

Apprendre le métier d'enseignant face à des élèves et avec des formateurs

L'apport d'une pluralité de regards

Learning to teach in front of pupils and with trainers. The contribution of multiple views

Den Lehrerberuf gegenüber Schülern und mit Ausbildern lernen. Der Vorteil von einer Vielfalt der Standpunkte

Aprender el oficio de docente frente a alumnos y con formadores. El aporte de una pluralidad de miradas

Sylvie Moussay, Annie Malo et Jacques Méard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1763>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1763

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2012

Pagination : 135-148

ISBN : 978-2-84788-374-9

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Sylvie Moussay, Annie Malo et Jacques Méard, « Apprendre le métier d'enseignant face à des élèves et avec des formateurs », *Recherche et formation* [En ligne], 69 | 2012, mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1763> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1763

Apprendre le métier d'enseignant face à des élèves et avec des formateurs

L'apport d'une pluralité de regards

> Sylvie MOUSSAY

Université de Nice Sophia-Antipolis, LAMHESS (Laboratoire motricité humaine éducation sport et santé, EA 6309)

> Annie MALO

Université de Montréal, Département de psychopédagogie et d'andragogie, CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante)

> Jacques MÉARD

Université de Nice Sophia-Antipolis, LAMHESS (Laboratoire motricité humaine éducation sport et santé, EA 6309)

RÉSUMÉ • La réflexion prend appui sur une étude menée au Québec dont le but était d'éclairer le processus d'apprentissage du métier enseignant en documentant, chez les stagiaires, la construction de schèmes par des ajustements aux caractéristiques des situations en classe. L'article propose ensuite une analyse secondaire d'un extrait de ce corpus, en convoquant des concepts théoriques dont la focale porte sur les effets des interactions avec les formateurs sur le processus d'apprentissage des stagiaires. L'objectif de cette analyse secondaire est de chercher des voies de compréhension nouvelles de l'apprentissage du métier d'enseignant.

MOTS-CLÉS • Formation professionnelle, stagiaire, apprentissage, développement, profession d'enseignant

Depuis vingt ans, les politiques de formation d'enseignants de nombreux pays ont renforcé la part des stages professionnels dans les établissements (OCDE, 2009). Récemment, en France, la circulaire 2009-1037, relative à la mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement précise que les formations devront inclure des « stages d'observation et de pratique accompagnée, puis des stages en responsabilité, sur la base des modalités et des dispositifs mis en place au niveau académique ». Elles intègrent « une composante forte de formation professionnelle [...] [visant] à préparer les

candidats à exercer dans les divers types de situation d'enseignement ». Dans d'autres contextes, comme au Québec, c'est depuis les années quatre-vingt-dix (MEQ, 1994), à l'occasion du tournant de la professionnalisation de la formation à l'enseignement, qu'ont été précisés une articulation entre formation disciplinaire, pédagogique et stages, un fort volume de formation pratique (au moins 700 heures réparties sur les quatre années de formation universitaire) ainsi que la reconnaissance des enseignants associés (conseillers pédagogiques) et la valorisation de leurs savoirs et de leur autorité en matière d'évaluation. Ces objectifs ont été confirmés par la suite par un référentiel de compétences.

Mais dans le contexte actuel, les débats portent moins sur les aspects quantitatifs des stages que sur l'articulation entre les expériences en milieu scolaire et les savoirs dispensés à l'université (Nitonde & Paquay, 2011). Les résultats sont actuellement contrastés : de nombreuses études concluent à l'importance des stages dans le développement des compétences professionnelles chez les enseignants stagiaires (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009). C'est au cours des stages que ceux-ci auraient l'occasion de construire des liens entre les connaissances disciplinaires, pédagogiques et didactiques, et la pratique en classe. En référence au modèle du praticien réflexif (Schön, 1983), certains chercheurs soulignent aussi l'intérêt des stages de terrain dans l'élaboration d'une posture réflexive favorisant l'apprentissage du métier et la construction d'une identité professionnelle (Altet, 2010). Or, la mise en place des stages en établissement scolaire ne garantit pas l'apprentissage du métier et ce constat est régulièrement associé à une critique adressée aux dispositifs académiques prévoyant un apport de connaissances à l'université éloigné du contexte professionnel. Autre point d'achoppement récurrent : la complémentarité des différents formateurs, notamment le rôle controversé du conseiller pédagogique (ou enseignant associé) qui apparaît en première lecture comme un formateur à part entière, et même le principal prescripteur secondaire au cours du stage, mais qui est souvent suppléé, voire supplanté, par d'autres interlocuteurs non identifiés et non reconnus dans l'établissement (Moussay, 2009, 2012). Plusieurs travaux cantonnent finalement son impact au seul soutien émotionnel du stagiaire (Chaliès, Cartaut, Escalié *et al.*, 2009).

Malgré la constance du débat depuis deux décennies, malgré les incitations à concevoir les stages sous l'angle d'une alternance intégrative et à interroger les conditions propices à l'apprentissage du métier, la faiblesse de l'articulation des versants universitaire et pratique de la formation des enseignants ne semble toujours pas surmontée. Et ce tableau en demi-teinte contraste avec l'urgence sociale de ces questions et implique, selon nous, que l'on s'autorise à confronter les postulats théoriques sous-jacents aux recherches entreprises. Par exemple, selon que l'on conçoit le stage plutôt comme un lieu de transformations du répertoire personnel en classe (Malo, 2005, 2010) ou plutôt comme un lieu d'échanges et de transmission de règles de métier entre professionnels chevronnés et débutants

(Escalié & Chaliès, 2011 ; Moussay, 2009), les deux orientations de recherches sur les effets du stage vont conduire non seulement à des résultats différents, mais à des résultats parcellaires qui risqueront de s'ignorer l'un l'autre.

Finalement, la question est ici de savoir si cette façon de réaliser des recherches est adaptée aux interrogations professionnelles complexes qui, elles, demeurent (Correa Molina & Gervais, 2008) : les stagiaires apprennent-ils en classe, dans l'interaction avec les élèves, et/ou avec les formateurs ? Leurs préoccupations sont-elles plutôt tournées vers les contraintes de classe ou vers le suivi des conseils des formateurs universitaires et de terrain ? Agissent-ils selon une logique applicationniste, de reconnaissance exclusive du savoir pratique ou plutôt d'intégration théorie-pratique ?

Dans ce débat, notre objectif est de concevoir à terme un programme de recherche sur la professionnalisation des enseignants confrontant plusieurs postulats théoriques. L'article présente une première tentative de croisement théorique possible. Pour cela, nous partirons de l'étude de Malo (2005) qui envisage le développement du savoir professionnel des stagiaires en contexte de stage dans une perspective interactionniste et constructiviste (Pépin, 1994). Le cadre théorique pose que le savoir de l'enseignant est un répertoire (Schön, 1983) de schèmes d'action et de schèmes de compréhension. En tant que savoirs incorporés à l'action et plastiques, ces schèmes sont construits grâce aux capacités auto-adaptatives des stagiaires qui, confrontés à des situations complexes d'exercice du métier, procèdent à des ajustements, qui sont autant de transformations successives et manifestes du processus d'apprentissage. Partant d'un point de vue « non déficitaire » du savoir professionnel des stagiaires, l'auteure rend compte dans son étude des apprentissages obtenus par leur réflexion dans des « situations d'exercice authentique », en interaction avec les élèves.

En collaboration avec l'auteure de cette étude, notre projet consistera ensuite à réaliser « l'analyse secondaire » d'un extrait de ce corpus, basée sur d'autres postulats théoriques.

1. Présentation de l'étude : contexte et méthode

L'étude a été réalisée au Québec, dans un esprit de recherche collaborative (Desgagné, 1997), à propos d'un dispositif existant de formation initiale en enseignement secondaire. Treize stagiaires de diverses disciplines y ont participé au cours de leur stage terminal. Ils étaient en dernière année et avaient effectué des stages en milieu scolaire au cours des années précédentes. Au cours de ce « stage terminal », il est prévu que chacun soit conseillé et évalué par un « enseignant associé » et un superviseur universitaire. Titulaire des classes, cet enseignant associé peut se dédier à l'accompagnement en place des enseignements dans les classes dont le stagiaire le décharge. Le stage terminal revêt une visée formative mais

représente aussi une probation professionnelle. Les stagiaires doivent donc faire la démonstration d'un niveau de compétence (défini par le Ministère), au terme de la scolarité et des stages, pour obtenir le diplôme et le brevet d'enseignement.

Le recueil de données a porté sur quatre réflexions écrites produites par chaque stagiaire à intervalles de trois semaines. Celui-ci y relatait les problèmes rencontrés et les tentatives effectuées pour les résoudre. La méthode des cas a été utilisée, en sollicitant le point de vue des stagiaires, leurs logiques d'action. Suite à chacune de ces réflexions, une rencontre collective a eu lieu à l'université, où les participants ont effectué, en sous-groupes, une démarche de résolution de problème. De plus, deux rencontres individuelles par stagiaire ont été réalisées (entretiens d'explicitation), pour explorer, de façon approfondie, les problèmes rencontrés en situation de pratique. L'ensemble du corpus (entrevues de groupe et individuelles) a été enregistré, transcrit et traité selon chaque parcours de stagiaire. Pour rendre compte des catégories des stagiaires et des catégories de la chercheuse, une posture de type analytique a été adoptée (Demazière & Dubar, 1997). Six des treize parcours ont été formellement reconstruits pour constituer une étude de cas multiples (Karsenti & Demers, 2000).

De brefs extraits d'un de ces parcours sont présentés ici et concernent Charlie qui enseigne la géographie à trois classes de 3^e secondaire (14-15 ans). Charlie connaît bien son enseignant associé (Ben) car elle effectue son stage à l'école secondaire de son enfance où elle a été son élève. Une superviseure universitaire (Rolande) accompagne aussi Charlie lors de son stage (observations en classe et rencontres post-observations, séminaires en groupe à l'université). Elle procède aussi à l'évaluation sommative de la stagiaire, à l'aide des observations, du rapport de stage et d'une vidéoscopie réalisée par la stagiaire (auto-analyse d'une séquence d'enseignement enregistrée sur vidéo). Ce cas a été sélectionné car la stagiaire et son enseignant associé ont eu un désaccord important au cours du stage.

2. Analyse première du cas de Charlie

Dans cet article, l'analyse première du cas de Charlie reprend à grands traits la description chronologique de ses apprentissages en trois phases (les transformations du répertoire de Charlie sont signalées par la chercheuse en italiques dans le texte).

Dans une première phase (constituée des deux premières semaines du stage), Charlie s'appuie sur la conclusion de son stage précédent dans lequel elle s'était sentie « *trop proche de ses élèves* ». Elle veut se centrer sur « *la matière, parce que l'an passé, la distance n'avait pas été assez grande, ça a engendré un problème de discipline et après, c'est mon enseignante associée qui s'arrangeait avec les groupes* ». Elle déclare : « *Je veux centrer mon modèle de gestion de classe par rapport au contenu, c'est la discipline surtout que je veux travailler en classe* ». Elle vise « *un climat de travail apte à l'apprentissage* », en reprenant ici les termes du document de stage

produit par l'université. Ces décisions ont des conséquences sur sa relation avec les élèves : « *Je m'en fous que les élèves ne m'aient pas en tant que personne, mais en tant qu'enseignante, je veux qu'ils soient capables de dire que j'ai bien enseigné ; le contenu a beaucoup plus d'importance que la relation avec les élèves.* »

Charlie adopte ainsi une attitude froide et sévère avec ses élèves. Elle suspend ses schèmes d'action précédents relatifs à l'établissement d'une bonne relation : « *Oublie ça les blagues que je faisais, je n'en fais pas et je n'en accepte pas des élèves.* » Charlie ajoute de nouveaux schèmes d'action en énonçant d'abord aux élèves un principe : « *Dans une classe c'est 50, 50. Je fais mon travail, vous faites le vôtre : écouter, faire vos devoirs* » et une règle : « *Quand vous entrez dans la classe, je veux que vous soyez à vos places.* »

Bien que les élèves « *trouvent ça con* », Charlie tient bon et les élèves « *ne l'obstinent plus* ». Sévère, parlant beaucoup, elle est centrée sur la matière et dit préférer cette situation à celle de l'année précédente. Elle a un regret néanmoins : « *Les élèves trouvaient que j'étais difficile d'accès et je n'éprouvais aucun plaisir à enseigner. Cela était si frappant que mon enseignant associé m'a suggéré de détendre un peu les brides !* »

Dans une deuxième phase, Charlie entreprend de revenir à un « *climat «copain-copain»* ». Elle opère une fragmentation de son schème de compréhension à l'égard de sa relation avec les élèves. Dorénavant, pour Charlie, il y a l'intérêt que les élèves portent à l'enseignant en tant que personne (qu'elle cherche toujours à minimiser) et l'intérêt que l'enseignant porte à ses élèves en tant que personnes (qu'elle cherche à rétablir). Elle opère également un recadrage de son schème de compréhension au sujet de sa « *force* » : « *J'ai réalisé depuis la première rencontre que nous avons eue ensemble, que j'ai élaboré mon projet de développement professionnel à l'envers, en «collant» à un modèle de gestion de classe qui me convient plus ou moins au lieu de raffiner le mien* ».

Pour concrétiser ce projet, Charlie réactive d'anciens schèmes d'action, en se mettant « *à faire des farces avec ses élèves* ». Par ailleurs, elle intensifie un autre schème d'action : « *Je pose des questions, mais je veux aussi que les élèves m'en posent* ». Lors de cette deuxième phase, elle dit prendre de l'aisance avec ses groupes ; d'après elle, les élèves se décontractent, sont plus réceptifs. Charlie constate leur motivation, mais peut-être trop pour ceux « *qui voulaient tout savoir et ceux qui désiraient plus foutre le bordel.* » Charlie affirme avoir l'impression de retomber dans le scénario de l'enseignante qui privilégie les relations interpersonnelles. Cette façon de faire est, selon ses propos, en partie « *insatisfaisante vu que je suis là pour leur faire apprendre quelque chose* ». Pour elle, « *ce n'est pas problématique (du moins pas encore)* ». Son enseignant associé est également insatisfait mais il a une autre version : selon lui, elle parle trop, les élèves ne travaillent pas assez.

Dans une troisième phase, Charlie réalise que, malgré tout, elle veut apprendre à contrôler sa « force », mais en levant certaines ambiguïtés : « *Oui, je veux bien qu'on s'amuse et qu'on ait du plaisir, mais je souhaite également qu'il y ait de la discipline et un climat propice aux apprentissages* », reprenant la suggestion faite par sa superviseuse universitaire.

Charlie adapte, par la limitation, certains schèmes d'action : « *Une façon de faire moins de farces, c'est que je les fais plus travailler seuls. Je parle moins.* » Elle adapte d'autres schèmes d'action en mettant en place une façon d'orienter la conversation « *sur la matière en ne glissant pas sur ce qui est du domaine privé et personnel* », précise-t-elle en référence à un de ses cours universitaires. À ce sujet, elle évoque l'exemple d'une élève l'informant du divorce de ses parents. Charlie rapporte qu'elle a été capable de l'écouter, de lui poser des questions, mais en orientant la conversation vers un cadre plus formel.

Au cours de cette troisième phase, le thème lié à la recherche de « *son modèle de gestion de classe* » semble en partie résolu pour Charlie. Elle considère qu'elle a « *réussi à établir une relation avec les élèves et à garder le cap sur la matière, à rester dans ce cadre formel qui est indispensable pour éviter justement les dérapages sur le plan plus personnel* ». Elle préfère être de type « *plus animatrice* » plutôt que de se priver de toute relation avec les élèves, même si cela lui cause encore quelques problèmes auprès des élèves et malgré le fait que son enseignant associé ne l'approuve toujours pas.

3. Analyse secondaire du cas de Charlie

3.1 Outils et méthodes de l'analyse secondaire

L'analyse secondaire a été mise en perspective par un processus d'échange et d'élaboration collective entre trois chercheurs : lors de la première étape, deux chercheurs ont fait une lecture approfondie de l'étude de Malo, notamment le cadre théorique et méthodologique (2005, p. 28-91) et le cas de Charlie (*ibid.*, p 135-176). La deuxième étape a consisté à débattre à trois sur des centrations différentes -pour Malo, centration sur la conception interactionniste et constructiviste du processus d'apprentissage, pour les deux autres chercheurs, centration sur le développement professionnel de la stagiaire avec les concepts de la clinique de l'activité. Enfin, lors de la troisième étape a été réalisée une analyse secondaire confrontant les deux perspectives.

La clinique de l'activité (Clot, 1999) postule que l'efficacité et la santé d'un travailleur (ici la stagiaire) trouvent leur origine dans des apprentissages au contact de gens de métier. Selon les principes de la psychologie culturaliste (Vygotski, 1997), les apprentissages professionnels de la stagiaire consistent en l'appropriation des signes que les interlocuteurs de métier lui adressent (ces signes ont un format de règles). Cette confrontation aux règles énoncées par les membres de métier

rapportée à des situations d'enseignement qui lui posent problème est supposée alimenter l'activité de la stagiaire de conflits intrapsychiques qui l'incitent à envisager des solutions alternatives et conduire à terme à un auto-adressage (ou non) de nouvelles règles en classe.

3.2 Compréhension nouvelle du processus d'apprentissage du métier par Charlie

Concernant le passage de la phase 1 à la phase 2, Charlie met en avant un ressenti face aux élèves en classe : « *Je n'éprouvais aucun plaisir à enseigner et je n'avais pas le goût d'entrer en contact avec mes jeunes* » (Malo, 2005, p. 141). Les impératifs de santé au travail sont présentés comme prioritaires par Charlie. Elle dit qu'elle n'est « *pas bien, qu'elle n'est pas à l'aise* », qu'elle est moins « *motivée que l'an passé* » (*ibid.*). Mais on remarque que cette interprétation de la situation est complétée par de nombreux adressages de règles de la part d'interlocuteurs. D'abord, les données font apparaître que les autres stagiaires lui avaient adressé un avis dès le début du stage (phase 1) : « *J'ai réalisé, depuis la première rencontre que nous avons eue ensemble, que j'ai élaboré mon projet de développement professionnel à l'envers* » (*ibid.*, p. 143). Charlie fait ici référence à la première rencontre de groupe où les autres stagiaires avaient spontanément et unanimement remis en question son attitude sévère. Charlie mentionne plus tard l'importance de cette rencontre dans son questionnement ultérieur : « *à parler avec les autres stagiaires, je me suis dit : « Pourquoi tu n'aimes pas ton stage ? » »* (*ibid.*, note 8, p. 143). De plus, elle explique que son conseiller lui a suggéré au cours de cette phase 1 de « *détendre un peu les brides* » et que « *c'est exactement ce qu'elle a fait* ». Cette suggestion, orientée d'ailleurs par un souci d'efficacité et non de santé, introduit un malentendu qui sera à l'origine d'un conflit en phase 2. L'analyse secondaire souligne le fait que le passage dans l'activité de Charlie de la phase 1 à la phase 2 est lié à la convergence d'un ressenti de la stagiaire, suite à l'observation des élèves, aux avis des autres stagiaires et à la suggestion de son enseignant associé.

Concernant la phase 2, malgré le confort amélioré du fait d'une proximité retrouvée avec les élèves, Charlie est perturbée par ce qu'elle juge comme une motivation excessive des élèves à laquelle elle essaie d'apporter des ajustements. Son appréciation est donc mitigée et d'autres acteurs vont dans le même sens : « *Ça, je me l'étais fait peut-être un petit peu reprocher aussi, lors de la vidéoscopie, par les enseignants* » (la vidéoscopie est une activité obligatoire dans le cadre du stage qui consiste, pour les stagiaires, à se filmer en classe et à soumettre ces images aux personnes qui les accompagnent et les évaluent) (*ibid.*, p. 145). À cet égard, les enseignants lui adressent, là encore, des règles de métier, telles que : « *ne pas trop blaguer en classe* » et « *éviter de parler trop souvent* ».

Par ailleurs, elle reçoit un avis de sa superviseure universitaire, qui se place une fois encore dans une optique d'efficacité : (pour que les élèves apprennent mieux) « *Je dois apprendre à lever certaines ambiguïtés : oui, je veux bien qu'on*

s’amuse et qu’on ait du plaisir dans les cours, mais je souhaite également qu’il y ait de la discipline et un climat propice aux apprentissages ». Cette suggestion lui pose des problèmes de mise en œuvre : « *Arrêter de lancer des blagues pour réveiller les élèves a été difficile pour moi au début. C’est Rolande, ma superviseure, qui est venue me voir un moment donné et elle m’a dit : «Fais attention... « Des fois, je disais des affaires juste pour voir si les élèves suivaient. C’est plus une question de tempérament que d’autre chose, je ne m’en rendais pas compte* » (ibid., p. 146). Au cours de cette phase 2, l’analyse secondaire porte un éclairage renouvelé sur la convergence entre l’adaptation à la classe par la stagiaire et la prise en compte des avis d’autres interlocuteurs (dont sa superviseure).

Concernant le passage de la phase 2 à la phase 3, l’enseignant associé réproouve vivement cette nouvelle proximité avec la classe, les farces et les contacts personnels avec les élèves car, d’après lui, il faut qu’elle mette davantage les élèves au travail, qu’elle soit plus rigoureuse dans le suivi des cahiers et, pour cela, qu’elle arrête de parler. La stagiaire est contrariée de ces injonctions en situation dissymétrique : « *Il me disait : «pourquoi tu changes là, dans quel but, c’est quoi le but de changer ? Ça va te donner quoi au bout du compte ?» J’ai essayé de lui expliquer les raisons pour lesquelles je changeais. Je me suis tellement fait engueuler* » ; elle interrompt l’échange avec l’enseignant associé et quitte la salle en pleurs (ibid., note 11, p. 145). Mais elle se plie aux attentes du formateur et en vient progressivement à faire une place plus large au travail individuel des élèves. Elle fait aussi des liens entre cette règle et la suggestion de sa superviseure universitaire qu’elle reprend à son compte (relative à l’instauration d’un climat propice aux apprentissages) et d’un autre stagiaire, Antoni, qui valide cette règle (« *De toute façon, c’est mieux pour les mêmes raisons qu’Antoni a dites* »). En classe, elle remarque également que les élèves apprennent davantage « *quand ils travaillent d’eux-mêmes* » (ibid., p. 146). Finalement l’insistance de son enseignant associé pour mettre les élèves au travail semble avoir obligé Charlie à revoir, selon ses mots, sa « *conception de ce qu’était un bon enseignant* ».

4. Les points saillants de l’analyse secondaire

Avant de débiter cet exercice d’analyse en deux temps, nous faisons l’hypothèse d’un clivage assez net entre une perception interactionniste et constructiviste, par l’identification des transformations du répertoire de la stagiaire en termes de schèmes, versus une perception sociale et culturelle du processus de développement de la stagiaire. En fait, les analyses première et secondaire se rejoignent pour mettre en évidence des adaptations de la stagiaire en interaction avec les acteurs de son contexte de stage. Autrement dit, élèves, enseignant associé, superviseure universitaire ne sont pas absents du « contexte ». En revanche, l’analyse secondaire apporte des nuances et des voies de dépassement de l’analyse première de ce cas sur trois points.

Le premier concerne le « poids » de ces interlocutions sur le processus de professionnalisation. L'analyse de la dynamique des trois phases permet ainsi de repérer que l'activité de la stagiaire, la part réalisée comme la part contrariée, prend en compte de façon continue les règles de métier adressées par l'enseignant associé. Même les règles énoncées par l'enseignante associée du stage précédent participent également à l'activité de Charlie, ce qui justifie dans ses propos le choix de sa posture au début de ce stage (« *Au stage précédent la distance n'avait pas été assez grande, ça a engendré un problème de discipline et après, c'est mon enseignante associée qui s'arrangeait avec les groupes. Alors cette année, je m'en fous et il n'en aura pas de problème de discipline* »). De même, comme nous l'avons vu supra, les pairs agissent également « dans la situation-problème », pour lui signifier au cours de la phase 1 qu'elle « marche à l'envers » en adoptant une posture si sévère et froide (Malo, 2005, p. 143). Ce que semble pointer l'analyse secondaire, c'est non seulement l'effet de convergence des différents adressages (Méard & Bruno, 2009), mais aussi l'effet de convergence de ces adressages et des interactions avec les élèves en classe sur les transformations de la stagiaire.

Le deuxième point concerne l'intégration dans la compréhension du processus adaptatif de la stagiaire des effets de la dissymétrie dans la situation de formation. En d'autres termes, en distinguant des pairs, des membres du collectif de travail, des prescripteurs, des évaluateurs, des élèves, l'analyse secondaire incite à interpréter l'impact respectif des règles adressées à la stagiaire à l'aune du degré de dissymétrie entre elle et eux. Ainsi, lorsque la même règle de métier est énoncée par plusieurs interlocuteurs de tutelle en même temps (par exemple, entre la phase 1 et la phase 2), on observe ce que Malo définit comme une transformation du répertoire de schèmes. À l'inverse, quand un « enseignant jumelé » (visiteur occasionnel) lui conseille de prendre plus de temps au début des cours, elle confie à la chercheuse : « *Mon enseignant associé, ce n'est pas lui, ça fait que je n'irai pas [changer]* ». Mais cet effet supposé de la dissymétrie sur le « poids » des règles adressées n'est pas totalement confirmé par les données. Ainsi la confrontation des concepts théoriques permet de mesurer la pression représentée par les élèves qui peuvent être perçus ici comme des interlocuteurs aussi « significatifs » que les interlocuteurs de tutelle.

Troisième point, l'analyse secondaire rejoint le postulat non déficitaire de l'analyse première mais s'en détourne également. En clinique de l'activité, Clot s'inspire de l'ergonomie et de la psycho-dynamique pour postuler que dans l'activité du travail les problématiques de santé (confort, plaisir du travail, sécurité, etc.) et d'efficacité sont indissociées. L'introduction par Malo du concept d'approche non déficitaire rejoint cette conception. Les données de ce cas, à chacune des phases, peuvent être lues comme un dialogue récurrent entre une stagiaire qui, dans ses conflits intrapsychiques, semble accorder une importance forte à des motifs de santé et des formateurs qui énoncent des règles plutôt axées sur son efficacité. Mais dans l'approche non déficitaire, le stagiaire est compétent à décider, à juger,

à agir. Et si l'objet de la discussion tient finalement en l'effet positif, négatif ou nul de l'adressage de règles de métier, un épisode du cas de Charlie remet en question en partie le postulat de la compétence : il s'agit du moment où la stagiaire reçoit une injonction « houleuse » de la part de son enseignant associé (en phase 2) qui la contrarie dans un premier temps mais qu'elle finit, par une succession de validations, en interaction avec d'autres interlocuteurs de métier mais aussi avec les élèves, par s'auto-adresser (ce déplacement de motifs par validations successives a été repéré dans plusieurs travaux). Une interprétation différente et complémentaire de celle apportée par l'analyse première peut donc émerger de l'analyse secondaire : cette règle énoncée de façon injonctive par l'enseignant associé est un élément (parmi d'autres) dans le processus de transformation de la stagiaire. De ce point de vue, il en est même l'élément déclencheur.

La confrontation théorique contribue à dessiner une conception renouvelée du processus d'apprentissage du métier : certes ce processus prend sa source en stage dans les problèmes qui surgissent en situation d'enseignement et évolue par ajustement au contexte de la pratique (analyse première), mais l'analyse secondaire incite d'abord à réintroduire le formateur à l'intérieur des « situations-problèmes ». Autrement dit, comme l'indique l'épisode évoqué ci-dessus, les jugements et conseils des formateurs font partie des problèmes auxquels les stagiaires doivent ajuster leur activité (notons que cette conception se démarque autant de l'analyse primaire que de la clinique de l'activité qui distingue le prescripteur des contraintes de la tâche). Ensuite, la confrontation théorique permet de percevoir les élèves comme des « partenaires de première ligne ». Dans ce cadre, les élèves inclus dans le jeu d'interactions négociées à propos des actions mises en œuvre par le formé seraient définis comme des acteurs véritables avec lesquels on négocie au même titre que l'on négocie avec les formateurs (Méard & Bruno, 2009). La vision qui émerge est celle d'un processus d'apprentissage du métier articulant des négociations successives avec les élèves et les formateurs. Cette vision d'emblée plurielle de l'apprentissage du métier dessine les contours d'une formation perçue selon les cas comme un accompagnement dans la manière du stagiaire d'arbitrer, ou comme l'introduction par les formateurs d'un nouvel élément dans la situation-problème, d'une nouvelle préoccupation insoupçonnée (par exemple : « *quand tu agis de cette façon, les élèves ne travaillent pas et n'apprennent pas grand-chose* »).

Conclusion

Si dans le cadre de cet article, il nous est difficile de rendre compte de l'ensemble des échanges produits par la confrontation des différents apports, les regards complémentaires sur les manières dont les stagiaires « se transforment » et apprennent le métier en contexte de stage ont fait entrevoir d'autres voies de compréhension. De plus, notre démarche, proche de celle de Ria et Rayou (2008), aboutit pour le moment à des questionnements relatifs aux modèles

théoriques initiaux. Par exemple, la démarche et les résultats de Malo, en identifiant l'importance des élèves (que ce soit simplement par leur non-participation ou leurs perturbations, voire leurs négociations explicites) dans les transformations de la stagiaire, remettent en question le principe d'une dissymétrie comme condition de l'apprentissage-développement (Vygotski, 1997). À l'inverse, l'influence des « règles énoncées » par les formateurs entrevue ici grâce à la clinique de l'activité questionne à son tour le postulat constructiviste radical de Pépin qui prévoit que le répertoire de l'acteur « ne change que dans la mesure où [il] rencontre des situations qui lui posent problème, à partir de son point de vue [...] peu importe les efforts déployés par certains acteurs pour lui faire adopter leur propre grille d'évaluation de la viabilité de ces stratégies » (Malo, *ibid.*, p. 147). Le cas de Charlie, notamment le passage de la phase 2 à la phase 3, met ce postulat en débat.

Mais ce travail de confrontation des différents apports fait courir le risque consistant à nier la nécessaire construction préalable des objets de recherche, à naturaliser les faits sociaux en se persuadant qu'il est possible de donner une nouvelle intelligibilité au processus d'apprentissage du métier par le recours juxtaposé à plusieurs outils théoriques (Durand, 2008). Plus trivialement, la principale limite ressentie par les chercheurs dans cette tentative de regards croisés concerne la nature des données recueillies. Cette limite donne ici un sentiment d'inachèvement et de superficialité mais elle peut être dépassée dans le cadre d'un programme de recherche.

Le risque est réel de n'atteindre jamais une cohérence et une consistance théoriques. Nos questionnements visent néanmoins à approcher la complexité des processus de formation pour l'instant globalement incompris, les contradictions et l'épistémologie des praticiens qui, eux, sont supposés analyser cette complexité et y agir sous pression temporelle au quotidien. Les échanges qui ont abouti à ce texte offrent aux yeux des trois chercheurs suffisamment de potentiel pour développer un programme de recherche ouvrant sur de nouvelles réflexions théoriques et méthodologiques relatives au processus d'apprentissage du métier d'enseignant en stage.

Sylvie MOUSSAY

sylvie.moussay@wanadoo.fr

Annie MALO

annie.malo@umontreal.ca

Jacques MÉARD

j.meard@wanadoo.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (2010). « Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage », *Recherches en éducation*, n° 8, p. 12-23.
- CHALIÈS S., CARTAUT S., ESCALIÉ G. *et al.* (2009). « D'une utilité discutée à une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants : la nécessité d'une formation des tuteurs », *Recherche et formation*, n° 61, p. 85-129.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- CORREA MOLINA E. & GERVAIS C. (dir.) (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*, Québec : Presses de l'université du Québec.
- DEMAZIÈRE D. & DUBAR C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*, Paris : Nathan.
- DESBIENS J.-F., BORGES C. & SPALLANZANI C. (2009). « Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel », *Éducation et francophonie*, vol. XXXVII, n° 1, p. 6-25.
- DESGAGNÉ S. (1997). « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n° 2, p. 371-393.
- DURAND M. (2008). « Un programme de recherche empirique et technologique en formation des adultes : une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement », *Éducation et didactique*, vol. II, n° 3, p. 97-121.
- ESCALIÉ G. & CHALIÈS S. (2011). « Apprendre des règles de métier : le rôle du collectif de formateurs », *Recherche et formation*, n° 67, p. 149-164.
- KARSENTI T. & DEMERS S. (2000). « L'étude de cas », in T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP, p. 225-248.
- MALO A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants de secondaire en stage intensif*, thèse de doctorat, Université Laval.
- MALO A. (2010). « Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement », *Éducation et francophonie*, vol. XXXVIII, n° 2, p. 78-95.
- MÉARD J. & BRUNO F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*, Toulouse : Octarès.
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION du QUÉBEC (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*, Québec : Gouvernement du Québec.

- MOUSSAY S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants*, thèse de doctorat, université de Montpellier.
- MOUSSAY S. (2012). « Le tutorat collectif comme ressource professionnelle au service de l'apprentissage du métier d'enseignant », in S. Ciavaldini-Cartaut *et. al* (dir.), *Innovier en formation : accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*, Paris : L'Harmattan.
- NITONDE F. & PAQUAY L. (2011). « Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi », *Éducation & Formation*, e-295.
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*, Paris : OCDE.
- PÉPIN Y. (1994). « Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, n° 1, p. 63-85.
- RIA L. & RAYOU, P. (2008). « Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du second degré », *Recherches et Éducatives*, n° 1, p. 105-119.
- SCHÖN D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York : Basic Books.
- VYGOTSKI L. S. (1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Learning to teach in front of pupils and with trainers

The contribution of multiple views

ABSTRACT • Reflection is based on a study conducted in Quebec and intended to throw light on the learning process to become a teacher by documenting how trainee teachers built schemes to adapt to the different characteristics of classroom situations. The article offers a secondary analysis of an extract of this corpus based on theoretical concepts focused on the effects of teacher-trainer interactions on trainee teachers' learning processes. The aim of this secondary analysis is to identify new approaches to understand how teaching is learnt.

KEYWORDS • vocational training, trainee, learning, development, teaching profession

Den Lehrerberuf gegenüber Schülern und mit Ausbildern lernen

Der Vorteil von einer Vielfalt der Standpunkte

ZUSAMMENFASSUNG • Unsere Überlegungen beziehen sich auf eine in Quebec durchgeführte Studie, deren Ziel es war, den Lernprozess des Lehrerberufs zu beleuchten. Zu diesem Zweck wurde bei

Referendaren die Schemenbildung durch Anpassung an die Charakteristiken der Klassensituationen dokumentiert. Der Artikel bietet dann die Sekundäranalyse von einem Auszug aus diesem Korpus an und stützt sich dabei auf theoretische Begriffe mit einem Fokus auf die Auswirkungen der Interaktionen mit den Ausbildern auf den Lernprozess der Referendare. Das Ziel dieser Sekundäranalyse ist es, neue Wege zu suchen, um das Erlernen des Lehrerberufs zu verstehen.

STICHWÖRTER • Professionalisierung, Referendar, Entwicklung, Lernen, Lehrerberuf

Aprender el oficio de docente frente a alumnos y con formadores *El aporte de una pluralidad de miradas*

RESUMEN • La reflexión se apoya sobre un estudio realizado en Quebec, cuya meta era esclarecer el proceso de aprendizaje del oficio docente documentando, entre los profesores en prácticas, la construcción de guiones adaptados a las características de las situaciones en clase. El artículo propone a continuación un análisis secundario de un extracto de este corpus echando mano de conceptos teóricos que enfocan los efectos de las interacciones con los formadores sobre el proceso de aprendizajes de los que están en prácticas. La meta de este análisis secundario es buscar nuevas vías de comprensión del aprendizaje del oficio de docente.

PALABRAS CLAVES • educación profesional, aprendiz, aprendizaje, desarrollo, profesión docente