrontant sa propre expérience au regard des autres.

1.2.5.1) Apprentissage scolaire : enseigner

A ce moment de l'année (Janvier 2006), l'ensemble de la promotion de PE2 vient d'assister à une conférence de Roland Goigoux sur les difficultés d'apprentissage des élèves. Ce dernier a insisté sur les malentendus entre formateurs et formés qui sont parfois à la source de difficultés scolaires des élèves. Il a essayé d'explicitier les constructions du sens de l'activité d'enseignement des uns à partir de ce qu'ils comprennent des conseils donnés par les autres, constructions qui, alors, génèrent les scénarios d'activité parfois peu adaptés aux élèves les plus fragiles dans les apprentissages. Cette conférence en droite ligne avec nos préoccupations de recherche va résonner particulièrement chez les PE de l'opération Moleskine. Cela va « autoriser » C* à poursuivre son travail de redéfinition de la tâche d'enseignement. En particulier, elle a entendu durant la conférence qu'il ne fallait pas hésiter à utiliser des manuels (ligne 10). C* évoque le stage et les collègues qui l'incitent aussi à en utiliser. Elle résistait jusqu'à présent à cette prescription du métier. Son souhait était plutôt de ne pas les utiliser en raison d'une accumulation de séances d'étude critique de manuels à l'IUFM (ligne 11).

Pourtant, elle se rend compte que, bien qu'elle puisse s'en passer cette année pour des périodes de trois semaines, elle ne pourra pas s'en passer l'année suivante si elle a une classe à l'année. Elle ressent le besoin de « s'appuyer sur quelque chose » (ligne 30). Le conseil donné lors de la conférence la rassure et lui ouvre la possibilité d'envisager plus sereinement le choix de suivre des manuels l'an prochain puisque cette temporisation reste conforme à la prescription de la formation (ligne 40). C* redéfinit alors sa manière d'envisager l'usage des manuels en comparant les différentes présentations qu'elle a eues en français, en mathématiques et en sciences. Ainsi, elle construit son propre avis sur l'usage des manuels. Elle isole différents critères liés aux contextes différents de formation.

En mathématiques, les formateurs sont plusieurs à intervenir, ils ne tiennent pas exactement le même discours sur les manuels. C* compare leurs propos, elle a conscience que la prescription qu'elle entend prend la couleur du formateur qui l'émet. En mathématiques, elle n'a pas eu le même formateur en PE1 et en PE2. En revanche, en français, c'est le même formateur depuis la PE1.

« J'ai eu deux formateurs différents / spécialistes en math / mais les deux ont tenu un discours envers les manuels qui n'était pas le même quoi... » (ligne 10).

Elle compare également les tâches proposées. En mathématiques, l'analyse des manuels fait partie de la formation, C* a analysé et critiqué des manuels. Elle en a eu entre les mains.

« En math mais après c'était aussi la dynamique du formateur que de nous faire travailler sur des manuels / de chercher dans les manuels / de les critiquer / « ça je peux le prendre mais il faut que je change ... » / il fonctionne comme ça / et on travaille énormément à partir des manuels » (ligne 19).

En revanche, en cours de Français, les manuels ont servi de ressources pour extraire des exemples d'introduction de notions dont les démarches didactiques ont été analysées en cours. Les nombreuses critiques négatives émises lors de ces analyses ont conduit C* à penser qu'il fallait éviter d'utiliser des manuels en Français.

« Comment dire ? Chaque fois il y avait / c'était une partie d'un manuel / on n'a jamais eu entre les mains les manuels de français en fait / c'était souvent des photocopies / et c'était par rapport à une notion / alors je suis en train de le penser / ça devait être forcément qu'il voulait nous montrer ce qu'il ne fallait pas faire / mais si ça se trouve pour d'autres notions c'était acceptable / mais le fait est que du coup moi les manuels de français / je les ai barrés un par un / quoi » (ligne 21).

En français les tâches scolaires étudiées sont très contextualisées, elles proviennent de comptes-rendus de séances mises en œuvre par des professeurs des écoles maîtres-formateurs (PEMF). C* n'arrive pas à se les approprier pour les réutiliser dans les situations de classe qu'elle rencontre en stage. Les exemples présentés ne sont pas transférables car ils sont trop dépendants du projet d'enseignement dont ils sont issus.

« En français c'est un peu pareil / c'est-à-dire on ne nous montre pas de manuels / mais XX s'appuie sur des cours d'IMF / je pense / qui sont absolument exceptionnels / c'est merveilleux / mais moi ça me paraît absolument infaisable à mon niveau / je me dis / c'est génial / mais déjà je n'arrive pas à le transposer / c'est-à-dire c'est dans un cadre bien précis / oui ça fonctionne / mais à moins de pomper le truc à 100% je ne saurai pas le transposer / et en plus c'est tellement souvent dans le cadre d'un projet / de je ne sais pas quoi / ça me paraît infaisable » (ligne 51).

En sciences, les tâches proposées sont en adéquation avec la démarche scientifique explicitée pendant les cours. Pour C*, ces tâches sont incompatibles avec le fait de suivre la progression d'un manuel où les différentes étapes de la démarche sont bien présentes mais anticipées, ce qui retire toute idée de formulation et de validation d'une hypothèse puisque que tout est prévu à l'avance. Les élèves sont complètement guidés dans une démarche qu'ils n'ont pas besoin de s'approprier et de construire puisqu'elle préexiste à leurs interrogations :

« ... on retrouve bien les étapes mais c'est super guidé / disons que la question leur est posée / les hypothèses leur sont posées / l'expérimentation est proposée aussi / eux ils ont juste à faire la partie expérimentation – conclusion... mais ce n'était pas l'élève qui se posait des questions / qui émet des hypothèses puisque ça leur était donné quoi / alors après / c'est pour ça que je dis que je ne saurai pas l'utiliser... » (lignes 43 à 47).

1.2.5.2) Identité et posture professionnelles

Au début du cinquième entretien, nous revenons sur les interrogations de C* à propos de la notion de manipulation : ne manipulons-nous pas les élèves pour les inciter à investir des recherches que nous contrôlons et que nous guidons en fonction de nos objectifs d'enseignement ?

C* a cette question toujours en tête. Les différents cours étant centrés sur des contenus didactiques précis, elle ne trouve pas d'espace dans sa formation pour accueillir cette interrogation qui semble partagée par ses collègues. Elle se voit contrainte de laisser cette question en suspens. En revanche, elle a pris la décision de « tester les choses » (ligne 6). Elle annonce qu'elle ne prend plus les conseils comme argent comptant, qu'elle essaie de les éprouver en classe même si elle manque d'un regard extérieur pour en parler par la suite. Cette nouvelle posture par rapport aux conseils entendus influence la sélection des conseils restitués dans le cadre de nos entretiens. Elle la rend disponible à une activation de son propre processus d'apprentissage. C* fait sens des différents éléments qu'elle perçoit et essaie, d'une manière plus explicite, de les mettre en perspective. Le temps de l'entretien devient l'occasion de « réfléchir à voix haute », ce qui nous permet d'accéder plus ouvertement à son processus d'opérationnalisation du métier. En d'autres termes, elle amplifie le processus de redéfinition de la tâche d'enseignement.

C* prend conscience qu'elle s'interdit de prendre des manuels suivant la représentation qu'elle en a et que cette représentation est différente selon les disciplines. En mathématiques, le travail sur les manuels est intégré dans la formation. Les PE2 les comparent, établissent des séances à partir des supports et des scénarios proposés, font des analyses. Dans ce cas, à travers les restitutions de C*, on peut parler d'une opérationnalisation accompagnée, les cours permettent d'apprendre à s'en servir sans en être dépendant :

« Alors on a été amené à critiquer des manuels en math / et en français / c'est pour cela que je le dis dans ces deux matières parce que c'est là qu'on a le plus critiqué de manuels / en math on avait toujours ce côté critique / c'est jamais parfait mais finalement c'est positif quoi / et par conséquent ça m'a moins mis mal à l'aise en stage et d'ailleurs j'ai suivi la progression d'un manuel... » (ligne 11).

En sciences, C* ressent moins le manque de manuels, elle trouve des invariants dans les exemples présentés, elle perçoit un « squelette de méthode » à partir duquel elle arrive à généraliser les exemples présentés en cours pour les réutiliser dans ses propres séances.

« Voilà par exemple / ce qui a été plus fait en sciences en fait j'ai l'impression / c'est-à-dire que moi on m'a dit / par exemple pour expérimenter il faut toujours qu'il y ait un témoin / ça c'est transposable que l'on fasse pousser des graines ou que l'on fasse autre chose.

- d'accord /

- à la limite je me sens plus pouvoir créer en sciences / en français pas du tout » (lignes 57 à 59).

En sciences, l'usage du manuel n'est pas évoqué, C* pense qu'elle ne doit pas en utiliser, tant la démarche scientifique préconisée en cours lui semble antinomique avec l'emploi du manuel.

« alors ça à tous les coups c'est cette histoire de démarche scientifique / je me dis qu'un manuel va trop les guider / alors peut-être l'utiliser pour moi / pour avoir une progression sur l'année / mais je ne me sens pas d'utiliser un manuel en sciences avec les enfants / d'ailleurs je ne l'utilisais pas en stage / ils en avaient un / que le maître utilisait / et moi j'ai gardé parce qu'il m'avait passé commande / « tu étudieras telle notion » / elle était bien dans la progression du livre / mais en revanche je n'ai pas voulu utiliser le manuel / d'ailleurs je ne saurai pas le faire en sciences / parce que on ne m'a pas formée à faire ça / puisque nous ce qu'on nous a enseigné c'est d'utiliser la démarche scientifique / de les faire essayer / à partir du moment où le livre les guide énormément... » (ligne 43).

En revanche, le fait de comparer différentes prescriptions disciplinaires sur les manuels conduit C* à s'interroger sur la possibilité d'en utiliser un en sciences, ce qu'elle ne s'était pas permis jusqu'alors.

« ...parce que si ça se trouve / on peut utiliser ce manuel / une fois qu'ils ont réfléchi aux hypothèses / peut-être leur faire lire la question et après on pose le livre / c'est sûrement utilisable / mais c'est pas ce qu'on a appris à faire / c'est pour ça que je dis que je ne saurai pas faire / je ne dis pas que c'est nul / si ça se trouve c'est utilisable...

Chercheur : oui et puis tu es en train de proposer des pistes là ...

C : oui parce que j'y réfléchis (rires) » (lignes 47 à 49)*

Le transfert du processus de distanciation du manuel vécu en mathématiques permet à C* d'envisager une opérationnalisation du manuel en sciences. L'esprit de la prescription du cours peut être respecté tout en utilisant un manuel. Des modifications dans la manière de l'utiliser auprès des élèves sont à envisager pour respecter la phase de recherche préconisée en formation. C* se réfère à un « squelette de méthode » dont elle prend conscience, un concept opératoire commun aux mathématiques et aux sciences. Cet invariant pourra être réinvesti pour résoudre d'autres dilemmes à l'avenir. On peut penser que le problème de l'usage du manuel en sciences s'inscrit dans sa zone de proche développement.

En revanche en français, le phénomène de transposition ne s'opère pas. C* se sent très démunie d'autant plus qu'elle ressent le recours aux manuels comme proscrit :

« ... ça me fait moins peur que de me lancer dans un truc en français où j'ai l'impression que je n'ai pas le droit d'utiliser les manuels / enfin que je n'ai pas le droit / qu'il ne faut pas parce que c'est pas bien / et les activités qui m'ont été montrées pour moi c'est infaisable / parce que trop compliquées / parce que trop ancrées dans un projet dans une classe / et que je n'arrive pas à en retirer quelque chose que je pourrai transposer sur une autre notion » (ligne 61).

Elle n'arrive pas à faire émerger le « squelette de méthode », d'où le malaise qu'elle évoque. Les situations qu'elle rencontre en stage sont trop éloignées des situations proposées en cours. Ces dernières ont été mises en œuvre par des maîtresses très expérimentées. C* ne trouve aucun élément de similitude avec ce qu'elle arrive à faire. Elle n'arrive pas à transférer les principes d'action construits dans les autres disciplines :

« ... en français c'est un peu pareil / c'est-à-dire on ne nous montre pas de manuels / mais XX s'appuie sur des cours d'IMF / je pense / qui sont absolument exceptionnels / c'est merveilleux / mais moi ça me paraît absolument infaisable à mon niveau / je me dis / c'est génial / mais déjà je n'arrive pas à le transposer / c'est-à-dire c'est dans un cadre bien précis / oui ça fonctionne / mais à moins de pomper le truc à 100% je ne saurai pas le transposer / et en plus c'est tellement souvent dans le cadre d'un projet / de je ne sais pas quoi / ça me paraît infaisable / et c'est pour cela / ce que je disais à XX (sa tutrice) / c'était que je ne me sentais pas capable de le faire / j'allais mal le faire / en trois semaines / je ne voulais pas faire d'orthographe parce que j'allais mal le faire.

Chercheur : d'accord / parce que tu ne reconnaissais pas suffisamment de caractéristiques communes entre ta classe et ce que tu avais vu de l'exemple ?

C : oui et ce n'est pas faisable en trois semaines en fait... on en avait parlé de l'orthographe /il nous avait montré une dictée diagnostique / à partir de laquelle les enfants prélevaient des critères pour pouvoir après se corriger / c'était bien / moi j'étais convaincue / mais après en trois semaines / je me suis dit ce n'est pas gérable ou alors tu ne fais que de l'orthographe / encore en orthographe c'est toujours un peu transposable / mais je ne sais plus / il nous avait montré un truc sur l'attribut de sujet / ça / ça paraissait vraiment très bien / mais / ah moins de tout reprendre alors...*

Chercheur : transposable / pour toi ça veut dire la situation dans laquelle on te montre l'exemple / tu la transposes à toi en train de faire classe / dans ton stage / c'est ça ?

C : voilà déjà il y a ça / et il y a aussi transposer une espèce de squelette de méthode d'activité / alors je ne sais pas / par exemple on montre un texte / on en tire des critères de je ne sais pas quoi / quelque chose qui serait transposable sur une autre notion en fait ...*

Chercheur : dans la même discipline mais sur une autre notion...

C : voilà par exemple / ce qui a été plus fait en sciences en fait j'ai l'impression / c'est-à-dire que moi on m'a dit / par exemple pour expérimenter il faut toujours qu'il y ait un témoin / ça c'est transposable que l'on fasse pousser des graines ou que l'on fasse autre chose.*

Chercheur : d'accord /

C : à la limite je me sens plus pouvoir créer en sciences / en français pas du tout /*

Chercheur : ce que tu perçois dans la différence sciences / français / c'est autour de l'idée que les situations qui te sont présentées / il y en a certaines tu arrives à les transposer /

C : j'arrive à me les approprier / après je ne dis pas que je suis une experte en sciences parce que ce n'est vraiment pas vrai / mais je me sens plus à l'aise / ça me fait moins peur que de me lancer dans un truc en français où j'ai l'impression que je n'ai pas le droit d'utiliser les manuels / enfin que je n'ai pas le droit / qu'il ne faut pas parce que c'est*

pas bien / et les activités qui m'ont été montrées pour moi c'est infaisable / parce que trop compliquées / parce que trop ancrées dans un projet dans une classe / et que je n'arrive pas à en retirer quelque chose que je pourrai transposer sur une autre notion.

Chercheur : ce que tu appelais les « squelettes de méthode d'activité »

C : c'était beau (rires)*

Chercheur : c'est une très jolie expression didactique / je pense qu'elle va faire ...

C : (rires) je veux des droits d'auteur là-dessus... »*

Chercheur : d'accord // » (lignes 51 à 66).

La spécificité des thèmes abordés, l'inscription des thèmes dans des projets qui portent la cohérence de la séance étudiée et l'expertise reconnue aux auteurs des séances inhibent le processus d'appropriation de C*. De plus, cette présentation de séances expertes, l'empêche de mettre en œuvre des séances de français en s'appuyant sur les situations des manuels dans la mesure où elle n'y retrouve rien du connu entendu en formation. L'opérationnalisation des prescriptions entendues en français est au-delà de sa zone de développement professionnelle.

C* isole des principes pédagogiques qui lui permettent de suivre la prescription, comme la démarche scientifique en sciences, puis elle essaie de les transposer dans les autres disciplines. Mais la généralisation ne fonctionne pas, elle a l'impression qu'un même principe peut être soit une ressource, soit une contrainte suivant la discipline dans laquelle elle essaie de le mettre en œuvre :

« Chercheur: - alors la démarche scientifique telle que tu la comprends / pour toi c'est plutôt une ressource pour faire la classe ou une contrainte ?

C : - une ressource / mais je ne suis pas sûre de comprendre la question*

Chercheur : - une ressource dans le sens où ça t'aide à faire la classe / ça t'empêche de prendre les manuels mais ça t'aide à faire la classe /

- voilà c'est ça

Chercheur : - donc bilan des courses c'est plutôt une ressource / et le fait d'avoir l'impression qu'il y a une sorte de démarche scientifique en français / mais pas la même / là c'est plutôt une contrainte / parce que là tu ne sais pas comment faire /

C : - voilà / c'est ça / c'est parce que je ne sais pas comment faire / après c'est sûrement quelque chose de bien / je ne sais pas encore comment me positionner sur cette histoire / c'est compliqué... » (lignes 69 à 74).*

Au fil de l'entretien, la représentation de l'usage du manuel évolue. C* semble de plus en plus relativiser son usage et prendre conscience qu'elle aura les moyens de s'en servir, même si cet usage n'a pas été explicitement commenté en cours. Elle reste toutefois attachée à une prescription idéalisée, savoir faire classe sans utiliser de manuels conformément à ce qu'elle a compris de la prescription de l'Institut de Formation :

« Mais je crois que mon objectif final / si je puis dire / c'est de m'en débarrasser / ou d'être plus dans quelque chose de personnel / il y a bien l'histoire de débiter / après j'ose espérer que je me serai fait ma propre méthode... » (ligne 79).

Cet « idéal » est à peine énoncé qu'il est déjà questionné, signe du processus de réélaboration que se déroule pendant l'entretien. En effet, C* se demande si finalement l'idéal ne serait pas de trouver une manière « idéale » d'utiliser les manuels :

« .../ après peut-être qu'il peut y avoir / sûrement même / une façon intelligente de se servir des manuels / peut-être c'est ça qu'il faudrait apprendre finalement / c'est ce qu'on fait en math d'ailleurs / ce qu'on fait plus en math ...oui peut-être ça finalement .../ j'ai l'air de dire que je suis positionnée sur les manuels / en fait je ne suis pas positionnée du tout... (rires) j'ai cru un moment pourtant ... » (ligne 81).

La fonction formative de notre entretien apparaît explicitement à la fin de la séance. C* a conscience que l'entretien lui permet de développer sa conceptualisation de l'activité d'enseignement. Elle intègre ce temps comme un moment de formation :

« Je ne sais pas si j'aurais opposé les deux sans venir ici / je ne sais pas si je serais arrivée à cette réflexion là toute seule / comme une grande...

- tu veux dire que ...

- c'est le fait de le formuler / j'ai l'impression de dire ça mais je n'en avais pas vraiment conscience.

- dans ce sens là / tu n'as pas l'impression que je te le fais dire ? (rires)

- non / non / mais c'est quand je le dis / c'est que j'en prends conscience en le formulant.

- d'accord / ça c'est normal / c'est pour ça que l'on s'est dit que ces moments de verbalisation / ils pouvaient s'inscrire dans une FIC²⁸.

- oui / je suis bien d'accord en fait / et puis on ne le ferait pas tout seul dans sa tête / enfin moi je n'irai pas si loin... » (lignes 87 à 93).

L'émergence de cette prise de conscience, l'a conduite à restituer des avis donnés par des collègues qui lui ont conseillé de ne pas faire une séance à partir d'un manuel lors d'une inspection. C* illustre par ses propos la tension entre travail prescrit et travail réel. Elle prend la mesure de ces deux systèmes de références et de la nécessité de cacher le travail réel lors des inspections de manière à permettre la cohabitation des différents acteurs du système éducatif :

« On m'a dit texto en histoire « que le jour où on est visité on n'aime pas bien s'apercevoir que l'on a suivi un manuel page par page » / cette idée-là j'ai l'impression que c'est comme un jeu / c'est-à-dire que tu as le droit de les utiliser mais il ne faut pas qu'on le sache / et surtout le jour où on vient te voir / tu ne dis pas que tu utilises le manuel / c'est presque ça / c'est peut-être dans le cadre de la formation aussi / mais de toute façon j'ai aussi cette impression-là sur les inspections / pour en parler avec des instits / si tu joues le jeu / le jour où l'inspecteur il vient / tu fais une séance / super réfléchi / des comme tu n'en fais jamais dans l'année /

²⁸ F.I.C* Formation Individuelle Complémentaire, module de formation complémentaire proposé aux PE2. Ces derniers peuvent en choisir 2 au cours de l'année de formation.

c'est un jeu en même temps / je crois que l'inspecteur il est au courant quand il vient te voir / comme elle le disait / il faut que tu caches quoi... » (ligne 83).

1.2.6) Sixième entretien

Il a lieu au mois de février. C* a peu de nouvelles prescriptions à communiquer. Elle parle d'une période de « redite ». Un moment creux dans l'année de formation. Nous l'incitons alors à faire le point sur sa formation (ligne 12).

1.2.6.1) Identité et posture professionnelles

C* semble enrichir le processus de temporisation. Elle échelonne dans le temps les différentes mises en œuvre qu'elle a à faire. Elle se donne des perspectives de formation qui dépassent le cadre de l'année de formation initiale. Elle a l'impression qu'elle n'aura pas tout vu avant la fin de sa formation. Elle met des priorités à ce qu'on lui demande de faire en fonction de ce qu'elle pense qu'elle aura à faire l'année suivante. De plus, elle continue d'essayer de transférer les enseignements tirés des situations évoquées en formation aux situations auxquelles elle se trouve confrontée en stage.

C* distingue ce qu'elle fera durant les stages de ce qu'elle fera l'année prochaine ; elle est persuadée qu'elle ne pourra pas réinvestir ce qu'on lui demande de faire cette année. Elle décrit une stratégie de séparation entre les demandes de la formation et l'urgence de la prise de fonction. Elle vit sa formation comme une opportunité pour expérimenter des situations d'enseignement qu'elle n'aura les moyens de mettre en œuvre que dans quelques années, une fois passée la phase débutante.

« Pendant les trois semaines de stage / j'essaie un truc que je ne referai jamais dans ma carrière / ça c'est l'idée / à savoir / je travaille particulièrement beaucoup / je fais un truc à 200% / en essayant d'essayer un maximum de choses en fait / ne pas choisir la facilité / c'est un peu l'impression que j'ai / alors que quand on est sur l'année et qu'il faut programmer une progression annuelle et qu'on a tout à gérer / là je suis plus prête à m'aider d'outils » (ligne 13).

L'explicitation de cette stratégie, permet de préciser différents points de la représentation de C*. Elle développe une représentation singulière de son parcours. Elle imagine un futur lié à sa propre évolution qui aura dépassé ce qu'elle essaie de faire pendant les stages et ce qu'elle fera pendant les premières années de formation (ligne 23) :

« Je vois ça comme un moment de formation en fait / pour s'entraîner à essayer des choses / mais je ne le vois pas comme un avenir » (ligne 17).

Elle perçoit son évolution future comme ayant automatisé des conduites et des postures qui pour l'instant lui demandent de l'attention. Elle semble avoir conscience que ce

qu'on exige d'elle aujourd'hui n'est pas réaliste et que cela lui demandera du temps pour y parvenir :

« Eh bien (dans quelques années) / j'imagine retrouver une démarche d'adaptation à une classe / je ne sais pas comment dire / c'est réussir à monter des choses par rapport à une classe mais c'est sans toutes les difficultés et tous les ratés qu'on a aujourd'hui quoi... .. donc je pense que la démarche il faudra la conserver mais qu'elle sera plus évidente / qu'on aura moins de difficultés à mettre les choses en place / même si je me dis bien aussi qu'on travaille sur de la matière humaine et que forcément il n'y a pas de vérité / ça ne pourra jamais faire exactement la même chose... » (lignes 25 à 27).

Lorsque nous demandons à C* en quoi les conseils entendus en formation peuvent l'aider à passer cette étape avec les ratés et les difficultés propres à une absence d'automatisation, elle revient sur les difficultés qu'elle ressent, dévoilant par là même comment elle aborde la redéfinition de la tâche. Elle explique qu'elle a pris conscience de la différence entre les situations de pratique où la simultanéité des contraintes est source des difficultés du traitement et les situations de formation qui découpent, déploient l'action et permettent la résolution des difficultés abordées successivement par des « trucs » qui prennent leur place dans un univers séquentiel (ligne 33).

Elle explicite cette différence entre l'activité d'enseignement réelle et l'activité telle qu'elle est abordée en cours à partir des situations étudiées en formation. Elle explique que la séance d'enseignement construite en formation avec le guidage du formateur et des pairs permet de réussir la tâche et de faire apparaître les défauts, les manques de sa propre réflexion. Mais une fois seule, et bien qu'elle ait compris qu'il n'y avait pas de méthode à calquer, C* n'arrive pas à réinvestir cette expérience de réussite, elle n'arrive pas à la transférer pour en faire une ressource de son activité de préparation de stage :

« Mais ce n'est pas pour autant que ça se décalquera sur une notion dans une séance de math / ou quand je serai toute seule devant mon ordinateur / à deux heures du matin (rires) » (ligne 33).

Cette nécessité d'arriver à transférer est très présente. Lorsque ce transfert est possible, C* se sent rassurée et satisfaite. Elle a alors le sentiment de disposer d'une règle d'action qu'elle pourra réutiliser dans la préparation d'une prochaine séance quelle que soit la discipline abordée :

« Parce que c'est ça en fait / forcément on nous dit des choses en situation / après il faut qu'on soit capable de mettre quelque chose en œuvre sur d'autres leçons / voir sur d'autres disciplines... » (ligne 57) et (ligne 59).

Lorsque je lui demande quelle est sa manière de procéder, ce qu'elle donnerait comme conseil à un pair pour qu'il transfère, elle est décontenancée. Cet exercice autoréflexif

la conduit à prendre l'exemple de son activité de préparation pour voir comment à partir de ce qu'elle a entendu et retenu, elle construit ses propres règles de réinvestissement.

1.2.6.2) Apprentissages scolaires : enseigner

En premier lieu, C* précise comment elle a conçu ses outils de préparation. Elle organise sa fiche de préparation en fonction de grandes catégories qui lui servent quelle que soit la discipline (objectifs, matériels, déroulement) :

« Déjà il y a la construction de fiches / on prend l'habitude de s'interroger sur les objectifs / le matériel / le déroulement / il y a ce qui peut être transférable sur toutes les disciplines / il y a des espèces de catégories / ce qu'il ne faut pas oublier... » (ligne 63).

Puis, elle essaie de préciser comment elle choisit la formulation de son objectif, elle ne s'attache pas à écrire l'enseignement d'une notion mais cherche plutôt à clarifier la compétence qu'elle souhaite faire acquérir aux élèves. Sa réflexion sur l'anticipation de la gestion de la classe se fait sous le contrôle des finalités d'enseignement qu'elle poursuit :

« Après ... sur ces histoires d'objectif / j'aimerais bien arriver à expliquer ce que je fais / mais je n'y arrive pas / parce que les histoires de compétences ... en fait j'essaie je crois de ne pas avoir pour objectif l'apprentissage d'une notion / je crois que c'est ça que je fais / mais de trouver ce que je cherche à leur faire acquérir comme compétence / comme savoir-faire... » (ligne 63).

Elle a le sentiment que ce qui compte c'est de permettre à l'élève de généraliser la procédure employée pendant la leçon pour pouvoir la réutiliser seul :

« Par exemple / ça c'est sur un point de détail / mais ça me tient un peu à cœur / et que j'essaie de travailler particulièrement / alors ça je crois que j'essaie de le faire / dans toutes les disciplines / c'est quelque chose que j'ai entendu / où j'ai entendu ça ? ... à tous les coups en littérature / en français quoi / dans le cadre de l'IUFM : où on nous a dit que finalement l'objectif ce n'était pas de savoir / enfin si quelque part mais / ce qui nous intéressait de travailler ce n'est pas ce que va devenir le héros / mais plus apprendre à avoir une lecture sélective / voilà c'est plus dans les compétences que j'essaie de réfléchir les préparations que je fais. » (ligne 65).

C* semble prendre conscience du choix qu'elle a fait de privilégier les compétences réutilisables aux dépens des objectifs notionnels. Cela l'interroge, elle est surprise d'avoir mis l'acquisition des notions au second plan. Mais elle reste attachée au fait de pouvoir rendre les élèves plus autonomes en leur apprenant des procédures qu'ils pourront réinvestir par la suite dans d'autres situations disciplinaires. Cette manière de faire lui est apparue pendant un cours en français et elle essaie de la transférer à d'autres disciplines :

« Ça m'étonne de le dire que les notions ça a pas d'importance quoi / je me demande si ce n'est pas comme ça quelque part que je fais mes préps / alors que quelque part on a bien des notions à faire savoir / ça m'étonne un peu / il faudra que je regarde comment je fais devant mon ordinateur... »

Chercheur : - juste si on cherche la source / de qu'est-ce qui t'a conduit à penser comme ça / d'où ça vient... ?

- moi dans ma tête c'est quand même assez lié à cette histoire de littérature / est-ce que c'est parce que cet exemple a vraiment été parlant / dans le sens où ce n'étaient pas vraiment des notions / qu'on veut faire apprendre dans le cadre d'un livre / s'il ne trouve pas le (inaudible) ce n'est pas bien grave / ce qui est important voilà c'est qu'ils aient compris la lecture sélective / alors est-ce qu'après moi j'ai voulu en faire trop à transférer justement ça / pour moi l'exemple type il est en littérature / c'est vraiment dans ce cadre-là que je l'ai entendu

Chercheur : - c'est ce qui te vient à l'esprit /

- c'est ce modèle-là oui ... oui c'est plus dans une logique de savoir-faire » (lignes 109 à 113).

C* est donc attentive à généraliser l'usage de procédures découvertes dans des situations disciplinaires particulières. Elle dégage une règle d'action qu'elle se donne. Même si le transfert au niveau de la maternelle semble ne pas s'opérer si facilement (ligne 71), l'idée de faire acquérir des compétences réutilisables apparaît comme le fil rouge qui aide C* à définir les objectifs de ses séances.

Cette tâche lui paraît difficile, elle semble être en construction comme le montre la suite de l'entretien. Elle associe compétence à savoir-faire et l'oppose à objectif notionnel qui paraît plus factuel. Sa réflexion reste emprunte de doutes. Elle prend conscience de sa manière de faire et affirme modérément ses choix qui paraissent encore incertains :

« c'est vraiment ça que je tiens à faire travailler... après il y a toujours un savoir notionnel / mais disons le savoir notionnel ça me paraît évident / moi je ne sais pas / quand je fais ma leçon je ne vais pas hésiter au niveau des notions / moi on m'a dit / tu fais les gaulois / et bien voilà je fais les gaulois : c'est ça qu'il faut qu'ils sachent à la fin de la séance / mais à travers ça / je vais essayer de les faire travailler sur un savoir-faire / c'est-à-dire que mêmes eux / je vais essayer de leur faire des choses qu'ils puissent réutiliser quoi / mais ça me paraît moins évident / c'est ça que j'essaie de travailler et qui me paraît plus difficile / c'est ça qui me pose problème et c'est pour cela que j'en parle /

Chercheur : - d'accord ... juste / aujourd'hui dans ta tête / tu as compétence / savoir-faire et notion / qu'est-ce que tu mets derrière ? Qu'est-ce que ça renvoie pour toi ?

- et bien pour moi un savoir notionnel / ça renvoie à quelque chose de très institutionnel / il faut savoir compter jusqu'à dix / des choses comme ça / et après ce que j'appellerai des compétences. / ce serait plus pour former / pour qu'on puisse apprendre / ad vitam æternam / et c'est ce qui me paraît plus intéressant plus je ne sais pas comment / je me dis s'ils savent faire / ils pourront toujours apprendre les notions quoi // je ne suis pas sûre de penser ça / je changerai peut-être d'avis la prochaine fois / (rires) / je ne sais pas ce que je suis en train de raconter là / je ne sais pas du tout ce qui se passe ... » (lignes 71 à 79).

A travers ces propos, nous voyons que C* découvre que sa manière de concevoir l'enseignement est plus orientée vers l'éducation des élèves que vers leur instruction. En

effet, elle semble sensible à l'injonction « apprendre à apprendre » qu'elle a particulièrement retenue dans une forme plus contextualisée lors d'un cours de littérature.

Si C* semble étonnée d'avoir opéré ce choix, elle est en revanche plus sûre d'elle concernant la conception de ses outils de préparation. C* a visiblement trouvé un outil qui l'aide à penser la préparation de ses séances :

« Après les histoires de catégories sur la fiche de prép c'est plus stable / pour parler clairement c'est toujours la même sur l'ordinateur / que je prends vierge / en fait j'ai rencontré pas mal de types de fiches de prép / et j'en ai rencontré une qui me va bien /

Chercheur : - tu l'as stabilisée on pourrait dire tout de suite ?

- oui tout de suite / après je ne sais pas / et puis je n'arrive pas à me servir des autres / je ne trouve pas ça lisible du tout / là je me repère bien / j'ai pris cette habitude / et puis ça me force / encore une fois / je m'impose une colonne durée pour essayer de planifier / et en face de chaque partie de déroulement / il y a du temps c'est bien lisible... » (Lignes 79 à 81).

Elle a construit un modèle de fiche de préparation sous forme de tableau. Les cases vides sont autant d'invitation à écrire et à préciser une planification. C* a construit sa fiche à partir de celle d'une professeure des écoles maître-formatrice (PEMF) rencontrée en PE1. Elle a trouvé ce modèle pratique et le fait qu'il provienne d'une PEMF semble la rassurer.

Elle précise alors l'échelle de confiance qu'elle accorde aux conseils en fonction du statut de la personne qui les émet. Le PEMF occupe le haut du classement. Même si souvent ses conseils se restreignent à l'aspect pratique de la formation, il est le mieux à même pour aider les PE2 à instaurer un aller-retour réflexif entre théorie et pratique, contrairement aux conseils donnés par le formateur disciplinaire qui, aux yeux de C*, a l'inconvénient de ne s'attacher qu'à l'aspect théorique de la formation. Le PEMF est alors pour elle celui qui génère le plus cette dynamique :

« Les PEMF en tout cas elles sont plus dans la logique de formation / elles cherchent à savoir comment elles font / pourquoi elles font ça / là je me rends bien compte ces temps-ci / je crois que c'est en le formulant et en faisant cet effort-là qu'on se rend compte de ce qu'on fait... » (ligne 99).

C* a pu poser des questions à ses formateurs sur l'usage des manuels. Elle a le sentiment que ce qu'elle a entendu corrobore ce qu'elle a élaboré lors du dernier entretien (ligne 3). Elle relativise la prescription : ce n'est pas l'usage du manuel qui est en soi condamnable mais la manière dont on s'en sert. La visite d'une TIT 1²⁹ qui est venue

²⁹ TIT1 : titulaire première année. Les TIT1 étaient PE2 l'année scolaire précédente.

présenter la mise en œuvre de sa première année d'enseignement dans une classe multi-niveaux l'a confortée dans cette opinion. Du coup, elle a plus confiance en elle pour maintenir sa posture critique lorsque les apports de formation concernent l'usage des manuels (ligne 7).

1.2.7) Septième entretien

Au mois de Mars, C* est en stage dans une classe maternelle de Grande et Moyenne Section d'une école de quartier populaire. C'est un stage difficile, de nombreux enfants s'expriment peu, certains ont des comportements perturbés et perturbants. La séance filmée a eu lieu un matin où se succèdent le temps d'accueil, les rituels et la mise en route des ateliers.

1.2.7.1) Identité et posture professionnelles

Concernant la maîtrise de la conduite de la classe, C* a l'impression que pendant tout son stage, elle a essayé d'installer des règles pour favoriser des comportements collectifs. Elle a l'impression d'avoir « bidouillé ». Comme elle n'a pas pu voir la titulaire faire la classe lors des journées d'accueil, elle attribue ce sentiment de flottement à un manque de repères sur ce que font les élèves habituellement. Elle a du mal à caler ses interactions et à mesurer leurs effets :

« J'ai essayé / j'ai bidouillé / de toute façon pendant tout ce stage / j'ai bidouillé / enfin j'ai essayé de faire plein de choses / les choses qui me semblaient / être en place / mais de toute façon je ne me rendais même pas compte parce que je n'avais pas vu. » (ligne 7).

C* éprouve un sentiment d'insécurité lors de situations de conflit où elle ne sait plus trop quoi faire face à un élève perturbateur. L'inhibition est de même nature que lorsqu'elle ne sait plus trop quoi faire face au collectif. C'est visiblement le sentiment de perdre le contrôle de la conduite du groupe qui continue de prédominer dans les deux cas :

« Mais bon je mets un peu ça avec des problèmes de regroupement parce que c'était ça / ce genre de problèmes / c'est pas sur des moments d'apprentissages / c'était vraiment sur des moments collectifs / et même de l'exclure / il faisait le clown / la classe le regardait quoi / et moi impossible de poursuivre l'activité / et je ne savais pas quoi faire / et j'avais le sentiment qu'il avait pris le dessus quoi / et que c'était / enfin moi ça m'a vachement embêtée / et je me suis dit là je l'ai laissé trop faire... » (ligne 17).

C* fait apparaître dans l'évolution de sa réflexion les scrupules à exclure un élève du groupe. Lorsque je lui demande d'où vient cette appréhension, elle pense qu'elle l'a entendu en PE1. Elle associe l'exclusion du groupe à « un bonnet d'âne » (ligne 66).

Elle exprime alors le soulagement ressenti lorsqu'elle a eu connaissance du diagnostic médical. Cela lui a « donné le droit » de reprendre une réflexion pédagogique par

rapport à cet élève et l'a autorisée à avoir une action sur lui. Elle se sent rassurée et cela participe à la construction de son identité professionnelle. C* a alors tenté d'isoler cet élève. Lorsqu'elle sentait qu'il ne pouvait plus rester attentif, elle lui proposait une activité spécifique même si les perturbations persistaient. Maintenant, C* semble envisager plus sereinement de tels comportements d'élèves.

1.2.7.2) Apprentissages scolaires : enseigner

Au vu des images, ce sont les préoccupations liées à la conduite de la classe qui prédominent. Mais l'analyse que C* développe ne s'arrête pas à ce simple constat. D'une part, elle est capable de circonscrire les difficultés ressenties à la situation particulière de stage (absence de temps de co-intervention en début de stage, présence d'un élève en grande difficulté) et d'autre part son analyse s'articule avec la nécessité de la mise en œuvre de la tâche d'enseignement. Par exemple, C* n'est pas satisfaite de son temps d'accueil parce qu'elle a l'impression de faire de la garderie et qu'elle voudrait installer un temps qui soit bénéfique pour les enfants en terme d'apprentissage du « vivre ensemble » :

« Moi ce que j'aurais aimé c'est qu'à ce moment-là / ils essaient de se tenir à une tâche / de rester assis / et peut-être de discuter sans hurler avec ceux qui étaient à la même table / ce genre d'apprentissage là quoi. » (ligne 4).

Au sujet du maintien d'une attention portée aux apprentissages des élèves, C* revient sur le moment des rituels. Il s'agissait de reconnaître les prénoms dont l'énonciation avait été modifiée (tous les sons voyelles étaient les mêmes). C* pensait ainsi faire acquérir une conscience syllabique, elle reconnaît que ce type d'exercice évite de rendre les rituels routiniers et permet de garder les enfants plus attentifs. Elle a conscience que cela marche grâce à certains qui savent déjà faire. Elle se pose la question de l'efficacité de ce moment comme temps d'apprentissage :

« J'ai peine à le voir comme un moment d'apprentissage » (ligne 26).

C* poursuit en précisant les difficultés qu'elle ressentait pour aider un élève qui n'arrivait pas à trouver la date. Elle se sent démunie face à cet élève alors que tous les autres autour sont prêts à parler à sa place. Elle a pourtant entendu parler des rituels pendant le module maternel mais elle se dit qu'elle n'y a pas suffisamment prêté attention :

« Mais sinon sur les rituels... / je me souviens plus ce qu'on en a dit / ça m'a pas marqué / je ne sais même pas si on en a tant parlé que ça en fait / et puis moi je n'avais même pas conscience / que ça allait me poser problème au moment du module / sinon j'aurais posé plus de questions » (ligne 45).

L'habitude du rituel l'a conduit à penser que les élèves maîtrisaient les différents affichages qu'ils utilisaient pour mettre la date mais elle s'est aperçue que la compréhension

du fonctionnement de ces outils n'allait pas de soi pour certains élèves. Elle a pris conscience de la difficulté à «gérer le travail individuel pendant les temps collectifs ». C* a modifié des habitudes, des outils, pour rendre ces temps plus pertinents pour les élèves en difficulté. Elle retient deux conseils pour arriver, à la fois, à gérer le groupe et avoir une intervention différenciée :

- éviter que le temps collectif dure trop longtemps,
- prendre plus d'espace pour asseoir les élèves (ligne 59).

La difficulté de ce stage permet de bien mesurer les choix faits par C* :

- elle reste attachée à un modèle de problématisation qui tient compte de la nécessité de guider la classe et de permettre des apprentissages,
- elle adapte la prescription mais ne semble pas y renoncer comme dans l'exemple des modifications apportées à l'organisation du temps de l'accueil.

1.3) Troisième période

Ce dernier entretien daté du 15 juin 2006 marque une rupture avec les entretiens précédents. C* semble plus apaisée, son année de formation a été validée et la pression des cours s'est atténuée. Ce dernier entretien sous forme d'autoconfrontation est l'occasion pour C* de revenir sur son parcours des derniers mois. Elle essaie de mieux caractériser cette évolution en reprenant ses impressions et ses manières de penser et d'agir depuis le début d'année. Elle affirme également une réflexion plus singulière qui, selon le sujet, n'hésite pas à prendre ses distances par rapport à la prescription.

1.3.8) Huitième entretien

Au mois de mai, C* a effectué son troisième stage dans une classe multi-niveaux Grande Section, Cours Préparatoire, Cours Elémentaire première année d'une école d'un bourg de moyenne montagne. Les élèves semblaient avoir acquis les comportements attendus à l'école. La visite que nous avons filmée a eu lieu en début de stage.

1.3.8.1) Gestion de la classe

Dès que la séance est lancée sur le magnétoscope, C* annonce l'objectif de son enseignement en mathématiques sur les trois semaines de stage (ligne 2). Elle a décidé de travailler sur la résolution de problème car elle a eu du mal à identifier les acquis des élèves en mathématiques. Ce thème lui paraissait suffisamment générique pour permettre aux élèves de réussir les activités proposées même si elle avait conscience qu'il y avait une prise de risque liée à l'absence d'informations sur les connaissances que les élèves avaient acquises.

C* compare cette nouvelle situation d'enseignement aux précédents stages. Elle pense que si elle avait eu cette classe pour son premier stage, elle aurait été plus désarmée. Elle trouve cette classe de GS-CP-CE1 plus difficile. En début d'année, elle aurait manqué de repères essentiellement parce que les enfants se comportent moins en élèves. Elle pense qu'elle ne serait pas arrivée à proposer des activités adaptées. Le modèle qu'elle avait alors en tête, construit à partir des cours sur l'enseignement de la lecture, ne prenait en compte ni la notion de rythme de la journée, ni celle d'attention de l'enfant. Elle trouve aujourd'hui la prescription entendue à l'IUFM trop vague :

« Mais je crois que j'aurais eu cette classe là / au premier stage / c'est-à-dire au mois de décembre / là ça m'aurait fait peur / parce que voilà j'avais aucune idée des activités de CP / parce qu'on parle des méthodes de lecture à l'IUFM / mais c'est comme ça / c'est très théorique / c'est très vague / ça ne dit pas du tout sur quel rythme est une classe de CP / parce qu'on était vraiment / pour moi / entre la maternelle et l'élémentaire / au niveau de la durée des séances / au niveau de l'attention / ouais sur le découpage de la journée... » (ligne 15).

Lorsque nous poursuivons cette comparaison, C* exprime la mutation opérée dans sa manière de préparer la classe. La dimension temporelle de l'enseignement à l'école primaire est devenue une ressource pour agir dans la mesure où elle en joue pour mieux mobiliser les ressources attentionnelles des élèves. Elle réfléchit désormais sa préparation de classe par journée, en utilisant le cahier journal pour imaginer un découpage en différents moments de classe et non plus en une succession de séances.

« En fait là j'étais vraiment sur les deux derniers stages de plus en plus à essayer / comment je vais dire / pas vraiment de façon consciente / mais bon / d'essayer de voir la journée comme quelque chose de global / et plus comme un enchaînement de séances en fait / ce que j'ai vraiment fait sur mon premier stage en fait / c'était vraiment découpé en séances alors que là on était plus dans une vie de classe quoi / et du coup / je me suis posé des questions de rythme / ouais / c'est apparu dernièrement / genre prendre un quart d'heure pour finir un exercice... d'ailleurs j'ai vachement plus fait fonctionner mon cahier journal / sur les deux derniers stages que sur le premier / sur le premier / c'était inutile / parce que l'enchaînement c'était un enchaînement de séances / donc j'avais mes préparations / et je ne voyais pas l'utilité d'un cahier journal / alors que sur les deux derniers stages / dessus apparaissaient des petits moments / je l'ai trouvé utile en fait / je l'ai vraiment utilisé comme un outil... » (lignes 21 et 23).

C* pense que cette nouvelle appréhension du temps de classe s'est enclenchée pendant le stage en maternelle. Elle a maintenant besoin de « petits moments » pour alterner, pour « casser le rythme » (ligne 27). Ces moments peuvent être des temps d'apprentissage. Même s'ils sont beaucoup plus courts que ceux vécus en cycle 3. Du coup C* a un autre regard sur son premier stage, rétrospectivement elle trouve qu'elle a été froide, qu'elle a instauré une ambiance très cadrée :

« Ça c'est sûr / je me dis que j'ai dû leur paraître un peu froide à ces CM (rires) / c'était très pensé / un peu militaire / là j'ai l'impression d'avoir été plus zen / d'avoir plus été dans une vie de classe / plus proche d'une vie quotidienne / quelque chose qu'on a plus construit ensemble / de temps en temps on s'arrêtait pour je ne sais pas / lire une histoire / n'importe quoi... » (ligne 31).

Alors que dans ce troisième stage, elle se sent plus disponible au tempo propre de la classe. Elle a l'impression que cette disponibilité est propice à la fois à la conduite de la classe, au sentiment d'être enseignante et aux apprentissages des élèves (ligne 35). Elle ne pense pas qu'il s'agit juste d'une adaptation de sa posture et de ses exigences en fonction de l'âge des élèves (ligne 32). D'ailleurs elle souhaite généraliser cette nouvelle posture quel que soit le niveau de classe :

« Parce que j'ai trouvé ça plus agréable en fait / c'est ce que je disais / je crois que j'ai été un peu froide avec ces CM / enfin j'ai l'impression que ça passait mieux / que je réussissais à casser les rythmes / à faire des pauses / je ne sais pas moi / je sentais autant pour eux que pour moi que c'était mieux... » (ligne 35).

Dans ces propos, le sentiment d'une meilleure maîtrise de la conduite de la classe devient un indicateur d'une activité orientée à la fois vers elle-même et vers les élèves. C* argumente cette manière de concevoir son enseignement comme propice à son propre bien être et constitutive de l'élaboration de son identité professionnelle.

La notion de rythme propre à la journée scolaire, outil d'une meilleure gestion de l'attention des élèves, est le vecteur sur lequel C* revient quand elle évoque ce qu'elle retient de la gestion de la classe. C'est, à ses yeux, ce qui a changé sa perception de la tâche d'enseignement. Dans la suite de l'entretien, elle détaille les éléments sur lesquels a porté son attention pour intégrer cette nouvelle notion dans le travail d'anticipation et de préparation de la classe.

- Le cahier journal

C'est l'outil qui focalise sa prise de conscience. Elle en a fait un véritable instrument d'aide à l'anticipation du déroulement de la classe. Elle précise que le stage en maternelle a été le catalyseur de cette nouvelle manière d'anticiper le déroulement de la classe. Le découpage de la journée de maternelle oblige à penser à « des petits moments qui ne sont pas des séances » (ligne 25). Suite au premier stage en cycle 3, elle voyait le déroulement d'une journée comme une succession de séances et ne ressentait pas le besoin de tenir un cahier journal en plus de ces préparations (ligne 23).

Lorsque nous évoquons la manière dont s'est faite son appropriation du cahier journal, C* répond « s'être armée toute seule ». Elle évoque la nécessité de maîtriser le temps lors de son stage en maternelle, ce qui l'a obligée à avoir un outil de préparation opérationnel.

Elle prend conscience que la construction d'outils opératoires au cours de l'année s'est faite en fonction des nécessités ressenties lors des stages (niveau de la classe, réactivité des élèves, maîtrise des découpages temporels) :

« Oui / oui / je me suis armée toute seule / j'ai envie de dire / mais c'est quelque chose de personnel / je pense / parce qu'on ne peut pas tout traiter en trois fois trois semaines / on fait des choix / qui ne sont pas maîtrisés / qui sont dûs aussi à là où on se trouve / là à CXX / je me devais de réfléchir à pleins de petits moments / à plein de petites choses / je l'ai appris en fait. » (ligne 194).

- La planification du déroulement de la journée scolaire pendant l'action ou en dehors du temps de préparation.

C* remarque que, lors de ce troisième stage, elle s'est autorisée des ajustements (ligne 37), ce qu'elle s'interdisait sur le premier stage. Elle a réajusté des préparations pendant son trajet jusqu'à l'école. Elle a aussi su parfois improviser quand un événement majeur perturbait le déroulement prévu (ligne 39).

La notion d'ajustement apparaît aussi lorsque C* aborde le lancement de l'activité de mathématiques. Nous comparons avec une situation un peu semblable de son premier stage : une situation d'engagement dans une nouvelle activité où les élèves sont sollicités et doivent poser des questions sur le problème qui leur est proposé. Là aussi, ce qu'elle imaginait comme réactions des élèves ne se produit pas. Contrairement au premier stage, elle arrive à ajuster le déroulement de la séance en orientant le débat de manière à obtenir une question qui lui permettra de laisser les élèves en autonomie pour aller travailler avec les CP :

« Il y a un moment / où je me dis / ils ne posent pas de questions ces enfants / il faut au moins qu'ils m'en posent une où il y ait de quoi les occuper derrière / effectivement j'ai dû conduire la classe de manière à ce qu'ils le disent. » (ligne 101).

Cette nécessité de « manipuler » les réponses des élèves semble intégrée. Il ne s'agit plus d'un dilemme entre le fait de conduire la classe et celui de respecter le processus d'apprentissage de l'élève. Pourtant la question reste ouverte, le fait de revenir sur ce passage active le questionnement de C* sur la manière d'anticiper au plus juste les réponses des élèves (ligne 71). Elle sait qu'elle n'a pas fini de se battre avec ce problème mais elle semble plus prête à l'accepter. D'ailleurs, elle envisage des alternatives plus nombreuses à une situation semblable comme, par exemple, le fait d'arrêter la séance et de repartir sur une autre activité. Elle pense que si cela s'était produit un autre jour qu'un jour de visite, elle aurait changé d'activité.

Cette dernière remarque nous conduit à revenir sur l'évolution de C*, en particulier sur les conséquences que l'intégration de la notion de rythme propre de la journée scolaire a eu sur sa perception de son identité professionnelle.

1.3.8.2) Identité et posture professionnelles

C* ne perçoit plus les visites de ses tuteurs comme au premier stage où les moments de classe étaient tous les mêmes, qu'il y ait ou non un formateur dans la classe. C* a conscience, qu'au début de l'année, elle ne pouvait pas prendre de liberté avec ce qu'elle avait préparé. Elle envisageait le déroulement de la journée scolaire comme une succession de séances qui devait être conforme à la préparation. Un formateur présent ne pouvait alors que constater sa détermination à rendre le déroulement conforme à la préparation. Sur ce troisième stage, C* mesure que, le jour d'une visite, elle a intérêt à ne pas dévier de sa préparation mais elle sait qu'elle n'a plus besoin de s'y conformer pour conduire sa classe. Sa nouvelle perception du rythme de la classe, lui permet de s'adapter ou de réajuster une activité, voire lui donne l'impression qu'elle pourrait improviser en fonction de l'évolution de la situation d'enseignement engagée :

« C'est particulier en fait les jours de visites / voilà / ça je le dis maintenant / je ne l'aurais jamais dit pour le premier stage / parce que j'ai vécu trois semaines de visites moi je pense en CM / dans le sens où j'avais préparé mes journées tout sur fiches de prép / ce que je disais / au point où c'était une succession sans cahier journal / et puis j'ai rien bousculé parce que sinon j'étais perdue ... tous les jours étaient comme si on venait me voir quoi... »

Chercheur : - ce qui veut dire / que quand je pose la question / dis-moi ce qui est différent ce jour-là des autres jours de stages / et que tu me dis / c'est pareil / là ce que tu es en train de me dire / c'est que c'est pareil parce que tous les jours sont pensés comme des jours de visite / enfin au moins pour le premier stage /

- oui oui / c'était ça / après pas parce que j'étais visitée mais parce que j'en avais besoin / disons que je ne faisais rien de plus les jours où on venait me voir parce que je ne voyais pas ce que je pourrais faire de plus on va dire / et puis j'avais besoin de quelque chose de structuré / enfin ça a l'air de dire que sinon ça n'a pas besoin de structure... » (lignes 50 à 54).

Autour de cette notion de respect du prévu dans la mise en œuvre se joue la distanciation qu'elle semble avoir prise avec les visites des tuteurs. C* a le sentiment que la réussite de la mise en conformité du réel avec le prévu est un critère d'évaluation positive. Elle pense que les tuteurs privilégient l'identification des compétences à réajuster l'activité en cours de déroulement en fonction de l'activité prévue et s'intéressent moins à l'identification des compétences à analyser et à comprendre l'activité de l'élève. C* suppose les formateurs plus enclins à valider les savoir-faire liés à la réussite de l'enseignement que ceux nécessaires à la compréhension des processus d'apprentissage des élèves :

« Eh bien la différence c'est ça / c'est que / c'est sûrement idiot en fait / c'est que voilà sur mon cahier journal / il y a écrit qu'on va faire une séance de math / on vient me voir / ça tombe sur une séance de math / donc je la fais / voilà maintenant c'est fait / c'est idiot / et puis je l'aurais arrêtée j'aurais peut-être eu peur qu'on me dise / que j'aurais pu tenter quand même des choses ou qu'il ne fallait pas grand-chose pour les remettre sur les rails / je crois qu'on attendait de moi / même si ça marche pas / que je réagisse en essayant de poursuivre mes objectifs / ou en changeant mes objectifs d'ailleurs / mais en restant sur l'activité » (ligne 56).

Ce sentiment de priorité à la réussite de la séance prévue apparaît aussi lorsque C* analyse le conseil qui lui est donné sur ce moment de démarrage de l'activité mathématique. Il lui permet de réussir l'activité, de faire en sorte que les élèves s'engagent dans la tâche mais il ne lui permet pas de comprendre ce qui n'a pas fonctionné dans la séance réalisée :

« En fait j'avais l'impression qu'elle / qu'elle répondait à la séance comme j'aurais voulu qu'elle se passe / au moment où elle me dit ses conseils / je me dis / parce que j'étais un peu perdue / et j'avais l'impression que ça reformulait ce que je voulais faire / et le fait est que ça c'était mal passé / et c'était plutôt comment faire /

Chercheur : - est-ce qu'on peut dire que tu cherchais plutôt à comprendre pourquoi ça c'était passé comme ça / et que là on te disait comment ça aurait dû se passer / ce que tu savais pertinemment ?

- voilà / donc là j'avais l'impression qu'elle me relatait ce que j'attendais / alors que moi j'aurais plutôt aimé / qu'elle me dise comment faire pour que ça marche / alors elle le dit un peu / puisqu'elle me propose de le faire de façon ludique / en proposant des questions / et d'ailleurs c'est ce que j'ai fait / et effectivement ça a marché / et après j'ai pu mener mon truc comme c'était prévu / mais au moment où elle me le dit / là oui » (lignes 91 à 93).

C* semble envisager maintenant la tâche d'enseignement intrinsèquement à la conduite de la classe. Même si elle a entendu à l'IUFM que « si une séance ne marche pas, autant l'arrêter », elle n'est pas sûre que cette dimension du travail réel soit bien reconnue par les formateurs. Elle les perçoit plus sensibles à la cohérence entre ce qui a été préparé et ce qui est réalisé (ligne 58). En ce sens, elle caractérise un espace du praticien (un genre professionnel) qui n'est plus celui qu'elle partage avec ses formateurs mais qui se rapproche de celui des collègues. La construction de la notion de rythme propre de la journée scolaire participe en cela à l'élaboration de son identité professionnelle.

1.3.8.3) Apprentissages scolaires : enseigner

Le visionnement de la séance d'Arts Plastiques qui suit la séance de mathématiques est l'occasion d'aborder la gestion de l'hétérogénéité. Une fois de plus, c'est par le problème que cette gestion pose à la conduite de la classe que C* l'appréhende :

« Et en même temps ça me gêne un peu qu'ils fassent des activités qui fassent avancer certains élèves / qui sont déjà bien avancés / alors que d'autres restent à la traîne / donc bon / là je patauge encore / entre les corrections et ça / je ne sais pas. » (ligne 148).

La question de la gestion de l'hétérogénéité apparaît à deux moments spécifiques du déroulement d'une journée :

- lors de la fin d'une activité, quand certains élèves commencent une nouvelle activité pendant que d'autres finissent l'activité demandée ;

- lors du temps des corrections (ligne 187).

C* a peur de creuser les écarts lorsque certains élèves finissent leur travail pendant que d'autres en profitent pour approfondir des notions. C* a du mal à concilier le fait d'aborder une nouvelle activité avec les plus rapides (comme elle a compris qu'il était bien de faire) avec le fait que les autres élèves ne pourront pas en profiter parce qu'ils doivent finir le travail engagé.

C'est une question éthique que se pose C*. Elle s'interroge sur son identité d'enseignante : faut-il laisser les écarts se creuser ? Mais c'est principalement l'orientation de l'activité sur la conduite de la classe qui entre en dilemme avec l'orientation prescrite sur les apprentissages de l'élève. En creusant les écarts, elle a le sentiment de mettre en péril l'unité du groupe-classe nécessaire à la conduite de la classe :

« voilà / moi je sais très bien que j'ai entendu à l'IUFM que / leur faire faire du dessin libre en permanence / dès qu'ils ont fini / ce n'est pas satisfaisant et qu'il vaut mieux faire / un travail d'approfondissement avec ceux qui ont fini / parce que voilà / c'est dans l'activité / ça leur permet d'approfondir et tout / mais moi / c'est quelque chose qui m'a toujours dérangée / alors oui évidemment faire avancer ceux qui y arrivent le mieux c'est plutôt bien pour eux mais / pour la classe / ça me dérange ... » (Ligne 154).

C* raisonne la notion de conduite de classe articulée à la tâche d'enseignement. Le groupe est perçu comme un objet à transformer, l'objet du travail en tant que tel concurremment aux différents élèves qui le composent. Elle prend conscience d'un dilemme potentiel entre une activité orientée vers le groupe-classe et une activité orientée vers chaque élève qui compose le groupe-classe. Ce dilemme apparaît parce qu'elle perçoit une difficulté à conduire la classe si l'activité est trop orientée vers chaque élève. Lorsque je lui demande si elle n'envisage pas la tâche d'enseignement comme propre à un groupe avec une identité, une dynamique et une expérience propre de collectif, elle semble abonder dans ce sens. Elle reconnaît qu'une partie de sa tâche consiste à entretenir une ambiance collective de travail et à créer des occasions d'interactions lors de travaux communs durant lesquels elle devra maintenir un espace propice aux échanges :

« non mais ce n'est pas idiot de la poser comme ça cette question / parce que c'est quelque chose que je travaille pas mal / alors pourquoi je ne sais pas / mais j'ai toujours cherché à ce qu'il y ait une ambiance de classe / c'est vraiment un groupe où on tourne / on n'est pas tout le temps avec les mêmes enfants / où on

change de place / où on fait des choses en commun / d'autres pas en commun / voilà / je sais que quand je suis arrivée dans cette classe-là / les trois niveaux étaient complètement distants / il y avait des élèves qui se tournaient le dos / c'est clair qu'il n'y avait pas du tout d'ambiance de classe / et du coup c'est quelque chose que j'avais clairement en vue sur les trois semaines / je voulais qu'il y ait un groupe-classe / après pourquoi ? // Peut-être c'est encore des relents de colonie de vacances ou de famille nombreuse / (rires) / je ne sais pas / oui parce que ça me semble intéressant dans les interactions / et même quand il y a des différences de niveaux / quand il y a des différences / autant les utiliser / je me dis ça aussi » (ligne 162).

Dans cette redéfinition de la tâche, les différences de niveaux par tranches d'âge ne posent pas problème. C* profite au contraire des différences liées au double niveau pour créer des occasions d'entraide : elle aménage des temps d'activités communs, elle modifie l'espace, elle cherche à faciliter les interactions au sein du collectif :

«...moi je me sens mieux / quand je les vois parler / et je ne sais pas d'où ça vient mais je le ressens comme ça en fait... » (ligne 176).

La gestion du temps des corrections reste aussi problématique pour C*. Elle a le sentiment de ne pas y arriver. Faut-il tout corriger ? Doit-elle faire des corrections collectives ? Doit-elle corriger immédiatement après l'activité ? Doit-elle faire utiliser un stylo d'une autre couleur (stylo vert) pour la correction ? C* a le sentiment que ce point n'a pas été traité à l'IUFM (ligne 184). C* perçoit des liens avec ce qu'elle a entendu sur le statut de l'erreur, la différenciation mais elle ne se sent pas armée (ligne 190). Les conseils entendus ne semblent pas l'aider à prendre des décisions quand elle fait classe. Elle s'est tournée aussi vers ses collègues mais elle n'a pas trouvé de réponses satisfaisantes :

« Quand j'en parlais aux autres instits / elles disaient que ça leur posait des problèmes aussi / manque de pot / et surtout en multi-niveaux en fait / ils disent que dès qu'ils sont en autonomie / il y a forcément des trucs à corriger derrière / ça avait l'air de leur poser problème / enfin elles n'étaient pas satisfaites quoi. » (ligne 196).

Elle pose le dilemme entre la nécessité de maintenir une structure collective qui permet la conduite de la classe, parce que tout le monde aura la même référence de réussite de la tâche demandée et l'obligation qu'elle a comprise de ne pas ennuyer les élèves qui n'ont pas besoin du temps de la correction et qui pourraient faire une autre activité pendant la correction :

« Oui mais on ne m'a pas dit / justement comment dans la vie de classe / tu gères les moments de correction / après c'est pas que j'attendais une recette / mais ce n'est pas quelque chose dont on a beaucoup parlé / oui on a parlé évaluation / on a parlé du statut de l'erreur / mais ça ne me dit pas vraiment comment je mène ces moments-là / est-ce que je le fais à chaque fois ? / moi j'ai bien l'intuition / d'ailleurs j'ai bien fait quelque chose / mais je ne sais pas bien faire / ce n'est pas des moments que je gère bien quoi / » (ligne 190).

C* n'a pas trouvé de solution satisfaisante pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. Dans ce dernier échange, les différentes orientations de l'activité d'enseignement sont évoquées simultanément. Les tentatives d'opérationnalisation de la tâche font intervenir à la fois des interrogations sur la conduite (faire en sorte que les élèves ne s'ennuient pas), sur l'identité professionnelle (être un enseignant juste qui ne creuse pas les écarts) et sur les apprentissages de l'élève (comment corriger au mieux le travail des élèves pour que chacun en apprenne quelque chose). Ce signe d'une présence plus équilibrée des différentes orientations de l'activité d'enseignement peut être interprété comme une évolution du processus de redéfinition de la tâche au cours de cette année de formation. Il s'agit pour C* d'arriver à articuler ces trois dimensions, à tenir ces trois orientations dans une continuelle recherche d'équilibre.

Dans cette narration, C* revient sur le deuxième stage en maternelle qui semble être le vecteur du déclat du processus d'opérationnalisation qu'elle décrit tout au long de cet entretien. C* explique d'ailleurs comment sa réflexion pédagogique a été activée par la nécessité de faire face, d'arriver à conduire la classe tout au long de la journée. C'est en particulier en déroulant chaque soir le fil de ce qui avait marché et de ce qui n'avait pas réussi qu'elle isole des invariants qu'elle essaie de réutiliser par la suite (signe d'une opérationnalisation de sa manière de conceptualiser). C* développe sciemment sa réflexion pédagogique par la recherche de l'amélioration de la conduite de la classe :

«...alors que je vivais des moments vraiment agréables par ailleurs / alors je me disais / comment tu as fait pour que ça soit agréable / je faisais la part des choses / histoire de garder des trucs quoi / voilà par exemple / j'ai dû remarquer que c'était plus agréable / si ils avaient de l'aide à disposition affichée à côté de leur table / alors j'ai gardé / nécessaire c'est que c'est quasiment invivable sinon. » (ligne 139).

Elle énumère alors les éléments qu'elle a le sentiment d'avoir découverts :

- la vision de la journée comme entité de travail ;
- l'opérationnalisation du cahier journal dans sa forme préparatoire et prédictive ;
- la préoccupation du matériel préparé et bien pensé.

Tous ces éléments ont pris, pour ce troisième stage, le statut de concepts opératoires autour desquels s'articule la redéfinition de la tâche d'enseignement. C'est à partir de ce processus d'analyse de sa propre expérience, que C* poursuit l'opérationnalisation de la tâche prescrite. Apparaît alors nettement dans ses propos, le fait que la conduite de la classe peut être l'organisateur de la redéfinition de la tâche d'enseignement. C'est pour C* essentiellement la maîtrise de la temporalité du déroulement de la journée qui lui permet de

mieux prendre en compte simultanément l'orientation de l'activité d'enseignement tournée vers les apprentissages des élèves et l'orientation de l'activité tournée vers la gestion de la classe.

1.4) Synthèse de la monographie de C*

Lorsque nous reprenons l'ensemble du déroulement de l'année de formation de C*, son développement professionnel apparaît. D'une part, nous pouvons le décrire à la lumière de la théorie de la psychologie du travail (Leplat, 1999). En effet, dès le début de l'année, les préoccupations de C* traduisent le fait qu'elle redéfinit la tâche d'enseignement sous la double influence de la prescription et des caractéristiques de son histoire personnelle. Au cours de l'année, son expérience d'enseignement prend le relais de ses expériences antérieures. D'autre part, nous pouvons isoler des déterminants qui influencent la dynamique et l'orientation que prend le développement de C*. La singularité de son itinéraire, avec les aléas des expériences et des rencontres, semble alors se conformer à un parcours plus général propre aux débutants.

1.4.1) Le développement professionnel de C*

Le filtre de notre grille de lecture permet de voir se dessiner une organisation du développement professionnel de C*. Celle-ci se caractérise par un déplacement de l'orientation de l'activité d'enseignement au cours de l'année : d'une centration sur soi et sur la construction de son identité professionnelle, C* évolue vers une centration de son activité sur la gestion de la classe au service des apprentissages scolaires.

1.4.1.1) Préoccupation de l'identité professionnelle

En début d'année, les conseils restitués par C* témoignent de sa préoccupation de construire une identité professionnelle. Ces conseils font écho à sa propre histoire. En effet, C* fait part des informations qu'elle peut évaluer ou comparer avec des éléments de son vécu. Ramener l'inconnu au connu semble l'invariant de ce processus. Le connu réfère à différents domaines de l'histoire de C*. Il peut s'agir d'une représentation d'elle-même, d'un événement émotionnellement marquant, de la croyance en des valeurs issues de l'acculturation familiale. Dès le premier entretien, les conseils sont évalués par C* au regard de son histoire. Dans un premier temps, elle explicite ses premières adhésions ou résistances en activant deux domaines d'expérience :

- sa formation d'animatrice de centre de vacances ;
- son milieu familial composé d'enseignants.

Par exemple, elle confronte les conseils qu'elle a entendus durant le stage de rentrée à sa propre connaissance de l'accueil d'un groupe d'enfants lors d'un séjour dans une structure de loisirs. Il ressort de cette confrontation une première distanciation à la prescription comprise. Elle est favorable à l'idée d'accueil d'un groupe et à la nécessité de construire un collectif par une prise de contact entre les membres du groupe et par un temps de présentation mutuelle. Cela la conduit à être réservée quant au conseil de mettre les enfants au travail dès le premier jour :

« Alors ça c'est peut-être mon côté animatrice BAFA mais moi j'aurais vu une rentrée où on aurait appris à se connaître on aurait fait des jeux ou des trucs comme ça / et là ça m'a vachement étonnée que rapidement / je crois / après la première récréation ça y est ils étaient déjà sur un exercice de math... » (E1, ligne 7).

De même, pour le conseil sur l'autorité, ce qu'elle a entendu dans son milieu familial l'inciterait à instaurer un cadre relationnel rigide quitte à l'assouplir par la suite, plutôt que de suivre le conseil donné qui prône de faire l'inverse :

« Elle nous a dit de commencer plutôt relax et de durcir après au niveau de l'autorité en fait... » (E1, ligne 15).

En revanche, l'idée de jouer la colère lui semble irréaliste. Elle ne croit pas possible de contrôler sa communication émotionnelle :

« Ça m'a un peu troublée parce que jouer la colère déjà j'ai le sentiment que / ça se voit et que ça n'a sûrement pas la même portée / et puis quand on est en colère on est en colère quoi / je vois mal comment je vais pouvoir utiliser un conseil pareil en fait...// quand on est en colère / c'est physiologique / on va se mettre à parler à monter dans les aigus et s'abîmer la voix / je vois pas comment... / la solution en fait c'était de jouer la colère avant de se mettre en colère... » (E1, ligne 67).

L'idée de trop parler fait également écho à ses propres souvenirs même si elle ne se rappelle pas exactement l'origine de ce conseil. Elle pense qu'un professeur peut fatiguer les élèves par un excès de paroles :

« ...j'ai un peu le sentiment qu'un prof qui parle trop c'est fatigant et que c'est pas une bonne chose / je ne sais pas pourquoi je pense ça... » (E1, ligne 65).

Les quelques expérimentations faites durant son début de formation sont également mobilisées. Par exemple, lorsqu'elle problématise les dilemmes ressentis quand la nécessité de conduire la classe se trouve en concurrence avec le fait de proposer des situations qui favorisent les apprentissages des élèves, elle évoque d'abord le module « Alternance » démarré en PE2 au cours duquel il a été dit qu'il était nécessaire d'avoir un fil rouge qui structure la séance d'enseignement et qui aide l'enseignant à conduire la classe. Puis elle fait référence à une expérience vécue en PE1 : elle se souvient d'une visite lors d'un stage où le

tuteur venu la voir lui a fait remarquer « qu'elle courait plusieurs lièvres à la fois » et que ça ne permettait pas de s'assurer d'un apprentissage effectif de la part des élèves (E1, ligne 51). Elle s'est sentie touchée personnellement et le conseil du fil rouge ravive ce moment de stage. C* se dit prête à suivre ce conseil.

Dans tous les cas, elle active soit des situations vécues, soit des représentations déjà construites : celle de l'enseignant de son enfance. Les conseils prennent alors leur place s'ils peuvent être envisagés comme ressources pour gérer les situations de classe qu'elle risque de rencontrer.

Au fil de l'année, les références à la vie personnelle s'atténuent. Ce sont les premières expériences de classe qui prennent le relais. Ces dernières ne sont pas uniquement celles vécues par C*. Nous pouvons ici parler d'expérience du genre, dans la mesure où C* utilise aussi, à ses propres fins de formation, les situations qu'elle a observées en s'identifiant au collègue qui avait la classe en charge.

1.4.1.2) Prise de conscience du rythme propre de la journée scolaire

Dès le deuxième entretien, C* perçoit la contrainte que représente le temps dans la gestion de la classe. Elle prend conscience que les séances d'enseignement ne peuvent se déplier à l'infini, qu'elles nécessitent des conclusions mêmes provisoires et que leur durée dépend de la durée des journées de classe. Elle comprend que la prise en compte du rythme propre de la journée scolaire participe à la mobilisation des élèves pour la gestion des apprentissages. C* exprime d'ailleurs la nécessité d'arriver à gérer simultanément différentes actions quand on fait classe : prescription qui ne lui était pas apparue pendant les cours et qu'elle verbalise après son stage de pratique accompagnée.

La prise en compte du temps imparti va peu à peu devenir le vecteur principal du sentiment de réussite de la maîtrise de la classe. C* va intégrer progressivement les différentes conséquences de cette prise de conscience. Dès le troisième entretien, elle retient l'idée d'ajuster les durées des séances prévues, elle entend qu'une séance peut se déprogrammer, elle est sensible aux conseils qui l'aident à maintenir une fluidité du déroulement en favorisant la mobilisation des élèves.

Lors du dernier entretien (E8), elle revient sur le déroulement de la journée de classe. Cette fois ci, elle semble avoir passé l'étape de la prise de conscience, elle parle de la contrainte temporelle de la journée de classe comme d'une donnée de son enseignement. Son cahier journal est devenu un outil de travail, elle sait qu'elle arrive à ajuster en cours de journée sa préparation. Elle évoque même les improvisations qu'elle a su développer en

fonction des événements qui sont venus perturber certaines journées de classe. Elle mesure le chemin parcouru en évoquant son premier stage en responsabilité où elle se sentait incapable de prendre en compte le temps réel, où elle ne savait faire qu'en fonction des déroulements prévus. Elle pense que cette manière de faire a eu des répercussions sur sa manière de gérer la classe, qu'elle a dû paraître sévère aux yeux des élèves.

1.4.1.3) Évolution de la préoccupation de la gestion de la classe

En début d'année, C* restitue essentiellement les conseils au sujet de la gestion de la classe qui est sa préoccupation essentielle. Gérer la classe procure une sensation de réussite qui conditionne à ses yeux la reconnaissance professionnelle. Elle est donc attentive aux manières de contrôler les interactions (commencer détendue puis être plus exigeante, savoir se taire, jouer la colère...) et aux conseils concernant l'activité des élèves (ne pas commencer tous les cahiers le premier jour, savoir se fixer un objectif notionnel qui servira de guide à la gestion des interactions avec la classe...). Très vite, les apports des stages vont accentuer ce positionnement. La préoccupation de la conduite de la classe devient un organisateur du processus de redéfinition. Il s'agit de réussir à faire classe. Pour cela, elle envisage le temps réel conformément au temps prévu. Il faut que les activités prévues soient réalisées. Elle revient sur cette impression à la fin de l'année lors du huitième entretien :

« ... ça je le dis maintenant / je ne l'aurais jamais dit pour le premier stage / parce que j'ai vécu trois semaines de visites moi je pense en CM / dans le sens où j'avais préparé mes journées tout sur fiches de prép / ce que je disais / au point où c'était une succession sans cahier journal / et puis j'ai rien bousculé parce que sinon j'étais perdue... » (E8, ligne 50).

Si la forme ne peut être respectée, il faut au moins aller au bout de l'activité prévue. Elle exprime cette préoccupation à travers la règle d'action rapportée lors du stage de pratique accompagnée : « il faut finir. »

Le sentiment de maîtrise de l'organisation et du déroulement de la classe est le vecteur de son développement professionnel. L'engagement de C* pour maintenir cette maîtrise va lui permettre d'intégrer les difficultés rencontrées lors du deuxième stage en responsabilité. En effet, face aux difficultés de gestion de classe qu'offre cette grande section en zone urbaine difficile, les réussites ressenties et le sentiment d'avoir pu faire face vont permettre à C* d'opérationnaliser des règles d'action entrevues lors des stages précédents. La préoccupation centrée sur la construction de sa propre identité se déplace alors vers la gestion des apprentissages scolaires. Comme nous le verrons dans le paragraphe suivant, ce déplacement est activé par une prise de conscience du temps propre de la journée scolaire et

participe au renforcement de son identité professionnelle qui n'apparaît alors plus comme une préoccupation.

1.4.2) La dynamique du développement professionnel de C*

1.4.2.1) Représentation initiale de la tâche d'enseignement

Nous percevons au fil des entretiens que C* arrive en PE2 en pensant que l'enseignement doit favoriser les apprentissages des élèves. Autrement dit, sa représentation initiale de la tâche d'enseignement consiste à favoriser les conditions qui permettent aux élèves de construire leurs apprentissages. En début d'année, C*, préoccupée par la construction de son identité professionnelle, ne l'explicite pas puisqu'elle cherche et retient les conseils et les prescriptions qui l'aident à prendre en compte la gestion de la classe.

Dans un premier temps, les conseils pratiques très locaux qu'elle restitue (type de relation qu'il faut instaurer avec les élèves en début d'année, manière de mettre les élèves au travail...) n'entrent pas en concurrence avec cette représentation initiale de l'activité d'enseignement. Par la suite, l'expérience du premier stage de pratique accompagnée et surtout celle du premier stage en responsabilité vont générer des dilemmes avec cette représentation. C'est d'ailleurs la verbalisation des dilemmes ressentis qui dévoile sa représentation initiale de l'activité d'enseignement. Par la suite, la problématisation des dilemmes enclenche le processus de redéfinition de la tâche et va faire évoluer cette première représentation.

Cette dernière s'est essentiellement construite en PE1 suite aux prescriptions entendues. Elle apparaît essentiellement au détour de nos premiers entretiens (E1, E2, E3) mais surtout lors du quatrième qui se déroule sous forme d'autoconfrontation. La représentation initiale de la tâche d'enseignement que dévoile C* apparaît de manière parcellaire suivant la nature du dilemme évoqué. En revanche, à chaque évocation d'un dilemme, elle est présente et fait référence. Nous pouvons envisager que C* a construit une représentation de l'enseignement orientée uniquement vers les apprentissages scolaires envisagés sous l'angle de l'activité de l'élève.

Cette conception des apprentissages s'appuie sur une compréhension des théories socio-constructivistes du développement de l'enfant. Elle se décline comme une liste de règles opératoires qui doivent lui permettre de faire la classe. Pour C*, l'enseignant doit faciliter l'engagement des élèves dans une activité d'élaboration de leur savoir. Elle pense que les élèves vont apprendre à partir de leur activité et des échanges que cette activité

produira. Pour cela, il faut qu'ils aient des occasions de résoudre des problèmes. Ce n'est donc pas le contenu des tâches proposées aux élèves qui paraît central pour C*. Elle est plutôt attachée à la forme du déroulement des séances que devra préparer l'enseignant. Dans les premiers entretiens, lorsqu'elle aborde les apprentissages scolaires, C* fait uniquement référence à des éléments qui décrivent ce que les élèves font, quelle que soit la discipline abordée : explication du savoir enseigné, verbalisation des représentations initiales des élèves, temps de recherche personnelle important...

De cette description de la forme que doit prendre l'activité de l'élève, découlent les prescriptions que C* associe aux actions que l'enseignant doit promouvoir pour permettre la mise en œuvre de ces formes d'activité.

- Il doit s'assurer de la motivation et de l'intérêt des élèves pour les tâches scolaires. Pour cela, il doit leur présenter une signification accessible des enseignements qui vont être abordés en classe.

- Il doit veiller à ce qu'ils puissent confronter leur point de vue, pour cela il doit faciliter la prise de parole en s'assurant de la régulation des échanges entre les élèves.

- Il doit être attentif à ne pas inhiber leur parole, par exemple en remettant trop souvent à la norme leurs productions langagières orales ou écrites. D'ailleurs, il doit être attentif à garder les formulations des élèves lorsqu'il conduit la synthèse d'une notion.

- Il doit n'exclure aucun élève de ce processus collectif de construction du savoir qui se conçoit sous forme de débats où les élèves auront l'occasion de valider les hypothèses qu'ils ont pu préalablement émettre.

1.4.2.2) Idéalisation de la prescription comprise

Cette représentation initiale est suffisamment générale et globale pour se constituer en système cohérent qui fait référence lorsque C* se trouve en situation de pratique même si son activité subit des turbulences. Lors du deuxième entretien, l'insistance pour demander à C* ce qu'elle pensait du changement de méthode observé chez l'enseignante qui l'accueille en stage de pratique accompagnée, l'oblige à formuler le traitement qui lui permet de garder active cette représentation pendant cette deuxième année de formation : à travers ses propos, nous percevons que C* prend conscience que ce qu'elle apprend cette année en tant que fonctionnaire stagiaire en formation n'est pas adéquat avec sa prochaine fonction d'enseignante débutante dans sa classe. Elle désolidarise son temps de formation de son temps d'enseignante débutante dans une classe. Elle maintient ainsi une cohérence à

l'ensemble « théorie / pratique » et évite de tomber dans le dénigrement complet de ce qu'elle apprend en formation.

Ce processus de temporisation idéalise la prescription. C* fait référence à la série télévisée « L'institut » pour décrire le comportement et les attitudes d'un instituteur idéal qui remplirait toutes des obligations liées à sa fonction, telles qu'elles sont énoncées dans les différents cours de formation. Cette idéalisation repose aussi sur l'engagement qu'elle met dans sa formation. C* refuse de penser que ce qu'elle apprend ne lui sert à rien, elle préfère espérer que cela lui servira plus tard et qu'elle arrivera à terme à mieux dominer la complexité des situations qu'elle rencontre durant les stages. Ce développement professionnel qui s'appuie sur une meilleure intégration des prescriptions retenues ne lui semble pas réalisable pour l'instant :

Chercheur : « Pourquoi tu dis je trouve ça dommage en temps que stagiaire IUFM ?

- parce que je crois qu'on a encore plein d'espoir qui vont plus dans ce sens là

Chercheur : - plein d'espoir ? C'est-à-dire ?

- (rires) et bien c'est-à-dire que / je ne sais pas / j'imagine un instituteur qui peut / comme l'institut sur France 2 / voilà celui qui a le temps de régler tous les problèmes familiaux en même temps / non mais on imagine un truc parfait quoi / de réussir à tout mener à bien / comme il faut / de prendre en compte toutes les difficultés et les problèmes d'emploi du temps et les intervenants et les je ne sais pas quoi / c'est vrai qu'on nous décrit quelque chose de possible en plus et arrivée sur le terrain tout est cumulé alors .../ enfin voilà j'ai l'impression qu'à l'IUFM / voilà c'est ça / on nous dit que c'est possible / qu'il est possible de finir ses séances / de les mener comme ça et tout et j'ai peur qu'il y ait un décalage / j'ai l'impression qu'on sort un peu du sujet . » (E2, lignes 71 à ligne 74).

Par la suite, elle précise qu'elle est engagée dans un processus de formation initiale qui dépasse le temps de la PE2, qu'elle aura besoin de plus d'une année pour intégrer ce qu'elle a compris des conseils entendus. Elle planifie ce qu'elle doit savoir faire en PE2 et ce qu'elle fera l'année prochaine lorsqu'elle aura un poste. Elle anticipe le fait qu'une partie de ce qu'elle a compris cette année ne pourra servir que plus tard et pourrait être abordée à nouveau en formation continue.

Cette idéalisation lui permet de différer ce qu'elle comprend qu'il est bien de faire, sans y renoncer. Elle imagine alors qu'elle pourra un jour mettre en œuvre cette prescription « inatteignable » pour l'instant. En reculant l'échéance au-delà de l'année de formation, elle se donne la possibilité d'y arriver. Elle allonge le temps nécessaire à son propre développement professionnel et se projette dans un avenir dont elle ne fixe pas les échéances :

« oulà / je ne sais pas / j'espère / oui / sinon je ne me jetterais pas là dedans si c'est pour pinailler comme j'ai fait cet aprèm toute ma vie / c'est forcément que j'ai de l'espoir sinon je ne continuerais pas... » (E2, ligne 93).

Lorsque nous l'incitons à poursuivre sur la perception qu'elle a de la difficulté à mettre en œuvre cette représentation idéalisée, elle fait apparaître l'idée de la multiplicité et de la superposition des différentes actions que l'enseignant doit mener pour faire classe. Elle précise que dans la formation, ces actions sont énumérées et explicitées l'une après l'autre. Dans un discours, elles paraissent possibles car la complexité liée à leur cumul n'est pas perceptible.

Lorsque un mois plus tard, lors du troisième entretien nous revenons sur cette évocation, elle avoue qu'elle ne pensait pas être capable d'exprimer cet état d'explicitation du processus de formation et qu'aujourd'hui, elle a l'impression qu'avec le temps et l'expérience, elle va moins penser à suivre une préparation et plus à être naturelle (E4, ligne 4), ce qui devrait lui permettre d'arriver à mieux gérer la multiplicité et la superposition des actions.

1.4.2.3) Rôle des dilemmes

Très vite, pour C* la nécessité de maîtriser le groupe-classe devient l'organisateur du processus de redéfinition de la tâche. C* prend conscience que les situations de classe n'existent que par la maîtrise de l'enseignant qui sait en rester maître. Elle se trouve confrontée à cette nécessité qui entre en conflit avec sa représentation initiale. Les dilemmes naissent de cette tension.

Chaque fois que C* a conscience d'une contradiction entre ce qu'elle fait en situation de classe et ce qu'elle pensait faire, elle problématise la situation de manière à articuler sa représentation initiale de l'enseignement centrée sur l'activité des élèves et la réalité de l'activité d'enseignement éprouvée au cours des stages. Elle définit des règles d'action qui lui permettent d'intégrer la difficulté ressentie comme une donnée de la pratique de la classe. La gestion de la classe et la gestion des apprentissages scolaires s'articulent alors dans une représentation plus opératoire de la tâche d'enseignement. Cette articulation s'opère progressivement au cours de l'année scolaire. Certaines situations restent non résolues, d'autres trouvent une solution suite à plusieurs expériences de classe.

C'est le désir d'arriver à gérer cette tension qui tout au long de l'année va motiver C* dans la mise en œuvre du processus de redéfinition de la tâche. Dans un premier temps, les différents dilemmes qui se révèlent sont traités localement. La problématisation engagée

par C* peut permettre de dépasser le problème. C* relate par exemple les solutions locales pour arriver à la fois à « *ne pas remettre trop souvent les élèves à la norme et ne pas laisser écrire des choses illisibles* ». Elle explique comment elle arrive lors de son premier stage en responsabilité à « *prendre en compte la parole des élèves et ne pas laisser dire n'importe quoi pour arriver à garder la maîtrise de la conduite de la classe* ». Chaque fois, elle envisage une solution locale propre à la situation de classe présente. Au fil de l'année, elle essaie de généraliser les solutions qu'elle a trouvées. Elle essaie de les réemployer face à de nouveaux dilemmes, lors de nouvelles situations d'enseignement. Elle se crée alors des invariants opérationnels transférables d'une situation à une autre. Toutefois, lorsqu'elle ne trouve pas de solutions satisfaisantes, C* maintient la tension entre la nécessité de maîtriser la classe et la nécessité de prendre en compte un processus d'apprentissage qui met les élèves en activité au cœur de son enseignement, quitte à différer dans le temps la maîtrise de situations qu'elle juge trop difficiles pour l'instant.

En fin d'année, l'articulation semble aller de soi, elle est au cœur des explicitations de C*. Les solutions envisagées tendent à ménager l'équilibre entre la nécessité de conduire la classe et la prise en compte de processus d'apprentissage qui s'appuient sur une mise en activité des élèves. La réussite du maintien de cet équilibre nourrit alors le sentiment d'estime de soi dans la construction d'une identité professionnelle.

1.4.2.4) Sentiment de réussir à conduire la classe

Le sentiment de réussite active le processus de redéfinition de la tâche. Les deux sources de cette sensation sont d'une part le plaisir que C* dit éprouver à faire classe et d'autre part les retours qu'elle a, de la part de ses tuteurs, lorsqu'elle est visitée sur ses lieux de stage.

C* exprime son plaisir à faire classe essentiellement lors du huitième entretien. Elle pense que ses élèves partagent avec elle ce plaisir d'être en classe. Ce plaisir est lié à la sensation d'arriver à une meilleure maîtrise du temps de classe. C* arrive à ne plus suivre ses préparations à la lettre, à prendre de la distance avec le temps prévu pour mieux adapter son activité au rythme et aux événements de la journée.

Le sentiment de réussite est par ailleurs très lié aux appréciations des tuteurs. À plusieurs reprises lors des entretiens, C* a abordé la manière dont elle percevait les conseils donnés par les formateurs lors des visites. C* est sensible aux appréciations apportées à son travail.

Lors de la première autoconfrontation (E4) trois éléments du temps d'échange qu'elle a eu avec une de ses tutrices vont apparaître dans l'analyse qu'elle en fait au cours de notre entretien. Ils ont tous à voir avec l'état émotionnel de C*. A chaque fois, ils précisent en quoi la formatrice a restauré ou a conforté C* dans l'idée de se faire confiance pour conduire la classe.

- Le premier point concerne la confiance que C* éprouve avec cette formatrice (E4, ligne 94). Par exemple, elle se sent suffisamment à l'aise pour ne pas être déstabilisée par le retour sur ses erreurs d'orthographe (ligne 97). La formatrice a une analyse bienveillante, elle met en avant ce que C* a réussi à faire et la rassure sur les adaptations que C* a été conduite à faire par rapport à ce qu'elle avait prévu. C* précise qu'elle avait besoin d'être rassurée face aux incertitudes rencontrées pendant les journées passées dans cette classe :

« moi c'est exactement le discours que j'ai besoin d'entendre / pas tellement par rapport à cette séance / mais plus par rapport à la séance de la veille et à celles de la semaine d'avant.../ parce que moi cette séance elle ne m'avait pas .../ c'est pas qu'il n'y a pas de critiques à faire mais j'étais arrivée à ce que je voulais / j'avais l'impression que pas mal d'enfants avaient réussi à suivre l'affaire / donc j'étais satisfaite je dirais / pas à 100% mais ça allait / mais par contre d'entendre ça même si c'était sur une séance sur laquelle je n'avais pas de doute ça me reconfortait en fait / déjà ne pas être toute seule à avoir pensé que ça avait marché / c'était plutôt rassurant / et puis j'avais besoin d'entendre ça vraiment / le sentiment d'être rassurée... » (E4, ligne 100).

Elle décrit par la suite sa première semaine de stage et les événements qui ont conduit à ce sentiment de doute et à l'altération de l'estime de soi (ligne 111). Les adaptations dans l'organisation et le déroulement de ses journées lui renvoyaient une image très négative de sa pratique par rapport au travail attendu :

« ... je leur faisais faire quelque chose évidemment mais par contre j'avais le sentiment qu'ils n'avaient rien appris et que c'était nul ce que j'avais fait quoi... » (E4, ligne 113).

Les conseils entendus et le fait d'être rassurée lui donnent le sentiment d'avoir tendance à dramatiser son ressenti. Elle accepte plus facilement ses interrogations et ses doutes sur la qualité de son travail comme étant dus à l'adaptation au réel. La visite semble avoir eu un effet de mobilisation :

« Mais après cette visite / ça n'a plus eu rien à voir / j'ai vraiment été mieux /... je me demande si on ne dévie pas un peu du sujet... » (E4, ligne 117).

- Le deuxième point concerne un processus de reformulation d'un conseil déjà entendu en cours de Français. Il s'agit de la pratique de l'interprétation littéraire. La formatrice propose une situation à mettre en place pour poursuivre ce travail que C* semble trouver difficile à faire accepter par les élèves :

« ...elle a l'air de dire que c'est faisable que je pourrais le faire après / du coup je l'ai fait / et je crois que je ne l'aurais pas fait si elle ne me l'avait pas dit ... » (E4, ligne 121).

Dans la suite de son propos, C* explique là encore comment l'incitation à la confiance en soi et en son travail la mobilise. Elle présente aussi ce qu'aurait pu être sa position si ce conseil lors de cet entretien n'avait pas été donné et elle fait apparaître la conséquence que cette réussite a eue sur l'affirmation de son identité professionnelle :

« Elle le valide / et là c'est plus cet entretien / le fait qu'elle me dit continue / c'est ça que j'entends / qui fait que j'ai continué et que j'ai le sentiment que ça a marché et que je suis passée sur cette histoire d'ennui / ça serait à refaire dans une autre classe / je leur referais peut-être pas tout à fait comme ça mais en tout cas je ne m'arrêtera pas à cette histoire de lassitude / ça les faisait souffler le fait de sortir le texte / ce n'était pas agréable mais une fois qu'ils étaient dans le travail / je n'avais plus ce sentiment-là / ils investissaient.

Chercheur : - Donc tu savais que même s'ils souffraient ce n'était pas grave.

- C'était pour leur bien (rires) / maintenant je me dirais ça mais parce que j'ai essayé en fait et que ça m'a convaincue et je me suis mise au... oui c'est un peu ça c'est pour leur bien...

Chercheur : - ça t'a convaincue parce que tu l'as essayé / et il me semble dans ce que tu dis aussi / parce que quelqu'un est venu te dire continue...

- oui voilà c'est ça / parce que sinon je ne l'aurais pas testé / et dans ce cas-là je n'aurais peut-être pas le même discours sur le travail littéraire / j'aurais peut-être dit le contraire / que ce que l'on m'a dit à l'IUFM ce n'est pas possible de le mettre en place en classe / que les enfants ne suivent pas dans un travail littéraire trop fouillé / en fait je crois que ce n'est pas évident parce qu'ils n'ont pas l'habitude / et que c'est coûteux surtout au moment de s'y mettre / mais une fois qu'ils étaient dans la tâche c'est eux qui sont partis sur le débat / c'est eux qui ont fait que j'ai eu une séance que je croyais boucler en trois quarts d'heure et qui a duré beaucoup plus longtemps en fait... » (E4, lignes 128 à 132)

- Le troisième point émerge à partir de l'interrogation du chercheur. C* a expliqué qu'elle avait eu du mal à faire le lien entre la première partie où les élèves posaient des questions sur les illustrations présentées et le moment où ils devaient chercher des indices sur les illustrations pour les affecter aux différents narrateurs de l'histoire. Le chercheur essaie de savoir si elle pense avoir eu des éclaircissements sur ce point. C* a conscience que la réponse apportée par sa formatrice est ad hoc, elle est opérative mais ne traite pas le problème qu'elle a soulevé au sujet de l'articulation de la phase d'émission d'hypothèses par les élèves et de celle du traitement de ces hypothèses :

« ...dans la mesure où elle me dit que ces questions je pourrais les réutiliser à la fin et les reprendre éventuellement sous forme écrite / pour moi ça résout en grande partie le problème parce que ça ne laisse pas les questions en suspens et finalement c'est ça qui me trouble au moment où je flotte / c'est que je ne sais pas quoi en faire / après pour moi ça ne solutionne pas tellement parce que disons que c'est un truc pour résoudre dans ce cas-là / mais par contre la même séance si je dois la refaire ça ne me satisfera pas quoi / c'est-à-dire en fait il faudrait que je fasse complètement autrement je crois... » (E4, ligne 160).

Par comparaison avec un autre entretien conseil, elle fait apparaître un critère de qualification d'un conseil :

« Elle me donne un truc ce que j'apprécie d'ailleurs / par rapport à l'autre visite où en voulant répondre à mes problèmes on m'a changé complètement ma séance / ça n'avait plus rien à voir avec ce que j'avais à l'origine / dans ce cas-là ça me parle beaucoup moins quoi... » (E4, ligne 160).

C* précise ligne 162 : *« je préfère des conseils qui restent proches de ce que j'ai fait / et que ça me parle du coup. »*. Elle poursuit sa réflexion et explicite ce qui pourrait être une bonne procédure d'entretien conseil (lignes 165 à 168) :

- ne pas refaire le travail de préparation du PE2 mais partir de son travail, d'une part parce qu'une nouvelle proposition ne lui appartient pas et il ne saura pas comment s'en servir et d'autre part parce que cette forme qui commence par délégitimer son travail, altère l'estime de soi, ne favorise pas l'écoute et fragilise le stagiaire déjà insécurisé par l'expérience de ses premiers pas sur le terrain ;

- ne pas insister sur la recherche d'une nouvelle proposition de séance comme une alternative pertinente et utilisable car cette nouvelle proposition ne sera jamais ad hoc à une nouvelle situation et le stagiaire ne partagera pas la pertinence d'une réflexion didactique, peut-être de qualité mais inadaptée à sa situation de pratique de stage qui est au cœur de sa préoccupation à court terme ;

- privilégier un conseil plus pédagogique qui prend en compte les données révélées dans la mise en œuvre qui vient d'être observée ;

- garder du temps pour échanger sur les autres moments de classe, rester à l'écoute de l'analyse du PE sur sa pratique et intervenir à partir de sa manière de penser la classe.

1.4.2.5) Origine du sentiment de réussir

Lors du huitième entretien, C* formule le bien-être à faire classe quand elle a l'impression de maîtriser le déroulement de la journée. Elle a conscience que le travail de préparation des séances est une condition nécessaire à la planification de sa journée mais qu'elle doit, de plus, anticiper le fil du déroulement de la journée de classe en prévoyant des moments de régulation de l'activité du groupe. Ses longs déplacements en voiture pour se rendre à l'école sont l'occasion d'affiner cette réflexion qui ne s'inscrit pas dans un travail de préparation de séances mais qui se conçoit plus comme l'élaboration d'un scénario du fil de la journée. Il s'agit alors pour C* de recenser les imprévus et d'imaginer les alternatives possibles. De ce point de vue, le cahier journal lui rend plus de service que les fiches de

préparation. Elle prend donc acte de la distanciation à opérer entre le travail prévu et le travail réel. L'anticipation en amont ne peut rendre compte du réel de l'activité, ce qui la conduit à imaginer laisser une place à l'improvisation comme ressource pour réguler le déroulement de la classe en temps réel.

C* est alors conduite à se distancier de la prescription sur la manière de préparer la classe. Elle prend conscience qu'elle ne peut se contenter d'essayer simplement de l'appliquer et qu'une partie de son travail consiste à se l'approprier et à la réélaborer de manière à la rendre opérationnelle. C* ne s'arrête pas à cette remise en cause de la prescription, elle tend à l'idéaliser, ce qui lui permet de la garder en ligne de mire comme un repère dans son travail de redéfinition.

1.4.2.6) Protocole des entretiens

Le protocole des entretiens participe également à la dynamique de son développement. Les verbalisations permettent à C* de mesurer les écarts entre ce qu'elle fait et ce qu'elle pensait faire. Cet effort de verbalisation lui fait prendre conscience que son processus de formation ne sera pas achevé à la fin de l'année scolaire et qu'une part de ce qu'elle apprend ne lui sera d'aucune utilité lors de sa première année de titularisation. C* réalise qu'elle doit se projeter dans un temps de formation plus long que cette année de formation initiale. Elle évalue les potentialités de son propre développement et comprend qu'elle doit différer une part de la prescription dans l'attente d'une meilleure capacité à la prendre en compte et à la mettre en œuvre.

Ce processus de distanciation de l'application de la prescription la conduit également à se reconnaître dans le discours de ses collègues qui idéalisent ou rejettent la prescription de l'IUFM. Elle perçoit un genre professionnel qui accueille et partage ses interrogations. Elle a le sentiment qu'elle peut s'y référer. En effet, elle identifie une part commune entre ce qu'elle pense et ce que ses collègues lui renvoient. Son identité professionnelle s'en trouve alors renforcée.

1.4.2.7) Illustration du processus de redéfinition de la tâche chez C* : l'exemple des manuels

Tout au long de l'année, C* s'engage dans un processus de redéfinition de la tâche. Comme nous l'avons vu, la dynamique de ce processus trouve sa source dans la confrontation entre la prescription comprise et ses expériences professionnelles. Ces confrontations se révèlent à C* sous forme de dilemmes d'action. C* se trouve alors dans la situation de faire

des choix. Ces derniers ne sont pas sans conséquence sur son état émotionnel car le plus souvent, ils sont porteurs de renoncement ou d'un travail douloureux de remise en cause de la prescription comprise.

Lors du cinquième entretien, nous avons vu que C* revenait sur une prescription forte. Elle a retenu qu'il ne fallait pas utiliser de manuels pour enseigner. La comparaison qu'elle opère entre les formes prises par cette prescription suivant les modules disciplinaires qu'elle a suivis fait apparaître la notion de proximité entre la situation de conseil et la situation de classe. Lorsque la situation de formation a des traits communs avec la situation réelle d'enseignement, le transfert et l'adaptation du conseil semblent plus possibles. Par exemple, en mathématiques, la proximité des supports utilisés en formation avec les supports présents dans les classes va permettre à C* de plus ou moins réussir à réinvestir ce qu'elle a retenu des prescriptions. Même si c'est dans le but d'en faire une analyse critique, l'utilisation des manuels en cours de mathématiques familiarise C* avec ces outils. Elle envisage alors plus facilement leur usage en classe tout en gardant une attitude critique qui évite une application non raisonnée.

À l'inverse, dans le cas du cours de Français, C* dévoile comment la sophistication de la situation étudiée mise en œuvre par une enseignante experte contrarie son intention de transférer la situation lorsqu'elle est en stage. Nous retrouvons le même phénomène en miroir lorsque C* évoque le témoignage d'une TIT 1 qui lui est apparu très instructif parce que très proche de ses propres préoccupations.

Nous identifions trois déterminants de l'influence de la prescription du dispositif de formation sur le processus de redéfinition de la tâche.

- **L'utilisation des mêmes outils dans les situations de formation et les situations d'enseignement.** La familiarité des outils permet à C* de les appréhender avec plus de connaissances. Même si l'usage qu'elle en a en situation d'enseignement n'a pas été explicitement présenté lors des cours, elle se sent plus apte à faire le lien entre les deux situations et à transférer les recommandations données pour élaborer la situation d'enseignement.

- **La généralité des situations étudiées en cours.** Lorsque la singularité de la situation est peu saillante, C* s'attache plus facilement aux principes plus généraux : le « squelette de méthode » qu'elle peut plus facilement reconstruire lorsqu'elle prépare ses propres séances. Elle s'accommode alors de la nécessité de faire des choix parce qu'elle arrive à problématiser les dilemmes et à émettre des règles d'action qu'elle peut réinvestir dans d'autres situations similaires. La règle devient alors un invariant opératoire dont elle

peut mesurer les avantages et les inconvénients et qu'elle peut adapter en fonction des situations.

- **La potentialité d'identification à l'enseignant.** Lorsque C* a le sentiment de partager les préoccupations formulées par l'enseignant qui délivre les conseils, elle se sent rassurée et l'empathie produite lui permet d'être plus attentive et la rend plus apte à transférer les conseils.

2) Présentation de la monographie de J*

J* est un garçon avec un haut niveau d'étude et une petite expérience professionnelle. Son année est difficile à scinder en différentes périodes. Dès le début de l'année, le processus de redéfinition de l'activité est présent au cœur de ses préoccupations et il le demeurera tout au long de l'année. En effet, au cours de nos différents entretiens, J* va continuellement chercher à articuler formation théorique et formation par les stages. Il va se débattre entre ces deux perceptions pour essayer de construire son identité professionnelle.

Au début de l'année, il a une représentation disjointe de ces deux mondes. Dès le premier entretien, les remarques de J* présentent le clivage entre théorie et pratique. D'un côté, il reprend ce qu'il a entendu qu'il était bon de faire qui concerne l'activité des élèves :

« Ne pas confondre l'apprentissage avec le dressage... Se focaliser sur le raisonnement des élèves pour construire quelque chose avec eux mais ne pas leur imposer... » (E1, ligne 2).

De l'autre, il relate un cours du module « Alternance » où a été présentée une vidéo d'une séance en classe dite « magistro-centrée », séance présentée comme un modèle de conduite de classe. J* en a retenu qu'il était nécessaire de renoncer à tout ce qu'on lui avait appris en formation jusque-là.

De façon récurrente, il s'interroge sur son identité professionnelle. Tout au long de l'année, il oscille entre l'image d'un enseignant idéal, construite à partir de ce qu'il a retenu qu'il était bon de faire pour favoriser les apprentissages scolaires et sa préoccupation de devenir un enseignant pragmatique qui sait conduire la classe. Cette préoccupation est nourrie par les conseils pratiques qu'il admet lors de modules spécifiques (comme le module « Alternance ») et lors des entretiens avec ses tuteurs lorsqu'ils se rendent dans sa classe.

2.1) Premier entretien

Dès les premiers entretiens, J* ouvre trois des quatre orientations de l'activité qui apparaissent dans notre grille d'analyse des entretiens : les élèves (individus et classe) et l'aspect identitaire à travers le vecteur de la maîtrise des savoirs disciplinaires.

2.1.1) Apprentissages scolaires : enseigner

Depuis trois semaines, J* est à l'IUFM. Le fait de participer à cette recherche l'a conduit à faire le point sur ce qu'il avait appris depuis la rentrée concernant les apprentissages des élèves. Il juge le résultat maigre. Il synthétise sous forme de deux principes ce qu'il a compris qu'il était nécessaire de faire pour favoriser les apprentissages des élèves.

Le premier principe précise que les élèves ne peuvent apprendre sous la contrainte. Cette réflexion naît de ce que J* a entendu en cours de français. Il a retenu qu'il « ne faut pas confondre l'apprentissage avec le dressage » et qu'il faut savoir « se focaliser sur le raisonnement des élèves pour construire quelque chose avec eux mais ne pas leur imposer » (ligne 2). Il oppose cette prescription sur l'observation réfléchie de la langue (O.R.L.) à ses souvenirs d'enfant. Il se « souvient qu'il ânonnait les règles sans forcément les comprendre » (ligne 2). Cette prescription fait écho à d'autres entendues dans les cours de sciences physiques et de technologie l'année précédente en PE1 sur la nécessité de faire émerger puis de modifier les représentations initiales des apprenants.

Le deuxième principe renvoie à la formule « apprendre à apprendre » entendue en PE1 que J* associe à l'incitation à développer le travail cognitif des élèves, incitation entendue dans le cours de Français. Par ailleurs, il a retenu du cours de philosophie qu'il ne peut y avoir de travail cognitif sans savoirs transmis. Il s'engage alors dans une réflexion sur la finalité de l'enseignement. Il développe l'idée que l'obtention des savoirs doit servir à inciter les élèves à une réflexion métacognitive sur les manières d'apprendre. Il pense que les élèves, par l'analyse de la façon dont ils acquièrent des connaissances, doivent apprendre à transférer leurs procédures d'apprentissage d'une discipline à une autre.

En contrepoint de cette synthèse, J* fait état du visionnement d'une séance en classe dite « magistro-centrée » lors d'un des premiers cours du module « Alternance ». La conduite de la classe de l'enseignante filmée a été présentée comme un modèle expert. Ce film fait réagir J* car il ne correspond pas du tout avec ce qu'il avait retenu de la prescription entendue en PE1. Il dévoile alors très explicitement ce qu'il a compris des apprentissages scolaires tout en précisant que « tout ça n'a pas été dit clairement ». Pour lui, les élèves doivent donner du sens et participer aux apprentissages. Il ressort de cette séance avec le sentiment que cette prescription demande une mise en œuvre pédagogique qui lui est inaccessible et que seules des conduites de classe dite « magistro-centrées » lui permettront de gérer le temps et la classe. Il est très réservé sur ce qu'il a vu durant la projection : seulement certains élèves participaient, l'enseignante gardait uniquement les propositions qui

l'intéressaient sans les mettre en débat... Il a compris que cette séance était un modèle, il a donc l'impression d'un total revirement de prescription entre ce qu'il a retenu de la PE1 et ce qu'on lui propose comme modèle de pratique de classe en PE2 :

« Il m'a semblé que durant toute l'année de PE1, en fait la leçon magistro-centrée c'était caca, il ne fallait pas faire ça, ça n'aide pas tous les élèves, ça a plus d'inconvénients que d'avantages, si on veut vraiment que les élèves participent à l'apprentissage, si on veut vraiment que les élèves donnent un sens à l'apprentissage il va falloir passer par d'autres systèmes pédagogiques, j'ai trouvé ça marrant que ce soit la première méthode qu'on nous montre, dans le sens, vous avez eu l'idéal maintenant vous serez comme tout le monde, vous serez confrontés à la gestion du temps et à la gestion de tous les élèves, donc il faudra passer à quelque chose qui sera moins parfait... » (ligne 36).

Par ailleurs, J* admet que la pratique risque de le rendre plus pragmatique, qu'il « se rendra compte qu'il ne pourra pas faire des situations-problèmes dans toutes les matières » bien qu'il reste attaché à l'idée de mettre en place des situations qui favoriseront les apprentissages scolaires de tous les élèves. La pratique de terrain lui paraît être une contrainte incontournable. Il ne perçoit pas de solution au dilemme qu'il ressent entre l'idée qu'il se fait de l'enseignement et la nécessité de gérer la classe. Il exprime cela en termes de deuil ou de renoncement, même s'il dit attendre beaucoup de son premier stage en responsabilité comme temps de formation :

« Après il y a la pratique sur le terrain / effectivement après trois semaines de stage je me rendrai compte qu'on peut pas faire des situations-problèmes dans toutes les matières / donc... donc il faut faire le deuil de cet idéal pour être efficace quand même dans le quotidien » (ligne 40).

Par ailleurs, J* mesure déjà les dilemmes entre la prescription qu'il a retenue et les situations de classe qu'il a l'occasion d'analyser. Par exemple, il explique qu'il a assisté à des évaluations diagnostiques pratiquées dans la classe où il était lors de son stage de rentrée. Il a l'impression que la manière dont elles se sont déroulées ne correspond pas à ce que l'on peut en attendre lorsqu'on les justifie du point de vue des apprentissages scolaires. La passation collective n'a pas permis de se faire une idée du niveau de chaque élève. Les élèves l'ont vécue comme une interrogation notée et ont développé des attitudes défensives : *« ils copiaient entre eux, ils regardaient sur les affichages pour trouver les bonnes réponses... »* J* se questionne sur les modalités de passation, *« faut-il mettre les élèves dans des box ? »* Comment leur faire comprendre que ne pas savoir, ce n'est pas une honte ? Il se met à leur place et comprend tout à fait leur réticence à dévoiler leur ignorance. Il cherche une organisation qui permettrait à l'évaluation diagnostique de garder son sens dans le cadre de la classe. Il propose, par exemple de faire cette évaluation par demi-groupe. Il a le sentiment qu'il y a sans doute des solutions possibles pour adapter ce qu'il a retenu de l'évaluation. Il

avoue qu'il n'en a pas parlé avec l'enseignant. Pour l'instant, il n'a pas eu de réponses apportées par l'Institut de Formation. A nouveau, il pense que seule la confrontation à la situation les lui donnera. Il analyse cette difficulté comme une inadaptation de la prescription à la réalité de la classe. L'évaluation diagnostique, pensée et présentée pour un enfant pris individuellement, n'est pas opérationnelle dans le cas d'une passation collective. Il généralise ce sentiment d'inadaptation, « *j'ai l'impression qu'à l'IUFM, on nous apprend toujours ce qui est idéal* ». Il se pose alors la question du passage de « l'idéal à la pratique ».

2.1.2) Identité et posture professionnelles

Dès le premier entretien, la préoccupation autour de l'identité professionnelle apparaît à travers deux thèmes : la maîtrise des savoirs et la gestion de la classe.

Concernant le premier thème, J* ressent la nécessité de maîtriser les savoirs à transmettre pour être un bon maître. La prise de position critique sur son vécu scolaire le conduit à supposer une causalité entre une manière d'enseigner basée sur la répétition de règles à portée limitée et le manque de connaissances savantes de l'enseignant dans la discipline :

« Je dirais / surtout / en fait / la pauvreté ou la difficulté que ressentaient les instits dans leurs enseignements tenait beaucoup au manque de maîtrise de cette discipline... » (ligne 2).

Il a le sentiment qu'il faut avoir des connaissances approfondies pour maîtriser les enseignements. Cette impression déjà ressentie en PE1, pratiquement textuellement dite lors du cours de français, se trouve confirmée dans le cours de mathématiques commencé depuis septembre. Il a pris conscience que les notions mathématiques présentent des aspérités spécifiques qui nuisent à la transmission auprès d'élèves :

« C'est quelque chose que l'on a revu en math la semaine dernière sur / par exemple / tout ce qui était la différence entre grandeur et mesure / c'est-à-dire avoir conscience que / avant de passer à une mesure / en fait il faut avoir la connaissance de la grandeur / et que par exemple il y avait toute une estimation de la grandeur / une connaissance de la grandeur qui était absente de l'enseignement... » (ligne 4).

J* pense que cette prise de conscience, qui nécessite un travail approfondi d'appropriation de connaissances, doit être valorisée. Même s'il a conscience de l'importance d'être pragmatique car « c'est plus rassurant d'avoir des règles faciles à utiliser que de maîtriser entièrement une connaissance », il pense que l'expertise disciplinaire est nécessaire. Pour lui « c'est la base du métier d'enseignant de maîtriser le contenu qu'on a à transmettre et d'être beaucoup plus loin dans la connaissance que ce qu'on a à transmettre effectivement » parce que cela stabilise et met à l'abri d'une question d'élève dont on pourrait ignorer la réponse. J* reste impressionné par « la culture magistrale » de certains de ses anciens

instituteurs. Il situe la maîtrise des savoirs au cœur de l'identité professionnelle de l'enseignant, attitude directement influencée par les connaissances disciplinaires expertes qui lui sont prodiguées en cours de Français.

2.1.3) Gestion de la classe

Lors de ce premier entretien, J* évoque également le stage de rentrée pour se questionner sur la gestion de la classe. Il paraît étonné par la variabilité des différentes attitudes adoptées par le maître auprès des élèves lors de cette première journée de classe :

« Il était capable de passer de l'autorité stricte à quelque chose de plus relâché, il plaisantait avec les élèves, il les titillait un petit peu ... » (ligne 10)

J* est très curieux de savoir comment, tout au long de l'année, l'enseignant allait gérer les relations avec les élèves et comment il allait garder le contrôle de la classe et instaurer une ambiance de travail. J* précise que ce questionnement répond au besoin qu'il a de savoir comment instaurer son autorité dans la classe. Il associe son sentiment d'incompétence à son manque d'expérience. Il est certain que seule la confrontation avec la classe sur du long terme sera formatrice. Ses expériences antérieures dans les classes sont trop courtes et trop encadrées pour lui avoir permis de se rassurer. Il compte sur les stages à venir, plus longs, où il conduira la classe sur des journées entières, pour apprendre à gérer le groupe. Il pense que seuls ces temps de pratique lui apporteront des réponses, contrairement aux cours à l'IUFM.

En revanche, il est capable de qualifier le type de relation attendue dans une classe à travers les discours de la formation. Il pense que l'enseignant doit être à l'écoute des élèves et qu'il doit avoir une attention pour chacun. Il déduit cette prescription à partir de ce qu'il a compris des apprentissages scolaires et en particulier de la nécessité de mettre les élèves en activité :

« Ce que j'ai pu apprendre par rapport à la posture, un instituteur se doit d'être bienveillant avec chaque élève ; ça n'a pas été dit clairement, ça n'a jamais été formulé comme ça, mais... tu vois ça dans les vidéos ou dans des discussions avec les profs... » (ligne 20).

J* pense que c'est « la chose la plus difficile à avoir en tant qu'institut ». Il se sent démuni pour aborder ce point de la formation d'autant plus qu'il ne voit pas en quoi les cours peuvent l'aider. Il a une vision charismatique de l'autorité, acquise éventuellement par l'expérience.

Nous voyons que, dès le stage de rentrée, J* perçoit les difficultés à mettre en place la prescription qu'il a retenue de l'année de PE1. Cette dernière, essentiellement orientée vers

les apprentissages scolaires, le laisse démuni face à la gestion de la classe dans sa dimension relationnelle et organisationnelle.

2.2) Deuxième entretien

Lorsque J* aborde le deuxième entretien, il est en stage de pratique accompagnée. Ses réflexions s'articulent toujours autour du rapport théorie / pratique à travers le thème de la préparation de classe. Depuis le début de l'année, les séances du module « Alternance » ont développé ce thème et en particulier, ont servi à définir ce que devait être une fiche de préparation. J* trouve que les formes utilisées sont un peu infantilisantes, il a aussi le sentiment qu'il avait appris à faire les fiches de préparation en PE1. Pourtant, lorsque que nous demandons à J* ce qu'il retient des cours du module « Alternance » pour sa pratique personnelle, il cite de mémoire l'ensemble des rubriques abordées lors des séances sur la préparation de la classe et il les retient toutes. Il explicite les différentes orientations de son activité d'enseignement qu'il perçoit en lien avec la préparation.

2.2.1) Gestion de la classe

J* a le sentiment qu'en insistant sur les rubriques de la fiche de préparation, en mettant l'accent sur les modalités de réalisation de cette fiche, cela l'a conduit à penser que le déroulement allait suivre la préparation prévue. Or, ses premières expériences de conduite de classe (qui datent de la veille puisqu'il est en stage de pratique accompagnée) ont montré le contraire. Il impute son manque d'anticipation au fait qu'il a trop fait confiance au cadre de préparation donné dans le cadre des modules à l'IUFM. Il suppose que le caractère infantilisant des cours a atténué sa vigilance. Sa fiche de préparation élaborée conformément à celle présentée en cours ne lui a pas permis pas de prendre en compte « l'éventail des possibilités de débordement ». Il prend conscience que le script de la séance n'est pas écrit à l'avance. Il a l'impression que les temps de travail à l'IUFM sur les préparations de séances l'ont entretenu dans un sentiment de facilité et d'évidence et ne l'ont pas suffisamment averti des réajustements toujours nécessaires en cours d'action. Il revient sur la nécessité de faire reformuler la consigne, « d'enfoncer le clou » et de prévoir plus de temps que ce qui peut paraître nécessaire. Il pense que les insuffisances de ses premières préparations sont dues à sa méconnaissance de la classe et des élèves de cet âge-là. Il a le sentiment qu'il aura plus de facilité à mettre en œuvre la prochaine séance car il aura une meilleure connaissance de la situation de classe.

2.2.2) Apprentissages scolaires : enseigner

Lorsque nous lui demandons pourquoi il n'a pas pris conscience de la différence entre la préparation et le déroulement de la classe en PE1, il explique que, dans les stages qu'il a suivis, la présentation de séances se faisait toujours dans des conditions de réussite, ce qui renforçait l'idée que la réalisation est l'application de la préparation. Ce point de vue ne prenait pas en compte la posture du débutant qui a de fortes chances de ne pas arriver à mettre en œuvre un déroulement conforme à sa préparation :

« Non parce que l'année dernière les séances s'étaient bien passées je dirais / donc je n'avais pas été confronté à ça / et... il est vrai aussi que / quand on nous montre une vidéo avec un exemple de séance à analyser / ce sont toujours des séances qui se passent bien / donc on n'est jamais confronté à la difficulté à l'erreur d'appréciation du maître c'est tout un pan de l'éducation qu'on montre pas en fait / et ça c'est important quand même / parce que quand on arrive sur un premier poste il y a de fortes chances qu'on se plante... » (ligne 29).

Cette prise de conscience modifie son rapport à la préparation. Il se rend compte qu'enseigner est plus complexe qu'il ne l'imaginait. Ce qu'il avait retenu de la préparation de la classe consistait à compléter des cases et à renseigner des rubriques. Il trouve que l'accent a été trop mis sur la préparation. Pour lui, il s'agit d'aborder de concert la préparation et l'application et de remettre en cause l'apparente facilité d'une préparation qui ne prend pas suffisamment en compte les caractéristiques de la classe. Le travail de préparation lui paraît alors nécessaire mais non suffisant.

2.2.3) Autres acteurs de la scène scolaire

J* reconnaît qu'il avait compris que ses formateurs lui demandaient de préparer toutes les séances d'enseignement de la journée (ligne 7). Il considérait tous les temps de la journée comme des moments d'apprentissage. C'est une professeure maître-formatrice (PEMF), lors d'une visite, qui lui a expliqué comment gérer les préparations des différents moments de classe d'une journée dans un temps raisonnable en utilisant soit une fiche de préparation, soit uniquement le cahier journal. Il a alors pris conscience que tous les moments de classe n'étaient pas des temps d'apprentissage et qu'il ne devait pas tous les préparer de la même manière. Cette proposition le rassure car il voyait mal comment consacrer autant de temps à la préparation de la classe. Par ailleurs, il n'est pas sûr que cette prescription soit partagée par tous les formateurs. Il reste prudent face à ce conseil et fait état de différentes sensibilités des formateurs sur le fond et la forme de la préparation. Il a remarqué que certains demandent une fiche par séance, que d'autres souhaitent que les fiches de préparation soient tapées sur ordinateur. Il pense que la lisibilité et le soin apportés à la mise en forme des fiches

de préparation sont des atouts pour la validation de ses séances par l'inspecteur et que pouvoir montrer ce document à un éventuel visiteur, légitime, en grande partie, son travail d'enseignant. En revanche, la fiche de préparation ne lui sert pas pendant le temps de pratique de classe puisque il est convaincu que c'est le temps de réflexion pour anticiper sa journée qui l'aide à réguler le déroulement. La vision éclatée de la prescription sur les formes et le nombre de fiches de préparation le conduit à distinguer le temps de préparation de la classe et le temps de réalisation des fiches.

2.2.4) Identité et posture professionnelles

J* perçoit la nécessité de la fiche de préparation pour un débutant. La réalisation de cette fiche est un passage obligé qui donne un cadre rassurant à son activité. En effet, le fait de prendre en compte l'ensemble des rubriques permet de se sentir en conformité avec les instructions officielles. Mais avec le temps, il pense que les enseignants intègrent ces différents éléments et peuvent ne plus avoir besoin de faire des fiches de préparation (ligne 19). Par ailleurs, il associe le fait de préparer sa classe à la construction et la mise en œuvre des progressions dans la durée de l'année scolaire. Alors que la fiche de préparation avec ses différentes rubriques lui paraît être un cadre d'organisation plus nécessaire au débutant qui avec « de l'expérience en aura moins besoin ».

Il ressent la nécessité d'arriver à intégrer ce cadre de réflexion pour arriver par la suite à préparer la classe avec plus de liberté. Il fait d'ailleurs référence à un enseignant expérimenté qui ne fait plus de fiche de préparation et dont il pense « qu'il avait complètement intégré les objectifs et les compétences ». Il propose alors des modalités de formation pour travailler la préparation de la classe où la confrontation du prévu et du réalisé prendrait plus de place.

« Oui parce que l'important il n'était pas dans la fiche de préparation il était dans la fiche de préparation et son application / voir la différence entre ce qu'on avait prévu et ce qu'on allait faire / parce que tant qu'on ne s'est pas confronté à ce problème-là / des fiches de préparation on peut en faire des tonnes et toujours être satisfait de ce qu'on a fait / donc ce qui aurait été bien c'est peut-être nous donner une séance théorique sur ce qu'il est bon de faire dans une fiche de préparation et ensuite de nous envoyer au feu / et se rendre compte qu'effectivement ce n'était pas forcément suffisant. » (ligne 25).

Le malaise lié à la confrontation entre ce qu'il avait préparé et ce qu'il a pu réellement mettre en œuvre lors des premières séances de son stage de pratique accompagnée contribue à renforcer l'idée qu'une part de son développement professionnel ne pourra se construire que dans la pratique. De plus, le sentiment de divergence entre les conseils de sa formatrice et ce qu'il avait retenu du module « Alternance » et de son année de PE1 le

conforte dans l'idée que le dispositif de formation ne pourra répondre totalement à ses besoins de formation. Il en déduit qu'il faudra qu'il éprouve les prescriptions données à l'IUFM :

« Mais après bon / c'est ce que je disais la dernière fois il ne me semble pas que les cours à l'IUFM soient sensés donner l'étendue et la complexité du métier / c'est pour ça qu'il y a des stages en fait / pour se rendre compte que sur le terrain c'est différent / à la limite on nous arme pour essayer d'y répondre... » (ligne 29).

Il diffère d'ailleurs cette perspective de mise à l'épreuve puisqu'il suppose que les conditions de pratique de cette année ne seront pas réunies (stages trop courts, influence de maître titulaire de la classe) pour valider des réponses aux dilemmes qu'il rencontre et aux questions qui surgissent. Par ailleurs, il ne reproche pas cet état de fait à la formation, pour lui, elle ne peut *« donner l'étendue de la complexité du métier »* d'où l'importance des stages, pour se rendre compte que *« sur le terrain c'est différent »*. Il fait écho à l'entretien précédent, en particulier à la leçon magistro-centrée et confirme son impression qu'il y a deux vies différentes :

- l'idéal « comment il faudrait enseigner »
- le terrain où « il faut se débrouiller pour faire au mieux ».

Cette dichotomie nourrit l'importance qu'il accorde à la narration de l'expérience comme source de formation principale car il la juge seule en mesure d'apporter des compétences intégrées directement en lien avec la pratique. La formation théorique est alors le « passage obligé » qui apporte des armes pour pallier le manque d'expérience.

2.3) Troisième entretien

2.3.1) Apprentissages scolaires : enseigner

Le troisième entretien a lieu juste avant le début du premier stage en responsabilité. L'imminence de l'action intensifie la réflexion sur le pragmatisme de la formation. J* ressent la nécessité de pouvoir agir et de faire face. Il se pose des questions sur la manière dont il va s'y prendre pour mettre en œuvre les contenus appris ou les outils présentés en formation. Il se sent à une étape charnière où il n'en est plus à se poser des questions sur ce qu'il sait et sur ce qu'il ne sait pas mais où il se demande comment il va mettre en œuvre ce qu'il sait dans son travail :

« Je dirais le transfert d'une situation générale, je ne dirais pas idéale, mais dans la plupart des cas idéale, à une situation en particulier, un contexte particulier, des élèves particuliers... il y a ce transfert à faire, parce que quand on voit les choses qui se font en didactique, c'est toujours une classe, c'est jamais une somme

d'individus, il n'y a jamais ce côté humain de la gestion du groupe, de gestion de plusieurs individualités... Et puis cette question de la didactique, c'est aussi comment moi je m'empare de tout ce qu'on m'a donné pour le restituer aux enfants en fait. Qu'est-ce que je fais de tout ce que je suis sensé savoir sur les connaissances et sur la façon de les transmettre ? Comment je m'en sers ? Comment est-ce que pratiquement ça va se passer ? Quelle organisation ? Quel comportement de ma part ?... » (ligne 29).

Il dévoile alors le processus du passage du prescrit au réalisé où doivent s'agglomérer les différentes orientations de son activité d'enseignement (la nécessité d'instruire et la prise en compte des connaissances didactiques, la mise en œuvre pédagogique et la prise en compte de l'activité des élèves, la gestion de la classe dans son quotidien et la construction de sa propre identité professionnelle). Face à la complexité des paramètres à prendre en compte, J* semble désenchanté, il perçoit ce transfert comme une désacralisation d'une représentation idéalisée de la tâche d'enseignement.

Quelle que soit la discipline, il a remarqué que le scénario de déroulement d'une séance était toujours identique. Il y a différentes phases (diagnostic, dévolution, apprentissage, automatisation... jusqu'au réinvestissement). Il a généralisé cette procédure car quelle que soit la discipline envisagée, il a remarqué des régularités dans les prescriptions. Elles utilisent le même vocabulaire, thématisent sur le même objet professionnel (la préparation) et font référence à une même orientation de l'enseignement qui est de favoriser l'activité de l'élève.

« Parce que c'est marrant, à chaque fois qu'on nous a montré une séance, il y a toujours le même schéma, petite évaluation diagnostique, pour savoir où en sont les élèves, petite phase de dévolution pour mettre les élèves en confiance, etc. la phase d'apprentissage propre et puis si on a le temps la phase d'automatisation, plus la trace écrite... » (ligne 19).

2.3.2) Gestion de la classe

Au cours de la narration de ses difficultés à opérer l'opérationnalisation des prescriptions retenues, apparaît le recours à l'affiche pour gérer la trace écrite collective qui doit s'élaborer dans le cadre des interactions des élèves autour de l'objet d'enseignement. Le fait de pouvoir redéfinir cette prescription par l'usage d'un outil semble permettre de dépasser les difficultés qu'il rencontre. J* essaie alors de généraliser l'usage de l'affiche à l'ensemble des disciplines :

« C'est marrant parce que / enfin maintenant chaque fois que je fais une séance j'ai envie de faire une trace écrite / et je me dis quel usage je fais de la trace écrite / parce que sur un an on pourra pas afficher des trucs partout dans la classe / comment est-ce qu'on les fait / est-ce que... si l'outil il est pertinent il est sensé être là toute l'année parce qu'il leur servira toute l'année... » (ligne 19).

Il se demande s'il va devoir faire des affiches pour aider les élèves à répertorier toutes les règles qu'ils travailleront au cours de l'année : il se pose la question de leur nombre et de leur permanence dans la classe.

J* évoque également des manuels qui peuvent l'aider à faire classe et qui lui permettront de rester cohérent avec ce qu'il a entendu en cours : en mathématiques, « Ermel ³⁰ », en sciences « les Tavernier ³¹ ».

L'impossibilité de recourir à un ou plusieurs manuels ne semble pas être sans conséquence sur le processus d'opérationnalisation de la discipline considérée. En français par exemple, J* a le sentiment qu'aucun outil ne lui permet de retrouver ce qu'il a appris :

« En français il n'existe pas le manuel idéal, avec la progression idéale qui permet d'avoir l'enseignement le plus efficace possible pour tous... » (ligne 1).

Il se trouve alors très démuni pour mettre en place des séances qui correspondraient à ce qu'il a entendu. Il relate d'ailleurs une tentative de préparation de séance qu'il juge inefficace et irréaliste compte tenu du temps qu'elle lui a demandé. Il se retrouve confronté au problème du temps de préparation qui n'est pas un élément pris en compte dans ce qu'il a retenu de la prescription de l'Institut de Formation.

2.3.3) Identité et posture professionnelles

Ces absences d'outils pertinents en français, dans lesquels il puisse avoir confiance et de modalités qui permettent de circonvenir le temps nécessaire à la préparation des séances, ont pour conséquence de le renvoyer à la nécessité de réélaborer les contenus pour préparer la classe. Il renforce alors sa représentation du maître omniscient, qualité qu'il identifie comme une vertu de sa vision de l'identité professionnelle.

« Ça serait plus fortement que souhaitable, ça serait au niveau de l'éthique professionnelle que d'être expert en tout... » (ligne 13).

Nous pouvons alors nous demander si cette exigence qu'il intègre à sa représentation de l'enseignant ne va pas contribuer à renforcer l'inhibition à se mettre « au travail ». Déjà, il évoque la frustration qu'il éprouve à ne pas arriver à satisfaire cette exigence qu'il se donne à lui-même. Il vit le processus de redéfinition de la tâche d'enseignement comme le risque d'un renoncement à un idéal d'enseignement.

³⁰ Ermel : Nom donné aux livres de propositions d'activités mathématiques écrit par une équipe de l'Institut Nationale de la Recherche Pédagogique (INRP) spécialisée en didactique des mathématiques. Cette collection d'ouvrages qui couvrent l'ensemble des années de l'école élémentaire est une référence pour les formateurs qui enseignent les mathématiques en IUFM.

³¹ Tavernier : auteur de nombreux ouvrages d'investigation des disciplines sciences et vie de la Terre et sciences physiques et technologiques pour l'école primaire. Ces ouvrages sont des références pour les formateurs qui enseignent les sciences en IUFM.

« J'ai pas envie de lâcher, j'ai pas envie de faire quelque chose par dépit, en me disant, c'est trop difficile, il va falloir, si tu ne veux pas passer quatre heures à préparer ta séance, retourner sur quelque chose de plus rassurant qui serait peut-être faux ou pas efficace avec les enfants, et ça je trouve que c'est vraiment pénible, ce renoncement... » (ligne 3).

Lorsque nous lui demandons si cette frustration est générale à l'ensemble des prescriptions liées aux différentes disciplines, J* répond qu'il la ressent surtout en français, il revient sur l'absence de manuels par rapport aux autres disciplines. Il ne se satisfait pas des connaissances apprises, trop spécifiques, elles ne l'aident qu'à développer son esprit critique. L'approche pragmatique qu'il développe le conduit à analyser ce qu'il apprend et la manière dont il l'apprend à l'aune du réinvestissement qu'il pourra en faire. Il pense par exemple, que ses lacunes en français sont contreproductives car elles l'empêchent d'être efficace en stage. Dans le même ordre d'idée, les connaissances pointues acquises sur les verbes irréguliers, loin de le rassurer, lui montrent l'étendue de ses lacunes sur d'autres objets de la langue. De plus, il n'arrive pas, pour l'instant, à voir comment il pourra généraliser des connaissances aussi exigeantes et spécifiques pour construire une représentation opératoire de l'enseignement du français. Il cherche à généraliser ou à transférer ce qu'il apprend car il a conscience que son activité doit pouvoir se déployer dans différentes situations lors de l'enseignement de différentes notions :

« Les verbes irréguliers, donc sur ce point je suis calé, j'ai conscience de ce qui se joue ou pas, le problème c'est que ce n'est pas le seul, il y a d'autres choses à savoir, c'est un réseau, tout est lié et ces choses-là je ne les maîtrise pas et pourtant elles sont nécessaires pour travailler ce que je veux avec les enfants... » (ligne 39).

Les nombreux manques de connaissances qu'il ressent et sa recherche infructueuse de moyens qui lui permettraient d'unifier sa représentation de l'enseignement de la langue conduit J* à être assez négatif sur la capacité de la formation à prendre en charge ses besoins réels :

« J'ai conscience que c'est un métier impossible... et je n'arrive pas à me résoudre à ne pas être le plus parfait possible... » (ligne 49).

2.4.) Quatrième entretien

J* fait son premier stage en responsabilité dans le CM1 d'une école d'un bourg important en milieu rural. Durant notre entretien, il réagit aussi bien aux extraits de la vidéo qui le montrent en train de faire classe qu'à ceux où il s'entretient avec sa tutrice. Cette première autoconfrontation permet à J* d'explicitier de grands pans de la prescription qu'il a retenue de l'Institut de Formation. A travers ses réussites et ses difficultés apparaissent très

nettement les préoccupations prioritaires qui l'animent, l'origine de ses préoccupations et les règles qu'il se donne pour arriver à rendre ses préoccupations supportables. Les questions posées le conduisent à expliciter les raisons qui ont présidé à ses choix.

2.4.1) Gestion de la classe

Lorsque J* réagit aux images le montrant en train de faire classe, un jour de visite d'une de ses tutrices, il évoque en premier lieu la nécessité de conduire la classe. Il pense qu'il ne doit pas se laisser déborder et qu'il doit aller au bout de ce qu'il a prévu. Ce critère apparaît important pour l'évaluation de sa séance :

« Il y a le stress d'être observé, de ne pas aller au bout de sa séance, le stress aussi qu'on puisse me faire la remarque que je n'arrive pas à gérer ma classe.. » (ligne 95).

Cette impression a été confirmée par la visite de l'inspecteur membre de son équipe de tutorat. La prescription primaire est alors explicite, rien n'est possible si la classe n'est pas tenue. J* a très clairement entendu le message. Il le prend en compte quand il restitue ce qu'il s'est efforcé à faire durant la séance visionnée :

« Oui oui / surtout que une semaine avant / j'avais eu la visite de l'inspecteur qui m'avait dit que mon métier ce n'était pas simplement de transmettre ou de faire de la socialisation / c'était aussi d'éduquer / parce qu'on s'était retrouvé à la bibliothèque dans une pièce de 20 m² et il y avait 25 enfants / pendant tout le trajet / j'étais tout seul à les faire se balader et il a fallu que je crie / ils étaient assez dissipés et donc voilà / j'ai eu le commentaire votre métier ce n'est pas simplement de transmettre des savoirs c'est aussi de transmettre des règles de comportement... » (ligne 100).

J* a concédé la mise en place d'outils de régulation. Il les justifie en argumentant sur son inexpérience de la pratique de la classe et sur le fait qu'il n'a pas la classe à l'année. Dans le cas contraire, il aurait fait autrement car l'usage de moyens coercitifs (un système de retrait de points pour sanctionner les comportements perturbant le déroulement de la classe) n'est pas conforme à ce qu'il a retenu de la prescription de l'Institut de Formation. Il a idéalisé une manière de conduire la classe qui est en adéquation avec le fait de favoriser l'activité des élèves. Il imagine des échanges entre élèves uniquement centrés sur les débats nécessaires à la construction de leur savoir, débats accompagnés d'un niveau sonore de prise de paroles qui ne perturberait pas le travail de chacun et la conduite de la classe.

Il pense que les compétences nécessaires à ce modèle de conduite de classe s'acquerront par l'expérience dans une temporalité longue.

2.4.2) Apprentissages scolaires : enseigner

Le processus de redéfinition de J* est donc soutenu par la nécessité de conduire la classe mais également, et c'est le deuxième déterminant structurel de ce processus, par la nécessité de respecter un processus d'apprentissage socioconstructiviste, ce qui se traduit dans son esprit par la mise en place de démarches d'enseignement qui favorisent l'activité de des élèves :

« Chercheur : Mais ça n'a pas l'air de remettre en cause du moins à travers ce que tu m'en dis / un schéma qui pour le coup vient de la PEI / qui est on va dire pour faire vite / une espèce de déroulement qui renverrait au socioconstructivisme.

- non pour l'instant il n'y a pas de remise en question de ça / c'est vrai que c'est toujours difficile de ramer dans le sens inverse de la pensée dominante / c'est un peu ça / on nous a présenté le socioconstructivisme comme quelque chose d'indépassable / au niveau de l'efficacité / notre but est de faire des élèves qui apprennent / qui stabilisent un certain nombre de choses / qui progressent / ça a l'air d'être la méthode la plus efficace / à priori scientifiquement prouvée... » (lignes 127, 128).

Autour de ces deux axes se développent des îlots de réflexion sur l'activité observée qui actualisent les conseils entendus en formation. Ce mode de raisonnement par îlots, chaque îlot renvoyant à une situation précise, permet à J* de développer des analyses contextuelles fines sur les cas pédagogiques rencontrés, tout en remettant à plus tard la construction d'une représentation plus globale de l'activité d'enseignement. Nous distinguons alors deux cas dans l'entretien. Lorsque l'évaluation de la situation observée est jugée satisfaisante, J* dégage une règle d'action qui précise le compromis auquel il est arrivé entre la nécessité de conduire la classe et la prise en compte de l'activité de l'élève. Lorsque la situation pose problème, la recherche d'une alternative au déroulement observé sur la vidéo le conduit à préciser comment il imaginait l'activité des élèves au regard de ce qu'il a perçu. Il problématise alors le dilemme qui subsiste entre la nécessité de conduire la classe et le respect d'un processus d'apprentissage qui favorise l'activité des élèves.

Le débriefing de la séance filmée fait apparaître plusieurs règles d'action que J* semble retenir :

- présenter la journée de classe aux élèves.

« C'est quelque chose que je vais garder, ça permet de bien rentrer dans sa journée de classe... » (ligne 3).

- se déplacer dans la classe contribue à maintenir l'attention du groupe.

- faire de l'humour ou plaisanter,

« *Je trouve que c'est bien quand on est capable de décompresser et de s'amuser à un moment donné parce qu'on ne va pas rester huit heures assis à se lamenter...* » (ligne 73).

- faire participer les élèves :

« *Là ce que je trouve pas mal sans faire preuve de prétention, je les fais participer dès le départ, j'aurais pu être tenté de dire...* » (ligne 14).

- faire reformuler la consigne :

« *Effectivement là il y a une mauvaise compréhension en fait et c'est là que ça sert de faire reformuler par des élèves...* » (ligne 25).

- aider les élèves à construire leurs connaissances :

« *...j'essaie de leur faire deviner le nom, parce qu'ils doivent observer et trouver les propriétés de cette figure... donc je me disais que si je leur dis maintenant, ça sert à rien ...* » (ligne 70)

- faire un diagnostic des connaissances des élèves :

« *...quand on commence avec une classe qu'on ne connaît pas, il faut toujours faire une phase de bilan pour savoir ce qu'ils connaissent...* » (ligne 91)

- commencer par une situation ouverte

Lorsque je lui demande ce qu'il changerait de sa séance s'il avait à la refaire, J* reste attaché au déroulement qu'il a présenté, en particulier à la première partie qui n'était pas en lien direct avec l'objectif poursuivi mais qui a permis aux élèves de faire état de leurs connaissances sur les quadrilatères. Malgré le conseil de sa tutrice qui lui dit de cibler ses objectifs, il reste attaché à l'idée d'une situation ouverte qui permet de « faire des rappels, des bilans des choses qu'ils doivent savoir » (ligne 108).

- faire des affiches qui reprennent les connaissances verbalisées en classe.

Il associe à la situation ouverte, la notion d'affiche qui récapitule les connaissances qui sont en jeu dans la séance. Il imagine alors une progression d'enseignement qui se matérialise par l'évolution des affiches, ces dernières se complexifiant au fil du temps. Dans son esprit, l'évolution de l'affichage traduit alors la dimension collective de la construction des connaissances des élèves :

« *... on le remplirait au fur et à mesure de l'année, au fur et à mesure que l'on complexifie de plus en plus les propriétés... c'est-à-dire quelque chose de plus général qui me permettrait de travailler dans la longueur... si c'est collectif, c'est encore mieux en fait, parce que ça fait une trace de quelque chose que l'on a vécue en collectif par rapport à la vie de la classe... mais de la même façon que le socioconstructivisme se doit d'être présent dans une leçon, j'ai l'impression que l'affichage se doit aussi d'être l'aboutissement d'une séance...* » (ligne 112).

- prévoir suffisamment de travail à faire, sans rentrer dans l'occupationnel, ni en faire trop. Cette nécessité de faire « travailler » les élèves, lui apparaît être la garantie de sa

crédibilité professionnelle (ligne 10). Il pense d'ailleurs qu'il vaut mieux trop en dire que pas assez, même si ce n'est pas au programme et s'il n'est pas sûr de l'efficacité.

« C'est des bonnes billes pour plus tard... » (ligne 22),

« Ce n'est pas tout de suite au programme, je vous dis ça pour votre culture, ça pourra vous resservir... on me l'a pas mal fait quand j'étais plus petit et j'ai l'impression que ça instille une curiosité, une attente, je ne dis pas vous êtes trop petits pour comprendre, on fera ça plus tard... » (ligne 72).

- ne pas trop élever la voix, arriver à un fonctionnement où le calme s'instaure sans la nécessité de rappels fréquents et autoritaires.

« C'est vrai que là je me rends compte qu'il y a plein de moments où j'élève la voix, c'est vrai que j'ai peut-être été fasciste dans ma conduite de classe... » (ligne 93).

Ces deux derniers points sont essentiels pour J*. Ils participent à la construction de son identité professionnelle. Le premier fait à nouveau référence à une image de son enfance de l'instituteur omniscient et le deuxième au modèle de l'instituteur Freinet qui a mis en place une alternance autoréglée des temps d'échanges entre élèves et des temps de calme.

« J'ai l'impression que le calme, il est nécessaire à toute conduite de classe, mais ça dépend comment c'est fait, parce que j'ai vu des conduites de classe coopérative Freinet, où les enfants se déplaçaient... et c'est un système comme ça auquel je voudrais aboutir... » (ligne 100).

Les exemples de situations jugées moins réussies sont intéressants dans la mesure où ils obligent J* à se justifier par rapport à « ce qu'il avait compris qu'il était bon de faire » et l'amènent à exprimer les difficultés ressenties et à s'interroger sur l'activité de ses élèves.

La manière dont il avait compris que les élèves apprennent est chahutée :

- J* se rend compte que l'autonomie des élèves est toute relative. Il imaginait les élèves capables d'autonomie dans la prise en charge de leur apprentissage. Il pensait qu'ils se mettraient dans des postures actives uniquement parce qu'ils seraient en présence de matériels appelant la manipulation ou parce que la situation les inciterait à se mettre en recherche :

« Je me disais qu'ils devaient prendre l'habitude de se servir de ça... et ça ne vient pas et ce n'est pas venu sur la séance d'après sur les parallélogrammes,... donc voilà la question que je me pose, comment faire, comment construire ça ?... c'est quelque chose qui va se mettre en place petit à petit, je ne sais pas trop... » (ligne 83).

Il mesure que ce qu'il a compris du déroulement d'une séance basée sur une théorie socioconstructiviste apprise en formation, ne correspond pas aux séances qu'il met en œuvre malgré l'impression qu'il a de suivre la prescription entendue en cours. Il a le sentiment que les élèves ne retiennent pas les notions abordées. Il prend conscience que les matières qu'il

enseigne ne sont pas pour autant apprises par les élèves alors qu'il a le sentiment de respecter une démarche qui permet aux élèves de construire leurs apprentissages :

« J'ai l'impression par rapport à ce que j'ai pu faire en conjugaison ou même en géométrie de construire sur du sable en fait... qu'est ce qu'on fait ? Est-ce qu'on empile ces choses-là et on voit le maximum de choses en se disant de toute façon ils les reverront ?... Est-ce que le concept de parallélisme et de perpendiculaire doit être bien mis en place, automatisé pour passer à la suite ?... Enfin je ne sais pas du tout quoi... » (ligne 85).

J* valorise les réponses qui témoignent d'une tentative de construction de connaissance de la part des élèves. Par exemple, face à une réponse inattendue, J* valorise la démarche engagée par l'élève. Il essaie de la justifier, il explique que cet élève essaie de relier de l'inconnu avec du connu, sans se soucier des frontières disciplinaires :

« ... après ils vont aller à la pêche en fait, tous les mots qu'ils connaissent... essayer de dire, pas n'importe quoi, mais tout ce qui pourrait marcher... » (ligne 36).

Il pense que cette recherche de cohérence de la part des élèves est légitime et doit être promue :

« ...je pense que c'est quelque chose à mettre en place, même d'une façon transdisciplinaire, pour qu'il n'y ait pas une séparation complète entre ce qu'ils pourraient faire en français et ce qu'ils pourraient faire en math, essayer toujours de faire des liens... » (ligne 62).

Néanmoins, il a conscience que toutes les réponses des élèves ne sont pas propices à de telles digressions, il se pose la question de sa compétence à bien diagnostiquer et exploiter de telles situations.

« ... à quel moment ce lien qu'il fait entre les différentes disciplines est pertinent et à quel moment il ne l'est pas ? Comment je peux lui faire comprendre ? » (ligne 76).

Il cherche alors à faire correspondre cette situation à une prescription entendue en formation. Lorsque je lui demande d'où vient cette préoccupation, il l'initie à partir du cours de français. Il a le sentiment qu'il doit construire une compétence à comprendre les réponses de chaque élève. Il se sent responsable du bon déroulement des processus d'apprentissage des élèves et il pense qu'il doit être capable d'établir des diagnostics précis lui permettant d'intervenir pour réguler ces processus. Il généralise cette préoccupation à l'ensemble des disciplines mais sans pouvoir décrire d'exemples ou de manière de faire :

« ... j'ai l'impression d'avoir conscience d'un lien mais on ne le voit pas toujours... »

Il me semble qu'il y a des choses à réinvestir dans d'autres matières mais je n'ai pas d'exemples précis qui me viennent en tête... » (lignes 80 et 82)

J* reste attaché à ce qu'il a retenu de l'année de PE1. Il a construit une représentation idéale de la manière de faire classe.

« ... c'est vrai que la majorité de mes références, elles viennent surtout de PE1, c'est là où je suis content d'avoir fait PE1, parce qu'il y a plein de choses que je n'aurais pas apprises cette année (PE2), (ligne 120).

A travers ses propos, cet idéal de conduite de la classe se définit beaucoup par les descriptions qu'il fait de l'activité des élèves :

- soit il décrit une activité commune qui renvoie aux interactions que les élèves pourraient avoir. Il imagine alors un collectif autonome qui s'autorégule. Dans ce modèle, chaque élève est porteur d'une attention au collectif, d'une bienveillance qui ne laisse personne sur le bord de la route.

« En fait, je me dis que dans l'idéal, par rapport à ce que je pourrais connaître de ce qu'on m'a dit à l'IUFM, si un enfant ne répond pas à ce que je pouvais attendre, je me dirais qu'idéalement, il doit y avoir un enfant qui serait capable de le contredire et de lui montrer avec ses mots, de le ramener dans le bon chemin, alors que c'est moi qui suis obligé de faire la régulation et de le recadrer, en fait je me demande si c'est efficace parce que c'est transmissif... » (ligne 46).

- soit il imagine une proposition d'activité que l'élève peut réaliser en autonomie et qui lui permettra de construire son apprentissage :

« Est-ce que ça serait pertinent que je lui montre comme ça, est-ce qu'il ne vaudrait pas mieux que je reprenne avec lui en me disant dans une prochaine séance pendant 10 minutes essaie de construire un polygone ... » (ligne 50)

Les élèves doivent donc être actifs, participants, motivés, autonomes. La description des comportements attendus révèle en négatif la posture et l'activité de l'enseignant. Ce dernier doit être garant du bon déroulement du processus d'acquisition de connaissances qui a lieu sous ses yeux. Il s'assure de l'implication de tous et du maintien des échanges sur l'objet de connaissance qui est en débat, il reformule si nécessaire les différentes interventions. En revanche, il évite d'intervenir et d'imposer un avis :

« Je n'ai pas l'impression qu'ils s'ennuient, ils participent tous, ils s'écoutent les uns les autres, moi j'aime bien ce type d'échange, parce qu'il y en a un qui dit quelque chose, moi ce n'est pas mon rôle de le gronder en fait, il faut savoir si c'est pas juste, je ne me permets pas de dire si c'est juste ou pas juste, j'attends de voir ce que dit un autre élève, il doit être capable de le justifier et que l'autre accepte cette justification, il ne faut pas juste de dire c'est comme ça que ça se fait, il faut être capable de pouvoir le prouver, l'autre élève donne une justification et moi je le reprends avec ma plus grosse voix pour le donner au collectif, c'est comme ça que je le vois... j'impose rien en fait, enfin j'ai l'impression... » (lignes 63,65).

Au fil du visionnement de la séance, J* essaie de dépasser les dilemmes ressentis. Nous le voyons se « débattre » avec les situations qu'il rencontre. Les conseils donnés par l'inspecteur membre de son équipe de tutorat, le réconfortent lorsqu'il n'arrive pas à suivre la prescription retenue de la formation suivie à l'I.U.F.M. Ce dernier insiste sur la nécessité de

conduire la classe et de réussir à faire accomplir un certain nombre de tâches aux élèves au fil de la journée. Il s'oppose à la prescription retenue d'un enseignement uniquement orienté vers les apprentissages scolaires.

« ...Il me disait si ça ne vient pas, il faut aider, vous êtes prof, il ne faut pas hésiter à faire du transmissif... » (ligne 48).

J* vit ces conseils comme un renoncement.

« ...Quelque part ça me gêne mais en même temps je suis obligé de faire cette concession-là, parce que sinon ça n'avance pas, enfin j'ai l'impression que ça n'avance pas... » (ligne 48).

2.5) Cinquième entretien

2.5.1) Identité et posture professionnelles

Le cinquième entretien a lieu début Janvier, J* exprime un malaise dans sa formation. Il a l'impression de perdre son temps, il renouvelle son sentiment de « *ne pas apprendre grand-chose* ». Il a du mal à trouver un sens aux formes que prennent les cours, soit ils sont trop près de l'analyse de situations particulières et peu transférables, soit ils n'offrent que des généralités qui ne permettent pas d'acquérir des savoirs pour faire classe. Les propos de J* nous semblent révélateurs de la difficulté déjà exprimée d'acquérir des compétences professionnelles. J* perçoit le processus de transfert nécessaire entre ce qu'il apprend et ce qu'il doit mettre en œuvre dans une classe. Il évoque la généralisation nécessaire d'un exemple particulier à un ensemble de situations qu'il est susceptible de rencontrer. Il est à la recherche de procédures de transfert d'une modalité pédagogique d'une situation disciplinaire à une autre. Mais il a le sentiment qu'il n'a pas les moyens de mettre en œuvre ce processus. Il résiste à l'engagement dans le processus de redéfinition de la tâche d'enseignement en cherchant des alternatives. Une fois de plus, il « refuse l'obstacle » en préférant s'engager dans une étude critique de la formation.

« ...l'intérêt c'est d'avoir une vraie réflexion / et de pas défricher / parce qu'il faut rester les pieds sur terre et modeste / parce que c'est des choses on n'inventera rien quoi / mais qu'on ait la possibilité d'aller fouiller un petit peu / qu'on ait la possibilité d'aller discuter dans des classes / qui peuvent nous apprendre des choses / ... » (ligne 1).

Dans le même ordre d'idée, la conférence de Roland Goigoux, que nous avons présentée dans la monographie de C*, n'a pas le même effet sur lui. Tout en exprimant sa satisfaction, J* réagit différemment à l'interpellation sur l'influence de la prescription au sujet des manuels sur les PE2. Il n'est pas sensible à l'incitation à utiliser les manuels, elle ne

lui permet pas d'accepter de prendre le risque d'une appropriation qui mettrait en tension, le modèle idéal auquel il tient. Pour lui, cet usage reste contraignant. Il mobilise alors la prescription entendue en français qui apparaît alors comme une source importante de ce modèle. Il est attentif à maintenir une attitude critique envers les outils de la profession qui tendent à opérationnaliser les modalités de transmission des savoirs et veille à maintenir un engagement dans un processus réflexif d'élaboration de ses propres outils à partir d'une réflexion théorique.

« Le cours de français régulièrement ça revient dans les interventions / on nous a appris à déconstruire un manuel / voir les points négatifs / les choses comme ça / à nous faire prendre conscience qu'un manuel ce n'est jamais la panacée / donc la seule solution qui nous reste en fait c'est de s'adapter / et sachant que l'on n'invente rien / il nous faut forcément prendre ailleurs / pour pouvoir faire mieux / donc la tendance chez les PE2 / chez les TIT / elle est à amasser le maximum d'informations pour sortir quelque chose d'un peu synthétisé qui puisse nous satisfaire / en répondant à nos objectifs ou aux modèles pédagogiques que l'on veut mettre en place... » (ligne 4).

Pour J*, la difficulté à questionner ce modèle idéal est d'autant plus grande que ce dernier est identitaire. La maîtrise de la classe dans les modalités et les contenus d'enseignement est un acte de création professionnel. Toute médiation extérieure est associée à un risque de dévalorisation du métier. J* associe l'usage du manuel à un risque de perte d'identité professionnelle.

« ... c'est que quelque part il y avait une défense du métier de professeur des écoles / du métier d'instituteurs / c'est-à-dire que / enfin moi c'est comme ça que je le vois / c'est-à-dire que si je prends un manuel / si je suis ce manuel / alors effectivement c'est un outil / mais si je le suis j'ai l'impression de ne servir à rien / alors qu'effectivement il y aura la relation avec les enfants / il y aura tout ce qui sera évaluatif / c'est à moi de juger / j'aurai une place / j'aurai une importance / mais j'ai l'impression que j'en aurai moins que si je fabrique cette séance moi-même / et j'ai l'impression qu'il y a ce réflexe de défense du métier / et que si je ne construis pas les choses moi-même / à quoi je sers ? » (ligne 4).

Le modèle acquis en PE1, renforcé essentiellement par le cours de français en PE2 reste donc très prégnant. Il conduit J* à un dilemme identitaire entre la crainte d'une prolétarianisation de son métier s'il abandonne ce modèle et la suffocation au travail s'il tente de mettre en œuvre cette représentation idéale.

« Mais j'ai l'impression qu'après il y a comme une fatalité en fait / ça demande trop de préparation / ça me demande trop d'efforts de m'adapter à chaque élève / de m'adapter à leurs difficultés / donc je vais gagner du temps / je ne vais pas y passer 12 heures par jour / donc la solution de facilité c'est ça / mais quelque part j'ai l'impression que c'est donner le bâton pour se faire battre / dans sa position d'insti / dans sa position même de professeur s'il y a un savoir / si un enseignement se résume à une méthode / n'importe qui peut prendre notre place / c'est pour cela que je parle d'autodéfense / d'esprit de corps ... » (ligne 12).

Coincé entre une représentation idéale de la tâche d'enseignement à laquelle il ne veut pas renoncer car elle correspond à une identité professionnelle valorisante et une nécessité de plus en plus pressante de s'engager dans la mise en œuvre du métier, il n'a d'autres ressources que de différer les problématiques soulevées pendant les stages et de compter sur un processus de formation par l'expérience. A ce moment de l'année, il nous semble que le modèle d'enseignant idéal qu'il a construit et vers lequel il essaie de tendre, est une contrainte à l'engagement dans un processus opératoire. Cette contrainte est d'autant plus forte que J* a clairement conscience des données du problème. Sa perception très fine et détaillée des déterminants en œuvre dans le processus qu'il ressent joue contre lui et crée de la résistance.

Par ailleurs, J* explicite également l'influence de la prescription sur sa manière de concevoir les tâches d'enseignement. Il met en exergue, d'une part, la répétition des mêmes prescriptions à partir de présentation dans différents cours de situations d'enseignement semblables et, d'autre part, l'absence de présentations de situations d'enseignement basées sur la transmission ou l'entraînement à l'appropriation de connaissances. Il a l'impression qu'à force d'entendre prescrire les mêmes modalités d'enseignement quelles que soient les disciplines (situations-problèmes, émergence des représentations initiales...) et de ne rien entendre sur d'autres modalités qui ne sont pas forcément dévalorisées mais uniquement tuées, il a généralisé une manière d'enseigner qui en fait ne correspond pas à la réalité de la pratique des classes.

« ... à un moment donné la répétition / elle fait loi / si on nous présente huit cas sur dix qui ont trait à une situation-problème / à un conflit sociocognitif / même si ce n'est pas la réalité dans la classe / pour nous ça l'est / surtout si en PE1 on nous dit que la méthode magistro-centrée a ses limites / que pour qu'un élève construise ses connaissances / il faut qu'il y ait un moment d'instabilité / qui compare avec ses pairs / c'est toujours du non-dit mais ça prend une forme et ça nous construit comme ça / chaque fois qu'on nous a présenté une séance en Alternance ou dans d'autres modules / ça toujours était / des choses comme ça / ça toujours était des situations-problèmes / alors effectivement il y a rien de (inaudible) à nous montrer quelque chose de magistro-centré où les enfants sont en train de recopier des lignes ou de faire des exercices d'application / pourtant c'est le quotidien d'une classe / mais c'était assez drôle qu'il revienne là-dessus je trouvais / je me disais bon je ne suis pas tout seul / tous les PE2 doivent être dans le même état .../ quelque part on a tendance à reproduire les choses que l'on nous présente... » (ligne 1)

A la fin de l'entretien, J* prend conscience de ce processus de conditionnement, où une partie de ses représentations de la tâche prescrite s'est construite de manière inconsciente. Il mesure qu'il est soumis aux effets produits par l'organisation générale du dispositif de formation.

« Il y a comme des réflexes en fait / j'ai des réflexes / le fait d'associer magistro-centré à quelque chose de ronronnant / le fait d'associer le socioconstructivisme à quelque chose d'idéal / d'efficace / c'est terrible... » (ligne 26).

Cette prise de conscience permet de dévoiler comment les représentations initiales de la tâche d'enseignement de J* se sont en partie construites dès l'année de PE1. Cette conscience des processus en cours semble pourtant inhiber sa capacité à mettre en œuvre un processus de redéfinition de la tâche d'enseignement.

2.6) Sixième entretien

2.6.1) Gestion de la classe

Dans le cadre du module « Alternance », une professeure des écoles débutante qui est dans sa première année de titularisation (Tit 1), est venue témoigner de sa première prise de fonction dans une classe à multi-niveaux. Cette rencontre a marqué J*. Il parle de ce témoignage comme « d'une mise en garde, une préparation un peu psychologique de ce qu'on pouvait avoir à la rentrée » (ligne 1). Loin de l'inquiéter, ce témoignage le rassure et le motive. Il lui donne envie d'avoir lui aussi sa classe à prendre en main. Il prend conscience que faire classe ne nécessite pas de « coller » à la représentation qu'il a construite sous l'influence de la prescription qu'il a retenue : il livre alors une redéfinition de la tâche d'enseignement où il réaffirme très nettement la priorité mise sur la réussite de la conduite de la classe. Il lui apparaît alors nécessaire d'adapter le temps de préparation en fonction du rythme journalier de la classe et d'avoir une activité préparatoire pragmatique qui permet l'avancée de l'activité scolaire quotidienne des élèves.

« ... elle prenait énormément de liberté par rapport au discours que nous on pouvait entendre, dont on est en train de se détacher petit à petit nous aussi... pas se contenter mais quelque part se dire qu'on ne pourra pas dans toutes les matières, la première année, être super efficace, donc il faudra choisir d'en laisser quelques unes et se contenter de prendre des manuels ou des choses toutes faites, donc c'était assez drôle, parce que c'était quelque chose qui me perturbait et je vois qu'effectivement, il faut faire le deuil d'une certaine perfection et que c'est quelque chose de plutôt normal... on ne peut pas se prendre la tête pendant des heures et des heures, il faut faire avancer des choses, parce qu'il faut que le lendemain on soit efficace, qu'il y ait des apprentissages qui se fassent, que la classe elle tourne... donc c'était pas mal parce que je me suis reconnu dans ces questionnements... » (ligne 1).

2.6.2) Identité et posture professionnelles

Lorsque je lui demande pourquoi ce témoignage le rassure, alors qu'il a déjà entendu ce discours et qu'il a déjà dit qu'au début de sa carrière, il ne pourrait que tendre vers

un idéal, plusieurs éléments apparaissent qui semblent avoir un poids sur sa motivation à s'engager dans la tâche.

- En premier lieu, il ne se sent pas contraint par cette jeune collègue. Il souligne le caractère descriptif de son propos. Il ne se sent pas obligé d'abandonner une part de son idéal comme il l'avait ressenti au moment de la séance sur la leçon "magistro-centrée". Il précise que dans ce que dit cette jeune collègue « il n'y a rien d'injonctif ».

- Ensuite, il ressent l'urgence de se sentir prêt à prendre la classe. Il pointe l'échéance de la prise de fonction qui s'approche.

« ... le temps passant je me rends compte que je vais bientôt être confronté au monde de la classe et il y a des choses qui bougent, qui se mettent en place.. » (ligne 3).

- Enfin, il exprime plusieurs prises de conscience.

Il a conscience que la facilité avec laquelle il s'est identifié à cette jeune collègue, lui permet de mieux comprendre les possibilités qu'il aura pour répondre à ses préoccupations de débutant.

« Alors pourquoi ce témoignage il me parle plus ? Déjà parce qu'elle est TIT 1, qu'elle n'est pas très éloignée de ce que nous on peut vivre et je pense que dans un an, ce sera pas loin d'être la même chose. Ça a plus de force parce qu'elle a franchi récemment la barrière entre passer de l'IUFM et sa titularisation... » (ligne 3).

Il prend également conscience de la possibilité qu'il aura d'agir malgré le sentiment d'inachèvement d'une conception de l'enseignement. Il continue de reprocher à la formation à l'IUFM de lui apporter des petites touches qu'il n'arrive pas à articuler mais il se rend compte qu'il pourra arriver à faire classe même avec une vision parcellaire de l'enseignement, pour peu que, comme cette jeune collègue, il organise ses enseignements, qu'il choisisse ses manuels et qu'il mette en place une organisation du temps scolaire. Il se donne alors le droit de ne pas savoir tout faire avant de commencer à faire.

« Ça me rassure énormément et à partir du moment que je suis rassuré par rapport à l'organisation, par rapport à mon temps etc. je pense que mon comportement en classe sera différent... » (ligne 16).

Et surtout, il se rend compte que la prescription secondaire est relative et qu'elle prend sa place dans un espace prescriptif plus vaste. En effet, il mesure que les prescriptions qui sont données par l'IUFM, changent régulièrement en fonction de la recherche, des programmes et des orientations ministérielles et qu'il devra apprendre à prendre en compte d'autres sources de prescription que sont les parents et les municipalités.

« *Donc à la limite j'ai l'impression qu'elle était plus redevable auprès des parents et des élèves qu'auprès des instances supérieures, son inspecteur, ça donnait cette impression-là...* » (ligne 22).

Il est d'ailleurs surpris de voir cette jeune collègue déjà distante de la prescription secondaire. Il a l'impression que cet aspect du métier est peu souvent abordé à l'IUFM et il se demande comment il va lui-même arriver opérer cette mutation.

« *Donc j'imaginai que plus on était un ancien instituteur ou une ancienne institutrice, plus on prenait des libertés par rapport à ce qui se faisait aujourd'hui et de voir qu'une TIT dès sa première année en fait, prenait des libertés par rapport à ça, ça ne m'a pas choqué en fait, parce que à un moment donné, on est obligé de faire ça aussi et je trouvais qu'elle l'assumait plutôt bien et je ne suis pas certain de l'assumer aussi bien à la même époque...* » (ligne 20).

Ce dévoilement de déterminants du processus d'opérationnalisation que nous reprendrons dans la synthèse de nos résultats, conduit J* à livrer l'état de ses préoccupations. Elles s'expriment essentiellement sous forme d'une recherche identitaire. S'il pense savoir le maître qu'il veut être (ligne 13), il se questionne sur l'opérationnalisation de l'acquisition de cette identité. Il s'inquiète du comportement qu'il peut avoir avec les élèves, il craint une certaine rudesse qu'il impute au stress lié au manque de temps. Il se questionne également sur la conduite des classes multi-cours, sur la conduite des classes de maternelle, sur la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. La représentation qu'il a construite ne lui permet pas d'intégrer facilement ces éléments dans sa conception de l'identité professionnelle centrée sur la gestion de classe homogène mono-niveau de l'école élémentaire. Il reconnaît que cette représentation n'est pas uniquement due à l'influence de la formation mais également à celle de son propre passé scolaire. L'enseignant auquel il s'identifie est un enseignant de cycle 3, outillé avec des progressions et un emploi du temps qui lui permettent de maîtriser le déroulement du temps scolaire et l'organisation de la transmission des connaissances :

« *Je me base beaucoup sur des a priori / et sur des clichés que je pourrais avoir de ma scolarité / c'est-à-dire / j'ai une certaine facilité à me projeter en tant qu'instit de cycle II et III parce que / parce qu'il y a un emploi du temps / il y a du français / il y a des choses comme ça / tout est bien calibré et en cycle I en fait / je n'imagine pas / je ne vois pas comment ça peut se faire / quelle est la réalité d'une classe maternelle...* » (ligne 41).

2.7) Septième entretien

Plus que la première fois, la deuxième autoconfrontation révèle la mise en œuvre du processus de redéfinition de la tâche. La vidéo porte sur une séance d'Arts Plastiques faite lors de son deuxième stage en responsabilité dans une classe rurale de CP et GS. Ce stage a été un catalyseur de l'activation de ce processus. J* se sentait plus sûr de lui qu'au premier stage, il appréhendait moins le contact avec les enfants et se sentait plus près à réagir à leurs interventions (ligne 24).

J* réélabore ses repères professionnels. Il est très interrogatif, il remet en cause des idées, des représentations qu'il avait jusque-là. Parfois son analyse critique s'arrête à une position de flou et de doute, parfois il développe de nouvelles représentations sur ce qu'il est bon de faire. Ces dernières sont souvent accompagnées d'une vision critique de sa formation. Les thèmes qu'il aborde, s'intègrent dans les critères de la grille d'analyse et complètent la description des différentes orientations de l'activité d'enseignement :

- l'organisation temporelle, spatiale et matérielle de la gestion de la classe,
- l'activité des élèves dans la gestion des apprentissages scolaires,
- la prise en compte de sa propre histoire dans la construction de son identité professionnelle.

Seule la prise en compte des autres intervenants du système scolaire n'apparaît pas explicitement.

J* semble s'être engagé dans le processus de redéfinition de la tâche d'enseignement. Il décrit finement le processus, il essaie d'articuler les différentes orientations. Suivant les objets de discussion, nous voyons apparaître des caractéristiques de ce processus.

2.7.1) Gestion de la classe

J* développe une conception de la préparation de la classe qui s'éloigne de ce qu'il en avait compris en formation. Dans ces propos apparaissent différentes notions dont il a pris conscience suite au stage.

J* prend conscience que le temps de préparation s'inscrit dans le temps biologique et dans le temps social. Il doit apprendre à mesurer le rapport entre le temps passé à préparer et le temps passé à faire la classe. Il doit arriver à équilibrer les tensions entre le temps de préparation et l'accumulation de fatigue. Il doit mesurer les bénéfices du temps de préparation par rapport à la fatigue (ne pas accumuler trop de fatigue, dormir suffisamment). Par rapport à son déroulement de carrière, il doit également s'assurer d'avoir de bonnes

inspections. De plus, il mesure qu'il est impossible de tout anticiper, que les analyses a priori sont souvent inopérantes. J* remet en cause le processus d'anticipation lié aux préparations. Il définit un temps scolaire qui prend en compte la vie de la classe dans sa globalité et son déroulement au fil de la journée. Les séances sont des temps forts de ce déroulement mais ce dernier ne se réduit plus dans son esprit à une succession de séances toutes bien préparées. Pour lui, le temps scolaire s'appréhende surtout dans l'action. Le temps passé à essayer de l'anticiper lui paraît alors peu souvent efficace.

« ...Il me semble que dès le départ de l'année / il y a eu un petit dé clic / c'est-à-dire à un moment de l'année je pensais que pour chaque séance / chaque fuseau horaire / il allait y avoir une fiche de prép / avec une réflexion par rapport à la séance / et puis après je me suis aperçu que non / ce n'était pas pendant les six séances de la journée mais pendant les unes / deux ou trois qui sont fondamentales / chose que l'on ne nous avait pas dite en fait / c'est vrai qu'à l'IUFM on insiste beaucoup sur l'analyse à priori d'une séance / sur une préparation vraiment béton à la fois matérielle et dans l'organisation / mais la confrontation à la classe montre que quelquefois on peut complètement se planter par rapport à ça / alors est-ce que ça serait par économie d'énergie que je préférerais ne pas me fourvoyer et être à l'écoute de ce qui pourrait sortir / mais ça n'a pas été dit explicitement / c'est quelque chose qui s'est construit dans les stages en fait... » (ligne 20).

Il reconnaît alors à l'improvisation une place dans les modalités de conduite de la classe. Il mesure qu'il est passé d'une vision de sa journée de classe où tout était marqué sur une fiche de préparation à la préparation d'une journée qui laisse sa place à une part d'improvisation :

« C'est un truc que j'ai découvert dans ce stage-là, c'est que quelque part, il y a une part d'improvisation sur laquelle il faut compter aussi... » (ligne 18).

2.7.2) apprentissages scolaires : enseigner

J* explicite que le modèle de séance qu'il avait en tête jusque-là et qui privilégiait l'activité des élèves avec une prise en compte de leurs représentations et une verbalisation puis une validation de leurs hypothèses est pipée par la nécessité de conduire la classe et d'atteindre un objectif précis d'enseignement.

« ... sur ce qu'on appelle la méthode inductive, on essaie de faire émerger les représentations des enfants, en général c'est assez biaisé parce que le maître intervient à un moment donné et il réoriente ce que les enfants ont pu faire, donc quelque part, réfléchir aux réponses que peuvent avoir les enfants, à aucun moment ça ne sera pris en compte, parce que le maître a son objectif et il ira jusqu'au bout... » (ligne 68).

Il ne remet pas en cause l'idée de concevoir le déroulement des séances selon la prescription socioconstructiviste mais il filtre les critères entendus et ne retient comme rubrique de sa fiche de préparation que ceux qui l'aident à conduire la classe :

- le minutage du temps passé aux différentes phases de sa préparation,

- la variabilité des formes de travail (temps collectif, individuel, par groupes...),
- la réflexion sur les supports,
- la place laissée pour faire une analyse a posteriori. (ligne 76 et 80).

2.7.3) Identité et posture professionnelles

J* reste préoccupé par l'image qu'il donne de lui-même. Il a demandé à revoir la séance enregistrée lors du premier stage. Il s'est trouvé très « sec et autoritaire », il espère avoir changé. Durant l'entretien, il avoue que le regard de l'ATSEM présente dans sa classe durant le stage, le dérange. Il a conscience qu'en maternelle, il faut avoir une posture plus sécurisante, plus proche des enfants, posture qu'il a du mal à mettre en œuvre. Il pense par ailleurs qu'il parle trop, qu'il doit apprendre à être plus concis :

« Je pense que ça peut être important de dire un maximum de choses avec un minimum de mots, ça peut être très efficace... » (ligne 4).

Il se questionne sur cette manière d'être, peut-être est-ce pour se rassurer ? Peut-être que ça rassure aussi les élèves et que ça évite les débordements ? Il a le sentiment que les formateurs ne lui donnent pas assez de retours sur ce point-là.

Ce retour sur lui-même, le conduit à reconnaître l'intérêt de la fiche de préparation dont il avait précédemment douté. Il cherche alors à comprendre les raisons qui l'ont conduit à se défier des conseils entendus. Il revient alors sur la forme injonctive qu'il a ressentie lors des séances du module « Alternance ».

« Je pense que la fiche de préparation ça doit être un très bon outil, j'imagine, mais c'est tellement prescriptif, je trouve que ça enlève son côté nécessaire pour nous en fait... c'est ça que je pourrais reprocher, un peu normatif, un peu obligatoire et toutes les choses obligatoires on perd le côté judicieux, le pourquoi, pourquoi elle est là. » (ligne 76).

Cette impression d'être exposé à des modalités injonctives de formation met en évidence le problème des stratégies pédagogiques développées par le dispositif de formation. J* pense ici qu'une forme prescriptive est contreproductive. Il révèle, dans son analyse, différentes conséquences liées à la mise en œuvre de cette modalité.

- Tout d'abord, il revient sur les effets des accumulations des mêmes conseils sur la construction de la représentation de la tâche d'enseignement. Ce procédé accentue les contrastes, en mettant en lumière, les caractéristiques de ce que J* a retenu de la prescription, il met dans l'ombre d'autres modalités d'enseignement qui ne sont pas explicitement désavouées par les formateurs mais qui sont comprises comme telles par J* :

« ...je ne dirai pas qu'on évite / mais quand on nous les présente / on ne nous en parle pas / de là à dire qu'ils n'existent pas / il y a qu'un pas / du coup on nous en parle pas / on n'est pas sensé savoir ce qui peut

se passer ensuite / rien n'est dit par rapport à ça / c'est comme si la séance avec le conflit socio-cognitif se suffisait à elle-même / que les enfants allaient avoir la révélation / et qu'on n'allait pas avoir besoin de faire la systématisation derrière / puisque le problème était réglé / ça me fait penser un peu à la notion que je pouvais avoir de l'enseignement après ma PE1 / et ce début de PE2 quoi / sur des malentendus quoi ... » (ligne 28).

- Ensuite, J* met en doute la validité des conseils entendus lors des visites de stages. Il a l'impression que l'exigence qu'il perçoit dans les cours ne se retrouve pas dans les conseils qu'il entend lors des visites au cours de ses stages. Attentif à ce qu'il n'arrive pas à faire durant ses stages, il a le sentiment que ses tuteurs ne lui font pas suffisamment remarquer les différences qu'il ressent entre la prescription qu'il a comprise et le travail qu'il a réalisé en classe. Cette sensation l'insécurise. Il a le sentiment d'une inadéquation qui ne lui permet pas de se fier aux regards des formateurs pour construire son identité professionnelle :

« Je vois une différence entre ce que je voudrais faire et ce que je fais, je ne vois pas de critique par rapport à ça dans les évaluations de ceux qui sont venus me voir, je me pose la question, est-ce qu'ils l'ont vue ? Est-ce qu'ils ne l'ont pas vue ?... » (ligne 82), « Mais ce problème de savoir ce qu'on attend de moi et de savoir si je réponds à ce qu'on attend de moi, ça c'est important et ce n'est pas assez dit en fait... » (ligne 46), « ... est-ce que on demande un socle commun qu'il faut respecter et après chacun fait sa vie et fait des choix... » (ligne 82).

Cette insécurité le conduit à réinterroger la validité de ce « qu'il a retenu qu'il était bon de faire » et à se poser de nouvelles questions sur la fiabilité qu'il peut accorder à sa formation. Il s'interroge alors sur la « durée de vie » de la prescription.

- Enfin, cela conduit J* à s'inquiéter de la pérennité de sa formation. Il a conscience que la durée de validité des conseils qu'il a entendus peut varier rapidement en fonction des débats présents dans l'univers pédagogique. En particulier, il est sensible aux résultats des recherches qui lui paraissent susceptibles de modifier les formations :

« J'ai l'impression que si on ne cherche pas à voir ce qui se passe au niveau innovation pédagogique / on peut rester facilement dans ce qu'on nous a appris / ce qu'il était bon de faire à l'époque où on est passé à l'IUFM / et c'est vrai que l'instit chez qui j'ai fait mon stage / elle est toujours dans un schéma très traditionnel / apport théorique / exercices etc. / elle voudrait en sortir / elle ne sait pas comment faire en fait / et je me dis / et c'est des choses que l'on a pu voir / avec la conférence de Goigoux et de Fayol / il y a vingt ans / on ne parlait que de méthode globale / que c'était la solution à tout / et c'était la chose à la mode / à quel moment on nous dit la vérité / à quel moment on dépasse la mode / et on base tous nos cours / sur vraiment de la recherche / soit des a priori presque idéologiques je dirais / c'est ça la difficulté en fait / d'être juste conditionné et pas éclairé en fait / parce que ce qu'on cherche nous c'est pas à être conditionnés / c'est la meilleure façon d'enseigner et que ça soit profitable à tous / et là je sens une différence entre le métier que je vois en sortant de l'IUFM en 2006 et la façon dont cette instit voit l'enseignement alors qu'elle est sortie il y a vingt ans quoi / on n'a pas la même conception du métier et je pense que j'ai été quelque part formaté par la pensée dominante

qu'il peut y avoir dans un IUFM / et qui me dit que dans 10 ans / dans 15 ans ça ne sera pas radicalement différent / enfin / c'est ça le problème... » (ligne 36).

Par ailleurs, cette prise de conscience de l'espace de transposition d'idées et de concepts entre le travail prescrit et le travail réel lui ouvre des perspectives de développement. Il se projette dans un avenir où son développement professionnel peut se dissocier du modèle institutionnel prescrit qu'il avait retenu à partir de l'année de PE1.

« oui / parce que j'ai l'impression que pendant l'année il y a la première étape de savoir / si je vais être conforté dans mon choix par la hiérarchie / par l'équipe de tuteurs / il y a / la première chose c'est de répondre aux critères qui sont fixés / ça c'est plus le premier stage / et je n'ai pas eu de remarques particulières / ça m'a conforté dans ce que je faisais / j'étais quelque part dans le droit chemin / parce que c'est à ce moment-là qu'il fallait le dire si ce n'est pas correct / et que maintenant je n'ai plus envie de le faire par rapport à une hiérarchie ou par rapport à une évaluation / mais plus par rapport à ce que moi je pourrais apporter aux élèves et comment moi je le vis / plus en rapport avec une évaluation quelconque par rapport à des pairs / mais qu'est-ce que j'apporte aux enfants et est-ce que je m'éclate à le faire ? » (ligne 80)

Il envisage les modalités de ce développement professionnel sur une temporalité plus longue dont il est maître. Le stage, parce qu'il oblige à l'action, est confirmé dans son rôle de déclencheur de ce développement.

« oui / il me semble que lors du dernier entretien c'était déjà présent, le fait de faire les mouvements les choses comme ça / on est confronté à / je pense que ça accélère et que ça oblige à construire son identité / et à imaginer la façon dont je pourrai faire les choses / à me projeter quoi / je pense pour se rassurer aussi / j'essaie de penser à une identité avec ce qu'on m'a dit / ce que j'ai pu lire / ce que j'ai pu voir / et puis je pense que par rapport à cette identité professionnelle / la première année je vais recycler tout un tas de choses que j'ai pu entendre / de ce que j'ai pu voir / j'essaierai de faire justement cette intégration de tous les éléments qui viennent d'un peu partout / pour construire une cohérence et construire ma propre méthode je dirais / sans prétention aucune / et après j'imagine que pendant l'année / il y a des choses qui ne fonctionneront pas / je me rendrai compte en discutant avec d'autres instits / qu'il y a des façons d'aborder un sujet qui seront peut-être plus pertinentes / et que tout ça / ça me permettra en quelques années d'être plus satisfait de ce que je fais / que ça corresponde plus à mon idée de l'éducation. » (ligne 57).

Ce questionnement identitaire qui le conduit à envisager les formes que peut prendre son développement professionnel le conduit à investir le travail de réalisation du mémoire qu'il réalise dans le cadre d'une étude sur l'orthographe mise en œuvre par une équipe de recherche. Il y trouve l'occasion de poursuivre la réflexion qu'il a engagée dans le cadre de nos entretiens.

2.8) Huitième entretien (non enregistré)

2.8.1) Identité et posture professionnelle

J* développe l'intérêt déjà manifesté pour la réalisation de son mémoire. Il semble apprécier une modalité de travail qui l'oblige à éclairer des pratiques, à les comparer en prenant des critères qui sont des ressources opératoires (matériel utilisé, temps passé, outils du maître ...). Il a le sentiment que le travail d'élaboration de son mémoire le conduit à avoir une attitude différente, il se sent « plus instit sur le terrain » qui cherche des clés pour son enseignement que « PE2 en formation ». Il pense que ce changement d'attitude est lié à la dynamique du mémoire qui crée une motivation. Cette commande de l'Institut de Formation l'oblige à un véritable travail d'appropriation pour développer une problématique qui met en cohérence les éléments théoriques liés à son thème de mémoire sur l'Observation Réfléchie de la Langue (O.R.L.) et les expérimentations qu'il conduit durant ses stages. Ce travail le conduit à se questionner sur le rapport entre pratique idéale et pratique réelle. Il a le sentiment que dans ce qu'il entend à l'IUFM, les pratiques idéales sont aussi idéologiques. Il ne les remet pas en cause. Il ne s'agit pas pour lui de changer d'idéologie mais plus de s'outiller pour arriver à mettre en œuvre ces pratiques. Il a le sentiment que travailler sur les outils, c'est faire un retour à la réalité et que c'est en développant des savoir-faire, qu'il aura le sentiment que l'idéal demeure. Il fait alors référence à une justesse, une vertu de l'enseignant qui est validée par le regard des autres dans un esprit « égalitaire ».

A travers ce travail, il a d'ailleurs le sentiment de prendre conscience de l'importance du travail d'équipe. Il se sent intégré dans les discussions de l'équipe de recherche, il y trouve sa place car il est beaucoup question de dispositifs et non de thèmes. Il ne ressent plus les rapports hiérarchiques, ni le risque de la cohabitation d'itinéraires particuliers, ni l'absence de buts communs. Il a le sentiment que dans les écoles, ces échanges sont moins faciles. La notion de projet lui semble alors une piste pour créer une union et une collaboration des différents enseignants de l'école.

2.9) Neuvième entretien

La troisième autoconfrontation permet de mesurer l'évolution des problématiques soulevées par la confrontation au terrain. Il n'y a pas dépassement des problématiques mais une nouvelle réduction sur la conduite de la classe. J* semble avoir cédé au renoncement. Le traitement des deux dilemmes soulevés par cette troisième autoconfrontation révèle le même

processus de redéfinition de la tâche qui se centre sur la priorité donnée à la maîtrise de la situation de classe.

2.9.1) Gestion de la classe

La première redéfinition se constitue autour de la situation de lecture oralisée. Pour J*, c'est une situation problématique. Lorsqu'il revoit sa séance de lecture, l'entretien l'emmène à préciser le dilemme dans lequel il se trouvait pendant le stage.

Il repère les arguments qui l'inciteraient à ne pas pratiquer des temps de lecture oralisée en collectif :

- la lecture oralisée est chronophage,
- elle crée de l'ennui chez les élèves,
- elle n'aide pas à construire le sens du texte car les élèves sont surchargés par la

tâche de déchiffrage et d'oralisation du texte.

Mais à l'inverse, d'autres arguments plaident pour le maintien de ces séances :

- il est demandé dans les programmes un temps quotidien de lecture,
- la lecture silencieuse ne permet pas de s'assurer que tous les enfants lisent,
- c'est une pratique rassurante pour le maître, elle est facile à mettre en place,
- c'est une pratique fédératrice qui permet de réunir la classe sur la même tâche.

Pour sortir de ce dilemme, il a imaginé des alternatives mais à chaque fois se pose une nouvelle contrainte.

Par exemple, faire le choix de lire soi-même les textes en classe, pour décharger les élèves des tâches de lecture et travailler uniquement sur le sens, ce qui oblige les élèves à pratiquer la lecture oralisée chez eux comme entraînement. La question de la place assignée aux parents dans l'accompagnement des tâches scolaires de leurs enfants se posent alors immédiatement. Il est alors pertinent de dénoncer l'inégalité d'une telle solution car tous les parents ne peuvent pas apporter la même qualité d'aide à leurs progénitures.

Autre éventualité, mettre en place des ateliers de lecture, J* en a entendu parler mais reconnaît qu'il se sent incompetent pour les mettre en place.

Finalement il semble avoir fait un choix, il gardera cette modalité de pratique de la lecture oralisée, il aménage ce temps par l'ajout d'un temps de lecture à haute voix du maître. Pour justifier sa décision, il évoque le principe de réalité, le stage lui fait prendre conscience qu'il ne fera pas la classe dans une autre dimension « spatio-temporelle » que celle du quotidien où les contraintes de temps et de tâches seront des paramètres de son activité.

« Le dernier stage, il s'est préparé un peu dans la précipitation avec la fin du mémoire et je n'ai pas pu me poser toutes les questions et préparer autant que je voulais mais peut-être que c'est révélateur de ce que je vivrai l'année prochaine, donc à la limite il y a la pratique idéale et... mais ce qui est déjà positif c'est que je ressors avec une idée un peu plus précise de ce que je peux mettre en place. » (ligne 14).

Pour arriver à justifier cette prise de position, J* utilise l'argument de l'ennui nécessaire et vertueux.

« J'ai un peu la réponse, effectivement on peut se permettre d'ennuyer les élèves un moment, de l'ennui vient aussi des choses positives, pas que des choses négatives... » (ligne 8).

Lorsque la formatrice revient sur le cas de Salomé, avec l'intention de faire expliciter à J* la réponse qu'il a eue pour l'aider à répondre à la question posée, ce dernier décrit les étapes intellectuelles nécessaires à la réussite de la tâche demandée (faire le résumé oral d'un texte précédemment lu). Il répond au niveau de l'analyse de la tâche ce qui semble être le domaine que souhaite aborder la formatrice avec lui mais au moment de l'autoconfrontation, il précise qu'il avait interrogé une élève en difficulté qui avait du mal à reformuler et que son comportement n'est pas significatif des acquis des autres élèves de la classe (ligne 31). Sans déjuger les conseils de la formatrice, il semble les trouver inadéquats à la réalité de la situation de cette élève. Il met en avant des arguments liés à la conduite de la classe et il revient sur le manque de représentativité de cette élève par rapport au reste du groupe. Elle ne lui semble pas être un bon indicateur pour ajuster ces interventions pour conduire la classe. De son point de vue, il prend toutefois cette élève en compte dans la mesure où il fait le choix de l'interroger malgré la difficulté qu'il va avoir à maintenir l'attention du groupe-classe. Il justifie ce choix par l'importance qu'il accorde au fait que chaque enfant puisse « avoir l'occasion de progresser » (ligne 33).

L'argument convoqué pour justifier le fait de lui donner la parole malgré la perturbation que cela va entraîner dans la conduite de la classe renvoie à l'idée que tous les élèves ont droit à la prise de parole. L'effort que cela va demander pour maintenir l'attention du groupe est ressenti en tant que tel comme une forme de différenciation, de prise en compte de l'élève concerné :

« Et ce que je me disais par rapport à elle / c'est plus en terme d'alerte / me dire effectivement / elle va souffrir parce qu'elle ne va pas réussir / moi je vais souffrir parce que je vais ramer / les autres ne vont pas écouter et ça va être encore plus difficile / mais sois patient / soit etc. / essaie de l'aider / mais je n'ai pas trouvé les moyens de l'aider là-dessus... » (ligne 41).

La redéfinition de la différenciation en lecture apparaît alors comme expressément liée à l'acceptation des perturbations envisagées pour continuer à conduire la classe.

J* reste sensible aux arguments didactiques mis en avant par sa formatrice. Il a conscience que sans sa présence, il aurait mis les difficultés rencontrées sur le compte de Salomé et qu'il n'aurait pas réinterrogé sa manière de procéder dans la mise en œuvre de la situation d'enseignement. Il reconnaît son manque de compétence pour traiter les problèmes de compréhension en lecture :

« Mais c'est vrai que sur la littérature en fait / j'ai un peu l'impression de lancer des perches / de ne pas savoir comment ils vont réagir / de ne pas savoir ce qu'ils sont capables de faire / donc j'essaie et je me rends compte / enfin je me rends compte avec l'aide de X / parce que c'est elle qui pointe ce moment-là / peut-être que si elle ne l'avait pas pointé / je me serais finalement dit / bon Salomé a des problèmes / il faudrait que j'envisage un travail spécifique avec elle / ou que j'en parle au RASED... » (ligne 52).

Il cherche à prendre en compte les conseils entendus, il pense à nouveau à la mise en œuvre d'une affiche comme moyen d'opérationnalisation (ligne 48). En revanche, il n'arrive pas à mobiliser la démarche réflexive induite par sa formatrice, il diffère la réflexion didactique, il suppose que l'acquisition de cette compétence est liée à l'expérience, à la conduite durable de la classe, il garde comme critère de décision la distinction des élèves suivant leur réussite scolaire.

« Bon mais je pense aussi que sur une année on a le temps de s'apercevoir de ce que sont capables de faire les bons / les moyens / et les élèves en difficulté / après je pense qu'on s'adapte plus facilement / là j'étais confronté à la réalité... » (ligne 52).

Signe de cette incapacité à mobiliser une réflexion didactique présentée sur un cas vécu, il n'arrive pas à généraliser cet échange. Lorsque je lui demande si ce conseil fait écho à d'autres discours entendus en formation, la situation lui paraît trop particulière, il ne voit pas en quoi elle se raccroche à d'autres éléments de la formation.

« J'ai l'impression que c'est tellement un point de détail / mais c'est un problème rencontré à un moment particulier / avec un élève particulier / sur un domaine de savoir particulier que ffff... » (ligne 54).

Ce sentiment d'exceptionnalité que représente le cas de Salomé est complémentaire de l'idée qu'une remise en cause de la procédure d'enseignement est nécessaire uniquement quand l'ensemble du groupe est en difficulté.

« ... soit je me rends compte que 80% des élèves sont dans son cas / et là il y a un problème et il faut que je revois l'enseignement à la base / soit ça ne pose problème qu'à cet élève ou à un ou deux élèves en plus et il faut que je trouve quelque chose pour leur permettre de raccrocher / c'est ce que je me dis à ce moment-là... » (ligne 60).

J* met en avant la réussite du groupe d'élèves. Le bon déroulement de la classe est un élément central de cette réussite ainsi que la notion d'ensemble d'élèves majoritaire qui est l'indicateur de l'évaluation que porte J*. Dans ce cadre d'analyse, les élèves pris

individuellement ne sont perçus que dans la mesure où ils n'intègrent pas ce groupe et sa dynamique de déroulement du fil de la journée. Pour J*, il est alors nécessaire « qu'ils raccrochent ».

Lors de cette analyse sur la manière dont il conçoit la différenciation en lecture, J* évoque aussi son sentiment d'incompétence pour traiter la différenciation en français. Il se justifie par un manque de formation sur les modalités de mise en œuvre, il ne sait pas comment faire. Il compare ses acquis suivant les disciplines. Apparaît à nouveau, l'idée des outils. En mathématiques, il a l'impression de pouvoir s'appuyer sur des fiches, sur la présentation de procédures clairement identifiées. En français, il ne dispose pas des mêmes ressources. Il n'a pas le sentiment d'avoir des outils disponibles qui lui permettraient de mettre en œuvre un dispositif différencié d'enseignement.

« ...après c'est vrai que pour la différenciation en mathématiques / je trouve que c'est plus aisé / parce que j'ai l'impression qu'on peut se servir énormément d'outils / on peut donner des fiches-mémoire pour les problèmes / on peut soulager les calculs d'opérations... alors qu'en français c'est plus vague la façon de faire de la différenciation, elle est moins aisée je trouve / alors c'est un sujet complexe / pas facile à mettre en place / je m'inquiète plutôt pour la littérature /... / mais comme tout ce qui pourrait toucher au français en général ... » (ligne 16).

Il évoque également la contradiction qu'il ressent entre ce qu'on lui a dit en formation et ce que ses collègues ont pu lui dire lors de ses stages sur le sens réel de la différenciation. Il ne voit pas comment un enseignant peut à la fois prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et assurer le même enseignement à tous les élèves.

« L'année dernière en PE1 / au niveau philosophique on nous disait que la différenciation / on vise les mêmes objectifs / mais que les supports présentés vont être différents / euh oui / dans l'idéal je suis d'accord / mais dans les faits comment on met ça en place / parce que finalement on va discuter avec des instits qui vont nous dire que les objectifs ils ne vont pas être les mêmes / et puis que le fait que de ne pas présenter les mêmes choses on n'aura pas les mêmes attentes quoi... » (ligne 8).

Il n'arrive pas à problématiser cette contradiction. Il a l'impression que la mise en œuvre d'une organisation plus centrée sur la prise en compte des besoins particuliers des élèves remet en cause l'idée de l'égalité républicaine devant l'école. Il donne pour l'instant la priorité à la réussite de la conduite de la classe et considère la différenciation comme un choix de variante de procédure d'enseignement envisageable dans le cadre d'une conduite de classe basée sur la gestion du collectif. Au bout de son analyse, le problème de la gestion de l'hétérogénéité reste donc entier :

« Mais c'est vrai qu'il y a cette problématique des élèves en difficulté, parce que c'est vrai que pour les élèves moyens et les bons élèves il n'y a pas de problèmes à se poser... » (ligne 8).

2.9.2) Identité et posture professionnelles

Le commentaire d'un échange entre J* et sa formatrice met l'accent sur la constance de la sensibilité de J* aux arguments touchant à l'identité professionnelle. Pendant l'entretien avec sa formatrice, il explique qu'il demandait aux élèves de préparer les lectures à la maison, de les lire une première fois, d'utiliser le dictionnaire pour comprendre le texte... Ce à quoi la formatrice va lui répondre :

« Tu dis que tu donnes en devoir comme ça / avec les parents / ils peuvent chercher dans le dictionnaire / lire avec un adulte / mais c'est ton travail... » (ligne 64).

J* accepte le conseil sans aucune réserve, il se sent pris en faute.

« Crac / oui elle a raison / je ne sais pas si je vais être honnête et si je vais le dire après mais je me suis rendu compte que c'était une connerie de ma part... à aucun moment je n'ai redonné un chapitre non découvert à découvrir à la maison... » (ligne 65).

Le conseil est donc entendu et suivi immédiatement sans aucune temporisation. Lorsque J* explicite la réflexion qui l'a conduit à cette décision, il cite des arguments liés à la recherche de la motivation des élèves, à la prise en compte de la prescription entendue :

« Ça partait d'une bonne intention / en me disant ça va préparer le terrain / ça va éveiller la curiosité / ça va permettre en dehors de l'école d'essayer de mettre en place des procédures de recherche / qu'ils se rendent compte qu'il n'y a pas qu'à l'école qu'on se pose des questions sur ce qu'on lit... » (ligne 65).

Il y voyait aussi des avantages liés au gain de temps.

« Dans ma tête c'était / on essaie de les enrôler et on gagne un peu de temps sur la phase en classe / si je n'ai pas besoin de lire / le texte aussi longtemps et lentement / ça peut nous arranger dans la conduite de classe... » (ligne 71).

Que cette tentative d'opérationnalisation de la tâche comprise s'appuie sur les parents nous semble révélateur de l'inconfort de J*. Il n'arrive pas à opérationnaliser la prescription entendue dans le cadre de la situation de classe malgré l'ensemble d'analyses distanciées et critiques de la prescription qu'il a produites tout au long de l'année.

Nous supposons que la sensibilité de J* à la dimension identitaire de son activité ne l'aide pas à composer avec cette dimension pour envisager des solutions qui prendraient plus en compte la nécessité de faire vivre un échange sur le sens compris du texte afin de s'assurer de la qualité de l'activité de compréhension des élèves, quitte à proposer une collaboration aux parents.

Lorsque nous lui faisons remarquer que ses arguments semblaient légitimes, qu'il a sans doute entendu parler de la notion de motivation des élèves à différents moments de sa

formation, il ne suit pas cette relance sur la recherche d'alternatives. L'argument de ne pas faire son travail semble l'avoir atteint :

« Non mais il y a d'autres choses aussi / le fait de me faire envoyer l'argument de dire / c'est ton travail / je n'ai pas à le laisser à la charge des parents / ça déjà ça me touche /... parce que c'est vrai / que je suis pris à défaut / que je n'ai rien à dire par rapport à ça / elle a raison... » (lignes 77 et 79).

2.10) Synthèse de la monographie de J*

2.10.1) Le développement professionnel de J*

Comme nous l'évoquions dans la présentation de cette monographie, J* au cours de l'année se débat continuellement entre formation théorique et formation par les stages. Le processus de redéfinition de l'activité est présent de manière consciente chez lui, ce qui se traduit par la présence d'une préoccupation identitaire constante. Il met en tension ce qu'il apprend à l'IUFM qu'il assimile à la théorie et ce qu'il apprend à travers les stages qui, pour lui, relève de la pratique. Ce qu'il dit retenir de l'IUFM est essentiellement lié à la mise en œuvre d'une activité d'enseignement centrée sur les apprentissages des élèves alors que ce qu'il dit retenir des conseils issus des temps de stage correspond davantage à une activité d'enseignement centrée sur la gestion de la classe.

La construction de son identité professionnelle va se cristalliser autour de la résolution de cette tension qui est exacerbée à chaque période de stage. En effet, l'obligation de mise en œuvre que représentent les stages de formation, le contraint à prendre en compte la dimension pragmatique de la pratique de la classe, ce qu'il explicite très clairement. Il a alors le sentiment que pour agir et entrer dans la pratique, on lui demande de faire le deuil de son idéal :

« Donc il faut faire le deuil de cet idéal pour être efficace quand même dans le quotidien... » (E1, ligne 40).

Cette référence au renoncement va être constante tout au long de l'année. Elle témoigne de la permanence d'une représentation disjointe du monde de la pratique et du monde de la théorie. En juin, il fait toujours référence à cette représentation idéale qui s'est enrichie au cours de l'année. Même s'il la qualifie maintenant de représentation idéologique, il y reste attaché, elle organise sa perception et son analyse des événements professionnels.

2.10.1.1) L'évolution de la préoccupation élèves

À partir de la prescription retenue de l'Institut de Formation durant l'année de PE1, J* a construit une représentation de la gestion des apprentissages scolaires essentiellement

basée sur l'activité des élèves. Il est attaché à des situations d'enseignement où les élèves construisent leurs apprentissages par la confrontation à des situations problématiques ou énigmatiques (E1, ligne 17). Ces derniers sont alors conduits à élaborer des stratégies de résolutions puis à en généraliser des procédures qui seront applicables dans d'autres situations similaires. En cours d'année, les élèves pourront faire émerger les notions qui président à l'efficacité des procédures découvertes et mises en œuvre. Cette représentation le conduit à imaginer les élèves très autonomes dans une classe ; il pense que la simple distribution d'un matériel adéquat suffit pour que les élèves s'en saisissent et commencent à élaborer des hypothèses sur son usage. Il est d'ailleurs attentif à promouvoir les tâtonnements empiriques des élèves dans toutes les disciplines.

Au cours de l'année, cette représentation évolue sous l'influence des différents temps de stages. Il reste attaché à la mise en activité des élèves même s'il mesure que cette intention est biaisée. Il prend alors davantage en compte la nécessité de fixer des durées, l'intérêt de varier les formes de travail, la nécessité de présenter les supports et d'explicitier les manières de les utiliser ainsi que l'intérêt de garder du temps pour faire des analyses a posteriori des séances.

J* tire différentes conséquences de sa représentation des apprentissages scolaires. Privilégier l'activité des élèves le conduit à construire un modèle général de séance où prime le protocole des interactions entre élèves (E 4, ligne 47). Il pense que les élèves peuvent par le débat, avec leurs mots, arriver collectivement à énoncer la connaissance qui est en jeu pour résoudre la situation. Il a retenu qu'une connaissance est mieux retenue si elle est exprimée par un élève plutôt que par le maître. Il pense donc que son rôle consiste à installer et réguler le débat. Il associe à ce rôle la nécessité d'acquiescer une posture bienveillante et il est alors extrêmement soucieux de ne pas apparaître aux yeux des élèves comme une personne autoritaire, il craint même de paraître fasciste (E5, ligne 93). Il reste aussi très demandeur de retours sur « ce qu'il donne à voir » lorsqu'il fait classe. Il souhaite, d'ailleurs, plus d'avis de la part des formateurs de son équipe de tutorat.

2.10.1.2) Préoccupation de l'identité professionnelle

Nous avons déjà évoqué que pour J* l'élaboration des contenus d'enseignement est au cœur de l'identité enseignante. Cela le conduit à refuser un travail d'appropriation des manuels car il y voit un risque de paupérisation du métier. Il estime qu'un enseignant est un concepteur de contenus scolaires et de démarches pédagogiques. Il pense que son rôle ne doit pas se réduire à l'exécution, sous peine de perdre le sens du métier.

J* associe, dès le début de l'année, la capacité d'instruire à l'excellence multidisciplinaire de l'enseignant. Il est très réceptif aux connaissances expertes qui sont transmises par les formateurs disciplinaires, en particulier en Français. Il pense que c'est grâce à des connaissances disciplinaires et didactiques expertes qu'il peut élaborer les contenus d'enseignement. Il mesure qu'il n'a pas les moyens d'acquérir la même expertise que ses formateurs, ce qui inhibe son engagement à mettre en œuvre la prescription qui en découle même s'il est convaincu de sa pertinence.

Au cours de l'année, sa représentation de sa capacité d'instruire s'élargit. Il prend conscience de l'importance à accorder aux outils de préparation de la classe. En début d'année, il pensait cet aspect acquis en PE1 et il trouvait les séances du module « Alternance » (PE2) qui insistaient sur la préparation de la classe infantilisantes. Il prend conscience que, lorsqu'il est dans l'action, le travail de préparation de la classe fait en amont participe à sa sécurité affective et matérielle et que c'est grâce aux qualités rédactionnelles de ce travail (programmation, progression, fiches de préparation et cahier journal) qu'il obtiendra la reconnaissance de sa hiérarchie.

J* aborde de manière récurrente les questions liées à l'opérationnalisation de ce qu'il a retenu de la prescription sur les apprentissages scolaires. La confrontation à la situation réelle d'enseignement lui fait prendre conscience qu'une part de son activité doit se construire sans pouvoir se contenter d'appliquer ce qu'il a retenu.

2.10.1) La dynamique du développement professionnel de J*

2.10.1.1) L'influence de la prescription secondaire

La prescription retenue qui provient de l'année de PE1 et qui continue de s'enrichir en grande partie sous l'influence du cours de Français fait essentiellement référence à l'orientation « élèves » (*cf. supra* p. 84) de l'activité d'enseignement, particulièrement à la dimension de cette orientation qui concerne les apprentissages scolaires. Il juge essentiel de laisser une place importante à l'activité des élèves. J* a pleinement conscience de l'origine de sa représentation de la gestion des apprentissages. Il sait qu'elle provient de ce qu'il a retenu de la prescription de l'IUFM. D'une manière générale, il pense que cette prescription retenue fait référence aux théories socioconstructivistes sur l'apprentissage (E 4, ligne 49). Cette prescription a une influence prépondérante sur son processus de redéfinition de la tâche.

Dès le début de l'année, il ressent une grande difficulté à mettre en place une gestion des apprentissages conforme à cette représentation. La difficulté est apparue suite aux

quelques expériences de mise en œuvre qu'il a eues en PE1. Dès le premier stage en responsabilité, elle nourrit une appréhension qui se consolide et se structure. Il distingue alors une formation théorique qu'il acquiert à l'IUFM et une formation pratique qu'il devra acquérir pendant les stages. Cela lui permet de rester attaché au volet théorique que lui apporte la formation, il ne voit pas « pour quelle raison il le lâcherait » (E1, ligne 130). Concomitamment il reconnaît un volet pratique. Il admet que « sur le terrain on est obligé de passer par d'autres moments » (E1, ligne 40). Le processus opératoire dont il prend conscience et qu'il tente de mettre en route est basé sur l'idée d'un compromis. Ce dernier s'articule sur l'acceptation « de ne pas faire que ça » c'est-à-dire des situations de travail de groupes, des situations-problèmes, mais aussi faire du réinvestissement, des situations plus directives, plus "magistrocentrées". (E1 ligne 26).

En parallèle à la construction de cette dualité, J* idéalise la prescription théorique de l'IUFM. Il ne cherche pas à révoquer la théorie, au contraire, il la structure en un ensemble qui l'aide à avoir une représentation du modèle d'enseignant vers lequel il veut tendre. Il évoque par exemple lors du quatrième entretien « un modèle de classe à la Freinet ». Lorsque nous l'interrogeons sur ce qui l'a conduit à ne retenir que des éléments de prescription qui renvoient à un maître idéal qui conduit sa classe de manière bienveillante dans le respect des processus d'apprentissage des élèves, il évoque la répétition des mêmes conseils liés à la gestion des apprentissages scolaires. Dans toutes les disciplines, il a l'impression d'avoir entendu la même prescription pour favoriser la construction des apprentissages par les élèves. Les situations de découverte d'une nouvelle notion ou de construction d'un savoir-faire ont été largement justifiées et décrites dans toutes les disciplines alors que celles qui touchent aux activités d'entraînements à des savoir-faire ou aux activités de systématisation à l'appropriation des notions ont été tuées ou très rarement abordées.

Par ailleurs, la difficulté de mise en œuvre de la prescription retenue produit du ressentiment envers le Centre de Formation. J* a l'impression que ses formateurs le maintiennent dans l'illusion qu'il suffit de bien appliquer ce qui a été dit pour que l'activité d'enseignement soit conforme à ce qu'il en attend.

2.10.1.2) Résistances à la mise en œuvre du processus de redéfinition de la tâche

J* cherche à appréhender sa propre transformation identitaire. Le protocole d'entretien le rend sensible à l'introspection sur ses propres évolutions. Il cherche alors à comprendre comment il intègre ce qu'on lui dit de faire. Durant les entretiens, il explicite ses interprétations des prescriptions, ce qui le conduit à prendre conscience de l'influence, sur

son jugement, du contexte et des conditions dans lesquelles il reçoit les recommandations. Cette facilité de verbalisation de son propre processus de redéfinition de la tâche nous permet d'accéder aux différents déterminants qui sont en jeu.

Chez J*, la préoccupation identitaire est forte, ce qui explique son attachement à une prescription qu'il a idéalisée. Lors de son entrée en PE2, il a déjà construit une représentation bien établie de ce qu'il convient de faire pour que les élèves apprennent. Au cours de l'année, il reste fidèle à cette représentation qui, pour lui, est au cœur de l'image qu'il se fait de l'enseignant. Il est très peu perméable aux nouvelles prescriptions de l'Institut de Formation qui tendent à modifier ce qu'il a retenu de son année de PE1. Dès le premier entretien, il annonce que la séance sur la leçon "magistro-centrée" l'a choqué tant il a eu l'impression qu'après l'avoir séduit et enthousiasmé en PE1 en lui faisant miroiter ce qui serait le meilleur, on lui demandait maintenant d'accepter de faire le pire. Pour conserver sa représentation d'un maître idéal, nous avons vu que sa dynamique de redéfinition de la tâche s'établissait sur la séparation de la prescription en une théorie qui s'apprend en formation et une pratique qui s'apprend sur le terrain durant les stages.

Il justifie cette position en soulignant à plusieurs reprises l'irréalisme d'une prescription pour chaque situation rencontrée car la formation ne peut arriver à dire ce qu'il faudrait faire dans chaque discipline à chaque âge donné.

De plus, la formation ne peut pas transmettre les connaissances propres à l'apprentissage de chaque élève. J* explique que les élèves dont il entend parler dans les cours en formation, ne seront jamais les élèves réels qu'il rencontrera dans les classes et que là aussi il apprendra à mieux les connaître à force de les fréquenter pendant les stages.

2.10.1.3) La valorisation de l'expérience

J* se persuade donc que ce qu'il apprend à l'IUFM, aussi bien les valeurs que les ressources plus techniques pour faire la classe, ne peut être applicable en l'état. Il a le sentiment qu'il apprend plus à travers les stages par des analyses a posteriori de son activité d'enseignement. Cette distinction entre formation à l'IUFM et formation sur le terrain par capitalisation de son expérience, le conduit à cliver sa formation entre théorie et pratique et lui permet de différer le processus de formation aux années futures en gardant le modèle idéal qu'il a construit comme référence. Cette posture a l'inconvénient de le conduire à prendre une attitude plus passive par rapport aux propositions de la formation de l'IUFM et à être plus critique envers le dispositif.

Pour justifier la possibilité de répartir le processus de formation sur une durée plus longue que l'année de PE2, il introduit la notion d'expérience comme vecteur de sa formation.

J* ne voit pas comment la formation à l'IUFM pourrait intervenir dans l'acquisition de cette expérience. D'une part, l'acquisition d'expérience nécessite un temps long que la formation initiale ne peut lui procurer, d'autre part, les conditions de mise en stage ne permettent pas d'acquérir convenablement cette expérience puisque les contraintes liées au remplacement d'un titulaire ne permettent pas d'avoir en main toutes les commandes dans l'organisation spatiale et temporelle de la classe ni dans la planification et l'organisation des enseignements sur l'année. A mi-année, il en conclut que, pour qu'il puisse continuer à acquérir des compétences, il est nécessaire que sa formation change d'orientation. Il a le sentiment que la dynamique de son développement est liée à l'augmentation de son expérience et non à l'augmentation de son temps de formation.

2.10.1.4) La nécessité du sentiment de réussite

De manière complémentaire à la structuration de cette dualité entre formation par le terrain et formation par l'Institut, J* élabore progressivement des vecteurs d'un processus de redéfinition de la tâche qui pourrait se mettre en œuvre dans le temps d'une formation initiale. Il prend conscience qu'à chaque fois qu'il a pu retenir un acquis d'une expérience de classe c'est parce qu'il avait auparavant éprouvé le sentiment d'avoir réussi son activité d'enseignement lors de cette expérience.

Il mesure que les situations de classe où il s'est senti en réussite lui ont permis de généraliser un même canevas d'organisation et d'anticipation quelle que soit la discipline qu'il avait à préparer. Cela le conduit à isoler et instituer des formes pédagogiques indépendamment des contenus disciplinaires qui sont en jeu. Il cherche alors les invariants des situations pour construire un schéma générique (C* parlait d'un squelette de méthode).

Il est alors sensible aux artefacts présentés (comme les affiches qui permettent d'élaborer collectivement les traces écrites) car il imagine pouvoir les utiliser pour d'autres séances, dans d'autres contextes. Par exemple, il évoque un processus de transfert lorsqu'il relate l'usage qu'il a eu des affiches pour récapituler les connaissances verbalisées au cours d'une séance. Cet artefact lui a permis de faire correspondre sa vision de la construction des connaissances par les élèves et la gestion de la classe en situation. En revanche, il n'investit pas les manuels de la même manière. À ses yeux, ils restent des outils proscrits car ils ne permettent pas aux élèves de construire leurs connaissances.

Il a par ailleurs le sentiment que l'usage de l'artefact cautionne le respect de la prescription entendue à l'IUFM et qu'il dédouane d'une analyse de sa pertinence au regard de la situation d'enseignement. A l'inverse, le fait d'avoir retenu qu'un artefact était proscrit, toujours dans le cas d'une présentation particulière d'enseignement à l'IUFM, le conduit à généraliser cette interdiction à l'ensemble des disciplines toujours pour bien respecter la prescription. L'exemple des manuels de français est à cet égard révélateur.

Il retire un autre enseignement des situations de classe où il s'est senti en réussite. En effet, il prend aussi conscience qu'il doit aussi apprendre à transférer ce qu'il a retenu de la prescription de l'IUFM, qu'il considère comme un idéal, à une situation particulière, avec des élèves particuliers. Cette prise de conscience émerge progressivement au cours de l'année. Dans le troisième entretien, il mesure qu'il ne pourra assumer ce transfert que s'il passe d'une préoccupation centrée sur les contenus à enseigner à une préoccupation plus centrée sur la manière dont il va enseigner ce qu'il sait déjà. Il a également conscience, qu'en passant d'une situation idéale à une situation réelle et particulière, il doit prendre en compte de nombreux critères qui n'avaient pas été présentés dans les modules de formation. Par exemple, il s'aperçoit que la classe n'est pas une simple somme d'individualités à prendre en compte pour que chacun trouve sa place dans le déroulement de la journée mais qu'il doit envisager chaque élève en fonction de son histoire et de sa manière d'appréhender les apprentissages.

Il mesure également que lui-même est en jeu et qu'il doit aussi tenir compte de ce qu'il est pour transférer ce qu'il a retenu de la prescription.

2.10.1.5) Le sentiment d'échec du processus de redéfinition de la tâche

Lors du cinquième entretien, J* évoque à nouveau la nécessité de transférer ce qu'il apprend à l'IUFM pour le mettre en œuvre dans une classe. Il fait référence aux situations de classe de son premier stage en responsabilité. Il a en tête les moments qu'il n'a pas su bien gérer, les préparations inadaptées, le manque de temps. Il a conscience que, souvent, il ne réussit pas à transférer ce qu'il retient de sa formation. Il est désappointé et utilise le temps de notre entretien « pour pousser un coup de gueule ». Sa conscience de ce qu'il a à faire le rend très critique car il a le sentiment que sa difficulté n'est aucunement prise en considération par le dispositif de formation. Il revient sur la nécessité d'apprendre à généraliser et à transférer. Or, ce qu'il fait en cours ne lui permet pas de trouver des leviers pour activer ces processus, soit les séances présentées sont tellement précises et contextualisées qu'il ne voit pas quand ni comment il pourra s'en resserrer, soit le cours en reste à des généralités qui n'apportent

aucune réponse sur la mise en œuvre éventuelle. J* a le sentiment qu'il devra attendre d'être sur le terrain pour continuer à apprendre son métier.

L'élément déterminant qui nuit au processus de redéfinition de la tâche chez J* nous paraît être son attachement à la prescription centrée sur les apprentissages scolaires qu'il a essentiellement retenue de son année de PE1. Tout au long de l'année, il reviendra sur le renoncement ou le deuil que nécessite à ses yeux la pratique de la classe, renoncement ou deuil qu'il n'arrive pas à faire tant il reste attaché à cette prescription qui structure son modèle identitaire professionnel.

Nous pensons que cet attachement handicape sa capacité à entrer dans un processus opératoire. Par exemple, J* développe à chaque approche ou retour de stage des pistes de construction d'outils qui semblent être prometteuses pour ne pas renoncer à la prescription. Les entretiens nous livrent les modalités des investigations qu'il pressent et les difficultés qu'il ressent pour mettre en œuvre ce processus. Mais chaque fois, il retombe dans le dénigrement de la formation qui ne l'aide pas à concevoir sa propre tâche. Son année peut se représenter comme une boucle qui se répète sans jamais arriver à générer la mise en route d'un processus en spirale. Il n'arrive pas à élaborer suffisamment de règles d'action qui opérationnaliseraient la prescription retenue. En fin d'année, J* ne se sent pas suffisamment prêt pour s'engager dans une prise en responsabilité d'une classe. Son choix de poursuivre une formation à travers l'engagement dans le réseau de l'adaptation et la scolarisation des élèves handicapés et la poursuite d'études universitaires en sciences de l'éducation s'inscrit dans la continuité de cette évolution : elle peut être comprise comme une stratégie d'évitement qui signe l'échec de la formation.

3) Présentation de la monographie de V*

Nous avons vu que V* est la plus âgée des PE2 du groupe. Elle est mère de famille (trois enfants) et a travaillé vingt ans dans un autre ministère en tant que technicienne supérieure. Le traitement des différents entretiens permet de diviser son année en trois périodes.

- Une première période où V* conçoit la formation comme une opportunité d'enrichir sa compréhension des processus d'apprentissages des élèves. Elle vit sa formation comme un enrichissement personnel sans trop se soucier de son utilité à venir. Nous pouvons supposer que son expérience professionnelle passée inhibe l'éventuelle inquiétude de faire classe. Elle sait qu'une formation est toujours théorique et suppose que la réalité du terrain

sera différente que ce qu'on lui en dit en formation mais durant cette première période elle semble accepter cette dichotomie.

- La deuxième période fait suite à la première expérience de responsabilité. Ce premier stage déstabilise V* qui prend conscience des difficultés de la pratique. Elle mesure à la fois que la pratique de la classe n'est pas naturelle comme elle avait tendance à le penser au départ et que la prescription qu'elle a retenue jusqu'alors n'est pas suffisante pour l'aider à améliorer sa pratique.

- La troisième période s'ouvre avec le deuxième stage en responsabilité. Le flottement prend fin. V*, dans le septième entretien raconte la prise de conscience qui la conduit à enclencher le processus de redéfinition de la tâche. A partir de ce moment, le développement de V* est conséquent. Elle cherche à opérationnaliser ce qu'elle apprend en formation. Les explicitations au cours des entretiens sont autant d'occasion de mettre à distance son expérience pour travailler dessus. V* offre au chercheur un aperçu de son activité de construction de son identité professionnelle.

3.1) première période

3.1.1) Premier entretien

3.1.1.1) Identité et posture professionnelles

La première impression forte que V* restitue sur ce qu'elle apprend à l'IUFM concerne un problème de gestion de classe. La formatrice d'EPS a proposé aux PE2 de trouver une manière de répartir un groupe d'élèves en deux équipes. V* s'est appuyée sur ses souvenirs d'élève. Elle se rappelle de son malaise lorsque, enfant, elle était choisie parmi les derniers. Elle souhaite être une enseignante attentive aux élèves, qui ne crée pas de situations potentiellement traumatisantes comme, par exemple, le tirage des équipes qui stigmatise les élèves les moins habiles. Elle est rassurée de voir que sa préoccupation est partagée, que son inquiétude d'enfant trouve une place dans les préoccupations des adultes. Chacun de ses collègues a imaginé une solution différente, les solutions sont mises en commun et discutées :

« ... Donc moi les modifications que j'avais / enfin la façon dont je l'avais pensée quand j'avais fait la préparation / c'était par rapport à mon vécu en fait / et du coup c'était assez limité (rires) moi ce qui m'avait choquée quand j'étais à l'école c'est qu'il y avait toujours un dernier et j'étais dans ceux-là en général / donc le sentiment de frustration terrible donc j'avais réfléchi pour pas faire ça et en fait je n'étais pas bien arrivée... »
(ligne 7).

Cet exemple montre que V* est réactive à la manière dont les formateurs lui présentent la prescription. Elle relate sa réaction en fonction de la forme qu'a prise le conseil. Lorsque celle-ci crée une incitation et nourrit sa motivation à engager une pratique bénéfique pour les élèves, comme dans le cours sur l'analyse de l'image, elle se dit prête à essayer :

« ...en analyse d'image par exemple / j'ai noté une phrase que le prof a dit / il nous montrait donc des images / ce que l'on pouvait faire en classe et il a dit / ça c'est très intéressant de le faire avec des élèves / et je trouve que c'était une formule qui m'a emmenée en fait / de dire « ça c'est très intéressant de faire ça avec des élèves » je trouve que c'était... presque un encouragement / que lui / il trouve ça intéressant et qu'il nous le montre aussi à travers ce qu'il nous faisait découvrir... je ne sais pas trop comment le dire mais ça laissait plein de portes ouvertes aussi / c'est intéressant de faire ce travail / pourquoi c'était intéressant c'était à nous de le trouver en fait / les intérêts justement... » (ligne 31).

À l'inverse, la forme peut être inhibitrice. Elle revient sur une rencontre avec un professeur des écoles maître-formateur (PEMF) lors d'une observation de séance en CP. Elle n'a pas apprécié le caractère injonctif des conseils qui ont été donnés. Par contre-coup, elle résiste à cette injonction, même si elle reconnaît que cette dernière est vraisemblablement fondée :

« ... en tous les cas après la séance / elle nous a réunis pour en parler un peu / et elle a eu des propos extrêmement directifs du genre il ne faut pas faire ça / il faut faire ça et euh moi ça m'a.../ elle a dit il faut utiliser tel manuel (Micka, manuel de lecture pour les CP) / et je me suis dit et bien non je n'utiliserai pas ce manuel quoi / j'ai trouvé ça tellement... / euh... » (ligne 46).

« ... alors bon après je suis allée voir quand même à la bibliothèque / je ne l'ai pas trouvé mais je retournerai le chercher / voir comment il est fait...mais la première réaction c'était / fffff elle nous impose quelque chose alors que l'on parle de liberté de choix pédagogique c'était vraiment envahissant son propos.../ donc ses conseils qui étaient plus que des conseils / euh c'était choquant... » (ligne 48).

La forme injonctive l'a d'autant plus choquée qu'elle détonne dans les modalités de présentation des autres cours. Dans l'ensemble, elle trouve les formateurs attentifs, soucieux de présenter différents outils et d'aider les PE2 à se déterminer en fonction de leur propre jugement. De plus, ce conseil s'oppose à son envie de concevoir ses propres séances de lecture comme elle l'a vu faire par des enseignants de CP auxquels elle cherche à s'identifier.

3.1.1.2) Gestion de la classe

Elle revient sur le stage de rentrée qui consiste à observer la classe d'un professeur des écoles maître-formateur (PEMF) pendant les deux premiers jours de classe de l'année scolaire. Elle a remarqué que parfois l'enseignant ne fait pas ce qu'il avait prévu, qu'il s'adapte, qu'il improvise. Elle s'est rendue compte qu'il prenait des libertés par rapport à sa préparation. Cela lui paraît rassurant car, dans ce début d'année, elle a l'impression

désagréable que tout ce qu'elle devra faire avec les élèves dans la classe devra être prévu, programmé, anticipé et qu'il n'y aura pas de place pour la spontanéité dans la mise en œuvre de son travail :

« ... oui / c'est une soupape un peu je le vois comme ça / oui ça ouvre un peu une porte par rapport à tout ce cadre bien rigide qu'on a à l'IUFM quoi / tout bien cadré et puis sur le terrain et oui bien sûr c'est comme ça mais ça n'empêche pas de temps en temps des échappatoires... » (ligne 19).

Pour V*, l'impression que tout doit être préparé, prévu, est une injonction forte de l'IUFM. Elle perçoit le travail de préparation comme un cadre contraignant. Les observations faites pendant le stage de rentrée, en lui montrant une pratique différente, l'ont soulagée :

« Oui / mais du coup avoir vu qu'on peut s'arrêter et qu'on peut faire complètement autre chose / d'avoir été là comme ça / et bien peut-être ça m'a donné cette réponse que je donne aujourd'hui de dire et bien hop j'arrête et je fais autre chose / la possibilité intellectuelle de le faire... » (ligne 29).

Elle n'a pas l'impression que la question de l'éventuelle inadéquation de la préparation avec la situation de classe ait été prise en compte par la formation à l'IUFM. Elle sait qu'elle doit faire un bilan de ses séances mais elle n'a pas entendu parler de la possibilité de modifier une séance en cours de réalisation. Elle suppose que la prescription ne lui en donne pas la possibilité (ligne 23) ou du moins, que l'apprentissage de cette capacité n'est pas du ressort de l'Institut de Formation mais de celui du terrain et de l'expérience :

« Hum / je l'ai pas [la capacité de modifier une séance en cours de réalisation] mais je pense qu'il vaut mieux arrêter sauf si on a assez d'expérience / ou de dire bon là ça ne marche pas je biaise ce morceau / je reprends là dans ma préparation / enfin assez de // de répondant en fin de compte / soit ça marche tout de suite / on sait ce qu'il faut faire et on le fait soit ça ne marche pas et on passe à autre chose / alors bon ça c'est de l'expérience je suppose / c'est du vécu / c'est à voir sur le terrain / mais non je n'ai pas de réponse formelle. » (ligne 27)

V*, dans ce début d'année, suppose une différence de nature entre le terrain et la formation prescrite à l'IUFM. Elle n'est pas sûre que l'image de l'enseignement qu'elle perçoit à travers les cours est conforme à la réalité des stages. Comme elle ne peut, pour l'instant, élaborer de critères de validation des conseils en fonction de son expérience de terrain, elle utilise le caractère injonctif de certaines prescriptions comme repoussoir, ce qui lui permet de porter une première appréciation pour choisir ce qu'elle préfère retenir.

3.1.2) Deuxième entretien

3.1.2.1) Apprentissages scolaires : enseigner

Dès le début du deuxième entretien, V* annonce qu'elle a pris conscience de l'importance des outils pour faire classe. Elle perçoit facilement comment elle peut utiliser

avec les élèves les outils mathématiques présentés en cours. Elle se sent rassurée, elle a le sentiment d'apprendre des techniques concrètes d'enseignement qu'elle pourra mettre en œuvre dans sa pratique de classe :

« ... alors en mathématiques on a fait un travail sur l'algorithme des nombres / et l'enseignant nous a présenté une illustration / un tableau pour faire prendre conscience de l'algorithme / et donc le fait qu'il nous présente des supports / le tableau / c'était très parlant / comment dire / et nous on comprend en temps qu'étudiant stagiaire / et on se rend compte comment les outils peuvent être utiles à comprendre et faire passer le message je dirais / et donc de s'appuyer / oui j'ai marqué / le concret / prendre des points d'appuis pour la réflexion / là c'était très intéressant ... » (ligne 2)

L'étude des manuels qu'elle fait en cours lui donne également l'impression d'aborder la pratique du métier. En observant l'activité des élèves, elle fait le lien entre les éléments théoriques qu'elle a entendus en PE1 et les tâches proposées par l'enseignant aux élèves de cette classe. Elle y trouve une concrétisation de ses connaissances, elle a l'impression d'être plus près de la pratique de son métier :

« ... bien / un peu plus concrète encore peut-être / ça se concrétise / voilà on se dit quand on sera en classe avec la lecture / voilà / on va vraiment rentrer dans... / oui c'est un peu ça / tout ce qu'on nous a dit / la théorie / c'est très bien / on a bien compris la démarche etc. et là on rentre dans... les applications... » (ligne 24)

Elle pense que ce travail fait en formation est directement exploitable (ligne 30). Elle précise toutefois que ce sentiment est plus lié à l'impression de sécurité que l'usage des outils lui procure qu'à l'efficacité que ces derniers peuvent avoir sur les apprentissages des élèves. En fait, elle se sent toujours démunie pour mesurer une quelconque efficacité avant d'être allée sur le terrain. De plus, elle relate, qu'elle a explicitement entendu que certaines questions ne se résoudraient que dans la confrontation avec la pratique de la classe. Cela confirme, à ses yeux, que ce qu'elle apprend pour l'instant à l'IUFM ne peut pas rendre compte de la réalité. Elle a alors l'impression de faire semblant de préparer la classe. Elle a le sentiment d'être maintenue dans une bulle qui ne prend pas en compte toutes les difficultés de la mise en œuvre (ligne 35). Cette impression la conduit à renforcer sa perception de la distinction entre pratique et théorie. Elle présage alors que certains conseils qu'elle a entendus pourraient être un peu chimériques. Elle en vient à relativiser l'efficacité des temps de préparation de stage :

« ... je ne savais pas si c'était intéressant de le dire / mais ça m'a un peu... / c'était rigolo mais c'est revenu plusieurs fois / ah mais bon vous le verrez en stage / en fait vous vous rendrez compte / là on ne se rend pas compte / je crois que c'est un peu ça / oui les préparations / on fait des trucs qui doivent être complètement utopiques / parfois ... » (ligne 39).

3.1.2.2) Identité et posture professionnelles

Pour l'instant, elle avoue ne pas mesurer ce que peut bien représenter la tâche d'enseignement. Elle a le sentiment que ce qu'elle apprend à l'IUFM va lui être utile mais elle a le sentiment d'apprendre pour elle. Elle apprend à penser ses enseignements avant d'apprendre à les transmettre.

Par ailleurs, elle reste très sensible aux remarques et situations qui révèlent le pragmatisme de l'enseignant. Par exemple, elle relate une séance d'E.P.S. durant laquelle les PE2 étaient mis en situation de jeu comme les élèves en classe. L'adoption de cette posture qui permet de vivre la situation à la place de l'élève et d'entendre la formatrice expliciter en direct les adaptations qu'elle ferait si elle devait encadrer cette activité avec des enfants, l'a conduite à prendre conscience de la possibilité d'adapter une consigne ou de modifier un déroulement en fonction de l'analyse que l'on porte en cours de séance :

« ... je trouve ça assez intéressant / et effectivement ces remarques-là elles me permettent de me dire avec les élèves / il faudra adapter et peut-être pas hésiter en cours de... de pouvoir adapter avec les élèves / quand lui il dit / avec des élèves on fait plutôt comme ça / et bien moi avec telle sorte d'élève je vais plutôt faire ça ou ça adapter à telle sorte de réaction... » (ligne 47).

Ce conseil qu'elle se donne est confirmé par un autre exemple pris en cours d'histoire. Là aussi, elle prend conscience qu'elle a le droit d'ajuster le déroulement prévu :

« ... par rapport à la réalité aussi / si on voit que ça dure / ça s'éternise / si on n'arrive pas au bout de notre grand chapitre / et bien il faut peut-être écouter certaines choses pour maintenir l'intérêt / pour ne pas lasser / pour maintenir l'attention... » (ligne 52).

Si V* capitalise des conseils pour construire une posture d'enseignante, pour l'instant elle ne revendique pas cette identité. Par ailleurs, elle s'appuie sur son statut de mère de famille pour évaluer la pertinence des conseils qu'elle entend. Par exemple, elle réagit à une intervention sur la petite enfance. Elle « en a marre des discours », elle les trouve flous et brouillons et elle justifie son appréciation par le fait que contrairement à d'autres, elle a des enfants qui fréquentent la maternelle. En effet, elle estime connaître leurs capacités et les étapes de leur développement. Elle ne souhaite plus avoir des informations sur une « conception généraliste de l'enfance », elle « attend autre chose », ne plus parler de l'enfant mais du groupe, de son organisation, de sa gestion, de la manière de le prendre en compte pour faire la classe.

3.1.3) Troisième entretien (non enregistré)

3.1.3.1) Apprentissages scolaires : enseigner

Lors du troisième entretien, au retour du stage de pratique accompagnée, V* a pris conscience que les activités proposées aux élèves n'ont de sens que par les objectifs qu'elles permettent d'atteindre. Elle précise l'articulation qu'elle perçoit désormais entre l'activité des élèves et les objectifs d'enseignement du PE. Si elle a bien intégré l'intérêt de proposer des tâches qui permettent de motiver les élèves, comme les manipulations en mathématiques ou la valorisation de l'aspect ludique pour les séances de découverte d'une notion, elle mesure, ce jour-là, que ces seuls aspects ont envahi le sens qu'elle donne à l'activité de l'élève. Elle a maintenant conscience qu'il ne faut pas perdre de vue l'objectif d'enseignement et qu'il faut l'annoncer aux élèves par souci d'honnêteté. Elle s'interroge alors sur les habillages des tâches qui parfois induisent une fausse représentation de l'école aux élèves. Faut-il nécessairement imaginer une forme de présentation de la tâche qui va les séduire sous prétexte de favoriser leur motivation au risque de leur faire croire que l'école est là pour les distraire ? Elle mesure, malgré tout, que ce n'est pas simple d'annoncer les finalités du travail scolaire en particulier aux jeunes élèves. Elle cherche à affermir sa réflexion sur ce point en mobilisant ses cours de sciences de l'éducation et de philosophie.

Un professeur des écoles maître-formateur (PEMF) lui a présenté une méthode de planification des enseignements à partir d'un organigramme. Elle est enchantée. Cette intervention lui apporte une « petite lumière ». Elle a le sentiment que l'utilisation de cet outil va lui permettre de mettre en œuvre les prescriptions qu'elle a retenues concernant la programmation. Elle perçoit l'organigramme comme un vecteur de conception de sa propre tâche de préparation. Elle pense qu'elle va, grâce à cet outil, pouvoir prendre en compte ce qu'elle a retenu de la prescription sur le travail en réseau et l'interdisciplinarité. Les conseils entendus deviennent plus tangibles. L'organigramme donne du sens. Il permet à V* de s'approprier des éléments théoriques et d'imaginer proposer des tâches interdisciplinaires aux élèves. Elle se dit « qu'elle va pouvoir le faire ».

Plus généralement, V* reste centrée sur les conseils qui l'aident à concevoir la mise en œuvre des enseignements. Durant cet entretien qui a lieu juste après le stage de pratique accompagnée elle rejette les aspects théoriques dont la présentation est décrochée de la pratique et retient les conseils qui lui permettent de concrétiser les connaissances apprises.

3.2) Deuxième période

Le choc du premier stage en responsabilité n'apparaît pas nettement chez V*. L'analyse de la vidéo est l'occasion, pour elle, de prendre conscience des difficultés de mise en œuvre de la prescription, sans qu'elle les impute au manque de pragmatisme des conseils qu'elle a retenus. En revanche, à travers les ajustements qu'elle a mis en œuvre et qu'elle décrit elle montre qu'elle essaie d'améliorer sa pratique. Dans un premier temps, les ajustements sont peu efficaces. V* dévoile les représentations initiales à partir desquelles, elle essaie d'anticiper la classe. Ces dernières sont trop générales pour rendre compte des situations d'enseignement auxquelles elle se confronte d'où une période de flottement et de doute qui va s'achever lors du stage suivant.

3.2.4) Quatrième entretien

V* est en stage dans une classe de CP. Elle commente la vidéo enregistrée le jour de la visite de sa tutrice. On y voit le déroulement de son après-midi puis l'entretien avec sa formatrice. D'une manière générale, elle apprécie cet entretien car la répétition de conseils déjà entendus en cours à l'IUFM, juste après avoir fait une séance, la rassure et la conforte. Elle trouve cet entretien très complémentaire de sa formation à l'IUFM, il lui permet d'illustrer et de structurer la prescription entendue en cours :

« ... ça devient plus concret / je les réfère à mes consignes qui ne sont pas bien préparées / où je rajoute des morceaux / ou je les dis en plusieurs fois / voilà / là ça se rattache / avant ça reste de la théorie / et de la théorie un peu floue / justement peut-être parce qu'on nous dit ça au milieu d'autres choses / ou alors peut-être que là ça m'a bien fait réaliser à quel point ça pouvait poser des problèmes / que j'en mesurais la nécessité... » (ligne 201).

Par ailleurs, V* revient sur les difficultés rencontrées durant la demi-journée où a eu lieu le tournage de la vidéo. Elle dévoile alors des aspects de sa conception de la tâche d'enseignement où nous retrouvons les trois orientations de cette activité.

3.2.4.1) Apprentissages scolaires : enseigner

V* essaie de mettre en œuvre « ce qu'on lui a dit de faire ». Elle commence ce temps de classe par une séance d'initiation à l'anglais. Lorsqu'elle observe la vidéo, elle est confrontée à sa pratique. Elle met ce qu'elle arrive à faire dans la classe en perspective avec ce qu'elle a appris à l'IUFM. Déjà, elle reconnaît qu'enseigner l'anglais est plus difficile que ce qu'elle en avait retenu (ligne 3). Face à ses difficultés, elle évoque différentes solutions pour mettre en pratique les conseils qu'elle a retenus de ses cours.

Certains conseils fonctionnent bien. V* les applique et en mesure l'efficacité :

« ...là je me suis bien appuyée sur les cours de X / ils entendent souvent la question et après c'est à leur tour de poser la question / et ça a bien fonctionné... » (ligne 13).

D'autres sont plus difficiles à mettre en œuvre. V* explicite alors ses stratégies pour améliorer les situations d'enseignement. Elle réadapte l'usage des cartes symboles (flashcart). Par exemple, le point d'interrogation pour signifier que l'on pose une question, n'interpelle pas suffisamment les élèves, ils ne comprennent pas ce qu'il faut faire. V* introduit une marionnette qui verbalise les consignes portées par les cartes. Elle l'utilise en début de séance pour préciser la consigne ou pour faire en sorte que cette dernière montre des exemples aux élèves. En peu de séances, elle procède à différents aménagements d'outils ou de consignes d'aide à l'apprentissage de l'anglais. Elle cherche également à améliorer l'efficacité des situations proposées :

« ...le mardi d'avant j'en avais fait passer trois ou quatre dans la pièce à côté et je leur avais dit leur nom de présentation / et je leur avais mis chacun un bonnet / puis ils venaient en classe et les autres découvraient les quatre personnages et ils demandaient leur nom comme ça / et en fait ceux qui étaient avec un chapeau sur la tête / ils ne se rappelaient plus de leur nom / ils ne se rappelaient plus de « my name is » / parce qu'il y avait eu ce temps comme ça / et donc on a très vite arrêté parce que ça ne marchait pas / alors que là sur place / et puis je leur donnais leur nom juste avant la question / et donc là ils pouvaient le redire / comme c'était des noms / des noms anglais / parce que ça n'avait pas de sens s'ils disaient leur propre nom / ça c'était un petit peu difficile / mais ça s'est mieux passé cette fois-là / disons que je l'ai réadapté par rapport au mardi où vraiment ça avait fait un flop terrible / (rires)... » (ligne 25).

V* est attentive à la compréhension des élèves. Elle a retenu qu'elle ne doit parler qu'anglais. Comme certains élèves ne comprennent alors pas ce dont il est question, V* se sent déstabilisée car elle n'a pas envie de renoncer à cette règle :

« ... c'est vrai que j'étais un peu déçotée par la théorie à laquelle j'adhérais parfaitement / je me disais ouais ça va marcher du feu de dieu tellement c'est génial / et puis ben... / en classe ce n'était pas si simple que ça apparaissait en cours / voilà vraiment c'était ça... » (ligne 32).

Durant l'entretien, elle précise les raisons pour lesquelles elle se donne le droit de transgresser la prescription. Ces dernières sont liées aux réactions des élèves :

« ... la réaction des enfants, elle était super importante... » (ligne 34).

Elle se rend compte qu'en anglais certains enfants sont insécurisés car ils ne font confiance qu'à une traduction en français qu'ils n'ont pas le droit de faire et qui n'est pas disponible dans la classe. Ils n'ont donc pas de validation directe de leur production vocale. Cette prise de conscience la conduit à modifier ses propositions d'enseignement et à s'éloigner de la prescription comprise.

En effet, de manière générale, mettre un élève en difficulté l'insécurise. Elle se sert de sa propre expérience d'apprenante pour évaluer les tâches qu'elle propose aux élèves. Elle explique qu'elle a du mal à mener une séance où elle n'arrive pas elle-même à réussir la tâche qu'elle demande aux élèves comme, par exemple, arriver à distinguer les différentes phrases sur un extrait de musique. Elle a le sentiment que, lorsqu'elle présente aux élèves une situation qu'elle a elle-même maîtrisée, elle est plus capable d'aider les élèves à anticiper leurs difficultés. Elle découvre que ce critère ne la met pas à l'abri des difficultés de gestion de classe. Elle mesure, lors de l'entretien, que le fait de faire confiance à sa propre connaissance du contenu qu'elle propose pour anticiper la séance proposée aux élèves, lui a fait négliger de nombreux aspects de la préparation :

« ...C'est une musique qui parle beaucoup je trouve où on voit bien les différents moments / et du coup j'étais déçue parce que je pensais qu'ils allaient l'entendre comme moi je l'entends / après ça se comprend / ça s'explique / mais ce n'était pas du tout analysé / et là fou / mais qu'est-ce qu'ils font ? / Et c'est un peu un cercle vicieux / parce qu'ils ne font pas ce que j'attends / et c'est une petit peu énervant / parce qu'on se dit on ne va pas avancer / ça c'est drôlement important parce que le retour en fin de compte / ça met mal à l'aise / je ne sais pas comment dire... /... j'avais l'impression des fois / c'était la pagaille parce que je ne savais pas comment m'en sortir... » (ligne 79).

V* reste attachée à mettre en application les conseils entendus en formation, d'où les difficultés ressenties lors du passage à la mise en œuvre car elle ne prend pas suffisamment en compte les spécificités liées au transfert d'une activité qu'elle a vécue en tant qu'apprenante à une activité qu'elle doit encadrer avec des élèves. Pendant l'entretien, elle réagit tout de même à certaines propositions qu'elle a mises en œuvre et commence à les évaluer à l'aune de cette prise de conscience.

Dans la même veine, lorsqu'elle n'arrive pas à aider un élève à réussir une tâche, il s'agit ici d'une reconnaissance du phonème [t] à l'oral, V* s'inquiète. Elle n'a pas d'expérience propre de ce genre de difficulté. Elle ne comprend pas ce que l'élève ne comprend pas. Elle cherche durant la nuit « une solution à apporter à l'élève » (ligne 128). Elle pense que cette interrogation, en lien direct avec sa capacité à résoudre une difficulté d'exécution d'une consigne, peut émerger dans toutes les disciplines. Il apparaît dans l'entretien qu'elle considère qu'un enseignant doit arriver à mettre chaque élève en situation de réussir, cette compétence étant au cœur de l'identité professionnelle. Elle a d'ailleurs été préoccupée par la difficulté de cet élève. Elle reconnaît avoir vécu ce moment-là comme un « trou » dans le stage. Elle est allée rechercher dans son cours si elle trouvait une réponse à la question « qu'est-ce qu'on dit quand un élève n'entend pas un phonème ? »

3.2.4.2) Gestion de la classe

V* reste attachée à une vision de la gestion de la classe « libérée » des contingences de la préparation. V* ressent toujours la prescription de l'IUFM comme un carcan. Lorsqu'on regarde les dernières minutes de la journée de classe, V* explique qu'elle improvise un exercice de rythme, les cartables sont faits et il n'y a pas le temps de faire autre chose. Elle a le sentiment de vivre un moment « non officiel », relâché. Pourtant nous lui faisons remarquer que l'activité est très guidée et qu'elle a une attitude exigeante : elle fait corriger, reprend les élèves. Elle précise alors que cela vient sans doute du fait de ne pas l'avoir marqué sur le cahier journal et donc de se sentir libre de le faire ou de ne pas le faire.

« ...Qu'est-ce que je disais tout à l'heure que je me sentais plus décontractée / c'est peut-être parce que j'ai / comment dire / je ne sais pas / je disais que je ne l'avais pas marqué dans le cahier journal / et oui je ne l'ai pas marqué et c'est peut-être parce que je n'ai de compte à rendre ni à mon cahier journal / ni à ce que j'ai écrit dessus / ça n'empêche pas que... » (ligne 168).

Elle reste séduite par la prestation du maître qui l'a accueillie en stage de pratique accompagnée et qui lui donnait l'impression d'improviser la conduite de la classe en fonction des réactions des élèves. Elle a, par ailleurs, conscience que ce modèle de pratique n'est pas opérationnel pour elle car elle n'arrive pas souvent à cette impression d'aisance dans la conduite de la classe. Par exemple, lorsqu'elle visionne le début de la séance d'EPS (une séance de danse collective dans une grande salle de sport) elle reconnaît n'avoir pas bien maîtrisé la conduite de la classe. Pour V*, l'origine de ce constat est liée à un manque de préparation (ligne 53). Elle précise que les jours de visite, elle fait comme d'habitude : elle ne change pas son mode habituel de fonctionnement pour avoir des retours de la part des formateurs.

Lorsqu'elle cherche des raisons à cette absence de préparation, elle pointe le fait de ne pas avoir suffisamment préparé les consignes puis de ne pas arriver à déterminer des objectifs d'enseignement. Elle note également la difficulté qu'elle a à imaginer une « finalité pour les enfants » à l'activité en EPS. Pour le football, elle pensait « arriver à faire un petit foot » (ligne 63) mais elle n'arrive pas à se représenter les éléments qu'elle devrait travailler pour arriver à mettre en œuvre cette proposition :

« ...mais j'avais l'impression qu'il n'y avait pas de finalité au bout / parce que je n'ai pas fait de jeu collectif / j'aurai voulu faire un jeu collectif dans la cour / mais d'abord ça me paraissait / je ne sais pas / ça me paraissait énorme par exemple de faire un petit (inaudible) de foot / je ne sais pas / ça me paraissait difficile à mettre en place / à expliquer / à faire des équipes / je ne sais pas... » (ligne 54).

Signe d'une représentation d'une activité d'enseignement orientée vers les apprentissages scolaires, elle fait référence à un descriptif de démarrage de séance lu dans les

cours du CNED³². Mais face à la situation d'enseignement, elle mesure que cette représentation ne l'aide pas à prévoir la mise en œuvre de la séance et ne lui permet pas d'organiser la gestion de la classe.

« ... parce que même dans les cours / l'année dernière j'ai suivi les cours de CNED / ils disaient d'essayer de mettre une situation au départ qui mette / qui montre les difficultés / par exemple / faire un foot au départ / et montrer qu'on ne sait pas guider le ballon / qu'on ne sait pas se démarquer /etc. / donc une situation-problème presque / qui nous amène à dire / bon si on veut jouer à ça / il faut qu'on travaille les passes / il faut qu'on travaille le guidage du ballon / etc. / et à la fin on refait du foot / et on a progressé (rires) / donc dans ma tête j'avais ça comme idée / et je crois que la situation de départ je ne pouvais pas la concevoir / j'imaginai pas faire une partie de foot là comme ça... » (ligne 56).

V* ne peut pas prendre suffisamment de distance par rapport à cette représentation d'une mise en œuvre d'un enseignement en EPS. Cette dernière étant trop contextualisée, elle n'en voit pas la dimension invariante qui pourrait être transférée à la situation qui la préoccupe.

Pour la danse, c'est également une absence d'adéquation entre l'objectif d'enseignement et les modalités de mise en œuvre qui lui pose problème. Elle se demande si apprendre à faire une ronde peut être une modalité d'un objectif d'exploration d'un registre d'expression corporelle.

« ... non / là je pense que la progression était un peu plus claire quand même / oui on voulait s'exprimer corporellement / et arriver à la ronde / tout ce qu'on faisait avant la ronde / ça ne servait pas forcément à la ronde / mais c'était pour se mettre dans des situations de création... » (ligne 60).

Cette imprécision témoigne d'une difficulté à opérationnaliser sa préparation sans doute en rapport avec sa perception du caractère théorique de la prescription entendue en formation. Elle fait ce qu'elle avait imaginé faire, c'est-à-dire, réguler en cours d'activité en fonction des réactions des élèves. Comme elle ne peut s'appuyer sur un objectif suffisamment opérationnel, elle navigue à vue d'où le sentiment d'insatisfaction et d'improvisation qu'elle ressent à conduire la classe dans ces moments-là :

« ...il y avait trop d'improvisation / enfin je ne sais pas / c'était... / et puis ce sentiment de frustration de ne pas avoir quelque chose de bien clair dans la tête aussi je pense / oui / je crois que j'étais une peu frustrée de ne pas avoir quelque chose de clair / des fois en EPS / quand on faisait les ballons au pied / j'ai fait des parcours / des choses comme ça / je leur demandais des formations en quinconce par exemple / c'était terrible ils ne comprenaient rien / alors j'étais obligée de me placer / après des fois il fallait se déplacer / c'était compliqué ce que je leur demandais / du coup j'étais sans cesse / aller les placer / à un peu m'agacer parce

³² CNED : centre national d'enseignement à distance. Cet organisme organise des préparations du CRPE par correspondance.

qu'ils n'arrivaient pas à faire ce que je voulais leur dire / ils ne comprenaient rien / donc voilà / tout ça faisait boule de neige / à la fin de la séance tout le monde en avait assez... » (ligne 52).

L'imprécision dans la formulation des objectifs peut aussi trouver son origine dans une représentation des tâches pas suffisamment détaillée. Comme si la seule évocation de la nature de la tâche suffisait à sa mise en œuvre et qu'il n'y avait plus qu'à organiser le déroulement de cette activité dans la succession des tâches de la journée. Par exemple, durant l'entretien conseil, la formatrice fait remarquer à V* que les consignes qui précédaient le temps d'observation des plantations n'ont pas été suffisamment explicites pour permettre aux élèves de comprendre ce qu'ils devaient faire dans ce moment. V*, par ailleurs d'accord avec ce reproche, justifie son choix par nécessité d'être conforme avec l'emploi du temps. Elle fait remarquer que c'est la deuxième observation de plantes et qu'elle y a sans doute moins pensé car ce moment s'inscrivait dans le déroulement de l'après-midi, déroulement habituel et connu des élèves :

« ... oui / il y a certainement quelque chose de cet ordre / parce que / du coup c'était bon / aujourd'hui / on va voir les graines / c'est pas faire du nouveau / et donc pas avoir trop approfondi / ni les modalités / ça c'est sûr que je n'y ai pas trop pensé... sur mon emploi du temps / il y avait découverte du monde / donc bon là oui on observe les graines / c'était vraiment pas fouillé / du coup / c'est pareil / la trace écrite / je n'avais même pas l'idée de ce que je voulais comme trace écrite / je n'avais même pas pensé à ça / là aussi je trouvais ça nul quoi / parce que je n'avais pas une idée suffisamment précise pour les guider / non là c'était pas suffisamment préparé... » (lignes 183 et 185).

Pendant l'entretien, V* mesure que ce qu'elle a donné à voir pêche par un manque d'organisation. Mais pour l'instant, V* n'a pas une vision claire d'une procédure à mettre en œuvre pour pallier ses difficultés de gestion de classe. D'ailleurs, certains conseils s'ajoutent à son trouble. Par exemple, lorsque sa formatrice lui conseille de faire reformuler la consigne par les élèves, elle perçoit ce conseil comme une difficulté supplémentaire.

« ... faire reformuler / oui alors en même temps c'est vrai que je me disais / oui bien sûr c'est vrai / et puis / il y a quand même des choses je me disais oui mais comment / comment ? / Quoi / parce qu'il y avait des moments où il y a plusieurs consignes à donner / et du coup... » (ligne 203)

V* n'arrive pas à voir en quoi faire reformuler les élèves l'aide à faire la classe car faire reformuler prend du temps et demande de l'énergie pour maintenir l'attention des élèves :

« ...alors bon / la question de la reformulation aussi / qui revient / où on me dit / l'IMF m'a dit / tout le monde m'a dit / et que je pense très intéressante / mais en classe j'ai vraiment l'impression de faire un truc que l'on m'a dit / même si j'en comprends les nécessités j'ai l'impression que c'est fuyant à ce moment-là / alors je ne sais pas si c'est parce que je perds la main / ou parce que j'interroge un tel / et que les autres ils ont

déjà écouté une fois alors ils n'écoutent plus / je ne sais pas // disons que dans le fondement je me dis que c'est utile / dans la réalité je ne le perçois pas très bien... » (ligne 221).

Dans ces propos, apparaît un dilemme entre la nécessité de conduire la classe et celle de gérer les apprentissages des élèves. V* mesure que pour conduire la classe, il faut qu'elle trouve des tâches que la majorité des élèves vont enchaîner et réussir de manière à aider les élèves les plus en difficulté. Elle mesure que la manière de présenter ces activités (rapidement sans prendre le temps d'explicitier les consignes de manière à mettre rapidement les élèves les plus autonomes au travail) contribue à renforcer les difficultés des plus faibles. La verbalisation conduit V* à prendre conscience du dilemme. Elle se questionne sur le choix des exercices et des modalités de réalisation qu'elle a proposés à la classe.

« ...donc là finalement la question / c'est peut-être à moi de (rires) / je reformule quoi / est-ce que ça vient de mon choix d'ordre d'exercices ?... » (ligne 207).

Malgré nos sollicitations, V* ne fait pas intervenir les données d'ordre disciplinaires et didactiques pour résoudre ce dilemme. Elle ne cherche pas de solutions spécifiques à la discipline, au contraire, elle cherche des solutions généralisables à l'ensemble des disciplines :

« ... non pas forcément / moi je le verrais pas comme ça / si on faisait un fichier en mathématiques / j'en ai pas utilisé mais admettons / ça pourrait être ça aussi / ça pourrait être transposable à d'autres... » (ligne 209).

Elle suppose que la difficulté de gérer concomitamment la classe et les apprentissages scolaires est récurrente à la tâche d'enseignement. Elle suppose que cette difficulté provient des caractéristiques des élèves. Par exemple, elle explique qu'en CP il est difficile de donner des tâches en autonomie aux élèves parce qu'ils ne peuvent pas lire seuls les consignes ou parce que leur capacité de mémorisation ne leur permet pas de se souvenir de trois consignes différentes :

« ... comment on fait pour donner trois consignes d'un coup / et que les élèves ne les oublient pas entre-temps ? / Est-ce que c'est possible au CP ? / voilà / oui il y a ça aussi / c'est en fonction du niveau de classe / parce que mine de rien / les consignes / elles sont écrites au-dessus de chaque exercice / on les lit / mais il y en a plein qui ne sont pas capables de les lire... » (ligne 211).

La mise à l'écart des données d'ordre didactique est sans doute confortée par les différences qu'elle perçoit entre les conseils des différents formateurs de son équipe de tutorat. Elle s'attache plus aux conseils qui précisent des modalités d'organisation du déroulement de la journée scolaire car ces derniers l'aident à mieux réussir la gestion de la classe. Par exemple, V* explique qu'elle a apprécié la visite d'un PEMF de son équipe de tutorat car il a essayé de remédier à la difficulté de gestion que représente la mise au travail

en parallèle de différents groupes, en lui proposant une modalité de traitement plus basée sur une organisation temporelle de la classe mieux maîtrisée et plus respectueuse du rythme de travail des élèves et de la maîtresse :

« ... parce que l'IMF qui est venu me voir / il me dit / de faire des moments de pause / où je leur donne du travail et où ils travaillent tout seuls / cet exercice-là / il était conçu dans / dans la suite logique de ce que m'avait dit l'IMF / là je les laisse travailler un petit peu / je me pose cinq minutes / donc j'avais fait ça en pensant à ça... » (ligne 213).

V* a déjà commencé à travailler dans ce sens. Elle mesure déjà les bénéfices en termes de gestion de la classe :

« ...l'IMF est venu me voir le jeudi de la deuxième semaine / et il y a des trucs que j'ai mis en place dès le vendredi / et qui m'ont vraiment bien servis / couper les moments collectifs / par des moments de pause où on change d'activité / moi j'avais fait rituel et puis hop / découverte de texte quoi / donc à partir du vendredi je me suis dit / c'est vraiment nécessaire que je fasse des pauses quoi / parce que avant je galopais / j'ai pensé à des tas de petites choses / soit de la copie / du graphisme / etc. / et j'étais vraiment emballée par ce conseil / ça m'a apporté une bouffée d'oxygène / c'était très intéressant... » (ligne 215).

Son autre formatrice se centre sur l'activité des élèves et lui conseille de donner les consignes au fur et à mesure, ce qui ne permet pas de laisser les élèves un moment seuls face à une ou plusieurs tâches.

« Elle / elle me dit / les consignes l'une après l'autre / pour certaines choses je suis d'accord / et pour d'autres ... bien / voilà... » (ligne 213).

V* n'arrive pas à faire le lien entre les deux prescriptions qu'elle trouve visiblement contradictoires :

« ... il y a quand même quelque chose qui reste flou pour moi... » (ligne 213).

3.2.4.3) Apprentissages scolaires : enseigner

V* laisse entendre, à plusieurs reprises, qu'elle redoute que les élèves s'ennuient. Par exemple, elle réagit à un extrait de la vidéo qu'elle ne trouve « pas terrible ». Elle ne se trouve pas « entraînant » et lorsque nous lui demandons d'imaginer la situation idéale qu'elle aurait préférée, elle fait référence à des élèves actifs, à l'absence de répétitions, à une originalité dans la manière de solliciter les élèves.

Signe de cette préoccupation, V* s'empare des conseils en fonction des services qu'ils lui rendent pour permettre aux élèves de ne pas s'ennuyer, elle est sensible aux propositions d'activités nouvelles. Par exemple, elle varie les modalités d'une consigne d'écoute avant l'audition d'un passage musical. Ce conseil entendu à l'IUFM puis lors de

l'entretien qui suit la séance est retenu parce qu'il permet d'introduire de la variété qui mobilise les élèves.

« ... oui / et la réflexion aussi de Mme X / leur faire écouter avec une intention particulière / ça XXX / elle nous le dit / en musique / et là je ne l'ai pas transposée tellement / alors que oui / c'est vraiment très intéressant parce qu'ils sont plus attentifs... » (ligne 65).

Ce conseil n'est pas retenu parce qu'il permet aux élèves de s'entraîner à l'écoute mais parce qu'il propose une situation nouvelle. Il offre une ressource pour conduire la classe car il permet de reproduire la même activité sans lasser les élèves :

- « ... je leur fais écouter une fois / je leur fais taper / si je leur fais réécouter sans quelque chose de plus / bon bien ça va / voilà.

Chercheur : - donc là tu es sur l'idée de faire attention de ne pas les lasser / il faut trouver quelque chose d'autre / même si on les laisse assis.

- oui / je ne crois pas que rester assis / c'est le problème à part entière / ce n'est pas ça le problème / c'est de trouver quelque chose de nouveau... » (lignes 72 à 74).

Le même souci de ne pas ennuyer les élèves apparaît lorsque V* réagit à un passage où elle précise les items d'une fiche d'exercice d'identification d'un phonème. Pour qu'il n'y ait pas de malentendus sur les mots évoqués par les dessins de la fiche, elle précise le nom évoqué par chaque dessin. Elle veut s'assurer que tous les élèves font référence aux mêmes mots lorsqu'ils cherchent la présence du phonème. Elle se demande si ce rappel est nécessaire car s'il peut permettre à certains élèves de réaliser l'exercice, d'autres, en revanche, peuvent le trouver ennuyeux et décrocher en attendant que le rappel soit fait. Ce questionnement est récurrent, V* a en tête d'autres situations où elle redoute de perdre l'attention des élèves, soit parce qu'elle n'en fait pas assez pour les mobiliser soit parce qu'elle en fait trop et devient ennuyeuse :

« ...alors entre ne pas le faire et se rendre compte que ça manque et le faire en se disant je le fais mais ça ne sert à rien / voilà c'était un peu... » (ligne 147).

3.2.4.4) Identité et posture professionnelles

Elle accorde toujours de l'importance à l'idée d'être juste aux yeux des élèves. Confrontée à un problème de répartition de la parole, elle souhaite faire passer tous les élèves à l'oral. Comme cela demande beaucoup de temps, elle n'arrive pas à faire tout ce qu'elle avait prévu.

Le choix des élèves qu'elle sollicite à l'oral, est difficile. Qui interroger ? Qui laisser de côté ? A quel moment s'arrêter ? Elle se pose la question de la quantité

d'interactions et de leur répartition entre les élèves, d'autant plus que les retours des élèves sont positifs et qu'ils demandent à intervenir. Plus tard, elle revient sur ces questions, elle précise alors que ce qui la préoccupe c'est le fait d'être injuste, de ne pas arriver à répartir les interactions de manière équitable durant le temps de la séance d'anglais :

« ...oui / ce sentiment d'être injuste en fait / qui choisit toujours les mêmes / qui a ses préférés. » (ligne 41).

Elle a conscience qu'il lui faudrait une trace des différentes prises de paroles mais pour l'instant c'est un outil qu'elle n'a pas mis en place.

Lorsque V* parle de ses derniers jours de stage, elle a l'impression de s'être un peu lâchée, d'avoir évité de trop se « rigidifier ». Elle prend moins les réactions de la classe à cœur, elle ne s'attribue pas toutes les difficultés rencontrées, elle essaie de prendre du recul et avoue se sentir mieux dans la classe :

« ... et puis je focalisais moins peut-être / disons je ne le prenais pas comme quelque chose qui était dirigé vers moi / il y avait un peu de ça / ils ne m'écoutent plus / c'est que je ne suis pas intéressante / j'avais un peu focalisé les trucs sur moi / et là bon / un peu moins... » (ligne 196).

3.2.5) Cinquième entretien

3.2.5.1) Apprentissages scolaires : enseigner

Pour V* également, le cinquième entretien a lieu juste après la conférence de Roland Goigoux sur les difficultés d'apprentissage des élèves. Ce dernier a, au cours de son exposé, cherché à lever un certain nombre de malentendus qu'il percevait entre le discours de la formation et ce que les PE en retenaient. V* arrive rassurée. Ce qu'elle a entendu semble apaiser les exigences qu'elle avait comprises sur ce qu'il est bon de faire. Elle cite, en particulier, le fait d'arrêter de croire qu'elle doit concevoir tous ses enseignements et inventer les tâches à proposer aux élèves :

« ... donc il a dit on ne peut pas tout réinventer / on n'est pas des chercheurs / nous les PE / il s'adressait à nous en disant « vous ne pouvez pas tout réinventer / vous n'êtes pas des chercheurs » (ligne 1).

Lors de l'entretien, V* va essayer de comprendre pourquoi elle avait cette exigence en tête : qu'est-ce qui l'avait conduite à penser qu'elle devait se comporter comme une chercheuse ?

Sa réflexion fait apparaître les implicites de la transmission des conseils. V* révèle, tout d'abord, les effets de la répétition des conseils. Comme certains sont souvent entendus et d'autres peu cités, V* fait apparaître l'idée d'une prescription en creux. Elle a le sentiment que ce qui a construit cette exigence d'être chercheuse, ce n'est pas tellement le fait de l'avoir

entendu explicitement mais surtout le fait d'avoir peu entendu qu'elle a le droit de travailler avec ce qui existe : les banques d'exercices, les manuels, les modèles de séances... :

« ...aussi il a dit on peut travailler avec ce qui existe / et ça on nous le dit / mais on nous le dit pas très fort par rapport à ce qu'on nous dit d'autres en fait / je crois que ce qu'on nous répète pas ça passe comme moins important que ce qu'on nous répète sans cesse en fin de compte... » (ligne 1).

Elle se rend également compte que pour elle « être chercheuse » c'est faire preuve d'originalité dans la manière de présenter les notions qu'elle veut faire acquérir aux élèves. Elle prend conscience que cette idée lui vient de l'insistance qui est souvent mise sur les séances de découverte d'une nouvelle notion. Elle a retenu qu'il fallait surprendre les élèves, les capter avec une présentation qui retient leur attention :

« ... mais ça me fait penser quand on parle des situations de départ / des fois on nous donne des exemples simples / mais... je ne sais pas / on nous dit il faut surprendre les élèves / attirer leur attention / c'est peut-être moi qui fait l'association de dire / qu'est-ce que je vais trouver qui les capte... » (ligne 3).

La remise en cause de sa représentation d'un enseignant original qui conçoit toutes ses leçons l'incite à élargir le champ de son questionnement. Elle questionne la notion d'habillage, évoqué dans l'entretien précédent et elle s'interroge également sur sa représentation des exercices.

Pour elle, penser à « habiller » une notion est une « super » idée, c'est justement susciter la curiosité et l'entretenir. Elle en voit les limites : « faut-il alors tout habiller ? » Elle prend l'exemple des états de la matière en sciences et vie de la Terre (SVT). Elle se demande s'il ne faut présenter cette notion qu'en hiver, sous prétexte que l'on trouve, à ce moment-là, plus facilement de la glace et de la neige. Elle conçoit qu'il faut savoir provoquer les situations-problèmes et donc qu'il vaut mieux placer dans sa progression les différents états de la matière à cette saison. Mais elle n'est pas sûre que cette solution soit à généraliser pour toutes les notions. V* cherche à transférer la situation-problème décrite en sciences à d'autres disciplines. Par analogie, elle construit un concept de situation-problème qui peut être utilisé dans différentes situations disciplinaires. Lorsque nous lui demandons si la notion de situation-problème est généralisable à toutes les disciplines, elle hésite. Elle doute que les situations-problèmes soient envisageables pour introduire n'importe quelle notion :

« ... oui un petit peu parce que quand on nous parle de situation-problème / on nous en parle un peu en tout / et même en grammaire / alors fffffff / des fois oui quand les exemples ils sont vraiment donnés / et des fois on nous donne quelques exemples pour illustrer le propos / par exemple observer l'imparfait et le passé simple / on parle d'un exemple on parle d'un récit et oui / ça semble tout à fait... et je me dis et les adverbes et tout ça / toutes les notions grammaticales / comment on peut faire pour... / voilà / alors les situations-problèmes ... disons on nous donne quelques éléments d'illustration et après je me dis / voilà il faudra en trouver d'autres

pour toutes les autres notions / c'est là que je me dis / quel challenge quoi / alors qu'on ne nous dit pas de faire la grammaire toujours à partir de situation-problème non plus... (ligne 7).

V* prend conscience que la répétition des mêmes exemples sur les mêmes types de situation lui a fait construire une prescription sur la nécessité d'être créatif et original pour susciter la curiosité des élèves et l'a conduite également à dévaloriser l'intérêt des exercices et des activités d'automatisation. Elle a noté dans son carnet de Moleskine que : « réussir est un processus indispensable et que les élèves ne peuvent pas toujours être en situation-problème ». Elle redéfinit la tâche d'enseignement. Elle dévoile sous nos yeux, à notre micro, son activité réflexive. Elle tente de construire une nouvelle cohérence des tâches d'enseignement qui prend en compte la notion d'exercice et d'entraînement. Elle explicite le point de rupture de l'ancienne représentation qui est lié à sa sensibilité à l'argument sur le besoin de réussite des élèves. Elle pense qu'il est important que les élèves fassent des activités qui les rassurent, où ils sont en réussite :

« ... j'ai écrit [dans le carnet de Moleskine] qu'il ne faut pas sans cesse trouver les limites des élèves / c'est à dire trouver des exercices qui montrent ce qu'ils ne savent pas faire / mais aussi faire des exercices qui montrent ce qu'ils savent faire... » (ligne 13).

Elle consolide cette nouvelle idée. Elle l'inclut dans un réseau plus large en faisant le lien avec un ouvrage qui remet en cause la culture de l'évaluation dont le principal défaut est de stigmatiser les inaptitudes des élèves :

« ... alors c'est peut-être moi qui interprète / mais c'est ce que j'ai entendu / c'est assez fort / parce que on parle d'évaluation avec diagnostic etc. / mais quand même dans cette notion il y a l'idée de dire où est le bord de la table ? / quoi / ou est-ce que l'élève s'arrête ? / alors que / dire bon voilà il sait faire ça / allons-y quoi laissons le réussir aussi dans ce qu'il sait faire / dans des variantes / mais pas pour tester ses limites / et puis je l'ai lu ça aussi / je l'ai lu / c'était cette pédagogie qui a beaucoup la culture des défaillances plutôt que la réussite ... / c'est un livre que je lis pour le mémoire / c'est « Faire construire des savoirs » Gérard de Vecchi / voilà / notre culture pédagogique de manière plus ou moins insidieuse, insiste sur le négatif, les manques et il faut être véritablement un bon élève pour ne pas être découragé / voilà le négatif les manques... » (ligne 13).

Elle valorise la notion d'exercices en modifiant la représentation qu'elle en avait jusqu'ici. Elle réélabore son propre passé pour le mettre en conformité avec sa nouvelle perception du travail d'entraînement :

«... et ce que je voulais rajouter sur les exercices / souvent on a l'impression que les exercices / c'est fastidieux / donner des exercices aux élèves pour qu'ils s'exercent / on va les ennuyer un peu / ils ne vont pas être actifs / dans une espèce de dynamique créative / pour moi l'exercice il a cette connotation de chose qui va ennuyer les élèves / alors que je ne sais pas / je ne sais pas / est-ce que les exercices ennuiement forcément les élèves / est-ce qu'il y a des formes d'exercices qui ... je ne sais pas... moi j'ai des souvenirs d'avoir fait des

exercices effectivement qui étaient très pénibles et d'autres non / est-ce que c'est la forme / comment on les présente / voilà / je me pose des questions... » (ligne 13).

3.2.5.2) Identité et posture professionnelles

La dernière remarque de V* au cours de cet entretien montre qu'elle prend conscience de la solitude inhérente au métier d'enseignant. Elle a le sentiment que cet aspect du métier est négligé par la formation qui valorise la collaboration entre PE2. Elle évoque les situations de travail de groupes dans le cadre des cours, en français par exemple. Elle apprécie ces confrontations riches en échanges et sécurisantes lorsqu'il s'agit d'élaborer des préparations de séances. Elle redoute qu'à l'avenir, dans le quotidien de son travail de classe, elle ne retrouve pas cette stimulation et cette aide. Elle craint de ne pas pouvoir, seule, reprendre les pistes élaborées, à plusieurs, durant sa formation. Elle se questionne alors sur l'opportunité des situations de formation au regard des situations qu'elle aura à prendre en charge seule l'année prochaine :

« ... je ne sais pas / ça biaise un petit peu / l'idée qu'on peut s'en faire / enfin je ne sais pas / oui / parce que là on se dit ah oui on a trouvé tout seul / on est efficace et tout / super ça avance bien / ah oui mais on était quatre à réfléchir et après on a réfléchi à toute la classe / donc oui moi ça me fait un peu peur... » (ligne 23).

Elle associe cette peur de ne pas savoir faire seule la classe, avec la peur de ne pas savoir bien la préparer et propose une modalité de travail qui permettrait au collectif de PE d'avoir un regard critique sur les préparations de chacun.

« ... oui faire des séances et être évalué par ses pairs plus dans un esprit formatif... » (ligne 25)

A travers l'expression de cette crainte de ne pas être suffisamment prête pour l'année prochaine, de ne pas avoir suffisamment essayé par peur de prendre des risques pour soi ou pour les élèves et de ne pas avoir suffisamment profité de l'hétérogénéité du groupe pour enrichir sa réflexion sur les préparations de séances, apparaît, pour V*, les limites des stages dans le dispositif de formation. V* précise que le temps de stage ne peut pas être un temps de formation dans la mesure où il ne permet pas de prendre des risques.

D'une part, elle pense qu'il faut éviter les risques pour soi parce que c'est un temps d'évaluation :

« ...parce que en stage c'est plus évaluatif que formatif / le stage c'est de l'évaluation formative / mais quand même il y a ce rapport de stage / et il y a cette ambivalence / cette ambiguïté / moi j'ai pas à me plaindre mais il y a cette notion-là qui pèse quand même au-dessus de la tête... » (ligne 25).

D'autre part, elle pense également qu'il faut éviter les risques pour les élèves, parce qu'eux « ils ne font pas semblant », ils ne sont pas là dans une situation de simulation :

« ...c'est aussi de la formation / mais / bon / les élèves eux... ils sont... / c'est vrai que nous on se dit / bon nous c'est de la formation mais si ça ne marche pas / j'ai encore derrière pour me rattraper etc... / mais eux ils ne sont pas entre parenthèses quoi / donc il faut que ça réussisse / c'est pour ça / pour les élèves en fait... » (ligne 41).

Par conséquent, V* a le sentiment que les visites conseils sont plus centrées sur des questions pragmatiques liées à la réussite de la classe. Les conseils lui ont permis d'améliorer son fonctionnement mais elle trouve qu'elle n'a pas suffisamment eu de retours sur son travail de réflexion en amont du déroulement de la séance au regard de ce qui s'est réellement passé :

« ...les remarques elles sont dans la pratique mais on ne parle pas trop de la préparation / bien que si ça se passe bien on peut penser qu'il y a une bonne préparation derrière / bien que les IMF nous disent des fois ce n'est pas vrai / on peut avoir fait un travail de fous / et puis la séance elle foire / et puis inversement / on peut avoir presque rien préparé et ça roule / donc du coup ... / et peut être oui / il m'a peut-être manqué des questions sur comment tu as préparé ? Sur quoi tu t'es appuyée ? / Aller plus loin / aller voir mon travail en amont et le mettre en relation avec la pratique vue / ça prend un temps fou après ... » (ligne 37).

V* explicite bien que la nécessité de réussite du stage à la fois pour elle et pour les élèves contraint le processus de formation. Elle pense que cette nécessité produit une stigmatisation des erreurs et empêche leur traitement.

3.2.6) Sixième entretien

3.2.6.1) Apprentissages scolaires : enseigner

V* arrive à cet entretien avec un événement à raconter. A partir d'une situation d'échange avec une professeure des écoles maître-formatrice (PEMF), elle vient de prendre conscience qu'il est possible de dire le sens de l'école aux élèves et que cette parole peut être une ressource pour conduire la classe :

« ...et en fait je trouve que le dire c'est bien / mais de le dire en classe / de le montrer en classe / c'est vraiment important / il ne faut pas oublier de le faire en tous les cas. » (ligne 1).

Ce moment fait date, elle associe identité professionnelle, gestion de la classe et apprentissages scolaires dans le processus de redéfinition de la tâche. Elle précise qu'elle retrouve un discours entendu en PE1 auquel elle était très sensible mais qu'elle n'avait pas pu, jusqu'à présent, concrétiser en référence à une pratique de classe. Cette fois-ci, elle mesure en quoi ce discours peut l'aider à faire classe. Elle a le sentiment que suivre ce conseil va lui permettre à la fois de mieux gérer sa classe et de mieux faire apprendre les élèves.

« ... et je m'étais dit que c'était super de relier des choses entre elles comme ça / cette expression de dire / c'est des outils / des outils pour un projet qui a du sens en fait / ça ça me plaît / ça me plaît beaucoup... » (ligne 3).

V* évoque ensuite la genèse de la maturation qui l'a conduite à cette prise de conscience. Elle a le sentiment que les éléments entendus prenaient leur place au moment où elle entend cette collègue formatrice expliquer comment elle utilise la parole sur le sens de l'école comme ressource pour faire la classe :

« ... quelque chose qui m'a vraiment marquée / elle s'est servie d'expressions et de gestuels pour exprimer différentes choses / elle disait par moment on a la tête dans le guidon / pour dire qu'on travaille sur quelque chose de pointu sur un temps donné / et ensuite elle disait / de temps en temps il ne faut pas oublier de relever la tête pour avoir une vue d'ensemble sur pourquoi on travaille ce point-là particulier / et comment ça s'inscrit dans la globalité du travail en fait / et elle avait la gestuelle qui allait avec / c'était le rôle du maître un peu de leur sortir la tête de l'eau ... » (ligne 1).

Elle a l'impression de voir se dérouler un « film où elle voit que c'est faisable en classe » (ligne 18). Elle illustre son propos en évoquant une séance en sciences physiques où la construction d'un bateau a servi de vecteur à l'apprentissage de connaissances scientifiques et a permis aux élèves de prendre conscience de l'importance d'acquérir des connaissances dans un but de développement personnel.

V* est sûre que cette parole sur le sens de l'école qu'elle peut mettre en œuvre pour motiver les élèves et rendre son enseignement plus efficace n'a rien à voir avec l'habillage d'une séance. Elle a le sentiment d'explicitier ainsi la nécessité de l'effort et de la patience pour entrer et perdurer dans un processus d'apprentissage :

« ... ça je trouve ça pertinent parce que ça montre que ce n'est pas très drôle en soi d'apprendre ça pour ça mais si on le fait / c'est parce que ça se raccroche à quelque chose de bien intéressant / et là de pas vouloir le dissimuler / ne pas nier la connotation péjorative dont je parlais tout à l'heure / c'est pas nier ce côté-là / parce que c'est assez répandu même chez les parents / c'est pas drôle à faire mais qu'on peut y voir un sacré intérêt un sacré bénéfice / donc tout n'est pas drôle à faire quoi / tout n'est pas drôle dans le fait d'apprendre... » (ligne 20).

A l'opposé, elle imagine l'habillage d'une notion comme une aide pour trouver une motivation plus immédiate :

« ... non j'en n'ai pas fait / mais je pense que c'est intéressant de réfléchir dans ce sens / là justement je trouve que ce n'est pas un habillage / si on parle du projet d'écrire / ça serait plutôt de ce côté-là / l'habillage / oui / il y a un habillage / il y a un minimum aussi / mais par contre dire là on va travailler cette notion parce qu'on en a besoin après / ce n'est pas du tout un habillage... » (ligne 20)

Elle se heurte à la difficulté de généraliser l'articulation entre sens de l'école et motivation disciplinaire. Certaines disciplines se prêtent moins à cette présentation. Elle

essaie de distinguer les présentations qui relèvent de l'habillage pédagogique pour créer une motivation et celles qui explicitent les finalités de l'école. A ce moment de l'année, elle n'est pas en mesure d'avoir une représentation opératoire complète des tâches qu'elle se donne :

« ... et forcément j'ai eu cette réflexion par rapport au français parce que ça s'y prête vraiment bien / mais je me dis qu'il ne faut pas oublier cette notion-là même dans d'autres matières / alors bon / dans d'autres matières tout de suite je n'ai pas d'idées / et c'est vrai que ce n'est pas loin de l'habillage du coup / et si on veut faire en math les nombres à virgule en partant d'une addition de supermarché / il y a bien de l'habillage mais en même temps / ces habillages c'est lisible aussi / des fois c'est peut-être pas très loin... » (ligne 30).

3.3) Troisième période

Le deuxième stage en responsabilité marque la genèse du développement professionnel. Lors du septième entretien, V* explicite comment elle passe d'une représentation de la tâche d'enseignement où elle était au milieu de tout à une représentation où elle est au service des apprentissages des élèves. Ce nouveau sens donné à son activité d'enseignement, l'aide à avoir suffisamment confiance en elle pour entreprendre le deuxième stage en responsabilité en abandonnant définitivement l'idée d'arriver à suivre un modèle.

3.3.7) Septième entretien

3.3.7.1) Apprentissages scolaires : enseigner

V* revient d'un stage dans un CE2. Elle paraît enchantée de cette expérience. Nous observons une séance d'initiation à la conjugaison des verbes au futur. Dès le début de l'autoconfrontation, V* fait remarquer qu'elle a explicité la tâche aux élèves, qu'elle leur a présenté comme une suite de ce qu'ils avaient fait précédemment. Elle précise aussi le but qu'elle leur a fixé. Certains nouveaux éléments, comme l'introduction des pronoms aux différentes personnes du singulier et du pluriel, sont posés sans autres explications. V* précise que, les ayant vus affichés dans la classe, elle a considéré qu'ils étaient acquis des élèves. Elle précise également la stratégie qu'elle a anticipée pour maîtriser le déroulement : progression dans la complexité et équilibre entre la prise de conscience de la régularité de la conjugaison des verbes au futur et la mise en présence de verbes irréguliers comme le verbe « aller » (ligne 11).

V* explicite comment elle en est arrivée à considérer la trace écrite comme un élément de son travail de préparation. Elle l'écrit à l'avance et s'assure ainsi de la cohérence du déroulement de la séance. Elle peut en effet vérifier que les différentes situations qu'elle prévoit aboutissent à un petit texte préparé qui synthétise les connaissances abordées :

« ...là j'ai vraiment essayé d'anticiper les traces écrites avant / parce que c'est une aide aussi pour construire les séances / ça va ensemble / j'ai trouvé que c'est bien plus facile / et les fois où je ne l'ai pas fait / les deux premiers jours / il y avait une ou deux séances où je ne l'ai pas fait et je me suis trouvée un petit peu coincée / parce que je devais improviser ma trace écrite / et c'était pas si facile en fait d'improviser la trace écrite / au tableau quoi... je me suis rendue compte en fait que je serai bien plus à l'aise si je savais vers quelle trace écrite je tendais... » (ligne 17).

V* pense avoir trouvé seule cette manière de faire. C'est à partir de l'analyse des séances des premiers jours qu'elle en arrive à cette solution. C'est parce qu'elle se trouve dans une situation de perte de contrôle de la conduite de la classe, qu'elle imagine cette alternative :

« ...oui je crois que c'est sur le coup / je crois que c'est vraiment sur le coup / je me suis dit bon / maintenant on va écrire / et je me suis dit... ben oui mais je n'ai pas de support / il faut que je le fasse en direct... » (ligne 23).

Les conseils donnés à l'IUFM ne lui ont pas permis de préparer la trace écrite parce qu'elle a retenu qu'il faut construire avec les élèves. Elle en a donc déduit qu'elle ne pouvait pas l'anticiper puisque la formulation devait se faire avec eux. Sans remettre en cause le conseil, elle affine sa réflexion sur la mise en œuvre en précisant en quoi consiste l'activité de construction de la trace écrite avec les élèves :

« ... oui / oui oui / c'est qu'il faut la construire avec les élèves / il faut construire la trace écrite avec les élèves / alors ça c'est sûr que je l'ai entendu et c'est peut-être ça qui m'a un petit peu fait penser que je ne la préparais pas / donc / je trouve l'idée très intéressante par ailleurs de la construire avec les élèves / mais en fin de compte l'avoir préparée à l'avance / ça reste un cadre finalement / duquel on peut légèrement dévier par rapport aux expressions / on peut garder une souplesse malgré tout / mais ça donne quand même l'idée vers quoi on va / c'est l'idée d'une trace écrite / c'est la finalité de la séance / ça donne déjà un cadre / les choses importantes à ne pas oublier de dire / l'avoir déjà formulée / mais après avec les élèves je la faisais construire / à l'oral on faisait un récapitulatif de ce qu'on avait trouvé / et puis si c'était dans l'ordre / je le mettais souvent avec la phrase que j'avais préparée / il y a des moments aussi où je commençais une phrase et je leur disais alors qu'est-ce que je vais mettre après / par exemple « les déterminants peuvent se positionner... » Alors je leur laissais deviner / soit je prenais leurs propositions soit j'écrivais ce que j'avais prévu / mais je leur faisais construire oui / il me semble que ça correspondait à ça / en tous les cas... » (ligne 25).

Dans son explicitation, V* dépasse le dilemme que pose son positionnement par rapport à la prescription entendue. Nous voyons qu'elle met sa stratégie de préparation au service de la conduite de la classe, tout en restant disponible aux remarques des élèves pour construire avec eux le sens de la trace écrite. En précisant que cette préparation lui sert de cadre, elle dégage un espace de liberté qui lui permet d'envisager des réajustements en cours de séance sans perdre la cohérence de sa préparation. La prescription est alors au service de sa propre activité de redéfinition de la tâche, ce qui témoigne de son développement.

V* associe anticipation de la trace écrite et anticipation des consignes. Pour elle, les deux tâches sont comparables, leur nécessité provient du fait qu'il est parfois difficile de trouver la forme d'une consigne, si on ne l'a pas préparée à l'avance. Elle a le souvenir d'un moment de classe où elle ne savait plus comment donner une explication aux élèves. Mais V* reconnaît qu'il est moins naturel de préparer une consigne orale qu'une trace écrite. Quand elle s'oblige à ce travail, elle se retrouve en train de recopier ce qu'elle va dire et elle trouve cette activité extravagante. Elle a l'impression qu'elle prépare un discours qu'elle devra réciter par cœur.

« ...quand j'écrivais les consignes / je marquais blablaba / je marquais ce que je disais en fait / et je me disais / ça va pas non / tu vas réciter ton truc / ça va pas être naturel / pour le coup / bon alors j'arrêtais je trouvais ça bizarre pas naturel / et voilà je crois que je n'arrive pas à me dire qu'une consigne / ça peut être / ça peut être notée autrement que / vous allez faire ça / vous allez prendre vos cahiers / je n'arrive pas à faire une consigne / plus synthétique / plus ce qu'il y a à dire / plus le sujet / j'arrive pas quoi / et c'est pour ça sans doute que je ne l'ai pas fait / parce que je ne voulais pas écrire / vous allez faire ceci / je ne voulais pas écrire ce que je disais / en fait il fallait écrire les points / le contenu / et ça je n'y arrive pas / à dégager le contenu. »
(ligne 177).

V* est réticente, elle ne voit pas en quoi le fait d'écrire sur sa feuille de préparation les mots qu'elle va prononcer pour expliquer la tâche aux élèves, va aider les élèves dans leurs apprentissages. Elle pense que l'important est d'explicitier le contenu, ce qu'elle n'arrive pas toujours à faire. Lorsque nous lui demandons si c'est son incapacité actuelle à anticiper les tâches qui fait qu'elle ne peut imaginer les « choses à dire » avant d'avoir vu les élèves dans l'activité, elle fait apparaître d'autres contraintes de la consigne qui sont propres à son expérience de classe :

- le temps de passation doit être concis ;
- il n'est pas nécessaire de tout dire au début ;
- il faut veiller à ne pas diluer l'essentiel dans une accumulation de détails.

Elle fait de nouveau référence au fait de faire reformuler les consignes par un élève, conseil qu'elle perçoit toujours comme une contrainte dans la mesure où elle a l'impression qu'il ne résout pas la difficulté qu'elle ressent dans ce moment de passation des consignes (ligne 179 à 185).

3.3.7.2) Identité et posture professionnelles

De contrainte, la nécessité de construire la trace écrite avec les élèves est devenue une ressource pour faire la classe, ce qui permet de résoudre l'engagement des élèves dans la tâche. En début d'année, V* ressentait cette injonction comme une manipulation. Elle se pose

toujours la question de l'intérêt de lancer les élèves dans un scénario didactique qui est une fiction sensée leur faciliter l'appropriation des connaissances qui sont proposées. V* conçoit maintenant, à la fois, le fait d'annoncer aux élèves qu'ils vont eux-mêmes écrire la leçon et la décision de préparer, avant la séance, la trace écrite que les élèves vont recopier. Elle pense que mettre les élèves dans la situation de collaboration à l'écriture participe à l'explicitation du sens des apprentissages et permet aux élèves d'avoir un regard plus distancié sur la leçon. Elle trouve que ce n'est pas incompatible avec le travail d'anticipation de l'enseignant qui, au contraire, sera plus disponible pour réagir aux propositions des élèves parce qu'il n'est plus préoccupé par la forme que devra prendre la rédaction de la leçon :

« ...euh non moi je pense qu'il n'y a pas tricherie dans le sens où / je pense que pour l'enseignant écrire la trace écrite avant / c'est vraiment pour lui bien savoir d'où il part / où il tend / ça je trouve que c'est important pour soi / pour mener / et après je trouve que c'est bien plus intéressant pour eux de participer à l'élaboration de ça / c'est un peu ce que je pensais faire / X me disait si tu ne clos pas / sûrement cette idée-là / qu'ils savent ce que l'on va marquer / parce qu'ils ont appris des choses pendant la séance / donc je trouve que c'est intéressant / peut-être le tort c'est de ne pas le dire / parce que je ne leur ai pas dit en fin de compte / mais effectivement ça pourrait être intéressant de dire / bon maintenant on va écrire ce qu'on a appris aujourd'hui / et vous allez participer pour voir ce que vous avez appris justement et vous allez l'écrire tout ça / c'est à la fois un travail méta / de vérification et d'engagement / de se dire si moi j'arrive à participer à écrire la leçon / j'en sais déjà un morceau... » (ligne 33).

Elle précise le contexte dans lequel elle théorise cette décision, celui de l'action. Puis elle cherche à distinguer, l'activité d'écriture de l'enseignant et l'activité réflexive des élèves. Elle pense qu'il est nécessaire d'explicitier aux élèves la complémentarité des deux activités, celle de la maîtresse qui s'est préparée à faciliter le travail de la classe et celle de chaque élève qui doit, pour lui, être capable de réélaborer ce qu'il vient d'apprendre.

V* n'est plus dans la recherche d'une reconnaissance par le regard de l'élève. Elle a pris conscience de la nature inégalitaire de la relation pédagogique. Quand nous lui demandons l'origine de cette réflexion, pourquoi elle le dit maintenant, à cette époque de l'année ? C'est, dit-elle, parce qu'elle compare ses deux expériences de stage. Elle livre explicitement la transformation qu'elle a ressentie entre ces deux moments (lignes 51 à 60). Dans ce passage, ce que décrit V* correspond à une transformation identitaire. Ses préoccupations ont changé : au premier stage, elle était « au milieu de tout » et lors du deuxième stage, elle était « à l'extérieur de tout ». Elle a le sentiment qu'au premier stage, elle était « engluée » dans la pratique de la classe. Elle comprend que son rapport à la transmission des savoirs a changé. Au premier stage, elle était plus centrée sur elle, sur comment elle allait être. Elle était moins centrée sur les apprentissages. Et surtout, elle

raconte le déroulement de cette transformation et le rôle qu'a joué le travail de préparation. Elle prend alors conscience que préparer est une ressource pour activer ce processus.

« ... et je me suis dit non ce n'est pas possible / tu ne peux pas te laisser submerger comme ça / par cette confrontation négative et donc là je me suis dit qu'est-ce que c'est qui est important / c'est tout le travail que tu viens de faire / tu te rends compte tout le travail que tu viens de faire / ce n'est pas pour rien / et je me suis dit / c'est là le secret / pense à ce que tu vas faire faire aux élèves et ne pense plus à toi / et hop / il y a eu un basculement complet / parce que je me suis centrée sur tous les apprentissages qu'on allait faire / et comme j'avais vachement travaillé / que j'étais contente de moi / ça m'a redonné un coup de ... je me suis dit non il n'y a pas de raison que ça se passe mal / tu sais qu'il y a du travail à faire / et c'est ça qui est important / c'était / qu'est-ce qu'on va faire faire aux élèves ? ... » (ligne 57).

3.3.7.3) Gestion de la classe

Lorsque nous reprenons notre entretien le lendemain, V* revient sur l'organigramme. Cet outil lui permet une meilleure représentation et une plus grande maîtrise du temps scolaire. Elle explique que c'est grâce à lui qu'elle a pu mettre en œuvre une organisation qui rend cohérentes les articulations entre les différents enseignements. Ces cohérences sont opératoires. Dans la description de son activité, les trois dimensions de la situation de travail apparaissent. L'instrumentation de cet outil lui permet de se conforter dans ses prises de décision pour conduire la classe :

« ... une fois on avait parlé de l'organigramme et ça a été un point très important dans ma préparation / l'organigramme / au centre c'était poésie / puisque mon projet c'était la poésie on recevait un poète / et j'ai raccroché l'ORL / ça avait vraiment un lien / et la progression pour moi c'était vraiment un plaisir de pouvoir embrayer / sur la poésie au futur / c'était sans accroc / de pouvoir faire des liens avec les différentes disciplines ça donne une aisance à l'ensemble / enfin quelque chose de construit / j'ai trouvé ça vraiment très agréable / quand c'était possible / de pouvoir faire les liens / confortable / confortable parce que ça avait du sens / donc moi si je trouvais que c'était confortable / c'était que c'était plus facile à présenter / à amener à faire les transitions... » (ligne 62).

L'organigramme aide également V* à maintenir la présence du sens de l'école dans sa pratique quotidienne. Elle se sent alors plus en adéquation avec sa représentation de l'identité professionnelle. V* explique que grâce à sa maîtrise du temps scolaire, elle pouvait dissocier présentation des activités d'enseignement et réalisation. Ce qui lui donnait plus de latitude pour contrôler les débordements d'activités. Les contraintes de durée ont été en grande partie compensées par la représentation cohérente de l'articulation des enseignements proposés. Elle a pu, par exemple, rappeler le sens d'une activité a posteriori, les enfants étant entre temps, par la mise en œuvre d'une autre situation, en mesure de comprendre le sens de cette activité un peu précocement présentée .

« ... et là c'était bien de revenir là-dessus / pour leur dire « est-ce que vous voyez maintenant vous aussi le lien ? » / et c'était automatique / juste après je leur ai montré et c'est eux qui tout de suite ont fait le lien / oh oui / c'est ce qu'on a fait tout à l'heure / donc voilà / ça avait du sens quand moi je l'ai construit et j'ai vérifié du coup que eux aussi ils faisaient le lien... » (ligne 66).

Dans son analyse, elle revient aussi sur l'évaluation de la tâche d'enseignement. Elle imagine des alternatives à son organisation du temps scolaire qui permettraient une meilleure intégration des connaissances par les élèves (ligne 72).

Plus tard, V* revient sur la comparaison entre les deux situations d'enseignement pour lesquelles elle a utilisé un organigramme. Elle caractérise la différence entre les deux situations. Elle l'explique par l'articulation entre l'organigramme et le planning. C'est en verbalisant qu'elle fait apparaître cette corrélation et qu'elle prend conscience du décalage entre ce qu'elle avait prévu et ce qu'elle a effectivement réalisé :

« ...l'organigramme / enfin pour moi en tous les cas / la façon dont je l'ai conçu / il s'articule parce qu'on respecte le planning / on sait qu'aujourd'hui on a ORL / donc on va enchaîner avec / par exemple la séance sur la poésie ça va avec l'ORL d'avant / enfin voilà / c'est en symbiose aussi avec le planning / et ça je ne l'avais pas... / enfin je l'avais fait instinctivement je pense / je n'avais pas réalisé qu'il y avait une corrélation effectivement / d'ailleurs je le réalise aussi maintenant peut-être en le disant / en fin de compte / j'ai bien vu qu'on était décalé sur l'art plastique tout ça / bon on était décalé / quoi / je n'ai pas analysé plus que ça... » (ligne 98).

Lorsque V* cherche à comprendre pourquoi, jusqu'à présent, elle n'avait pas réussi à articuler le planning et l'organigramme. Il apparaît alors, dans son analyse, que la préoccupation d'arriver à répartir, chaque semaine, les différentes disciplines a submergé les capacités organisationnelles de V* qui n'a pas pu suffisamment investir la dimension pédagogique de cette tâche. De plus, V* avait retenu que le respect de la planification des disciplines sur la semaine était primordial. Elle a retenu du module « Alternance » qu'il fallait bien respecter les temps des différents enseignements. Même si on lui a dit que les aménagements étaient possibles, elle a le sentiment que c'est le respect des temps impartis par les programmes dans chaque discipline qui prime. V* reconnaît que le temps nécessaire à la continuité de son projet aurait dû la conduire à faire des arbitrages en faveur de ce dernier, au dépend du respect de la répartition des horaires disciplinaires. V* a assumé de ne pas faire d'histoire pendant son stage, elle a compensé par la géographie qui s'inscrivait mieux dans son projet d'enseignement. En revanche, elle n'a pas osé supprimer une séance de sciences même si cette dernière arrivait comme un « cheveu sur la soupe » et en plus contrecarrait la dynamique de son projet :

« ... enfin voilà / donc il y avait bien un problème d'emploi du temps / j'avais commencé à sentir que il y avait des choses que je n'aurais pas dû attaquer pour justement faire cette unité de sens / ça je l'avais senti quoi / après coup je me suis dit je n'aurais jamais dû faire ça / ça oui je pense que c'est vraiment une erreur de débutant / on veut coller au planning et en même temps / on a d'autres priorités tout de suite il faudrait avancer là-dessus et on se dit mais non aujourd'hui c'est sciences / et voilà / et la deuxième semaine on se dit non aujourd'hui je ne fais pas sciences / parce qu'en plus il y avait l'urgence du poète qui allait venir quoi / donc il fallait bien finir / là je me suis dit je suis obligée parce qu'il y avait la pression / mais la première semaine je n'ai pas osé le faire en fin de compte... » (ligne 100).

Le conseil donné sur la nécessité de « bien respecter le planning » devient alors une contrainte pour V*. L'emploi du temps, qui a constitué une ressource dans son premier stage, a, cette fois-ci, l'effet inverse. Cette prise de conscience du caractère relatif de la prescription à la situation de classe nous semble témoigner de l'engagement de V* dans le processus de redéfinition de la tâche. En effet, elle ne perçoit plus le temps scolaire de la même manière. Lors du premier stage, c'était un cadre rassurant qui organisait son travail d'enseignement. Dans le deuxième stage, elle est plus sensible aux cohérences d'enseignement et souhaite utiliser le temps scolaire en fonction des articulations qu'elle perçoit entre les différentes disciplines et qui sont autant de ressources attentionnelles pour les élèves. L'emploi du temps est alors une contrainte car, dans la mesure où elle n'ose pas le bouleverser, il restreint ses possibilités d'enrichissement de son activité d'enseignement.

Il est aussi remarquable de constater que si, dans un premier temps, elle justifie le fait d'adapter le planning en fonction de la dynamique du projet d'enseignement qu'elle s'est donné en arguant d'un meilleur apprentissage des élèves (ligne 104), par la suite, elle argumente aussi par rapport à une meilleure conduite de classe. Elle éprouve une sensation de confort où elle associe maîtrise de la conduite de la classe et prise en compte des apprentissages des élèves.

« ...mais je sentais qu'il y avait quelque chose qui était bizarre / moi j'étais vraiment investie dans le projet autour de la poésie etc. / et je pense que les enfants aussi / c'est drôle d'ailleurs de penser que ce que nous on ressent les enfants peuvent le ressentir / oui j'avais un peu... Alors est-ce que les enfants sentent la même chose ? » (lignes 116-118).

Cette expression d'une osmose entre sa sensation d'être investie dans la conduite de la classe et les sensations identiques qu'elle prête aux élèves nous conduit à penser que V* a incorporé des indicateurs de la maîtrise de la tâche d'enseignement. Cela se manifeste par une sensation de confort et de plaisir. Elle a l'impression qu'elle fait classe de manière naturelle :

« ... du coup je m'avance un peu peut-être ? Parce que quand on prépare on est sûrement plus dedans que les enfants / mais au moment où on commence avec eux / on espère qu'ils sont entraînés dans le même mouvement / oui je crois que c'est cela emmener dans un mouvement / et pour les emmener à fond il faut

un peu suivre son instinct / se dire ça c'est mieux là / alors tu le fais là / de garder peut-être plus une part au ressenti... » (ligne 118).

Elle a la sensation de faire corps avec le groupe d'élèves. Un peu plus tard, elle essaie de préciser cette sensation qui, pour elle, ne provient pas du monde de la prescription : « suivre son instinct, on n'en parle pas beaucoup à l'IUFM » (ligne 124). Elle oppose son ressenti au monde du déclaratif. Elle a du mal à qualifier ce qu'elle ressent et elle a l'impression d'une cohérence qui ne nécessite pas d'argumentation, qui « coule de source ». Le passage qui suit traduit cette difficulté à exprimer cette connaissance qui s'incorpore :

« - oui / et suivre son instinct on n'en parle pas beaucoup à l'IUFM / (rires) / ce n'est pas dit comme ça quoi / si vous avez besoin à un moment donné de faire plus / ça reste très formel / enfin comme un discours / alors que là c'est pas que si j'ai besoin / c'est plus que ça / comment dire / c'est plus qu'un besoin / on est dedans en fait.

Chercheur : - Tu le sens comme quelque chose qui est plus qu'un besoin ?

- C'est plus qu'un besoin / c'est parce que ça a du sens / c'est parce que c'est plus cohérent / c'est parce que ça emmène tout le monde / c'est bien un besoin mais ce n'est pas aussi intellectualisé que ça / enfin je ne sais pas comment dire / c'est pas ah oui c'est ça / ça coule de source quoi / ouais / c'est compliqué parce que c'est tout à la limite quoi / (rires) / mais disons que c'est parce que ça coule de sens que cela aurait pu être qualifié / je ne l'ai pas qualifié parce qu'il fallait répondre du tac au tac aux IO ? (inaudible) mais après une fois dans l'action / dans le stage / ça allait de soi mais je me suis mis des réserves parce que je voulais rester dans la ligne / alors que j'aurais eu plus de recul / un peu plus d'expérience / je me serais dit / bon on fera de la géo et puis hop / cela aurait été...

Chercheur : - d'accord / et tu ne t'es pas donné ce droit à ce moment-là ?

- non / mais je me le suis donnée après la deuxième semaine /

Chercheur : - oui oui / et sans doute que si ça se reproduisait aujourd'hui tu te le donnerais.

- oui je pense / j'ai compris que oui / on pouvait aménager et pourquoi en fait / pourquoi à un moment donné comme disent les formateurs / on a besoin de prendre du temps pour ça /

Chercheur : - qu'est-ce qui t'empêchait de le comprendre avant ça ?

- et bien c'est un peu ce qu'on a dit hier / c'est d'être là / de le vivre en fin de compte / et la théorie elle devient pratique / et c'est pas grand-chose mais ça change tout / la phrase de la théorie elle devient ce qu'on (inaudible) on met plus de sens derrière en fin de compte / on met plus de sens derrière parce que je le sens / je le sens / je le vis. » (lignes 124 à 132).

A la fin de cet extrait, V* précise que seules les situations d'enseignement vécues en stage ont été les catalyseurs de cette sensation. Même si elle se souvient de conseils qui l'autorisaient à prendre de la distance avec la planification de ses semaines de classe, elle ne pensait pas que ce conseil avait une si grande importance pour arriver à se sentir en totale responsabilité dans la classe. Le matériau que représente l'expérience prend là toute son importance. V* se développe à partir d'un travail de reconfiguration de son vécu qui lui fait

dire que la théorie devient pratique. En fait, elle théorise sa propre pratique, en se servant de la prescription comme d'une référence qui l'aide à donner du sens à son expérience.

Quand nous lui demandons quel conseil elle donnerait à un formateur pour qu'il puisse faciliter cette compréhension des conseils donnés, elle n'a pas de réponse. Elle ne comprend pas vraiment comment le déclic a eu lieu. En revanche, elle se souvient bien que la nécessité de comprendre autrement les conseils est apparue dans un cours, suite à la présentation d'un projet d'enseignement d'une professeure des écoles maître-formatrice (PEMF). Au regard de la situation présentée, elle avait eu le sentiment que les conseils n'étaient pas pour elle, tant elle se savait incapable de mener un tel projet et elle se demandait quand elle serait capable de mettre en œuvre une telle activité. Elle est donc surprise de constater qu'avec un projet de moindre ampleur, elle arrive à faire siens les conseils entendus. Son propos dévoile alors un espace hiérarchisé de prescriptions. Elle explique qu'elle caractérise les différents conseils qu'elle entend en fonction de la représentation qu'elle se fait des situations de classe qu'elle est susceptible de rencontrer ou de générer : certains conseils sont dominants et d'autres marginaux, certains semblent valables en tous temps et en tous lieux et d'autres sont très occasionnels, propres aux situations de classe dont ils sont issus. Elle est surprise de constater qu'un conseil qu'elle avait catalogué dans la série « utilité peu probable car situation de classe impossible à mettre en œuvre pour une débutante » lui aura servi dès son deuxième stage en responsabilité (ligne 136).

La préoccupation de la gestion de la classe se retrouve dans la suite de notre échange lorsque V* revient sur sa crainte de manipuler les élèves au moment où elle essaie de trouver des démarches pour les engager dans la tâche. Par exemple, elle trouve qu'elle oriente les réponses des questions qu'elle pose en fonction de ses objectifs, dans un souci de maintenir la conduite de la classe :

« ... je ne voulais pas être directive mais je l'étais tout en le dissimulant... » (ligne 157).

Le terme « directivité » va être le substantif qui va servir de point de repère dans la manière dont V* problématise la notion de conduite de la classe. Dans un premier temps, elle vit sa « directivité » comme une nécessité liée à son manque d'expérience :

« ...en même temps je me disais je ne me sens pas capable de faire autrement / pour l'instant / j'en étais consciente et en même temps je ne sais pas faire autrement pour l'instant / voilà / c'est vraiment ça / et ça c'est vraiment quelque chose que je sens qui est à apprendre / parce que je sens que je suis assez directive finalement / sans trop le montrer / et du coup / mais je suis quand même assez directive / c'est rassurant / c'est rassurant parce que je sais qu'on va y aller / voilà bon / donc en fait la question c'est comment je vais apprendre à être moins directive et à me laisser plus de liberté... » (ligne 157).

Elle cherche alors à être moins directive, tout en reconnaissant que cette posture lui permet de gérer la classe et de faire avancer le déroulement des journées (ligne 171). Elle se demande même si ce type d'attitude n'est pas le plus opératoire, le plus en adéquation avec la nécessité de conduire la classe car il permet de ne pas se faire déborder.

Par ailleurs, elle précise que la recherche d'une attitude moins directive vient clairement des prescriptions qu'elle a retenues de l'IUFM. V* pense aux cours où elle a entendu qu'il fallait laisser les enfants s'exprimer pour que puissent émerger leurs représentations. Bien qu'elle n'ait jamais entendu explicitement qu'il ne fallait pas être directif, elle associe cette attitude avec l'idée du cours magistral. Ce dernier est, dans son esprit, clairement associé à une forme pédagogique qui ne permet pas les échanges, une forme opposée à la pédagogie active. Elle voit dans le cours magistral une situation où les interactions vont du maître vers les élèves. Ce type de situation est clairement proscrit par les formateurs de l'IUFM et également par les membres de son équipe de tutorat et en particulier l'inspecteur qui lui recommande de veiller aux échanges entre élèves (ligne 171).

Elle se rend compte alors qu'elle généralise peut-être un peu trop vite certains conseils donnés dans certaines matières à l'ensemble des séances d'une journée de classe. Elle mesure que toutes les paroles enfantines ne sont peut-être pas à prendre en compte, qu'elle doit apprendre à trier en fonction de l'objectif du moment de classe. Elle se questionne alors sur la meilleure manière de conduire le groupe et sur les conséquences de ses choix sur les apprentissages des élèves :

« ... on ne peut pas tout le temps parler de représentation / c'est aussi répondre à des sollicitations / jusqu'où on laisse l'enfant / dériver en fin de compte / parce qu'ils ont des choses à dire / voilà / bon et jusqu'à quel moment / on doit recentrer / quand c'est hors sujet / c'est facile à dire / mais quand c'est à la limite / quel moment on doit dire ça / ça ne m'intéresse pas et ça oui ça m'intéresse / oui c'est un peu où est la limite / et il y a peut-être aussi comment c'est perçu par les élèves ? Des fois de dire ça / ça ne m'intéresse pas... » (ligne 165).

Elle dévoile l'étendue des préoccupations qui l'animent pour prendre une décision. Par exemple, elle craint, en leur disant que ce qu'ils disent ne l'intéresse pas, de les vexer et de produire une réaction qui conduirait les élèves à ne plus vouloir jouer le jeu des interactions. Elle explique alors qu'elle essaie systématiquement de se justifier aux yeux des élèves, d'expliquer pourquoi elle retient ou non leurs propositions. Elle ne veut pas paraître directive et tient à ce que les élèves comprennent la motivation de ses régulations dans la gestion des interactions avec la classe :

« ... alors je disais il n'y a pas de mauvaises et bonnes idées / je le disais vraiment souvent / parce que je voulais qu'ils continuent à me faire des propositions / et donc j'ai vraiment insisté là-dessus / dans le

sens ça ne m'intéresse pas pour le sujet qui nous préoccupe / j'essayais vraiment de justifier ma directivité du coup... » (ligne 167).

De la même manière, elle aménage la prescription qu'elle a retenue concernant le travail de groupes. Elle essaie de mettre en œuvre cette modalité de travail, qu'elle appréhende par peur de perdre le contrôle de la classe. Elle crée des règles pour favoriser la conduite de la classe lorsque les élèves sont en groupes de travail. Par exemple, elle utilise un tambourin pour attirer l'attention et arrêter le travail dans les groupes, afin de réguler une consigne (précisions, compléments...). Elle a conscience que cette adaptation provisoire lui permet de continuer de conduire la classe tout en essayant une nouvelle organisation pédagogique qu'elle pourra améliorer la fois suivante.

V* apprend par l'action, elle prend conscience que des améliorations sont possibles pour peu qu'elle arrive à continuer de conduire la classe « *couci-couça* » (ligne 173). Elle perçoit l'importance des stages dans son processus de formation. Elle éprouve les conseils dans les situations de classe. Elle a le sentiment que c'est à l'occasion des mises en œuvre qu'elle comprend mieux les prescriptions données en formation :

« ... donc c'est vraiment aussi par l'apprentissage / le vécu qu'on mesure aussi les conseils / voilà il y a des tas de conseils qui sont donnés et puis on ne les pèse pas bien / et en situation on les comprend bien... » (ligne 173).

3.3.8) Huitième entretien (non enregistré, non utilisé)

3.3.9) Neuvième entretien

V* effectue son stage dans une classe maternelle de MS et GS. Elle n'a pas pu s'investir dans la préparation autant que lors de son stage précédent. L'anticipation a été plus difficile par manque de temps et manque de repères sur le quotidien d'une école maternelle. Elle a le sentiment que c'était plus difficile et qu'elle a dû plus « se rajuster sur le terrain, plus peut-être que dans le deuxième stage » (ligne 1). Les jours de visites en amont du stage ont été nécessaires pour comprendre l'organisation d'une classe maternelle, cela ne lui a pas permis de s'intéresser à l'activité des élèves. Cette difficulté à mettre en œuvre une préparation de séances en amont du stage, se retrouve lorsqu'elle évoque la difficulté qu'elle a ressentie à entrer dans les propositions de préparation du stage à l'IUFM :

« ...et j'ai trouvé qu'au niveau de la formation / c'était un peu léger / parce quand on a fait le dernier module Alternance / pour préparer ce stage / et bien franchement je ne savais pas quoi faire / j'avais bien compris qu'il fallait faire des ateliers / mais j'arrivais pas à me débloquer pour dire / mais oui qu'est-ce que je commence par faire ? / et cette après-midi l'Alternance ça était un grand moment de solitude j'ai trouvé... »

Chercheur : - il y avait bien des IMF aussi ?

- oui mais d'abord on est nombreux / et elles passent un peu vers tout le monde / alors peut-être que je n'ai pas posé les bonnes questions / peut-être que je ne savais pas les formuler à ce moment-là / mais ça était / enfin je suis repartie avec les quinze jours de vacances à ce moment-là / je me suis dit ça va être dur / franchement ça a été ça et j'ai trouvé que la préparation du stage a été laborieuse / alors après / ça s'est décanté une fois que j'ai été en stage finalement / mais jusqu'à l'arrivée dans la classe / je n'étais pas au top de la forme / je n'étais pas très rassurée / et quand je suis arrivée dans la classe / j'ai senti comment ça allait fonctionner vraiment / en le faisant... » (lignes 21 à 23).

Cette fois ci, V* se sent obligée d'attendre de faire classe pour pouvoir préparer la classe. Elle a besoin « d'amorcer de l'expérience » pour commencer à travailler à partir de ce matériau.

3.3.9.1) Apprentissage des élèves : enseigner

L'entretien dévoile des aspects du processus de redéfinition de la tâche d'enseignement en maternelle. V* confronte ce qu'elle a appris de son expérience de stage aux conceptions qu'elle avait de la maternelle. Elle décrit comment elle conçoit, suite à ce dernier stage, un certain nombre de tâches récurrentes de la pratique de la classe.

Le premier point concerne la représentation qu'elle avait du travail en autonomie dans une organisation de classe par ateliers. Pour elle, un atelier en autonomie ne nécessite pas la présence de l'adulte, il fonctionne parce que les élèves savent ce qu'ils ont à faire.

« ... un petit peu / oui c'était un peu ça / ils avaient compris / donc oui / ils sont en autonomie donc on ne s'en occupe plus / oui c'est ce que j'avais compris... » (ligne 5).

Elle précise que cette idée a été renforcée par ce qu'elle a entendu en formation. Elle a compris que les élèves qui sont en atelier autonome doivent savoir faire seuls la tâche demandée et que cette dernière est suffisamment intéressante pour les motiver et maintenir leur attention :

« ... et bien parce que / quand on en a parlé dans le module maternelle / c'était bien les ateliers autonomes / pensez à ce qu'ils doivent faire / ils doivent savoir le faire / pour que vous puissiez être tout à fait disponibles avec le groupe de l'atelier dirigé / donc ils sont en autonomie / on les laisse quoi / normalement la tâche est suffisamment intéressante / ça je l'avais bien compris en formation / la tâche est suffisamment intéressante / accessible / mais intéressant quand même pour les mobiliser dans le travail / ce qui devrait leur permettre d'être assez attentifs à leur travail et ne pas se disperser / ne pas élever le niveau sonore etc. » (ligne 7).

Elle théorise également le travail de planification entre les tâches dirigées et les tâches en autonomie. Elle fait apparaître les ressources de différentes tâches, tâches plus occupationnelles permettant de démarrer le stage et de se consacrer au lancement d'un nouvel

atelier dirigé, tâches plus engageantes, permettant de mieux motiver les élèves. Elle organise cette théorisation dans une temporalité, elle précise les antériorités de certaines tâches par rapport d'autres :

« ...l'atelier dirigé va servir à alimenter... il peut alimenter deux ou trois ateliers en autonomie... » (ligne 27).

Pendant cette description, elle pointe le peu d'exemples donnés en formation. Elle n'a pas pu illustrer suffisamment ce discours qui donne une vision très cohérente de l'organisation et des apprentissages de la maternelle. Elle avoue qu'elle n'a pas su toujours trouver les tâches appropriées et qu'il lui a fallu un temps de rodage de ses propositions pour arriver à trouver une organisation de classe satisfaisante. Elle mesure également qu'elle n'a pas pu opérationnaliser certains types d'atelier, comme l'atelier de remédiation, contrainte qu'elle s'était donnée à partir des conseils sur la remédiation en école élémentaire.

De la ligne 11 à la ligne 17 puis aux lignes 21 et 27, V* précise comment elle conçoit les ateliers et comment elle en organise la planification. Elle développe ce qu'elle a appris pendant son stage sur la manière de gérer plusieurs ateliers en parallèle. Nous voyons qu'elle conçoit une activité de conduite de classe soumise à différents paramètres : la compréhension des consignes, la durée des tâches proposées, le bruit généré par l'activité des élèves, la possibilité d'un enchaînement d'activité une fois la tâche de l'atelier terminée. Elle cherche à unifier ces différents paramètres de l'activité d'enseignement en une représentation syncrétique de la pratique de la classe.

Elle développe un processus identique sur la passation des consignes. C'est également l'organisation et la conduite de la classe qui orientent ses arbitrages. Pour ne pas perdre l'attention des élèves, elle s'exerce à produire des consignes courtes et concises. Ce choix va contre la prescription qu'elle a retenue de l'Institut de Formation où il est conseillé de faire reformuler les consignes par les élèves. V* s'explique :

« si on les fait reformuler des fois / je trouve ça difficile / c'est long / des fois ils font des descriptions / ce n'est pas ce qui nous intéresse / j'ai du mal à m'ajuster quoi / faire court mais suffisamment précis pour taper juste / et encore plus avec les petits quoi ... » (ligne 41).

Elle s'appuie sur un transfert disciplinaire pour justifier son choix. En EPS, elle a remarqué que dans certaines situations, les formateurs ont conseillé de donner les règles au fur et à mesure du déroulement pour que les élèves soient rapidement dans l'activité.

Sa réflexion sur les rituels est aussi née de la crainte de ne pas arriver à conduire ce temps d'activité (lignes 46 à 58). Mais cette fois-ci, c'est la mise en œuvre d'un instrument qui l'aide à constituer une représentation plus opératoire des rituels. En effet, elle a vu une

professeure d'écoles maître-formatrice (PEMF) noter les élèves qui passent chaque jour aux différents calendriers. Cette mise en mémoire permet de rendre public les acquisitions obtenues par les élèves et de planifier ce moment comme un temps d'enseignement.

«... mais je pense que c'est vraiment intéressant à noter / parce que / je trouve que ça redonne encore une autre dimension / encore plus aux rituels de voir qu'on peut les évaluer / ces rituels / donc il y a des objectifs derrière ces rituels / c'est indéniable / et du coup de les noter / on peut mieux les gérer sur l'année / faire une progression de rituels / c'est une idée que j'ai bien mise dans ma tête... » (ligne 44).

Là, c'est le transfert des contenus entendus en mathématiques (ligne 52) qui lui permet d'articuler l'orientation enseignement et l'orientation conduite de la classe. Elle a trouvé comment faire un temps d'enseignement du temps des rituels. Elle en ressent une satisfaction professionnelle qui l'incite à chercher à généraliser la procédure qu'elle a suivie.

« ... j'étais relativement contente parce que j'ai fait des choses qui m'ont plu qui ont intéressé les enfants aussi... » (ligne 56).

V* élargit sa réflexion aux outils qui lui permettraient de mieux maîtriser le temps nécessaire aux rituels qu'elle pourrait mettre en place, une fois qu'elle sera installée dans sa classe. Elle envisage ces outils comme « un matériel suffisamment pensé pour se libérer des contraintes » (ligne 95).

V* a installé dans sa classe un coin « pêche à la ligne ». Les élèves pêchent des poissons en bois sur lesquels sont notés des nombres. Au bout de trois prises, ils doivent compter leurs points et déterminer le joueur qui a fait la meilleure pêche. V* précise qu'elle a pu faire évoluer ce jeu à partir de pistes d'activités de comptage, proposées dans le fichier Ermel³³. Dans cette narration, elle précise à la fois, l'évolution de son appréhension du fichier, ressource pour le concours puis ressource pour faire la classe et ressource future pour la mise en œuvre de nouvelles situations d'enseignement des mathématiques et l'évolution de son appréhension de cet enseignement. Elle a compris qu'elle peut modifier des situations, qu'elle peut faire évoluer les organisations didactiques (travail de groupes), qu'elle peut intervenir sur la motivation des élèves, par exemple, en mettant en œuvre des activités ludiques. Cette évolution lui a permis de dépasser sa préoccupation de ne pas habiller artificiellement les tâches qu'elle propose aux élèves (ligne 102).

³³ Ermel : nom d'une équipe de didacticiens des mathématiques, chercheurs à l'Institut Nationale de la Recherche en Pédagogie (INRP). Par extension, nom donné aux ouvrages pédagogiques qu'ils ont écrits pour les enseignants.

3.3.9.2) Gestion de la classe

La gestion du collectif demeure une préoccupation forte qui apparaît de nouveau dans cet entretien. Elle théorise une intervention sur une élève en la situant dans le cadre de cette problématique (ligne 106). Elle a construit des catégorisations de conduite de classe qu'elle utilise pour analyser son activité. L'alternative, entre une conduite de classe où tous les échanges passent par l'adulte et une conduite où il y a de nombreux échanges entre élèves, lui permet de qualifier différents moments de sa pratique ou des pratiques qu'elle a pu observées. Les indicateurs ainsi construits révèlent, à ses yeux, le niveau d'engagement des élèves dans l'activité. Comme le montre l'échange suivant, elle associe l'augmentation de la fréquence de prise de paroles des élèves à la recherche du temps optimal de l'activité :

« - oui voilà ma focalisation c'est vraiment ça / c'est d'essayer d'avoir les enfants tout le temps là / tous / vraiment dans la tâche / c'est vraiment l'idée / alors le faire par l'intérêt des choses que l'on propose / mais le faire aussi par les paroles / toutes les paroles qui sont dites / et ça c'est plus difficile / les enjeux pédagogiques je crois que j'ai à peu près cerné / même si / j'ai à peu près cerné / j'ai compris que si c'était intéressant les enfants sont là / après c'est la gestion de la parole /

Chercheur : - et tu penses que ça participe ?

- oui

Chercheur : - et tu es dans un modèle qui dit / si on est dans une conduite où il y a beaucoup d'échanges entre les élèves / a priori c'est qu'ils sont là / on pourrait dire ça comme ça ?

- oui

Chercheur : - et s'il y a beaucoup d'échanges maître-élèves / il y a plus de chance qu'ils ne soient pas là ?

- oui / parce que bon / même si le sujet est intéressant / après c'est la parole qui va maintenir le temps optimal /

Chercheur : - d'accord / du coup quand tu reformules tu as l'impression que tu monopolises la parole /

- un peu oui / alors après entre vouloir réexpliquer pour que les derniers suivent / et puis en faire trop... » (lignes 70 à 78).

En contrepoint, V* relate ensuite une situation où elle laisse parler un élève qui de part sa difficulté à s'exprimer va mettre la conduite de la classe en péril car les autres élèves vont vite décrocher, ne se sentant plus interpellés par la maîtresse. C'est une des situations où elle n'hésite pas à reformuler car elle a pour objectif de maintenir la communication avec l'ensemble du collectif (ligne 86).

V* éprouve des réserves à mettre en œuvre une activité de reformulation des stratégies de réalisation d'une tâche. C'est toujours la perte de maîtrise de la conduite du groupe qui la préoccupe (lignes 122 à 140). Elle leur propose d'écouter un frappé de tambour

et une fois le frappé arrêté, de poursuivre en tapant dans leur main tout en poursuivant la comptine numérique des frappés. V* demande aux élèves d'expliquer comment ils peuvent y arriver. La stratégie est difficile à verbaliser, les élèves ont du mal à s'exprimer, le collectif risque de ne pas suivre et de se disperser. Malgré tout V* semble juger important d'initier ce type d'échange. C'est une situation prescrite, elle en a entendu parler en formation, elle l'a vue mise en œuvre dans des classes de professeurs des écoles maîtres-formateurs (PEMF), surtout en élémentaire. Elle initie donc la situation tout en cherchant à obtenir la bonne réponse :

« ... je sais pas mais quand je pose cette question / moi j'ai une réponse dans ma tête / je voudrais bien qu'ils la disent / mais ils n'ont pas la même que moi / donc ma question est trop fermée probablement / et du coup ça patauge ... » (ligne 117).

Elle prend conscience que l'enjeu de cet échange n'est plus de poursuivre l'objectif de réussite de la tâche « on ne peut pas toujours interroger le meilleur » (ligne 121), mais de dévoiler l'objectif d'apprentissage « il faut que j'arrive à le dire pour que les autres me comprennent... » (ligne 125). V* est consciente de l'enjeu langagier. Elle cherche à expliciter les conditions de réussite de la tâche, elle revient sur l'activité qui a précédé, qu'elle pensait bien préparée pour cette nouvelle situation. Elle prévoit des modifications pour la fois suivante (activité en demi-groupes). Et plutôt qu'expliquer à nouveau, elle utilise le mime pour relancer l'activité, elle mime le comptage des frappés de tambour que les élèves doivent faire mentalement pour continuer la comptine numérique en reprenant sur le bon nombre. Ainsi, par le mime, elle règle à la fois le problème de la réussite de la tâche et le problème de l'explicitation. En effet, les élèves décriront son mime plus facilement que leur propre activité cognitive (je compte dans ma tête en respectant le rythme du tambourin).

« ... je l'ai peut-être mimé / en faisant / un / deux / trois / quatre // cinq / en faisant une pause entre le moment où je tape et le moment où je le dis / oui la deuxième fois plutôt que de réexpliquer / je l'ai mimé en fait... » (ligne 139).

3.3.9.3) Identité et posture professionnelles

V* a conscience que certaines pratiques expertes de formateurs lui sont inaccessibles. D'une part, elle a remarqué que certaines pratiques ne peuvent se développer que dans des situations où les ressources dépassent le simple aménagement de la classe comme par exemple la présence d'un agent technique spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) qui, par son action discrète auprès des groupes en ateliers autonomes, permet à la professeure des écoles maître-formatrice (PEMF) de rester concentrée sur l'activité des élèves réunis dans l'atelier dirigé. D'autre part, elle mesure qu'elle est, actuellement, dans

l'incapacité d'élaborer des réponses aux propos des élèves aussi ajustées que celles de cette PEMF observée. Cela a accentué, chez V*, la construction d'une représentation idéale de la pratique de classe.

« ... on est allé la voir en classe / ça c'était intéressant mais en même temps c'était un tel exercice de haute voltige que ... / enfin c'était bien d'aller voir / mais c'était... / c'était tellement bien huilé / que nous on se disait mais comment on va faire ? / c'était le sentiment de tout le monde / donc tout le monde était bouche bée quoi / il y en a qui avait déjà fait de la maternelle et qui avaient vécu des choses / bien voilà / on avait visité d'autres classes à ce moment-là / et on avait vu la réalité pas tout à fait ... / il y avait un décalage quand même / disons que la pratique que l'on a été voir / j'ai trouvé que ça restait presque de la théorie finalement / c'était beau comme dans les livres quoi... » (ligne 19).

Elle s'aperçoit, à la lumière de son expérience, que ces observations ne lui ont pas permis de prendre conscience des problèmes d'organisation qu'elle a appris à régler au cours de son stage en responsabilité.

Lorsque nous demandons à V* de comparer cette situation d'observation d'une pratique avec l'intervention d'une IMF dans le cours de français qu'elle avait précédemment évoqué (voir entretien 6, cette dernière avait présenté un travail fait dans sa classe à partir d'un album qui lui avait permis « d'illustrer la théorie ») V* distingue les deux interventions :

« parce que / je ne sais plus comment s'appelle l'IMF qui est venue nous parler de l'album / c'était de la théorie parce qu'elle nous parlait / mais ça restait bien de la théorie / alors qu'XX / c'était de la pratique... » (ligne 33)

Cette distinction lui permet de préciser la manière dont elle apprend de l'observation de la pratique, elle cherche à s'identifier à la personne qu'elle voit faire la classe :

« ... et moi j'avais du mal à m'identifier / comment dire ? / bien sûr quand on va voir les IMF / on s'identifie plus ou moins je trouve / alors souvent c'est une question de personnalité / mais c'est la première fois que ça me fait ça / (rires) / c'est sûrement dû à l'idée que j'en avais / je me disais oh lala / comment je vais gérer ces ateliers ? / Ça me faisait un peu peur / et là de le voir si bien fait il y avait trop d'écarts sans doute... » (ligne 33).

V* n'a pas de prise sur cette observation, ce qu'elle voit ne lui semble pas à sa portée. Elle ne perçoit pas, dans cet exemple de pratique de classe, ce qu'il faudrait qu'elle fasse pour arriver à reproduire ce déroulement. Elle est fascinée par une pratique qu'elle n'arrive pas à comprendre, d'ailleurs elle précise ensuite qu'elle ne comprenait pas pourquoi les ateliers autonomes marchaient si bien. Elle ne voyait pas non plus comment les tâches proposées avaient pris sens dans l'activité des élèves (ligne 37). La maîtrise dont témoignait l'enseignante rendait invisibles les problèmes que rencontre V* dans ces premières mises en

œuvre et empêchait tout processus d'imitation. La fascination produite ne permet pas d'engager un processus métacognitif d'analyse.

3.3.10) Dixième entretien

3.3.10.1) Apprentissages scolaires : enseigner

Lors du dernier entretien de l'année, nous demandons à V* de revenir sur l'observation d'un temps de la matinée, filmé pendant son dernier stage en maternelle. V* décrit sa conduite de séance où un groupe de 8 élèves de Grande Section échange sur la fin d'une histoire.

V* cherche à initier un débat interprétatif. La chute de l'histoire conduit à s'intéresser au mot imagination. Pour inciter les élèves à réagir au sens de ce mot, V* leur propose de se remémorer les différents épisodes de l'album pour essayer de comprendre en quoi cette histoire a un rapport avec l'imagination. En observant la vidéo, V* prend conscience de la difficulté qu'elle a à laisser un temps de paroles aux élèves pour que le débat s'installe. Elle trouve qu'elle a tendance à trop guider par des questions fermées. Elle reconnaît qu'elle a été surprise par les premières réactions des enfants qui sont « plus terre à terre » que ce qu'elle avait pensé. Sans doute, cela l'a déstabilisée, du coup elle craint que les élèves interviennent sans avoir réellement compris le sens de sa consigne et qu'elle ne puisse pas arriver à réguler les échanges. Elle exprime la tension entre des intentions concurrentes, laisser parler tous les élèves et tenir l'objectif de la séance :

« oui / oui / ça c'est un peu mon problème depuis le début / (rires) on est en petit groupes alors je me dis c'est aussi un moment de langage / ce n'est pas fait que / enfin c'est un moment de langage / j'ai un objectif a priori de mener un débat interprétatif alors je voudrais que l'on parle de plus de choses / mais c'est aussi / j'ai envie qu'ils parlent tous... » (ligne 37).

Elle essaie de s'appuyer sur une expérience de débat interprétatif qu'elle a eu lors de son stage précédent. Mais elle mesure que c'est plus difficile de laisser la parole à des plus jeunes enfants car ils sont moins attentifs à la parole de leurs camarades et ont plus de difficultés à argumenter à partir de l'avis de l'un d'entre eux. V* se sent moins en confiance pour conduire ce débat (ligne 54). Elle sait qu'elle est plus attentive à ne pas perdre le contrôle des échanges, contrairement à sa précédente expérience où elle s'était montrée moins directive pour permettre aux élèves de s'emparer du sujet (ligne 58).

Nous revenons sur un entretien précédent, où V* exprimait son impression d'une certaine forme de manipulation des élèves à travers la mise en place de situations où ils pouvaient croire qu'ils construisaient les formulations des traces écrites alors que V* les avait

préparées à l'avance. V* semble avoir dépassé ce dilemme, elle s'est donnée une règle de conduite, « il ne faut pas hésiter à dire ce que l'on fait » (ligne 64). Elle explique que, pour elle, ce conseil sous-entend qu'il est nécessaire de présenter les connaissances à acquérir et que, dans la suite de la séance, il faut y faire suffisamment référence pour que le bon fonctionnement du processus d'acquisition devienne un objet d'échange entre l'enseignant et les élèves. Pour V*, l'évaluation des connaissances trouve sa justification au sein de cet échange qui demande à l'enseignant de ne pas considérer comme naturel le processus d'apprentissage :

« ... et je pense que pour les élèves c'est énorme / c'est / ça éclaire tout / et je pense que c'est ça la difficulté / c'est d'arriver à se décentrer / d'arriver à se mettre à la place des élèves / qu'est-ce qui ... oui une petite phrase ça peut tout changer... / et peut être ça s'anticipe peut-être en tous les cas pour moi / il faudra que je pense dans ma préparation aussi / rajouter une case en début de prèp / lisibilité pour les élèves / parce que à chaque fois que j'ai eu ce genre de discours / vraiment ça change tout quoi / ça avait vraiment un intérêt / et pourtant j'ai du mal / les retours des IMF / quand il y avait des analyses de ça / je me disais ah oui bien sûr / mais c'est pas très naturel / je pense qu'il y a quelque chose de culturel / aussi / de vécu / on avance avec la lampe frontale on ne voit que ce qu'il y a devant / on n'a pas une vision assez ouverte / c'est XX qui le disait aussi / on a la tête dans le guidon et quelquefois il faut lever la tête... » (ligne 64).

Pour ne pas oublier cette présentation lors du démarrage des séances, V* veut créer une rubrique sur sa fiche de préparation pour noter la modalité de présentation. Elle finit l'entretien en essayant de mettre en avant les différents intérêts qu'elle trouve à procéder à une présentation des connaissances en jeu dans les séances de classe. En développant l'intérêt opérationnel que ce principe pour l'action lui procure, elle a l'impression d'ouvrir un espace pour mieux comprendre les malentendus entre l'enseignant et les élèves. Sa performance dans la manière de verbaliser les consignes n'est plus la seule cause possible. Elle prend conscience que les élèves peuvent aussi de manière active filtrer les informations et les détourner.

« ... on se dit / ils n'ont peut-être pas compris la consigne / je l'ai mal dite / mais ce n'est peut-être pas que ça finalement / c'est trop près du bureau / trop les yeux sur la feuille.. » (ligne 66).

Ce conseil l'aide à comprendre que l'activité des élèves a ses propres ressorts. Elle se rend compte que les analyses des interactions maître-élèves participent à une distanciation de l'interaction. Cela l'aide à déterminer les conditions qui favorisent la mise en cohérence des tâches proposées aux élèves. V* a le sentiment qu'ainsi elle pourra avoir plus de prise sur les élèves pour modifier leur comportement et accentuer leur motivation (lignes 70 à 73).

3.4) Synthèse de la monographie de V*

3.4.1) Le développement professionnel de V*

Nous pouvons distinguer deux périodes dans le processus de redéfinition de la tâche de V*. Au début de l'année, V* a une représentation disjointe de la tâche d'enseignement. D'un côté, elle perçoit la tâche d'enseignement à la manière de ce qu'elle retient de la prescription de l'IUFM avec une théorie des apprentissages basée sur l'activité des élèves et une vision de la mise en œuvre très structurée, organisée voire rigide. Et de l'autre côté, il y a le monde de la classe, que V* perçoit grâce aux stages d'observation. Elle en retient la souplesse dans l'organisation, l'écoute des élèves et l'adaptation aux situations de la part des enseignants. Cette vision séduisante fait dire à V* qu'il y a une façon naturelle de pratiquer la classe.

V*, suite au premier stage en responsabilité, va entrer dans un processus de redéfinition de sa propre tâche d'enseignement qui va radicalement modifier cette vision duelle de la pratique de l'école. Après une période de flottement où l'usage de ses représentations initiales issues essentiellement de la prescription secondaire s'avèrent inefficaces en l'état, elle prend conscience qu'elle doit faire confiance à son propre travail d'élaboration de la tâche d'enseignement. Le fait d'arriver à faire comprendre aux élèves, par une déclinaison pratique, que les tâches qui leur sont proposées témoignent de la finalité de l'école à être un médiateur d'émancipation par les savoirs, va jouer un rôle de levier qui la conduit progressivement à modifier la dualité qu'elle avait construite entre la théorie et la pratique. Elle envisage alors la tâche qu'elle met en œuvre comme une réélaboration des prescriptions qu'elle a retenues.

3.4.1.1) Apprentissages scolaires

Cette mutation ne va pas aller de soi. V* va passer par une longue période où elle n'arrive pas à opérationnaliser la prescription de l'IUFM. Au début de l'année, pour V*, c'est l'activité des élèves qui témoigne le plus du processus d'apprentissage en cours. Elle a retenu de son année de PE1 qu'il fallait qu'elle s'applique à motiver les élèves, à favoriser leurs échanges et à leur permettre le développement d'une activité autonome.

Ce sont les échecs du premier stage qui vont progressivement conduire V* à entrer dans un processus de redéfinition de la tâche. Au début, elle reste attachée à une mise en application de la prescription entendue. Elle est surprise par les réactions des élèves à ses consignes. Ils ne répondent pas à ses attentes, en particulier, ils ne sont pas autonomes dans

les tâches qu'elle leur propose. Ils ne comprennent pas le sens des consignes et ne perçoivent pas l'évolution de la consigne qu'elle a en tête.

Progressivement, V* fait part de son désir d'avoir en formation des conseils pratiques. Elle veut pouvoir raccrocher la théorie à la pratique.

Elle rend compte d'un événement qui enclenche le processus de redéfinition de la tâche. Lors d'une séance de français, une professeure des écoles maître-formatrice (PEMF) est venue présenter son travail. Elle a évoqué la manière dont elle s'appliquait à rappeler aux élèves le sens de la tâche qu'elle leur proposait. V* a alors fait le lien entre cette posture de praticien et la prescription qu'elle retient de ses cours. Elle perçoit alors le parcours intellectuel qui passe par la formulation des objectifs de manière à relier les finalités des apprentissages aux tâches proposées aux élèves : « des fois on ne sait plus ce qu'il y a comme objectif, maintenant, c'est évident il faut relier. » Elle perçoit également les stages de conduite accompagnée comme « des stages avec filet » où les temps de discussion autour de la préparation des séances lui ont permis de relier ce travail à une théorisation.

3.4.1.2) Gestion de la classe

V* idéalise la pratique de la classe. Dès le premier entretien, elle expose une manière naturelle de pratiquer la classe qui se développe en fonction des interventions des élèves. Cette vision idyllique s'oppose à ce qu'elle retient de la prescription de l'IUFM. Elle a compris que les déroulements des journées doivent être prévus, que les activités doivent être anticipées et que toute initiative de l'enseignant répond à un objectif d'enseignement préalablement défini. D'où son sentiment que la prescription secondaire demande que rien ne soit laissé au hasard et que l'enseignant suive à la lettre les indications de son cahier journal, ce qu'elle ressent comme un véritable carcan empêchant toute initiative spontanée en cours de journée. V* attend d'être en stage pour approfondir cette représentation de la pratique de la classe.

Au début de l'année, contrairement à C* ou à J*, elle occulte cette dimension de sa future activité. Elle diffère, dans ses préoccupations, le moment où elle devra faire classe, d'ailleurs, elle précise dans le deuxième entretien qu'elle apprend pour elle et pas pour les élèves.

« euh / disons pour l'instant / tout ça je vois bien que ça va servir mais je ne suis pas encore vraiment tournée sur la classe en fait / je suis centrée sur moi / non c'est vrai... » (E2, ligne 33).

Par ailleurs, elle se sent rassurée car les observations de séances qu'elle évoque ont prouvé à ses yeux que les prescriptions entendues à l'IUFM marchent. Elle est motivée et

confiante pour mettre en application ce qu'elle a vu, même si elle reconnaît qu'elle se sent inexpérimentée.

Le premier stage en responsabilité est une douche froide. D'une part, les séances qu'elle avait préparées conformément aux recommandations des formateurs (par exemple en anglais) ne marchent pas aussi bien que prévu. Elle est obligée de travailler à des adaptations qui l'éloignent de la prescription et lorsqu'elle essaie de s'en remettre à une pratique de classe plus naturelle comme elle l'avait imaginée, ça ne marche pas, les élèves ne jouent pas le jeu et ne semblent pas comprendre ce qu'elle attend d'eux.

La nécessité de conduire la classe devient alors sa préoccupation essentielle. V* développe très vite des adaptations aux prescriptions pour arriver à garder le contrôle du groupe, à maintenir l'intérêt et la motivation. Peu à peu, elle crée des objets d'étude propres à la pratique de la classe : ce sont des temps de classe comme les passations des consignes ou les moments des rituels qu'elle juge difficiles à conduire. Elle développe des conceptions de la mise en œuvre de ces moments qui s'apparentent à un guide de procédures à suivre pour conserver la maîtrise de la conduite de la classe.

3.4.1.3) Identité et postures professionnelles

La prescription retenue par V* concernant les apprentissages scolaires la conduit à s'imaginer conceptrice des séquences d'enseignement qu'elle doit mettre en œuvre. Cette perception apparaît dans le cinquième entretien et se dévoile à l'occasion de la conférence de Roland Goigoux où elle a retenu qu'elle pouvait imaginer son rôle autrement. Nous apprenons que cette représentation de l'enseignant concepteur n'a jamais été explicitement entendue par V* mais qu'elle l'a déduite à force d'entendre dire que les élèves devaient être engagés dans les tâches scolaires par des présentations motivantes et la mise en œuvre de situations de recherche susceptibles d'enclencher et d'entretenir une dynamique de construction de savoir. Elle reconnaît également qu'à l'inverse, elle a peu entendu parler des situations d'entraînement et de systématisation qui peuvent se concevoir à partir de banques d'exercices. L'influence de cette prescription se traduit par la crainte de mettre les élèves face à des tâches inadaptées à leurs possibilités de raisonnement soit parce qu'ils ne les comprendraient pas (auquel cas, V* redoute de les insécuriser), soit parce qu'ils n'auraient rien à en apprendre (auquel cas V* craint de les ennuyer).

Par ailleurs, dès les premiers entretiens, V* dévoile deux repères plus personnels qu'elle utilise pour construire son identité professionnelle : d'une part, elle mobilise ses souvenirs d'écolière pour se mettre à la place des élèves et évaluer la portée de ses décisions ;

d'autre part, elle analyse les commentaires de ses propres enfants sur leur école et leurs enseignantes pour en tirer des principes pour sa propre activité d'enseignement. Elle dévoile alors sa préoccupation d'être reconnue et acceptée par les élèves comme une enseignante juste, respectueuse de chaque élève et attachée à prendre en charge chacun de manière équitable.

3.4.2) La dynamique du développement professionnel de V*

La dynamique du développement professionnel de V* repose sur la prescription de l'Institut de Formation dans la mesure où celle-ci dès le début de l'année répond à ses préoccupations plus personnelles. En effet, nous avons vu qu'elle est attachée à devenir une enseignante juste et équitable. Sans doute influencée par ses propres souvenirs d'élève, elle tente de ne pas reproduire les situations qu'elle-même a mal vécues et qui ont laissé une trace dans ses souvenirs. Elle est également influencée par ses propres enfants qui lui renvoient une image de leur enseignante à laquelle elle se compare.

Elle accorde alors une grande importance à la motivation des élèves et s'inquiète du risque de les voir s'ennuyer. La prescription de l'IUFM essentiellement orientée vers les apprentissages des élèves tels qu'ils sont conçus dans une perspective socioconstructiviste répond à ses préoccupations. Cette influence confirme sa vision de l'autonomie des élèves. V* pense que les élèves ont des ressources propres qui vont leur permettre, pour peu qu'on leur en laisse la possibilité, de développer une activité propre, source d'apprentissages. Elle les imagine autonomes et capables, à partir d'une situation de départ proposée par l'enseignant, de développer une activité de recherche propice à l'expérimentation et à l'analyse de leurs erreurs.

Par ailleurs, V* est également poussée par son désir d'action que révèle son goût pour le pragmatisme. En début d'année, Il n'y a rien qui traduit, dans les entretiens, qu'elle cherche à idéaliser le modèle théorique de la prescription secondaire. Elle semble plus faire confiance à une pratique naturelle qui s'adapte aux situations rencontrées.

V* distingue, en début d'année, le modèle d'enseignement théorique qu'elle perçoit à partir de la mise en relations des différentes prescriptions de l'IUFM et le modèle pratique qui fait référence à ce qu'elle connaît de la réalité des classes. Mais nous avons vu que V* est disposée pour l'action. Contrairement à J*, elle ne s'attache pas à l'application du modèle théorique car elle le trouve trop rigide et austère. Elle a retenu de différentes observations de l'année de PE1 et du début d'année de PE2 la vision d'une pratique de classe plus détendue et naturelle qui ne semble pas avoir besoin d'un « carcan » pour être mise en œuvre. Elle profite

des moments de formation présents comme autant d'occasion d'apprendre pour elle, sans se soucier ni de l'application des conseils ni de l'anticipation des stages à venir. D'ailleurs, durant cette première période, V* doute qu'une tentative d'application de la prescription de l'IUFM ait des chances de réussir (E2, 1). Elle diffère le moment où elle devra s'intéresser à la mise en œuvre de ce qu'elle retient et reste centrée sur elle-même et ses propres apprentissages.

Dès le premier stage, face aux difficultés qu'elle perçoit, elle n'hésite pas à apporter des modifications aux protocoles qu'elle a mis en place conformément à ce qu'on lui a dit de faire. Sa boussole reste un rapport aux élèves basé sur une relation équitable pour chacun et elle demeure respectueuse de la personne de chaque élève et attentive au bien être de chacun. Elle s'attache, maintenant, à préciser les dispositions et les adaptations nécessaires à la mise en œuvre de la prescription du Centre de Formation car, à ses yeux, ces adaptations sont des entrées privilégiées dans le processus de redéfinition de la tâche. En effet, c'est ce travail d'adaptation qui permet de tenir compte simultanément des différentes orientations de l'activité d'enseignement.

Les entretiens montrent que, pendant les temps d'observation de classe, elle développe des tactiques pour isoler plus particulièrement des éléments pragmatiques (invariants d'action) récurrents dont la maîtrise facilite la réussite de l'action. Nous avons repéré des séquences temporelles qu'elle perçoit comme étant essentielles pour la réussite du déroulement de la séance et des artefacts dont le bon usage permet une meilleure anticipation et un contrôle plus réactif du déroulement.

Elle est attentive par exemple aux présentations d'outils comme l'organigramme ou au travail sur les manuels qu'elle a pu faire en mathématiques (E2, 1 ?). Lorsqu'elle participe à des simulations de séances, elle s'attache à mesurer les effets des différentes propositions de l'enseignant sur son propre comportement. Par exemple, elle est attentive au moment des consignes et cherche à isoler les éléments qui ont influencé l'interprétation que les élèves en ont faite. Dès les premiers stages en situation de pratique accompagnée, elle cherche à mesurer les effets de différents moments :

- celui de la reformulation de consignes par les élèves ;
- celui de la présentation de l'habillage de l'activité sensé favoriser la motivation des élèves ;
- celui de la construction de la trace écrite de la leçon à laquelle doivent procéder les élèves.

Elle cherche également à caractériser les formes que peut prendre le rappel du sens des apprentissages auprès des élèves dans une situation particulière d'enseignement. En effet, nous avons vu qu'elle tient pour acquis que les explications qui confortent la cohérence entre l'activité d'enseignement de l'adulte et l'activité d'apprentissage des élèves sont un levier puissant pour donner du sens aux apprentissages.

Les stages jouent donc un rôle important car ils sont le lieu et le moment où V* éprouve la cohérence de sa conception de la tâche d'enseignement au regard du rapport aux élèves qu'elle veut promouvoir. L'expérience de la pratique est le support sur lequel elle élabore le travail de conception de sa propre tâche. Les conseils des formateurs de son équipe de tutorat prennent toute leur importance et nous avons vu dans le quatrième entretien combien les conseils qui tiennent compte des difficultés ressenties par V* prennent le pas sur ceux qui se contentent de soulever les difficultés d'apprentissage des élèves sans les indexer sur ses propres difficultés.

Le protocole d'entretien lié à notre recherche influe sur le processus de redéfinition de la tâche d'enseignement. V* l'investit pour se mettre à distance de sa propre pratique et pour comprendre les raisons de ses choix. Elle explicite ce qu'elle a fait par rapport à ce qu'elle voulait faire sans tomber ni dans des justifications culpabilisantes ni à l'inverse dans un déni de responsabilité qui pourrait la conduire à rendre la formation responsable de toutes ses difficultés.

Par ailleurs, V* éprouve de l'inquiétude lorsqu'elle évoque la prise de risque que représente son travail de conceptualisation de sa propre tâche. Lors du 7ème entretien, elle explicite comment elle cherche à se rassurer en développant sa propre confiance en elle à partir de la reconnaissance et la valorisation de son propre travail de préparation. Son engagement dans l'opérationnalisation de la prescription s'opère sur la base de ce travail, ce qui lui permet d'accepter le risque et l'inconnu que représente la pratique de la classe.

Chapitre 9

Synthèse générale du traitement des entretiens

Trois des quatre organisateurs du métier que nous avons sélectionnés comme constitutifs de la genèse d'un développement professionnel (*cf.* p. 82) sont présents dans les propos des PE2. L'activité d'enseignement des PE2 a des effets sur la conception qu'ils ont des notions de conduite de classe, d'apprentissage des élèves et d'identité professionnelle. En revanche, ils n'envisagent pas leur activité d'enseignement comme ayant des effets sur les autres acteurs du système scolaire. Pour les débutants, la notion d'effet sur les autres se manifeste par la préoccupation de l'effet que les autres ont sur eux. En fait, leur activité est aussi orientée vers les autres acteurs de la scène d'enseignement mais ils envisagent cette dernière orientation comme une cause (une contrainte) et non comme une conséquence de leur activité. Considérant la prise de conscience des effets de leur activité d'enseignement sur les autres acteurs comme potentiellement en devenir, nous nous sommes intéressés aux manifestations des trois autres.

1) Première période

1.1) Une conception de la tâche centrée sur les apprentissages scolaires

Au mois de novembre, avant l'expérience de la responsabilité de la classe, les PE2 de notre étude ont une conception de la tâche d'enseignement très homogène, essentiellement orientée vers la prise en compte des apprentissages des élèves.

Nous avons vu que, pour J*, les cours de français ont structuré sa conception des apprentissages. Il est capable de décrire ce que devrait être une conduite de classe conforme à ce qu'il a compris du modèle socioconstructiviste du processus d'apprentissage d'un enfant (E4). Chez C*, le même modèle apparaît également lors de la première autoconfrontation. Elle est surprise par les réactions inattendues des élèves, lors du démarrage de l'activité car elle croyait qu'ils allaient élaborer des hypothèses construites et pertinentes, conformément à la procédure de mise en activité des élèves décrite dans les démarches d'apprentissage socioconstructiviste (E4). Enfin V*, plus sensible à l'aspect pragmatique, évoque le processus d'apprentissage des élèves construit en PE1 dans des termes plus critiques. Dans les premiers entretiens, il apparaît contraignant et théorique. V* dévoile plus tard dans l'année ce qu'elle en avait compris, une fois engagée dans un processus de redéfinition de la tâche d'enseignement (E5).

Les PE2 ont compris que l'activité de l'enseignant consistait essentiellement à faire apprendre quelque chose aux élèves. Pour cela, ils suivent à la lettre le principe emprunté aux

méthodes actives d'inspiration socioconstructiviste : « les élèves doivent construire leurs savoirs ». Ils en déduisent que le travail de l'enseignant consiste à choisir les situations didactiques qui, en raison de leurs propriétés intrinsèques, stimulent l'activité intellectuelle enfantine et génèrent la construction des savoirs visés. Ils déclarent par exemple :

« *C'est le conflit socio-cognitif des échanges entre élèves qui construit le savoir.* »

« *Il faut construire la trace écrite (d'une séance didactique) avec les élèves* ».

Pour les PE2, la qualité du travail du maître dépend moins de l'exactitude de ses explications en classe que de la pertinence des ses choix préalables de situations didactiques. Celles-ci sont majoritairement des situations de résolution de problèmes, suivies par des débats entre élèves et par des phases d'institutionnalisation des savoirs. Le travail de conception des situations est donc essentiel. Pour faciliter ce travail, les PE2 ont compris qu'ils pouvaient chercher auparavant à établir un diagnostic sur les connaissances disponibles ou à faire émerger les représentations des élèves sur ces connaissances.

Les PE2, à ce moment de l'année, décrivent plus facilement les formes que doit prendre l'activité des élèves que leur propre activité d'enseignement. Cette dernière, la plupart du temps, est inférée en fonction du descriptif de l'activité de l'élève qu'ils ont retenu et qu'ils pensent promouvoir. Ces descriptifs sont issus des connaissances qu'ils ont acquises sur les processus d'apprentissages des élèves. Ce sont eux qui tiennent lieu de viatique pour pouvoir enseigner.

Ce viatique est essentiellement constitué de trois commandements conformes au modèle socioconstructiviste.

« Il faut que les élèves soient actifs » est le premier commandement qui revient le plus régulièrement. L'activité recherchée est observable. Les élèves doivent être visiblement engagés dans une tâche qui suscite leur intérêt et dans laquelle ils s'investissent. Les PE2 sont sensibles aux marques de motivation et aux marques d'ennui qui sont des indicateurs de la pertinence de la tâche proposée. Ils valorisent les tâches attractives et ludiques, ils font en sorte que les élèves n'expriment pas d'opposition aux tâches demandées, mieux, ils recherchent l'expression de leur adhésion. Pour cela, ils tentent d'accrocher l'intérêt des élèves par une prise en compte de leurs points de vue, ils cherchent à prendre en compte leurs « représentations » du thème abordé. La question de la motivation des élèves est aussi une de leurs préoccupations essentielles dans les phases de préparation de la classe. Ils ont retenu qu'il est nécessaire « d'habiller » les tâches proposées pour créer un intérêt auquel les élèves peuvent adhérer. Les manipulations sont valorisées, ainsi que les situations ludiques qui

permettent de nourrir la motivation pour la tâche. Le but visé est d'enrôler les élèves et de les maintenir en activité.

« Il faut que les élèves parlent » est le deuxième commandement que les PE2 restituent dans les entretiens. Ils ont retenu qu'il est nécessaire de prendre en compte la parole de chaque élève singulier. Ils doivent « ... *veiller aux échanges entre élèves, éviter le cours magistral...* » (V*) « ... *ne pas confondre l'apprentissage avec le dressage* », « ... *se focaliser sur le raisonnement des élèves pour construire quelque chose avec eux mais ne pas leur imposer* » (J*). Les PE2 pensent que les élèves doivent pouvoir exprimer l'état de leurs interrogations pour trois raisons :

- parce que leurs prises de paroles révèlent ainsi leurs représentations du monde dont l'émergence est une étape essentielle du processus d'apprentissage socioconstructiviste : « *Laisser les enfants s'exprimer, laisser émerger leur représentation / ça vient de l'IUFM / largement / d'où exactement / c'est difficile à dire...* » (V*) ;

- parce qu'ils ont compris que la confrontation interindividuelle est une formalisation, adaptée à la classe, du conflit sociocognitif qui est à la genèse de toute nouvelle connaissance ;

- parce qu'ils pensent que donner la possibilité aux élèves de prendre la parole est une forme d'activité (au sens où cela les rend actifs) qui contribue à donner envie aux élèves de venir à l'école.

Les PE2 ont donc compris qu'ils doivent promouvoir l'activité langagière des élèves. Ils les sollicitent, ils sont attentifs à leurs interventions, ils mettent en place des situations d'échanges (travail de groupes, débats).

« Il faut développer l'autonomie de l'élève » est le troisième commandement. L'autonomie de l'élève est systématiquement convoquée pour préciser les dispositifs d'organisation de la tâche scolaire qui favorisent son activité. Pour s'assurer de l'engagement et de la motivation de chaque élève, les PE2 pensent que les tâches doivent être ajustées au mieux à leur capacité cognitive. L'indicateur de cet ajustement est alors l'autonomie dont l'élève pourra faire preuve dans la réalisation des tâches proposées.

La prégnance de ce modèle va se manifester tout au long de l'année, bien que des apports de formation contrecarrent cette vision des tâches d'enseignement. Dans le cinquième entretien par exemple, E* revient sur un cours où, interrogée sur les avantages de la pédagogie constructiviste, elle s'est sentie déstabilisée par les réserves émises par la

formatrice. Pour autant, elle n'est pas prête à remettre en question « ce qu'elle avait bien bachoté l'année dernière pour le concours ».

1.2) Une construction identitaire en lien avec une transformation de soi

Cet organisateur semble moins explicite. Les préoccupations liées à la transformation de soi et au sentiment de construire une identité professionnelle sont surtout verbalisées par J*. En début d'année, V* est aussi soucieuse de son identité d'enseignante à cause de ses propres enfants qui lui renvoient l'avis qu'ils portent sur leur propre maîtresse. De manière générale, c'est lorsque les PE2 trouvent des solutions pour répondre aux dilemmes de la gestion de la classe associée à la prise en compte du processus d'apprentissage des élèves que le sentiment de réussite ressenti leur permet de revendiquer une identité professionnelle. En effet, dès qu'ils ont le sentiment d'avoir dépassé un dilemme, ils sont rassurés et légitimés, ils s'engagent alors plus avant dans le processus de redéfinition de la tâche.

À ce stade de notre étude, nous pouvons avancer que la construction d'une identité professionnelle est la conséquence d'un parcours de formation qui permet d'éprouver un sentiment de réussite de la pratique. Si la redéfinition de la tâche qui permet le développement professionnel semble difficile à anticiper et à solliciter, tant sa mise en œuvre est liée à l'identité singulière de chaque PE2, les propos dévoilés par les différents stagiaires concernant leurs préoccupations identitaires nous incitent à être vigilants pour valoriser leurs réussites et à mettre en garde les formateurs des effets négatifs parfois insoupçonnés de leur intervention lorsqu'elles sont trop critiques.

Durant la première période, sous l'influence de leur conception de la tâche orientée vers les apprentissages des élèves, les PE2 infèrent une représentation de l'identité de l'enseignant. Ils construisent un modèle du « bon » enseignant en référence aux pratiques des maîtres-formateurs (PEMF) qu'ils ont souvent observées lors des stages de pratique accompagnée ou lors de visites de classe dans le cadre de modules de formation : celui-ci est avant tout un spécialiste des apprentissages enfantins.

1.2.1) Un enseignant concepteur et novateur

Au cœur de ce modèle, il y a la notion de concepteur. Les PE2 ont retenu que l'enseignant doit construire ses progressions et ses répartitions, qu'il doit élaborer les différents types de leçons qui rythment les séquences d'enseignement, qu'il doit s'assurer d'un découpage en séances équilibrées, qu'il doit également construire les différents types

d'exercices ainsi que l'évaluation qui lui permettra d'analyser la pertinence de son travail. Les PE2 ont donc surtout une représentation de l'enseignant au travail en l'absence des élèves. Pendant le temps du déroulement de la classe, ils imaginent un enseignant en retrait, posture propre à un accompagnateur qui soutient l'activité autonome des élèves engagés dans des tâches qui les conduisent à construire leurs apprentissages. J* explicite ce que doit être cette posture propre à son modèle d'enseignant :

« ... en fait je me dis que dans l'idéal par rapport à ce que je pourrais connaître de ce que l'on m'a dit à l'IUFM / si un enfant ne répond pas à ce que je pouvais attendre / je me dirais idéalement il devrait y avoir un enfant qui serait capable de le contredire et de lui montrer avec ses mots / de le ramener dans le bon chemin... » (E4, l47).

Incités à se détourner de la posture magistrale traditionnelle et à ne pas répéter leur propre histoire scolaire, les PE2 sont encouragés à innover, tant sur le plan des méthodes que sur celui des contenus. Ils pensent que les apprentissages des élèves sont surtout la conséquence des efforts déployés par les enseignants pour choisir judicieusement les problèmes à leur soumettre³⁴. Ils pensent que le rôle de l'enseignant est de concevoir et d'organiser ces situations de confrontation aux savoirs et de réguler les échanges entre élèves en prenant en compte la parole de chacun.

1.2.2) Un maître juste et bienveillant

Les principes précédents conduisent les professeurs stagiaires à définir leur rôle comme celui d'un médiateur. Puisqu'il faut laisser les enfants découvrir par eux-mêmes, un bon maître ne doit pas être directif, ni trop loquace. Il doit éviter d'exposer les savoirs de manière trop magistrale ou de montrer des procédures, un peu comme si les explications du professeur étaient suspectées de gêner les apprentissages des élèves. De plus, pour encourager les prises de parole enfantines, le maître doit s'efforcer de traiter également tous les élèves mais aussi éviter de leur infliger des blessures narcissiques et renoncer à de trop fortes exigences normatives dans la correction de leur expression orale. Le risque d'exclusion de certains élèves des interactions et des tâches scolaires collectives est une préoccupation récurrente. C'est par une attitude bienveillante et juste que les PE2 pensent parvenir à faire participer tous les élèves à la construction du savoir.

³⁴ Les exercices, entraînements et autres activités visant l'automatisation des procédures ne sont quasiment jamais évoqués en ce début d'année.

1.3) Un organisateur sous estimé : la gestion de la classe

L'évolution de cet organisateur au cours de l'année détermine le travail de redéfinition de la tâche d'enseignement des PE2. Celle-ci nous semble centrale dans leur processus de développement professionnel. Les entretiens montrent que cette évolution est très liée à la présence des stages et à l'intensification de la préoccupation de la mise en œuvre de la prescription de l'Institut de Formation que produisent ces échéances dans l'année.

Au début de l'année, la gestion de la classe est la grande absente de la représentation initiale des PE2 en raison de conceptions principalement orientées vers les apprentissages des élèves. Ils pensent que l'organisation temporelle, spatiale et matérielle doit être la mise en application de ce qui a été décidé au niveau de la préparation et que le déroulement de la journée est la résultante de cette organisation. Ils pensent que si le travail d'anticipation a été bien mené, alors, il n'y aura pas ou très peu d'écarts entre le prévu et le réalisé.

La relation d'autorité n'est pas problématisée. Aucune prescription explicite sur la gestion des relations entre les élèves n'apparaît dans les premiers entretiens. Les PE2 refusent les postures directives qui ne semblent pas adaptées au type de relation qui découlent de la mise en activité des élèves. Pour autant, ils se doutent bien de l'importance de ces questions et sont très attentifs à tous les conseils (somme de recettes et de gestes professionnels) entendus lors du stage de rentrée qu'ils effectuent en observateur dans les classes des maîtres-formateurs. Mais ils considèrent que pour l'essentiel la logique des apprentissages scolaires peut structurer la relation pédagogique. Pour eux, ce sont les didactiques des disciplines qui disciplinent³⁵. Mi*³⁶ est le plus engagé dans cette voie. Il se représente la classe comme une petite démocratie dans laquelle les règles sont élaborées par les enfants. Il a construit cette représentation de la classe en grande partie grâce à un stage d'un module pré-professionnel de Licence qu'il a effectué dans une école Freinet.

Pour la majorité des PE2, l'action et la parole des élèves en classe ne doivent cependant pas entraîner trop de perturbations. Un bon maître est celui qui conserve le contrôle du groupe-classe et qui dispose donc de l'autorité nécessaire. Cela lui permet d'être garant de l'attention des élèves : « *il faut que les élèves soient là* » disent les PE2 qui estiment

³⁵ Les PE2 sont préoccupés par la gestion de la classe mais cette préoccupation ne peut trouver de réponses qu'à travers la conception qu'ils ont de la manière de prendre en compte les apprentissages scolaires. Leurs réponses sont influencées par cette conception, elles en découlent.

³⁶ Les entretiens conduits avec Mi* ont été résumés et synthétisés à partir des prises de notes. Ils n'ont pas été retranscrits littéralement et font l'objet d'une mise en annexe hors de l'ensemble du corpus des transcriptions.

que l'essentiel se joue avant l'entrée en classe³⁷. Si la classe est bien préparée (situations, consignes, matériel, etc.) et si le maître respecte cette préparation, alors les élèves seront attentifs. Les PE2 pensent ne pas avoir droit à l'improvisation qui leur serait reprochée lors des visites de leurs tuteurs pendant les stages.

2) Deuxième période

2.1) La genèse du développement professionnel

Commence une nouvelle période qui s'étend jusqu'à la fin de l'année de PE2 et qui sans doute se poursuit l'année suivante. Les PE2 vont se débattre entre travail prescrit et travail réel. La réorganisation des conceptions préalables qui s'ensuit active leur développement professionnel. Ces dernières, qui étaient homogènes, se diversifient. La raison majeure de cette diversification provient de la préoccupation d'arriver à bien gérer la classe durant les stages. Cette motivation paraît essentielle au processus de redéfinition de la tâche. Elle est aussi à l'origine de la demande réitérée de bonnes « recettes » qui permettront de réussir des séances qui valideront le stage.

Cette préoccupation de la réussite apparaît nettement après le premier stage en responsabilité. E*, par exemple, envisage celui-ci comme une modalité d'évaluation où elle doit faire ses preuves car elle n'est pas satisfaite de sa prestation précédente devant son professeur des écoles maître-formateur (PEMF). Elle veut également confirmer le sentiment favorable émis par son inspecteur lors de la première visite. V* ressent l'ambiguïté entre l'évaluation formative telle qu'elle était annoncée avant le stage et le poids sommatif du rapport du stage tel qu'elle l'a ressenti pendant le stage. (E4, ligne 37). J* fait également état de cette nécessité de réussir :

« ...le stress qu'on puisse me faire remarquer que je n'arrive pas à gérer ma classe... » (E4, ligne 96).

Dans leurs propos, « gérer la classe » apparaît moins comme une préoccupation de formation parmi d'autres que comme une nécessité pour enseigner. Cette exigence devient prioritaire. Elle couvre les autres et est renforcée par le fait que les PE2 ont compris qu'elle sera déterminante pour la validation de leur formation (Dubois, Gasparini et Petit, 2006)³⁸. Cette nouvelle donne transparaît dans leur manière de retenir et de comprendre les

³⁷ Certains PE2 ajoutent que, pour maîtriser sa classe, un enseignant doit savoir transmettre aux élèves le sens des apprentissages scolaires et donc s'engager à promouvoir les finalités politiques de l'école.

³⁸ Ces auteurs font référence aux normes implicites relatives à « l'ordre scolaire » : absence de bruit dans la classe, correction du langage et de la présentation vestimentaire du P.E.

prescriptions. Par exemple, E* restitue un cours sur les apprentissages en maternelle en mettant au premier plan la nécessité de cadrer le groupe d'enfants. Elle associe cette réflexion à son expérience du stage précédent. Elle essaie de rendre signifiant les différentes interventions qu'elle a dû faire en les justifiant par rapport à cette nouvelle conception de la construction des apprentissages en maternelle qu'elle trouve plus opératoire.

Différemment filtrés en fonction du sentiment de réussite du premier stage, les conseils adressés à tous répondront plus ou moins aux préoccupations de chacun. Le processus de redéfinition s'enclenche différemment selon les PE2. Il produit par conséquent pour l'observateur un effet d'atomisation des préoccupations des PE2 qui, jusque-là, lui apparaissaient très partagées. L'appropriation des connaissances se fait désormais en fonction de la capacité de chacun à les opérationnaliser. La simple mémorisation n'est plus envisagée comme une procédure pertinente.

Le processus d'opérationnalisation, qui marque le début du développement, n'est pas sans inconvénients en particulier il résonne sur l'état émotionnel des PE2. Les conseils compris qu'ils n'arrivent pas à utiliser pour réussir à faire classe les laissent démunis. Ils ne voient pas comment faire, ils témoignent alors d'un état d'insatisfaction. Au-delà de ce sentiment souvent très partagé, nous trouvons aussi dans leur propos des quiproquos entre « ce qu'ils ont compris » et « ce qui leur a été dit ». Aux cours de nos échanges, le fait de revenir sur la prescription comprise leur a souvent permis d'interroger leurs conceptions et de lever un certain nombre de malentendus produits par le processus d'opérationnalisation. De ce point de vue, le protocole d'entretien a eu un rôle formateur.

Ils ont tous maintenant la possibilité d'explicitier leur conception initiale puisqu'elle se révèle en tension avec l'expérience de la responsabilité de la classe. C'est ainsi qu'apparaît la notion d'idéal dans leurs propos. Ce qu'ils avaient retenu de la prescription de l'IUFM devient un idéal. Cet idéal vient renforcer l'idée qu'ils se font de la théorie. Celle de l'IUFM était maximale et exigeante, elle est, maintenant, jugée utopique par rapport à une pratique qui est réaliste, quotidienne et fatigante.

2.2) La dynamique du développement professionnel

La dynamique du développement professionnel est entretenue tout au long de la deuxième période par le sentiment de réussite. Les PE2 tentent tous de composer avec la prescription centrée sur les apprentissages des élèves et celle centrée sur la conduite de la classe. Cela les conduit à se confronter à des ruptures dont ils prennent conscience suite au premier stage en responsabilité. Cette confrontation se présente à eux sous forme de

différents dilemmes propres aux situations spécifiques d'enseignement soit qu'ils réalisent, soit qu'ils observent chez d'autres enseignants durant la suite de l'année. Les monographies confirment la difficulté de répondre à la double préoccupation de gestion de la classe et d'activation de processus d'apprentissage. Permettre aux élèves d'acquérir des connaissances nécessite de mettre en œuvre simultanément des solutions pour répondre à cette double injonction. Les capacités des PE2 à problématiser ces situations de dilemmes semblent permettre un changement de nature de leurs préoccupations. Cet effort est possible quand ils se sentent suffisamment en confiance pour accepter le fait de construire leur identité professionnelle sur la base de leur propre travail. Cette confiance, qu'ils cherchent dans le regard des autres, génère leur engagement et leur manière d'interagir avec les autres interlocuteurs qu'ils rencontrent lors de leur année de formation.

Un indicateur de ce développement potentiel semble être la capacité à se distancier de la prescription pour l'utiliser comme une ressource de son propre développement personnel et professionnel. Lorsque les PE2 s'engagent dans la résolution d'un dilemme, ils initient un travail cognitif et affectif pour synthétiser leurs expériences. Nous observons une montée en puissance de la capacité à problématiser les situations d'enseignement pour en construire des cohérences qui souvent nécessitent d'innover à partir de la prescription retenue et des contraintes de la situation. Cette montée en puissance semble provoquée par la contrainte du manque de temps pour réfléchir. Les périodes de stage en responsabilité jouent comme activateurs du processus. Les PE2 doivent trouver des solutions même locales et provisoires.

De plus, la redéfinition de la tâche qu'ils initient doit déboucher sur des actions reconnues, en particulier par le dispositif d'évaluation. Les PE2 doivent alors élaborer des règles d'actions permettant à la fois de résoudre, au moins provisoirement, les dilemmes soulevés et de répondre aux exigences de la prescription. A ce propos, J* oppose la pédagogie « de salon » telle qu'elle se pratique à l'IUFM et la pédagogie en temps réel, telle qu'elle est réalisée sur le terrain. Nous reviendrons, dans la discussion finale, sur le risque pour certains PE2 d'élaborer des règles uniquement pour se mettre en conformité avec la contrainte évaluative qui vient se superposer avec celle du manque de temps pour redéfinir la tâche.

Dans le cas où la confrontation met au jour une incompatibilité entre l'activité réalisée et l'activité telle qu'ils se la représentaient, le sens qu'ils donnaient à leur action se trouve mis à mal. Ils sont en situation de trouble identitaire. Ils décrivent une situation où ils ressentent l'impossibilité de faire face. Ils n'arrivent ni à mettre en œuvre ce qu'ils avaient

compris jusque-là (ce qu'il est bon de faire pour faire classe), ni à en trouver une adaptation qu'ils puissent revendiquer. Ils doutent alors de leur capacité à (bien) faire le métier.

Ce trouble identitaire est à l'origine des difficultés du développement professionnel. Il correspond à un moment où il paraît impossible aux PE2 d'engager un processus de redéfinition de la tâche. Ils ne savent pas comment s'y prendre. Les difficultés de J* et de Mi* sont révélatrices. En effet, à plusieurs reprises, nous voyons qu'ils cherchent à maintenir une perception identique d'eux-mêmes dans le temps. Ils luttent contre le trouble identitaire. Ils cherchent à maintenir un sentiment de « permanence » en renonçant aux prescriptions qu'ils ne peuvent intégrer immédiatement. Le parcours de Mi* est représentatif de cette configuration. De plus, il est renforcé par le sentiment de culpabilité qu'il éprouve suite à l'évaluation négative de son deuxième stage en responsabilité. Ce sentiment de « relatif échec » de sa pratique de classe le conduit à se protéger et à dénigrer sa formation. Il s'arc-boute alors sur la représentation construite en amont de la formation pour s'assurer de la permanence de son identité. Il rappelle qu'il veut tendre à un fonctionnement de classe coopérative conforme à l'image qu'il a acquise suite à son stage dans une école Freinet lors d'un module préprofessionnel de licence. Comme J*, il ne veut pas renoncer à cette représentation idéalisée qui contrairement à J* s'est construite en amont de l'influence de la prescription générique.

3) Caractéristiques du développement professionnel

3.1) Le développement professionnel source de la construction identitaire

L'étude des entretiens nous conduit à partager la proposition de Pastré lorsqu'il considère qu'il y a deux organisateurs de l'activité de l'adulte, l'acquisition de schèmes ajustés aux situations et la réorganisation de l'expérience acquise (Pastré, opus cité). Nous faisons l'hypothèse que la dynamique du développement professionnel des PE2 résulte non seulement de leur capacité à accumuler l'expérience sous forme de ressources pour une activité prochaine mais aussi de leur capacité à intégrer leurs propres valeurs, fondatrices de leur identité personnelle, dans le projet de formation qui leur est prescrit. Si se développer, c'est assumer « la fonction d'être l'auteur de son expérience, de son activité, de sa vie » (Ibid., p. 257), les PE2, en s'appropriant le projet de formation, c'est-à-dire en entrant dans le processus de redéfinition de la tâche, maintiennent l'espoir de se percevoir et d'être perçus

par les autres comme étant de bons enseignants. En ce sens, ils construisent leur identité professionnelle.

Cette capacité d'engagement dans la formation et plus généralement dans la profession est parfois assimilée à la vocation, ce qui l'exclut du champ des variables puisqu'elle se définit alors comme un trait propre du sujet susceptible d'inspirer sa trajectoire professionnelle (Ndoreraho et Martineau, 2006). Or, au regard de notre étude, il paraît probable que le sentiment d'une vocation qui se traduit en engagement naît de la genèse identitaire, c'est-à-dire de la réussite de la prise de distance et de prise de hauteur avec les représentations préalables au profit d'une représentation plus simplifiée, opératoire et singulière. Le sentiment d'une vocation apparaît plus, à nos yeux, comme un révélateur d'un développement professionnel réussi que comme une caractéristique préalable du sujet.

3.2) Des différences dans le processus de développement

Durant cette deuxième période, il est beaucoup plus difficile de repérer des formulations explicites d'injonction. Les injonctions comprises sont « noyées » dans un discours contextualisé où l'on repère de nombreux commentaires sur leur faisabilité en classe. Les PE2 émettent parfois des doutes, parfois des adhésions, parfois des rejets. Leurs analyses ne se contentent plus des éléments de contexte donnés lors de la communication du conseil. Souvent, avant de retenir un conseil, ils interrogent leur propre expérience ou l'expérience de collègues avec lesquels ils ont eu l'occasion d'échanger. Les PE2 ne s'identifient pas à leurs pairs mais ils essaient de s'imaginer dans les situations que ces derniers leur racontent. Ils les problématisent comme s'ils les avaient vécues. Le même phénomène se produit lors de l'observation de séances en classe. Si la situation observée paraît trop loin de ce que le PE2 pense pouvoir arriver à faire, l'identification ne fonctionne pas et le conseil n'est pas retenu.

Cette nouvelle façon de procéder conduit les PE2 à s'interroger plus souvent sur la tâche d'enseignement. Si jusqu'à présent, les préoccupations liées au « comment faire ? » ont conduit à l'élaboration d'un modèle idéal d'inspiration socioconstructiviste, on voit apparaître des préoccupations plus liées au « quoi faire en classe ? » qui témoignent de la mise en œuvre d'un processus de redéfinition de la tâche d'enseignement. Les PE2 suivent alors un parcours plus personnel. Ils semblent engager différemment le processus de redéfinition de la tâche suivant l'impact qu'a eu la prescription secondaire sur la construction de leurs représentations préalables de la tâche d'enseignement. Les différences trouvent leur origine dans le traitement qu'ils ont de la prescription une fois le choc du premier stage en

responsabilité passé. En effet, la place qu'ils vont donner au modèle idéal d'inspiration socioconstructiviste dans leur processus de développement professionnel va conditionner en grande partie le type de parcours qu'ils vont suivre. Nous avons repéré, suite à l'analyse des propos des quinze PE2, trois parcours type pour catégoriser les parcours de formation qui se mettent en place, les deux premiers sont minoritaires contrairement au troisième qui semble emprunté par une majorité des PE2.

3.2.1) Premier parcours : le renoncement à la prescription générique de l'Institut de Formation.

Dans ce cas, c'est la remise en cause de la formation qui domine dans les propos des PE2. La coupure entre ce qu'ils appellent « la théorie » et « la pratique » est nette. Ils pensent que « la théorie » est une utopie et que la formation n'arrivera pas à régler les problèmes qu'ils rencontrent en classe. Le modèle qu'ils ont construit de la prescription générique est soit un modèle idéal inaccessible, soit un modèle inefficace, une vue de l'esprit non pertinente. Dans le meilleur des cas, ils se tournent vers leurs collègues pour rechercher des solutions qui, à leurs yeux, sont plus pragmatiques. Ce premier profil correspond à des parcours où les stagiaires dénigrent la prescription de l'IUFM sous prétexte qu'elle est à côté de la réalité. Ils se tournent alors vers le genre professionnel qu'ils perçoivent à travers les actes et les discours de leurs collègues.

3.2.2) Deuxième parcours : l'affirmation d'un idéal issu de la prescription générique

Cette posture montre un attachement aux conceptions véhiculées par la prescription secondaire. Là aussi, le modèle idéal reste un modèle. Mais cette fois-ci, il n'est pas question d'y renoncer sous prétexte qu'il ne paraît pas efficace pour l'action. En effet, ce parcours conduit les PE2 à vivre l'expérience de la classe comme un appel au renoncement d'un idéal qui les a portés pendant tout le temps de la préparation des épreuves du concours. Ils refusent alors les compromis que nécessite la prise en compte des situations d'enseignement dans lesquelles ils se débattent. Ils ajournent leur volonté de réussite pratique et considèrent qu'ils n'ont pas les moyens durant les stages de mettre en œuvre une pratique de classe conforme à leur représentation de la tâche d'enseignement. Ce deuxième profil de parcours correspond plus à des stagiaires qui explicitent très clairement les ajustements que, par ailleurs, ils n'arrivent pas à activer. Ils restent persuadés qu'il faut appliquer ce modèle mais ils ne se

sentent pas prêts car ils trouvent qu'ils manquent de connaissances didactiques pour garder leur idéal intact. Ils diffèrent le passage à l'action à une année ultérieure.

3.2.3) Troisième parcours : l'engagement dans un processus de redéfinition de la tâche, un idéal instrumenté

Cette posture se caractérise par une préoccupation nouvelle pour la réussite du stage. Celui-ci devient le principal catalyseur de la formation. Le modèle idéal n'est alors plus un modèle mais devient progressivement un instrument d'aide au pilotage des enseignements qui permet de prendre des décisions. Les PE2 engagés dans cette voie sélectionnent les conseils qu'ils retiennent en fonction de l'aide qu'ils peuvent en attendre durant les stages. La pratique devient le but et le moyen de leur formation. Ils prennent progressivement conscience qu'ils ne peuvent se contenter de tenter d'appliquer ce qu'ils ont compris de la prescription et qu'ils doivent transposer ce qu'ils apprennent pour en faire des règles d'action susceptibles de les aider à tenir toutes les orientations de leur activité d'enseignement. Les PE2 transforment le modèle idéal de l'IUFM en un repère qui les aide à prendre des risques et à s'engager sur le chemin de l'élaboration de leur propre pratique. Ces PE2 protestent souvent car ils ont le sentiment qu'on ne leur dit pas tout. Ils comprennent qu'il va falloir qu'ils s'en sortent par eux-mêmes. Ils apprennent à trouver des ressources et des soutiens dans le dispositif de formation, suivant l'actualité de leurs préoccupations professionnelles.

3.3) Des similitudes dans le processus de développement

Les orientations différentes que prennent alors les parcours de formation ne doivent pas nous faire oublier le fait que chaque PE2 se trouve confronté à la nécessité de redéfinir la tâche d'enseignement même si chacun appréhende cette confrontation. Lorsque nous suivons les évolutions de leurs préoccupations à partir du premier stage en responsabilité, bien qu'il y ait des différences, nous pouvons repérer des similitudes dans leurs tentatives, plus ou moins réussies, de modifier leur conception initiale en ayant comme objectif de réussir à faire classe.

3.3.1) Première similitude : concevoir la notion de la classe, une logique d'action

Lorsque les PE2 rentrent du premier stage en responsabilité en décembre, la première explication qu'ils donnent des imprévus rencontrés au cours de leur pratique est

qu'il n'est pas possible de tout faire conformément à la représentation qu'ils en avaient. La réalité de la pratique de la classe télescope leur conception initiale. D'une part, cette dernière est trop exclusivement orientée vers la gestion des apprentissages scolaires. D'autre part, l'action convoque toutes les dimensions de la tâche d'enseignement, notamment celles qu'ils n'ont pas envisagées. Les PE2 mesurent qu'ils ne sont pas préparés à assumer l'action dans sa complexité. Faire la classe ne va pas de soi et les oblige à des détours ou des adaptations qu'ils n'avaient pas anticipés et auxquels ils ne se sentent pas prêts.

Les PE2 cherchent à élaborer une conception fonctionnelle de la gestion de la classe, ce qui n'est pas étonnant tant cette notion était absente de leur conception initiale. Pour cela, ils traitent les écarts entre ce qu'ils pensaient faire et ce qu'ils arrivent à faire. Au cours de l'année, les PE2 appréhendent progressivement le déroulement de la journée scolaire comme un temps de vie partagé avec un groupe d'enfants qui n'est pas homogène, qui n'est pas d'humeur égale toute la journée, qui n'est pas forcément intéressé par les activités scolaires et qu'il faut savoir « occuper ». Ils font de plus en plus référence à la notion de « vie quotidienne de la classe », envisagée comme une entité dont ils doivent prendre soin.

Cette prise de conscience va modifier l'orientation de leurs préoccupations. Ils deviennent plus pragmatiques et évaluent la validité des conseils qu'ils reçoivent en fonction de leur nouvelle priorité qui est la classe, organisme vivant à maintenir en état d'étudier.

Cette nouvelle orientation nous apparaît comme cause de l'impossibilité que nous avons à suivre la troisième règle que nous nous étions fixée pour traiter le corpus. Il n'est, en effet, pas possible de distinguer les préoccupations émanant de périodes de planification (en absence d'élèves) de préoccupations émanant de périodes de réalisation (en présence d'élèves). Depuis le premier stage en responsabilité, toutes les préoccupations sont en relation avec l'action. Les déterminants de l'évolution des représentations ont à voir avec l'action. Les temps de conception et de réalisation de séances sont perçus dans le même continuum temporel. La conception et la préparation de séances n'ont de sens que comme anticipation de la réalisation qui a son tour doit enrichir l'anticipation d'une réalisation future. D'ailleurs, les PE2 n'expriment plus de préoccupations d'ordre didactique attachées à la conception des séances, sauf chez J* qui, d'ailleurs, exprime l'impossibilité qu'il éprouve à rendre opératoires les conseils didactiques (E3).

Les PE2 intègrent en revanche la temporalité réelle du déroulement de la classe dans leurs représentations de la tâche d'enseignement. Ils théorisent la notion de journée de classe comme une unité nouvelle qui a son propre rythme et qui ne se réduit pas à la succession des activités prévues. Ils sentent la nécessité d'aménager des « petits moments » qu'il faut parfois

savoir improviser pour varier le rythme de la journée et les actions des élèves. En fin d'année, tout en ayant bien conscience que l'improvisation n'est pas conforme à la tâche prescrite, ils se sentent plus disponibles aux élèves. Cela se traduit, dans leur propos, par une opérationnalisation du cahier-journal qu'ils semblent alors redécouvrir. Celui-ci apparaît comme un outil pour faire classe alors qu'en début d'année seules les fiches de préparation semblaient avoir ce rôle. L'organisation de la journée prend le pas sur l'organisation de la séance. La disponibilité aux élèves s'élabore au gré des situations rencontrées, souvent de manière peu consciente. En effet, la plupart du temps, les PE2 trouvent des réponses dans l'action et n'expriment plus, lors des entretiens qui suivent les stages, les préoccupations qui pourtant paraissaient importantes dans les entretiens qui précédaient les stages.

3.3.2) Deuxième similitude : l'influence des traitements des dilemmes sur leurs conceptions des apprentissages scolaires

Une partie des écarts à la prescription retenue pose de véritables dilemmes aux PE2. En effet, ce qu'ils voudraient faire est souvent incompatible avec la gestion de la classe. Pour faire face, ils font évoluer les trois commandements issus de leur conception initiale bâtie sur la prise en compte des apprentissages des élèves.

3.3.2.1) « Il faut que les élèves soient actifs », un commandement à réinterroger

Les PE2 prennent conscience que les objectifs et les dispositifs d'enseignement doivent être précisés en fonction des contraintes des situations réelles d'enseignement auxquelles ils se confrontent. Cette approche ne va pas de soi. En effet, lors de leurs premières expériences de classe, ils ont tendance à s'en tenir à la représentation initiale qu'ils ont des élèves. Nous voyons deux raisons pour expliquer ce manque de confiance en leur commencement d'expérience. D'une part, parce que, dans les premières analyses qu'ils font de leur pratique, ils ont tendance à expliquer les difficultés par leur manque de savoir-faire sans chercher à mesurer en quoi les particularités de la situation de classe jouent sur leur sentiment d'échec ou de réussite et d'autre part parce que la représentation initiale des « élèves actifs » est trop forte pour être remise en cause suite aux premiers temps d'enseignement. Une PE2, par exemple, explique que pendant le déroulement de sa séance, elle se rend compte qu'elle a préparé en fonction de sa représentation initiale de l'autonomie des élèves sans prendre en compte son expérience des premiers jours de classe. Elle prend alors conscience qu'elle fait une séance irréaliste et que, surtout, elle aurait pu se douter avant

de commencer que cette séance ne fonctionnerait pas. À trop les vouloir actifs, elle n'a pas su occuper les élèves.

3.3.2.2) « Il faut que les élèves parlent », un commandement à relativiser.

Les PE2 prennent rapidement conscience qu'ils ne pourront pas traiter toutes les prises de paroles des élèves. En fait, ils mesurent qu'ils ne peuvent prendre en compte que les interactions qui les intéressent, celles qui alimentent le déroulement de leur séance et qui vont donc dans le sens de la poursuite de leur objectif. La maîtrise de la gestion de la classe est à ce prix. Ils mesurent « qu'ils doivent avancer malgré tout ». Ils éprouvent alors un sentiment de malaise. Ils ont l'impression de manipuler les élèves pour les mener à exprimer les remarques qui conviennent sans pouvoir, comme ils le croyaient, prendre réellement en compte la diversité de leurs interrogations.

A ce malaise s'ajoute la crainte de paraître directif et d'inhiber la parole des élèves. La gestion des interactions leur paraît alors être un exercice d'équilibriste entre des postures d'ouverture qui permet l'expression de chacun et des postures de fermeture qui ne retiennent que les remarques qui vont dans le sens de l'action. Les PE2 en concluent qu'il faut que les élèves parlent mais surtout pour faire avancer la leçon.

3.3.2.3) « Il faut développer l'autonomie des élèves », un commandement qui ne va pas de soi.

L'idée qu'ils se faisaient de l'autonomie des élèves est mise à mal. Cette idée persiste dans leur esprit tant qu'ils ne prennent pas en compte la situation d'enseignement telle qu'elle se présente à leurs yeux. En effet, lors de leurs premières expériences de classe, ils ont tendance à s'en tenir à la représentation initiale qu'ils ont de l'activité. Ils doivent apprendre à faire confiance à leurs propres perceptions des situations dans lesquelles ils se débattent pour envisager des planifications plus adéquates. Ils prennent conscience qu'ils doivent énormément encadrer l'activité des élèves pour que ces derniers puissent finir et réussir les tâches scolaires proposées. De plus, ils soulignent les écarts qu'il y a entre ce qu'ils pensaient faire et ce qu'ils arrivaient à faire durant leur stage. Ces écarts se traduisent par un sentiment permanent de manque de temps. Ils expliquent cette impression par le fait qu'ils surévaluaient les capacités de leur public. Ils les imaginaient plus autonomes qu'ils ne le sont en réalité, ils devaient, en particulier, passer plus de temps que prévu pour leur faire comprendre les consignes et les engager dans les tâches qu'ils proposaient.

Le sentiment de manquer de temps nous semble être le symptôme qui révèle le malaise ressenti face à la responsabilité de la classe. En fait, la posture de retrait qu'ils imaginaient n'est pas possible et ils font l'expérience de la nécessité d'un engagement pour permettre aux élèves d'acquérir des connaissances. Ils ne se sentent pas préparés à agir pour aider au développement de leur autonomie. Ils se sentent exposés aux regards sans forcément savoir comment investir la relation aux élèves dont ils ont du mal à prendre la mesure. Invoquer le manque de temps nous paraît être la première formulation d'un début de prise de conscience de la complexité de la tâche d'enseignement.

3.3.2.4) Prendre le temps de tester les prescriptions

L'expérience constituée depuis le début de l'année, aussi minime soit-elle, intervient comme un filtre pour la mise en œuvre des prescriptions entendues. Dans le cinquième entretien, I* se pose par exemple la question de la pertinence d'un conseil donné. Elle le trouve intéressant car il vise à rendre les élèves plus autonomes dans la gestion des rituels du matin en classe maternelle mais elle doute de sa pertinence de par les perturbations qu'il pourrait engendrer dans sa conduite de la classe. Elle se propose de le tester un jour où elle n'aura aucune visite de formateurs afin de ne pas s'exposer à des critiques sur ce point. Pour E*, dans le quatrième entretien, l'appropriation des connaissances théoriques s'envisage désormais en lien avec leur réinvestissement plus ou moins immédiat sur le terrain des stages. Les connaissances semblent avoir changé de statut. E* les envisage dans le rapport qu'elles entretiennent avec l'action : « *...une fois qu'on aura vu la classe, tout ce qu'il (le formateur) va nous dire, je pense qu'on va pouvoir le raccrocher à quelque chose que l'on va pouvoir faire, je pense que cette connaissance, elle va pouvoir plus prendre de sens...* » (E*, E4, ligne 33).

L'appropriation des connaissances se fait désormais dans le rapport à l'action, la simple mémorisation n'est plus envisagée comme une procédure pertinente au vu du dispositif d'enseignement qui associe alternativement cours et stage.

3.3.3) Troisième similitude : tenter d'assumer la fonction d'enseignant en étant exigeant sur le maintien des ressources attentionnelles des élèves

Les PE2 ont du mal à assumer une fonction enseignante qui ne collerait pas avec leur personnalité. Certains prennent, toutefois, conscience de l'importance d'agir sur les postures des élèves. Ils comprennent que le maintien des ressources attentionnelles des élèves ne passe pas uniquement par l'élaboration de scénarios didactiques mais aussi par une posture

« encadrante » propre à l'enseignant qui régule les comportements. Lorsqu'il leur semble nécessaire d'affirmer leur autorité, ils s'approprient, souvent à contrecœur, les procédures de sanction en usage dans la classe (E co.1, ligne 156).

3.3.4) Quatrième similitude : sentiment de malaise et demande de « recette »

Les tentatives de généralisation ou de transposition de conseils ont également l'inconvénient de disqualifier les connaissances issues de la prescription. Les PE2 n'arrivent pas à s'adapter aux nouvelles situations qu'ils rencontrent en appliquant ces connaissances. Ils remettent alors en cause la formation :

- J* et C* se plaignent de ne plus apprendre en cours ;
- E* et M* reconnaissent ne prendre en compte que les conseils qui vont les aider à faire classe pendant le prochain stage ;
- I* questionne les conseils et essaie systématiquement de voir comment elle peut les mettre en œuvre dans sa pratique ;
- V* s'inquiète de tout ce qu'il y aura à faire l'année prochaine, du temps qui passe et du sentiment qu'elle ne sera jamais prête.

Ces différents avis traduisent le fait que les PE2 ne voient pas comment utiliser les connaissances transmises en cours pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent durant les stages. Par exemple, I* exprime le malaise ressenti suite à une tentative de résolution d'un dilemme : comment à la fois respecter la parole de l'élève en maternelle et être vigilant sur les normes linguistiques ? (E4). Elle cherche des indices qui pourraient lui permettre de trancher quand elle est en classe. Elle a entendu qu'il fallait mesurer le degré d'implication affective de l'élève dans la situation de communication. Mais cette information lui paraît très « théorique ». Elle ne voit pas comment l'utiliser. Elle cherche à savoir quels seraient les indicateurs qui l'aideraient à utiliser cette information. De plus, la proximité du stage en maternelle l'empêche de différer cette question d'où le malaise ressenti : « *Mais là, c'est quelque chose qui me laisse assez perplexe ou alors on fait au feeling...* » (I*, E4, ligne 77).

Elle n'arrive pas à mobiliser des connaissances qui lui permettraient de s'adapter aux différentes situations où ce dilemme risque de se poser. Elle est alors en recherche d'une « recette » qu'elle n'aurait plus qu'à appliquer.

Les dilemmes ressentis durant les stages produisent de l'insécurité. La tentation d'être dans une demande insatiable de recettes pour faire face à tous les cas de figures est forte. J*, par exemple, cherche une alternative de formation qui pourrait satisfaire ce besoin de se sentir prêt et comblé dès la fin de l'année de PE2. Il mesure très vite l'irréalisme de

cette tentative : « ...c'est vrai que je trouve que ce n'est pas pertinent parce que ou bien on tombe dans le péché de vouloir à tout prix quelque chose de très pratique / très segmenté / très précis / sur un niveau de classe / à un moment particulier de l'année / alors on va nous parler pendant trois heures d'une préparation en long en large et en travers / j'ai l'impression de l'avoir fait mille fois cette chose-là / alors effectivement c'est peut-être la meilleure façon d'apprendre son métier que de segmenter énormément / mais bon pour faire une formation comme ça / il faudrait cinq ans / et puis voir de la petite section jusqu'au CM2 / et puis voir en français / en orthographe en ORL / en histoire géo etc. / ce n'est pas viable je trouve /... » (J*, E1, ligne 1).

Nous supposons que le processus de redéfinition de la tâche génère de l'inquiétude qui contribue au malaise et à la sensation d'inadéquation de la formation. Ce malaise traduit, à notre avis, la difficulté à enclencher un processus qui n'est pas sans risque dans un contexte de formation certificative où les PE2 sentent que la réussite est nécessaire. En effet, réussir pour les PE2 revient à bien suivre les conseils. Or, à trop vouloir les suivre, les PE2 ne se donnent pas la marge nécessaire à leur appropriation. En ce sens, nous pouvons conclure que le processus de redéfinition de la tâche durant la deuxième année de formation initiale est contrarié par la pression certificative.

Deux événements plus factuels révèlent ce désir de vouloir trop bien faire. Ils font apparaître l'excès de généralisation des prescriptions issues de situations particulières de formation.

3.3.4.1) L'influence de la conférence de Roland Goigoux

Nous avons déjà précisé que cette conférence avait pour objectif de dévoiler un certain nombre de malentendus que les PE2 étaient susceptibles de développer au sujet des démarches pédagogiques à mettre en œuvre. Le conférencier mettait l'accent sur l'opérationnalisation des principes didactiques et pédagogiques dispensés en cours. Il s'appuyait sur des exemples tirés de l'enseignement de la maîtrise de la langue et insistait sur le fait que toutes les connaissances liées à l'acquisition de la langue écrite ne pouvaient pas s'enseigner par des démarches constructivistes.

Lors des entretiens qui ont suivi cette conférence, les PE2 se sont interrogés sur les malentendus que peut générer une prescription secondaire qui s'attache à décrire les effets de l'enseignement escomptés sur les élèves. Les PE2 comprennent qu'à trop vouloir obtenir ces effets, ils idéalisent une procédure d'enseignement. Ils prennent conscience qu'à vouloir faire construire les connaissances par les élèves, ils s'interdisent de donner des procédures que les

élèves ne pourront pas trouver seuls par une activité de découverte et / ou de manipulation. À travers leurs réactions, nous percevons bien la confrontation au « principe de réalité ». La remise en question de leur représentation initiale de la tâche d'enseignement est très explicitement détaillée chez I* (tout le début du quatrième entretien). L'exemple entendu pendant la conférence (si vous ne donnez pas une procédure pour trouver le groupe nominal sujet, les élèves ne pourront pas l'inventer) a eu l'effet d'une révélation (ligne 3). Elle prend conscience de la différence entre ce qui se transmet et ce qui se construit. Elle dit : « *qu'on ne lui avait jamais laissé entendre qu'il y avait des trucs qu'on donnait sans les laisser construire par les élèves.* » (I*, E4, ligne 25).

I* met en tension cette déclinaison de la prescription avec la représentation qu'elle en avait jusque-là. Cette problématisation n'est pas évidente. I* demande du temps pour y réfléchir (ligne 21).

C'est le même type de réaction qu'a E* lorsqu'elle entend que la pédagogie constructiviste n'est pas sans inconvénient pour les élèves, notamment les plus en difficulté. Elle aussi explicite le « choc » que cette révélation produit dans sa représentation de la tâche d'enseignement (E 5, ligne 47). Elle demande aussi du temps pour y réfléchir, elle souhaite confronter ce nouvel avis avec la pratique de la classe. D'ailleurs, elle semble avoir ajourné le moment où elle se référera à ce modèle qui, pour l'instant, lui demanderait trop de travail (E5, ligne 49). En revanche, elle est rassurée d'avoir entendu que le travail de répétition participe à l'apprentissage. Elle avait compris que cette activité n'était pas essentielle au regard de l'importance à accorder aux situations de découverte des notions. La conférence, en rappelant la nécessité de l'entraînement et de la répétition dans le processus d'acquisition, l'a réconfortée.

Nous retrouvons aussi cette réaction dans les monographies de J*, V* et C*. Pour C*, par exemple, la conférence est une occasion de « rebondir » car elle croyait auparavant qu'il ne fallait pas utiliser de manuels, même si elle n'est pas sûre de l'avoir entendu explicitement. L'effet cumulatif des critiques sur les manuels l'a conduite à cette interprétation (E4). Elle prend alors conscience de l'effet de positionnement que cela a produit chez elle. Un refus à penser plus loin l'usage du manuel, tant l'impression qu'il ne fallait pas en utiliser était forte. : « *Mais le fait est que moi du coup les manuels je les ai barrés un par un.* » (C*, E4).

La conférence lui donne alors l'occasion de dévoiler ce malentendu et de mettre à distance la prescription qu'elle avait comprise.

3.3.4.2) Le témoignage d'une titulaire première année

Plusieurs PE2 de notre étude évoquent au mois de janvier le témoignage d'une titulaire première année (TIT1) invitée lors d'un cours du module « Alternance » pour relater sa prise de fonction dans la classe multi-cours qu'elle a en charge depuis la rentrée de septembre. Ce que les PE2 restituent de ce témoignage révèle à notre sens le processus d'opérationnalisation.

Leurs commentaires portent, en premier lieu, sur l'insécurité qu'ils ressentent à ne pas être prêts pour faire classe dès la rentrée prochaine. Par exemple, J* et E* se sentent rassurés par le témoignage de leur jeune collègue car ils prennent conscience qu'ils pourront agir dans leur classe, même si tout n'est pas prêt « dans leur tête ». Leurs propos nous font toucher du doigt les préoccupations qui les animent. Ces dernières évoluent, certaines disparaissent sans avoir été traitées, d'autres se transforment, elles deviennent plus pragmatiques et surtout, nous voyons que les PE2 prennent conscience qu'ils devront accepter de différer certaines de leurs préoccupations : *« On a eu une TIT1 qui est venue nous parler de son expérience / elle a quatre niveaux et elle est arrivée dans une école qui n'avait pas bougé depuis 50 ans / avec tout le boulot qu'elle a fait / on voit bien à quoi on peut s'attendre au pire / on va dire / mais ça fait relativiser en même temps parce que / elle a pris étape par étape / elle ne s'est pas trop affolée... »* (E*, E5, ligne 1)

J* par exemple se rend compte qu'il est possible de faire classe même s'il ne maîtrise pas le modèle « idéal » auquel il continue de se référer : *« Comment je pourrais dire ça / pas se contenter mais quelque part se dire qu'on ne pourra pas dans toutes les matières la première année / être super efficace / donc il faudra choisir d'en laisser quelques unes / en se contentant de prendre des manuels ou des choses toutes faites / donc c'était assez drôle / parce que c'était quelque chose qui me perturbait et je vois effectivement / faut faire le deuil d'une certaine perfection et c'est quelque chose de plutôt normal »*.(J*, E5, ligne 1)

Ces propos témoignent de la prise de conscience que la pratique est possible même avec un sentiment d'inachèvement de la formation et de son corollaire qui est d'envisager une formation qui se poursuit au-delà de l'année de PE2.

Les similitudes suivantes sont moins partagées par l'ensemble des PE2 mais leur présence chez certains et leurs caractéristiques nous semblent témoigner du processus de redéfinition de la tâche.

3.3.5) Cinquième similitude : le recours au genre professionnel

Les PE2 de notre étude découvrent une ressource précieuse : les autres enseignants qui, s'ils sont suffisamment semblables à eux ou attentifs à leur désarroi, peuvent potentiellement répondre à leurs interrogations. Ceux-là, souvent, reconnaissent leurs préoccupations et leur conseillent des pratiques alternatives qui se caractérisent par une prise en compte du réel quitte, là aussi, à modifier voire à rejeter la prescription secondaire. Cet ensemble d'énoncés sur ce qu'il est convenu de faire, désigné sous le terme de genre professionnel, apparaît, à leurs yeux comme une référence stable et commune qui peut leur assurer une protection et un soutien face à la solitude des décisions qu'ils ont à prendre pour faire la classe. Les PE2 s'en emparent pour assumer la tension née des écarts et des dilemmes auxquels ils sont confrontés lors des stages. C'est à partir de ce moment-là, par exemple, qu'ils expliquent qu'ils ne font plus exactement le jour des visites de leurs formateurs ce qu'ils font les autres jours. Ils ont intégré l'idée qu'ils sont contraints de renoncer en partie à la prescription de l'Institut de Formation pour faire classe et qu'un jour de visite, ils doivent faire en sorte que ce choix ne se remarque pas en restant conformes à ce qu'ils pensent qu'on attend d'eux même s'ils ne le réalisent pas quotidiennement. En fait, ils ne font plus la classe sous le regard des autres comme ils le font lorsqu'ils sont seuls.

3.3.6) Sixième similitude : le recours à la généralisation et à la transposition des conseils entendus en formation

Le processus de redéfinition de la tâche, déjà présent chez certains PE2 avant le premier stage en responsabilité, est au mois de janvier, un processus partagé par l'ensemble du groupe. La première conséquence est que les PE2 cherchent à transposer à d'autres situations plus au cœur de leurs préoccupations les enseignements qu'ils retirent des situations de classe présentées et analysées dans les cours.

L'exemple de M* illustre bien ce processus de transposition. Elle tente de rendre conforme à ses propres préoccupations une notion illustrée par une situation de pratique de classe dans laquelle elle ne pouvait pas se reconnaître. À partir de la présentation d'un projet de court métrage sur les arbres faite par un professeur des écoles maître-formateur (PEMF) de cycle 3 qui expliquait comment il gérait la place de ce projet au sein de la planification de ses enseignements, elle a pu concevoir une représentation opératoire de la notion de projet qui répondait à ses propres préoccupations. Cette transposition lui a permis de lever un certain nombre d'incertitudes avec lesquelles elle se débattait. Elle pense avoir compris que le projet, s'il permettait de prendre en charge une partie des enseignements, n'a pas pour vocation

d'articuler toutes les matières enseignées en classe. Elle mesure que la mise en œuvre de projets peut occuper variablement le temps scolaire. Elle ne se représente plus le projet comme un « habillage » des tâches scolaires mais comme une entité propre qui prend en charge des enseignements mais qui n'a pas vocation à tous les intégrer. Elle pense même que l'importance du projet peut conduire à en exclure certaines disciplines qui seront traitées, autrement, par des modalités plus économiques en temps.

Grâce à cette transposition, M* redéfinit la notion de projet. Elle la rend plus opératoire : un objet d'enseignement qui a sa propre valeur éducative et qui ne se réduit pas à être un prétexte à des enseignements disciplinaires. Même si elle a conscience que certains projets, comme celui qui lui a été présenté, lui sont inaccessibles en début de carrière (E4, ligne 9) elle garde en mémoire cette représentation : « *ça va rester dans un coin de nos têtes* » et envisage même des mises en œuvre adaptées pour l'année prochaine : « *nous, on peut prendre des parcelles de ce projet, pour faire des mini projets...* ». Cette nouvelle conception de la notion de projet augmente sa capacité d'action, en particulier en lui permettant de se distancer de la prescription. Elle comprend que la mise en œuvre de projets n'est pas obligatoire : « *... le projet il ne va pas prendre non plus toute la classe, il ne doit pas être présent tout le temps en fait...* » (E4, ligne 21). Cela la rassure car cette mise en œuvre engendrait des difficultés dans sa gestion de la classe : « *...prendre toutes les occasions possibles pour qu'il y ait un lien au projet, alors que lui il nous disait que oui mais pas trop sinon les enfants ça les saoule en fait.* » (E4, ligne 24). La rencontre avec ce professeur des écoles maître-formateur (PEMF) de cycle 3 a permis à M* de transposer ce qu'elle a compris de la notion de projet dans son univers de préoccupations de manière à construire une notion de projet plus opératoire pour elle même, plus porteuse de ressources que de contraintes.

La transposition est parfois accompagnée de tentatives de généralisation d'une notion. Par exemple, C* (E4) explique qu'elle cherche à faire émerger « *une espèce de squelette de méthode d'activité* » qu'elle établit à partir de la narration d'une séquence, dans le but de réutiliser cette démarche pour aborder une autre notion, éventuellement dans une autre discipline (E4). Quand elle y arrive, quand elle a l'impression de pouvoir refaire « *la même chose* » dans une situation nouvelle, elle a l'impression de « *pouvoir créer* » dit-elle. Le processus de généralisation qu'elle met en œuvre lui permet, là aussi, de gagner en capacité d'action.

La généralisation est rendue possible par la sensation de réussite. Au-delà des situations d'enseignement observées ou simplement évoquées en cours, les PE2 cherchent à généraliser les situations de stage réussies. I* par exemple, préoccupée par l'anticipation de

son prochain stage en maternelle, essaie de faire fonctionner les conceptions qu'elle a commencé à élaborer suite à son premier stage en cycle 3.

Au cours de nos entretiens, certaines tentatives de généralisation sont apparues abusives aux PE2. Ils ont pris conscience du risque de malentendu susceptible de les conduire à établir des règles d'action outrancières.

Par exemple, C* explique qu'elle avait compris qu'elle n'a pas le droit d'utiliser les manuels en français parce qu'en cours de Français la présentation d'une méthodologie d'enseignement d'une notion s'appuie souvent sur la critique de la démarche d'un manuel : « ...*En français j'ai l'impression que je n'ai pas le droit d'utiliser les manuels, enfin que je n'ai pas le droit, qu'il ne faut pas parce que ce n'est pas bien...* » (C*, E4).

Nous retrouvons le même commentaire chez J* : « *On en a déjà parlé par rapport au français, j'ai l'impression que j'ai comme une structure fantôme, j'ai déjà une conception de ce qu'il ne faudrait pas faire, de ce qu'il vaut mieux ne pas faire. Je ne sais pas encore ce qui vaut le coup d'être fait mais je pense que ça viendra avec le temps et l'expérience...* » (J*, E4, ligne 16)

Le processus actif de recherche de règles d'action a conduit ces PE2 à imaginer que le manuel était proscrit de l'enseignement du français alors que cela n'a jamais été explicitement annoncé. Cette généralisation abusive est alimentée par des préconisations implicites : « *Tout ce que l'on ne nous dit pas de faire et dont on ne parle pas c'est qu'il ne faut pas le faire.* »

La mise à jour de cet implicite se révèle également au moment où les PE2 commentent la conférence de Roland Goigoux (*cf. supra* p. 108). J* explicite le malentendu que produit une accumulation d'exemples de situations toujours similaires qui ne reflètent que certains moments du déroulement de la classe :

« *.../ je trouvais que c'était normal / ça me faisait penser à ce que l'on disait / à un moment donné la répétition / elle fait loi / si on nous présente huit cas sur dix qui ont trait à une situation-problème / à un conflit socio-cognitif / même si ce n'est pas la réalité dans la classe / pour nous ça l'est / surtout si en PE1 on nous dit que la méthode magistro-centrée a ses limites / que pour qu'un élève construise ses connaissances / il faut qu'il y ait un moment d'instabilité / qui compare avec ses pairs / c'est toujours du non-dit mais ça prend une forme et ça nous construit comme ça / chaque fois qu'on nous a présenté une séance en Alternance ou dans d'autres modules / ça toujours était / des choses comme ça / ça a toujours était des situation-problèmes / alors effectivement il y a rien de (inaudible) à nous montrer quelque chose de magistro-centrée où les enfants sont en train de recopier des lignes ou de faire des*

exercices d'application / pourtant c'est le quotidien d'une classe / mais c'était assez drôle qu'il revienne là-dessus je trouvais / je me disais bon je ne suis pas tout seul / tous les PE2 doivent être dans le même état ... / quelque part on a tendance à reproduire les choses que l'on nous présente... » (J, E4, ligne 16)*

3.3.7) Septième similitude : le transfert des conditions de réussite d'une expérience passée vers une expérience à venir

Nombreux sont les PE2 qui généralisent des représentations établies à partir de l'expérience du premier stage en responsabilité. I*, par exemple, essaie d'anticiper son prochain stage en maternelle en adaptant les conceptions qu'elle a commencé à élaborer suite à son premier stage en cycle 3.

L'écoute change, la restitution des conseils s'en ressent, il ne s'agit plus de dire « Ce que j'ai compris qu'il était bien de faire... », mais, plus souvent, d'explicitier « en quoi ce qui a bien marché la dernière fois peut me servir pour faire la classe lors de ma prochaine expérience... ».

3.3.8) Huitième similitude : la désolidarisation du temps de formation institutionnel du temps de formation nécessaire

Le temps apparaît dans les restitutions des PE2 comme un facteur de leur propre apprentissage. E* pense « qu'il faut laisser le temps aux connaissances d'arriver... » (E4-ligne 31). Par exemple, J* et E* pensaient qu'ils ne seraient jamais prêts à la fin de l'année de formation. Le témoignage de leur collègue débutante (TIT 1) les a rassurés. Il leur a permis de relativiser la représentation « idéalisée » qu'ils se faisaient de la tâche d'enseignement. Ils se rendent compte qu'ils pourront fonctionner même si tout n'est pas prêt « dans leur tête ». Il y a une prise de conscience du temps de formation qui ne s'arrête pas à la fin de l'année de PE2. Ils réalisent que toutes les questions ne seront pas résolues mais que la mise en œuvre sera possible.

De plus, les PE2 diffèrent un certain nombre de conseils ou d'injonctions dans un temps plus lointain, après leur deuxième année de formation initiale. Aucun PE2 ne semble avoir une représentation de la teneur de ce futur. Ils envisagent la potentialité d'un développement ultérieur sans en fixer les modalités, de manière à rendre supportables les tensions que créent les conseils et les injonctions qu'ils n'arrivent pas à prendre en compte dans leur pratique actuelle.

3.3.9) Neuvième similitude : intégrer ses propres valeurs et intérêts dans sa démarche de formation.

Le processus de redéfinition de la tâche fait apparaître la priorité accordée aux choix professionnels personnels. Certains PE2 savent précisément le type de poste qu'ils vont demander l'année suivante, ce qui influence l'orientation de leur formation. Par exemple, E* met en tension les prescriptions, ses propres valeurs et ses positionnements personnels. Son projet personnel (elle souhaite habiter à la campagne et prendre un poste en maternelle) filtre l'attention qu'elle porte aux conseils. Elle a le sentiment de (re)définir ainsi sa pratique personnelle. Elle mesure les marges qu'elle prend avec ce qu'elle avait compris de la prescription. Cette conscience de sa subjectivité l'aide à faire des choix et l'incite à interpréter les conseils pour les faire siens.

Pour son mémoire, J* s'est engagé auprès d'une équipe qui travaille sur l'apprentissage de l'orthographe. Il a le sentiment que la problématisation des pratiques effectives, qui est au cœur des échanges auxquels il assiste, le contraint à poser un regard plus opératoire sur la pratique de la classe. Il trouve cette expérience intéressante, allant contre « la formation qu'il a subie » et l'invitant à opter pour une posture « d'enseignant sur le terrain ». Lors du travail en commun au sein de cette équipe de recherche, il s'est senti plus « instit que PE2 ». Maintenant, il recherche le contact avec des pairs. Il envisage un réseau relationnel dans lequel ses formateurs ont toute leur place mais où les rapports hiérarchiques auraient laissé la place à des échanges plus informels centrés sur un partage des préoccupations des uns et des autres. Cette nouvelle situation lui permet d'intégrer ses valeurs dans le processus de formation : il reste attaché à la notion de pratique idéale qu'il a voulu préserver tout au long de l'année mais elle ne lui semble plus faire obstacle à la prise en compte du réel. Il n'a pas l'impression de changer d'idéologie mais dit se centrer désormais plus sur les savoir-faire qui l'aideront à tendre vers cette pratique. Il la définit alors plus comme une voie vertueuse qui alimente un travail sur soi, une réflexion sur la manière d'agir. J* a le sentiment que cette recherche d'une « vertu professionnelle » est encouragée et soutenue par les regards et l'écoute des différents professionnels qu'il a côtoyés durant son travail de mémoire.

3.3.10) Dixième similitude : la prise de conscience de la construction de sa propre identité professionnelle

De manière plus diffuse, nous voyons apparaître chez les PE2 une nouvelle manière de rendre compte de la prescription comprise. Le rapport à l'action immédiate ne suffit plus à

alimenter leur réflexion. La notion d'une temporalité de formation plus longue que l'année de PE2 les a conduits à une réflexion plus distanciée sur leur propre processus de formation. Leurs préoccupations se reformulent en termes de recherche d'une identité professionnelle. Cette étape s'enclenche suite à une prise de conscience de leur capacité à agir sur les événements. Chacun, à un moment donné, a ressenti qu'il « s'autorisait », qu'il posait un acte en pleine conscience qui n'était guidé que par la détermination dont il était porteur pour influencer le cours des événements dans le sens où il le souhaitait.

I*, par exemple, dit avoir le sentiment que certaines préoccupations qu'elle exprimait avant les stages ont disparu d'elles-mêmes parce qu'à un moment « *je me suis autorisée à ...* » (E6). Pour elle cette autorisation à faire, vient des rencontres avec ses formateurs, d'une parole qui à un moment lui dit seulement « *tu as le droit...* ».

3.4) Comprendre les différences et les similitudes

Le relevé des différences et des similitudes entre les parcours n'est probablement pas exhaustif, d'autres relectures de notre corpus nous conduiraient à compléter et à affiner ces listes. De plus, les variations interindividuelles des situations de formation peuvent révéler certaines similitudes ou en atténuer d'autres, idem pour les différences.

Le travail de catégorisation des propos des PE2 effectués à partir des critères issus du Modèle d'Analyse de l'Activité de l'Enseignant (Goigoux, opus cité) montre que l'ensemble des PE2 partage des préoccupations communes de formation qui se traduisent à la fois dans les différences que dans les similitudes des parcours de formation. En d'autres termes, si les réponses qu'ils apportent divergent, les questions qu'ils se posent sont les mêmes. Les PE2 évoquent les mêmes aspects des prescriptions primaires et secondaires, ce qui nous conduit à proposer une hypothèse pour confirmer l'influence de la prescription sur le développement professionnel des PE2 et pour élaborer une proposition théorique d'explicitation de ce processus d'influence.

PARTIE 4

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Chapitre 10 / L'influence de la prescription sur le développement professionnel des
PE2

Chapitre 10

L'influence de la prescription sur le développement professionnel des PE2

« L'activité dépend de la tâche et des caractéristiques du sujet mais elle peut contribuer, en retour, à la définition de la tâche et à la transformation du sujet. L'étude d'un tel système fait d'éléments en interaction est difficile car l'étude de chaque terme ne peut être conduite qu'en référence aux autres qui agissent sur lui et sur lesquels il agit. »

(Leplat, 1997, p. 14)

Pour élaborer une proposition théorique d'explicitation du processus d'influence des prescriptions primaires et secondaires sur le développement professionnel des PE2, deux notions, présentées dans le chapitre 4, nous semblent essentielles : la notion de représentation fonctionnelle et la notion de tâche redéfinie. Ces notions éclairent nos données et fondent l'architecture d'ensemble de nos résultats.

Dans un premier temps, nous justifierons la pertinence de ces notions pour rendre compte de la dynamique du développement professionnel sous l'influence de la prescription. Puis nous présenterons les formes que prend le développement professionnel durant la deuxième année de formation initiale.

1) La pertinence du cadre théorique

1.1) La notion de représentation fonctionnelle

« Le concept de représentation souligne l'existence, chez tout apprenant, de systèmes de connaissances plus ou moins structurés qui servent de grille de lecture ou d'outils d'interprétation pouvant inférer avec les savoirs à acquérir » (Legendre, 1998, p. 167).

Dans le cadre des apprentissages professionnels, les représentations des PE2 ne sont pas clairement explicitées, c'est nous qui les inférons à partir de leurs discours (sur ce qu'ils nous disent avoir retenu pour enseigner et lorsqu'ils font état de leurs préoccupations). Ces représentations sont les constructions mentales que les PE2 élaborent pour pouvoir enseigner.

Nous avons remarqué que leurs représentations de la tâche d'enseignement ne renvoient pas à des savoirs à acquérir mais uniquement à des situations d'enseignement à maîtriser. Nous pouvons convenir que les représentations des PE2 sont des représentations fonctionnelles au sens où les définit Leplat (1985, p. 109) : *« La représentation est fonctionnelle dans la mesure où elle assure la planification et le guidage de l'action. À cette fin, un de ses rôles importants est de permettre au sujet l'anticipation du résultat de sa propre action ou de celle du mécanisme qu'il dirige ou qui intervient dans son action... ».*

Les représentations qu'élaborent les PE2 ont un certain nombre de caractéristiques qui nous permettent de les identifier comme des représentations fonctionnelles.

Premièrement, les situations de travail auxquelles les PE2 sont confrontés les conduisent à élaborer une activité cognitive essentiellement prédictive. Ils doivent planifier, programmer, préparer, anticiper... Le dispositif d'alternance les contraint à se préparer à la planification et au guidage de l'action d'enseignement et les conduit à opérationnaliser les différentes connaissances transmises. Or, la notion de représentation fonctionnelle rend compte de la nécessité pour un acteur de construire un modèle prédictif nécessaire à la réussite de l'action et à l'obtention d'un résultat.

Deuxièmement, nous avons vu que les représentations des PE2 évoluent tout au long de l'année avec les apprentissages réalisés. Elles sont constituées d'une accumulation de connaissances et d'expériences propres aux différentes situations d'enseignement rencontrées ou étudiées et également d'outils de raisonnement qui permettent d'appliquer, de généraliser ou de transférer les informations reçues. Or, la notion de représentation fonctionnelle permet aussi de rendre compte de l'aspect opératif du modèle mental que construit le PE2 pour se préparer à l'action. Elle renvoie, en effet, à la fois à des images de ce que doit produire l'activité d'enseignement, concernant par exemple les attitudes des élèves ou la posture du maître et à des descriptions de procédures qui doivent être suivies comme, par exemple, la verbalisation des représentations des élèves ou l'émission d'hypothèses.

Troisièmement, contrairement aux connaissances qui ont une relative permanence, les représentations des PE2 sont remises en cause à plusieurs reprises durant le temps de la formation initiale. Ces variations, dues aux premiers retours d'expérience, conduisent les PE2 à adapter les éléments qu'ils retiennent de la tâche prescrite. Or, les représentations fonctionnelles sont, par définition, selon Leplat, opportunistes : elles sont sélectives, elles accentuent les caractéristiques nécessaires à la réussite de l'action, leurs contenus ne sont pas stabilisés (ils peuvent se modifier) et ne font pas nécessairement référence aux connaissances du modèle de référence extérieur.

Quatrièmement, l'adaptabilité des représentations permet aux PE2 de maintenir un sens à l'action qu'ils mettent en œuvre. C'est pourquoi les prescriptions et les conseils retenus sont ceux qui sont le plus en adéquation avec ce sens. Or, les représentations fonctionnelles assurent la planification et le guidage de l'action, donc permettent à l'opérateur de garder un sens à son action.

Cet ensemble de caractéristiques nous conduit à penser que ces représentations sont des représentations fonctionnelles de la tâche d'enseignement. Les PE2 vont les modifier au

cours de l'année à travers le processus de redéfinition de la tâche. En effet, chaque modification peut être décrite comme un état provisoire des interactions entre l'identité personnelle du PE2, l'expérience acquise par son activité d'enseignement et ce qu'il a retenu de la prescription.

1.2) La notion de redéfinition de la tâche

Notre étude permet d'affiner la description de la dynamique du développement professionnel des PE2. La notion de redéfinition de la tâche est une clé pour arriver à comprendre cette dynamique et, plus particulièrement, pour comprendre le rôle de la prescription. Celle-ci n'agit pas directement pour modeler les différents états des représentations fonctionnelles des PE2 mais intervient à travers leur activité cognitive qui n'est pas réduite à la simple exécution de la tâche mais qui intègre une activité de commentaire nécessaire à cette exécution, commentaire qui prend en compte à la fois ce qu'ils ont compris de la prescription et ce qu'ils retiennent des confrontations précédentes. C'est à travers les écarts repérés par les PE2 entre tâche prescrite et tâche effective qu'apparaîtra l'influence de la prescription ainsi que celle de l'histoire de chaque PE2 qui a façonné ses capacités à exécuter la tâche prescrite, à adhérer à la tâche et à prendre en compte la situation dans laquelle elle doit être exécutée.

Trois des quatre organisateurs que nous avons décidé de documenter pour rendre compte des différentes dimensions de la tâche d'enseignement (*cf. supra* p 84) se retrouvent dans les préoccupations des PE2 et interviennent dans le processus de redéfinition de la tâche. Nous retrouvons ainsi des propos liés :

- à la conduite de la classe ;
- à la mise en œuvre d'apprentissages pour les élèves ;
- à la construction d'une identité professionnelle.

Seule la préoccupation de l'influence de leur propre activité sur les autres acteurs de l'école n'est pas explicite car, nous l'avons déjà dit (introduction du chapitre 9), la préoccupation de ces derniers semble essentiellement orientée vers la construction de leur propre identité. Les PE2 se construisent en fonction du regard des autres, ils n'imaginent pas pour l'instant que leur propre action participe aussi à la vision que les autres acteurs ont de l'école³⁹.

³⁹ En particulier que leur activité participe à la représentation que les acteurs de l'école construisent de l'Institut de formation.

Ces trois préoccupations attestent du couplage entre la prescription telle que les PE2 la comprennent et l'activité telle qu'ils la réalisent, la perçoivent et l'analysent. L'évolution de ces préoccupations, au fil de l'année, témoigne de la dynamique du développement professionnel.

2) L'influence de la prescription sur le développement professionnel au cours de l'année de PE2

L'analyse du corpus des PE2 nous a conduits à distinguer deux moments dans l'année, avant et après le premier stage en responsabilité. Nous avons montré chapitre 9 que, derrière la diversité apparente des parcours, apparaissaient des similitudes et des régularités. Celles-ci s'expliquent en grande partie par l'influence de la prescription sur le processus de redéfinition de la tâche de chaque PE2.

2.1) Avant le premier stage en responsabilité

2.1.1) Une représentation préalable à l'action

Dès le début d'année, les PE2 disposent d'une représentation du métier forgée en PE1. Elle n'est pas uniforme mais chaque PE2 s'efforce de construire une première représentation fonctionnelle de la tâche d'enseignement. Cette dernière se dévoile au fil des entretiens. Nous avons décrit, dans le chapitre 9, la teneur de cette représentation constituée essentiellement par des conceptions sur les apprentissages des élèves. Nous avons vu que ces premières conceptions ne permettent pas aux PE2 de construire suffisamment le sens de leur action, elles ne sont pas suffisamment opératoires pour leur être utiles lors de leur premier stage en responsabilité. Cette représentation « préalable à l'action » renvoie à des situations d'enseignement telles qu'elles devraient se dérouler pour permettre aux élèves de réussir leurs apprentissages si aucune perturbation n'intervenait dans le processus d'élaboration des connaissances mis en place par l'enseignant. Pour les PE2, ces situations vont paraître très éloignées des situations qu'ils rencontreront lors de leurs premiers stages.

2.1.2) L'influence de la prescription générique

La prescription que les PE2 évoquent est essentiellement générique, c'est-à-dire qu'elle ne fait pas référence aux diverses situations d'enseignement. Peu contextualisée, elle s'attache à détailler les principes qui doivent guider l'action des professeurs stagiaires. Elle est essentiellement élaborée à partir des savoirs scientifiques délivrés sur la manière dont les élèves apprennent. Elle s'appuie sur une modélisation cognitive qui répond aux questions

« comment l'élève apprend dans une situation médiatisée par un adulte responsable de ses apprentissages ? Quelles sont les différentes variables qui déterminent ces apprentissages ? Quels sont les indicateurs qui témoignent des acquisitions qu'il a faites ? ... ».

Lorsqu'on leur demande d'identifier l'origine des injonctions qui leur ont été adressées, les PE2 mentionnent tous l'année de préparation au concours de recrutement (CRPE)⁴⁰. Cette préparation a donné lieu à des présentations nombreuses et convergentes de principes qu'ils ont intériorisés et qu'ils vont s'efforcer de mettre en œuvre⁴¹. L'année de PE1 a donc généré l'essentiel de leur représentation fonctionnelle initiale. Les cours et les stages de pratique accompagnée ont promu une vision cohérente de la tâche d'enseignement.

Ils adhèrent d'autant plus à cette représentation que ce qu'ils ont appris pendant l'année de PE1 a été validé par leur propre réussite au concours, y compris lors de l'entretien professionnel présidé par un inspecteur de l'Éducation Nationale ! Les PE2 ne soupçonnent pas de différence entre les attentes de l'IUFM et celles de leur employeur : pour eux prescriptions primaire et secondaire ne font qu'une. Ils pensent qu'ils ont bien compris ce qu'on attend d'eux et ils jugent cette attente légitime. Ils y trouvent une motivation qui donne du sens à leur engagement professionnel. Ils sont sensibles à une argumentation qui s'appuie sur leur vécu scolaire et qui remet en cause les démarches pédagogiques et les choix didactiques qu'ils avaient subis enfants et dont ils gardaient parfois de mauvais souvenirs. Ils construisent alors une représentation initiale qui interfère avec celle antérieurement acquise dans d'autres situations vécues indépendamment par chaque PE2 (par exemple, C* fait référence à sa formation BAFA, V* évoque ses souvenirs d'école, Mi* le stage fait durant sa Licence...). Cette représentation permet aux PE2 d'interpréter les premières situations d'enseignement auxquelles ils sont confrontés (J* fait référence aux situations d'évaluation observées lors du stage de rentrée). La représentation de la tâche d'enseignement ainsi constituée rend possible un début de construction identitaire. Or, indépendamment de son contenu, elle ne sera pas facilement abandonnée par les débutants parce qu'elle est précoce et a, le plus souvent, fait la preuve de sa pertinence grâce à la réussite au concours. Même si l'expérience du stage en responsabilité apporte de bonnes raisons de la modifier afin de la rendre plus opérationnelle, sa transformation nécessitera une forte mobilisation des PE2 et un recours important au tutorat pédagogique pour les aider à retrouver l'équilibre perdu.

⁴⁰ Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE)

⁴¹ Un PE2 d'ailleurs, lors du deuxième entretien, se plaint de « ne pas avoir appris grand-chose » depuis le début de l'année. Comme si tout avait déjà été dit en PE1.

2.1.3) Les raisons de cette influence

Plusieurs raisons expliquent l'influence de la prescription générique sur la construction des premières représentations des PE2.

2.1.3.1) La période de transmission

La première est le moment de la transmission des connaissances théoriques dans le cursus de formation. Comme cet enseignement intervient en PE1 et en PE2, essentiellement à travers les cours de didactique, il participe en grande partie à la constitution de l'ensemble des représentations des PE2 (Legendre, 1998). Essentiellement transmise lors des modules de formation à l'IUFM, cette prescription privilégie les principes didactiques et s'attache peu aux modalités de mise en œuvre en contexte scolaire. Le contenu de cette prescription n'est pas utilisable en l'état car elle est émise loin du moment du passage à l'action (essentiellement en PE1 et durant les périodes de l'année de PE2 qui ne sont pas consacrées à la préparation des stages). Les enseignements du début de l'année de PE2 renforcent les conceptions élaborées durant la préparation du concours⁴²: les cours de didactique des disciplines s'enchaînent et les PE2 ont le sentiment de « toujours entendre la même chose » car, si les disciplines sont différentes, les principes didactiques et le vocabulaire des formateurs sont similaires.

2.1.3.2) Les conceptions des formateurs

Les PE2 comprennent que leurs formateurs et en particulier les formateurs des didactiques disciplinaires ne veulent leur apprendre ni recettes ni tours de main. Ils ont le sentiment que ces derniers, au contraire, les incitent à concevoir leurs propres outils professionnels. Ils retiennent qu'un bon maître est celui qui fabrique « sur mesure » des séquences d'enseignement adaptées aux caractéristiques de ses élèves et à leur avancée dans le parcours des savoirs. Ils perçoivent le recours à un manuel comme le signe d'un manque d'engagement dans le travail ou d'une paresse professionnelle coupable comme le montre cet extrait du deuxième entretien collectif avec les sept PE2 :

« Oco : Moi ce que j'ai compris / c'est qu'avec le fichier l'élève avance seul / et s'il avance seul / ce n'est pas normal / donc il y a un problème dans le fichier quoi /

⁴² Pendant ces trois premiers mois, nous n'avons recueilli aucun élément relatif à la prescription primaire. Hormis pendant l'oral du concours, les PE2 n'ont pas encore eu l'occasion de rencontrer les IEN ou les conseillers pédagogiques, les textes officiels n'apparaissent pas comme initiateurs de verbalisation

[?]⁴³ : *Il y a aussi l'idée du fichier comme non-conforme au programme / la symétrie au CP / la progression sur l'apprentissage des nombres (planification didactique). L'iconographie dans les manuels d'histoire- géo*

[?] : *Il y a un petit dédain / il n'est pas parfait mais bon vous n'aurez pas mieux /*

[?] : *Il y a aussi le fait que / par rapport aux fichiers / le travail est tout fait / et que l'enseignant en gros est un fainéant s'il utilise un fichier...*

Oco : *on le perçoit comme ça parce qu'en gros / on nous recommande d'aller chercher des exercices dans différents fichiers / on nous recommande de les fabriquer / on nous recommande de mettre en place des situations de recherche / et du coup / ça indique quand même que si vous utilisez un fichier c'est tout prêt /*

Cco : *et quelle réflexion vous avez eue si vous utilisez le fichier tel quel / quel est l'objectif / de commencer en haut à gauche ou d'avoir un objectif d'apprentissage ?*

Jco : *Et il y a les modèles que l'on nous montre indirectement / à travers les maîtres formateurs / qui nous présentent ce qu'ils font / souvent ils nous disent / nous on n'utilise pas de manuels / on n'utilise pas de fichiers / on pioche à droite à gauche / il y a cet idéal qui se construit quoi / et donc le fichier est toujours en négatif /*

[?] : *Même s'ils nous disent bien maintenant / en débutant / ne faites pas comme nous / prenez des manuels / ils nous le disent bien /*

Cco : *Oui / mais le modèle que l'on a / ce n'est quand même pas ça /*

[?] : *Oui / on se dit ça cela doit être chouette... / et prenez un manuel pendant cinq ans.* » (Entretien Co 2, lignes 25 à 35).

Les PE2 entretiennent des rapports ambigus avec les manuels. Ils comprennent que certains formateurs, notamment en français, jugent les manuels inadaptés aux nouvelles exigences des programmes mais ils remarquent aussi qu'une majorité d'enseignants en exercice les utilisent. Les PE2 affirment alors piocher dans plusieurs d'entre eux pour fabriquer des séances originales. Ils savent cependant qu'ils ne pourront pas tout inventer et ils reconnaissent que parfois ils recopient intégralement les fiches de préparation trouvées sur Internet !

Il y a donc un malentendu entre les préoccupations des formateurs qui font référence aux manuels pour en faire des analyses critiques du point de vue didactique et les PE2 qui retiennent de ces analyses qu'ils devront éviter d'utiliser les manuels et qu'il leur faudra concevoir par eux-mêmes les tâches d'enseignement. Au mieux, les PE2 pensent pouvoir

⁴³ [?] signifie que c'est un PE2 non identifié qui prend la parole.

compiler différentes séances issues de différents manuels car les formateurs leur ont aussi montré l'intérêt didactique de certaines propositions qu'ils contiennent. La généralisation de ce malentendu à l'ensemble des disciplines conduit les PE2 à penser que les formateurs agissent comme si la gestion de classe relevait d'un « bon sens » qui découle d'une préparation didactique bien structurée, à tel point que le collectif de PE2, lors de la première rencontre, pense qu'il est nécessaire de faire autant de fiches de préparation que de moments de classe car ils se représentent la journée de classe comme étant une simple suite de séances didactiques.

2.1.3.3) Les formes des enseignements à l'IUFM

Les PE2 sont sensibles aux mises en œuvre proposées par le dispositif de formation. Ils ont tendance à les intégrer dans leur représentation comme, par exemple, le travail de groupes, très fréquent dans leur propre formation. Comme ils ont aussi l'occasion d'être mis en situation de simulations de séances d'enseignement dans lesquelles certains jouent le rôle des élèves pour ensuite analyser leur propre ressenti, ils sont conduits à élaborer une règle d'action qui peut se résumer de la manière suivante : « ce qui est bon pour moi, est bon pour eux ». Les PE2 préparent alors leurs séances en se référant à leur expérience de faux élèves, en situation de simulation de séance durant la formation. Ce constat nous conduit à émettre deux commentaires critiques à l'issue de notre étude.

- À l'occasion de certains cours, les PE2 sont mis en situation d'élèves, confrontés à des problèmes à résoudre. Ils prennent alors conscience qu'ils savent utiliser le savoir-faire en jeu dans la situation mais qu'ils l'avaient mémorisé sans en comprendre entièrement le sens. J*, par exemple, découvre que les savoir-faire orthographiques qu'il a retenus peuvent se justifier par des connaissances linguistiques. Il est alors enclin à faire partager ces nouvelles découvertes à ses élèves. Or, ce qui est bon pour J*, n'est pas forcément bon pour ses élèves qui, d'une part, n'ont pas encore intégré le comportement scolaire nécessaire au bon déroulement de la séance telle qu'elle a été présentée en formation et qui, d'autre part, n'ont peut-être pas suffisamment incorporé le savoir-faire pour être sensibles, autant que lui, au sens qui le valide.

- Les situations proposées, dans ces scénarios de formation, sont souvent des situations inaugurales d'une séquence d'apprentissage : situation de découverte, situation-problème, situation d'émergence des représentations des élèves... Rarement des moments d'explication ou d'institutionnalisation, encore moins d'exercices ou d'entraînement. Ces répétitions d'une même forme d'exemple influencent les PE2 qui en infèrent une modalité

pédagogique privilégiée qu'ils pensent pouvoir utiliser dans toutes sortes de situations lors de leurs stages en responsabilité. Ils érigent en principes généraux de fonctionnement des caractéristiques spécifiques aux scénarios didactiques qu'on leur propose (succession prototypique de phases, valorisation de l'activité et des erreurs des élèves) sans s'attacher à leur domaine de validité. Mi* explique d'ailleurs qu'il apprécie d'être mis en situation de recherche : il en conclut que les élèves doivent construire leur savoir et que la démarche est plus importante que le résultat.

Comme les scénarios proposés ont pour principal objectif de sensibiliser les PE2 à la relation qu'un apprenant entretient avec le savoir, à la motivation qui en découle et à la sensation de plaisir qui peut être éprouvée lorsqu'on prend conscience d'une connaissance jusqu'alors implicite, les PE2 comprennent que le rôle de l'enseignant est essentiellement de rendre explicites les procédures d'apprentissage. Ils réduisent alors la fonction de l'enseignant à un rôle de médiateur qui, par ses postures et ses attitudes, facilite l'enrôlement des élèves dans les tâches scolaires puis régule l'activité de résolution de problèmes proposée aux élèves ou favorise les prises de conscience métacognitives. Les PE2 en déduisent que l'enseignant doit être un concepteur de situations didactiques qui sait tirer parti des propositions des élèves « pour faire avancer les séances ». Ils pensent qu'ils doivent, à leur tour, être très investis dans le travail de préparation et « animateurs en classe » du processus de construction des savoirs par les élèves. D'autant que l'observation *in situ* de maîtres expérimentés vient renforcer l'idée que cette posture est possible, les situations étudiées étant elles-mêmes sélectionnées de manière convergente pour venir illustrer les notions abordées dans un module disciplinaire. La conséquence de cette orchestration du dispositif de formation est de conduire les PE2 à construire une représentation préalable de la tâche d'enseignement qui ne va pas résister à la réalité de la pratique de la classe lors de leur premier stage en responsabilité.

2.1.3.4) L'absence d'aide au transfert

La quatrième raison de l'influence de la prescription secondaire sur le développement professionnel des PE2 est liée au manque d'accompagnement dont ceux-ci sont victimes lorsqu'ils tentent de mettre en œuvre la prescription générique au moment du premier stage. Nous venons de voir que les formateurs détaillent la nature des relations entre l'élève et le savoir et que l'enseignant est envisagé comme médiateur de cette relation sans que soient précisées les conditions effectives d'organisation et de conduite de la classe. Lorsque les formateurs présentent un exemple concret, spécifique à une notion et à un niveau

pour illustrer leurs préceptes didactiques, ils supposent que la portée générique de l'exemple sera perçue par les PE2 qui seront capables de transférer les connaissances et les conseils retenus à d'autres contenus d'enseignement. Mais ces illustrations arrivent au moment où, pressés par les contraintes des stages, ces derniers sont le moins aptes à tenter seuls d'opérer ce transfert. Certains PE2 ont le sentiment de ne pas avoir le temps nécessaire de faire ce travail cognitif qui leur permettrait de transposer les principes proposés dans l'illustration qui leur est donnée. Ils se détournent alors de cet exemple inopérant pour l'action qu'ils ont à réaliser en stage. D'autres ne se rendent même pas compte que l'exemple entendu pourrait être une ressource dans d'autres situations d'enseignement. Ils reprochent alors au formateur de rester dans les détails de situations spécifiques. L'exemple de J* qui, durant la période de stage, échoue à opérationnaliser la prescription qu'il a retenue du cours de français, est, de ce point de vue, significatif. Il a le sentiment de manquer de temps pour reproduire une situation d'enseignement vue en cours. Transposer ce qu'il a compris de l'enseignement d'une notion, sur une autre notion, en prenant en compte le contexte spécifique de sa classe, lui paraît excessivement compliqué. J* exprime cette pression temporelle en opposant « la pédagogie de salon » ou « pédagogie du discours » issue de l'IUFM à « la pédagogie de terrain » issue de l'expérience des stages. Pour Mi* qui a le même formateur en français, cette pédagogie est trop ambitieuse pour un débutant. Il a le sentiment de manquer d'expérience pour suivre cette prescription. En particulier, il n'arrive pas à traiter les représentations erronées des élèves : « *on n'a pas les liens, c'est trop pointu, il faudrait du plus simple, du plus banal* ». Les situations d'apprentissage proposées en cours demandent des connaissances professionnelles qui sont au-delà de sa zone de développement potentiel. Nous détaillons dans le paragraphe suivant comment cette inadéquation est construite sur la confrontation de deux intentionnalités qui ne peuvent s'accorder.

2.1.3.5) La problématique du transfert : confrontation de deux points de vue

Grâce à une recherche⁴⁴ menée par Llombart à l'IUFM d'Auvergne simultanément à la nôtre, nous disposons d'éléments d'analyse des pratiques professionnelles des formateurs que nous pouvons confronter à nos propres analyses (Llombart, 2008). Ainsi par exemple, selon Llombart, le professeur de français de Mi* privilégiait une posture de formateur

⁴⁴ Un professeur de français et un professeur de mathématiques de l'IUFM d'Auvergne avaient accepté de participer en 2004 à une étude comparative franco-québécoise sur les pratiques des formateurs d'enseignants. Cette étude réalisée sous la co-direction de Roland Goigoux reposait sur des observations de séances de formation et sur des entretiens d'autoconfrontation avec les professeurs. Elle avait notamment permis de mieux comprendre comment chacun redéfinissait sa tâche de formateur.

« savant » (Goigoux et Pariès, 2006), mettant en avant ses connaissances disciplinaires pour asseoir sa légitimité aux yeux des stagiaires. Bien que confronté à une demande d'application immédiate de son enseignement, il s'autorisait de longs détours théoriques qu'il jugeait indispensables malgré les tensions que ceux-ci généraient avec les stagiaires qui eux n'en percevaient pas toujours la nécessité. Ainsi, par exemple, malgré le temps réduit de formation dont il disposait, il faisait le choix d'une remise à niveau disciplinaire avant d'aborder le traitement didactique d'une question. Il choisissait aussi d'attirer l'attention de ses étudiants sur les élèves eux-mêmes, la dynamique de leurs apprentissages, leurs procédures et leurs erreurs. Quitte à consacrer peu de temps aux mises en œuvre concrètes qui en résultent ou de les laisser élaborer par les stagiaires eux-mêmes.

Les savoirs savants ouvraient, selon lui, les portes de la réflexion didactique théorique qui permettait à son tour l'intervention concrète (Lombart et Sève, 2006). Il savait cependant que deux logiques de formation étaient antagonistes : celle du bénéfice immédiat, en termes de capacité d'action et celle d'un bénéfice différé, en termes de réflexivité. Il privilégiait la seconde mais cherchait à minimiser les tensions avec ses étudiants en ménageant la première. Il s'efforçait par exemple de les motiver en leur proposant de travailler sur les programmations en ORL ou sur des pages de manuels scolaires. Il privilégiait donc une apparente dynamique d'apprentissage professionnel, quitte à masquer parfois les nécessaires remises à niveau disciplinaire. En raison du très grand nombre d'objets disciplinaires à enseigner, il choisissait d'en mettre de côté une bonne partie : il préférait étudier de manière approfondie un petit nombre de questions plutôt que toutes les survoler. Il pariait sur les capacités de transfert d'apprentissage des formés. Il visait également à remettre en cause le poids de la tradition scolaire sur les conceptions didactiques des formés. Pour cela, il prenait appui sur les pratiques professionnelles de terrain auxquelles les stagiaires se référaient et cherchait à en montrer les limites ; il valorisait l'innovation dans sa discipline en articulant des savoirs théoriques et pratiques (Lombart, 2008).

Pour mieux comprendre l'acrimonie de Mi* et mieux cerner les malentendus entre professeur et stagiaires, nous nous sommes tout particulièrement intéressé à ce que le professeur de français déclarait dans le domaine de l'observation réfléchie de la langue (ORL). Pour lui, « *la majorité des manuels et un grand nombre d'ouvrages destinés aux maîtres proposent une démarche d'accréditation des règles* » (qu'il dénonce) « *et non pas une démarche pour construire une position métalinguistique* » recommandée par les programmes. Il jugeait aussi que les conceptions des PE2 étaient distordues par leur passé scolaire « *de sorte qu'ils ne réfèrent l'intervention didactique ni à une représentation exacte de l'objet*

d'enseignement, ni à la finalité de cet enseignement » (citations extraites de l'étude de Llombart, 2008). Dans la mesure où, sur ce point, les pratiques d'enseignement traditionnelles et majoritaires sont éloignées de l'esprit des programmes, le formateur situait son travail « *dans un militantisme certain* » légitimé à ses yeux par l'évolution de la prescription officielle. Et il incitait les débutants à se placer dans une position de novateur par comparaison à leurs collègues expérimentés.

Contrairement à d'autres formateurs qui pensaient qu'il n'est pas raisonnable de former des débutants à des pratiques insuffisamment rôdées et partagées, le professeur de français jugeait que le pari de l'innovation pouvait être gagné à certaines conditions. Il faut, par exemple, que le formateur puisse convaincre et, disait-il, « *séduire* » les PE2, afin de les détourner de la posture scolaire traditionnelle (à propos de l'ORL). Pour cela, il faut « *annoncer un travail qui enrôle les PE2, en relation directe avec leur préoccupation de faire la classe* » et « *avancer masqué* » c'est-à-dire ne pas livrer toutes les clés de la situation de formation construite. Il faut aussi que les PE2 puissent « *endurer une certaine opacité de la démarche parce qu'ils font confiance à un formateur assez convaincant* ». Cette confiance dans le formateur repose, selon lui, sur la qualité de ses « *savoirs savants* » sur la langue mais aussi sur sa connaissance des apprentissages enfantins et du terrain. Il faut aussi qu'il sache sélectionner un objet d'étude adéquat : un objet résistant pour qu'une véritable étude puisse être menée, assez petit pour qu'elle le soit jusqu'à son terme, c'est-à-dire concrètement jusqu'à l'élaboration d'un outil explicite, convaincant pour les PE2 et valide pour le formateur. Il faut aussi que cette étude ne déstabilise pas excessivement les PE2 dans leur sentiment de compétence (ne les culpabilise pas) et qu'au contraire elle soit « *euphorique, au sens où ils en ressortent avec le sentiment d'une compétence accrue à l'observation de la langue et donc aussi à l'analyse des erreurs des élèves...* » [idem]

Son pari était donc très ambitieux et nous avons pu constater qu'il n'avait pas été gagné avec des stagiaires tels que Mi*. En se consacrant aux *savoirs disciplinaires académiques* (connaissances linguistiques et « *posture de grammairien* ») et aux *savoirs disciplinaires scolaires* (savoirs à enseigner, objectifs et contenus d'enseignement, prescription officielle, etc.) et en prenant principalement appui sur des savoirs relatifs aux *élèves et à leurs apprentissages* (connaissances psychologiques sur leur fonctionnement et leur développement cognitif, social, langagier), il consacrait trop peu de temps aux *savoirs professionnels* dont il laissait l'élaboration à la charge des stagiaires. Ce qui irritait ou insécurisait bon nombre d'entre eux au dire de Mi*.

Les stagiaires lui reprochaient d'accorder moins d'importance à la transmission du patrimoine professionnel des instituteurs qu'à la rénovation du métier à laquelle il souhaitait les associer. Pour eux, la première fonction de la formation professionnelle était de transmettre les fondements des pratiques ordinaires de leurs aînés expérimentés. Ils voulaient que cette formation présente des pratiques de référence et mette à leur portée des savoir-faire efficaces et rôdés, qu'elle valorise les outils professionnels existants : manuels, logiciels, guides didactiques, etc.

A défaut de trouver ces réponses auprès des formateurs IUFM, les stagiaires valorisaient le travail des formateurs de terrain, maîtres-formateurs ou conseillers pédagogiques de circonscription.

2.1.3.6) La perte de confiance

De cette analyse, une cinquième raison peut être évoquée pour expliquer l'influence de la prescription générique. Nous avons vu que ce sont essentiellement les cours de PE1 qui ont influencé la construction des premières représentations fonctionnelles des PE2 et plus particulièrement les modules de didactique des différentes disciplines. Or, après le « choc » du premier stage en responsabilité, le fait que les PE2 retrouvent les mêmes formateurs assurant les mêmes contenus de didactique disciplinaire ne facilite pas les choses. Pour la plupart d'entre eux, le processus de développement doit trouver une autre voie, ils n'entendent plus les conseils issus des cours de didactique et d'ailleurs ils ne les citent jamais lors des entretiens tant cette proposition de mise en cohérence de leur enseignement ne semble pas les aider à comprendre le sens des actions qu'ils effectuent. Il est alors plus facile d'abandonner la représentation qu'ils avaient construite avant le premier stage en responsabilité à partir de ces conseils que de chercher à la transformer.

La plupart des PE2 renoncent à une représentation qui n'est pas opératoire et qu'ils nomment maintenant représentation « idéale » pour s'engager dans la construction d'une représentation plus pragmatique en s'appuyant sur l'expérience accumulée au cours de leurs premières expériences de classe ou sur l'expérience de leurs collègues. J*, face à la nécessité de « réussir à faire classe », exprime ce point de vue lorsqu'il évoque un développement professionnel qui aura lieu après son départ de l'IUFM.

2.2) Après le premier stage en responsabilité

2.2.1) Remise en cause et idéalisation de la représentation « préalable à l'action »

Suite au premier stage en responsabilité, les PE2 ne sont pas satisfaits de la prescription générique qui leur paraît créer plus de problème de conduite de classe qu'elle n'en résout. En effet, de leur point de vue, ils se sont confrontés à des dilemmes qui, la plupart du temps, les obligeaient à mettre en tension les procédures issues de leur représentation fonctionnelle « préalable à l'action » et la prescription incontournable de conduite de la classe.

Pour résoudre ces dilemmes, les PE2 ont le plus souvent renoncé à leur représentation « préalable à l'action » sur la manière de provoquer et d'accompagner les apprentissages des élèves, pour se tourner vers une représentation plus pragmatique. Les PE2 considèrent alors qu'ils idéalisaient les situations d'enseignement et que la prescription générique retenue ne peut pas être concrétisée. Ils renvoient son application dans un futur plus ou moins proche : c'est ce que nous avons appelé un processus d'idéalisation (*cf. supra* p. 136) dont nous avons relevé les traces dans l'ensemble des entretiens à l'issue du premier stage en responsabilité. C'est d'ailleurs à ce moment-là de l'année que nous avons compris la manière dont la prescription générique modelait les premières représentations fonctionnelles des PE2, ce premier stage ayant un rôle de catalyseur du processus d'idéalisation de la prescription telle qu'ils l'avaient comprise jusque-là.

Le phénomène d'idéalisation semble donc être un processus commun de redéfinition de la tâche pour tous les PE2. Dans les entretiens avec le collectif des sept PE2, l'idéalisation de la prescription appartient au champ référentiel commun : en référence à la démarche pédagogique socioconstructiviste, tous ont la représentation d'une classe « active où les enfants construisent leurs savoirs ». Tout au cours de l'année, cette vision n'est pas contestée. Suite aux premiers stages, ils expliquent (et excusent) le sentiment d'inefficacité qu'ils ont ressenti. Ils ont maintenant conscience que les pratiques observées en formation (PE1 et début de PE2) sont celles de maîtres expérimentés (la plupart du temps des professeurs des écoles maîtres-formateurs (PEMF)). Il leur semble alors normal de ne pas parvenir à se les approprier. A ce moment-là, tous pensent que le Centre de Formation ne pourra pas tout leur apprendre et que la maîtrise de ce modèle nécessitera de l'expérience et du temps.

Cco, lors du deuxième entretien collectif, idéalise explicitement la prescription qu'elle a retenue, ce qui est, pour elle, le meilleur moyen de rendre la tension supportable entre la pratique de classe qu'elle souhaitait et celle qu'elle a pu réaliser lors de son premier stage :

« Alors moi je voulais parler de la gestion du temps dans la classe / alors pour moi avant il fallait prendre le temps de tout bien expliquer les nouvelles notions / de bien alterner les phases collectives où on faisait les mises au point / les phases de recherche où l'on fait de l'individuel et on laisse le temps de laisser émerger les représentations / de les remettre en cause / vraiment de prendre le temps de laisser du temps aux élèves etc. / et aujourd'hui pour moi ça c'est absolument idéal évidemment mais dans la réalité bien sûr il y a des contraintes de classe / on est amené à faire des choix et à établir des priorités / c'est des choses toute bêtes / l'heure des récréations / le fait que des intervenants viennent prendre la classe dans des moments très précis / dans le stage que j'ai fait comme il y avait un double niveau c'était aussi la contrainte de mettre parfois les élèves en autonomie avec un temps très régulé de recherche etc. / mais voilà / aujourd'hui pour moi tout cela c'est l'idéal / c'est de prendre le temps pour tout / de laisser à chaque enfant le temps de bien tout digérer / mais dans la réalité et dans la pratique de classe c'est autrement on est obligé de prendre des priorités / de faire des choix / même si c'est frustrant il y a des moments en stage où on voudrait vraiment bien faire et il faut qu'on aille plus vite qu'on accélère oui c'est un peu frustrant / il faut qu'on accélère sinon il faudrait qu'on prenne deux années pour faire un travail impeccable pour un niveau / et donc le pendant / ce qui m'a amenée à changer c'est le fait de voir que c'était une classe qui bien sûr était hétérogène / et c'est le fait de voir que les élèves avaient des rythmes de travail très variés / qu'il y avait un double niveau qu'il fallait gérer le temps / qu'il fallait gérer le temps entre les deux niveaux / que l'enseignant se déplaçait de l'un à l'autre / que tous les élèves des fois n'étaient pas arrivés à la même chose au même moment / et qu'il fallait quand même avancer parce qu'il faut avancer / et il y avait aussi beaucoup d'intervenants dans la classe il y avait énormément de prise en charge par les intervenants et que les horaires qui étaient calés par les intervenants / par exemple des fois il restait une demi-heure avant la récréation ou avant la fin de la journée alors qu'est ce que l'on fait pendant ces demi-heures / on est obligé de bâcler ce qui est prévu ou bien est-ce qu'on étale? Enfin voilà. » (ligne 86).

Les propos de Cco confirment l'idéalisation de son modèle préalable d'enseignement construit à partir de la prescription générique. Ce processus est propre au développement, il émerge comme une conséquence de l'impossibilité à mettre en œuvre ce qu'elle avait retenu. En effet, la situation d'enseignement génère une multitude de préoccupations que Cco n'arrive pas à traiter, d'une part parce qu'elle a l'impression qu'il faudrait les traiter de manière simultanée (d'où le sentiment de devoir tout accélérer) et d'autre part parce qu'elle n'arrive pas à établir une hiérarchie dans les priorités de traitement (d'où le sentiment de frustration face aux choix à faire).

La lecture de nos résultats nous conduit à penser que l'idéalisation de la représentation préalable de la tâche d'enseignement, conséquence de l'influence de la prescription générique sur la construction des représentations préalables des PE2, a une

fonction collective nécessaire à la construction d'une représentation opératoire de la tâche d'enseignement.

En effet, l'idéalisation permet de maintenir active la prescription générique pour tous les PE2. Cette prescription, issue des différentes connaissances du modèle cognitif d'apprentissage des enfants se constitue en modèle qui maintient la potentialité d'une évolution de l'action de chacun. Par la suite, ce modèle pourra servir de guide pour explorer sa propre activité d'enseignement. Il permet de repousser le développement professionnel dans un avenir post-formation et rend acceptable l'idée que l'on peut faire classe en ayant le sentiment « qu'il y aurait mieux à faire mais que l'on peut conduire la classe sans se sentir pleinement compétent pour le faire » comme en prend conscience J* après le témoignage d'une titulaire première année. Ainsi le sentiment de réussite de la tâche d'enseignement peut se régénérer et permettre de poursuivre un développement professionnel qui en l'état des compétences des PE2 semble inaccessible ainsi que l'évoque C* :

- « *Là ce qu'on nous demande en stage / je ne peux pas tenir une année / ce n'est pas possible.*

Chercheur : - Même une année que tu imaginerai dans plusieurs années ?

- *Comment dire / c'est que là je ne sais pas faire / donc je mets particulièrement longtemps / donc ça ne sera pas comme ça dans quelques années / donc pour moi ce que je fais là ce n'est pas ce que je vais faire dans longtemps / ce ne sera forcément pas pareil / même si la démarche sera plus proche / parce que je serai dans quelque chose de plus personnel / mais par contre ... je pense que dans quelques années il ne faudra pas que je réécoute ça ... » (E6, ligne 21)*

Même si la forme n'est pas opératoire, la représentation idéale qui décrit ce que doit être l'activité des élèves donne des principes d'actions connus de l'ensemble de la profession. Ce sont autant de repères, plus ou moins conscients et partagés qui cadrent l'activité des PE2 engagés dans le processus de redéfinition de la tâche. Ils esquissent une ligne de mire dans la mesure où ils se constituent en indicateurs observables d'une activité d'enseignement potentielle respectueuse de la prescription générique. Ces indicateurs (élèves actifs, participation aux échanges de l'ensemble de la classe, verbalisation des erreurs...) connus de la profession, sont d'ailleurs perçus par ceux qui s'en éloignent comme une doxa pédagogique qui doit être mise en œuvre en particulier en cas de contrôle de la hiérarchie.

2.2.2) Construction d'une représentation pragmatique

Suite à leur première expérience d'enseignement, les PE2 cherchent à élaborer une représentation fonctionnelle pragmatique de la tâche d'enseignement qu'ils jugent nécessaire pour maîtriser la conduite de la classe dans le plus grand nombre de situations possibles. Le sens des actions qu'ils mettent en œuvre doit alors prendre en compte, de leur point de vue, le contexte de la classe, les intentions d'enseignement et les caractéristiques des élèves. L'ensemble reste envisagé dans une logique d'action basée sur des indicateurs qui révèlent le bon déroulement d'une journée de classe.

Comme l'illustrent les propos de Cco cités ci-dessus, la maîtrise du temps scolaire est l'indicateur principal du bon déroulement de la journée de classe. Les PE2 vont, dans un premier temps, préciser, modifier ou transformer des scénarios pédagogiques pour en maîtriser les durées qui devront être compatibles avec les temps scolaires. Maîtriser les durées des différentes situations d'enseignement de la journée est la première forme de la pragmatisation de la prescription générique.

En plus du contrôle du déroulement de la journée, la maîtrise de la situation d'enseignement et le maintien de l'attention des élèves apparaissent comme les composantes de leur représentation pragmatique de la tâche d'enseignement. Celle-ci doit leur permettre d'anticiper plus efficacement les situations d'enseignement à venir. Les premières autoconfrontations qui ont lieu suite au premier stage en responsabilité, nous montrent que la préoccupation de construction de cette représentation est partagée par l'ensemble des PE2 qui ajustent les conseils retenus en fonction de la performance qu'ils pensent acquérir et élaborent des règles d'actions en fonction de l'effet obtenu. La réussite fonde leur sentiment de compétence et rend possible d'autres apprentissages (Maulini, opus cité ; Goigoux, Ria et Toczek, 2009).

Pour élaborer cette représentation pragmatique, les PE2 restent attentifs aux conseils les plus proches de l'action donnés par les enseignants qui les ont accueillis en stage de pratique accompagnée ou par les professeurs des écoles maîtres-formateurs (PEMF), mais aussi par les collègues qu'ils sont amenés à rencontrer au cours de leurs différents stages. Cette représentation devient la nouvelle forme de la représentation fonctionnelle des PE2 et elle permet une anticipation et une régulation de l'action en jouant sur des procédures facilitant le bon déroulement de la classe au fil de la journée et ne laissant pas de place aux comportements perturbateurs des élèves. L'important, dorénavant est de s'assurer de la reconnaissance du pouvoir de l'enseignant, du maintien des ressources attentionnelles des élèves, de l'installation d'un climat de classe propice au travail scolaire.

Les préoccupations qui témoignent de ce changement sont déjà présentes dès le premier entretien collectif suite au premier stage de pratique accompagnée.

- A-Cco intervient sur la consigne, elle en perçoit l'importance comme ressource pour réussir à faire avancer la classe et non plus uniquement comme énoncé clair et précis facile à comprendre. Elle a le sentiment que la consigne doit permettre d'orienter la mise en activité des élèves, « orienter leur réflexion » (ligne 79), sans pour autant leur donner la réponse.

- Bco évoque la gestion d'une classe à double niveau ; elle précise qu'avant le stage elle n'avait pas fait de projection, qu'elle allait vers l'inconnu (ligne 4). Idem pour Vco : « *alors au départ, ça ne me posait vraiment pas de problème, en fait sur le terrain je me suis posée un tas de questions, avant le stage je n'ai pas mesuré la difficulté que ça représentait...* » (Co E1, ligne12).

- Jco intervient sur l'autorité et la nécessité dans laquelle il s'est trouvé de maintenir un système de punitions pour arriver à gérer le groupe-classe, ce qu'il n'imaginait pas faire avant le stage.

- Oco et Lco ont des préoccupations plus spécifiques (oral avec les élèves de toute petite section (TPS) et gestion de leurs démonstrations affectives). Elles évoquent le malaise à ne pas arriver à avoir une classe qui « tourne ».

2.2.3) L'apparition d'une prescription spécifique : normative ou contextualisée

La nécessité de construire une représentation pragmatique est générée à la fois par l'appréciation que les PE2 perçoivent dans le regard des élèves, des parents et des collègues (est-ce qu'ils vont trouver que je suis un bon maître ?) et également par celle qu'ils perçoivent dans le regard des formateurs qui leur rendent visite, car s'ils ne pensent pas avoir d'effet par leur activité sur les autres acteurs de la scène scolaire par contre, ils sont très préoccupés par le regard des autres sur leur propre activité (*cf. supra* p. 266).

En effet, du point de vue des PE2, une prescription normative apparaît lors des visites des formateurs durant les stages en responsabilité. Cette prescription s'exerce au plus près de l'action, soit pour souligner « ce qu'il faut faire », soit pour dénoncer « ce qu'il ne faut pas faire ». Elle s'appuie sur les éléments observables de la pratique de la classe, éléments qui deviennent, aux yeux des PE2, des indicateurs des modalités et des principes qu'il faut suivre pour être reconnu comme étant un bon enseignant. Les PE2 voient dans son application les conditions de leur reconnaissance par les formateurs. Pour eux, cette prescription indique la norme, ils ont conscience que s'ils y dérogent, la certification de leurs

compétences pourrait être contestée. La modalité d'énonciation invite les PE2 à se conformer à un certain nombre de règles de conduite de la classe comme veiller à donner les mêmes contraintes à tous les élèves, veiller à finir le travail prévu, veiller à utiliser un registre de langue châtié, veiller à ne pas trop se déplacer dans la classe... Nous supposons que la préoccupation d'arriver à bien conduire la classe est renforcée par cette prescription essentiellement constituée d'injonctions comportementales observables sur les élèves ou sur l'enseignant, ces comportements étant censés témoigner de la qualité du travail d'enseignement et donc, *in fine*, légitimer l'identité enseignante.

Cette prescription semble essentiellement portée par la prescription primaire. J* par exemple, l'exprime lorsqu'il se remémore la visite de son inspecteur. Il évoque le stress d'être observé et d'être jugé incapable de maîtriser la conduite de sa classe (E4). Cette prescription, souvent associée à un jugement, apparaît dans le discours des formateurs : C* évoque les reproches faits sur sa manière de parler, J* se rappelle sa gêne lorsque sa formatrice (PEMF) lui a rappelé qu'un enseignant ne donnait pas une nouvelle lecture comme devoir à la maison, etc. Dans l'extrait suivant, apparaissent les différents protagonistes qui portent cette prescription normative :

« [?]: *parce qu'on nous dit / l'autorité c'est là-dessus / clairement le bruit qui circule / l'autorité est un critère prépondérant dans l'évaluation de notre performance / nos capacités en stage / le bruit et l'autorité*

Chercheur 2 : être maître de sa classe / oui / mais vous voyez bien que la question qu'elle pose / ce n'est pas être maître de sa classe / tout le monde est passé / elle était maître de sa classe /

Vco: oui mais mon ressenti c'était différent /

[?] : mais c'est le sentiment que l'on a / on peut avoir de bonnes préparations / et penser que ça ne marche pas / prendre conscience que l'on est bon / on va dire / où est-ce qu'on est (inaudible)

Chercheur 2: alors c'est plus autoévaluation de ses compétences / comment on s'évalue / l'évaluation que l'on a nous-mêmes de notre travail / et elle renvoie à la question de l'hétéro-évaluation / celle qui vient de dehors et à la question de la norme /

Jco : moi je sais qu'on m'a pas dit la même chose au niveau de mes deux visites / une m'a dit il n'y a pas de problèmes au niveau de l'autorité tout va bien / et l'inspecteur qui m'a dit / n'hésitez pas / vous pouvez plus serrer la vis quoi / en gros il m'a dit / vous avez la carrure pour / allez-y quoi / moi entre les deux je ne savais pas / entre les deux / j'ai rencontré les parents quoi ...(rires) (Co E2, lignes 258 à 263).

Suite à cette première expérience de responsabilité d'une classe et au sentiment d'une injonction normative, les PE2 vont être demandeurs d'une prescription contextualisée dans les modules de formation. Cette dernière se transmet dans les situations où le contexte d'enseignement effectif est pris en compte dans la formulation du conseil. Elle se décline dans différents tons en fonction de la prégnance de l'environnement : celui-ci peut être éprouvé par le PE2 lors du stage de pratique accompagnée, il peut être étudié lors d'une observation d'une séance prise en charge par un professeur des écoles maître-formateur (PEMF), il peut aussi être décrit lorsque un(e) formateur(trice) évoque une situation précise d'enseignement qui sera l'objet de la transmission de conseils. Cette prescription est le plus souvent émise en accompagnement de l'observation de l'action d'un tiers ou lors de l'aide apportée à une préparation de séance. Elle porte sur des temps scolaires qu'elle s'attache à décrire et à caractériser comme le temps de la passation des consignes, le temps du retour au collectif, le temps d'institutionnalisation du savoir en jeu... L'action est alors découpée en phases de durées variables sur lesquelles porte la prescription. La description permet alors de mettre à jour les procédures précises qui ont permis de mettre en œuvre un enseignement tout en conservant la maîtrise de la conduite de la classe.

Le sentiment d'avoir répondu à cette double prescription, issue à la fois de la prescription primaire et de la prescription secondaire, dynamise le développement car l'autoévaluation positive de l'action légitime les PE2. Il nous paraît important de préciser que le sentiment de réussite s'établit sur les indicateurs comportementaux observables (ceux qui témoignent du bon déroulement de la journée de classe ou ceux qui révèlent les postures attentionnelles des élèves et les postures initiatrices d'activités de l'enseignant). Ces indicateurs ne relèvent ni des processus cognitifs ni des apprentissages scolaires réalisés par les élèves. Par exemple, J*, dans la première autoconfrontation (E4), valide sa prestation en faisant remarquer que les élèves échantent, qu'ils ne s'ennuient pas et qu'ils participent tous (ligne 65). Il n'évoque pas ce que les élèves sont en train d'apprendre.

Ce sentiment de réussite qui légitime l'activité d'enseignement participe alors à la construction de l'identité professionnelle et « autorise » à se sentir appartenir au collectif des enseignants. Il permet d'établir un contact avec les collègues en donnant des gages d'assurance et de savoir-faire (Maulini, opus cité). C'est par le jeu des interactions, auxquelles les PE2 se sentent autorisés à participer, qu'ils sont alors reconnus comme collègues par les autres enseignants et qu'eux-mêmes reconnaissent les autres enseignants comme collègues. D'ailleurs, C* dans son premier entretien ne restitue que des conseils liés directement à la maîtrise de la conduite de la classe donnés par la collègue qui l'a accueillie

lors du stage de rentrée et J* et V* associent explicitement la maîtrise de la classe à l'identité professionnelle. Pour eux, savoir faire classe c'est être du métier, tous les deux pensent que ce n'est pas à l'IUFM qu'ils pourront développer cette compétence. A leurs yeux, l'acquisition de savoirs d'action validés par le sentiment de réussite construit l'identité professionnelle : « c'est parce que je réussis à faire classe que je deviens enseignant » pourraient dire nos PE2. Ce qui renforce, chez eux, le sentiment qu'ils apprendront le métier par l'expérience du terrain. Nous trouvons, dans la croyance en ce procédé de formation, une explication de la perception syncrétique qu'ont les enseignants de leurs savoirs professionnels, syncrétisme évoqué par Bourdoncle pour expliquer la résistance des enseignants au discours prescriptif (opus cité, p. 106)

La prescription normative et la prescription contextualisée, qui apparaissent dans les propos des PE2 dans cette deuxième partie d'année, sont les deux versants d'une prescription spécifique centrée sur les situations de conduite de classe. Nous supposons que cette prescription témoigne de la présence du genre professionnel. Nous suivons Clot (1999) lorsqu'il suppose la présence « d'un corps intercalaire qui assurerait l'accommodation immédiate des sujets dans une situation de travail. ». Ce corps qu'il appelle genre ou genre professionnel est en fait le genre des activités des sujets, activités attachées à une situation. Pour Clot, le genre est le fruit du travail de réorganisation de la tâche par le collectif de travail. Il donne des repères, une norme à l'activité du sujet, il s'agit d'un cadre qui sécurise le sujet, lui permet d'éviter toutes les sottises possibles, il offre un répertoire de règles possibles qui structurent les actions à entreprendre.

La catégorisation des conseils issus de la prescription primaire ou de la prescription secondaire en conseils normatifs ou contextualisés (c'est-à-dire spécifiques aux situations d'enseignement rencontrées) permet aux PE2 de se sentir appartenir au collectif de travail :

- parce que cette catégorisation des conseils permet la construction d'une représentation fonctionnelle pragmatique qui est très liée au sentiment identitaire ;
- parce que cette prescription spécifique se transmet aussi en partie par les collègues qui deviennent une ressource pour arriver à faire classe. Les PE2 se lient avec le collectif. Par les échanges, ils enrichissent leur représentation pragmatique et en renforcent la légitimité ;
- parce que l'influence de cette double prescription contribue également à éloigner les PE2 de la prescription générique de l'Institut de Formation. En effet, elle ne repose pas sur des conseils didactiques issus essentiellement des modules disciplinaires.

2.2.4) Les différentes prescriptions perçues par les PE2

À cette étape de l'année, les PE2 ont redéfini les domaines des prescriptions primaires et secondaires. Ils distinguent une prescription générique et une prescription spécifique par leur distance à l'action. Elles sont aussi, à leurs yeux, différentes par leur contenu et leur modalité d'énonciation mais surtout par le moment où elles sont émises :

- la prescription générique est « préalable à l'action », elle est exprimée loin de l'action, son contenu concerne essentiellement les conditions de réalisations des apprentissages chez les élèves ;

- la prescription spécifique est la plus proche de l'action, elle se décline sous deux aspects, une prescription normative attachée aux respects de certaines attitudes et comportements aussi bien chez l'enseignant que chez l'élève et une prescription contextualisée qui se réfère à la situation particulière d'enseignement pour délivrer des conseils.

2.3) En fin d'année

2.3.1) Construction d'une représentation opératoire

Nous avons vu dans le chapitre 9, que si la recherche du sentiment de maîtrise de la conduite de la classe facilite les apprentissages professionnels, elle favorise l'élaboration de modèles pragmatiques de l'activité d'enseignement au dépend d'une opérationnalisation des modèles cognitifs qui sont alors délaissés. Il en résulte, en fin d'année, une variété et une atomisation des parcours de développement des PE2. Toutefois, la plupart d'entre eux, ayant éprouvé le sentiment de réussir à conduire la classe, sont par la suite plus attentifs à la prescription générique. En effet, le sentiment de réussite permet d'envisager un développement de la pratique car il « autorise » à prendre en compte l'activité réalisée et validée pour élaborer une nouvelle représentation plus opératoire de la tâche d'enseignement à venir. Autrement dit, à terme, les prescriptions normatives et contextualisées permettent d'activer la construction d'une représentation opératoire. Les connaissances semblent alors changer de statut. Chaque PE2 retient la prescription générique au regard de l'évaluation qu'il fait de sa propre capacité à conduire la classe. Par exemple, I* se propose de tester un nouveau dispositif pour faire les rituels en maternelle. Elle semble trouver le conseil intéressant, elle partage l'intention dont il relève mais elle souhaite le soumettre à l'épreuve « du terrain » (E5, L5). M* cherche à rendre les conseils opératoires. Elle est, par exemple,

très critique à l'issue de sa semaine de bilan de stage qui, à son goût, ne lui a pas permis de tirer parti de sa première expérience ni des expériences de ses collègues (début de l'entretien 4). Cette nécessité d'associer les conseils à une action envisageable est explicitement révélée par E* : « *Une fois qu'on aura vu la classe, tout ce qu'il (le formateur) va nous dire, je pense qu'on va pouvoir le raccrocher à quelque chose que l'on va pouvoir faire, je pense que cette connaissance, elle va pouvoir plus prendre de sens...* » (E*E5, ligne33).

Nous retrouvons les mêmes propos de la part d'I* quand elle évoque son embarras avec la notion de projet. Cette notion qu'elle pensait avoir comprise, ne lui paraît plus très claire au moment d'envisager la préparation de son stage en maternelle. Elle avait monté un projet lors de son premier stage dans une classe élémentaire multi-niveaux qui lui avait permis de construire une vision opératoire de cette notion. La nouvelle situation de pratique de classe ne lui permet pas de réinvestir cette expérience : « *je n'arrive pas à le penser de la même façon...* » (I*E5, ligne 38). Elle éprouve le besoin de voir la classe avant de décider si elle reconduira cette démarche. (I*E5, ligne 32).

En avril, après le deuxième stage en responsabilité, nous voyons diverger les acquisitions des PE2. En effet, l'acquisition de connaissances n'est plus soumise à leur simple faculté de compréhension. Intervient aussi l'adéquation des connaissances transmises avec les préoccupations propres du PE2 liées à sa capacité d'action. Ces préoccupations se sont individualisées en fonction de l'expérience de réussite ou d'échec de chacun lors des stages en responsabilité.

Les prescriptions entendues sont toujours commentées au regard de la faisabilité que leur prêtent les PE2. Ils sont de moins en moins attentifs aux conseils qu'ils n'arrivent pas à opérationnaliser. V*, au début du 6^{ème} entretien, réclame du « concret ». Elle veut des illustrations, elle veut pouvoir rattacher la théorie à la pratique. Elle trouve anecdotique un certain nombre de conseils dont elle ne peut rien faire. Elle explique que la notion de préparation a pris une nouvelle dimension. Elle la relie à la théorisation. Le temps de préparation lui permet maintenant de savoir pourquoi elle va opérer tel ou tel choix d'activité. Si parfois elle ne savait plus quel était l'objectif d'une séance, il lui paraît maintenant évident qu'il faut donner un sens aux activités scolaires. I* fait aussi ce constat. Elle pointe que la préparation est le lieu où se retrouvent le détail matériel et l'intention théorique qui sont tous les deux nécessaires à la réussite de la séance. Elle a le sentiment que le moindre petit détail peut faire la différence. M* problématise le travail de groupes. Elle en mesure les inconvénients et les avantages au regard de sa pratique. Elle dresse un inventaire et cherche à modifier le rapport qu'elle entretient avec cette notion. Jusqu'à présent, elle pensait que le

travail de groupes était une modalité pédagogique prescrite. Elle comprend maintenant qu'elle n'utilisera cette modalité que si elle correspond aux objectifs qu'elle se sera fixés auparavant. Elle reproduit le même type de raisonnement avec la notion de différenciation. Sa préoccupation semble s'opérationnaliser : elle cherche à différencier pour faire en sorte que « tout le monde y arrive ».

2.3.2) La double influence des prescriptions génériques et spécifiques

Nous voyons que les PE2, lorsqu'ils sont rassurés sur leur capacité à « rester maîtres de la situation » face aux dilemmes rencontrés pendant leur première activité d'enseignement, s'engagent plus facilement dans une activité de « traitement » de leurs premières expériences en les soumettant aux filtres des prescriptions génériques et spécifiques. Ils essaient de catégoriser dans les mêmes classes de situations les situations spécifiques qu'ils ont vécues et les situations étudiées en cours. Ils s'efforcent d'isoler et d'identifier des principes d'actions susceptibles de leur être utiles dans d'autres situations d'enseignement. Ils sont motivés et s'engagent dans cette nouvelle redéfinition de la tâche. Nous retrouvons la notion d'adhésion de l'acteur à la tâche évoquée par Leplat (opus cité) lorsqu'il étudie la tâche redéfinie. Cette adhésion est rendue possible par la réussite alors que l'échec produit du désintérêt ou une résistance à l'engagement.

L'idéalisation de la prescription générique favorise également l'engagement des PE2 dans le traitement de cette prescription. Ils savent qu'ils ne pourront que s'approcher de l'idéal mais son « inaccessibilité » leur permet d'oser « prendre le risque » d'agir, en acceptant leur propre singularité. Ils investissent leur identité personnelle dans le processus de développement professionnel (Dubois, Gasparini et Petit ; 2007). L'investissement de leur subjectivité de novices et la grande disparité des dilemmes qu'ils peuvent rencontrer expliquent la diversité de leurs développements professionnels. Chaque PE2 peut, en fonction de ses propres croyances, utiliser l'idéal « commun » de manière singulière pour alimenter son propre développement professionnel. Les indicateurs observables de la prescription générique vont alors générer des indicateurs plus spécifiques aux situations d'enseignement rencontrées, ces derniers permettront de guider et réguler l'action d'enseignement.

L'exemple de C* et V* permet d'illustrer ce cas. Suite au deuxième stage en responsabilité, elles explicitent les modalités par lesquelles elles essaient de rendre opératoires les connaissances sur les apprentissages des élèves qu'elles ont retenues de la prescription générique. En créant progressivement des liens entre différents noyaux de situations, où elles se sentent compétentes car elles ont le sentiment de les maîtriser, elles

étouffent la carte de leurs conceptions opératoires. Elles progressent ainsi dans la capacité à donner du sens à leur activité dans un nombre de plus en plus élevé de situations qui leur apparaissent avoir entre elles de plus en plus de régularité, là où elles ne voyaient que différences.

Pour cela, elles repèrent des régularités dans la prescription et dans leurs premières expériences à partir desquelles elles peuvent déterminer des invariants opératoires et établir des règles d'action (Vergnaud, 1996). Pour résoudre les dilemmes qu'elles rencontrent, elles prennent le risque de faire des choix car elles ne peuvent pas suivre, coûte que coûte, les règles qu'elles avaient retenues de la prescription générique. Ces règles deviennent des arguments pour peser les décisions à prendre. Le développement de la capacité d'agir nécessite donc une opérationnalisation de leurs représentations pour mieux anticiper et réguler les diverses actions d'enseignement à venir.

Ce développement est coûteux pour les PE2 : ils doivent s'engager dans l'action, se confronter à la prescription, éprouver leur volonté d'agir, traiter leurs émotions, développer une réflexion personnelle et subjective, prendre des décisions et transformer leurs représentations.

Cette transformation de leur représentation fonctionnelle pragmatique en une représentation fonctionnelle plus homogène et structurée (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) leur permet d'intégrer de nouvelles connaissances mais aussi de restructurer l'ensemble des connaissances acquises en un modèle opératoire plus apte à donner du sens à une plus grande variété de situations d'enseignement.

2.4) Déclinaisons individuelles du développement professionnel

Au terme de cette présentation de l'influence du dispositif de formation sur le développement professionnel des stagiaires, nous pouvons synthétiser les parcours des PE2 les plus étudiés :

- Pour J*, le modèle opératoire doit être le modèle idéal. Ce dernier est constitutif de l'identité professionnelle, le différer permet de ne pas l'abandonner. J* personifie le modèle idéal sous les traits d'un enseignant de Cycle 3. Il lui attribue ses propres valeurs et ses souvenirs d'écolier. Cet idéal est la manière dont il souhaite se définir et dont il souhaite que les autres le définissent.
- C* distancie plus le modèle idéal, elle fait référence au personnage de la série télévisée « l'instit » et témoigne ainsi d'une capacité d'évaluation. Cela lui permet de s'engager dans la construction de sa propre identité professionnelle en prenant en

compte ce qu'elle perçoit que les autres attendent d'elle. Dans son cas, le processus circulaire de l'identité fonctionne (*cf. supra* p. 86). Elle redéfinit la tâche d'enseignement en fonction des différents contextes qu'elle rencontre. Ce qu'elle relate de son expérience du deuxième stage en responsabilité (PS et MS) est révélateur de son engagement dans ce processus.

- Pour V*, l'usage du modèle idéal, est plus de l'ordre de la partition. Elle l'interprète en fonction de ses propres valeurs, elle prend surtout en compte la qualité de la relation aux élèves, aspect de l'idéal qui raisonne avec ses préoccupations de mère de famille soucieuse que ses enfants se plaisent à l'école. Elle accepte plus facilement de ne pas prendre en compte les autres aspects. Cette forme de distanciation lui permet de s'engager dans le processus de construction de son identité professionnelle.
- Pour J* et Mi*, l'idéalisation peut apparaître plus comme une contrainte que comme une ressource pour engager un processus de redéfinition de la tâche. Pourtant l'un comme l'autre, en se référant à cet idéal, peuvent maintenir la potentialité d'une construction identitaire et rendre acceptable le parcours qu'ils empruntent : celui de l'opérationnalisation différée de la prescription générique pour J*, celui du renoncement (provisoire ?) à cette prescription pour se tourner vers l'acquisition de savoirs par l'expérience du terrain pour Mi*

Toutes ces formes de développement qui se réfèrent d'une manière ou d'une autre à une activité d'enseignement idéale sont compatibles dans la mesure où elles permettent la construction d'une identité professionnelle reconnue par les différents acteurs des situations d'enseignement (collègues et hiérarchie, parents, élèves et soi-même).

3) Synthèse : un développement sous influence

3.1) Les différentes représentations fonctionnelles des PE2

Au cours de l'année de PE2, nous distinguons 3 formes de représentation fonctionnelle de l'activité d'enseignement chez les PE2 :

- une représentation fonctionnelle générique préalable à l'action qui permet au PE2 de déduire des modalités d'action supposées nécessaires aux apprentissages des élèves ;
- une représentation fonctionnelle pragmatique, proche de l'action, qui permet au PE2 de réguler son action en fonction de la réussite de la conduite de la classe ;

- une représentation fonctionnelle opératoire, proche de l'action, qui permet au PE2 de réguler son action en fonction de considérations liées aux apprentissages des élèves.

3.2) L'influence des différentes prescriptions perçues par les PE2

Chacune de ces représentations fonctionnelles a un lien privilégié avec une des prescriptions perçues par les PE2. L'influence de la prescription générique s'exerce sur la construction de la représentation préalable puis s'atténue pour retrouver une nouvelle actualité lors de la construction de la représentation opératoire.

Après le malaise lié à la nécessité d'idéaliser la prescription générique, apparaît la prescription spécifique avec ses deux versants normatif et contextuel. Elle participe à la construction de la représentation pragmatique puis elle s'atténue avec l'émergence de la représentation opératoire.

3.3) L'interprétation des similitudes

Les similitudes dont nous avons rendu compte dans le chapitre 9 sont en grande partie des conséquences identifiables de ces mouvements d'influence de ces différentes prescriptions sur le développement professionnel des PE2. Ils témoignent du processus de construction d'une identité professionnelle, nourri par l'engagement dans un développement professionnel. En les regroupant suivant les préoccupations dont elles témoignent, nous voyons se dessiner des configurations invariantes qui apparaissent, chronologiquement, au cours du développement.

Etape 1 :

Concevoir la notion de classe, assumer l'autorité pour maintenir les ressources attentionnelles des élèves et recourir au genre professionnel, ces trois premières similitudes renvoient à la construction d'une représentation pragmatique de l'activité d'enseignement qui permet d'éprouver un sentiment de réussite de la maîtrise de la classe, nécessaire au maintien d'une dynamique de développement.

Etape 2 :

Éprouver un sentiment de malaise à l'idée de ne pas être prêt à prendre la classe en main à la rentrée suivante et planifier sa formation sur une temporalité qui dépasse l'année de PE2, semble être le signe d'un engagement dans un développement professionnel qui s'appuie sur l'idéalisation de la prescription générique. L'idéalisation, en permettant de différer et de temporer le développement au-delà de la durée du dispositif de formation,

maintient la dynamique de la redéfinition de la tâche face au risque de découragement et de repli sur la prescription pragmatique.

Etape 3 :

Modifier ses conceptions sur les apprentissages pour résoudre les dilemmes rencontrés dans les situations d'enseignement, généraliser et transposer les conseils issus de la prescription pragmatique, intégrer ses propres valeurs et ses propres finalités dans sa démarche de formation et s'autoriser à prendre des initiatives qui ne se réfèrent pas à une prescription retenue mais à une analyse de la situation d'enseignement : ces quatre similitudes témoignent du processus de redéfinition de la tâche et de la construction d'une représentation plus opératoire qui permet un développement professionnel singulier et harmonieux.

3.4) Un développement spécifique aux débutants en formation initiale

L'analyse du corpus montre que le développement des enseignants débutants s'inscrit dans un double processus de pragmatisation et d'idéalisation de l'employeur et de l'Institut de Formation. L'analyse met à jour, le phénomène d'idéalisation qui semble être spécifique au développement des enseignants en formation initiale. Ce dernier est illustré par C* et V* qui explicitent très nettement comment elles essaient de rendre opératoires les connaissances sur les apprentissages des élèves qu'elles ont retenues de la prescription générique. La phase d'idéalisation correspond alors au maintien d'une exigence de prise en compte des conditions d'apprentissage des élèves, à un moment où le processus de pragmatisation peut conduire les PE2 à suivre uniquement la prescription spécifique tournée vers la réussite du déroulement de la journée de classe (Roux-Perez, 2006 a-b). En effet, en se référant à l'idéal, certains PE2 arrivent en fin d'année à entreprendre un travail de catégorisation des situations rencontrées à partir des critères de la prescription générique qu'ils arrivent à isoler. Ainsi construisent-ils progressivement une représentation plus opératoire de la tâche d'enseignement. Alors que d'autres vont renoncer, au moins provisoirement, à l'idéal pour se satisfaire de la prescription spécifique et ainsi construire une représentation pragmatique de la tâche d'enseignement.

3.5) En guise de conclusion, l'interprétation des différences de parcours

Au terme de cette présentation, nous pouvons soutenir que le processus de développement professionnel des PE2 repose sur la construction de représentations

fonctionnelles nécessaires à l'efficacité de l'action en situation d'enseignement. Les trois formes de parcours que nous avons repérées peuvent s'expliquer au regard de l'influence de la prescription sur le processus de redéfinition de la tâche. Si le but reste le même : il s'agit pour chaque PE2 de construire un modèle d'enseignement qui permet l'anticipation et la régulation de son activité, l'influence de la prescription sur le processus de redéfinition n'a pas les mêmes effets sur les PE2. Trois éléments nous semblent féconds pour mieux comprendre la teneur de cette influence.

3.5.1) Être du métier

Premier point, la motivation première des PE2 en formation est de réussir à conduire la classe, la réalisation de ce besoin permet « d'être du métier » et de se reconnaître et d'être reconnu comme un professeur des écoles. Les PE2 sont à la recherche des moyens qui permettent d'obtenir des postures et des attitudes pour eux et pour les élèves qui, à leurs yeux, indiquent les normes et les valeurs qui sont reconnues par la profession (Bourgeois, 2000). Réussir à conduire la classe revient à produire un certain nombre de ces postures qu'ils estiment valorisantes car elles sont des signes de leur légitimité et donc de leur intégration dans le monde des PE. Un « bon » enseignant se reconnaît, à leurs yeux, par la mise en œuvre de ces postures et de ces attitudes qui apparaissent au cours de son activité d'enseignement. Les PE2 cherchent alors à acquérir ces bonnes postures, d'où leur demande d'une formation utile et leur recherche d'une prescription pragmatique.

La prescription didactique de l'Institut de Formation ne prend pas en compte cette préoccupation. Essentiellement construite sur la connaissance des processus d'apprentissages des élèves, les PE2 font l'expérience de son inefficacité lors des premières situations d'enseignement. Ils en font alors un modèle idéal qui leur permet à la fois de donner un sens acceptable à leurs difficultés et à leurs échecs (un modèle idéal n'est pas de l'ordre du réalisable) et de différer les recommandations qu'ils devront pouvoir un jour mettre en œuvre (il reste de l'ordre de l'irréalisé). De plus, leurs préoccupations trouvent un écho auprès de leurs collègues qui partagent avec eux cette notion de modèle idéal émanant de l'Institut de Formation. Ce sentiment partagé les aide à s'intégrer et à maintenir ainsi suffisamment d'estime d'eux-mêmes.

3.5.2) Acquérir du métier

Deuxième point, pour maintenir le sentiment de réussite face à la diversité des situations, les PE2 s'engagent dans un processus de développement professionnel. En effet,

l'efficacité de l'action, synonyme de légitimité, n'est pas acquise définitivement dès le premier enseignement mis en œuvre. La variabilité des situations, que traduit en partie la notion de polyvalence, nécessite de développer cette capacité pour la rendre opérationnelle face au plus grand nombre de situations possibles. Ce développement est singulier, il dépend à la fois des situations d'enseignement rencontrées et de l'histoire personnelle de chacun. Il s'effectue à la fois par les interactions entre le stagiaire et les différents acteurs des situations de formation et par la réflexivité propre du stagiaire. Pour cela, les PE2 ont besoin de rendre intelligible à leurs propres yeux et aux yeux des formateurs le sens de leur action en référence aux significations socialement partagées de la prescription. Si l'intelligibilité qu'ils donnent à leur action est prise en compte par les formateurs, alors le processus de développement professionnel s'en trouve renforcé.

L'idéalisation de la prescription didactique permet de maintenir ouverte l'option d'une amélioration de la pratique. Les PE2 peuvent concevoir un développement dans un avenir proche pour peu qu'ils acceptent de transformer le modèle idéal en un instrument de leur propre développement. Ce dernier n'aura plus vocation à être imité mais pourra les aider à construire une représentation plus opératoire de la tâche d'enseignement.

3.5.3) Une conscience de soi

Troisième point, la dynamique du processus de développement qui naît de cette transformation du modèle idéal en instrument de son propre développement est reliée au maintien de l'estime de soi. L'orientation du développement des PE2 dépend de la manière dont chacun arrive à maintenir une image suffisamment positive de lui-même. Soumis à une prescription qui leur est étrangère, les PE2 acceptent de la mettre en œuvre, ils se l'approprient et se transforment en même temps qu'ils transforment leur vision du monde pour peu que, dans le même temps, ils arrivent à donner un sens à l'activité qu'ils produisent. Pour cela, ils redéfinissent la tâche d'enseignement : ils essaient de catégoriser les différentes situations d'enseignement qu'ils rencontrent ou dont ils entendent parler de manière à déterminer les classes de situations et les invariants opératoires qui permettront d'utiliser les concepts pédagogiques qu'ils ont retenus de la prescription générique. Ils cherchent également à abstraire des « concepts en actes » à partir des gestes et les postures établis dans un contexte d'enseignement validé par la prescription spécifique. Ils essaient alors de les transférer ou de les généraliser à de nouvelles situations d'enseignement auxquelles ils auront à faire face. Les classes de situations et les invariants opératoires qu'ils reconnaissent et les « concepts en actes » qu'ils privilégient deviennent autant d'arguments pour décider des

choix à opérer lorsqu'ils se trouvent face à des dilemmes. C'est parce que ce travail d'élaboration aura été suffisamment engagé et reconnu qu'ils auront suffisamment confiance en eux pour prendre des décisions.

Autrement dit, le développement professionnel pour un enseignant débutant c'est assumer la responsabilité de prendre des initiatives par rapport au cadre prescriptif en construisant un sens singulier et reconnu à son activité d'enseignement (Rey, 2000). Le débutant doit redéfinir sa tâche pour construire ce sens et pour le partager avec les autres acteurs impliqués dans la situation d'enseignement. Le travail de construction de sens se fait sous l'influence de la prescription primaire et secondaire en présence du genre professionnel qui filtre cette influence par le double processus d'idéalisation et de pragmatisme.

En accord avec d'autres études (Wittorski, Briquet-Duhaze, 2008), nos travaux établissent le lien entre l'action en situation d'enseignement, le sens partagé donné à l'action et la dynamique identitaire.

Conclusion

« Aujourd'hui, je comprends la nécessité d'une année de transition : année de tremplin entre deux mondes radicalement autres, année d'enracinement également ou plutôt de gestation : il s'agit de devenir un bon professeur, non pas tant en septembre prochain que dans les dizaines d'années à venir.

C'est une année qui voit loin. »

Propos de stagiaire extraits d'un article de Nicole Priou :

L'articulation théorie / pratique : un enjeu majeur,

Les cahiers pédagogiques n° 435, septembre 2005.

Notre conclusion s'organise en deux brèves parties. Dans la première, nous examinerons l'actualité de notre étude dans un contexte social profondément modifié depuis 2005. Dans la seconde, nous évoquerons l'influence de cette étude sur la conception d'une spécialité de master dédiée à l'enseignement dans le premier degré.

1) Une réforme pour résoudre les problèmes

1.1) Un malentendu

La tension entre une formation fondée sur les savoirs théoriques relatifs à l'apprentissage et une formation basée sur une immersion dans la pratique d'enseignement est consubstantielle à tout dispositif de formation qui vise, à terme, l'émancipation des acteurs. La manière dont cette tension est traduite en opposant formation par la pratique et formation par la théorie nous semble cependant révélatrice d'un malentendu, mis à jour par Mayen et Savoyant (opus cité), sur l'usage des concepts scientifiques dans les formations professionnelles. Ces auteurs considèrent la prescription comme un organisateur de l'activité qui exige une explicitation des buts, des règles, des invariants opératoires et des inférences des schèmes professionnels à transmettre (Vergnaud, opus cité). Pour eux, le malentendu provient du fait que les concepts scientifiques utilisés dans la prescription générique ne servent pas à raisonner les situations en vue de dégager des invariants opératoires (qui faciliteraient l'adaptation aux situations) mais sont utilisés comme arguments pour justifier les procédures à suivre, ce qui produit des règles. Il en résulte des conduites rigides et très peu adaptables à la diversité des situations rencontrées.

Jusqu'à présent le malentendu était renforcé par certains formateurs des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres engagés dans la transmission des savoirs théoriques sans comprendre que la rationalité de leur prescription générique ne permettait pas aux PE2

de construire une représentation opératoire, caricaturée en une demande paresseuse de « recettes ». La réflexion de Rey sur l'utilisation des savoirs théoriques aurait pu les alerter : « *C'est une illusion intellectualiste de croire que la simple exhibition textuelle du savoir suffit à le faire comprendre et intérioriser* » (opus cité, p. 118). Pour Rey, le savoir ne se formalise pas en retenant toutes les circonstances de son élaboration. Il se verbalise sous une forme textuelle et obéit à une syntaxe qui oblige à une sélection des faits et une catégorisation du réel. Ceci permet de comprendre que les théories sont autoréférentielles et que les concepts, même s'ils ont été élaborés à partir de données empiriques, sont construits les uns par rapport aux autres. Ces concepts offrent une catégorisation du monde qui repose sur leur opposition ou complémentarité mutuelles. Par conséquent, si la maîtrise d'un savoir donne sens à la réalité du monde, la réalité du monde ne permet pas d'accéder à ce savoir et le sens qu'un savoir donne au monde ne s'impose pas à celui qui ne se l'est pas approprié. Cette appropriation demande un effort. Pour Rey, l'accès au sens d'un savoir est un problème et non une solution.

1.2) Une réforme

Le malentendu identifié par Mayen et Savoyant a été réactualisé en 2010 avec la réforme de la formation des enseignants en France. Celle-ci a généré de nouveaux dispositifs qui séparent nettement la formation théorique universitaire (avec la préparation du CRPE dans le cadre de masters de l'enseignement) et la formation pratique (post-concours) qui s'appuie sur le compagnonnage et l'affectation des débutants sur des postes en responsabilité.

Avec cette réforme et la disparition de l'année de PE2, les questions soulevées par notre étude pourraient sembler caduques. La partition entre formation théorique universitaire et accompagnement sur le terrain par des maîtres expérimentés semble, en effet, permettre un partage des rôles prescriptifs. L'université assumerait la prescription générique fondée sur une connaissance des processus d'apprentissage des élèves et le compagnonnage porterait la prescription spécifique. Cette dernière serait composée de deux parties : la prescription contextuelle, transmise par le tuteur durant les périodes où il accueillerait dans sa classe le professeur des écoles stagiaires (PES)⁴⁵ après sa réussite au concours, et la prescription normative qu'il aurait à cœur de lui rappeler lorsqu'il lui rendrait visite dans les écoles où le débutant exerce.

⁴⁵ Professeur des écoles stagiaire (PES). Les premiers PES seront les lauréats du CRPE 2010 en poste dès la rentrée de septembre 2010. Chaque PES aura un maître expérimenté comme tuteur, la plupart du temps ce sera un PEMF chez lequel il effectuera, en début d'année, un stage de pratique accompagnée.

Le nouveau dispositif de formation des lauréats du CRPE, en promouvant une formation par le compagnonnage, semble répondre à la demande des PE2 identifiée dans notre étude : il vise, en effet, à construire une représentation pragmatique de l'activité d'enseignement, conforme au genre professionnel, en référence à la prescription spécifique (cf. *supra* chapitre 10). La forme contextuelle de cette prescription s'attacherait ainsi à rendre visibles et significatifs les différents éléments de la situation d'enseignement en les identifiant comme des adjuvants ou des résistances à l'action. Son aspect normatif indiquerait le cadre dans lequel l'activité serait reconnue en précisant les pratiques et les attitudes attendues et celles qui ne sont pas souhaitables.

Cette prescription proche de l'action semble donc répondre aux préoccupations des débutants sur la conduite de la classe. Elle semble aussi conforme à la prescription primaire portée par les formateurs proches du terrain⁴⁶ qui leur rendent visite et qui évaluent leur capacité à faire la classe. Pour les PES de demain, comme pour les PE2 d'hier, ces évaluations pourraient faciliter leur construction identitaire et encourager leur développement professionnel (Roustan et Saujat, 2008 ; Desjardins, 2008 ; Desjardins et Dezutter, 2009).

1.3) Une fausse bonne idée

Cependant la résolution des problèmes identifiés par notre étude n'est qu'apparente car le nouveau partage des tâches entre université et terrain professionnel n'est, selon nous, qu'un simple déplacement de ces problèmes.

Cette réforme fait courir un risque aux débutants, celui de s'en tenir à un sens strictement utilitaire de leur activité leur permettant de survivre au quotidien dans leur classe mais ne les rendant pas capables de comprendre la raison de l'efficacité de leurs actes, ni la finalité de leur activité.

La place du concours dans le calendrier et ses nouveaux contenus⁴⁷ montrent que les réformateurs n'envisagent pas d'articulation entre prescription générique et prescription spécifique. Nous savons pourtant que les débutants ont besoin d'être accompagnés dans une alternance pour pouvoir construire, en interaction, savoirs d'action et savoirs formalisés.

⁴⁶ Professeur des Écoles Maître Formateur (PEMF) ou Conseillers Pédagogiques auprès des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (CPAIEN) ou Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN).

⁴⁷ L'admissibilité du CRPE se passe au début du M2, il s'agit de vérifier les connaissances académiques des étudiants. L'admission a lieu en fin de M2, elle porte essentiellement sur les connaissances didactiques des mathématiques et du français.

Juxtaposer des prescriptions universitaires trop éloignées de l'action à des prescriptions de terrain faiblement théorisées laisse le problème entier.

Nous avons montré que l'idéalisation du métier issue de la prescription générique permettait aux PE2 d'échelonner le processus de redéfinition de la tâche sur une longue durée, au-delà de l'année de professeur stagiaire. Elle avait pour mérite de protéger les PE2 du risque de la conformité et de l'installation rigide d'une représentation pragmatique qui signait la fin de leur construction identitaire. Dans le nouveau dispositif de formation, de nombreux débutants risquent de se dessaisir d'une réflexion plus conceptuelle de leur activité et de rester dépendant du sens que portent leurs actions : une représentation pragmatique, seule, ne permet pas de construire un rapport distancié à la manière de faire. Le sens de sa propre action risque d'être dévolu à la tradition ou à une autorité supérieure.

Articuler prescription générique et prescription spécifique aurait nécessité de dépasser l'opposition théorie / pratique pour envisager une articulation entre le poids de l'intentionnalité interne du sujet et celui de l'intentionnalité externe de la situation. Les résultats de notre étude confirment sur ce point la nécessité d'une confrontation de ces deux intentionnalités déjà pointée par Baillauquès et Moroy (*cf.* chapitre 3)⁴⁸. Pour nous, la finalité d'une formation devrait être de permettre aux débutants de construire le sens de l'action qu'ils mettent en œuvre (Barbier, opus cité). L'articulation de leurs préoccupations avec celles de leurs collectifs de travail conditionne leur rapport à la prescription comme le montrent les travaux portant sur la redéfinition de la tâche (Goigoux, 2006), l'énaction (Durand, 2008), la subjectivation et la zone potentielle de développement (Vanhulle, 2009), la co-construction du milieu (Roustan et Saujat, 2008) ou la mobilisation des acteurs à travers l'attribution de significations à une activité qui fait sens pour eux (Barbier, 2006).

⁴⁸ Rappel : pour nous, l'intentionnalité interne du sujet prend en compte ses expériences antérieures et le lien qui réunit mémoire et anticipation (Barbier, 2000) et l'intentionnalité externe renvoie à la prescription en tant que capitalisation et agrégation d'expériences issues de l'histoire de l'activité (Rabardel, 1995). La confrontation des deux nécessite une reconnaissance du sens construit par le sujet par l'ensemble des acteurs concernés par l'activité en jeu.

2) Quelques pistes

2.1) *Tirer quelques conséquences de notre étude*

Impliqué dans la conception d'une nouvelle maquette de master préparatoire au professorat des écoles à l'université Blaise Pascal, nous avons attiré l'attention de nos collègues sur quelques-uns des enseignements tirés de notre étude.

Nous avons ainsi défendu le principe d'une formation en alternance reposant sur trois composantes : l'action professionnelle (c'est pourquoi les stages sont indispensables très tôt dans le parcours de master), la réussite de l'action (c'est pourquoi ces stages doivent être fortement encadrés par des tuteurs), la compréhension de l'action et des conditions de sa réussite (c'est pourquoi les enseignements dispensés dans le master doivent donner aux stagiaires les moyens de décrire leurs expériences hors de l'urgence de l'action quotidienne).

Nous avons proposé que les stages en responsabilité aient lieu au début de la seconde année de master plutôt qu'à la fin comme le ministère de l'enseignement supérieur le suggérait. Il s'agissait de favoriser la construction précoce d'une identité professionnelle afin que les étudiants s'engagent plus activement dans leur formation. Parmi les propositions allant dans ce sens, nous avons retenu celle de Vanhulle (2009) organisée autour de l'écriture réflexive et le portfolio. Elle nous semble pouvoir aider les étudiants à énoncer, et donc de faire reconnaître, la construction d'une identité professionnelle. Elle peut aussi représenter une aide à la subjectivation des savoirs issus de la prescription générique en rendant public le processus de son développement.

Nous avons aussi défendu un tutorat étroit des stages⁴⁹ afin que les étudiants soient placés en position de réussite dès leurs premiers pas dans le métier dans la mesure où cette réussite initiale est apparue comme un facteur de motivation et de progrès, démultipliée lorsqu'elle était accompagnée d'une théorisation de l'action réussie. Pour cela les formateurs sont incités à délivrer des conseils se situant dans la zone de développement potentiel des étudiants (Vanhulle, opus cité). Notre étude a, en effet, largement montré le bénéfice qu'ils peuvent retirer des situations de conseil si leur formateur sait prendre en compte l'état de leurs savoir-faire et de leurs intentions.

Nous avons également contribué à redéfinir la planification des enseignements de pédagogie à l'aune de la progressivité des apprentissages professionnels que nous avons identifiée. Bien sûr, tous les débutants ne vont pas d'une maîtrise de la conduite de leur groupe-classe vers la prise en compte des différences interindividuelles dans les

⁴⁹ Un stage d'observation, deux stages de pratique accompagnée et un stage en pleine responsabilité.

apprentissages en passant par la maîtrise progressive de leur planification didactique et l'acquisition des gestes professionnels de régulation du déroulement de la tâche et de l'activité des élèves. Mais le plus grand nombre semble suivre ce chemin, ce qui nous incite à ne pas formuler d'exigences pédagogiques trop précoces. Notre étude nous a alerté : si l'on attend trop et trop tôt d'un débutant, on prend le risque de le renvoyer à une impuissance démobilisatrice.

C'est pourquoi nous avons aussi revendiqué la mise en place d'enseignements visant l'appropriation des outils professionnels habituellement utilisés par les professeurs en activité plutôt que l'innovation et la conception de scénarios originaux inventés par les débutants. L'un ne va pas sans l'autre mais il était indispensable de rectifier les déséquilibres que notre étude avait mis à jour.

2.2) La place de la certification

Nous avons défendu et obtenu de ne pas faire porter l'évaluation des unités d'enseignement (UE) du master sur la réussite pédagogique des stages et en particulier du stage en responsabilité. Notre étude a, en effet, confirmé qu'il était difficile de réaliser simultanément l'accompagnement (le conseil pédagogique) et l'évaluation des stages. Cette situation fragilise la confiance qui peut s'établir entre le formé et le formateur. Nombreux sont les PE2 qui, lors des bilans de fin d'année, estimaient qu'ils n'avaient pas pu franchement exposer les difficultés à faire classe qu'ils éprouvaient par peur de retrouver ces difficultés exposées dans les rapports qui constituaient la certification des stages (*cf.* annexe 3, p.316).

La question, non résolue, se pose aujourd'hui dans les mêmes termes pour la formation des lauréats au concours (PES) mais cela ne relève plus de la responsabilité de l'université. Suggérons néanmoins à l'employeur (l'Éducation nationale) d'examiner les propositions de Jorro, inscrites dans la perspective d'une nouvelle forme de professionnalité : *« Montrer sa professionnalité, c'est savoir ne pas travailler sur l'idéal mais le souhaitable »*. Pour Jorro, évaluer c'est plus repérer une évolution que certifier une performance. *« Évaluer, c'est forcément envisager comment on va accompagner, conseiller, échanger pour donner de la reconnaissance, pour favoriser l'engagement de l'acteur, en lui donnant des moyens d'agir. »* C'est ce que nous avons appelé la nécessaire négociation du sens : l'évaluation n'a d'intérêt que dans la mesure où elle permet d'envisager le devenir de l'action. Nous retrouvons ici le besoin de reconnaître l'action telle qu'elle est, de ne pas la juger mais de lui

attribuer une valeur qui est le résultat de la confrontation de deux subjectivités (celle du formateur et celle du professeur débutant). Cette valeur peut témoigner d'un état du développement professionnel suffisant pour certifier une fin de formation initiale.

2.3) La formation des formateurs

Lorsque nous avons engagé ce travail, nous ne soupçonnions pas le chemin que nous allions parcourir. Cette étude a été le catalyseur de notre propre évolution professionnelle. Nous pensons aujourd'hui que l'influence de la prescription sur le développement professionnel des débutants pose à son tour la question de la définition et de la reconnaissance de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants. Si enseigner est un métier qui s'apprend, former des enseignants doit aussi s'apprendre. Or, les processus d'acquisition des connaissances professionnelles évoquées par Novoa (2004)⁵⁰ ne sont pas encore suffisamment explicites pour constituer un référentiel opératoire pour les formateurs d'enseignants (Altet, Paquet et Perrenoud, 2002), pas plus que pour les enseignants du supérieur (Barbier, opus cité).

Des propositions d'acquisitions de gestes et d'attitudes propres à l'activité d'enseignement, organisées dans une progression adéquate aux passages obligés du développement professionnel, pourraient alors constituer une première ébauche d'un référentiel de la profession de formateur d'enseignants (Ria, 2009). Dans l'immédiat, il nous semble indispensable de chercher à bâtir la cohérence des nouveaux dispositifs en favorisant l'élaboration de règles communes aux différents formateurs s'efforçant de prendre en compte le développement professionnel de leurs étudiants (Darling-Hammond et Bransford, 2005).

Nous allons nous y employer.

⁵⁰ « Il n'est pas facile de définir la connaissance professionnelle : elle possède une dimension théorique, mais elle n'est pas seulement théorique ; elle possède une dimension empirique, mais elle n'est pas unanimement produite de l'expérience. Nous sommes devant un ensemble de savoirs, de compétences et d'attitudes, plus (et ce plus est essentiel) sa mobilisation dans une action éducative déterminée. Il y a aussi une énorme difficulté dans sa formulation et sa conceptualisation. Je pose comme hypothèse de travail qu'elle dépend d'une réflexion pratique et délibérative. » (Novoa, 2004, p. 240)

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. & Bourdoncle R. (2000). Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 35, 5-7.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Éds.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : PUF.
- Baillauquès, S. & Breuse, E. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck Université.
- Baillauquès, S. (2002). Identité et responsabilité ou Comment la responsabilité vient aux enseignants débutants. *Recherche et formation*, 41, 65-82.
- Bakhtine, M. (1963). *La Poétique de Dostoïevski*. Paris : Seuil.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Éds.), *Sens, signification, formation* (pp. 61-86). Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2006). *Voies pour la recherche en formation des adultes*. Leçon inaugurale : Université Catholique de Louvain la Neuve.
http://www.fopa.ucl.ac.be/25ans/expose_JM_Barbier.pdf
- Behets, D. (1990). Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.
- Bertone, S. (2001). *Développement de l'activité professionnelle d'une enseignante d'éducation physique au cours de la première année d'exercice. Étude de l'expérience professionnelle dans le cadre d'un dispositif de formation en IUFM et conception d'aide à la formation*. Thèse de doctorat, non publiée, Université Montpellier I.

- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (Éds). (2000) *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan
- Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In Kail, M & Fayol, M. (Éds), *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 213-258). Paris : PUF.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Éds.), *Sens, signification, formation* (pp. 87-106). Paris : PUF.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès. (Éds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 43-56). Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. (Éd) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Butlen, D., Pelletier, M.-L. & Pézard, M. (2002). Nommé(s) en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en ZEP : cohérence et contradictions. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 41-52
- Chouinard, R. (2000). Enseignants débutants et pratique de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <http://id.erudit.org/iderudit/032011ar>
- Clandinin, J. (1989). Developing rhythm in teaching : The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 121-141.
- Clerc, F. (1998). *Débuter dans l'enseignement*. Paris : Hachette.
- Clot Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.

- Clot, Y. & Faïta, D. (2001). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 6, 7-42.
- Cornu, B. (2000). *Le nouveau métier d'enseignant*. Paris : La Documentation Française.
- Cosnefroy, L. (2008). La professionnalisation des PLC2, entre problèmes communs ouverts et spécificités disciplinaires. In R. Wittorski & S. Briquet-Duhazé (Éds.) *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (pp. 101-112). Paris : L'Harmattan.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Daguzon, M. (2003). *Les processus d'influence de la prescription sur les pratiques d'enseignement*. Mémoire de DEA, non publié, Université Paris V.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Desjardins, J. (2008). Former des enseignants compétents : oui mais comment ? *Vie pédagogique*, 147.
www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/147/index.asp
- Desjardins, J., Dezutter, O. & Deriaz, M. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Revue canadienne d'éducation*, 32(4), 873-902.
- Donahue, D. M. (1999). Service – learning for preservice teachers : Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 25-37.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.-C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York : Macmillan.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Dubois, P., Gasparini, R. & Petit, G. (2006). Professeurs des écoles novices : formes collectives et individuelles du « passage à travers le miroir ». *Revue Française de Pédagogie*, 155, 73-82.

- Dubois, P., Gasparini, R. & Petit, G. (2007). Évolutions personnelles sur parcours obligé : stagiaires enseignants en formation, représentations et premiers pas dans le métier. *Éducation et Sociétés*, 20, 121-134.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et de l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation & Didactique*, 3(2), 97-121.
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris : PUF.
- Featherstone, H. (1998). First-year teachers : What are they learning ? In R. Tovey (Éd.), *Professional development* (pp. 28-30). Cambridge, MA : The Harvard Education Letter.
- Ferhat, I. (2009). Quelle formation pour quels enseignants ? Regard historique sur la réforme de la « mastérisation ».
http://www.laviedesidees.fr/Quelle-formation-pour-quels.html?decoupe_recherche=Ferhat
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach : lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Ferry, G. (1979). Personne et rôle social : le nœud de la formation. *Éducation et développement*, 135, 11-13.
- Fleury, C. (2005). *Les pathologies de la démocratie*. Paris : Fayard.
- Freese, A. R. (1999). The Role of Reflection on Preservice Teachers' Development in the Context of a Professional Development School. *Teaching and Teacher Education*, 15, 895-909.
- Friedson, E. (1986). *Professional Powers. A Study of the Institutionnalisation of Knowledge*. Chicago : University of Chicago Press.
- Fuller, F. F., Parsons, J. S. & Watkins, J. E. (1974). *Concerns of teachers : Research and conceptualization*. Austin : University of Texas.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm Wars and Their Aftermath : A "Historical" Sktech of Research on Teaching Since 1989. *Educational Reseach*, 18 (7), 4-10.
- Gibson, J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw and J. Bransford, *Perceiving, acting, and knowing. Toward an ecological psychology* (pp. 67-82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Giust-Desprairies, F. (2002), « [L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique](#) », *Actes de l'université d'automne*, « Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants », Paris, 28-31 octobre, Eduscol.

- Goigoux, R. (1997). La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de Français. In É. Bautier & D. Bucheton (Éds), *Pratiques enseignantes et activités des élèves dans la classe de Français, Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM)*, 21, 56-61.
- Goigoux, R. (2002a). Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Chisten & M. Wirthner (Éds), *Les tâches et leurs entours en classe de français*. CD-ROM DFLM.
- Goigoux, R. (2002b). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In J-M. Évesque, A.-M. Gautier, C. Revest & Y. Schwartz (Éds.), *Les évolutions de la prescription* (pp. 77-84). Actes du XXXVII^e congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française. Aix-en-Provence : GREACT
- Goigoux, R. & Paries, M. (2006). Réduire la complexité de l'activité d'enseignement pour mieux préparer les professeurs débutants à l'action et à la réflexion. In *Actes du colloque international Formation d'enseignants. Quels scénarios ? Quelles évaluations ?* http://www.versailles.iufm.fr/colloques/scenarios/pdf/synth_gr4_07.pdf
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3, 19-41.
- Goigoux, R., Ria, L. & Toczec-Capelle, M.-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (Éds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 25-44). Clermont : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Goodman, J. (1985). Field-based experience : A study of social control and student teachers' response to institutional constraints. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 26-49.
- Hammerness, K. (2003). Learning to Hope, or Hoping to Learn ? The Role of Vision in the Early Professional Lives of Teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 43-56.
- Harrington, H. L., Quinn-Leering, K. & Hodson, L. (1996). Written case analyses and critical reflection. *Teaching and Teacher Education*, 12, 25-37.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M., & Baillauquès, S. (Éds). (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Hirtt, N. (1996). *L'école sacrifiée, la démocratisation de l'enseignement à l'épreuve de la crise du capitalisme*. Bruxelles : éditions EPO.

- Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (Éds) (1992). *Devenir enseignant T I. À la conquête de l'identité professionnelle*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (Éds.) (1992) *Devenir enseignant. T II. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Johnson, V. G. (1994). *Eyes in the back of your head: Student teachers concept of management and control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association. Nouvelle Orléans : Los Angeles.
- cité par R.Chouinard (2000). Enseignants débutants et pratique de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <http://id.erudit.org/iderudit/032011ar>
- Jorro, A. (2009). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck Université
- Kaddouri, M. (2002). Les dynamiques identitaires. Considérations épistémiques, méthodologiques et professionnelles. *Recherche et Formation*, 41, 5-9.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kameenui, E. J., Carnine, D. W., Dixon, R. C., Simmons, D. C. & Coyne, M. D. (2002). *Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio : Merrill Prentice Hall.
- Kelman H. C. (1958). Compliance, Identification, and Internalization : Three Processes of Attitude Change. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 51-60.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Larivain, C. (2006). Les enseignants des écoles publiques et la formation : interrogation de 1200 enseignants du premier degré réalisée en septembre-octobre 2005. *Les Dossiers*, 176.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition. Montréal : Guérin.
- Legendre, M.-F. (1998). Apport du modèle de l'équilibration à l'étude de l'apprentissage chez l'adulte. In C. Danis & C. Solar (Éds), *Apprentissages et développement des adultes* (pp. 167-232). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lelièvre, C., Nique, C. (1994). *Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris : Nathan.

- Leplat, J. (1992). L'analyse psychologique du travail. In J. Leplat (Éd.) *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (pp. 23-39). Toulouse : Octares.
- Leplat, J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. Octares : Toulouse.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983) Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3 (1), 49-63.
- Llombart, A. (2008). *Formation universitaire et professionnelle d'enseignants. L'analyse de l'activité de formateurs d'enseignants en salle de cours : une contribution au débat théorie / pratique*. Mémoire de maîtrise en éducation, non publié, Université du Québec à Chicoutimi.
- Llombart, A. & Sève, P. (2008). Le lien théorie/pratique au cœur d'une formation académique et professionnelle en PE2 à l'IUFM : un cours sur l'observation réfléchie de la langue (ORL). In Actes du colloque international : *Formation d'enseignants. Quels scénarios ? Quelles évaluations ?*
<http://www.versailles.iufm.fr/colloques/scenarios/pdf/Llombart.pdf>
- Malet, R. & Brisard E. (Éds.) (2005). *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*. Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 4 (38), 32-59.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111–142.
- Marti, J. & Huberman, M. (1989). Les débuts dans l'enseignement. In M. Huberman (Éd.), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession* (pp. 251-273). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Maulini, O. (2004). *Entrer dans l'institution, entrer dans la profession. Une double contrainte pour les jeunes enseignants*.
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/double-entree.htm>
- Mayen, P. & Savoyant, A. (2002). Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle. [version électronique]. *Actes du 27^e Congrès SELF*, 226-232.
<http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/mayen.pdf>
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherche en éducation*, 4, 51-64.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.

- Ndorehaho, J.-P. & Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. [Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement](#).
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*, 154, 33-43.
- Nóvoa, A. (2004). Les enseignants et le « nouvel » espace public de l'éducation. In M. Tardif, & C. Lessard (Éds), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp.225-242). Paris : De Boeck.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Aperçu. OCDE.
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et Éducation*, 3, 63-65.
- Ombredane, A. (1955). Introduction. In A. Ombredane & J.-M. Favergé (Éds), *L'analyse du travail* (pp. 1-18). Paris : PUF.
- Papart, J.-P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*. Genève : Département de l'action sociale et de la santé.
- Paries, M., Robert, A. & Rogalski J. (2008). Analyses de séances en classe et stabilité des pratiques d'enseignants de mathématiques expérimentés du second degré. *Educational Studies in Mathematics*, 68 (1), 55-80.
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Rabardel & P. Pastré (Éds), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 231-260). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2005). La conception des situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. In P. Rabardel & P. Pastré (Éds), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 73-108). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Péguy, C. (1913). *L'Argent*. Paris : Gallimard.
- Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. *Recherche et formation*, 25, 113-123.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

- Rasmussen, J. (1986). *Information processing and human-machine interaction: an approach to cognitive engineering*. Amsterdam : North Holland.
- Rayou, P. (2004). Le relais des générations. *Recherche et Formation*, 41, 23-37.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Rey, B. (2000). Un apprentissage du sens est-il possible ? In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Éds.), *Sens, signification, formation* (pp. 107-126). Paris : PUF.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching ? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Reynolds, A. (1995). The knowledge base for beginning teachers : Education professionals' expectations versus research findings on learning to teach. *The Elementary School Journal*, 95(3), 199-221.
- Ria, L. & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation*, 42, 7-19.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Montpellier 1.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- Ria, L. (2006). L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité. Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, non publiée, Université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand.
- Ria, L. (2009). Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (Éds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 325-333). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, 1(2), 103-120. <http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>
- Roux-Perez, T. (2006a). Construction des compétences professionnelles chez les enseignants débutants : entre logique de formation, logiques des acteurs et effets de contexte.

- Colloque du CNAM, *Usages sociaux de la notion de compétences : quels savoirs, quels individus*, Paris, 9 mars 2006, www.ensieta.fr/jecompetence. (12 juin 2007)
- Roux-Perez, T. (2006b). Construction identitaire des enseignants en formation initiale : entre représentations partagées et éléments de différenciation dans le rapport au métier. *Lyon : Biennale de l'Éducation*. Lyon, 11-14 avril 2006. www.inrp.fr (12 juin 2007)
- Rottenberg, C. J. & Berliner, D. C. (1990). *Expert and Novice Teacher's conceptions of Common Classroom Activities*. Paper presented at the meeting of American Educational Research Association. Boston : Massachusetts, cité par
- Roustan, C. & Saujat, F. (2008). Genre débutant et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans). *Travail et formation en éducation*, 1, <http://tfe.revues.org/index616.html>.
- Sander, E. (2006). Raisonement et résolution de problèmes. In S. Ionescu, & A. Blanchet (Éds.), *Nouveau Cours de Psychologie : Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif* (pp. 159-190). Paris : PUF.
- Sartre, J.-P. (1946). « *Forger des mythes* », *Un théâtre de situations*. Paris : Gallimard, collection « Idées ».
- Saujat, F. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 7, 107-117.
- Saujat, F. (2004). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professoral ». *Polifonia*, 8, 67-94.
- Savoyant, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques concepts essentiels de la psychologie soviétique. *Cahiers de Psychologie*, 22, 1-2 & 17-25.
- Schmidt, M. & Knowles, J. G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 429-444.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books (trad. Française : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques, 1994).
- Sembel, N., Léonard, F., Teruel, B. & Gesson, B. (2009). L'entrée dans la carrière d'une cohorte de professeurs des écoles en gironde : La construction d' l'identité au travail entre adaptation et autonomie. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczek-Capelle (Éds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 135-147). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de doctorat, non publiée, Université Blaise Pascal à Clermont-ferrand.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignants aujourd'hui*. Paris : De Boeck.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action*. Berne : Peter Lang.
- Tillema, H. H. (2000). Belief change toward self-directed learning in student teachers : immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 165, 75-591.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang.
- Varah, L. J., Theune, W. S. & Parker, L. (1986). Beginning teachers : sink or swim ? *Journal of Teacher Education*, 37(1), 30-34.
- Varela, F.-J. (1989). *Autonomie et Connaissance : Essai sur le Vivant*. Paris : Édition du Seuil.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1978). Une problématique théorique en psychologie du travail. Essais d'application de la théorie opératoire de l'intelligence de J. Piaget à l'analyse du fonctionnement cognitif. *Travail Humain*, 2(41), 265-278.
- Veille Scientifique et Technologique, Lettre d'information n° 26 (2007). *Transformations du travail enseignant : finalités, compétences et identités professionnelles*. <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/26-avril-2007.php>
- Weber, M. (1996). *Sociologie des religions*. Paris : Gallimard.
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 187-204). Bruxelles : De Boeck Université.

- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (Éds.) (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.
- Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R. (1985). The development of teachers perspectives : Social stratégies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for teaching*, 11, 1-25.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. (1990). Teacher Socialization. In W. R. Houston, R. Howsam & J. Sikula (Éds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York, NY : Macmillan.

Annexe 1 : Etat des enregistrements et des transcriptions - CDROM

Légende du tableau :

+ : fait

0 : non fait (case tramée en bleu).

Les fichiers tramés en bleu n'ont pas été réalisés. Tous les entretiens référencés ont eu lieu, une prise de notes a été réalisée pour chacun.

J*	Référence du fichier	Réf entretien	Notes écrites	Enregistrement	Transcription
	E1 Julien 28.09.05	J*E1	+	+	+
	E2 Julien 14.10.05	J*E2	+	+	+
	E3 Julien 17.11.05	J*E3	+	+	+
	E4 Julien (AC1) 9.12.05	J*E4	+	+	+
	E5 Julien 19.01.06	J*E5	+	+	+
	E6 Julien 08.02.06	J*E6	+	+	+
	E7 Julien (AC2) 6.04.06	J*E7	+	+	+
	E8 Julien 20.04.06	J*E8	+	0	0
	E9 Julien (AC3) 8.06.06	J*E9	+	+	+
C*	Référence du fichier	Réf. entretien	Notes écrites	Enregistrement	Transcription
	E1 Chloé 28.09.05	C*E1	+	+	+
	E2 Chloé 14.10.05	C*E2	+	+	+
	E3 Chloé 7.11.05	C*E3	+	+	+
	E4 Chloé (AC1) 14.12.05	C*E4	+	+	+
	E5 Chloé 18.01.06	C*E5	+	+	+
	E6 Chloé /15.02.06	C*E6	+	+	+
	E7 Chloé (AC2) 29.03.06	C*E7	+	+	+
	E8 Chloé (AC3) 15.06.06	C*E8	+	+	+
V*	Référence du fichier	Réf. entretien	Notes écrites	Enregistrement	Transcription
	E1 Valérie 30.09.05	V*E1	+	+	+
	E2 Valérie 07.10.05	V*E2	+	+	+
	E3 Valérie 15.11.05	V*E3	+	0	0
	E4 Valérie (AC1) 12.12.05	V*E4	+	+	+
	E5 Valérie 19.01.06	V*E5	+	+	+
	E6 Valérie 06.02.06	V*E6	+	+	+
	E7 Valérie (AC2) 30.03.06	V*E7	+	+	+

	E8 Valérie 19.04.06	V*E8	+	0	0
	E9 Valérie (AC3) 02.06.06	V*E9	+	+	+
	E10 Valérie (AC3 fin) 14.06.06	V*E10	+	+	+
M*	Référence du fichier	Réf. entretien	Notes écrites	Enregistrement	Transcription
	E1 Malorie 29.09.05	M*E1	+	+	+
	E2 Malorie 12.10.05	M*E2	+	+	+
	E3 Malorie 10.11.05	M*E3	+	+	+
	E4 Malorie (AC1) 14.12.05	M*E4	+	+	+
	E5 Malorie 7.02.06	M*E5	+	+	+
	E6 Malorie (AC2).13.03.06	M*E6	+	+	0
	E7 Malorie (AC3) 20.06.06	M*E7	+	+	0
I*	Référence du fichier	Réf. entretien	Notes écrites	Enregistrement	Transcription
	E1 Isabelle 27.09.05	I*E1	+	+	+
	E2 Isabelle 12.10.05	I*E2	+	+	+
	E3 Isabelle 09.11.05	I*E3	+	+	+
	E4 Isabelle (AC1) 15.12.05	I*E4	+	+	+
	E5 Isabelle 19.01.06	I*E5	+	+	+
	E6 Isabelle 8.02.06	I*E6	+	+	0
	E7 Isabelle (AC2) 31.03.06	I*E7	+	+	0
	E8 Isabelle /19.04.06	I*E8	+	0	0
E*	Référence du fichier	Réf. entretien	Notes écrites	Enregistrement	Transcription
	E1 Evelyne 26.09.05	E*E1	+	+	+
	E2 Evelyne 15.10.05	E*E2	+	+	+
	E3 Evelyne 09.11.05	E*E3	+	+	+
	E4 Evelyne (AC1) 05.01.06	E*E4	+	+	0
	E5 Evelyne 17.01.06	E*E5	+	+	+
	E6 Evelyne 08.02.06	E*E6	+	+	+
	E7 Evelyne (AC2) 29.03.06	E*E7	+	+	0
	E8 Evelyne 21.04.06	E*E8	+	0	0
	E9 Evelyne (AC3) 20.06.06	E*E9	+	+	0
Co	Référence du fichier	Réf. entretien	Notes écrites	Enregistrement	Transcription
	E1 collectif 02.11.05	Co E1	+	+	+
	E2 collectif 12.01.06	Co E2	+	+	+
	E3 collectif 21.04.06	Co E3	+	0	0
	E4 collectif 23.06.06	Co E4	+	+	+

Annexe 2 : Etat des enregistrements et des synthèses - CDROM

Légende du tableau :

+ : fait

0 : non fait (case tramée en bleu).

Les fichiers tramés en bleu n'ont pas été réalisés. Tous les entretiens référencés ont eu lieu, une prise de notes a été réalisée pour chacun.

Mi*	Référence du fichier	Réf entretien	Notes écrites	Enregistrement	Synthèse
	E Synthèse Mickaël 6 entretiens au cours de l'année	Mi*	+	+	+
	E Synthèse Élise 6 entretiens au cours de l'année	Li*	+	+	0

Annexe 3 : bilan de formation des PE2 année scolaire 2008-2009

Durant les dernières années de notre recherche, nous avons travaillé au sein de l'équipe de formateurs chargés de la coordination, de la mise en œuvre et du suivi de la formation des PE à l'IUFM d'Auvergne. Nous avons occupé le poste d'adjoint au chargé de cette mission de coordination pendant deux ans puis nous en avons pris la responsabilité en septembre 2009. C'est à ce titre que nous rendons compte des résultats des bilans de formation que l'équipe de direction de l'IUFM d'Auvergne effectue auprès des PE2 à la fin de chaque année scolaire depuis l'année scolaire 2002/2003. S'il y a quelques ajustements d'une année sur l'autre dans la formulation des propositions, le principe reste le même. Les PE2 réalisent un Q-sort, ils classent quinze propositions (2 places pour les propositions avec lesquelles le PE2 est le plus en accord (2 points), 3 places pour les propositions où il y a accord (1 point), cinq places pour les propositions neutres (0 points), 3 places pour les propositions où il y a moins accord (-1 point) et 2 places pour les propositions les plus en désaccord (-2 points). Les PE2 traitent ainsi 15 propositions pour chacun des deux énoncés suivants :

- Cette année de formation a été intéressante professionnellement grâce... :
- Cette année de formation serait plus efficace avec... :

Tableau 1 : présentation des items du Q-sort. Formation des PE2, 2008/2009

	Cette année de formation a été intéressante professionnellement grâce...
1	à la formation didactique dans les différentes disciplines enseignées à l'école.
2	à l'aide pertinente de l'équipe de tutorat et du formateur référent.
3	au suivi d'une classe grâce au stage filé
4	au travail en équipe entre PE2
5	à l'alternance entre théorie et pratique dans chaque module
6	au travail au sein du module « Pédagogie »
7	à la rencontre de nombreux professionnels de terrain
8	aux réponses apportées aux questions que je me posais
9	au mémoire qui m'a permis d'être dans une dynamique de questionnement et d'approfondissement
10	à la possibilité de gérer une partie de mon propre parcours grâce au choix des modules facultatifs et aux compléments de formation
11	à la réflexion qu'elle m'a permis de mener en didactique et en pédagogie
12	à la diversité et à la disponibilité des ressources humaines et matérielles
13	à l'analyse personnelle qu'elle m'a permis de réaliser sur ma pratique professionnelle
14	aux stages massés en responsabilité
15	à la réflexion qu'elle m'a permis de mener sur les valeurs et les missions de l'école
	Cette année de formation serait plus efficace avec...
1	un volume horaire de la formation moins important
2	une organisation différente du stage filé
3	un effectif des groupes inférieur
4	une durée de stage plus importante
5	des références au terrain plus articulées
6	des évaluations plus échelonnées
7	un volume global horaire hebdomadaire laissant davantage de temps pour le travail personnel
8	une articulation plus grande entre les évaluations et le référentiel de compétences des enseignants.
9	une administration et des formateurs plus rigoureux sur les horaires et la gestion des emplois du temps
10	une aide plus importante pour la réflexion et la réalisation du mémoire (séminaire mémoire)
11	des contenus des cours davantage planifiés et explicités préalablement
12	une participation des maîtres formateurs différente
13	une plus grande alternance entre cours et stage de pratique accompagnée
14	un volume horaire des modules disciplinaires plus important
15	d'avantage de projets à mener

**Tableau 2 : répartition des points des réponses au premier énoncé :
« Cette année de formation a été intéressante professionnellement grâce à : ...»**

	Total des points obtenus
14) aux stages massés en responsabilité	85
3) au suivi d'une classe grâce au stage filé	46
2) à l'aide pertinente de l'équipe de tutorat et du formateur référent.	42
6) au travail au sein du module « Pédagogie »	40
7.) à la rencontre de nombreux professionnels de terrain	35
13) à l'analyse personnelle qu'elle m'a permis de réaliser sur ma pratique professionnelle	4
11) à la réflexion qu'elle m'a permis de mener en didactique et en pédagogie	2
4) au travail en équipe entre PE2	-1
12) à la diversité et à la disponibilité des ressources humaines et matérielles	-7
5) à l'alternance entre théorie et pratique dans chaque module	-25
8) aux réponses apportées aux questions que je me posais	-28
1.) à la formation didactique dans les différentes disciplines enseignées à l'école.	-34
9) au mémoire qui m'a permis d'être dans une dynamique de questionnement et d'approfondissement	-46
10) à la possibilité de gérer une partie de mon propre parcours grâce au choix des modules facultatifs et aux compléments de formation.	-47
15) à la réflexion qu'elle m'a permis de mener sur les valeurs et les missions de l'école	-54

**Tableau 3 : répartition des points des réponses au second énoncé :
« Cette année de formation serait plus efficace avec...»**

	Total des points obtenus
7) un volume global horaire hebdomadaire laissant davantage de temps pour le travail personnel	60
4) une durée de stage plus importante	54
5) des références au terrain plus articulées	44
13) une plus grande alternance entre cours et stage de pratique accompagnée	27
6) des évaluations plus échelonnées	26
2) une organisation différente du stage filé.	5
1) un volume horaire de la formation moins important	0
12) une participation des maîtres formateurs différente	0
11) des contenus des cours davantage planifiés et explicités préalablement	-1
10) une aide plus importante pour la réflexion et la réalisation du mémoire (séminaire mémoire)	-16
15) davantage de projets à mener	-17
9) une administration et des formateurs plus rigoureux sur les horaires et la gestion des emplois du temps.	-31
8) une articulation plus grande entre les évaluations et le référentiel de compétences des enseignants.	-37
14) un volume horaire des modules disciplinaires plus important	-52
3) un effectif des groupes inférieur	-56

Commentaires

Chaque année, le traitement de ces données fait ressortir la préférence des PE2 pour les modules de formation les plus en lien avec la mise en œuvre immédiate de l'action d'enseignement. À l'inverse, les dispositifs les plus en lien avec l'apprentissage par l'acquisition de savoirs formalisés sont les plus rejetés. Pour l'année scolaire 2008/2009, les propositions 14, 3, 2, 6 et 7 (stages massés en responsabilité, suivi d'une classe grâce au stage filé, l'aide pertinente de l'équipe de tutorat et du formateur référent, la rencontre de nombreux professionnels de terrain, le travail au sein du module pédagogie) dans le premier filtre atteignent 85, 46, 42, 40 et 35 points, loin devant la 6^{ème} proposition (l'analyse personnelle qu'elle m'a permis de réaliser sur ma pratique professionnelle) qui obtient 4 points. Pour le deuxième filtre, ce sont les propositions 7 et 4 (volume global horaire hebdomadaire laissant davantage de temps pour le travail personnel, durée de stage plus importante) qui obtiennent le plus de points (60 et 54) alors que la proposition 14 (volume horaire des modules disciplinaires plus important) est la plus rejetée (-54 points).

Les résultats de cette enquête auprès des cinquante PE2 de l'année 2008-2009 confirment de manière plus abrupte ce que nos quinze PE2 exprimaient à travers les entretiens.