



Serres, G. & Ria, L. (2007). Questionner la formation des enseignants à partir de la description des trajectoires des formés. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 99-119.
<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2007.037>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Guillaume Serres, Luc Ria, 2007



Questionner la formation des enseignants à partir de la description des trajectoires des formés

Guillaume SERRES¹ et Luc RIA¹

Laboratoire PAEDI, IUFM d'Auvergne, France

Prenant appui sur le contexte international de réforme des systèmes d'enseignement supérieur cette contribution décrit et analyse l'activité des enseignants en formation. Les observations ethnographiques et les enregistrements vidéo réalisés en centre (IUFM) et sur les terrains de stage (établissements scolaires de l'enseignement secondaire français) durant une année complète ont permis de pister les préoccupations et connaissances des enseignants tout au long de leur année de formation professionnelle et de rendre compte de leur activité sous la forme de trajectoires de formation. Les objectifs sont de questionner les conceptions traditionnelles de la formation et de montrer comment l'étude des trajectoires des formés peut être une aide pour concevoir et mettre en œuvre la formation universitaire professionnelle des enseignants.

Introduction

Aujourd'hui plus qu'hier, la formation des enseignants est considérée comme un levier direct pour agir sur les résultats de l'école. Les enquêtes récentes mettant en évidence les performances des élèves et leurs lacunes², les recherches pointant les liens directs existant entre l'accomplissement des élèves et la qualité de la formation des enseignants (Darling-Hammond, 2000), l'affirmation de plus en plus marquée selon laquelle enseigner est un métier complexe qui s'apprend (Tardif & Lessard, 2004), les attentes de plus en plus fortes de la société envers l'école sont autant d'éléments qui placent la formation des enseignants au centre du débat éducatif. A ce titre, elle fait l'objet de multiples réformes. Les principales actions en cours s'inscrivent dans le cadre du processus de Bologne. Ce dernier, initié en 1999 dans la perspective de créer un espace européen de l'enseignement supérieur suscite de nombreuses attentions. L'harmonisation des systèmes d'enseignement supé-

1. Contact : gserres@auvergne.iufm.fr; lria@auvergne.iufm.fr

2. Les 29 pays ayant signé le processus de Bologne sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse.



rieur recherchée par l'ensemble des pays engagés dans ce processus suppose d'importantes transformations dont un rapprochement de la formation des enseignants de l'université. Les enjeux et les risques sont multiples. A l'enjeu de diffusion des savoirs universitaires s'oppose le risque d'une fragmentation de la formation par juxtaposition des enseignements universitaires et professionnels. A l'enjeu de mobilité des enseignants rendu possible par comparabilité des systèmes de formation et la définition de compétences communes s'oppose le risque d'aboutir à des standards figés dans le temps peu propices à la prise en compte des conditions éducatives en perpétuelle évolution. A l'enjeu de mise en place d'une formation de haut niveau débouchant sur la délivrance d'un grade de Master, s'oppose le risque d'une déqualification des diplômes de l'enseignement pour certains *pays*³. Aux enjeux de réflexion sur le processus d'apprentissage s'oppose le risque d'une négociation des conditions d'intégration des instituts formateurs aux universités sans prise en compte des exigences qu'appelle la mise en place d'une formation professionnelle universitaire de haut niveau. Or, dans ce contexte, la façon dont les formés apprennent à enseigner n'est que partiellement connue et l'élaboration de dispositifs de formation en alternance est fondée davantage sur des croyances que sur une analyse de l'activité telle qu'elle est vécue par les *formés*⁴. Partant de ce constat, cette contribution décrit les trajectoires de formation des enseignants. S'appuyant sur une étude réalisée dans le cadre de la formation initiale des enseignants du secondaire en France, elle propose plus largement une analyse critique des conceptions traditionnelles de la formation.

Si cette étude prend appui sur la formation telle qu'elle est proposée en France dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), les discussions qu'elle suscite concernent plus largement la formation professionnelle des enseignants. Pour devenir enseignant il faut successivement suivre une formation disciplinaire de haut niveau universitaire (3 années), préparer les concours de recrutement de l'éducation nationale du premier ou du second degré (1 année), suivre la formation professionnelle à l'IUFM (1 année). Cette deuxième année d'IUFM concerne plus particulièrement notre étude. Elle a fait l'objet d'un plan de rénovation (en date du 27 février 2001) à partir de réflexions sur les dix premières années de fonctionnement des IUFM. Les textes officiels relatifs à ce plan soulignent la nécessité d'une articulation forte entre l'expérience

3. Tels que la France ou la Suisse.

4. Ce constat d'opacité de l'activité de formation a été l'un des points d'introduction du colloque international de l'IUFM de Nantes en 2005 : « La façon dont les professeurs stagiaires apprennent à intervenir reste énigmatique et l'élaboration de dispositifs de formation en alternance est fondée davantage sur des croyances que sur une analyse de l'activité telle qu'elle est vécue par les formés ». Le Ministère de la Recherche et des Nouvelles Technologies a également lancé en 2004 une Action Concertée Incitative (ACI, EF 0029) autour de la question plus large de la dynamique des apprentissages, notamment professionnels, et de leurs effets selon le temps et les contextes. Cette recherche a été soutenue par cette ACI.



acquise lors des temps de formation à l'IUFM (Formation Disciplinaire et Générale) et les périodes de stages en établissement (Stage en Responsabilité et Stage de Pratique Accompagnée) afin de promouvoir une « formation professionnelle d'adulte à caractère universitaire, basée sur l'alternance » (Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, p.4).

Les temps de formation à l'IUFM comprennent la Formation Disciplinaire et Générale. L'IUFM est envisagé comme le « pivot de la formation ». Il est « le lieu de ressources, de construction de compétences, d'interrogation et d'analyse des pratiques et de développement de l'identité professionnelle » (Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, p.3) :

- la Formation Disciplinaire est effectuée au sein des départements disciplinaires de l'IUFM : Lettres, Histoire Géographie, EPS, etc. Chaque stagiaire suit une série de modules consacrés à l'enseignement de sa discipline et à sa didactique.
- La Formation Générale est relative à la culture professionnelle de l'enseignement secondaire. Sont délivrés des modules relatifs à la connaissance des adolescents, à leur orientation et à la connaissance du système éducatif. La Formation Générale propose une sensibilisation aux contextes d'enseignement spécifiques comme l'accueil d'élèves handicapés ou en difficultés scolaires graves, la scolarisation des jeunes migrants, ou encore le travail en Zone d'Education Prioritaire. Cette formation est délivrée avec la volonté d'un ancrage au plus près des problèmes professionnels rencontrés. Des enseignements relatifs aux Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE) font également partie de cette Formation Générale.

Les temps de formation sur le terrain comprennent plusieurs stages. Ces « terrains » de stage sont appréhendés comme des « lieux de rencontre des conditions réelles de la vie professionnelle sans lesquels il ne saurait y avoir de véritable formation au métier » (Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, p.3).

- Le Stage en Responsabilité est réalisé tout au long de l'année scolaire dans un établissement d'affectation. La pratique de l'enseignement, durant 4 à 12 heures par semaine selon la discipline, est à la fois un objet d'analyse poussant à rechercher les éléments théoriques d'une plus grande efficacité et un moyen de valider et de faire la synthèse des savoirs et des compétences du professeur stagiaire. Ce stage est réalisé sous la houlette d'un conseiller pédagogique qui supervise le professeur stagiaire notamment *via* des entretiens de conseil post-leçon et produit des rapports évaluatifs en début et fin d'année.
- Le Stage de Pratique Accompagnée est réalisé dans un contexte scolaire différent de celui rencontré en Stage en Responsabilité (les professeurs stagiaires affectés dans un lycée pour leur Stage en



Responsabilité effectuent leur Stage de Pratique Accompagnée en collège et inversement). Il comprend, durant sept semaines, des temps d'intervention en classe, des observations d'enseignants experts et novices. Ce stage est réalisé sous la supervision d'un tuteur, enseignant qui confie sa classe au professeur stagiaire après un temps d'observation de ce dernier. En fin de stage, un rapport est adressé par le tuteur à l'IUFM.

Les temps de réflexion sont valorisés pour permettre à chaque formé d'une part de comprendre et d'analyser sa pratique et d'autre part de l'enrichir pour la faire évoluer. Depuis la circulaire du 4 avril 2002, l'analyse de pratiques est explicitement présente dans les plans de formation de tous les IUFM. Ces moments d'analyse et de réflexion permettent « *d'identifier, d'analyser et de résoudre des problèmes professionnels... de relier des apprentissages faits sur des lieux de formation et de les mettre en perspective... de se doter de repères conceptuels, méthodologiques, éthiques en vue de faire des choix et de dégager le caractère multiple et hétérogène du métier d'enseignant* » (Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, p.4). Enfin la rédaction du Mémoire Professionnel s'appuie également sur l'analyse de pratiques professionnelles, rencontrées en particulier lors du Stage en Responsabilité. Son objectif est de prendre en compte de façon distanciée la complexité des actes d'enseignement et d'éducation. Il s'agit pour les professeurs stagiaires d'établir une problématique autour de leurs pratiques et de l'analyser tout en proposant des pistes de réflexion ou d'action référencées aux travaux existant dans le domaine.

Notons que les réformes actuelles de la formation en France (arrêté du 19 décembre 2006) visent la mise en place d'un parcours spécifique à l'enseignement favorisant l'orientation vers le métier dès les premières années post bac, la mise en place d'une formation plus progressive et d'une insertion graduelle dans le monde professionnel des enseignants. Ceci traduit une bascule d'une formation privilégiant dans un premier temps les aspects universitaires (quatre années) puis professionnels (une année) à un parcours intégrant ces deux aspects simultanément, des premières années de formation à la titularisation. La France tend ainsi à rejoindre les autres pays développés pour lesquels le premier contact avec le milieu professionnel est plus précoce et la phase finale qualifiante en emploi est plus conséquente et progressive. Cette évolution de l'organisation de la formation vise à préparer les futurs enseignants au métier et aux nouvelles conditions de son exercice, liées notamment à une complexification et à un alourdissement des tâches (Maroy, 2006; Tardif & Lessard, 2004).

Problématique

Le contexte actuel d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur suppose une réorganisation de la formation des enseignants plus ou



moins conséquente selon les pays. Les chantiers, les enjeux et les réserves varient selon les particularités nationales. Nous nous intéressons ici aux enjeux de formation sans nier pour autant les aspects économiques et sociaux qui se cristallisent autour de la mise en œuvre de la réforme de Bologne. Si les chantiers, les enjeux et les interrogations sont diverses, les difficultés des acteurs à se former dans les dispositifs de formation professionnelle présentent des similarités. Ils expriment souvent plusieurs changements abrupts dont le principal est relatif au passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant responsable d'une classe. Ils éprouvent des difficultés à créer des liens de cohérence entre les multiples contextes de formation qui leur sont proposés simultanément ou successivement. Ils relatent les contradictions liées à la nécessité d'enseigner en pleine responsabilité sans pouvoir mener une réflexion approfondie sur les « réussites » et les « échecs » de leur action. Placés face aux élèves, ils n'ont qu'un droit à l'erreur limité. Confrontés à cette nécessité de réussite immédiate ils sont surpris de ne pas trouver auprès des divers formateurs de solutions « toutes prêtes » efficaces dès le lendemain. Ils s'estiment en partie dupés par la formation de haut niveau disciplinaire qui ne se révèle pas d'emblée opérante pour faire la classe. Dès lors, ils considèrent le terrain comme la principale source de réponse à leurs urgences. En découle une défiance vis-à-vis des enseignements théoriques estimés décalés et peu propices pour faire face aux situations qu'ils vivent au quotidien. A côté de cela, ils estiment l'accompagnement au plus près du terrain par des enseignants chevronnés limité. Leurs statuts contradictoires de collègues accompagnateurs et de superviseurs évaluateurs font que les formés résistent tant que cela est possible à leur exprimer leurs difficultés.

Les difficultés des formés dans les dispositifs de formation professionnelle, décrites ici à grands traits, sont le plus souvent expliquées à partir de l'hypothèse d'une hétérogénéité des savoirs. Savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience de terrain sont estimés incompatibles. Dans cette perspective, la formation tend à être réduite à l'acquisition par les novices des savoirs mis en évidence chez les experts. Les préconisations en termes de formation tendent à s'inscrire dans une démarche prescriptive avec une visée de réduction des écarts constatés entre les savoirs des experts et ceux des novices. L'hypothèse sous-jacente est que les savoirs identifiés au cours de l'analyse de l'activité experte sont directement utilisables pour former les novices. Ils sont considérés appréhendables et pertinents pour les acteurs indépendamment de leur avancement dans la formation. A ce titre, l'activité enseignante la plus étudiée à ce jour est celle des experts ou chevronnés. Celle des novices est le plus souvent définie dans la littérature scientifique en creux par rapport à celle des experts. Laot et Olry (2004) soulignent cette tendance, au sein de l'histoire des recherches en éducation et formation des adultes, à mettre l'accent sur l'état d'un capital de savoirs des formés sans rendre compte des processus par lesquels ils parviennent à constituer ce capital.



Nous proposons dans cette contribution d'analyser la formation des enseignants à partir d'une approche centrée sur le travail des enseignants et sa construction en formation. Ceci suppose plusieurs déplacements, dont les principaux sont les suivants.

Le premier déplacement consiste à dépasser le postulat selon lequel les savoirs sont incompatibles *a priori*. Nous proposons de nous intéresser à la temporalité de la formation et à la diversité des situations. Ceci suppose le passage d'une conception applicationniste et figée du travail enseignant à une conception située et développementale prenant en compte la diversité des situations et le temps de sa construction en formation.

Le second déplacement consiste à dépasser le postulat selon lequel la connaissance des processus d'acquisition et de mise en œuvre de savoirs sous la forme de compétences est suffisante pour comprendre l'activité des formés. Nous proposons d'élargir l'étude de la formation à l'activité déployée dans et hors la classe et d'intégrer les processus de participation et d'intégration à une communauté professionnelle.

Le troisième déplacement consiste à dépasser le postulat selon lequel l'activité des enseignants reconnus pour leur expertise constitue à elle seule l'unique vivier des « bonnes pratiques ». Considérer que l'activité des novices est une source possible d'innovation pour la profession suppose le passage d'une conception de la formation dissymétrique et unidirectionnelle entre novice et expert à une conception plus dynamique entre « nouveaux venus » et « anciens ».

A partir de ces déplacements la question de la formation se pose sous un nouvel angle. Il s'agit de décrire les trajectoires des formés, d'analyser leur activité de façon longitudinale et à différentes échelles (de quelques jours à plusieurs années de formation) afin d'analyser simultanément les transformations rapides et les transformations plus lentes et leurs interdépendances. Il s'agit de caractériser l'activité des novices de façon positive, par opposition à une définition en creux par rapport aux experts, et de décrire les relations entre « nouveaux venus » et « anciens ». Nous précisons dans la partie suivante le cadre théorique et méthodologique susceptible de rendre compte de l'activité des formés et de ses transformations dans le temps.

Cadre théorique et méthodologique

Cette étude s'inscrit dans la lignée de recherches dont l'objet plus large est d'accéder à la composante subjective de l'activité humaine pour dévoiler les significations des acteurs au travail (Clot, 1999; Dejours, 1993; Schwartz, 1997; Theureau, 2006). Cette option consistant à se placer du côté du sujet pour accéder à son activité repose sur une reconnaissance de la compétence des acteurs à décrire leur situation (Dosse, 1995).



Cette étude est fondée sur deux présupposés théoriques principaux.

Le premier présupposé concerne le caractère situé de l'activité. Emergeant d'un effort d'adaptation aux contraintes d'une situation dans laquelle l'acteur puise des ressources pour agir (Lave, 1988) elle doit être étudiée *in situ* (Barbier & Durand, 2003; Kirshner & Whitson, 1997; Suchman, 1987). La situation est conçue comme la construction signifiante qu'opère un acteur dans et à partir d'un contexte donné (De Fornel & Quéré, 1999).

Le deuxième présupposé est que l'activité, au niveau où elle est analysée, manifeste, valide et construit constamment des connaissances. Une théorie de l'activité doit être en mesure de rendre compte de la construction constante de connaissances et de la transformation de l'expérience de l'acteur au cours de l'activité (Theureau, 2006; Vygotski, 1997). Le développement est envisagé ici comme une propriété essentielle de l'activité humaine (Clot, 1999; Lemke, 2000), et le couplage activité-situation comme changeant continuellement.

Le cadre d'analyse mobilisé est celui du cours d'action (Theureau, 2006). Inspiré des travaux de Peirce (1978), il permet l'étude de la dynamique de l'activité selon le point de vue de l'acteur et ainsi la description de la relation d'un acteur à son environnement. Ce dernier a fourni la base conceptuelle et méthodologique de nombreuses recherches notamment sur l'enseignement et la formation (par exemple, Flavier, Bertone, Méard & Durand, 2002; Ria, Sève, Theureau, Saury & Durand, 2003).

Nous proposons d'analyser le cours d'action des formés, c'est-à-dire la part de l'activité des formés qui est montrable, racontable et commentable à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur. La définition du cours d'action est fondée sur le postulat que ce niveau de l'activité peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 2006). Ces dernières permettent une « description symbolique acceptable » (Varela, 1989, p.184) du couplage structurel d'un acteur avec sa situation. C'est-à-dire une description de l'activité et des caractéristiques de la situation effectuée du point de vue de la dynamique interne de l'acteur considéré. Le cadre d'analyse du cours d'action inclut des entretiens d'autoconfrontation lors desquels l'acteur, confronté à l'enregistrement de son activité, la décrit, la commente et l'explicite. Un questionnement spécifique permet par la suite de documenter les préoccupations des acteurs, leurs attentes, ce qu'ils considèrent et interprètent en situation, leurs émotions, les connaissances qu'ils mobilisent et construisent, celles qu'ils tendent à valider ou invalider. Restituer le cours d'action d'un acteur consiste à identifier l'ensemble de ces composantes de façon à rendre compte du flux des significations construites par les formés au cours de leur participation aux diverses situations de formation.

Six professeurs stagiaires de l'enseignement secondaire en Mathématiques, Lettres, Histoire Géographie et Education Physique et Sportive



(EPS) ont participé à cette **étude**⁵. Agés de 23 ans et 24 ans au moment de l'étude, ils avaient la responsabilité de classes de collège et lycée. Chacun a été suivi tout au long de la deuxième année de formation à l'IUFM dans divers contextes : en classe, lors d'entretien de conseil pédagogique, en formation en centre. Au final trente à quarante recueils ont été réalisés pour chaque participant.

Deux catégories de données ont été recueillies : a) des données d'enregistrement de l'activité des professeurs stagiaires au cours des divers contextes de classe et de formation, b) des données de verbalisation lors d'entretiens d'autoconfrontation *a posteriori* permettant de saisir le sens de l'activité pour l'acteur (ses préoccupations, ses attentes, ce qu'il a fait sens pour lui, ce qu'il a ressenti et appris dans la situation vécue).

Les données d'enregistrement des leçons ont été recueillies à l'aide d'une caméra sur pied et d'un micro cravate. Ce dispositif a permis d'enregistrer les actions et communications des professeurs stagiaires dans les divers contextes de formation.

Les données de verbalisation ont été recueillies au cours d'entretiens d'autoconfrontation réalisés avec chacun des professeurs stagiaires. Le chercheur invitait les professeurs stagiaires à décrire et à commenter leur activité. Les relances du chercheur visaient à aider les professeurs stagiaires à décrire leur action et à s'assurer d'une compréhension mutuelle de cette dernière par une demande de précisions. Ces entretiens se sont déroulés en confrontant les professeurs stagiaires aux traces de leur activité issues de leçons (*via* les vidéos réalisées), des préparations de leçon (*via* les inscriptions reportées sur leurs feuilles de préparation), d'enseignement en centre formateur (*via* les notes prises en situation), etc.

Le traitement des données a consisté à documenter les préoccupations des professeurs stagiaires et plus largement les connaissances mobilisées, les significations construites dans les diverses situations de formation tout au long de l'année de formation.

Résultats

Nous proposons de décrire les principaux éléments caractéristiques de l'activité des professeurs stagiaires à l'échelle de leur année de formation entre terrain de stage et IUFM. L'ensemble de ces éléments participe à la description d'une trajectoire typique de formation. Le caractère typique a été apprécié au regard des six trajectoires individuelles étudiées mais aussi en s'appuyant sur des témoignages ponctuels de profes-

5. Les résultats synthétisés pour cet article proviennent d'un travail de thèse réalisé au sein du laboratoire PAEDI de l'IUFM d'Auvergne (JE 2432) et plus largement du travail d'une équipe structurée autour d'une action concertée incitative « Education et formation : Effets et contextes » (ACI EF 0029). Ils portent sur l'analyse de l'activité de professeurs stagiaires du second degré spécialistes de diverses disciplines scolaires.



seurs stagiaires. Cette trajectoire est décrite à partir de périodes de stabilité et d'instabilité ou de rupture, à partir d'un repérage d'événements clefs et bifurcations. Elle est également décrite en s'attachant à l'histoire des interactions des formés avec les divers acteurs de la formation traduisant leur participation à des collectifs. Au final ont été repérés de façon chronologique : (a) les premières semaines de formation, (b) la première visite du superviseur, (c) un début d'année entre convergences et décalages, (d) l'apparition d'un double réseau de formation, (e) la simultanéité des stages : entre densité, instabilité et ouverture, (f) l'annonce des affectations : de possibles bifurcations, (g) la fin d'année un moment propice peu mis à profit.

Les premières semaines de formation

Lors des premières semaines de cette année de formation professionnelle, l'apprehension des premiers face-à-face avec les élèves est importante. Elle l'est d'autant plus pour ceux qui n'ont pas bénéficié au cours de leur cursus universitaire de stages de pré-*professionnalisation*⁶. La façon de vivre ces premières semaines de Stage en Responsabilité présente de fortes similarités pour les professeurs stagiaires des diverses disciplines. Leurs principales préoccupations sont : (a) de s'extraire du devant de la scène, (b) de mettre les élèves au travail, (c) d'établir une relation de confiance avec le conseiller pédagogique (d) d'établir un réseau de communication avec les membres de l'établissement scolaire, (e) etc.

Simultanément, la Formation Disciplinaire organise « l'aide au *démarrage* »⁷. Au cours de ces premières semaines, la Formation Disciplinaire et le Stage en Responsabilité sont *quasi* exclusivement les seuls *contextes*⁸ de formation proposés aux formés. Cette « aide au démarrage » en Formation Disciplinaire favorise les échanges sur les premières heures de cours. Les analyses mettent en évidence le rôle de « *rassurance* » de ces interactions entre pairs, chacun pouvant exprimer en petits groupes ses difficultés et constater qu'elles sont partagées. Au-delà de ce partage d'expériences, des séquences sont proposées sur les « *rituels* »⁹ (par

6. Seuls les professeurs stagiaires en EPS bénéficient à ce jour d'une pré-*professionnalisation*, associant stage en établissement et enseignements théoriques, au cours des trois années de Licence à l'université. Les autres stagiaires réalisent au plus une heure de cours dans un établissement scolaire.

7. Les trois premières demi-journées de Formation Disciplinaire sont consacrées à l'« aide au démarrage ». Sont abordés les préparations de leçon, le rôle du conseiller pédagogique, les rituels, le contenu de la première heure, les obligations statutaires, etc. Cette aide au démarrage se prolonge par des échanges entre professeurs stagiaires sur leurs premières heures de stage.

8. Une distinction est faite entre contexte et situation. Le contexte se réfère aux caractéristiques de l'environnement telles qu'elles peuvent être décrites par un observateur. La situation correspond aux caractéristiques de l'environnement significatives pour l'acteur considéré.

9. Les éléments entre crochets et en italique renvoient aux verbalisations des acteurs lors des entretiens en autoconfrontation.



exemple pour les professeurs stagiaires en Histoire Géographie : l'entrée en classe, l'appel, le rappel du dernier cours, l'étude de document, la constitution de la trace écrite, etc.). Elles sont pour les professeurs stagiaires un moyen de se familiariser avec la culture des élèves et de ne pas découvrir seuls leurs habitudes de fonctionnement. Cette focalisation sur la classe, sur les moyens d'intervenir efficacement pour mettre les élèves au travail fait que les autres temps de formation, telles les premières journées de Formation Générale, provoquent une réaction vive de la part des professeurs stagiaires lorsqu'elles sont décalées de l'urgence du terrain qui est la leur. Pris par les temps de préparation de leçons, ces enseignements sont déniés et constituent pour eux une perte de temps.

Si l'on porte notre attention sur les relations des professeurs stagiaires avec les divers acteurs de la formation à cette période de l'année, nous constatons qu'ils cherchent à établir des relations avec de multiples acteurs notamment ceux de l'établissement scolaire dans lequel ils exercent. Les premières interactions avec les superviseurs de terrain sont le plus souvent distantes. Les relations avec les formateurs se durcissent dès que les professeurs stagiaires estiment les enseignements éloignés de leurs préoccupations quotidiennes et qu'ils ne peuvent en tirer profit. Quand aux relations entre pairs à l'IUFM elles s'établissent rapidement lors des intercours et en fonction des niveaux scolaires d'enseignement.

La première visite du superviseur de terrain

La première observation du conseiller pédagogique (ou superviseur) est un évènement appréhendé par les professeurs stagiaires. Il s'agit de la première mise à jour de leur travail jusque-là resté confidentiel. Lors de ce premier contact avec le conseiller pédagogique, ils font pour la première fois l'expérience ambivalente d'être à la fois enseignant responsable de plusieurs classes et stagiaire en formation. Ces premières interactions avec le conseiller pédagogique sont l'occasion d'apprécier la plus ou moins grande liberté qui va leur être laissée au cours de cette année. Pour la majorité des professeurs stagiaires, la crainte est de se retrouver devant une situation de prescription. Ce que Céline, professeur stagiaire en Mathématiques, illustre lors d'un entretien quelques semaines après la rentrée : « *La première fois que j'ai vu ma conseillère pédagogique elle m'a donné une feuille et elle m'a dit : "Tu n'auras qu'à faire ça la première heure" en me donnant un feuille, et là je l'ai regardée, moi ma première heure je savais depuis plusieurs semaines ce que je voulais faire, et là elle a continué sa phrase en me disant : "Ou plutôt on va attendre que tu aies des questions et j'essayerai d'y répondre", et là je lui ai dit : "D'accord". En fait on a d'entrée de jeu cadré notre relation* ». Tous expriment la volonté de construire leur propre façon d'enseigner en faisant du conseiller pédagogique un « allié », une ressource. Leur volonté est de garder la main sur leur activité. Au cours des leçons observées par le conseiller pédagogique, les professeurs stagiaires cherchent pour la plupart à masquer leurs difficultés. A ce titre, l'enjeu de la titularisation



s'inscrit d'emblée en rupture avec l'enjeu de formation dans la mesure où il s'oppose à l'expression par les professeurs stagiaires de leurs difficultés. L'efficience de l'interaction de conseil pédagogique nécessite au préalable la mise en place d'une relation de confiance au sein de cette dyade. Nos observations montrent que les professeurs stagiaires organisent leurs enseignements de façon à aborder en présence du conseiller pédagogique les contenus sur lesquels ils sont le plus à l'aise.

Un début d'année entre convergences et décalages

Les recueils effectués pour trois départements disciplinaires montrent que les temps de formation (Formation Disciplinaire et Conseil Pédagogique) répondent globalement aux attentes des professeurs stagiaires liées à leurs premières expériences d'enseignement en classe. Les quelques décalages observés au cours de ces premières semaines de formation entre la formation telle qu'elle est proposée et le vécu des formés semblent relever d'une question de temporalité. À la suite des premières séquences d'« aide au démarrage », les contenus de formation mis à disposition des stagiaires en Formation Disciplinaire renvoient en partie à des temporalités plus conséquentes que l'heure de classe (trimestre, année). Par exemple, les professeurs stagiaires en Histoire Géographie travaillent sur la constitution de séquences de cours, sur la programmation des enseignements sur l'année (répartition du temps disponible en fonction du programme à aborder), sur la méthode d'analyse de documents. Un possible décalage peut naître de cette différence de temporalité entre les préoccupations à très court terme des professeurs stagiaires et les contenus de formation relatifs à une temporalité plus large de l'activité. Ceci permet de mieux comprendre pourquoi certains enseignements n'ont pas lieu d'être dispensés du point de vue des stagiaires. Leurs préoccupations sont liées au quotidien à l'interaction en classe à venir. Ce qui revient à dire que ce qui est significatif pour ces derniers est lié à la réalisation de leur prochaine leçon et que les contenus de formation (tels que la programmation sur l'année) relatifs à une temporalité plus large (trimestre, année) ne constituent pas des offres pertinentes pour eux à cet instant de l'année. Ils semblent avoir besoin de repères supplémentaires pour saisir les offres de formation relatives au long terme. En effet, ils n'ont que très peu de repères pour programmer leur enseignement sur l'année et cette dernière n'a pas d'incidence directe sur l'interaction en classe au quotidien. Lors des premières leçons, il s'agit pour eux d'identifier ce qu'il est possible d'aborder à l'échelle de l'heure de cours, puis progressivement de prévoir à l'échelle de plusieurs semaines. Il leur faut par exemple attendre la fin du premier trimestre pour pouvoir apprécier leur état d'avancement par rapport au programme. Ainsi, leur activité au cours des premières semaines de l'année est fortement liée aux préoccupations en situation de classe et aux éléments ayant des répercussions directes sur la classe selon un horizon temporel réduit.



L'apparition d'un double réseau de formation

La congruence observée entre la formation et les préoccupations des professeurs stagiaires lors des premières semaines s'amoindrit par la suite. Le rapport à la Formation Disciplinaire reste étroitement lié à la portée pratique des contenus de formation et plus largement des ressources mises à disposition des formés (fiches relatives à la façon de construire une séquence de cours, astuces pour gérer des situations conflictuelles, etc.). Ils éprouvent variablement des sentiments de satisfaction et de perte de temps. Leur activité est sélective, ils s'attachent à ce qui présente une utilité immédiate et « *laissent glisser* » les contenus de formation autres le reste du temps. Ce qui se traduit par une sorte de « butinage » perçu le plus souvent par les formateurs qui, s'ils repèrent d'une année sur l'autre les éléments présentant un intérêt partagé pour les professeurs stagiaires, restent perplexes quant aux raisons de cette activité inconsistante et ont le sentiment de perdre de vue les stagiaires avec l'avancement dans l'année.

De plus, les investigations de terrain révèlent l'émergence de pratiques informelles se déroulant en marge de la formation, au cours des journées où les professeurs stagiaires sont regroupés dans le centre formateur. Finalement deux réseaux de formation tendent à se développer simultanément, ce qui se traduit par un engagement à deux niveaux. Un engagement relatif au réseau formel (programmé en début d'année sous la forme d'un plan de formation) pour lequel l'activité des professeurs stagiaires est sélective, relativement à leurs préoccupations précisées plus tôt, et un engagement relatif au réseau informel (réseau émergent entre pairs) pour lequel l'activité des professeurs stagiaires repose sur des échanges d'outils et plus largement sur des discussions autour de situations de classe qu'ils ont vécues. Le premier est celui proposé par les formateurs, le second, tacite, se déploie de façon « clandestine » dans les interstices laissés par la formation. Ce dernier se déroule lors des intercours dans les couloirs, au cours des repas pris collectivement sur le coin d'une table et le plus souvent dans la précipitation. Ces moments sont l'occasion de procéder à de nombreux échanges, la plupart du temps extrêmement féconds du point de vue des stagiaires. Les regroupements se font par centres d'intérêts et prennent la forme de petites communautés mobilisées autour de ces derniers. Ces collectifs se distinguent par leurs besoins immédiats et spécifiques en vue d'optimiser leur enseignement. Les interactions au sein de ces collectifs spontanés concernent des séquences de cours déjà réalisées, des ouvrages pédagogiques, des documents pouvant servir de support à l'enseignement (notamment en Histoire Géographie), la façon dont ils utilisent des outils particuliers comme les TICE ou encore des adresses de sites Internet proposant des ressources documentaires ou des séquences de cours types. Quelle que soit la nature des échanges, ceux-ci sont référés à une efficacité éprouvée à l'usage et s'inscrivent dans un horizon temporel réduit.



La simultanéité des stages : entre densité, instabilité et ouverture

La période remarquable suivante du point de vue de l'expérience des professeurs stagiaires est celle au cours de laquelle ils sont simultanément en Stage en Responsabilité et en Stage de Pratique Accompagnée. Elle s'étend en général de novembre à février. Cette période est marquée par l'abondance des conseils adressés aux professeurs stagiaires (ceux du conseiller pédagogique en Stage en Responsabilité et ceux du tuteur en Stage de Pratique Accompagnée). Pour certains cette abondance fait qu'ils ne distinguent plus les conseils prioritaires, cruciaux pour accroître leur efficacité en classe, des conseils plus secondaires. Vécue comme une période dense, elle impose un changement de rythme de travail et suppose la construction de nouveaux repères (nouvel établissement, nouveaux élèves, nouveau référent). La confrontation simultanée à deux publics scolaires (collège et lycée) fait que l'activité en Stage en Responsabilité est réinterrogée à l'aune du Stage de Pratique Accompagnée. Les gestes professionnels construits et validés jusque-là sont réinterrogés et spécifiés au regard de leur efficacité dans un nouveau contexte d'enseignement.

Parallèlement, un nouveau rapport s'instaure avec le tuteur, cela suppose de montrer à un nouvel acteur son enseignement mais aussi de découvrir une nouvelle façon d'enseigner. Un extrait d'entretien réalisé avec Samuel, professeur stagiaire en Histoire Géographie, illustre l'ouverture procurée par ce nouveau stage et la façon dont il se reconnaît dans la pratique de sa tutrice : « *Ma tutrice, c'est quelqu'un qui a su me mettre en confiance et qui avait une manière d'enseigner assez proche de la mienne, ce qui m'a rassuré, parce que comme elle a un peu d'ancienneté, je me suis dit ce n'est pas tout nouveau, il y a des gens qui voient l'éducation avec un espoir dans leur façon d'enseigner et d'être avec les élèves et ça, ça m'a conforté* ». Ces rencontres et leur diversité apparaissent essentielles dans le processus de formation, notamment dans la mesure où elles jouent sur le sentiment d'appartenance, de reconnaissance des professeurs stagiaires comme membre de la communauté enseignante. Par exemple pour Samuel, la rencontre avec sa tutrice a marqué le passage d'un sentiment de marginalité forte dans sa façon de concevoir l'enseignement, vis-à-vis de sa conseillère pédagogique et des autres enseignants de l'établissement, à un sentiment de reconnaissance dans les valeurs et conceptions de sa tutrice. Cette période au cours de laquelle les professeurs stagiaires sont simultanément en Stage en Responsabilité et en Stage de Pratique Accompagnée est ainsi propice à une ouverture de l'horizon des possibles. Les professeurs stagiaires légitiment leur activité en fonction des dissemblances et ressemblances à l'égard des façons d'enseigner contrastées de leurs référents.

Les difficultés des professeurs stagiaires à cette période de l'année peuvent naître d'une non différenciation des rôles de conseiller pédagogique et de tuteur. D'un côté, il s'agit d'un rôle de conseil relatif à une activité d'enseignement en pleine responsabilité. Le conseiller pédago-



gique intervient suite à l'observation d'un cours dont le professeur stagiaire est le seul responsable depuis la rentrée. De l'autre côté, il s'agit plus d'un accompagnement dans la découverte d'un autre niveau d'enseignement. Le formé s'inscrit en cours d'année dans la continuité d'une pratique experte, celle du tuteur. Or, ces rôles ont tendance à se confondre indépendamment de la spécificité de ces stages. Les professeurs stagiaires sont alors obligés de s'adapter à ce nouveau contexte qu'ils découvrent pour la première fois sans pouvoir agir selon leurs repères stabilisés en Stage en Responsabilité et tout en ne pouvant pas créer leur propre façon d'enseigner avec cette classe. En effet ils doivent se substituer au tuteur de façon à préserver au maximum les habitudes des élèves. En ce sens, soit ils parviennent à s'inscrire dans la continuité du tuteur, soit ils se heurtent aux habitudes de travail instaurées avec les élèves sans pouvoir en tirer profit. S'ils ne peuvent créer avec cette classe « *prétée* » leurs propres façon d'enseigner, ils sont voués à agir au plus près des formes d'interaction existantes entre les élèves et le tuteur. De plus, les observations effectuées révèlent que lorsque ces deux rôles se confondent les difficultés liées à ce stage peuvent avoir des répercussions importantes sur l'ensemble de la formation et notamment se traduire par une perte de repères en Stage en Responsabilité.

L'annonce des affectations : de possibles bifurcations

À la mi-mars, l'annonce des affectations pour l'année à venir ouvre un nouvel horizon. En amont de cette annonce, il s'agit pour les formés de procéder à de nombreux calculs sur la façon d'engranger un capital de points. En aval, la plupart se projettent d'emblée dans leur futur métier en région parisienne; ce qui donne un tout autre sens à leur année de formation. Le sentiment de décalage entre leur contexte actuel d'enseignement et les établissements de la région parisienne tendent à prendre le pas sur les enjeux de formation. Suite à cette annonce, trois types de réactions se dessinent. Pour une part des professeurs stagiaires, les six mois qui suivent l'annonce de l'affectation sont considérés comme un répit dont il faut profiter, ceux-là estiment qu'il n'est pas possible de se préparer aujourd'hui aux conditions qu'ils rencontreront demain. Pour une autre part, il s'agit de six mois d'appréhension qui révèle le plus souvent une méconnaissance des conditions d'enseignement en région parisienne et la mobilisation par les professeurs stagiaires de nombreux stéréotypes peu nuancés en formation. Enfin, les autres professeurs stagiaires tendent à se projeter dans la perspective de la région parisienne. Dès lors, ils tentent de travailler pour plus tard, font des recherches sur les dispositifs de formation proposés aux néo-titulaires par leur future académie et vivent la formation en fonction de cette nouvelle perspective. Ces transformations des attentes liées à l'annonce des affectations semblent rester opaques aux acteurs de la formation. Tout se passe comme si la formation se poursuivait indépendamment des transformations que l'annonce des affectations génère du point de vue des professeurs stagiaires. Finalement, à cette période de l'année la formation semble fortement décalée vis-à-vis des préoccupa-



tions des professeurs stagiaires; orientée vers la validation de l'activité passée (production de rapports, soutenance du Mémoire Professionnel) elle « tourne le dos » aux professeurs stagiaires focalisés pour la plupart sur leur nouvel horizon professionnel.

La fin d'année un moment propice peu mis à profit

La fin d'année se caractérise par un retour au Stage en Responsabilité et la finalisation de la rédaction du Mémoire Professionnel. Le retour à un emploi du temps moins conséquent favorise pour une part des professeurs stagiaires l'adoption d'une activité réflexive sur leur enseignement. Cette réflexivité semble en partie liée pour quelques professeurs stagiaires au travail sur le Mémoire Professionnel. Les observations mettent en évidence d'importantes disparités sur l'apport de ce travail sans qu'il soit possible d'appréhender dans les détails ses effets. Ceux qui parviennent à prendre leur activité comme objet de réflexion cherchent à identifier par eux-mêmes les points les plus critiques de leur activité. Percevant cette période comme un moment propice pour mener une activité réflexive, ils tentent de circonscrire des problèmes à travailler avant la découverte des conditions réelles d'enseignement (notamment liées à un emploi du temps plus conséquent). Une autre part des professeurs stagiaires, estimée plus conséquente au regard de nos observations, vivent les dernières semaines de formation en « roue libre ». Or, ce moment de l'année pourrait être opportun pour leur formation. En effet, il s'agit d'une période à part au cours de laquelle les temps de formation se font plus rares. Tout se passe comme si la proximité de la titularisation stoppait le processus de formation. Les conseillers pédagogiques estiment eux-mêmes ne plus avoir à intervenir au cours des dernières semaines. Les analyses laissent pourtant penser que cette période pourrait être un moment important de leur formation dans la mesure où les professeurs stagiaires peuvent pour la première fois considérer leur activité à l'échelle de l'année. Dans ces circonstances, certains évaluent d'eux-mêmes le travail accompli avec leurs classes, leur avance ou retard par rapport au programme. Des contenus de formation jusque-là sans effets sur leur activité deviennent alors significatifs à leurs yeux et les amènent à réinterroger leur travail à l'échelle de l'année scolaire.

Discussion

Cette description longitudinale de l'activité de formation des professeurs stagiaires à partir de six trajectoires singulières nous permet d'aborder les points de discussion suivants.

Se former au gré des situations de formation : transformer vs préserver des îlots de stabilité

Dès les premières « immersions » en classe, les professeurs stagiaires repèrent des situations critiques et créent des interventions singulières



pour y remédier. Au fil des interventions, l'activité en classe devient de plus en plus familière pour les stagiaires. Géraud (professeur stagiaire en Histoire Géographie) par exemple continuait de s'adresser aux élèves tout en déposant à l'extérieur de la salle de cours le billet des absences. Ceci était pour lui une façon de conserver l'interaction avec les élèves tout en accomplissant cette tâche administrative repérée comme un moment où il pouvait « *perdre les élèves* » et prendre du retard dès le début du cours. La Formation Disciplinaire, lorsqu'elle consacre ses premières semaines à cette familiarisation, participe à la typicalisation de l'activité en classe. Elle agit tel un catalyseur en l'accélérant. Les observations que nous avons pu effectuer notamment auprès du département d'Histoire Géographie montrent qu'une part conséquente de l'indétermination est levée au cours des premières séances dites « d'aide au démarrage ». Ainsi nos analyses montrent qu'à chaque instant les professeurs stagiaires se trouvent dans des situations singulières de classe au gré desquelles ils reconnaissent des traits de régularité. Ils construisent par cette familiarisation des « dispositions à agir » (Varela, 2004). Ces dispositions à agir se transforment lentement par des retouches successives.

Les transformations des dispositions à agir prennent la forme d'enquêtes le plus souvent distribuées entre les diverses situations de formation en centre et sur les terrains de stage (Serres, Ria & Adé, 2004). L'activité réflexive que supposent ces enquêtes dépend de la capacité des professeurs stagiaires à s'extraire ponctuellement de la situation en cours. Ceci reste un obstacle en situation d'enseignement pour les professeurs stagiaires dont l'activité se caractérise le plus souvent par son urgence (Perrenoud, 1996). Une des difficultés typiques des novices est de repérer en situation de classe les situations opportunes à la mobilisation de connaissances estimées pertinentes en amont de l'urgence de l'interaction le plus souvent au cours des préparations de leçon.

Ainsi les professeurs stagiaires transforment leur façon d'agir en classe tout en préservant des îlots de stabilité. Le rapport au temps est un élément primordial pour comprendre l'activité des formés dans les dispositifs de formation professionnelle (Serres, 2006). Lorsque les professeurs stagiaires transforment radicalement leurs façons d'interagir ils perdent les élèves qui ne reconnaissent plus leur professeur et ne se reconnaissent plus eux-mêmes. Parallèlement les formateurs de terrain attendent que leurs conseils se concrétisent en classe. Ceci peut conduire à des malentendus dans la mesure où le conseil peut être reçu positivement sans pour autant que les professeurs stagiaires parviennent à en tirer profit en classe.

Ces enquêtes se développent selon trois ordres de validation. Le premier est celui où l'efficacité concrète et immédiate sert de référence à la validation de l'activité déployée. Ce type de validation participe à la généralisation de l'activité située en rapport à son efficacité éprouvée. Le deuxième type de validation concerne les situations où la pertinence est envisagée en rapport avec la cohérence d'un raisonnement en situation.



Cette validation permet la généralisation de ce qui est estimé pertinent par le professeur stagiaire relativement à son activité passée. Par exemple, au cours des préparations de leçons les professeurs stagiaires ont créé de nouvelles formes d'interaction avec les élèves sur la base de formes d'interactions testées précédemment. Le troisième type de validation relève d'une appréciation de son activité en référence à son inscription en conformité aux normes, codes et valeurs portés par un collectif. La généralisation de l'activité située tient alors à l'adhérence aux convictions partagées au sein de ces collectifs et a pour particularité de renforcer le consensus autour de l'activité en question. Ces trois ordres de validation témoignent de l'indissociabilité des processus de construction de compétences et de participation à une activité collective.

Se former au gré des situations : pluralité des engagements

D'un contexte de formation à un autre le sentiment des professeurs stagiaires oscille entre une identité d'enseignant et une identité de stagiaire. Nos analyses montrent que la participation à de multiples contextes de formation s'accompagne de tensions et de contradictions. Les enseignants occupent une position d'entre-deux : (a) entre le statut de titulaire d'un concours initial de recrutement de l'Education Nationale et celui de stagiaire lors de cette deuxième année au cours de laquelle les procédures d'évaluation leur rappellent au quotidien la nécessité de se conformer aux normes institutionnelles, (b) entre le statut d'enseignant et d'apprenant : ils enseignent aux élèves des établissements du second degré en même temps qu'ils étudient à l'IUFM. Ces dynamiques conflictuelles de construction identitaire (Dubar, 1991; Huberman, 1989; Tardif & Lessard, 1999) traduisent le fait qu'ils ne se sentent plus tout à fait des étudiants mais pas encore des enseignants. Elles génèrent de l'anxiété, des doutes par rapport à leurs capacités à enseigner, notamment lors des premières expériences en classe. Ils doivent en effet assurer la responsabilité d'un enseignement disciplinaire auprès d'élèves tout en développant simultanément leur activité professionnelle. De plus cette position fait qu'ils apprennent à enseigner tout en cherchant à le dissimuler (Serres & Ria, 2005).

La formation implique de passer successivement d'un espace à un autre en un instant et selon divers engagements. Les professeurs stagiaires sont successivement : seuls face à un élève, seuls face à la classe, en présence du conseiller pédagogique face à la classe, face aux autres professeurs stagiaires, face aux autres enseignants dans la salle des professeurs, face aux formateurs de l'IUFM, face au chef d'établissement, face aux parents d'élèves, etc. La formation fait qu'au cours d'une même journée les professeurs stagiaires sont confrontés à une pluralité d'engagements et adoptent d'un instant à l'autre de multiples façons d'être (Thévenot, 2006). Les différentes légitimations repérées au cours des analyses montrent que la typicalisation de l'expérience à chaque instant s'opère à la croisée de normes individuelles et collectives. Elle se réfère



conjointement pour les stagiaires à leurs propres critères de validité, liés à l'efficacité éprouvée, et à une estimation de son caractère partagé et convenu pour les autres acteurs. De ce point de vue, se former consiste à se situer vis-à-vis du collectif.

En début d'année les professeurs stagiaires, seuls face aux élèves, façonnent leur activité, leur rapport aux élèves, en s'ajustant selon des repères qui leur sont propres. Le plus souvent ces repères semblent hérités de leurs propres expériences d'élève (Rayou & van Zanten, 2004). Après plusieurs semaines d'enseignement solitaire, les conseillers, les tuteurs et formateurs par leurs actions de supervision valident ou invalident à des degrés divers l'activité du professeur stagiaire. Ils apprécient sa conformité aux attentes définies au plan national sous la forme d'un référentiel de compétences. Ces actions de supervision influent sur le rapport des professeurs stagiaires au collectif appréhendé en s'attachant à la fluctuation du sentiment de reconnaissance du professeur stagiaire en tant qu'enseignant. Pour Maxence (professeur stagiaire en EPS) la validation de ses propositions par un expert de la discipline tend à renforcer ce sentiment. *A contrario*, les conseils reçus en cascades se traduisent pour Hakan (professeur stagiaire en Histoire Géographie) par le sentiment de ne pas maîtriser les compétences attendus d'un enseignant et tendent à l'exclure de la profession. La quasi interdiction de prendre la classe le jour de la rentrée sans avoir assisté à « l'aide au démarrage », en centre de formation, remet en cause d'emblée leur légitimité à enseigner. Elle est pour les professeurs stagiaires perçue comme un rejet de la communauté des enseignants. A l'inverse, la rencontre de Samuel avec sa tutrice, dans laquelle il se reconnaît, est pour lui la preuve que sa propre conception de l'enseignement est partagée. La description de ces phénomènes nous amène à envisager l'apprentissage en formation comme acquisition de connaissances indissociables d'une participation à un processus social (Lave & Wenger, 1991). Ces auteurs ont décrit finement *via* la formule de participation périphérique légitimée à la fois la façon dont les nouveaux s'inscrivent dans la pratique des anciens, l'évolution de la position de l'acteur dans la communauté et l'acceptation du néophyte dans la communauté. Par exemple, l'acquisition d'une compétence (observer le travail des élèves et le prendre en compte pour adapter un scénario d'apprentissage), est en lien avec un déplacement au sein de la communauté (le formé devient davantage membre de par les approbations du collectif à cette compétence). Il est ainsi possible de repérer dans les trajectoires des formés des évènements favorables à l'intégration qui rapprochent du centre et d'autres qui tendent à renvoyer les acteurs à la périphérie.

Nos analyses montrent que la façon dont les professeurs stagiaires se forment est indissociable de répertoires collectifs en grande partie référencés aux enseignants chevronnés. Ces répertoires constituent un ensemble d'outils, de pratiques dont la modification s'opère très lentement. Néanmoins, s'ils constituent pour les professeurs stagiaires des res-



sources, ces derniers participent en retour à leur évolution. Nos analyses montrent par exemple que les superviseurs de terrain « profitent » de leur contact avec les professeurs stagiaires pour les solliciter sur des points particuliers sur lesquels ils estiment être moins bien formés que les stagiaires : l'utilisation en cours d'un artefact multimédia; les difficultés de compréhension des élèves; la mise en place d'un site internet pour l'animation d'un club lycéen, etc.). Ainsi ces répertoires collectifs se transforment ponctuellement et lentement. Cette dynamique semble témoigner d'une « ouverture de l'espace des apprentissages » (De Munck, 1999) et repose la question du renouvellement de la culture professionnelle encore fortement basée sur un conservatisme autour des bonnes pratiques. Notons que l'analyse de l'activité des enseignants experts tend à figer ces répertoires collectifs lorsque les pratiques des experts sont caractérisées comme de « bonnes pratiques » tandis que l'analyse de l'activité des professeurs qui entrent dans le métier tend à mettre en évidence des pratiques nouvelles, le plus souvent efficaces pour faire face aux contextes d'enseignement difficiles qu'ils rencontrent majoritairement.

De multiples dynamiques indissociables

L'étude des trajectoires de formation renseigne sur la façon dont le métier se construit au cours de la participation alternée à de multiples situations de formation en présence d'acteurs ayant des statuts et fonctions différents (formateur, conseiller pédagogique, professeur stagiaire de sa discipline mais aussi d'autres disciplines, professeurs dans les établissements de rattachement...). L'étude des trajectoires des formés souligne toute la complexité de l'apprentissage professionnel dès lors que l'on appréhende simultanément les processus d'acquisition de compétences, de participation et de construction identitaire. Ces dynamiques apparaissent indissociables. Les difficultés des formés sont alors à réinterroger à la lumière de la complexité des apprentissages mis en évidence. L'étude des trajectoires de formation permet également d'analyser les conditions dans lesquelles la formation se fait et celles dans lesquelles elle est en difficulté de se faire. Le rapport au temps apparaît comme un élément de premier plan pour comprendre l'activité des formés dans les dispositifs en alternance. A ce titre, les descriptions effectuées, mises à disposition des formateurs, peuvent constituer une aide pour concevoir et mettre en œuvre leurs plans de formation à l'échelle de l'année de formation. Il est en effet possible d'envisager des dispositifs de formation pour lesquels les contenus de formation seraient directement issus de l'analyse de l'activité des professeurs stagiaires sans que cela ne se traduise par un rabattement des exigences de la formation.



Références

- Barbier, J.M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1) (www.epaa.edu).
- De Fornel, M., & Quéré, L. (1999). *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : EHESS.
- De Munck, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dejours, C. (1993). *Travail usure mentale*. Paris : Editions Bayard.
- De Singly, F. (2003). *Les uns et les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Armand Colin.
- Dosse, F. (1995). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris : La Découverte.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Flavier, E., Bertone, S., Méard, J.A., & Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'Education Physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 107-119.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Kirshner, D., & Whitson, J.A. (Eds.) (1997). *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Laot, F., & Olry P. (2004). *Education et formation des adultes. Histoire et recherches*. INRP.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge UK : Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral perspective*. New York : Cambridge University Press.
- Leblanc, S. (2001). *Conception d'un système multimédia en relation avec l'analyse des cours d'action des utilisateurs. Contribution à l'étude de l'activité de découverte-apprentissage dans un contexte d'autoformation*. Thèse de Doctorat STAPS. Université de Montpellier I.
- Lemke, J.L. (2000). Across the scales of time : artefacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture and Activity*, 7(4), 273-290.
- 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, 112-142.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits anticartésiens*. Paris : Aubier.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Editions Bayard.
- Ria, L., Sève, C., Theureau, J., Saury, J., & Durand, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions : study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-233.
- Schwartz, Y. (Ed.) (1997). *Reconnaisances du travail, pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Serres, G., & Ria, L. (2005). Transitions identitaires des enseignants en formation. *Les Cahiers Pédagogiques*, 435, 29-30.
- Serres, G., Ria, L., & Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 49-64.
- 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 en Sciences de l'éducation. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.



-
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Paris : De Boeck.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au plurIEL. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris, La Découverte.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F.J. (2004). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La Découverte.
- Vygotski, L. (1997). *Pensées et langage*. Paris : La dispute.

