



Thèse

2009

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

La contribution des stages à la formation initiale des enseignants : étude
des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires

Petignat, Pierre

How to cite

PETIGNAT, Pierre. La contribution des stages à la formation initiale des enseignants : étude des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires. 2009. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:2485

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:2485>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:2485](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:2485)



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Section des Sciences de l'Éducation

Sous la direction du Professeur Philippe Perrenoud

***LA CONTRIBUTION DES STAGES
A LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS
Etude des représentations de formateurs praticiens et
de leurs anciens stagiaires***

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en **Sciences de l'Éducation**

par

Pierre PETIGNAT

de

Miécourt (Jura)

Thèse No 416

GENEVE

Janvier 2009

AVANT-PROPOS

Ce travail de thèse s'inscrit dans le prolongement de notre engagement dans la formation des enseignants depuis plus de 18 ans. Il répond, pour nous, à la nécessité de faire le point sur la formation des enseignants dans notre région, à laquelle nous avons participé en tant que formateur depuis tout ce temps. Dès le début de notre engagement nous avons été fortement impliqué dans la formation en stage dans le terrain. Nous avons travaillé en étroite collaboration avec les formateurs de terrain d'alors dans la définition des objectifs de stage, dans l'élaboration des outils d'observation et d'évaluation des stagiaires, dans l'organisation de la formation des formateurs et dans la réflexion pour la mise en place de la nouvelle structure de formation des enseignants de l'espace Berne, Jura, Neuchâtel, la Haute Ecole Pédagogique-Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE). Nous avons également partagé les joies et les soucis de nombreux enseignants de tous ordres dans le cadre de séances de supervision et d'analyse des pratiques.

Les réflexions menées dans ces différents champs nous ont conduit à nous poser des questions fondamentales sur la pertinence du rapport au terrain dans la formation. Dès lors la thématique centrale de notre thèse était posée : les stagiaires apprennent-ils en stage et si oui, quoi? L'évolution de la thématique devait nous emmener dans un travail sur les représentations des novices et des formateurs praticiens sur l'influence formatrice des stages. La question prenait tout son sens dans cette période où la HEP se mettait en place et la formation dans le terrain trouvait une large place.

Au terme de ce travail, il nous est agréable de penser à toutes celles et ceux qui ont contribué à l'élaboration de cette thèse: les jeunes enseignants et les formateurs de terrain qui ont accepté, au cours de longs interviews, de faire état de leurs préoccupations d'enseignants; les bibliothécaires de notre institution qui nous ont déniché en des temps records les ouvrages demandés; les collègues qui nous ont critiqué, encouragé ou aidé; les amis qui ont su accepter, durant tout le temps du travail, nos propos parfois répétitifs. Une reconnaissance toute particulière doit être adressée à Catherine qui nous a soutenu patiemment tout au long de notre travail, dans les moments de doute, de découragement ou de lassitude. C'est largement grâce à elle que ce travail est achevé aujourd'hui.

Notre gratitude et nos remerciements s'adressent également et surtout à Monsieur Philippe Perrenoud, notre directeur de thèse, qui, dès le début de notre réflexion nous a fait confiance et nous a encouragé à réfléchir, lire et écrire en intégrant notre expérience professionnelle. Il a su nous relancer, nous encourager et maintenir des exigences qui nous ont amené à un travail achevé. Sa rigueur, ses compétences et ses conseils avertis nous ont accompagné avec bonheur durant toute la durée de notre travail.

Nous dédions ce travail à notre père, ouvrier dans l'horlogerie, qui nous a fait découvrir Aron, Jacquard, Garaudy et bien d'autres, à Madeleine, notre première institutrice ainsi qu'à Ignacio, cet enseignant du sud malgache perdu sur les Plateaux de l'Horombe et qui croit toujours à l'éducabilité des enfants bara.

Diesse, novembre 2008.

SOMMAIRE

Avant-Propos	3
Sommaire	5
Avertissement	7
Synopsis	9
Introduction	11
Première partie	23
Exploration et problématisation	23
Chapitre 1	25
Problématique, objectifs et contextualisation de la recherche	25
Chapitre 2	35
Etat de la question dans la littérature	35
Chapitre 3	55
Hypothèses et questions de recherche	55
Chapitre 4	61
Le dispositif de recherche et les méthodes d’investigation	61
Deuxième partie	83
Les représentations des novices	83
Chapitre 5	85
Ce que disent les novices	85
Chapitre 6	91
Approche globale	91
Chapitre 7	103
Les novices: « Je me suis fait tout seul ! »	103
Chapitre 8	125
Retour sur les questions de recherche	125

Chapitre 9.....	135
Conclusion : des hypothèses confirmées.....	135
Troisième partie.....	137
Les représentations des maîtres de stage.....	137
Chapitre 10.....	139
Les entretiens avec les maîtres de stage	139
Chapitre 11.....	143
Approche globale.....	143
Chapitre 12.....	147
Synthèse des réponses aux questions fermées.....	147
Chapitre 13.....	153
Les maîtres de stage : « Notre influence est limitée dans le temps »	153
Chapitre 14.....	165
Retour sur les questions de recherches	165
Chapitre 15.....	175
Conclusion :	175
Des hypothèses partiellement démontrées	175
Quatrième partie	177
Discours croisés	177
Chapitre 16.....	179
Quand ce que disent les novices fait écho à ce que disent les maîtres de stage.....	179
Cinquième partie	189
Discussion générale, synthèse et conclusion.....	189
Chapitre 17.....	191
Discussion générale	191
Chapitre 18.....	195
Synthèse: retour sur les hypothèses.....	195
Conclusion.....	199
L’impact très limité des stages sur les pratiques.....	199
Bibliographie.....	207
Table des matières.....	215
Annexes	219

AVERTISSEMENT

Pour des raisons de lisibilité rédactionnelle, le masculin est utilisé au sens générique dans le texte, à titre épïcène. Il renvoie à un collectif composé aussi bien de femmes que d'hommes.

Afin de respecter notre engagement pris vis-à-vis des personnes interrogées, leur anonymat a été respecté et chacun des prénoms a été changé. Les transcriptions des interviews ne sont pas jointes à ce travail mais restent à disposition chez son auteur.

Dans son ensemble, la présentation de cette recherche se base sur les normes officielles de l'American Psychological Association (APA) reprise par Pelgrims dans son guide: Pelgrims, G. (2005) *Références bibliographiques. Guide pour les travaux universitaires en sciences de l'éducation*. Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation (4^{ème} éd.)

De nombreuses citations jalonnent l'étude. Nous avons fait ce choix rédactionnel afin d'éviter de paraphraser certains extraits de textes, au risque de travestir voire de trahir les idées exprimées par leurs auteurs. Si elles alourdissent peut-être la fluidité de la lecture et l'entrée dans l'intelligence textuelle, ces citations ont le mérite de respecter au mieux leurs auteurs.

SYNOPSIS

La thèse soutenue s'inscrit globalement dans la problématique de la formation des enseignants, plus spécifiquement dans la problématique du rôle formateur des stages. Elle s'intéresse aux représentations que s'en font des enseignants débutants et leurs formateurs de terrain. En d'autres termes, par notre travail, nous demandons aux enseignants novices ce qu'ils pensent avoir appris dans leurs stages en formation et aux maîtres de stage ce qu'ils pensent avoir enseigné. Pour les débutants, nos hypothèses concernent les liens qu'ils peuvent opérer entre leur formation en stage et leur pratique actuelle. Pour les formateurs de terrain, elles abordent la question du poids de leur influence formatrice sur les futurs enseignants. Basé sur des entretiens, notre travail aborde les rapports entre la perception de la formation sur le terrain par les différents acteurs en présence.

Mots-clés: formation des enseignants – formation professionnelle – alternance- s – expérience professionnelle –insertion professionnelle – représentation sociale – compétence – habitus

INTRODUCTION

Toute formation professionnelle initiale, quel que soit le métier concerné, considère une expérience de travail en situation concrète comme un élément constitutif du développement des compétences et de l'identité professionnelles. Pour la plupart, les formations professionnelles fonctionnent en alternance, soit en créant des « lieux de pratique » à l'intérieur d'une école (laboratoires, ateliers, projets, par exemple), soit en envoyant les étudiants en stage dans des entreprises ou d'autres lieux de travail.

Sait-on pour autant précisément ce qui s'apprend dans ce qu'il est souvent convenu d'appeler la « formation pratique » ? Nous nous intéresserons à cette question dans le champ du métier et de la formation initiale des enseignants.

La littérature sur la formation professionnelle des enseignants ne manque pas de réflexions sur le but des stages et de la formation pratique, mais peu de travaux analysent leurs effets. C'est d'ailleurs fort difficile d'un point de vue méthodologique, car :

- les comparaisons entre systèmes de formation sont peu probantes, compte tenu de la diversité des stages (durée, moment dans le cursus, type d'évaluation, type d'encadrement, etc.) ;
- à l'intérieur d'un système, il est difficile de démêler les diverses influences qui contribuent au « développement durable » d'un professionnel.

De plus, ce développement durable est multidimensionnel : un professionnel se caractérise par une identité et un habitus, entendu ici comme l'ensemble de savoirs, de compétences, de schèmes, de routines, de représentations, de croyances, de valeurs, d'attitudes qui guident et structurent sa pratique.

Chaque professionnel doit sans doute une partie de cet habitus aux stages qu'il a suivis avant d'être certifié. Mais il a subi bien d'autres influences : les autres composantes de sa formation initiale, son expérience scolaire antérieure et son parcours de vie. Comment alors cerner exactement ou même approximativement l'influence des stages sur la construction de l'habitus professionnel ? Pour y parvenir, il faudrait résoudre au moins trois problèmes difficiles :

1. Décrire l'habitus des professionnels dans ses diverses composantes.

2. Reconstituer la genèse de cet habitus et identifier les influences, délibérées ou non dont il est le produit.

3. Isoler parmi ces influences la part des stages.

Pour aller dans ce sens, il faudrait suivre les futurs professionnels dès le début de leur formation initiale jusqu'à leurs premières années de pratique, décrire leurs expériences durant cette longue période et estimer leurs effets de formation, pondérer enfin la part des stages.

Devant l'impossibilité de faire un tel travail dans le cadre d'une thèse, on se limitera ici à une recherche sur les *représentations* des acteurs concernés à propos de l'influence formatrice des stages, en interrogeant d'une part les enseignants novices sur les compétences qu'ils mobilisent dans leur pratique quotidienne et leurs origines supposées et d'autres part les *maîtres de stage*^{*}, sur les *théories subjectives* qui guident leurs interventions dans la formation pratique des stagiaires.

Aucune étude des représentations, constructions mentales subjectives, ne peut se substituer à une étude empirique des processus de formation et de leurs effets. Il faut envisager d'emblée que les professionnels débutants :

- n'ont pas eu pleinement conscience, sur le vif des stages, de ce qui les formait ;
- procèdent, même peu d'années après, à une reconstruction qui n'est pas exempte de biais et de partis pris, et qui peut être colorée ou partiellement masquée par ce qu'ils ont vécu au sortir de la formation initiale.

Toutefois, leurs représentations peuvent mettre sur la voie des influences effectives, dans la mesure où elles peuvent faire, au moins en partie, l'objet d'une prise de conscience et d'un travail métacognitif, d'autant que les méthodes telles que l'entretien d'explicitation ou le travail sur la biographie éducative permettent aujourd'hui d'accéder à des zones de la mémoire relevant de l'expérience pré-réfléchie ou intuitive.

On peut de plus multiplier les chances de s'approcher des processus de formation si l'on s'intéresse simultanément aux représentations des maîtres de stages, même s'ils n'ont pas une entière conscience des influences qu'ils exercent sur leurs stagiaires et les présupposent plus qu'ils ne les observent, dans la mesure où elles ne se manifestent pas nécessairement dans le temps et l'espace du stage.

Certes, ces représentations ne peuvent nourrir que des hypothèses à propos des processus réels de formation, mais en l'état des savoirs, ce n'est pas inutile.

Elles ont par ailleurs un intérêt *intrinsèque* : ce sont elles, et non les processus réels de formation, qui alimentent les conceptions de la formation professionnelle qui ont cours tant parmi les formateurs que parmi les étudiants. Souvent, y compris dans les nouvelles Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) et Hautes Ecoles Spécialisées (HES), en Suisse, l'accord sur la nécessité et l'utilité des stages se fait de façon tacite, sans qu'il y ait besoin de convaincre. On discute de leur place dans le cursus, de leur durée, de leur nombre et de leurs modalités d'encadrement et d'évaluation, on met rarement en doute leur légitimité.

^{*} Le terme « *maître de stage* » est celui employé par l'Ecole normale de Bienne et recouvre les appellations « *formateur en établissement* » utilisé par la HEP-BEJUNE (Berne, Jura et Neuchâtel) « *formateur de terrain* » dans le cadre de la FAPSE, licence mention enseignement, « *formateur praticien* » ou « conseiller pédagogique » dans les IUFM français ou encore « *maître associé* » dans les formations québécoises. Il recouvre également le terme générique de « mentor ».

Cet accord tacite s'ancre, semble-t-il, dans une expérience et/ou des représentations sociales partagées, davantage que dans une construction théorique explicite. Même si la littérature propose aujourd'hui des théories sophistiquées de l'apprentissage expérientiel, ces théories sont loin d'être connues et *a fortiori* utilisées dans les écoles professionnelles. L'évidence selon laquelle « c'est en stage qu'on apprend réellement le métier » est aussi commune que peu argumentée. Elle est largement partagée par les étudiants, qui valorisent la pratique et expriment leur scepticisme sur la pertinence de « toutes ces théories », mais leurs représentations participent aussi d'évidences à interroger.

La présente recherche s'enracine dans le désir d'en savoir plus, de questionner les évidences et de mieux cerner ce qui s'apprend réellement durant les stages. Non pas que nous pensions qu'il ne s'y apprend rien. Mais dépasser l'intuition est une condition de conception de dispositifs d'alternance efficaces.

Ces questions, nous nous les sommes posées, en premier lieu, en tant que formateur de l'École normale de Bienne exerçant des responsabilités dans la formation pratique des futurs enseignants, dans l'organisation et l'accompagnement des stages, dans le recrutement et la formation des maîtres de stage, dans l'élaboration des outils de suivi des stagiaires. En deuxième lieu, ces questions nous concernent dans le cadre de la réflexion actuellement en cours, en Suisse romande sur la mise en place des Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP), dans la perspective de l'application de la Déclaration de Bologne en matière de formation, signée en 1999 par 29 pays européens, dont la Suisse, et visant l'harmonisation des formations supérieures jusqu'en 2010. En troisième lieu, ces questions sont pour nous d'une importance non négligeable dans nos fonctions de superviseur d'enseignants et de responsable d'analyse des pratiques des enseignants, débutants ou chevronnés, fonctions que nous pratiquons depuis plus de 15 ans.

Ces questions de départ étant posées, il restait à les préciser pour en faire des questions de recherche et à choisir un terrain d'enquête. Nous aurions pu nous orienter vers une recherche de terrain avec les futurs enseignants en formation dans notre institution actuelle, la HEP-BEJUNE. Nous y avons renoncé parce que la formation, comme on peut l'imaginer aisément, est en pleine construction, en élaboration et évaluation continue, depuis 2000, et qu'il ne nous aurait pas été possible de mener notre étude dans un cadre suffisamment stable et avec une relative sérénité. Nous avons plutôt opté pour une étude dans le cadre de l'école normale récemment disparue au profit de la nouvelle formation en HEP, ce qui nous a permis de nous appuyer sur notre connaissance intime des dispositifs et des acteurs.

Dans la mesure où cette institution a cessé de fonctionner au moment où notre recherche commençait, il était impossible de questionner des stagiaires et leurs maîtres de stage durant la formation initiale. Nous avons donc pris le parti d'enquêter sur les représentations de l'influence formatrice des stages saisies dans l'après-coup, auprès d'enseignants novices ayant achevé leur formation initiale et d'interroger en miroir leurs anciens maîtres de stage. Nous ferions sans doute le même choix si notre recherche portait sur une formation en vigueur : les stagiaires ne peuvent à notre avis mesurer l'apport des stages que dans l'après-coup, au moment de prendre une classe en responsabilité, ayant pris conscience des ressources dont ils disposent et de celles qui leur manquent encore.

Cette recherche, menée auprès d'étudiants et de formateurs d'une école normale disparue, pourrait sembler difficilement transposable aux nouvelles formations en HEP, à l'université ou en IUFM. En réalité, ce qui s'apprend en stage varie nécessairement selon les dispositifs mis en place, la conception de l'alternance, la sélection et la formation des maîtres de stage, le rôle des formateurs du centre, la fonction attribuée aux stages, leur durée, etc.

La question de l'apport réel ou supposé des stages à la construction de l'habitus professionnel a donc autant de réponses que d'institutions de formation, sans exclure d'importantes variations entre les sites, les niveaux d'enseignement concernés, les disciplines. Il est probable aussi que dans le cadre d'une filière donnée, l'influence formatrice des stages varie au fil des années, en fonction des paradigmes dominants, des gens en place, de l'usure des dispositifs. Sans oublier les variations entre stagiaires ou entre formateurs praticiens.

Une recherche située institutionnellement, géographiquement et historiquement ne peut donc prétendre généraliser. Sa seule fécondité est d'identifier certains mécanismes susceptibles de fonctionner dans d'autres contextes.

Pour orienter notre étude, nous avons construit des hypothèses qui sont le résultat de nos lectures, mais aussi de notre longue expérience personnelle de la formation des enseignants et de la supervision des stages. Sans en avoir forcément conscience d'emblée, nous avons développé durant cette période des concepts plus ou moins affinés sur la façon la plus pertinente de former de futurs enseignants en contact avec le terrain. Nous avons réfléchi, dans le cadre de groupes de travail, à la mise en place de la Haute Ecole Pédagogique, nous avons travaillé à l'évolution des outils d'accompagnement des stages avec les enseignants du terrain, nous avons participé à des rencontres nationales et internationales sur la formation des enseignants, nous avons lu des textes et études sur la formation des enseignants... Dès lors, notre réflexion, dans l'élaboration des hypothèses, a été guidée par des théories sous-jacentes dont nous n'avons pris conscience que dans ce moment de formalisation de notre pensée. Ces théories, largement inspirées et guidées par notre parcours, nos rencontres et nos lectures, nous conduisent à penser que l'on ne peut comprendre l'effet formateur des stages en faisant abstraction du fait que stagiaires et formateurs sont des acteurs dont les manières d'être ont du sens dans un champ social assignant à chacun une place, un rôle, des marges d'autonomie aussi bien que des applications. Dans le cadre de la présente recherche, il s'agit d'un contexte plus que d'un objet de recherche. Nous avons pris le parti de le présenter d'emblée pour que la revue de littérature et l'énoncé des hypothèses et questions de recherche s'inscrivent sur une toile de fond anthropologique et psychosociologique, aussi rapide soit-elle. C'est une condition pour ne pas revenir très vite à un discours prescriptif, celui de la didactique professionnelle et des conceptions de l'alternance. Nous oeuvrons en effet dans un champ – comme souvent en éducation – où l'intelligence des processus en jeu est souvent imbriquée à des réflexions sur la meilleure façon de faire. D'où l'importance d'une vue plus distanciée, que nous organiserons en deux volets :

- l'enseignant en formation, en transition entre le métier d'élève ou d'étudiant et celui d'enseignant ;
- le maître de stage entre loyauté institutionnelle et théories subjectives.

Nous analyserons le contexte correspondant à notre recherche empirique. Il serait différent dans un autre système de formation, ou à une autre époque. Dans tous les cas, les effets de formation dépendront à la fois des lois du développement des personnes et des jeux d'acteurs qui déterminent les situations et les médiations qui contribuent à la formation.

L'enseignant en formation, en transition entre le métier d'élève et celui d'enseignant

De par la structure de la formation d'alors – formation intégrée sur cinq années dont une année et demie de formation professionnelle spécifique – la prise en charge de ses propres études par l'étudiant n'était guère envisageable, ni d'ailleurs attendue dans l'ancienne école

normale : l'institution de formation attendait de l'étudiant qu'il réponde aux attentes des formateurs, qu'il obtienne ses crédits dans les délais impartis afin de pouvoir être breveté. Nous étions dans un cursus de formation professionnelle qui faisait suite à la scolarité obligatoire et qui en avait gardé les principes de base.

Que signifie prendre une posture d'enseignant quand on ne connaît pas encore le métier de l'intérieur, quand on est dans une relation de dépendance et de soumission, quand on n'a, comme point de repère, que les exemples vécus en tant qu'élève et qui, le plus souvent, ne sont pas valorisés par l'institution de formation ? Devant cette injonction paradoxale, l'étudiant évitait toute prise de risque. Certes, durant sa formation, au contact d'une classe, le futur enseignant s'imprégnait de la réalité de la profession et empruntait à ses formateurs de terrain successifs certaines postures et pratiques. Il construisait, dans ces relations particulières, son image du métier et développait son habitus professionnel. Mais il ne s'en rendait pas nécessairement compte, car il ne devenait réellement enseignant qu'à l'issue de la formation et de sa certification. Avant, il se conformait aux attentes pour répondre aux exigences posées en vue de l'obtention du diplôme. L'institution de formation confirmait bien cela : en chargeant un maître de stage de l'encadrer dans sa pratique professionnelle, elle signifiait clairement à l'étudiant qu'il n'était pas encore un enseignant à part entière, mais un apprenti. Le métier de stagiaire était donc assez logiquement une déclinaison particulière du métier d'élève. Lorsqu'il s'agissait d'observer et d'être observé dans une classe, les ruses et tactiques défensives devaient s'adapter à un contrat didactique spécifique, qui se noue autour de l'action et de son commentaire plutôt que d'un discours magistral et d'exercices, mais qui donne au savoir et à l'erreur une place bien identifiée. La dépendance à l'égard des formateurs et des dispositifs demeurait, de même que la priorité accordée à la réussite selon les critères prêtés aux évaluateurs.

Le stagiaire avait donc pour but premier d'obtenir son diplôme et donc de réussir chacun de ses stages. Pour « réussir un stage », il devait répondre tant aux injonctions formelles de l'institution de formation, rédigées sous la forme de critères relativement précis, qu'aux attentes de son maître de stage. Pour ce faire, il se conformait au mieux aux attentes perçues du maître de stage. Il imitait, consciemment ou non, la pratique observée chez son maître de stage. Il utilisait l'espace de formation en fonction de la place que le maître de stage lui offrait dans la classe et dans l'établissement. Il se soumettait aux contraintes fixées par le maître de stage. Il ne tentait des expériences propres que quand le cadre était bien défini et les risques bien évalués, risques au niveau des élèves, mais également risques au niveau de l'évaluation qui serait portée sur l'acte pédagogique par le maître de stage. Ce phénomène était bien connu des formateurs d'enseignants, Perrin le signale dans son étude de cas :

Durant ses deux stages, même si elle (l'étudiante) signale des difficultés parfois à gérer la classe dans le cadre prescrit, elle ne se plaint en aucun cas des contraintes qui lui sont imposées par ses FEE (formateurs en établissement). Elle prend plutôt sur elle. Entrer dans le métier signifierait d'abord entrer dans le métier des autres, les FEE. (Perrin, 2005, p.95)

et ailleurs, citant une étudiante :

On ne peut pas se permettre n'importe quoi non plus donc. Moi, je préfère faire comme elle (la FEE) le propose parce qu'après, si je fais à ma tête, et ben c'est toujours la critique, quoi. On en revient toujours à ça quand même. (Ibid., p.120)

Pour éviter cette situation de remise en question de la prestation se développait alors une relation particulière entre le maître de stage et son stagiaire, relation faite de soumission apparente et de dépendance qui ne favorisait pas la prise de risque ni la recherche d'autonomie chez le futur enseignant. Le stagiaire évitait aussi d'entrer en opposition, en tout cas ouvertement, avec les formateurs de l'institut et de contester les consignes reçues à propos

des stages. Il savait cependant, à l'occasion, les réinterpréter, transformer les demandes pour les rendre compatibles avec la pratique proposée, avec sa compréhension des tâches à accomplir, avec sa réalité de stage. Dévoier les consignes reçues pour se les approprier est probablement une des premières compétences acquises par la personne se formant.

De son côté, le formateur ne dispose pas d'une palette très large de stratégies pour assurer la formation de son stagiaire : l'entretien et la démonstration selon Le Boterf (2003), avec toutefois toutes sortes de déclinaisons possibles qui élargissent ces deux stratégies de base.

Le plus souvent, quand un acte pédagogique attendu n'était pas accompli par le stagiaire, le maître de stage expliquait ses attentes, ce qui lui paraissait juste et efficace, à ce moment-là, du point de vue des apprentissages des élèves. Le stagiaire intégrait les remarques faites et tentait de démontrer dans une prochaine leçon sa « compétence » à faire comme le maître de stage le demandait. Quelques variantes existaient à cette façon de faire : le maître de stage faisait prendre conscience au stagiaire de ce qui s'était passé en utilisant l'entretien d'explicitation ; il demandait au stagiaire ce qu'il avait vécu, relevant au passage les éléments qui n'avaient pas fonctionné ; il amenait le stagiaire à analyser la distance entre le projet présenté et la réalité vécue ; le maître de stage et le stagiaire analysaient ensemble la situation observée et en tiraient ensemble certains enseignements pour une prochaine séquence ; etc. Ce travail d'analyse prenait comme support une préparation écrite, une grille d'observation remplie ou un enregistrement audio ou visuel. Il n'en reste pas moins que la démarche tournait autour de l'entretien et de l'explicitation des attentes.

Parfois, le formateur prenait la classe en main pour tenter indiquer ce qui aurait pu être fait ou pour montrer la difficulté d'anticiper les événements. Chacun savait, et le maître de stage le premier, que toute démonstration en classe est aléatoire, même pour un professionnel chevronné. C'est sans doute pourquoi on recourait moins volontiers, selon notre expérience, à cette façon de former un futur enseignant, plus risquée que l'analyse *a posteriori* de la prestation du stagiaire. Sur demande de l'institution de formation, le mentor commençait le stage en enseignant la première journée, en donnant à voir sa pratique. Dans son rôle d'observateur, le stagiaire était invité à analyser ce qu'il avait vu. Il était toutefois difficile pour lui d'être critique face à la prestation de l'enseignant, d'une part en raison même de son statut d'étudiant et d'autre part à cause de sa méconnaissance de la pratique professionnelle. En effet, comment critiquer une pratique que l'on serait personnellement bien incapable d'assumer et dont on n'a pas les moyens de percevoir d'emblée les lacunes ou les limites ?

La démonstration était également utilisée comme stratégie de formation par d'autres formateurs qui l'intégraient dans une première phase d'accueil, en plaçant clairement le stagiaire dans ce rôle d'observateur. On invitait alors l'observateur, sans le lui dire, à l'imitation. Le stagiaire n'avait pas toujours le recul nécessaire pour voir et comprendre les choses qui lui étaient montrées et ne savait pas toujours ce qu'il est pertinent d'observer, d'autant plus qu'il arrivait dans la classe avec son vécu d'échecs et de réussites dans les stages précédents, ses représentations de l'enseignement, son image du maître de stage et le cadre fixé par les consignes de stage. La tentation de l'étudiant était de se montrer « bon » stagiaire aux yeux de son maître de stage et se donner ainsi toutes les chances de bien réussir son stage.

Dès le moment où le stagiaire prenait en charge l'enseignement, en tout ou partie, il était censé se libérer du regard du maître de stage pour jouer pleinement son rôle d'enseignant. Or, cet exercice était particulièrement difficile, voire impossible, du moins durant les premiers stages de la formation. Comment se décentrer et « oublier » le regard extérieur pour quitter le positionnement de « bon » stagiaire et se montrer « bon » enseignant face à ses élèves ?

Dans certaines situations relationnelles difficiles le stagiaire ne pouvait s'en sortir. Il était pris dans une relation paradoxale entre son rôle de stagiaire et celui d'enseignant : pour être bon stagiaire et réussir son stage, il devait être bon enseignant, mais pour être bon enseignant, il devait pouvoir prendre ses responsabilités d'enseignant et affirmer une certaine autonomie. Il ne pouvait donc satisfaire l'une et l'autre positions sans entrer en conflit, soit avec l'institution et/ou avec le formateur de terrain, soit avec lui-même et ses aspirations de devenir un vrai professionnel. La plupart des stagiaires choisissaient à ce moment-là de se conformer aux attentes de la formation et répondaient aux injonctions institutionnelles, remettant à plus tard, au moment de la prise du premier poste, le démarrage de leur développement autonome.

Durant le temps de formation en institution, soit en cours, soit en stages, seuls échappaient rapidement à ce principe paradoxal les étudiants qui avaient un niveau d'autonomie suffisant et une maturité avérée. Ceux-là savaient se ménager leurs plages d'autonomie dans la formation, avec l'appui des formateurs, tout en répondant de manière pertinente aux demandes institutionnelles qui, en général, étaient en cohérence avec le projet de formation proposé. Ils savaient, le moment venu, comme nous le signalons plus avant, dévoyer ou interpréter les consignes à leur avantage.

Les maîtres de stage n'étaient pas toujours conscients de la nécessité de « laisser la bride sur l'épaule » de leur stagiaire. Ils avaient souvent peur, inconsciemment, que la situation leur échappe et qu'ils ne puissent remplir leur rôle face au stagiaire et face à l'institut. Ils étaient plus souvent dans les paradigmes mimétique et behavioriste signalés par Meirieu (2003) sans tenir compte de la dimension anthropologique ou symbolique, « *ce presque rien qui fait toute la différence, [...] la liberté des sujets en action* » (p.115).

De ce bref aperçu on conclura que les effets de formation du terrain sont fortement conditionnés par les rôles formels aussi bien que par les jeux d'acteurs, qui peuvent déjouer les dispositifs d'alternance les mieux pensés. Les effets de formation, à supposer qu'on puisse les identifier sans ambiguïté, ne sont donc jamais le pur produit d'un dispositif, mais découlent de la façon particulière dont les acteurs l'habitent, qui peut renforcer ses vertus supposées mais aussi, sans doute plus souvent, les atténuer, parce que ce qui se joue entre stagiaires et formateurs de terrain n'est pas en cohérence avec la fonction assignée aux stages sur le papier.

Le maître de stage entre loyauté institutionnelle et théories subjectives

Dans le cadre de l'enseignement des disciplines scolaires, le *curriculum formel* est d'autant mieux identifiable qu'il est consigné dans des textes qui désignent les savoirs à enseigner. Lorsqu'on vise des compétences professionnelles, le curriculum formel change de forme, il explicite des objectifs plutôt que des contenus à transmettre, puisque les compétences ne s'enseignent pas mais se développent au gré d'un entraînement qui passe par des mises en situation et des démarches réflexives.

En formation professionnelle d'enseignants, on trouvera, dans des proportions variables, des programmes définissant des contenus et des textes précisant les objectifs, notamment depuis que les institutions de formation se dotent de référentiels de compétences. Il n'est pas toujours facile de déterminer le rôle spécifique de telle ou telle unité de formation, dès lors que les connaissances à enseigner peuvent être abordées à plusieurs moments par divers formateurs. Il n'est pas simple par exemple de savoir qui transmet les savoirs relatifs à l'évaluation des élèves. Quant aux compétences de haut niveau, on imagine mal qu'elles

soient développées intégralement en un lieu et à un moment unique de la formation. Les stages ajoutent à ce flou car, même si l'on assigne à chacun une fonction, il ne peut s'agir d'une programmation précise, puisque nombre d'apprentissages dépendent des événements, de ce qui se passe réellement durant le stage, au gré des situations et des interactions.

Pourtant, nous pensons que la distinction entre *curriculum formel* et *curriculum réel* reste pertinente en formation des enseignants et s'applique même aux stages.

Le *curriculum formel* d'un stage se rapporte aux textes et décrets réglant les principes généraux de la formation pratique des enseignants, aux dispositifs d'alternance, aux missions et consignes données aux maîtres de stage par l'institution, aux différents outils d'accompagnement des étudiants, aux grilles et critères d'évaluation proposés ou imposés par l'institution de formation. Il existe donc une commande, que les maîtres de stages et les étudiants sont censés connaître et respecter.

Le curriculum formel prend le plus souvent la forme de recommandations, de grilles d'observation du stagiaire, d'items d'évaluation du stage, de fonctions particulières attribuées à tel ou tel stage (stage d'observation, stage de sensibilisation, stage en immersion, etc.). Chacun de ces documents porte en lui, en filigrane, le « type d'enseignant » à former, les valeurs sous-jacentes, les orientations générales attendues. En faisant référence aux travaux de Paquay et Wagner (1998), nous pensons que ces directives énoncées par l'institut de formation portent en elles les modèles de professionnalité valorisés par le centre. Dans le meilleur des cas, les maîtres de stage, formateurs de terrain, mentors auront été associés à la réflexion portant sur l'élaboration des documents utilisés dans l'observation, le guidage ou l'évaluation du stagiaire dans la classe.

Si l'apport de la pratique dans la formation n'est pas remis en question par les institutions de formation, elles ne définissent pas toujours clairement le rôle attendu du formateur. Dans nombre d'institutions de formation, le rôle des maîtres de stage a souvent été conçu comme une simple exécution des directives édictées par les centres. Ou alors, ils sont perçus comme des artisans de la formation pratique, censés savoir ce qu'il y a à faire pour transmettre les ficelles du métier sans qu'il soit nécessaire de les y inviter explicitement, encore moins de normaliser leurs interventions. C'est une façon de reconnaître leurs théories subjectives et de leur donner une place.

Dans les dispositifs d'alternance qui cherchent à articuler théorie et pratique, cette coexistence de conceptions différentes devient problématique. La tendance actuelle est plutôt de définir aussi clairement que possible le rôle et la fonction des mentors et de tenter de les associer à cette définition. Les débats en cours actuellement dans les IUFM en France, dans les facultés qui forment les enseignants à Genève ou au Québec, dans les Hautes Ecoles Pédagogiques en Suisse ou en Belgique montrent bien que le problème, bien que reconnu par tous les acteurs, ne trouve pas facilement des solutions viables :

Le formateur de terrain est désormais appelé à se situer comme un partenaire de la formation des stagiaires, au même titre que le formateur du centre et que le stagiaire lui-même. Son rôle doit donc être précisé, ses compétences de formation doivent être déterminées et, enfin, ses capacités être évaluées. Or, plusieurs programmes de formation à l'enseignement qu'ils soient européens ou nord-américains, donnent à penser que ces partenaires du réseau scolaire ont un rôle plutôt effacé, voir fragmenté ou encore de seconde zone (Bélaïr, 1998, p. 140)

Bélaïr, dans son étude, montre les difficultés à faire évoluer les concepts vers une plus grande prise en compte des compétences, des rôles et des capacités des formateurs de terrain par les centres de formation, bien qu'on reconnaisse leur apport incontournable à la formation des futurs enseignants. Elle poursuit :

En effet, le statut de temps partiel ou de praticiens qu'ont ces formateurs, leurs représentations de leurs actions de formation qui s'apparentent souvent soit au « modèle à imiter », soit à l'idée qu'ils sont les complices professionnels des stagiaires « contre les universitaires ou les formateurs de centre », de même que leur méconnaissance de la manière de décrire et d'analyser leurs réalités, font en sorte qu'ils sont relégués au rang d'accueil du stagiaire, sans pouvoir proposer une véritable formation articulée entre théories et pratiques. (Ibid., p.141)

Nous ajouterons que les maîtres de stages sont pris, souvent, dans des conflits de loyauté entre leur propre perception de la pratique professionnelle, leur théorie subjective de la formation, et leur perception des attentes institutionnelles. Le plus souvent, la formation théorique qu'ils ont reçue ne leur a pas permis de développer suffisamment leur propre conception de la formation pour la rendre opérationnelle et crédible, tant auprès du stagiaire que des formateurs du centre. Ce manque de formation à l'approche théorique dispensée par le centre les met dans une position inconfortable face aux principes, directives ou attentes déclarées du centre, tout autant que face aux stagiaires, souvent mieux formés qu'eux au plan théorique. D'un autre côté, la distance entretenue par certains formateurs du centre face au terrain ne permet que difficilement des rencontres entre les acteurs. Quand elles ont lieu, elles ressemblent souvent à des démonstrations des uns et des autres, des jeux de pouvoir et de séduction à l'adresse du stagiaire pour lui montrer où se situe son intérêt. Ce dernier, qui connaît bien son « métier d'élève » saura trouver le chemin, louvoyer suffisamment pour ne pas se mettre en porte-à-faux face au formateur du centre, qui, dans ce jeu de pouvoir connu, « tient la clé du succès ». Du côté du formateur de terrain, la conviction profonde de la primauté de la pratique sur la théorie le confortera dans son quant-à-soi et ne l'amènera que difficilement à faire un effort de décentration pour comprendre l'intérêt d'une réflexion théorique sur les problèmes pratiques. Toutefois, il s'agit de nuancer ce propos, dans la mesure où, actuellement, des efforts certains sont opérés de part et d'autre pour rapprocher les lieux de formation, même si, symboliquement, le terrain est encore tenu à distance par un langage encore très obscur pour bon nombre de formateurs de terrain.

De façon générale, les universités (québécoises) définissent les rôles et les tâches attendues des EA (enseignants associés) et elles distribuent des documents pour expliquer à ces enseignants ces rôles et tâches. Toutefois, il semble y avoir, encore là, peu d'uniformité dans les définitions (Boudreau et Baria, 1998, p. 143)

Cette remarque rejoint nos propres observations. Nous le constatons régulièrement dans l'élaboration de consignes de stage, de grilles d'observation ou de canevas de préparation de leçon par différents formateurs, didacticiens ou psychopédagogues. Chacun est persuadé de la justesse et de la spécificité de son approche et définit donc le rôle du stage à sa manière, ce qui peut ajouter à la confusion et autoriser les formateurs de terrain à suivre leur propre conviction en attendant que les formateurs du centre se mettent d'accord... On observe aussi la constitution de réseaux informels sur le marché invisible des conceptions de l'alternance. Sur ce marché, les formateurs de terrain choisissent les conceptions et travaillent avec les formateurs du centre qui confortent leurs propres convictions.

Dans le cadre de l'Ecole Normale, nous avons associé, durant près de dix ans les formateurs de terrain à la conception et l'élaboration des grilles d'observation et d'évaluation des stagiaires, à la réflexion et la mise en place des dispositifs de formation en lien avec les stages. De plus, annuellement, deux séminaires de deux jours étaient organisés en collaboration entre l'institut de formation et le groupe des maîtres de stage. Cette co-formation a permis le développement d'une culture et d'un vocabulaire communs, d'une unité de vue relative entre les formateurs. Les expériences individuelles, les réussites et les échecs ont pu être abordés sans jugement dans ce cadre privilégié que constituait un groupe stable, de par son statut et son fonctionnement. Il faut cependant relever le nombre très restreint de maîtres de stage concernés : une cinquantaine au plus. De plus, le temps et la disponibilité des

enseignants, formateurs « à temps partiel », n'ont pas permis de mener une formation structurée qui permette une réelle « professionnalisation » des formateurs de terrain, afin qu'ils trouvent leur véritable place en partenariat dans la formation des futurs enseignants, face aux formateurs du centre. Par ailleurs le nombre de formateurs du centre impliqués dans la démarche de rapprochement des terrains de formation était très faible, quatre ou cinq sur la vingtaine d'enseignants concernés.

Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que chaque maître de stage ait sa propre théorie de la formation des futurs enseignants. Cela constitue un nœud de tension car les attentes des formateurs de terrain et des formateurs de l'institution de formation qui n'ont pas participé à la démarche de co-formation ne sont pas forcément identiques, même si une volonté réciproque de compréhension est affirmée. Dans les rencontres institutionnelles, pilotées par les responsables de l'organisation des stages de l'institution, les formateurs de terrain se côtoyaient, travaillaient ensemble, unifiaient, dans une certaine mesure, leurs discours sur la formation, mais dans le fond, cela ne modifiait que peu ou pas du tout leur conception de la formation des enseignants et leur implication personnelle.

De retour dans son école, dans le « huis clos » de la classe, le maître de stage a tendance à faire passer sa façon de voir, à imposer sa vision de l'enseignement à son stagiaire, à faire valoir sa théorie subjective de la formation, sans forcément opérer les liens avec des conceptions développées dans le centre de formation, conceptions que nombre de maîtres de stage ne connaissent guère au-delà d'une présentation superficielle dans le cadre des séances de préparation de stage.

Comme tout écart entre travail prescrit et travail réel, si le curriculum réel ne coïncide pas avec le curriculum formel, c'est parce que les circonstances rendent difficile ou impossible la réalisation des actions et expériences projetées. Il n'est pas toujours possible de mettre en œuvre les séquences didactiques préparées, encore moins d'expérimenter des événements qui surgissent de manière imprévisible, un conflit, une contestation, une tricherie, etc.

Mais ce n'est pas la seule raison de l'écart. Comme tout enseignant, un maître de stage n'adhère qu'en partie au curriculum formel qu'on lui prescrit. Il voit les choses « à sa façon » et s'autorise à prendre des libertés s'il juge le prescrit impraticable ou inintéressant. Il ne s'agit pas nécessairement d'un écart délibéré, mais d'une lecture particulière, d'une interprétation de la mission à la lumière de son expérience (y compris avec de précédents stagiaires) aussi bien que de ses convictions personnelles en matière d'enseignement ou de formation d'adultes et de futurs enseignants.

Il s'ensuit qu'une partie du curriculum réel est invisible, soit parce qu'elle est inaccessible, soit parce qu'elle est délibérément maintenue dans la clandestinité du fait qu'elle contrevient au prescrit. Le maître de stage, comme tout professionnel, agit sur la base de son habitus tant lorsqu'il se trouve devant sa classe en sa qualité d'enseignant que lorsqu'il se trouve face à un stagiaire, en sa qualité de mentor. La réflexion qu'il mène sur sa propre pratique, sur ses savoirs procéduraux, sur le « comment faire », l'analyse qu'il fait des situations observées, les critiques qu'il adresse à l'action pédagogique du novice, les conseils qu'il donne sont autant de manifestations de son habitus, plus complexes et moins maîtrisées que la simple application d'une méthode. Ces schèmes évoluent chaque fois qu'un maître de stage accueille un nouveau stagiaire, il construit sans même s'en rendre compte une façon de faire, de conseiller, de guider et de former le novice, une partie de sa pratique prenant la forme d'une théorie subjective, de convictions justifiant sa manière d'être et de faire.

Le *curriculum caché* est donc, selon nous, très présent aussi dans l'ensemble de la formation des enseignants (et sans doute d'autres professionnels) et en particulier durant les stages.

Chaque formateur, qu'il oeuvre dans le centre ou sur le terrain, a sa propre conception du souhaitable, du pertinent, du prioritaire, du possible. Les formateurs appartenant au centre de formation, par leur présence régulière dans les mêmes bâtiments et leur travail en équipe, peuvent dans une mesure non négligeable échanger sur la formation et en harmoniser leurs visions. Mais les formateurs de terrain sont plus dispersés et isolés. Ils entretiennent avec le centre des liens plus ou moins lâches, assez irréguliers, au gré de leurs interventions comme maître de stage, qui ne sont pas nécessairement sollicités chaque année. Ils ne peuvent donc guère participer à la construction d'une vision collective de la formation (Bouvier et Obin, 1998). D'autant, faut-il le rappeler, que les mentors sont en premier lieu des enseignants engagés dans l'institution scolaire, avec ses règles de fonctionnement, ses valeurs, ses habitudes, ses conceptions de l'apprentissage et de la formation des futurs collègues. Ce n'est que pour une part marginale de leur temps qu'ils dépendent de la hiérarchie du centre de formation (Bouvier, 1998), celle-là même qui leur donne la légitimité de formateur de terrain, qui est au mieux une identité seconde.

Tout formateur de terrain a sa propre théorie subjective de la formation, des situations, des expériences, des relations formatrices. Chacun d'entre eux guide, démontre, critique, conduit son stagiaire en fonction soit de la *théorie subjective* qui l'habite et qui n'est que très partiellement partagée par ses pairs, soit d'une manière d'être encore moins conceptualisée, qui lui semble naturelle, cohérente, adéquate, sans qu'il soit besoin de la codifier. Même et surtout si l'institut de formation donne des directives précises, la théorie du maître de stage s'en écartera sur certains points. Si les directives sont discutées, travaillées avec les formateurs de terrain et acceptées par eux, l'écart entre leurs propres théories et les directives reçues sera moins grand certes, mais écart il y aura quand même, ne serait-ce que parce que chaque stage doit s'adapter au stagiaire lui-même et à la relation particulière qui s'établit entre maître de stage et stagiaire.

Ici encore, il serait naïf de croire que les effets de formation sont imputables au curriculum formel et au dispositif d'alternance tel qu'il figure sur le papier. Ce qui forme – ou non – ce sont les pratiques effectives des formateurs et l'écho qu'elles trouvent chez les stagiaires.

La formation : une triangulation et des alliances

Les stages s'inscrivent en fait dans la triade formée par le stagiaire, le maître de stage et le formateur du centre, triade dans laquelle se jouent des alliances plus ou moins légitimes. Ces alliances se font et se défont en fonction du parcours de l'étudiant. Elles résultent du positionnement des différents acteurs et des différents rôles que les uns et les autres sont amenés à jouer.

Comme nous l'avons déjà signalé, le stagiaire vise prioritairement la réussite de son stage dans son « métier d'élève » et fera plus ou moins acte de soumission à son maître de stage. Ce dernier, convaincu de la primauté de la formation pratique sur la théorie tentera de persuader son stagiaire de la justesse de ses vues et de sa pratique pédagogique. Le stagiaire, avec la même conviction, n'aura aucune peine à épouser les vues qui lui sont proposées, sachant bien qu'une part importante de la réussite de son stage dépend directement de son formateur de terrain. Dans ce rapport de connivence voilée, les accords conscients ou non conscients, mais le plus souvent tacites, ne manquent pas : le stagiaire attend que le maître de stage le défende face au visiteur du centre, en contrepartie de quoi il répondra au mieux aux attentes du formateur de terrain.

Dans les situations de difficultés rencontrées par le stagiaire, le rapprochement s'opère naturellement entre les formateurs, ceux du centre et le maître de stage, pour sanctionner les

prestations insuffisantes et prendre les décisions institutionnelles qui s'imposent. Cette alliance légitime des formateurs pour porter un regard professionnel sur le stagiaire est souvent de courte durée : le maître de stage se retrouve confronté directement avec le futur collègue qu'il a accompagné durant plusieurs semaines dans une proximité et une permanence parfois compliquées et de ce fait a beaucoup de peine à assumer un échec de la part de son stagiaire, même s'il reconnaît l'insuffisance de la performance. Il faut relever que le maître de stage se trouve lui-même mis en échec dans sa tâche et qu'il est seul, face au stagiaire pour justifier, expliquer l'échec. Les formateurs du centre ont eux la possibilité de se retrancher derrière une décision institutionnelle assumée collectivement.

Pour les formateurs du centre, la conviction que leur approche didactique ou pédagogique est de la plus haute importance ne fait aucun doute. D'ailleurs toute la structure de formation est encore orientée vers les approches théoriques, même si la part dévolue à la pratique est en générale importante dans la formation des enseignants des degrés inférieurs, particulièrement.

La thèse que nous développons n'abordera que de façon très indirecte la place occupée par les formateurs du centre dans la formation des enseignants. Notre position, en tant que formateur du centre, ne nous permet pas de prendre suffisamment de distance face à la formation théorique dispensée par l'institut de formation.

Au terme de notre étude sur les représentations de l'effet formatif des stages, nous souhaitons nous être approchés un peu plus de la réalité vécue des enseignants nouvellement formés et de l'impact de leur formation en stages sur leur première pratique. Par ailleurs, le rôle réel des maîtres de stage dans la formation en classe sera probablement mieux cerné et compris.

PREMIERE PARTIE

EXPLORATION ET PROBLEMATISATION

Dans les chapitres qui constituent cette première partie, nous cadrerons la problématique, nous exposerons les objectifs et nous contextualiserons notre travail. Dans un second temps, nous interrogerons la littérature afin d’asseoir notre réflexion et de poser nos hypothèses. Enfin nous décrirons la méthodologie de notre recherche ainsi que le dispositif mis en place.

CHAPITRE 1

PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE

Partant du constat largement partagé par les formateurs, tant ceux du terrain que ceux des centres, par les concepteurs de formations et par un large public que les stages font partie de l'itinéraire requis pour accéder à la profession enseignante, partant du fait que, pour une part importante des acteurs de la formation des enseignants, notamment les formateurs de terrain et les stagiaires, les stages constituent le lieu privilégié pour l'apprentissage de la réalité professionnelle, partant du fait que le volume général des périodes de stages loin de se rétrécir augmente dans la plupart des formations, il nous a paru légitime de nous interroger sur ce qui est vraiment perçu des stages, ce qui en est dit par les enseignants novices et leurs anciens maîtres de stage.

La problématique de la recherche

Nous tenterons de mettre en évidence ce que la première pratique des enseignants novices doit, à leur avis, aux derniers stages de leur formation initiale. Nous tenons compte, bien sûr, du fait que les stages ne représentent qu'une des composantes de la formation professionnelle, à côté de la formation plus théorique reçue à l'école normale, à côté du parcours personnel de l'étudiant puis d'enseignant débutant, à côté des influences formelles et informelles des collègues ou encore des enseignements suivis comme élève. Pour illustrer l'origine multiple de la formation, nous laissons la parole à François, un des enseignants novices interrogés :

...dans les 26 ans que j'ai fait sur cette terre jusqu'à maintenant, il y a des moments, j'ai pu voir ou ne serait-ce que croiser des gens et entendre quelque chose qu'ils disent à un enfant. Moi ça m'a fait sourire et ça m'est resté gravé. Ici ou à l'école, ou à l'Ecole Normale, en stage, c'est vraiment l'amalgame de tout. Ça peut être dans la rue, à la

Migros, à la poste, sur une terrasse, etc. Moi, à l'école, les choses qu'on m'a eu dites aussi, etc.

Les propos de François font écho aux réflexions de Baillauquès et Breuse quand ils posent le délicat problème de la formation initiale :

Disons d'abord que l'objet même est problématique : de quelle formation parle-t-on ? De celle qui est « dispensée », « suivie », reçue et peut-être alors « subie »... Ou de celle qui est « engagée », « enclenchée », « prise en charge » ? La formation initiale peut-elle se réduire à la formation professionnelle : celle-ci ne s'appuie-t-elle pas en quelque façon sur les savoirs antérieurement acquis à l'université ou ailleurs, et dans des domaines d'activités différents ? Qu'en est-il du sujet se formant dans une situation dite « de formation » et que fait-il de cette dernière ? (Baillauquès et Breuse, 1993, p. 97)

Notre travail tentera de répondre à ces questions.

Notre longue expérience de la formation des enseignants, nos contacts réguliers avec les formateurs de terrain dans des séances d'analyse des pratiques, notre expérience de la supervision ou de l'accompagnement de stagiaires ou d'enseignants débutants nous a conduit à penser que les stages ont constitué des moments importants et, peut-être, fondateurs de leur style ou de leur personnalité professionnelle. Toutefois, nous souhaitons mettre cette conviction intime à l'épreuve d'une enquête empirique, même si et parce qu'il est trop communément admis par les enseignants que c'est dans la pratique que se passe la véritable formation professionnelle.

A défaut de pouvoir saisir les effets réels, nous tenterons de repérer, dans le discours des uns et des autres, ce que la pratique avouée des enseignants novices doit à leurs stages.

La perspective visée est donc de mieux comprendre cette période cruciale de la formation professionnelle, d'en appréhender les dimensions les plus importantes afin de pouvoir en tirer des enseignements dans la perspective du développement des formations d'enseignants en général – et en cela, elle vise un large public professionnel – et de la stabilisation, au plan local, de la formation des enseignants mise sur pied en 2001/2002 dans le cadre de la Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (ci-après HEP-BEJUNE). En cela elle se rapproche d'une recherche-action.

Pour savoir dans quelle mesure les enseignants débutants rattachent des aspects importants de leur pratique et de leur habitus professionnels à ce qu'ils ont appris, compris ou exercé durant leurs stages, nous ne les avons pas interrogés directement sur leur habitus en tant que tel, mais sur les ressources qui permettent leur « survie » dans la classe. *« L'enseignant débutant découvre que le « métier » n'est pas facile, que le savoir disciplinaire ne suffit pas pour « s'en sortir ». Pas davantage ne suffiront, quels que soient le degré, la matière ou le lieu d'exercice, la revendication d'une pédagogie attentive, ni l'ouverture à la psychologie, ou bien le culte de la relation, ni la maîtrise des connaissances didactiques »* (Baillauquès, 1999, p. 29). Et pourtant, la plupart des jeunes enseignants assument, avec plus ou moins de bonheur, leur première classe, soit en tant que titulaire, soit en tant que remplaçant.

Afin de mieux comprendre l'influence formatrice des stages, il s'agit de questionner les novices au sujet de l'ensemble de savoirs, de compétences, de schèmes, de routines, de représentations, de croyances, de valeurs, d'attitudes qui constituent leur habitus professionnel. Le discours analysé nous permettra de mettre en évidence, sans être pour autant exhaustif, les compétences présumées des jeunes enseignants mobilisées dans leurs pratiques quotidiennes et de dégager les influences formatrices des stages dans la mesure où les novices pourront relier certains aspects de leurs pratiques à leur vécu dans les stages. Il s'agira, pour les enseignants novices, de livrer une partie de la part consciente de leur pratique

professionnelle et de l'expliciter avec les outils actuellement en leur possession. Nous faisons l'hypothèse générale qu'un lien fort sera fait spontanément par les novices entre leur première pratique et les stages vécus durant leur formation professionnelle.

En ce qui concerne les maîtres de stage, notre intention est de les interroger sur leur conception de leur influence formatrice, de manière générale et, dans la mesure du possible, s'agissant des stagiaires par ailleurs interrogés.

La recherche et ses objectifs

La recherche a porté sur des enseignants débutants, fraîchement émoulus de l'école normale et qui avaient quelque chance de pouvoir reconstituer les influences ayant forgé leur habitus professionnel et délimiter la part imputable aux stages. On peut en effet supposer que des enseignants plus expérimentés auraient du mal à démêler les influences de leur formation initiale et celles qu'ils doivent à de nombreuses années de pratique autonome. La recherche s'adresse aussi aux anciens maîtres de stages de ces débutants, pour mieux saisir leur représentation de leur rôle formateur.

La thèse poursuit donc deux objectifs complémentaires, l'un et l'autre exploratoires :

- Mettre sur la voie des mécanismes effectifs de la formation par les stages en interrogeant les acteurs les plus directement impliqués. La concordance des représentations des ex-stagiaires et de leurs mentors renforce la plausibilité de telle ou telle influence, mais ne la démontre pas. On peut estimer cependant que ces représentations mettent sur la voie des influences réelles et pourraient constituer une bonne base pour une recherche longitudinale.
- S'approcher de l'ancrage expérientiel des convictions relatives à la formation pratique. Ce sont ces croyances, davantage que la réalité des effets de formation, qui pérennisent ou mettent en question le système et la pratique des stages, aussi bien que la conception du rôle formateur de la pratique dans le terrain. Presque indépendamment de leur valeur de vérité, les représentations tant des stagiaires que des maîtres de stage sont des données essentielles pour comprendre comment les uns imaginent s'être formés et comment les autres imaginent les avoir formés.

La recherche envisagée s'inscrit dans une réflexion plus large sur la pertinence des stages comme passage incontournable dans la formation d'enseignants et sur l'action des mentors, maîtres de stage, formateurs de terrain, formateurs en établissement ou autres accompagnateurs des stagiaires sur le terrain de la pratique.

L'intérêt pratique de la recherche n'est pas négligeable. Aux enseignants interrogés, elle offrira une occasion de mieux prendre conscience de leur processus de formation, grâce à l'explicitation, de réaliser la diversité des compétences mobilisées dans la pratique quotidienne et dans une certaine mesure de les maîtriser mieux. Aux maîtres de stage, elle permettra de formaliser, voire de questionner, une partie de leurs convictions sur l'influence qu'ils exercent comme maîtres de stages.

La recherche devrait nous permettre d'étayer des propositions, des pistes de réflexions visant à une amélioration ou une redéfinition de l'articulation théorie/pratique dans la formation des enseignants. Plus globalement elle devrait aussi nous permettre de revisiter les

concepts de formation en alternance et d'articulation théorie/pratique et d'adopter une posture plus critique.

Contextualisation de la recherche

Notre expérience en tant que formateur d'enseignants nous a amené à suivre l'évolution de la formation des enseignants en regard des structures nouvelles mises en place en France voisine (IUFM) et dans le canton de Genève (formation des enseignants à l'Université), ainsi qu'en fonction des réflexions menées tant sur le plan suisse, au niveau de la CDIP (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique), que dans les centres de formation belges ou québécois. Par ailleurs, responsable de la formation professionnelle des enseignants primaires dans l'ancienne école normale, qui a disparu en 2002 au profit de la HEP-BEJUNE (qui tient son nom des trois cantons qui ont réunis leurs forces : Berne - partie francophone -, Jura et Neuchâtel) et animateur du groupe des maîtres de stage, nous avons participé activement à la mise en place d'une formation professionnalisante pour les nouveaux formateurs de terrain. De plus le travail de mise en place de la Haute École Pédagogique sur un plan intercantonal (HEP-BEJUNE) nous a amené naturellement à nous pencher sur la formation en alternance et sur l'articulation théorie/pratique dans la formation des futurs enseignants de notre région. Par ailleurs, notre fonction ponctuelle de superviseur d'enseignants et d'animateur de groupe d'analyse des pratiques nous a permis de compléter notre vision de la fonction enseignante et de son évolution dans notre région.

Notre situation particulière en tant qu'acteur privilégié dans ce contexte de formation des enseignants marquera, nous en sommes persuadé, toute cette étude. Nous avons fait le choix méthodologique d'une implication dans ce terrain connu pour mener notre travail. Ce choix n'est évidemment pas neutre et nous y reviendrons dans la discussion sur la méthodologie choisie.

La population concernée par notre étude a suivi une filière de formation dite intégrée, soit une formation de cinq années organisée en une formation générale suivie d'une formation professionnelle.

La formation générale, débutant en fin de scolarité obligatoire, amenait l'étudiant jusqu'à un examen de brevet des branches générales après trois ans et demi d'études. L'examen portait exclusivement sur les compétences et connaissances des étudiants dans les contenus disciplinaires. Durant cette première partie de la formation, les futurs enseignants fréquentaient des classes primaires dans le cadre de quatre stages d'observation d'une semaine chacun et suivaient des cours pré-professionnels liés aux périodes de stages.

La formation professionnelle proprement dite, d'une durée de trois semestres, était une formation en alternance articulant théorie et pratique. Les stages, au nombre de cinq, avaient une durée totale de 14 semaines dans quatre classes de stage tenues par un titulaire nommé maître de stage ou maître de pratique par l'institution de formation.

Le schéma en annexe (annexe 1) indique l'alternance entre stages et cours théoriques qui prévalait dans l'ancienne école normale de Bienne ainsi que les maîtrises impliquées pour chaque stage et les rencontres prévues entre formateurs, maîtres de stage et étudiants. Nous rappelons que cette formation a disparu en 2002, la formation des enseignants primaires et secondaires étant alors confiée à une haute école pédagogique de type Maturité (équivalent du baccalauréat) + 3 années, la HEP-BEJUNE.

Les maîtres de stage, au nombre d'une vingtaine par année (un par stagiaire), formaient un corps constitué bénéficiant d'un statut salarial particulier et d'une décharge horaire permettant

la mise sur pied d'une formation non-formelle, la participation du maître de stage à la préparation du stage avec l'étudiant et son implication dans l'évaluation en fin de stage dans une journée de restitution des stages avec les formateurs de l'institution.

En effet, durant la période de formation professionnelle, les maîtres de stage participaient à des journées de formation et de préparation des stages avec leur futur stagiaire, collaboraient à l'évaluation des stagiaires et se retrouvaient en séminaire, à raison de deux fois deux jours par année, pour suivre une formation ciblée sur leur rôle de formateur de terrain. Dans ces séminaires, des thématiques comme l'évaluation, la communication, l'observation, les théories d'apprentissage ou les approches pédagogiques étaient abordées par des spécialistes et des formateurs de l'école normale.

Pour mieux comprendre les données recueillies tant auprès des novices que des maîtres de stage, il nous paraît important de présenter la grille d'accompagnement des stagiaires, d'autant qu'elle avait été construite en collaboration avec les enseignants du terrain dans un travail de longue durée, qui avait constitué, en quelque sorte, une formation personnelle importante pour les maîtres de stage d'alors et la construction d'une culture commune d'accompagnement des stagiaires. Elle figure en annexe (annexe 2) dans sa version originale. Dans les pages suivantes, nous la présentons sous forme croisée avec les paradigmes de Paquay et les items de professionnalité d'Altet.

En mettant en regard des paradigmes proposés par Paquay, les qualités définies par les enseignants eux-mêmes et signalées par Altet dans ses travaux pour l'OCDE (cité par Paquay, 1994) et les items d'évaluation formative utilisés par les formateurs de terrain et les professeurs de l'institution de formation, nous dégageons ainsi la tendance sous-jacente à la formation à l'école normale à Bienne, son orientation générale et les axes principaux des interventions des maîtres de stage.

Type d'enseignant (Paquay)	Compétences-clé (Paquay)	Qualités des enseignants (Altet)	Items d'évaluation formative – Le stagiaire : ... (Ecole normale de Bienne)
« maître instruit » qui maîtrise des savoirs	Transmettre des savoirs clés qui donnent du sens	connaissance de la discipline et de la matière enseignée	maîtrise les contenus de son enseignement et sait les organiser sait choisir les contenus de son enseignement, en correspondance avec le plan d'études planifie les activités d'apprentissage en: leçons, séquences didactiques, en projet thématique définit les objectifs de son enseignement
		savoirs pédagogiques et didactiques	choisit ses méthodes d'enseignement avec pertinence prévoit l'utilisation de moyens d'enseignement adaptés
		savoirs psychologiques et sociologiques sur l'élève	
		connaissances du système éducatif et culture générale	
« technicien » qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques	Organiser l'apprentissage des compétences de base	les savoir-faire pédagogiques en classe, savoir conduire une séance, savoir communiquer, gérer un groupe, expliquer, évaluer.	présente des travaux personnels soignés et bien conçus s'exprime, par écrit, de manière claire, précise et correcte crée un climat propice à la mise en activité de chaque élève organise l'aspect matériel de la leçon donne des consignes claires, compréhensibles et adaptées se donne les moyens de faire respecter ses consignes adapte son enseignement aux prérequis des élèves donne aux élèves les moyens de structurer leurs savoirs encourage et stimule la participation et la réflexion de chacun assure le suivi du travail de chacun réalise un enseignement différencié avec pertinence exploite les moyens et les supports didactiques choisis est attentif à la consolidation des acquis prévoit et offre des moyens de remédiations adaptés corrige les travaux de manière adaptée en assurant une prise d'information pertinente, en recherchant les sources d'erreurs définit clairement les formes d'évaluation définit des critères pertinents fixe judicieusement les seuils de réussite
« praticien-artisan » qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés	Faire acquérir des procédures automatisées	le savoir-s'adapter au niveau du public, de la classe, de l'institution	sait planifier les activités d'une CDM (Classe à Degrés Multiples) établit une relation entre les contenus de l'enseignement et le vécu, les capacités des élèves prévoit un enseignement différencié met à profit ses qualités d'animateur (découpage, consignes, rythme, relance de l'activité) gère le temps à disposition favorise les initiatives et l'autonomie de chacun valorise le travail de chacun organise des mises en commun pertinentes et prend en compte les travaux de tous les élèves

« praticien-réflexif » qui s'est construit un «savoir d'expérience» systématique et communicable plus ou moins théorisé	Eveiller des chercheurs	capacité à réfléchir sur ses pratiques, à se remettre en cause, à prendre du recul	sait s'organiser, choisir et décider s'adapte à une situation nouvelle est capable de tirer parti de l'inattendu évalue son enseignement de manière pertinente compare l'écart entre les objectifs définis et les objectifs atteints redéfinit et adapte de nouveaux objectifs en fonction de ses observations
« acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes	Dynamiser des citoyens engagés et critiques	passion, enthousiasme, dynamisme	est enthousiaste, dynamique fait respecter les règles de vie de la classe et de l'école
« personne » en relation et en développement de soi	Accompagner des personnes en développement	les savoir-communiquer avec les élèves, mais aussi avec les collègues, les parents, l'extérieur	s'intéresse à l'enfant, dialogue avec lui et le valorise
		relation bienveillante, écoute, empathie	s'exprime de manière vivante, précise et intelligible a une attitude et une présentation adaptées sert de référence à l'enfant respecte l'enfant, n'abuse pas de son pouvoir respecte les enfants dans leurs diversités gère la vie sociale de la classe crée un climat de respect mutuel et de travail assume l'ensemble de ses responsabilités
		ouverture, créativité, humour et équilibre personnel	est à l'aise corporellement ouvert à autrui fait preuve d'une bonne maîtrise de soi
		les savoir-devenir, évoluer, s'engager dans un processus permanent de formation, s'auto-former et innover."	s'engage dans son travail, est disponible

Remarques : les items utilisés par l'école normale de Bienne ont été répartis en tenant compte de la signification qui leur était conférée, tant par les formateurs de terrain que par les formateurs de l'institution.

La mise en rapport des travaux de Paquay, de ceux d'Altet avec la grille d'observation des formateurs biennois, nous permet de clarifier le « modèle » d'enseignants formés dans l'institution. Il faut relever que les réflexions conjointes menées par les formateurs en sciences de l'éducation et les formateurs de terrain ont duré plusieurs années et ont permis l'élaboration d'une grille négociée pour l'évaluation formative des stagiaires précisant ainsi un certain nombre de valeurs à défendre dans la formation des futurs enseignants.

Lors de la formation des enseignants dans l'ancienne école normale, la tendance générale mettait l'accent sur le profil de « technicien » et sur le profil de « personne », au vu du nombre d'items concernés : 18 items pour le premier et 13 items pour le second.

Bien que largement abordées dans les cours théoriques, en sciences de l'éducation, il n'était pas attendu que le stagiaire montre ses compétences d'analyse sociologique ou psychologique des situations d'enseignement/apprentissage, en classe de stage. La culture générale, point central de la formation dans les anciennes écoles normales en Suisse romande et la connaissance du système éducatif étaient également très présentes dans la formation théorique, mais ne faisaient pas l'objet d'items d'observation spécifique en stage.

Chaque stage professionnel (SP), d'une durée de une à quatre semaines, avait sa fonction propre, ses objectifs particuliers et des attentes précises pour les maîtres de stage. Un document à destination des étudiants, des formateurs de terrain et des formateurs de l'institution présentait l'ensemble des stages professionnels : la fonction du stage dans la formation, les objectifs, l'évaluation du stage et les tâches particulières du maître de pratique. Le tableau suivant résume ce document :

Tableau adapté du document « Présentation des stages professionnels » de mars 1997 (ENB)

Stage	Durée	Fonction du stage	Objectifs pour le stagiaire	Implications pour le formateur
SP 1	1 sem.	<ul style="list-style-type: none"> - stage de "mise dans le bain" - prise de conscience de la fonction enseignante - observations guidées, - prise en charge limitée de l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - s'engager dans la formation - affirmer ses compétences personnelles - assumer des moments d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - se montrer professionnel - favoriser le questionnement du stagiaire - favoriser l'auto-évaluation du stagiaire - déceler les lacunes importantes chez le stagiaire
SP2	2 sem.	<ul style="list-style-type: none"> - Stage dans la même classe que SP1 - rentrer en contact direct avec l'élève et la classe en apprentissage - appréhender la planification de l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - préparer des séquences d'enseignement - utiliser les moyens didactiques - pratiquer diverses formes sociales 	<ul style="list-style-type: none"> - accompagner et conseiller le stagiaire - favoriser la communication entre le stagiaire et la classe - développer le dialogue sur l'évaluation formative
SP3	3 sem.	<ul style="list-style-type: none"> - stage de début d'année scolaire - prendre conscience de la complexité de l'enseignement - participer à la constitution du groupe classe 	<ul style="list-style-type: none"> - préparer et assumer une unité didactique - définir ses objectifs - participer à la négociation des règles de vie - participer à une séance de parents 	<ul style="list-style-type: none"> - rendre attentif le stagiaire sur les problèmes de début d'année - impliquer le stagiaire dans le démarrage de l'année scolaire - favoriser l'expérimentation du stagiaire - analyser chaque prestation du stagiaire dans une approche formative
SP4	4 sem.	<ul style="list-style-type: none"> - stage de professionnalisation - effectuer des choix pédagogiques conscients - mesurer l'effet de son enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - préparer et assumer plusieurs unités didactiques - assumer une part 	<ul style="list-style-type: none"> - analyser et évaluer les unités didactiques et leur mise en pratique - favoriser la diversification

			importante de l'enseignement - évaluer les élèves - développer son auto-évaluation	des stratégies didactiques chez le stagiaire - analyser chaque prestation du stagiaire dans une approche formative
SP5	4 sem.	- stage de certification - prise en charge complète de l'enseignement	- prendre en charge la totalité de l'enseignement - préparer et assumer une unité thématique - pratiquer une pédagogie différenciée et une évaluation formative	- accompagnement souple du stagiaire (il peut être seul dans la classe) - aide à l'affirmation du style pédagogique du stagiaire - aide à la mise en place d'une approche socio-constructiviste - favorise la réflexion sur les pratiques

Dans le cadre de notre étude, les enseignants novices ont été principalement interrogés sur les apprentissages réalisés durant les stages SP4 et SP5.

Il convient de signaler que les étudiants en formation dans le cadre de l'ancienne école normale de Bienne étaient formés par des formateurs-méthodologues et des formateurs en science de l'éducation, dans les cours en institution. Pendant les stages, les étudiants étaient accompagnés par les maîtres de stage et deux formateurs du centre leur rendaient régulièrement visite en classe. Afin de mener leurs évaluations, les formateurs du terrain et du centre avaient à leur disposition une grille d'évaluation de type formatif pour chaque stage et qui définissait le profil attendu de l'enseignant à former et constituait en quelque sorte le référentiel de compétences, au sens où Paquay (1994) l'entend :

Dans le cadre de formations initiales et continuées, un référentiel de compétences professionnelles est l'ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier ; cet ensemble est considéré comme une référence (« un idéal ») par les concepteurs, planificateurs, gestionnaires ou évaluateurs de programmes de formations ou par un individu lorsqu'il joue ces divers rôles pour établir ou évaluer son propre parcours de formation. (Paquay, 1994, p 7)

Chaque stage professionnel était ainsi évalué, au plan sommatif, par trois regards : celui du formateur de terrain qui avait assuré l'accompagnement du stagiaire durant le stage, celui d'un formateur-méthodologue et celui d'un formateur en science de l'éducation. Pour ce faire, ils avaient recours à des grilles d'évaluation sommative des stages professionnels (en annexe 3). Stage après stage, elles renforcent l'orientation du profil de « technicien » et de celui de « personne », relevés au sujet de la grille d'évaluation formative. Dans le choix et la répartition des stages, ce sont encore ces profils qui sont privilégiés, puisque :

Chacun des stages permet au stagiaire de découvrir une autre réalité de l'enseignement dans la région de Bienne romande et du Jura bernois. En effet, chaque stage a lieu dans une classe différente, à l'exception des deux premiers qui sont vécus dans la même classe. Les stagiaires sont répartis dans les stages en fonction de critères objectifs: degrés d'enseignement inférieur, moyen ou supérieur de l'école primaire, classe à un seul degré ou classe à degrés multiples, classe en ville ou à la campagne, duo ou solo de stagiaires dans une même classe (dans toute la mesure du possible, c'est le stage en solo qui est recherché). (Présentation des stages professionnels, 1997, p.1)

A notre connaissance, ce modèle de formation ne différait pas beaucoup d'une école normale à l'autre en Suisse romande. Pour une approche plus circonstanciée de cette thématique, nous renvoyons le lecteur à l'étude de Périsset Bagnoud (2000 et 2003) qui a largement développé cette question.

CHAPITRE 2

ETAT DE LA QUESTION DANS LA LITTERATURE

Les travaux consacrés aux savoirs et aux compétences des enseignants sont légion, nous pensons notamment aux travaux de Gauthier, de Tardif, d'Altet, de Ria, de Mellouki, de Paquay, de Perrenoud, etc., tout comme ceux portant sur la formation en alternance (Clénet, 1998, Clavier, 2001, Landry, 2002, Massip, 2004), mais à notre connaissance, peu nombreux sont ceux qui tentent d'opérer un lien entre la formation initiale à travers les stages et les pratiques déclarées des enseignants.

L'influence formatrice des stages est largement admise sans être forcément démontrée. Notre recherche vise donc à mieux comprendre l'influence formatrice des stages en tant que telle. Pour ce faire nous sommes intéressés à ce qu'en pensent les anciens stagiaires et leurs anciens maîtres de stage à deux titres :

- Comme manière indirecte d'avancer dans la connaissance de l'influence formatrice des stages.
- Comme donnée intéressante en elle-même puisque les représentations des stagiaires et des maîtres de stage, qu'elles soient fondées ou non, ont des effets, notamment sur le fonctionnement et peut-être les effets de la formation.

On envisagera donc ici deux ensembles complémentaires de références théoriques :

- A. L'état des savoirs sur l'influence formatrice des stages.
- B. L'état du savoir sur les représentations de l'influence des stages chez les stagiaires et les formateurs de terrain.

L'état des savoirs à propos de l'influence formatrice des stages

Dans cette première approche sur l'influence formatrice des stages, nous aborderons de manière globale des études menées en formation professionnelle basée sur une part d'apprentissage en stage. A la suite de la recension, non exhaustive des études dans ce domaine, nous nous pencherons sur la formation en alternance, principe même de formation incluant le terrain comme lieu d'essai, d'expérimentation, de mise à l'épreuve des théories, mais aussi des personnes. Ensuite, nous présenterons les concepts mobilisés autour de la formation en alternance, à savoir les concepts d'habitus, de compétence, de savoirs professionnels et d'identité professionnelle. Chacun de ces concepts sera d'abord décliné de façon générale, avant d'être abordé plus spécifiquement sous l'angle de la formation des enseignants.

Les études sur l'influence formatrice des stages

A notre connaissance, peu de travaux ont abordé directement l'influence formatrice des stages. Beaucoup portent sur la formation pratique dans le terrain de la classe, mais le plus souvent sous l'angle des accompagnateurs, mentors, formateurs de terrain, enseignants associés ou superviseurs. Atkinson (1998) aborde la formation des intervenants et leur rôle, l'organisation de la formation avec les différents niveaux d'intervention et d'accompagnement, l'enseignement à l'université assuré par des professeurs et la pratique en stage accompagnée par un mentor et un enseignant titulaire. L'auteur souligne la pertinence de la formation pratique dans les stages mais ne dit rien de ce qui est réellement appris dans le terrain. Une part importante des études est d'origine anglo-saxonne ou québécoise. Ces recherches sont moins développées dans le monde francophone européen. Martin (1998) traite des pratiques des enseignants associés et du savoir enseignant dans le terrain. Dans une étude de cas, il relate les interactions entre le stagiaire et son maître de stage pour mettre l'accent sur « *ce que les enseignants associés font en stage, ce sur quoi ils s'appuient pour mettre en scène les savoirs et sous quelles formes ils représentent ces savoirs.* » (Martin, 1998) Bérard (1992) aborde la question de l'évaluation de l'étudiant en stage d'enseignement. Mamchur (1992) décrit les types psychologiques des enseignants-hôtes et des stagiaires et leurs interactions dans la formation dans le terrain.

En Belgique, en 2001, une étude a été menée sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants par deux équipes de recherche, l'une composée de Rey et Kahn, l'autre de Donnay, Charlier et Dejean. Sur la base d'entretiens avec les différents acteurs de la formation, les auteurs de ces deux études identifient les rôles des maîtres de stage, repèrent les registres de compétences prioritaires pour la fonction de formateur de terrain, définissent les tâches liées à la fonction et proposent une formation des formateurs. Cette double étude, en lien avec les Hautes Écoles rejoint nos préoccupations générales au sujet de la formation en stage, mais n'aborde pas le point de vue des novices, anciens stagiaires, pour les interroger sur ce qu'ils ont appris, compris et exercé dans les stages.

Ria et Chaliès (2003) abordent dans leurs recherches le vécu émotionnel des enseignants débutants lors d'entretiens de conseil pédagogique. Les auteurs relèvent que « *les émotions ne se réduisent pas aux conséquences de l'action. Elles en sont au contraire l'essence.* » (Ria et Chaliès, 2003, p. 17). L'étude n'aborde pas directement la thématique qui nous occupe dans ce travail dans la mesure où elle se focalise sur les émotions vécues par les enseignants débutants dans le cours de leur formation et principalement dans les interactions avec leur conseiller pédagogique. Pour les auteurs, « *les émotions ne sont pas seulement des phénomènes internes et individuels, mais des propriétés fondamentalement relationnelles*

qu'il est nécessaire d'étudier sans les détacher de leur contingence pour comprendre quelles préoccupations et connaissances sont mobilisées dans l'action » (ibid., p. 17).

Dans un autre article, Serres, Ria et Adé (2004) analysent le développement professionnel des professeurs stagiaires en formation initiale dans différents contextes de classes et de formation. Les auteurs décrivent comment les professeurs stagiaires réorganisent leurs savoirs professionnels en fonction des contextes dans lesquels ils se trouvent (classes ou formation).

L'étude de Tardif (1993) recoupe quelque peu notre sujet. L'auteur décrit comment l'étudiant-maître adopte un comportement d'enseignant dans le stage, le plus souvent en se calant sur les pratiques de l'enseignant-hôte, mais elle ne précise guère ce que les stagiaires apprennent vraiment dans leur pratique en stage.

Les dispositifs de formation en alternance

La formation dispensée aux futurs professionnels dans une majorité de domaines est en effet une formation en alternance : pensons ainsi aux formations manuelles articulant travail en entreprise et fréquentation régulière d'une école professionnelle, aux formations universitaires des médecins ou des avocats dont les stages pratiques suivent la formation académique ou encore, plus proche de la formation des enseignants, les formations dans le domaine de la santé qui articulent une part de formation théorique et une part de formation pratique en stages.

Le concept de formation en alternance est donc très ancien et fort répandu, que l'on songe au système dual allemand (Tremblay, 2002) ou suisse en formation professionnelle, aux formations offertes par les Maisons Familiales Rurales en France (Massip, 2004) pour les professions de l'agriculture, aux formations des enseignants dans les écoles normales d'autrefois, en Suisse ou ailleurs (Périsset Bagnoud, 2003).

Selon la formation, l'alternance présentera des caractéristiques différentes, selon Lerbet, repris par Vialle (2005) :

- L'alternance juxtapositive : « *se succèdent, sans lien intégrateur pour les organisations, des séquences à l'école et des séquences en entreprise.* » (Vialle, 2005, p.16). C'est le cas des formations universitaires en médecine, par exemple.
- L'alternance associative : elle « *tente d'organiser à minima les relations entre l'école et l'entreprise.* » (ibid. p.16) Nous retrouvons dans ce type d'alternance les formations professionnelles telles que nous les connaissons en Suisse : formation artisanales, techniques ou commerciales.
- L'alternance copulative : « *les acteurs de l'entreprise, ceux du centre de formation et le jeune sont réunis dans un système d'intérêts convergent/divergent et complémentaire* » (ibid., p. 17). C'est la situation rencontrée dans les formations de la santé et des enseignants notamment.

Dans cette dernière situation, les liens qui unissent les deux lieux de formation sont très étroits et clairement définis. La logique qui prévaut est plus centrée sur le développement d'un plan de formation du futur professionnel que sur une logique de programme. Ainsi le futur infirmier aura appris un certain nombre de gestes professionnels qu'il sera amené à mettre en pratique dans un contexte réel face à de vrais patients, sous le regard d'un mentor. Ainsi, un futur enseignant travaillera dans une classe avec des élèves, après avoir étudié les matières et les didactiques correspondantes. Par ailleurs, les pratiques déclinées dans le terrain seront reprises et exploitées par le centre.

Notons que, selon le type de stage, nous pouvons rencontrer dans la formation des enseignants une alternance de type associative : c'est la situation vécue par les étudiants lors de stages d'observation ou de « mise dans le bain », pour lesquels les titulaires disent souvent « prêter leur classe » pour mener des expériences, tenter des essais.

Cependant, quelles que soient la formation et l'articulation théorie/pratique, ce sont des évidences pour tous les formateurs d'enseignants : il n'est plus envisageable de former des enseignants sans chercher à se donner les moyens d'articuler ces savoirs, ces connaissances, ces concepts abordés dans la formation en institut en jouant sur l'alternance de la pratique du terrain, dans lequel les savoir-faire devraient pouvoir se révéler.

La formation dispensée aux futurs enseignants est d'ailleurs, dans la majorité des cas, une formation en alternance, selon le *modèle interactif* défini par Fabre : « *articulation de la théorie à la pratique qui prennent leur sens l'une par l'autre* » (Fabre, 1994, p. 33) ou encore selon la définition donnée par Raynal et Rieunier, « *l'alternance-articulation : [...] situations de formation et situations de production sont organisées au sein d'une programmation précise. Les liaisons sont plus que formelles, elles sont systématisées. Les expériences faites en situations de production sont examinées en situations de formation et inversement. Le lien est structurel* » (Raynal et Rieunier, 2003, p. 267). C'est aussi la position de Perrenoud quand il dit : « *il n'y a pas lieu de distinguer un moment de la théorie, dévolu à l'IUFM, et un moment de la pratique, dévolu aux établissements. Théories et pratiques devraient être présentes dans les différents lieux de la formation. L'articulation théorie-pratique devrait traverser toutes les composantes et tous les moments de la formation professionnelle.* » (Perrenoud, 1998, p. 225).

Les implicites des dispositifs de formation en alternance

Les textes officiels définissent clairement la fonction de la formation en alternance dans la formation des enseignants. Nous relèverons, pour exemple, les recommandations pour la formation des maîtres du Haut Conseil de l'Éducation en France qui signalait en octobre 2006 : « *Des savoirs déconnectés de la pratique sont inutiles pour la formation, et, symétriquement, les situations rencontrées sur le terrain ne sont pleinement formatrices que si elles sont analysées à l'aide d'outils conceptuels. Mais la «formation théorique» ne revient pas à l'IUFM, et la «formation pratique» aux stages.* » (Haut Conseil de l'Éducation, 2006, p. 6).

Cependant les textes officiels ne signalent pas un certain nombre d'implicites qui sous-tendent ces dispositifs. Ces implicites apparaissent en filigrane dans les objectifs des stages, dans les directives et les plans de formations ou encore dans les grilles d'évaluation formative ou sommative des stages.

À en croire ces divers écrits, les dispositifs de formation en alternance constitue un espace-temps dans lequel s'élabore une part importante de l'habitus professionnel. La réalité des situations du terrain sont censées susciter, de manière indirecte, chez les stagiaires, des réflexions qui les amènent à revisiter les théories abordées en les reliant aux situations vécues. Ces temps dans le terrain sont aussi l'occasion pour le stagiaire de mobiliser ses savoirs théoriques acquis en cours, de les confronter à la réalité de l'enseignement, de les remettre en cause et de les faire ainsi évoluer.

Dans leur étude sur le développement de l'activité professionnelle, Serres, Ria et Adé (2004) relèvent que les stagiaires réinterprètent, durant les entretiens avec leur conseiller pédagogique, leur ressenti face à la classe en fonction de leur perception de la réussite de leur séquence d'enseignement. Pour les auteurs, « *la formation ne peut pas être réduite à une*

acquisition de savoirs et de compétences dans des contextes variés et à leur mise en oeuvre. » (2004). La formation tant théorique que pratique serait plus une tentative de rééquilibrage et de réinterprétation entre ce qui est vécu et ce qui est attendu ou espéré. Cette articulation entre théorie et pratique n'est en général pas valorisée dans les processus de formation, en dehors des analyses de pratique.

Le plus souvent, cependant, les étudiants vivent difficilement cette alternance et ne comprennent pas toujours l'intérêt d'une articulation entre la pratique en stage et la théorie dispensée dans les cours. Ces difficultés sont souvent minimisées par les centres de formation. Pourtant, elles sont compréhensibles dans la mesure où l'alternance est souvent révélatrice d'un champ de tensions entre les différents partenaires de la formation : les formateurs du centre attendent que les formateurs de terrain mettent vraiment les stagiaires dans la réalité de la classe devant les vrais problèmes pour lesquels ils pensent les avoir préparés sur un plan théorique ; les formateurs de terrain tentent, avec leurs moyens, de répondre fidèlement aux injonctions formelles ou informelles des formateurs du centre sans renier leurs propres théories subjectives de la formation, ce qui revient souvent à résoudre la quadrature du cercle. De leur côté, les stagiaires ne font pas toujours les liens entre les aspects étudiés en cours et les situations vécues en classe. Ils vivent leur formation comme des moments clivés, sans liens entre eux ou alors avec des liens très artificiels. Par rapport aux cours plus théoriques, ils considèrent les apports comme séparés et ne font que rarement les ponts entre les différentes approches.

Dans ces situations courantes, les stagiaires campent, le plus souvent, dans leur situation d'étudiant et optent pour des positions en retrait, adoptant clairement un profil « d'élèves » (Perrenoud, 2004a) ménageant ainsi leurs relations avec les divers formateurs-évaluateurs de la formation.

Un autre implicite concernant les dispositifs de formation en alternance est la mise dans le bain du futur enseignant dans son contexte professionnel, la prise de contact avec sa future profession et l'adoption des postures attendues en tant que futur professionnel. Par le contact avec les collègues, le stagiaire se socialise à la profession et adopte les comportements professionnels attendus. Lors de son retour dans le cadre des cours en institution, ces postures et ces comportements peuvent servir de base à une analyse des pratiques professionnelles et ainsi faire évoluer les représentations individuelles sur la profession.

Selon les expériences vécues en stage, le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs se développe plus ou moins. Dans certains cas, le contact avec de futurs collègues peut provoquer l'effet de repoussoir, dans la mesure où l'image renvoyée est par trop négative.

C'est en forgeant qu'on devient forgeron

Nous ne pouvons pas simplement affirmer la légitimité et l'importance du terrain sans prendre le risque de renforcer les « croyances » et les « convictions » de beaucoup d'étudiants qui ne perçoivent la « vraie » formation qu'à travers les stages, l'apport de la théorie n'étant, au mieux, qu'un exercice intellectuel intéressant certes, mais complètement déconnecté de la réalité, au pire, une perte de temps et un motif de renforcement de ses propres résistances face à la réflexion théorique, et donc, au changement. Cette façon de penser est, hélas, aussi partagée par bon nombre d'enseignants chevronnés, parfois même formateurs de terrain. La formation théorique en institut de formation des maîtres n'aurait, à leur avis, guère à voir avec la réalité de la classe et des élèves. Une étude de Lessard et Tardif montre que les enseignants québécois ont des représentations et des croyances de ce type :

- la pratique est supérieure aux théories et les seules théories valables sont celles qui parlent de la pratique et aux praticiens ;

- on apprend à enseigner en enseignant et la véritable formation est expérientielle, la formation universitaire étant largement abstraite, inutile ;
- l'école est une réalité complètement différente de l'université et c'est elle qui fournit au métier sa valeur, son authenticité, sa concrétude ; [...] (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998, p. 51 et 52)

Dans les centres de formation, beaucoup de formateurs ont du mal à trouver leur légitimité dans les savoirs théoriques qu'ils maîtrisent face à la « vraie » vie de l'enseignant dans sa classe. Certains s'enferment dans leur tour d'ivoire, ignorant superbement le terrain qui ne mérite pas qu'on s'y intéresse, comme si les problèmes rencontrés dans la pratique quotidienne relevaient strictement de la responsabilité de l'enseignant face à ses élèves. D'autres, de plus en plus nombreux, il est vrai, tentent de comprendre et d'intégrer dans leurs approches théoriques les histoires de vie des stagiaires de retour de stage, sans toutefois toujours saisir réellement de quoi il peut bien s'agir, tant cette réalité semble éloignée de leurs préoccupations disciplinaires de didacticiens. Par ailleurs, dans le terrain, certains formateurs considèrent toujours leurs collègues de l'institution comme des « doux rêveurs » bien loin de la réalité et se réfugient derrière la pratique dans la classe pour légitimer leur action de formation qui représente, selon eux, la seule réalité de l'enseignant. Les uns et les autres ont donc la plus grande peine à se retrouver dans cet espace peu clair qu'est l'espace d'articulation théorie/pratique.

Pour conclure momentanément notre réflexion à ce sujet, nous empruntons à Paquay (2001) une réflexion qui résume selon nous assez bien la nécessaire articulation entre théorie et pratique, entre terrain et cours en institut : « *Selon cette nouvelle épistémologie de la pratique (l'approche réflexive), la pratique professionnelle constitue le lieu privilégié de développement des compétences professionnelles. Mais pas à n'importe quelle condition : l'expérience ne crée pas d'emblée l'expertise. Des dispositifs divers d'analyse, de formalisation, de communication... sont susceptibles de rendre plus performante la réflexion sur la pratique* » (Paquay, 2001, p. 6). L'auteur signale bien la place incontournable de la pratique dans le développement de la compétence professionnelle, mais elle ne saurait suffire si elle n'était accompagnée de mesures particulières. Ces mesures particulières sont, pour nous, les rencontres d'analyse de pratique entre pairs, les travaux sur les écrits cliniques demandés aux stagiaires, ou encore les instruments retenus dans la HEP-Valais et qui « *semblent particulièrement appropriés : la démarche portfolio et le bilan de compétences, le journal de bord de formation, la démarche d'écriture d'un « scénario », l'entretien de supervision en stage* » (Périsset Bagnoud et al., 2006, p.122). Mais elles recouvrent aussi les approches didactiques et pédagogiques qui devraient permettre l'acquisition d'outils de compréhension, d'anticipation et de réflexion de la pratique. Pour ce faire, un rapprochement nécessaire est à opérer entre les centres de formation et le terrain, car « *sans théorie, la pratique risque de dégénérer en routine aveugle. De plus, les habitudes seules ne sont pas à même de faire face à un monde changeant* » (Romainville, 2006, p.70).

Habitus, compétences et savoirs

Tentons de clarifier les concepts d'habitus, de compétence et de savoirs, qui ne sont pas interchangeables mais entretiennent des rapports étroits.

Le concept d'habitus

Comment caractériser l'ensemble des acquis qui sous-tendent l'action d'un enseignant ? Se limiter à des savoirs serait réducteur, car l'identité, les valeurs, les attitudes, la personnalité entrent aussi en jeu. Or, il n'y a aucune raison de limiter l'influence formatrice des stages à l'une de ces composantes, ne serait-ce que parce qu'elles forment un système. On peut difficilement imaginer par exemple qu'un stage développe une attitude empathique sans favoriser en même temps les gestes et les paroles qui la traduisent. De même, on ne peut apprendre à travailler avec les erreurs des élèves sans partager la conviction qu'elles sont des points d'appui importants de l'intervention didactique.

La vision prédominante des compétences parlera de *ressources*, mais ce concept organise d'emblée les acquis en fonction de leur usage face à une classe de situations. Nous avons préféré, en suivant en cela l'approche de Perrenoud (1999a), le concept d'*habitus*, tel que Bourdieu l'a défini dès « *L'esquisse d'une théorie de la pratique* » :

« Système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme. (Bourdieu, 1972, p. 178-179) »

Pour Perrenoud, qui s'appuie sur la définition de Bourdieu, « *l'habitus est simplement l'ensemble des schèmes dont dispose un acteur* » (Perrenoud 1999a, p. 139). Cette définition renvoie à la conception du schème, tel que Piaget notamment l'a défini, repris par Vergnaud qui écrit : « *Un schème [est] l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée* » (Vergnaud cité par Raynal et Rieunier, 1997, p. 333).

« La notion d'habitus souligne l'intégration des schèmes en un système, en une « grammaire génératrice » de nos pensées et de nos actes. L'habitus étant un ensemble de dispositions intériorisées, on ne saisit que ses manifestations, à travers des actes et des façons d'être au monde. (Perrenoud, 2001, p. 137) »

L'une des questions difficiles est de savoir si les attitudes, les connaissances, les identités sont des schèmes. Nous considérerons que c'est le cas. La théorie piagétienne définit le concept comme un schème de classement. On peut se représenter une connaissance particulière comme un schème au principe d'une représentation mentale du réel, qui la recrée au moment où le sujet en a besoin, de même que son esprit reconstruit des souvenirs.

Nous pourrions évidemment adopter une posture différente, caractérisant les traits de personnalité, les attitudes, les identités et les connaissances comme autre chose que des schèmes. Mais alors quoi ? En concevant l'habitus comme l'ensemble des dispositions intériorisées du sujet, autrement dit comme le capital d'acquis qu'il peut mobiliser à un moment de sa vie, nous pouvons nous limiter à une seule question : que sait-on de la construction de l'habitus ?

Pour Bourdieu, l'habitus est une propriété relativement stable du sujet, mais elle ne se manifeste que lorsque ce sujet est confronté à des situations :

« Les sujets sociaux ne sont pas des esprits instantanés. Autrement dit, pour comprendre ce que quelqu'un va faire, il ne suffit pas de connaître le stimulus ; il y a un niveau central du système de dispositions, c'est-à-dire des choses qui existent à l'état virtuel et qui vont se manifester en relation avec une situation. [...] la notion d'habitus [...] est importante pour rappeler que les agents ont une histoire, qu'ils sont le produit d'une histoire individuelle, d'une éducation associée à un milieu et d'une histoire collective et qu'en particulier les catégories de pensée, les catégories de l'entendement, les schèmes de perception, les systèmes de valeurs sont le produit d'incorporation de structures sociales. [...] l'habitus ne se révèle – c'est un système de virtualité – qu'en référence

à une situation. [...] c'est dans la relation avec une certaine situation que l'habitus produit quelque chose. Il est comme un ressort, mais il faut un déclencheur. Selon la situation l'habitus peut faire des choses inverses. (Bourdieu, 1988).

Nous appellerons alors « habitus professionnel », à l'instar de Perrenoud, l'ensemble des schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'action qu'un praticien met en œuvre dans son *métier*, autrement dit dans des situations *professionnelles*, sans postuler que ce schèmes se sont développés uniquement durant sa formation strictement professionnelle ou au gré de son expérience professionnelle. L'habitus professionnel est un sous-ensemble de l'habitus global tel que défini par Bourdieu parce que le travail ne sollicite pas nécessairement toutes ses composantes, mais on sait bien que la pratique professionnelle, celle des enseignants peut-être plus que d'autres, met en œuvre des acquis issus d'expériences faites dans d'autres champs de pratique et à d'autres phases du cycle de vie.

Dans le discours tenu par les enseignants novices sur les compétences mobilisées quotidiennement dans leur pratique de classe, c'est bien une part de leur habitus professionnel qu'ils nous livrent. Cette part d'habitus, dont ils ne prennent souvent conscience qu'au moment de son explicitation, leur a permis, dans le cours de l'action, confrontés aux problèmes du quotidien et à leurs élèves, face aux parents, aux collègues ou encore face aux savoirs, de trouver des réponses provisoires mais adéquates pour « faire face », trouver une certaine cohérence et une certaine efficacité dans leur action.

Selon certains auteurs (Altet, Tardif, Lessard), le concept d'habitus dans une acception restrictive est à mettre en relation avec d'autres concepts comme compétence, performance, savoir, etc. Pour nous, le concept d'habitus est à prendre dans sa dimension englobante et non restrictive.

Les formateurs et les formés n'utilisent pas le terme *habitus*, qui nous vient des champs de la sociologie et de la philosophie, mais ils ont une vision claire des diverses ressources qui construisent une personne en général et un enseignant en particulier et qui sous-tendent son action. Ils pressentent que l'influence formatrice des stages ne se limite pas à l'appropriation des méthodologies ou des savoirs dispensés durant la formation.

Un habitus caractérise une personne, dans sa singularité. Cela n'empêche pas d'identifier des ressemblances, ce qu'on peut appeler une « communauté d'habitus » ou pour aller vite, un « habitus commun », habitus familial, habitus de classe, habitus d'une communauté ou d'un corps de métier. Cette communauté est imputable à une communauté d'influences subies et de conditions vécues. Elle « *permet à ceux qui ont fait les mêmes études, appartiennent au même corps ou à la même Ecole, de se reconnaître et de communiquer* » (Perrenoud, 2004a, p. 51).

Les enseignants novices ayant fait leurs études ensemble, dans la même Ecole normale, engagés ensuite dans le même système éducatif, ont certainement des traits semblables, que nous mettrons en évidence, mais sans enfermer quiconque dans un moule.

Le concept de compétence

Avant d'adopter une définition en lien étroit avec l'habitus, regardons comment différents auteurs définissent le concept de *compétence*. Meirieu, par exemple, définit la compétence comme :

Savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes identifiés avec un programme de traitement déterminé. (Meirieu, 1995, p. 182)

Allal se rapproche de cette définition : « *une compétence est conçue comme un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations* » (Allal, 2002, p. 81). Ou encore :

Une compétence est formée de ressources cognitives et métacognitives, ainsi que de composantes affectives, sociales et sensorimotrices qui jouent un rôle parfois déterminant dans l'activation des connaissances. La notion de réseau implique que ces composantes sont reliées de manière fonctionnelle en schèmes organisateurs de l'activité du sujet. En parlant d'un réseau « susceptible » d'être mobilisé, on préserve la distinction, qui me semble importante, entre compétence et performance. Même si le sujet possède une compétence affirmée, il existe toujours des circonstances dans lesquelles il ne parviendra pas à la manifester [...]. La définition proposée ici retient la notion d'action finalisée mais pas nécessairement l'exigence d'efficacité évoquée par d'autres auteurs 'Gillet, 1991 ; Perrenoud, 1997'. (Allal, 2002, p. 81)

Pour l'un et l'autre de ces auteurs, la compétence serait une mobilisation de capacités multiples pour répondre à des situations complexes, dans un champ donné. Pour Allal, la compétence serait antérieure à l'action et trouverait son application dans la performance. Elle serait donc virtuelle, alors que la performance serait l'actualisation de la compétence.

Pour Perrenoud :

[...] une compétence est faite – si l'on suit par exemple la conceptualisation de Le Boterf, qui rejoint beaucoup d'autres définitions des compétences en psychologie cognitive et en psychologie du travail – de deux composantes : d'une part, des ressources, des habiletés, des informations, des connaissances, des attitudes, des valeurs, des ressources disponibles en mémoire immédiate ; d'autre part, de la faculté – acquise – de se servir de ces ressources en temps réel et de les mettre en synergie pour produire une performance, pour une décision adaptée, une action juste, etc. (Perrenoud, 2005, p. 6)

Pour Jonnaert :

[...] le concept de compétence évoque un ensemble de ressources qu'un individu mobilise en situation pour y réussir une action. [...]

la compétence ne fait plus exclusivement référence à des ressources cognitives, mais aussi à d'autres ressources très variées ; en ce sens, le caractère « inné » ne concerne qu'une partie des ressources mobilisées par les compétences ;

la compétence est inscrite dans une action finalisée et contextualisée ; cette double dimension confronte la compétence autant à des contraintes qu'elle ne lui offre des ressources ;

le concept de compétence est utilisé indépendamment de celui de performance ; cette prise de position permet aussi une distanciation par rapport au behaviorisme. (Jonnaert, 2002, p. 34)

Pour Charlier, la compétence est constituée par « [...] *les savoirs, les représentations, les théories personnelles et les schèmes d'action mobilisés pour résoudre des problèmes en situation de travail* » (Charlier, 1998, p. 103). On retrouve bien ici l'idée de *contextualisation de l'action, d'action située*, présente chez d'autres auteurs cités (Allal, Perrenoud et Jonnaert).

Le Boterf pose le problème des compétences sous un éclairage nouveau. Plutôt que de vouloir définir de façon statique le concept de compétence, il le replace dans son contexte dynamique car, en effet :

Il convient de rappeler que les compétences n'existent pas en soi, « à l'état pur », indépendamment des personnes. [...] Les compétences ne sont pas des « objets » ou des « êtres » particuliers. Les compétences sont toujours incorporées à des personnes. Ce que nous côtoyons, ce sont des personnes plus ou moins compétentes, qui agissent avec plus ou moins de compétence. Les compétences s'actualisent dans des manières d'agir, dans des façons de faire, de prendre des initiatives, de résoudre des problèmes, de faire face à des événements. (Le Boterf, 2003, p. 189)

Dès lors, pour Le Boterf il est plus prometteur et fécond de définir ce qu'est « *agir avec compétence* », car l'on se place ainsi dans la dimension dynamique de la compétence, incarnée et contextualisée :

Cela revient à s'attacher à comprendre le processus qui est mis en jeu par une personne lorsqu'elle agit avec compétence dans une situation particulière. Plus nous gagnerons en intelligence sur ce processus, plus nous comprendrons son fonctionnement, plus nous pourrons mieux mettre en place des dispositifs ou des conditions qui le faciliteront, qui le rendront possible, qui le renforceront, et plus nous pourrons identifier et écarter les obstacles à sa réalisation. (ibid , p. 189)

La définition que l'auteur donne de l' « *agir avec compétence* » c'est : « *construire et mobiliser une combinatoire pertinente de ressources en vue d'atteindre des objectifs de performances* » (ibid , p. 190).

Pour sa part, Wittorski (1998) fait le lien entre la compétence et l'action en référence à Argyris et Schön en signalant que la compétence « *est produite en fonction non pas seulement des caractéristiques de la situation mais aussi de la représentation que s'en fait/ construit l'acteur (sa production est dépendante des façons de voir et de penser la situation)* » (Wittorski, 1998, p. 53).

Les ressources et les schèmes de mobilisation de ces ressources sont à l'évidence des composantes de l'habitus. On pourrait dire que parler de compétences consiste à adopter un point de vue particulier sur l'habitus, en privilégiant le sous-ensemble qui traite une famille de situations de même type. Ce découpage est pertinent dans la mesure où toutes les situations ne sollicitent pas les mêmes composantes de l'habitus. En formation, il y a tout intérêt à développer des compétences, autrement dit à structurer le développement de l'habitus en fonction des familles de situations auxquelles les professionnels sont confrontés.

Ce découpage ira peut-être de soi lorsque les enseignants seront formés dans cette logique, non seulement parce qu'il existe un référentiel mais parce que les modules et l'évaluation sont organisés selon cette logique. Chez les novices que nous avons interrogés, le concept de compétence n'est pas relié à des familles de situations. De fait, quand nous avons interrogé les enseignants débutants sur les compétences qu'ils disent mettre en oeuvre journalièrement dans leurs pratiques, c'est souvent une liste sans fin de savoirs, de savoir-faire, de savoirs être, de connaissances, de valeurs, d'attitudes, d'habiletés, d'informations, qu'ils nous livrent. Ils sont plus dans l'exposé des composantes de leur habitus professionnel que dans l'explicitation de leurs compétences en référence à des familles de situations. Ils nous livrent une part de cet « *agir avec compétence* » dont parle Le Boterf, mais sans l'organiser spontanément. Sans doute aurions-nous pu induire cette structuration en les invitant à identifier des familles de situations et à énumérer les ressources mobilisées à l'intérieur de chacune.

Le concept de compétence permet aussi de décoder les objectifs de la formation et les critères d'évaluation des stagiaires. A travers les compétences attendues chez l'enseignant, annoncées dans les grilles d'évaluation utilisées, dans les directives et les consignes de stage, l'institution de formation définit le « type d'enseignants » qu'elle entend former. Dès lors, durant la formation, dans les cours et dans les stages, c'est au travers du prisme des compétences attendues que les futurs enseignants sont observés et évalués. Dans la plupart des établissements de formation, des grilles d'observation constituent donc les référentiels de compétences implicites. La réalité de la formation, le jeu entre formateurs et formés impliquent presque naturellement l'impossibilité de former des futurs enseignants selon un profil unique et normé. La diversité des formateurs et des étudiants, la diversité des attentes individuelles et des représentations mènent à une formation diverse et ouverte.

Les savoirs des enseignants

Dans les entretiens menés tant auprès des novices que des maîtres de stage, nous constatons que c'est bien les savoirs des enseignants qui sont principalement et spontanément abordés aux travers des représentations des acteurs interrogés.

Ce qui confirme que les enseignants « *ne se contentent pas de faire quelque chose : ils font quelque chose en fonction de certaines représentations de leur propre action, de sa nature, de ses modalités, de ses effets et de ses fins* » (Tardif, 1993, p. 24). Il est nécessaire de distinguer, comme le proposent Altet ou d'autres auteurs comme Gauthier, Lessard et Tardif, ou encore Mellouki, différentes composantes du savoir enseignant. En effet, ce savoir mobilisé tous les jours pour assumer une pratique en classe n'est pas uniforme. Il se compose de plusieurs types de savoirs dont l'origine n'est pas identique. Altet (2004) distingue quatre types de savoirs complémentaires à disposition de l'enseignant dans sa pratique professionnelle :

- des savoirs à enseigner : savoirs académiques, scientifiques, disciplinaires [...]
- des savoirs pour enseigner : savoirs scientifiques, didactiques, pédagogiques [...] élaborés par les sciences de l'éducation et les didactiques, issus des recherches [...]
- des savoirs sur enseigner : savoirs issus d'une formalisation de la pratique, savoirs procéduraux sur le « comment faire » [...]
- des savoirs de la pratique : savoirs d'expérience des enseignants, expériences en partie mises en mots par la théorisation ou restées implicites [...]. (Altet, 2004, p. 162 et 163)

Ces différents types de savoirs ont, selon l'auteur, des sources diverses :

ce sont des savoirs personnels acquis par l'éducation familiale, l'histoire de vie ; des savoirs provenant de la formation scolaire ou universitaire, des savoirs professionnels acquis par la formation professionnelle en institution de formation, savoirs des sciences humaines, des sciences de l'éducation ou sur le terrain lors des stages ; des savoirs issus des manuels, des programmes, des outils utilisés enfin les savoirs acquis par l'expérience du métier dans la classe, par la pratique du travail et la socialisation professionnelle. (Altet, 2004, p. 163)

Pour sa part, Tardif, avant Altet, signalait que :

le savoir-enseigner dans l'action sous-entend un ensemble de savoirs et donc un ensemble de compétences différenciées. Pour enseigner, l'enseignant doit être capable d'assimiler une tradition pédagogique fixée en habitudes, en routines et en trucs du métier, il doit posséder une compétence culturelle issue de la culture commune et des savoirs quotidiens qu'il partage avec ses élèves, il doit être capable d'argumenter et de faire valoir un point de vue, il doit être capable de s'exprimer selon une certaine authenticité devant ses élèves, il doit être capable de gérer stratégiquement une classe pour atteindre des objectifs d'apprentissage, tout en pouvant négocier son rôle, il doit être capable d'identifier des comportements et les modifier dans une certaine mesure. Le « savoir-enseigner » renvoie donc à une pluralité de savoirs. (Tardif, 1993, p. 43)

Cela ne nous dit pas quels sont exactement les savoirs qu'un enseignant novice devrait progressivement maîtriser pour devenir un expert. Altet nous donne une réponse, s'agissant des savoirs abordés dans les IUFM :

A côté des savoirs pratiques ou savoirs d'expérience qui se construisent progressivement dans les situations pratiques, sont élaborés des savoirs théoriques divers :

- des savoirs disciplinaires, nombreux ; [...] savoirs constitués par les sciences ;
- des savoirs de la culture enseignante, connaissance du système éducatif ;
- des savoirs didactiques issus des travaux récents des didacticiens dans les différentes disciplines ; [...]
- des savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, savoirs issus de recherches sur différents paramètres du processus enseignement-apprentissage. (Altet, 1994, p. 29)

Au terme de son étude sur la formation professionnelle des enseignants, Altet (1994) relève qu'une des principales tâches des enseignants est la prise de décision sur le vif de l'action : « *Tout acte pédagogique est le résultat d'une décision, consciente ou inconsciente, que l'enseignant prend à partir du traitement cognitif complexe des informations disponibles.* » (1994, p. 140). De ce constat, elle tire qu'une des compétences professionnelles-clés est le « savoir-analyser » pour faire passer les enseignants d'une *pratique intuitive à une pratique réfléchie*.

Les institutions de formation se préoccupent du développement de cette compétence à analyser les situations pédagogiques et didactiques en développant les séances d'analyse de pratique ou de réflexion sur les pratiques.

Pour les autres savoirs signalés par Altet, ils sont le plus souvent induits par les outils d'évaluation sommative ou formative des stagiaires. Des listes, plus ou moins exhaustives, plus ou moins explicites, sont proposées aux maîtres de stage et autres formateurs pour évaluer les pratiques des novices. Toutefois une part largement subjective est laissée aux enseignants-formateurs dans l'appréciation des pratiques des futurs enseignants et ne garantit pas, de ce fait, la présence des compétences attendues chez l'enseignant nouvellement diplômé. Il faudra attendre de le voir « à l'œuvre » pour pouvoir tirer quelques conclusions sur ses compétences présentes.

Genèse de l'habitus, développement de compétences, construction des savoirs

La question de l'origine de l'habitus reste posée. Si nous nous référons à Bourdieu, l'habitus serait « *le produit d'une histoire individuelle, d'une éducation associée à un milieu et d'une histoire collective* ». Cela renvoie à la biographie des interviewés, à leur formation d'enseignants en institution, à leur formation à travers des stages.

Car comme le dit par ailleurs Perrenoud :

[...] tout porte à croire que plusieurs années de pratique dans un type défini d'organisation entraînent la formation de schèmes d'actions, de pensées, d'évaluation, d'anticipation, ce qu'on appelle en sociologie un habitus. Ces schèmes, une fois acquis ne se transforment pas si facilement, ni du jour au lendemain, et commandent une partie des expériences nouvelles de l'individu, aussi bien dans sa construction d'une image de la réalité que dans les conduites concrètes qu'il adopte par rapport à son travail, à ses collègues, à sa carrière, à sa formation, à ses affiliations politiques et syndicales. (Perrenoud, 2004a, p. 28)

La formation de base, s'agissant des enseignants débutants, constitue-t-elle un lieu et un moment important dans la construction de leur habitus professionnel ? Et dans l'affirmative, les stages jouent-ils un rôle privilégié ?

L'habitus professionnel est certainement, pour une part, la résultante d'apprentissages voulus par le système de formation et par les formateurs. Il est cependant à la fois plus riche – parce que d'autres influences se sont exercées – et plus pauvre, parce qu'aucune formation initiale n'atteint tous ses objectifs.

Parmi les composantes de l'habitus que le système de formation cherche délibérément à installer, reprenons Altet (1994) : des savoirs disciplinaires, des savoirs de la culture enseignante, des savoirs didactiques issus des travaux récents des didacticiens et des savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe.

Au-delà des savoirs, la formation professionnelle vise aussi des compétences, de plus en plus souvent explicitées, et une éthique.

L'habitus d'un professionnel de l'enseignement est fait cependant d'un certain nombre d'autres composantes, en plus de ceux cités par Altet :

- une identité professionnelle, relevant des représentations sociales aussi bien que d'un itinéraire personnel ;
- les croyances et les représentations qui fondent l'idée même que se fait l'enseignant de son propre rôle, des valeurs et des attitudes relevant de choix socio-politiques personnels ou d'une socialisation antérieure plus que d'une éthique professionnelle ;
- les schèmes et routines, développés tout au long de la pratique professionnelle, tant en stages que dans la classe en tant que titulaire ;
- des compétences développées dans d'autres cadres mais qui peuvent être mises en jeu dans l'enseignement.

Ces dernières composantes de l'habitus professionnel, relèvent d'une construction moins consciente. Même si les formateurs ont abordé, de façon directe, l'un ou l'autre des points signalés, ce n'est pas au travers d'un apprentissage de type scolaire que s'opère la construction des croyances, de l'identité professionnelle, des routines ou des attitudes.

Dans la plupart des formations des enseignants en alternance, les maîtres de stage ne sont pas seulement choisis pour offrir au stagiaire un lieu de pratique, pour mettre à disposition, pour « prêter » leur classe. Les mentors, recrutés en général pour leurs compétences pédagogiques dans leurs pratiques, ont pour mission de partager leurs savoirs, leurs savoir-faire, leurs schèmes d'action, leurs compétences, leurs routines, leurs représentations, leurs croyances, leurs valeurs, bref, une part importante de cet habitus professionnel qu'ils ont construit tout au long de leur pratique.

Avec Le Boterf, nous pouvons douter de l'opportunité de parler de la « transmission » des compétences :

Que signifie «transmettre»? Le terme fait partie du langage courant et ne paraît pas *a priori* poser de difficultés. Mais les hésitations apparaissent quand on prend en compte «l'objet» de la transmission. Autant il est évident de transmettre un bien, autant on peut se demander s'il est possible de transmettre une expérience, une connaissance, une façon d'agir, une compétence qui toutes ont la caractéristique de n'exister que par rapport à une personne particulière. En d'autres termes, la subjectivité est-elle transmissible? (Le Boterf, 2003, p. 188)

Le Boterf souligne l'aspect singulier du processus qui permet « *d'agir avec compétence* », celui-ci relève d'un apprentissage spécifique, propre à chacun, qui se situe dans le temps et ne se répète pas forcément à l'identique selon les moments et les circonstances. Selon lui, « *on ne peut que réunir les conditions favorables pour qu'un sujet élabore lui-même un processus qui sera pertinent par rapport à la situation à gérer et aux objectifs de performance à atteindre, qui sera compatible avec le profil de ressources disponibles, et qui lui sera spécifique* » (ibid., 2003, p. 192).

La plupart des formations professionnelles articulent aujourd'hui, d'une façon ou d'une autre la théorie et la pratique. Cette nécessaire rencontre entre les savoirs et les savoir-faire « *sous certaines conditions, à un certain moment* », n'est actuellement pas remise en question car nous savons, comme Ferry, que « *suivre une formation ne peut être, dans le meilleur des cas, qu'une occasion de se former. Car s'il est vrai que personne ne se forme par ses propres moyens (il y faut des médiations), personne n'est jamais formé par un dispositif, ni par une institution, ni par quelqu'un. Se former ne peut être qu'un travail sur soi-même, librement*

imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s'offrent ou que l'on se procure » (Ferry, 2003, p. 29).

Si l'on adopte ce point de vue, un maître de stage ne pourrait donc que créer les conditions favorables pour permettre à son stagiaire de s'engager dans le processus de construction qui lui permettra « *d'agir avec compétence* », sachant bien que les circonstances et le moment dans lesquels le futur enseignant aura à faire preuve de ses compétences n'est pas défini par l'apprentissage, mais qu'il apparaîtra de manière toujours inédite et nouvelle, souvent fortuite, dans le cadre de sa pratique. Les stages peuvent être l'occasion pour le futur enseignant de se former, pour autant qu'il en ait envie, qu'il soit motivé et se mette librement à effectuer ce travail sur soi-même dont parle Ferry. Si l'apprentissage ne se décrète pas, le maître de stage ne peut que mettre à disposition des moyens, construire les dispositifs qui permettront au stagiaire de se former.

Reste à savoir si les mentors partagent ce point de vue. Rien n'est moins sûr. Les résistances au constructivisme indiquent bien que les représentations sociales les plus courantes sont bien différentes et font une large place à la possibilité et à la nécessité d'une transmission des savoirs. Peut-être les maîtres de stage ne penseront-ils pas transmettre directement des compétences, mais ils peuvent donner à voir leurs comportements, leurs modes de faire, leurs raisonnements dans telle ou telle situation, leurs « *savoir y faire* » pour reprendre l'expression de Le Boterf, dans l'espoir que le stagiaire constatera leur pertinence et se les appropriera. Il s'agira pour le maître de stage de « *créer des situations où des comportements deviendront des « modèles » ou des « sources d'inspiration » pour ceux qui sont en position d'apprentissage. La transmission s'effectuera alors par l'imitation d'une démonstration* » (Le Boterf, 2003, p. 195). Dans la situation de formation qui nous préoccupe, c'est le plus souvent bien à ce niveau-là, l'imitation, que se situe la transmission de compétences par le maître de stage face à son stagiaire. Du point de vue de la didactique professionnelle contemporaine, cette façon d'amener l'autre à se former présente des limites et ne garantit pas le développement des compétences chez le novice, ni leur pérennité. « *Celui dont l'apprentissage se sera limité à cette modalité aura tendance à répéter les schèmes qu'il aura ainsi acquis. Ne prenant pas ou trop peu de recul par rapport à ses façons de faire ou d'agir, il saura difficilement s'en défaire lorsque les circonstances l'exigeront. Efficace, cette modalité risque de ne produire que des comportements peu flexibles* » (ibid, 2003, p. 195). Cependant, ce qui prévaut dans les stages, ce sont les représentations et convictions des acteurs en présence, dont la « *didactique spontanée* » peut différer fortement des théories constructivistes et interactionnistes de l'apprentissage.

L'état des savoirs à propos des représentations

Dans la mesure où nous interrogeons les acteurs de la formation (novices et maîtres de stage) sur leurs compétences développées, les uns pour enseigner, les autres pour former, c'est bien leurs représentations qu'ils nous livreront dans les entretiens. Chez les mentors, ces représentations les amèneront à développer une théorie subjective de la formation qu'ils appliqueront dans la prise en charge de leur stagiaire, au moment du stage.

Les concepts de représentation sociale et de représentation individuelle

Lorsque nous interrogeons les novices et les maîtres de stage, nous les invitons à nous livrer une part de leur habitus professionnel. Toutefois, rien ne permet de savoir si les composantes de l'habitus livrées correspondent vraiment à la pratique réelle et avérée dans la classe. Les actions décrites sont reconstruites au moment de leur verbalisation dans l'entretien. Dès lors nous sommes face à des représentations individuelles. Dans quelle

mesure sont-elles structurées par les représentations sociales de l'action pédagogique acceptable ? Autrement dit, dans quelle mesure le sujet interrogé ne plie-t-il pas le récit de sa propre action à des standards qui ont cours dans la société, la profession ou l'école normale ?

Il est donc nécessaire de s'intéresser aux concepts de représentation sociale et de représentation individuelle, puisque ce sont les objets même de notre recherche, ce que nous chercherons à identifier à travers les interviews, tant des novices que des maîtres de stage.

Le concept de représentation appartient à la psychologie sociale et à la sociologie. Durkheim, à la fin du 19^{ème} siècle, parlait de représentations collectives, définie comme des réalités plus stables et cohérentes que la pensée individuelle, instable et éphémère.

Plus proche de nous, les travaux du psychosociologue Moscovici (1976) clarifient le concept et lui donnent une nouvelle dimension, plus large et plus complète, englobant son processus d'objectivation (rendre concret ce qui est abstrait) et son processus d'ancrage : « *ce processus permet d'incorporer quelque chose qui ne nous est pas familier et qui nous crée des problèmes dans le réseau des catégories qui nous sont propres* » (Palmonari et Doise, 1986, p. 22). A la suite de Moscovici, différents auteurs, psychosociologues, se sont intéressés au concept de représentation sociale ou individuelle (Doise, 1986, Palmonari, 1986, Chombard de Lauwe, 1979, Jodelet, 1994).

Clénet relève quelques caractéristiques des représentations :

[...] ainsi on pourrait dire :

- qu'elles sont à la fois d'ordre personnel et d'ordre social, [...]
- qu'elles sont propres à la personne ou à des groupes sociaux, [...]
- qu'elles mettent en jeu des dimensions personnelles profondes, telles que opinions, attitudes, croyances, [...]
- qu'elles sont à la fois produit et processus [...]
- qu'elles constituent en même temps une grille de lecture et un référent pour la compréhension et l'orientation personnelles. Elles sont en ce sens, le rapport du discours du sujet à sa pratique. (Clénet, 1998, p. 75-76)

Les représentations sont nécessaires à l'individu pour lire le monde et guider l'action. Toute action, toute interaction impliquent la mobilisation de représentations : « *toujours et partout, lorsqu'on se rencontre, qu'on entre en contact avec des personnes, des choses, on véhicule certaines attentes, un certain contenu mental correspondant à des jugements et à une connaissance des groupes, des personnes et des choses en présence* » (Doise et Palmonari, 1986, p.13).

Pour Raynal et Rieunier (2003), une représentation est un « *substitut de la réalité. Construction intellectuelle momentanée, qui permet de donner du sens à une situation, en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou les données issues de l'environnement, dans le but « d'attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive* » (Raynal et Rieunier, 2003, p. 320).

Les auteurs cités ne précisent pas, dans ce premier temps, la nature individuelle ou collective de la représentation. Pourtant il est nécessaire de faire la différence pour mieux comprendre leur articulation : pour Moscovici (cité par Danvers) « *les représentations sociales sont constituées d'images et de concepts construits socialement* » (2003, p. 498). Et il écrit : « *la représentation sociale est un corpus organisé de connaissances et une des activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent la réalité physique et sociale intelligible, s'insèrent dans un groupe ou un rapport quotidien d'échanges.* » (Moscovici, 1976, p. 27-28).

Les représentations sociales servent à donner un sens à ce que l'on voit, ce que l'on appréhende et elles nous permettent de nous positionner face aux objets qui nous entourent et aux situations que nous rencontrons. Les sujets se les approprient pour conceptualiser et évaluer les situations aussi bien qu'imaginer l'action possible, ce qui représente une notable économie de pensée en même temps qu'une forte dépendance à l'égard du sens commun.

L'articulation entre *représentation sociale* et *représentation individuelle* est très intime puisque assez souvent, la seconde dépend fortement de la première : c'est – dans une mesure variable – sur la base des représentations sociales que l'individu construira ses représentations individuelles. Nous ne pensons jamais la réalité tout seul, en tant qu'individu. Nous la construisons en référence à la culture d'un groupe d'appartenance, à un corps constitué et nous « empruntons » des stéréotypes, des croyances, des préjugés, des idées sur les situations et les personnes auxquelles nous sommes confrontés.

C'est bien le cas dans la formation des enseignants, quand des maîtres de stage rencontrent des futurs enseignants dans le cadre d'une formation pratique, sur le terrain de la classe. Les premiers accueillent les stagiaires avec, en tête, les représentations que peuvent avoir des formateurs – *voilà ce qui est important actuellement pour un futur enseignant, voilà ce que je peux attendre de lui, et ce que je peux lui apporter* –, les seconds arrivent avec des représentations souvent très fortes du rôle de formateur, du niveau d'exigence, des attentes, de l'image d'un bon enseignant, etc. De plus, ils ont des représentations, véhiculées et partagées au sein du groupe des stagiaires, sur les classes fréquentées, sur les formateurs en établissement, sur leurs marottes, leurs qualités et leurs défauts. Par les échanges entre eux, les futurs enseignants construisent et renforcent leurs représentations des situations de formation.

Quand les novices sont interrogés au sujet de leurs pratiques pédagogiques, ils expriment leur perception de la réalité et fournissent leur interprétation du moment, en opérant des liens avec des savoirs enfouis dans leur mémoire et permettant de justifier un discours actuel et provisoire. Les enseignants novices, comme les maîtres de stage, nous livrent dans les entretiens leur représentation de l'action et « *la représentation de l'action n'est jamais strictement identique à l'action. La représentation est toujours une réinterprétation, une reconstruction de ce qu'elle veut représenter* » (Le Boterf, 2003, p. 196).

Du côté des maîtres de stage, ces représentations se sont construites au fil des années, au fil des stages et des expériences, au fil des rencontres et des échanges. Elles se sont combinées avec leur pratique quotidienne pour devenir leur théorie subjective de la formation. Dans leur discours, les maîtres de stage nous livrent leurs réflexions sur la formation mais également leurs représentations du bon enseignant dans sa classe et de ce que le stagiaire doit faire pour le devenir.

Dans notre travail, il ne nous est pas possible de mesurer la distance entre les représentations et la réalité. Pour tenter de limiter cette distance, relevée par ailleurs par Lahire (1998), nous avons recentré en permanence les interviewés sur leur pratique de classe évitant le discours idéologique, pédagogique ou officiel qu'ils pourraient tenir en d'autres circonstances. « *Il s'agit de faire parler de situations pratiques plutôt que de demander de livrer des représentations en général* » (Lahire, 1998, p. 27) si nous entendons recueillir des informations sur la perception des pratiques vécues.

Le concept de théorie subjective

Comme nous l'avons déjà signalé, le concept de théorie subjective est très lié au concept de représentation. En effet, c'est parce que nous percevons le monde d'une telle manière que

nous tenterons d'agir sur ce monde d'une telle façon. Selon nous, la différence apparaît entre théorie subjective et représentation par le fait qu'une théorie subjective est une construction intellectuelle complexe associant un ensemble de concepts, de définitions, de raisonnements et de propositions en étroite relation, alors qu'une représentation est une « *construction intellectuelle momentanée, qui permet de donner du sens à une situation.* » (Raynal et Rieunier, 2003). Une théorie subjective est pour nous le résultat d'une élaboration particulière et complexe d'une représentation pour donner du sens à une action dirigée, dans le cas particulier des formateurs de terrain, vers la formation des futurs enseignants.

On parle de théorie subjective mais aussi de *théorie implicite* ou de *théorie intuitive*, selon les auteurs. Moscovici (1986) parle lui de théorie implicite et oppose la théorie scientifique à la théorie implicite, construite par le « savant-naïf », « monsieur Tout-le-monde ». Le « savant-naïf » ne s'efforce pas de remettre en cause sa théorie implicite, de la *falsifier*, comme le ferait un scientifique, mais plutôt de la confirmer et « *d'expliquer tout ce qu'il observe en se fondant sur des causes personnelles* » (Moscovici, 1986, p. 50). Il cherchera à vérifier ses hypothèses en fonction de sa théorie implicite fondée sur ses représentations de la situation. De plus, selon Moscovici, il est très difficile pour l'individu de remettre en cause sa théorie. Il « *résistera aux faits et aux connaissances qui ne se conforment pas à ses théories implicites* » (op. cit., p.46).

Pour Moscovici, repris par Panu-Mbendele, « *l'information qui nous parvient du monde extérieur n'est toujours pas façonnée par la réalité neutre, mais par des théories et des préconceptions implicites. Celles-ci, à leur tour, façonnent ce monde pour nous. Elles ont un caractère collectif et elles sont des mélanges de concepts, d'images et de perceptions sociales. Bref, ce sont des représentations sociales.* » (Panu-Mbendele, 2005, p. 19) Les théories implicites, qui guident et orientent notre comportement et nos actions se sont construites sur ces représentations et « *chaque fois que nous acquérons ou modifions une représentation sociale, nous changeons par la même occasion un certain nombre de comportements dirigés vers les autres et vers nous-mêmes* » (Moscovici, 1986, p. 55).

Pour Zeilinger-Trier, « *les théories subjectives sont des agrégats de concepts plus complexes, ont une durée plus longue que les cognitions singulières, et comprennent au moins une argumentation implicite.* » (2006, p. 111) Et plus loin elle souligne : « *Il est évident qu'on ne peut modifier les théories subjectives, ni d'ailleurs les représentations, qu'à partir du moment où elles sont sorties de l'inconscient* » (ibid., p. 114). L'auteure relève donc la complexité des théories subjectives construites sur la base de représentations et de cognitions diverses et la difficulté de les faire évoluer.

Les théories implicites ou subjectives, ces savoirs qui orientent les comportements et les actions d'une personne sont donc bien présents chez les maîtres de stage et les novices dans le temps de la formation, face à la complexité du métier.

L'enseignant, et plus fortement encore l'enseignant-mentor, peut, sur la base de son expérience pratique, de ses représentations, construire sa propre *théorie subjective de la formation*. Schön le signale quand il écrit :

Comme un praticien voit plusieurs variétés d'un petit nombre de types de cas, il peut ainsi « pratiquer » sa pratique. Il développe un répertoire d'attentes, d'images et de techniques. Il apprend quoi chercher et comment réagir à ce qu'il trouve. Tant que sa pratique demeure stable, c'est-à-dire que sa pratique lui fait rencontrer les mêmes types de cas, il risque d'être moins surpris. Son savoir professionnel tend à devenir de plus en plus tacite, spontané et automatique ; il peut tirer des bénéfices de sa spécialisation et en faire profiter ses clients. (Schön, 1994, p. 88-89)

Schön parle de professionnel au sens large, pas particulièrement de l'enseignant. Cependant, son propos illustre bien la construction de cette théorie que le sujet construit progressivement, en fonction des situations rencontrées, en fonction des cognitions et des représentations construites. L'enseignant peut ainsi mettre son savoir professionnel acquis au service de ses élèves, mais également de ses stagiaires, dans la situation qui nous intéresse, pour autant qu'il puisse les *sortir de son inconscient*.

Kelchtermans définit le concept de théorie subjective de la façon suivante dans le champ éducatif :

Le système personnel de connaissances et de croyances de l'enseignant sur l'enseignement : connaissance du contenu, croyances à propos des stratégies efficaces d'enseignement, règles générales, etc. D'autres concepts qui font référence à ce savoir-faire sont les « connaissances pratiques personnelles », « la théorie implicite », etc. C'est le savoir-faire professionnel de l'enseignant, ses réponses personnelles aux questions : comment dois-je agir en tant qu'enseignant et pourquoi dois-je agir de cette façon ?

La théorie subjective de l'éducation se développe à partir des expériences d'apprentissage formelles et informelles de l'enseignant et sa pratique quotidienne. Ainsi la connaissance prend sa source dans les expériences professionnelles de l'enseignant. Bien qu'elle puisse être rendue explicite par la réflexion, la théorie subjective de l'éducation opère surtout inconsciemment sous forme de « connaissance tacite ». (Kelchtermans, 2001, p. 57)

Il ajoute :

Ce processus d'explicitation et de vérification de la théorie subjective de l'éducation apparaît dès lors comme un objectif majeur du développement professionnel. Pour les formateurs d'enseignants, cela implique que le cadre interprétatif personnel que les stagiaires apportent avec eux peut être pris comme point de départ pour une explicitation, un examen critique et un approfondissement. (ibid., 2001, p. 57)

Les stagiaires ont aussi une théorie subjective de la formation, une idée de ce qu'est un « bon enseignant » et de la manière de le devenir. Les difficultés surgiront dès lors que les représentations des uns et des autres ne seront pas semblables, ce qui est le plus souvent le cas entre un novice et un enseignant routinier des situations de classe les plus diverses.

L'état des savoirs à propos des stagiaires et des maîtres de stage

Depuis quelques années, la littérature pédagogique, qui s'était largement intéressée auparavant à la pratique enseignante sur le terrain, se penche sur la particularité du passage entre la formation et la première pratique des stagiaires et des enseignants débutants qui peut être le moment vécu dans le cadre de stages seul ou accompagné, mais en pleine responsabilité, ou dans les premiers pas dans une classe en tant que novices, remplaçants ou néo-titulaires. Nous avons déjà cité les travaux de Huberman (1989), de Breuse et Baillauquès (1993), de Holborn et al. (1992, 1993), d'Altet (1994), de Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999). Il convient de signaler encore les travaux de Clerc (1996) sur les représentations du métier chez des stagiaires en formation, de Mukamura (2005) qui traitent de l'entrée dans la profession et de la crise qui l'accompagne souvent, ceux de Chartier et de Bossard (2000) qui utilisent le terme fort d'angoisse et de crise identitaire s'agissant du stagiaire en formation qui se trouve « entre deux mondes », entre celui de l'étudiant qu'il connaît bien pour l'avoir vécu durant de nombreuses années et celui du professionnel :

On peut donc considérer que, comme tout débutant, l'enseignant à l'aube de sa carrière, entame un processus qui va le conduire à entrer dans une institution dont il ne possède pas encore les codes. Il est donc amené à vivre des situations nouvelles et inconnues avec des points de repère issus de son expérience étudiante qui se révèlent inadaptés à la vie professionnelle naissante. (Bossard, 2000, p.101)

Maulini (2004) aborde également la notion de passage pour le jeune enseignant face à l'entrée dans la profession. Pour l'auteur, cette entrée dans la profession s'accompagne d'une entrée dans l'institution et constitue une double contrainte pour le novice : son diplôme atteste de ses compétences pour assumer une classe, donc assumer pleinement les obligations de la profession et en même temps, l'institution l'enjoint à poursuivre sa formation qui ne serait, et de loin, pas finie. Par ailleurs, « *tout le monde veut protéger la relève, mais la vieille garde préfère donner des conseils que les places au soleil* » (Maulini, 2004). Cette situation est source de vives tensions pour nombre de jeunes enseignants.

Pour Gelin, Rayou et Ria (2007), « *entrer dans un métier constitue toujours un passage à autre chose. Dans le cas de l'enseignement, c'est toutefois un peu particulier, car le jeune professeur, élève il y a peu, entre dans un espace familier devenu soudain très différent* » (Gelin, Rayou et Ria, 2007, p.11). Partant de quelques exemples, les auteurs abordent la complexité de la construction de l'identité professionnelle en relevant les difficultés des enseignants stagiaires « *à passer de l'autre côté* », à assumer ce nouveau rôle dans un contexte connu et pourtant fort différent. Les auteurs proposent quelques pistes pour favoriser l'insertion professionnelle des débutants : l'accompagnement sur le terrain par un conseiller pédagogique formé, la généralisation de l'analyse des pratiques et le développement d'une écriture professionnelle, toutes mesures visant au développement d'une pratique réflexive.

Par ailleurs, Ria (2007) propose une forme originale d'accompagnement à l'entrée dans le métier pour les enseignants débutants : suite à des observations croisées, des enseignants débutants analysent entre pairs les séquences observées. Ce dispositif permet, selon l'auteur, de développer trois modalités différentes d'apprentissage :

La première [...] correspond à l'adoption d'un geste professionnel observé chez l'autre en fonction d'une préoccupation liée à sa propre activité. [...]

La seconde modalité [...] correspond à une confrontation de points de vue sans complaisance mais sans affrontement non plus. [...]

La troisième correspond à un processus de construction de nouvelles normes collectives à partir des mêmes préoccupations, de l'identification au fil de l'observation des mêmes « points noirs » de l'activité. (Ria, 2007)

Dans d'autres écrits, Ria (2001, 2003, 2004, 2006), avec divers collaborateurs, étudie *l'action située* et traite particulièrement de la place des émotions dans la construction de l'identité professionnelle lors d'entretien de conseil pédagogique. « *Les émotions émergent de l'activité à la fois physique, mentale et sociale des enseignants, c'est-à-dire des connaissances qu'ils mobilisent et de la façon dont ils interprètent les événements en classe ou encore l'interaction avec leur tuteur* » (Ria, Chaliès, 2003, p.17).

Saujat (2004) observe l'activité de l'enseignant débutant pour en repérer les composantes et définir, en creux, les actions efficaces de l'enseignant-expert. « *L'analyse de l'activité des enseignants débutants révèle en creux l'existence de ces formes stables, constituées de manières d'agir reconnues et validées par le milieu professionnel, en même temps qu'elle ouvre une trappe sur la genèse de ressources intermédiaires élaborées par ces derniers pour surmonter les difficultés inhérentes à la non-maîtrise provisoire des genres caractérisant le travail des enseignants expérimentés* » (Saujat, 2004, p. 97).

Dès lors qu'on envisage une formation en alternance, « *conçue comme un va-et-vient entre pratique et réflexion sur la pratique* » (Gelin, Rayou et Ria, 2007, p.97), la présence d'un formateur « *autre* », relevant du champ visé par la formation, est indispensable.

S'agissant donc des formateurs de terrain accompagnant les novices, stagiaires ou débutants, la littérature est plus importante et mieux connue. D'ailleurs, et c'est un signe, le

concept de mentor se décline en une foison de termes différents, recouvrant des réalités plus ou moins proches : maître de stage, praticien-formateur, formateur en établissement, enseignant associé, superviseur de terrain, formateur-tuteur, formateur de terrain, conseiller pédagogique ou encore maître d'application, etc. Son statut est en général bien défini et son rôle est le plus souvent décliné avec précision dans divers documents. De plus, la plupart des instituts de formation prévoient pour lui des formations professionnalisantes plus ou moins développées, parfois certifiées, rarement reconnues au-delà du centre de formation.

Les contributions de divers auteurs (Bélaïr, Clerc, Bouvier, Obin, Perrenoud, Develay), réunies par Bouvier et Obin (1998) traitent bien de la place du terrain dans la formation en alternance et du rôle du praticien-formateur.

Perrenoud (1994) plaide pour une formation des formateurs de terrain après avoir analysé leurs rôles et attitudes :

Le formateur de terrain doit :

- favoriser l'explicitation des attentes et du contrat didactique ;
- verbaliser ses propres modes de pensée et de décision ;
- ne pas jouer la comédie de la maîtrise, renoncer à incarner une norme, un surmoi, un modèle ;
- exprimer ses doutes, ses peurs, ses ambivalences, ses lassitudes, se mettre en jeu comme personne, ne pas se cacher derrière le rôle ;
- accepter les différences comme irréductibles ;
- prendre les erreurs comme des occasions de progresser. (Perrenoud, 1994, p. 33)

Il propose une formation qui viserait à une forme de compagnonnage à « *l'initiation aux coulisses, aux doutes, au bricolage, l'association à une pratique réfléchie* » et pour laquelle il esquisse un programme en cinq points :

Justifier la nécessité de leur formation

2. Susciter leur adhésion à la démarche de formation
3. Construire un langage commun à propos de la pratique
4. Former à intervenir dans le processus de formation
5. Former à évaluer les stagiaires (ibid, p. 38)

Citons également les travaux de Bélaïr (1998), Normand-Guérette (1998), Lamy (2002) Pelpel (2002), Faingold (2002) qui ont tous traité du rôle des formateurs de terrain et de leur formation en mettant en évidence la nécessaire articulation d'une formation complémentaire entre l'institution et le terrain, demandant de part et d'autre des formateurs compétents et bien formés qui savent ce qu'ils ont à faire et savent le faire dans une relative autonomie.

CHAPITRE 3

HYPOTHESES ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Les hypothèses qui suivent ont été formalisées au moment de l'élaboration du projet de thèse, avant toute investigation dans le terrain. Nous les avons basées sur nos lectures mais plus encore sur notre pratique de formateur et les multiples expériences formelles et informelles que nous avons pu vivre tant avec les étudiants en formation qu'avec les formateurs de terrain. Elles étaient le produit empirique d'une observation dans la pratique depuis de nombreuses années. Elles ont trouvé dans notre travail une formalisation relativement souple, propre aux hypothèses des recherches en sciences humaines, en approche qualitative particulièrement.

En effet, durant plus de dix ans responsable de la formation des enseignants primaires et animateur du groupe des maîtres de stage, il nous a été possible d'observer « de l'intérieur » les incidences de différents systèmes d'accompagnements des stagiaires sur le terrain des stages. En qualité de superviseur depuis une quinzaine d'années, nous avons également pu analyser, avec des enseignants novices ou experts, des pratiques quotidiennes de classe.

La recherche d'une cohérence tant interne (cohérence entre hypothèses relatives aux novices, cohérence entre hypothèses relatives aux maîtres de stage) qu'externe (cohérence dans les hypothèses relatives aux deux groupes d'interviewés) a été notre préoccupation principale et nous pensons l'avoir largement atteinte dans le choix de nos hypothèses.

Les travaux abordant directement la relation entre la première pratique professionnelle et la formation de base sont plutôt rares. Toutefois, nous trouvons de nombreuses études concernant la formation initiale. Mentionnons, entre autres, Altet (1994, 1996, 2004), Perrenoud (1994, 1996, 1998a, 1998b, 1999, 2004a et b), Paquay (1994, 1998), Raymond et Lenoir (1998), Carbonneau et Héту (1998), Faingold (1998), Tardif (1993). D'autres travaux traitent de la formation des mentors et de l'accompagnement des stagiaires comme ceux de Bouvier et al. (1998), Garant et al. (1999), Perrenoud (1994), Lang (1999), Ria et Durand

(2001) ou encore de l'entrée dans la première pratique tels que ceux de Baillauquès et Breuse (1993), Baillauquès (1998, 1999), Holborn et al. (1992, 1993), Ubaldi (2006). Tous ces auteurs cités n'abordent pas directement les liens qui connectent les premières pratiques des novices à leur formation en stages ou les relations stagiaires/maîtres de stage, mais les thématiques développées nous ont permis de construire et formaliser des hypothèses sur les influences exercées par les formateurs de terrain durant les stages.

Hypothèses de recherche à propos des enseignants débutants – HE

Sur la base de nos réflexions aussi bien que des recherches disponibles, nous avons établi les hypothèses suivantes s'agissant des enseignants débutants. L'analyse des entretiens devrait nous permettre de confirmer ou d'infirmer notre point de vue de départ.

Lorsqu'il est question d'*influence*, il faut entendre aussi bien l'influence d'un maître de stage sur son stagiaire que l'influence du stage en tant que moment de formation.

Première hypothèse :

HE_1. Les enseignants débutants rattachent des aspects importants de leur pratique et de leur habitus professionnels à ce qu'ils ont appris/compris/exercé durant leurs stages.

Commentaire : nous pensons que les enseignants novices ont conscience de réinvestir dans leurs premières pratiques de classe (en tant que titulaires) les pratiques expérimentées en stage durant leur formation, ce d'autant plus que la formation en alternance vécue faisait une large part aux stages, tant au plan qualitatif que quantitatif. Chaque stage avait une visée formative propre et était instrumenté. Tant le stagiaire que le maître de stage disposaient des outils utilisés pour le suivi et l'évaluation. Les critères de réussite étaient précisés. Dans le cadre des stages, les mentors avaient mission d'observer, de commenter et de corriger les pratiques du stagiaire. Chaque moment de pratique était suivi d'une réflexion critique et d'échanges entre le stagiaire plusieurs fois par semaine, en fin de journée ou en fin de séquence.

Deuxième hypothèse :

HE_2. Les enseignants débutants savent faire la différence entre influence positive (effet de ressemblance, le maître de stage comme modèle à suivre) et influence négative (le maître de stage comme exemple à ne pas suivre).

Commentaire : les commentaires que faisaient nombre de stagiaires au terme de leur stage, nous permettent de penser que le maître de stage apparaissait, dans ce moment de la formation, comme un modèle, même s'il arrivait que des pratiques observées en stage soient rejetées par le stagiaire. Il nous a été donné d'aborder ces aspects délicats du vécu en stage dans le cadre d'analyses de pratique avec les étudiants. Par ailleurs, la réputation des maîtres de stage était largement construite sur la perception par les stagiaires de leurs influences positives ou négatives. Dans les réflexions, formelles et informelles des stagiaires, leur perception des maîtres de stage était très présente. Cela amenait parfois des tensions entre les acteurs qui, pour les uns, se réjouissaient d'un prochain stage alors que les autres le redoutaient.

Si nous étions persuadés que les influences positives des maîtres de stage pouvaient facilement être explicitées par les enseignants novices, nous étions plus réservés quant à la verbalisation spontanée des influences négatives.

Troisième hypothèse :

HE_3. Parmi les influences qu'ils jugent positives, les enseignants novices distinguent des influences voulues par le maître de stage et d'autres qui se sont opérées presque à son insu.

Commentaire : notre expérience nous a montré qu'au terme des stages, les enseignants en formation avaient, généralement, une bonne conscience des objectifs de stage définis par l'institution de formation et de ceux qui relevaient de choix personnels du maître de stage. S'agissant des influences voulues par le maître de stage, elles relevaient principalement des objectifs de stage et des attentes déclarées du mentor. S'agissant des influences non conscientes de la part des formateurs de terrain, nous pensions que les stagiaires sauraient saisir, chez leurs maîtres de stage, les pratiques, les « trucs » et les « tours de main du métier » qui pourraient constituer à un moment donné des réponses pertinentes dans leur propre classe.

Quatrième hypothèse :

HE_4. Les enseignants novices distinguent des influences dont ils ont pris conscience durant le stage face à un problème ou juste après et des influences dont ils n'ont pris conscience que plus tard.

Commentaire : les stagiaires ont pu, durant leurs stages, par des entretiens réguliers avec leurs maîtres de stage, et juste après, dans des séances d'analyse de pratique et de restitution en institut de formation, revenir sur des éléments précis liés aux objectifs de stage. Il apparaissait donc légitime de penser que les enseignants débutants interrogés sauraient distinguer plusieurs temps de prise de conscience de ces influences, le dernier étant certainement la réflexion suscitée par l'entretien de recherche.

Questions de recherche à propos des enseignants débutants – QE

Ces questions à propos des enseignants débutants portaient sur des points à propos desquels il était difficile de formuler une hypothèse précise :

QE_1 Les composantes de l'habitus professionnel mises en évidence par les enseignants débutants sont-elles les mêmes chez tous ou sont-elles au contraire très différentes ?

QE_2 Lorsqu'elles sont les mêmes, les divers stagiaires estiment-ils de façon convergente ou divergente l'influence des stages ?

QE_3 Les enseignants débutants sont-ils conscients, et dans quelle mesure, de la variété des modes d'influence exercés par leurs stages de formation initiale ?

QE_4 Comment les stagiaires se représentent-ils les apports respectifs des stages et d'autres composantes du curriculum dans leur formation ?

Commentaire : ces questions devaient nous permettre de guider puis d'analyser les entretiens. Il nous intéressait de repérer, dans la prise de conscience des influences subies en stage, les convergences et les divergences entre les différents enseignants novices. Il s'agissait également de repérer, de façon plus fine, les composantes personnelles de l'habitus professionnel, de les comparer et d'en déceler l'origine probable. L'ensemble de ces questions devaient nous donner des informations intéressantes sur le niveau de prise de conscience qu'ont les enseignants débutants de la part des stages dans leur formation professionnelle.

Hypothèses de recherche à propos des maîtres de stage – HM

Elles se fondent sur la littérature, sur certains éléments exploratoires et, comme dans le cas des enseignants débutants, sur notre longue pratique d'animateur du groupe des maîtres de stage et de superviseur. Chacune est énoncée, puis justifiée brièvement.

Première hypothèse :

HM_1 Les maîtres de stage estiment qu'ils exercent une influence déterminante dans la formation des futurs professionnels.

Commentaire : le poids important mis sur la formation en stage et la place occupée par les temps de retour sur les stages et d'analyse de pratique donnaient une place prépondérante à ce moment de la formation et par voie de conséquence aux maîtres de stage qui en ont la responsabilité. En effet, la durée des stages représentait près du tiers de la formation professionnelle. Dès lors, les maîtres de stage étaient fondés à croire que leur action formatrice avait un poids déterminant sur l'action du stagiaire durant sa pratique en stage et au-delà, donc sur sa formation et sa pratique professionnelles. Toutefois il n'était pas sûr qu'ils le reconnaîtraient formellement durant les entretiens. C'est dans un discours en creux que nous nous attendions à découvrir l'influence qu'ils pensent occuper dans la formation formelle des stagiaires.

Deuxième hypothèse :

HM_2 Les maîtres de stage pensent que lorsqu'ils ont mis l'accent sur certains points, le message a passé ou le modèle a été intériorisé.

Commentaire : durant les stages, les maîtres de stage étaient amenés à analyser et critiquer les pratiques des stagiaires. Ils observaient dans la suite du stage l'effet de leurs remarques et attendaient, de la part du stagiaire, une intégration de ces remarques et une évolution pertinente de la pratique. Le stagiaire, connaissant bien son « métier d'élève » savait bien intégrer les remarques qui lui étaient faites et proposer une pratique en concordance. L'évaluation des stagiaires pouvait, dès ce moment, amener les maîtres de stage à penser que l'analyse critique des pratiques des stagiaires en classe favorisait des évolutions positives et déterminantes. Ils pouvaient avoir le sentiment que le modèle qu'ils proposaient serait intériorisé par le stagiaire.

Troisième hypothèse :

HM_3 Les maîtres de stage ne valorisent pas ou dénie l'influence formatrice qu'ils peuvent exercer involontairement, ils résistent à l'idée qu'une partie de leurs routines représentent des solutions possibles à des problèmes que le stagiaire estimait quasi insolubles.

Commentaire : nous pensions que les maîtres de stage, par le statut et la formation qui leur étaient donnés dans l'institution, surestimaient leur influence directe sur les pratiques et la formation des stagiaires et sous-estimaient leur influence indirecte, celle qu'ils n'avaient pas recherchée ou dont ils n'avaient même pas conscience. Le problème était de savoir si, dans les entretiens, ils sauraient nommer ces influences involontaires.

Questions de recherche à propos des maîtres de stage – QM

Ces questions renvoient à la théorie subjective des maîtres de stage et à son incidence sur la formation en stage. Il était très difficile d'anticiper les réponses des maîtres de stage dans

ces domaines. C'est la raison qui nous a amené à envisager ces axes sous forme de questions plutôt que d'hypothèses.

QM_1 Les maîtres de stage ont-ils une « théorie subjective » précise de leur influence ?

QM_2 Les maîtres de stage pensent-ils exercer une influence spécifique ou estiment-ils qu'ils renforcent le message des autres formateurs ?

QM_3 Les maîtres de stage imaginent-ils des modalités d'influence très variées ou au contraire un seul mécanisme ?

Commentaire : il importait d'identifier la présence ou l'absence, chez les maîtres de stage, d'une « théorie subjective » de leur action formatrice ; on pouvait supposer que la présence d'une telle théorie les amènerait à surestimer le poids de leur influence formatrice directe et à sous-estimer les influences indirectes. Nous pensions que l'habitus des maîtres de stage jouait, souvent à leur insu, un rôle non négligeable dans la formation du stagiaire.

Hypothèses de recherche à propos des convergences entre débutants et maîtres de stage – HC

Première hypothèse :

HC_1 Les maîtres de stage ne perçoivent pas l'influence du stage suivi dans leur classe de la même façon que leur ex-stagiaire.

Commentaire : les formateurs ne nous semblaient pas avoir de raison de percevoir l'influence qu'ils avaient exercée de la même manière que le stagiaire concerné. Les places et les rôles différents dévolus aux uns et autres rendaient improbable des vues similaires sur les effets formateurs du stage. Les attentes du stagiaire étaient en grande partie orientées vers la réussite du stage. Mais il prenait aussi, dans l'offre globale qui lui était faite par le maître de stage, les éléments qui lui convenaient et qui lui paraissaient directement utilisables pour sa future pratique. Le maître de stage, pour sa part, mettait l'accent sur des éléments plus complexes et globaux de la pratique enseignante, orientant la formation selon les attentes de l'institution mais aussi selon ses attentes propres, construites sur la base de ses théories subjectives.

La comparaison des représentations respectives devait être traitée avec prudence. En effet, il n'était pas sûr que nous pourrions relier facilement les discours des maîtres de stage et ceux de leurs anciens stagiaires, car les formateurs de terrain avaient accompagné d'autres stagiaires après avoir accueilli les enseignants débutants que nous avons interviewés (voir le chapitre 4 : Le dispositif de recherche et les méthodes d'investigation). La répétition régulière de l'encadrement de stagiaires empêcherait sans doute certains maîtres de stage de reconstituer précisément tel ou tel moment de formation avec tel ou tel stagiaire, notamment si celui-ci n'avait pas montré de compétences ou d'incompétences notoires ou si aucun événement particulier n'avait émaillé le stage.

Il nous semblait plus facile, pour les stagiaires, de se souvenir de leur formation dans les stages, puisqu'ils n'avaient rencontré « que » quatre maîtres de stage durant leur formation pratique et cela à des moments particuliers, avec des objectifs annoncés clairement. Par ailleurs, nous n'étions pas sûr que les formateurs de terrain adopteraient la même liberté de ton que les novices durant les entretiens. En effet, les novices pouvaient avoir une posture plus critique, puisque la formation en institution, pour eux, était terminée, alors que la

majorité des mentors continuent à pratiquer comme maîtres de stage et pouvaient donc être pris dans des conflits de loyauté avec l'institution qui les engage toujours.

Deuxième hypothèse :

HC_2 Par rapport à la représentation qu'en ont les stagiaires, les maîtres de stage surestiment leur influence délibérée.

Commentaire : les novices ayant eu au moins quatre maîtres de stage différents durant leur formation pratique, on peut raisonnablement penser qu'ils vivaient des expériences très différentes d'un stage à l'autre. Cela d'autant plus que les contextes étaient différents, tant au niveau de la configuration de la classe, des élèves, des événements que du moment du stage dans le cursus personnel de formation. Pour les stagiaires, chaque stage constituait une expérience nouvelle, qui devrait leur permettre d'élargir leur vision de l'enseignement.

Nous pensons que les formateurs de terrain surestimeraient leur influence délibérée, notamment parce qu'ils étaient outillés pour viser les objectifs de chaque stage grâce aux fiches d'évaluation dont l'institution les dotait et parce qu'ils exerçaient leur fonction de formateur dans un contexte relativement stable. De plus ils avaient sans doute développé et stabilisé une théorie subjective du rôle formateur des stages qui les incitait à un certain optimisme quant à l'influence exercée délibérément.

Troisième hypothèse :

HC_3 Les maîtres de stage sous-estiment au contraire (toujours par rapport à la représentation qu'en ont les stagiaires) leur influence involontaire.

Commentaire : une part importante de l'expérience des stagiaires consistait à observer leur maître de stage. Cette hypothèse fait écho à celle relative aux novices (HE_3). En effet, nous pensons que les novices trouvaient un certain nombre de réponses concrètes à leurs interrogations en observant les pratiques du maître de stage dans son quotidien. Nous imaginions qu'ils consignaient dans leur journal de bord, leur cahier personnel, un certain nombre d'idées, de réflexions, de propositions qui leur avaient plu et qu'ils pensaient pouvoir réinvestir dans leur pratique ultérieure.

Les formateurs de terrain n'avaient pas toujours conscience de donner à voir des manières de faire devenues des routines. Ils pouvaient difficilement estimer l'impact de leur influence involontaire sur les stagiaires et avaient sans doute envie de la minimiser pour mettre en évidence ce qu'ils voulaient transmettre volontairement.

CHAPITRE 4

LE DISPOSITIF DE RECHERCHE ET LES METHODES D'INVESTIGATION

Notre fonction de formateur d'enseignant depuis de nombreuses années orientait naturellement notre étude vers ce terrain connu que nous avons largement fréquenté en tant que visiteur durant les stages de nos étudiants, en tant que responsable de formation auprès des maîtres de stage ou encore en tant que superviseur. Dès lors il était très normal que notre travail se développe dans ce contexte de la pratique et l'étude ne pouvait être que qualitative, vu le nombre peu élevé d'anciens stagiaires que nous pouvions questionner.

« Dire sur le faire » : dire sa pratique

Toute notre étude est basée sur les discours des enseignants novices d'une part et de leurs anciens maîtres de stage d'autre part. Les premiers nous ont livré, dans une approche narrative, leur pratique journalière, les compétences qu'ils convoquent pour assurer l'enseignement dans leur classe et les liens qu'ils peuvent opérer avec leur formation dans les stages vécus. Les seconds ont abordé, dans leur rôle formateur, les concepts qu'ils ont développés et les stratégies qu'ils utilisent pour former les stagiaires. Ils ont fait part de leur théorie subjective de la formation et ont explicité leur propre pratique de classe, leurs croyances, leurs valeurs et leurs attentes face au futur enseignant.

Il n'est pas naturel pour un professionnel de verbaliser son action, encore moins pour un enseignant, même si la plupart des formations d'enseignants intègrent aujourd'hui l'analyse des pratiques comme axe central du développement d'une pratique réflexive. Pourtant les enseignants aiment à se raconter, il suffit pour s'en convaincre de passer quelque temps dans les salles des maîtres. Chacun a une anecdote à partager, un exemple à fournir, une histoire à raconter. Le plus souvent informels, ces échanges n'ont d'autres visées que de partager un moment de vécu, de montrer l'inanité d'un comportement d'élèves ou de parents, de relever la difficulté de la pratique professionnelle ou encore de prêter à sourire à une réflexion enfantine. Il est plus rare de trouver dans les collèges des groupes de rencontre à visée formative, en dehors d'une formation continue, formelle et organisée.

Dans notre étude nous avons invité des novices et des maîtres de stage à nous parler de leurs pratiques, de leur action dans la classe, en tant que titulaire ou en tant que formateur. Cependant, cette démarche de la verbalisation de l'action n'est pas sans poser plusieurs problèmes :

Le premier est que l'action est, pour une bonne part, une connaissance autonome et qu'elle contient par construction une part cruciale de savoir-faire en acte, c'est-à-dire non conscient. [...]

Le second, c'est que verbaliser cette action n'est pas habituel, nous n'avons jamais été formés à le faire. Ce qui vient en premier, spontanément, ce sont plutôt des jugements, des commentaires, des généralités ou la description des circonstances. [...]

Le troisième, c'est que les techniques efficaces pour apporter une aide sont largement contre-intuitives. [...]

On pourrait en citer un quatrième, qui n'est pas particulier à la verbalisation de l'action, mais qui est propre à tous les questionnements qui se pratiquent *a posteriori*, c'est celui de la mémoire et de la qualité du rappel des faits. (Vermersch, 1996, p. 18-19)

Revenons sur le premier problème relevé par Vermersch : *le savoir-faire en acte est pour une part non conscient*, puisqu'il relève de schèmes d'action qui ne trouvent leur visibilité que dans l'action, justement, et dont, le plus souvent, leur auteur ne prend conscience que fugitivement dans le moment de l'action, et bien vite « oubliés » puisque suivis par une série d'actions successives et tout aussi peu conscientes. Il n'est qu'un travail formel, la technique d'explicitation ou l'entretien compréhensif, par exemple, pour faire remonter à la conscience ce qui vient de se passer. Cette démarche consciente et réfléchie est la base d'une pratique réflexive selon Schön (1994).

Pour Vermersch, il faut recourir à certaines techniques pour amener l'autre à verbaliser sa pratique et il propose l'entretien d'explicitation. Sans nier la pertinence et l'efficacité de cette méthode, on peut en envisager d'autres comme l'entretien compréhensif classique.

Quelle que soit la technique utilisée, « dire sa pratique » est toujours un exercice difficile et le risque pour l'interviewé de tomber dans le piège du bon élève est toujours présent, comme nous avons pu le constater dans notre travail et comme le signale Kaufmann (2001) quant à l'entretien compréhensif : « il est frappant de constater combien, très souvent les informateurs entrent dans le rôle de bons élèves, prenant très à cœur l'entretien et s'appliquant pour bien répondre à chacune des questions. Ce qui n'est pas sans comporter un petit aspect négatif : le langage est choisi selon des normes scolaires, gagnant en qualité syntaxique ce qu'il perd en naturel. » (p. 62).

Ce positionnement de bon élève amène souvent l'interrogé à déclarer « ce qu'il fait » plutôt que « comment il le fait » :

En utilisant les structures narratives qui sont ordinairement (culturellement) à leur disposition, les enquêtés parlent souvent assez généralement des choses (« en général, je fais ceci et cela... »), sans entrer dans le détail technique, dans les modalités concrètes de leurs pratiques. Ils disent plus volontiers « ce qu'ils font » que « comment ils font », ils effacent assez systématiquement les « détails », c'est-à-dire les aspects qu'ils jugent secondaires par rapport à ce qui constitue l'intrigue principale. (Lahire, 1998, p. 20)

Ce n'est que grâce à l'utilisation d'une technique bien maîtrisée que l'interviewer amènera son interlocuteur à plus de détails sur le « comment il fait » qui dépassera l'aspect anecdotique pour entrer dans la verbalisation de l'action. Il dépassera son idée de désirabilité de la réponse (« Qu'est-ce que le chercheur veut savoir ? ») pour exprimer véritablement ce qu'il fait (ou croit faire).

Perrenoud relève la difficulté de la prise de conscience des *schèmes d'action* constitutifs de l'inconscient pratique, des schèmes « [...] dont la prise de conscience, sans ébranler les fondements de l'identité et de la personnalité, pourrait faire vaciller un instant l'image de soi, blesser l'amour-propre ou altérer le confort moral du sujet. » (Perrenoud, 2001, p. 138). En effet, prendre conscience des « zones grises » de sa pratique n'est pas spontanément recherché par l'enseignant, même en formation, on le conçoit fort bien. Ces zones grises qui peuvent laisser entrevoir exclusion, favoritisme, non-engagement, fuite ou laisser-faire, sont en général rejetées dans les tréfonds de la mémoire.

Reste le dernier obstacle à la verbalisation: l'accès à la mémoire des actes. Il est clair que les faits anciens, le contexte des apprentissages passés, les anciennes expériences vécues ne sont pas directement accessibles par le sujet. Il lui faudra un certain travail dans la durée pour reconstruire son histoire. Ce travail ne peut se faire sur simple commande, dans l'instant. Il faudra, par une technique choisie, amener l'interviewé à une remémoration qui peut prendre un certain temps. Par cercles concentriques, par questions successives, il sera conduit dans cet espace de non conscience (pré-conscience ?) et aura accès à sa mémoire des faits et des actes.

Cela ne signifie pourtant pas qu'il nous livrera la « Vérité », mais il nous donnera à voir « sa vérité » du moment, celle qu'il est capable d'assumer dans cette confrontation à son « *inconscient pratique* ». Selon Kaufmann (2001), « *le fonctionnement normal de la connaissance repose sur un travail incessant d'interprétation ; il n'y a pas tant déformation de la réalité que construction de catégories d'intelligibilité (Boudon, 1990). L'homme ordinaire ne déforme pas, il donne forme, pour produire du sens, de la vérité (sa vérité).* » (Kaufmann, 2001, p. 63). Il s'agira dès lors pour l'interviewer de décider ce qu'il fera de ces « dits », en fonction de l'objectif poursuivi. En supervision, le superviseur accompagne le supervisé dans une prise de conscience toujours plus fine et vers la construction de pistes de solutions satisfaisantes pour le supervisé. Dans l'analyse des pratiques, le travail vise au développement par les acteurs d'une pratique réflexive. Dans la recherche, le chercheur construit ses grilles de compréhension, d'interprétation ou d'analyse pour faire dire le plus possible aux « dits », sans trahir.

Le plus souvent ce sont des situations problématiques, des incidents critiques qui invitent à *réfléchir sur l'action* et à prendre conscience de la distance entre *le prescrit* et *le réel de l'activité*. Il devient alors difficile d'en parler sans prendre le risque de donner une image de soi problématique et incohérente, de perdre une certaine confiance en soi pour n'avoir pas su faire ce qui était demandé : « *dès lors qu'un collègue, chef d'établissement (ou équivalent), stagiaire, intervenant externe demande à un enseignant pourquoi il fait les choses de telle ou telle manière, il est perçu comme suggérant qu'il existe un choix et que la personne interviewée a une bonne (ou mauvaise) raison d'avoir adopté tel mode de faire plutôt qu'un autre.* » (Gather Thurler, 2006, p. 19). Cette tentation est plus forte chez les novices, qui n'ont pas le recul nécessaire et la distance suffisante pour relativiser les écarts à la norme. Bref, « *dire sa pratique* » est un exercice difficile et souvent périlleux. La prise en compte du cadre, du contexte et d'éléments de la psychologie individuelle est absolument nécessaire pour arriver à un travail d'explicitation libre et ouvert « *gratifiant et douloureux* » pour reprendre les termes de Bourdieu cité par Kaufmann (2001, p. 63).

Durant notre récolte de données, tant auprès des novices que des maîtres de stage, nous avons été confrontés à ces résistances, ces difficultés que nous n'avons pas toujours pu contourner ou surmonter. Elles font la pauvreté de notre corpus par toutes les questions ratées, les réflexions envolées, les paroles perdues, mais elles en font aussi la richesse par toutes les pistes ouvertes, la diversité des propos, l'honnêteté des discours ou encore l'humilité des acteurs qui ont su et pu se dire, dire leur pratique dans toute leur limite. Il s'agira pour nous de

traiter la richesse de ces discours sans les trahir. Le fait de les situer clairement au plan des représentations devrait nous y aider.

Les novices

Quelles données recueillir et comment ? Nos hypothèses et questions portent sur les représentations, ce qui appelle une forme de verbalisation de ces représentations à travers un questionnaire, un entretien, une autobiographie ou d'autres manières encore de faire s'exprimer ce que novices et maîtres de stage ont en tête.

Nous avons d'emblée souhaité que ces représentations soient rapportées à des pratiques d'enseignement identifiables et aux compétences qu'elles manifestent. Sans quoi les novices auraient évoqué spontanément ce qui leur venait à l'esprit, sans se livrer à un inventaire méthodique de leurs gestes professionnels et de ce qui les sous-tend. Il nous fallait donc, avant de demander aux novices ce qu'ils avaient appris durant leurs stages, les inciter à décrire aussi systématiquement que possible l'état de leurs pratiques et de leurs compétences après quelques années à la tête d'une classe. C'est sur la base de cette objectivation que la question des origines pouvait être posée de façon relativement pointue pour chaque facette de leur pratique au moment de l'enquête.

Nous ne prétendons pas de cette manière atteindre la vérité de leur pratique, mais les pousser à un travail d'explicitation de ce qu'ils font et savent, en amont du questionnement sur l'origine de ces acquis et notamment sur le rôle des stages.

Pourquoi renoncer à l'observation ?

Nous avons envisagé de nous rendre dans les classes pour une observation directe des pratiques réelles des enseignants novices et constituer ainsi un corpus d'informations sur lequel travailler. Les observations auraient été suivies d'entretiens d'explicitation. Ce mode de faire aurait présenté certains avantages :

- se rapprocher des pratiques effectives des jeunes enseignants,
- recueillir un matériau d'analyse relativement spontané et non suscité par le chercheur,
- faire réfléchir les novices à leurs pratiques, les amener à commenter, expliciter, justifier leurs actes pédagogiques,
- et enfin les mettre sur la voie de liens possibles entre ces pratiques et leur formation dans les stages vécus peu de temps auparavant.

Toutefois, les inconvénients nous ont paru l'emporter :

- l'observation est une méthode très lourde, elle exige une présence de longue durée dans chaque classe ;
- elle ne délivre pas de la subjectivité de l'observateur, qui privilégie certaines dimensions ;
- même en l'absence de tout biais, l'observateur ne peut tout voir et tout noter ;
- les novices observés auraient pu avoir la tentation de produire une « démonstration », comme ils en ont proposées en vue de leur certification durant leur formation (nous n'oublions pas que nous avons été leur formateur, responsable de leur formation pratique) ;

- la disponibilité des observés et leur accord n'étaient pas garantis.

Les novices observés risquaient de se retrouver dans une situation de double contrainte difficile à gérer : assumer « normalement » leur classe et répondre à une demande de l'ancien formateur, dans une position d'inspection.

Mais notre raison principale de renoncer à l'observation directe est qu'elle aurait proposé aux novices une image de leurs pratiques et de leurs compétences construite par un tiers et très certainement en décalage avec leurs propres représentations. Or, si nous voulions inciter les novices à faire un inventaire analytique de leurs pratiques et compétences, ce n'était pas pour les mettre en contradiction avec leur propre perception mais simplement pour les inviter à dépasser les généralités qu'appelle une question ouverte comme « Que penses-tu avoir appris durant tes stages ? ». Pour le dire autrement : nous ne cherchions pas à atteindre la réalité de leurs pratiques, mais à densifier leur analyse des effets de formation des stages en regard de dimensions retenues.

Les difficultés des entretiens avec les novices

Du côté des avantages, nous signalerons le fait que la procédure de recueil de données est moins lourde et chronophage ; nous pourrions nous baser, pour notre analyse, sur des entretiens enregistrés et retranscrits. Ainsi, nous pourrions éviter plus facilement des interprétations abusives, par des réécoutes successives des enregistrements, par des relectures des interviews. D'autre part, l'utilisation d'un enregistreur a donné un caractère particulier à l'entretien, atténuant un peu, nous l'espérons, la position particulière que nous occupons dans le cadre de cette recherche, comme nous l'avons indiqué plus avant et en limitant les positionnements de « bon élève » de la part des interviewés. Après quinze à vingt minutes d'entretien, la plupart des interviewés oublie l'enregistreur et sont, en général, dans un discours incarné, pour reprendre l'expression de Vermersch (1996) et pleinement intégré, surtout qu'ils sont amenés à parler de ce qui constitue leur quotidien professionnel. Nous avons pu constater que c'était le cas : la présence d'un appareil d'enregistrement, mini-disque, en l'occurrence, était suffisamment discrète pour être rapidement oubliée et l'implication individuelle suffisamment importante pour être dans le registre du « vrai » ou pour le moins, s'en approcher.

Nous pouvons encore signaler, au titre des avantages, que le recueil de données peut se faire à n'importe quel moment, indépendamment d'un horaire scolaire, ce qui nous convenait bien dans la mesure où notre étude pouvait se conjuguer avec notre responsabilité de formateur.

Du côté des inconvénients ou limites, relevons principalement le fait que nous n'avons pu évaluer précisément la distance entre le discours et la réalité des pratiques de classe ; c'est en cela que nous sommes vraiment au niveau des représentations. Cependant, une analyse rigoureuse et approfondie devrait nous permettre de nous approcher réellement des pratiques de classe.

Ce choix méthodologique n'est pas sans poser certains problèmes indépendamment de la forme de l'entretien lui-même. En effet, il n'est pas évident de se raconter, d'explicitier « ses faire ». Le sujet interrogé n'en a le plus souvent pas une conscience très claire. Il construit le discours en même temps que nous l'interrogeons et même s'il a préparé la rencontre, il ne sait pas encore ce qu'il dira.

La pratique quotidienne de l'enseignant, novice ou expérimenté, est faite d'une succession d'actions le plus souvent inconscientes. La difficulté pour le praticien est de reconnaître ses

actions comme « *des savoir-faire en acte* » car, comme le signale Vermersch (1996) l'action est une connaissance autonome pour une part inconsciente, comportant « *une part implicite dans sa réalisation, précisément pour celui qui l'effectue.* » (p.18).

Selon cet auteur, comme pour Vergnaud, l'action est une connaissance autonome, qui ne dépend pas d'une prise de conscience particulière du sujet qui agit. Le sujet agit parce qu'il « sait ce qu'il doit faire » à tel ou tel moment. Il n'a pas en général besoin de conceptualiser son acte pour réussir. La conceptualisation est une démarche inhabituelle, un travail cognitif particulier appelé par la résistance du réel ou l'implication dans des échanges. Quand nous interrogeons les novices ou les maîtres de stage sur les stratégies déployées dans la classe, les uns pour agir en professionnels, les autres pour former, ils n'ont pas conscience de ce qu'ils font vraiment. Ils enseignent ou ils forment, mais n'ont pas forcément conscience du comment et le discours pour l'exprimer n'est pas encore construit. Et pourtant ils agissent le plus souvent de façon très satisfaisante pour les élèves ou les stagiaires.

Piaget parle d'« inconscient cognitif » ou « pratique » pour caractériser cette difficulté à la prise de conscience des mécanismes de l'action. Vermersch utilise le terme de « préréfléchi ». Tous deux, partant de leurs points de vue propres, parlent du même phénomène : la difficulté de prendre conscience de son action et pourtant, comme le signale Vermersch : « *L'intérêt du vécu préréfléchi de l'action a pour limite que le sujet ne sait pas qu'il sait, quoiqu'il sache déjà l'utiliser.* » (Vermersch, 1996, p. 85). Notre travail dans les entretiens a été de permettre aux interviewés de faire remonter à leur conscience cet *inconscient pratique* pour construire un discours sur leur faire.

Un autre problème que nous avons dû affronter dans nos entretiens est le fait que le discours, contrairement à l'action, n'est pas préréfléchi ou préconstruit. Il se construit, justement, dans l'« ici et maintenant » de la relation duelle en entretien, sans maîtriser, comme le signale Malglaive, l'ensemble des codes nécessaires à l'expression de l'action :

Pourtant, de même qu'une action peut s'exercer sans que les moyens qu'elle utilise ne soient conscients, l'énoncé de la procédure relative à une activité peut se faire sans que toutes les formes discursives, les mots et les symboles qu'il suppose, la syntaxe qui les relie, ne soient clairement maîtrisés. (Malglaive, 1990, p. 227)

« Les mots pour le dire » ont, pour une large part, été ceux que nous avons suggérés à nos interlocuteurs, de manière directe quand ils cherchaient « leurs mots » ou de manière indirecte, quand nous posions des questions, quand nous demandions des précisions, quand nous accompagnions les interviewés dans cette prise de conscience provoquée.

« *Se dire* », « *se raconter* » n'est pas une activité très valorisée hors des rencontres entre pairs. C'est d'autant plus vrai quand le but scientifique de l'entretien est annoncé. Comme le relève Lahire, les pratiques ne sont pas toujours immédiatement déclarables :

Tout d'abord, certaines pratiques, certains savoirs ne sont pas immédiatement catalogués, classés comme des pratiques ou des savoirs repérables en tant que tels ; c'est tout juste si on apprend parfois à les nommer. Cela peut aller de soi, mais il faut toujours rappeler que les acteurs peuvent d'autant mieux parler de ce qu'ils font et de ce qu'ils savent que leurs pratiques et leurs savoirs ont été désignés, nommés, distingués verbalement dans l'ensemble continu et infini des pratiques et des savoirs. Entre le tour de main de métier qui n'a pas nécessairement de nom et un corpus de savoirs et de savoir-faire [...] la différence est grande. Lorsqu'on demandera aux uns et aux autres ce qu'ils « font », ceux dont les savoirs ou les savoir-faire sont objectivés (et donc socialement clairement identifiés, nommés avec quelque autorité) auront plus de facilité à « déclarer » leurs savoirs et leurs pratiques. De ce point de vue, les pratiques et les savoirs sont d'autant plus visibles et déclarables qu'ils sont clairement portés par des institutions. (Lahire, 1998, p. 17)

Nous étions bien dans la situation décrite par Lahire quand nous interrogeons les novices. Cependant, en raison de l'autorité que nous avons représentée durant leur formation professionnelle, nous devions d'abord leur permettre de dépasser cette réalité ancienne pour se situer dans une relation plus équilibrée entre un chercheur et un sujet. Nous avons constaté que cela n'allait pas de soi et que les premières minutes de l'entretien constituaient le plus souvent un « *round d'observation* » et « *d'échauffement* » avant de se plonger plus intensément dans l'entretien proprement dit. Notre premier travail a donc été naturellement de mettre les novices dans un état qui leur permette de dépasser la notion très scolaire du « *juste* » ou « *faux* », qu'ils appliquent au demeurant régulièrement à leurs élèves. Pour ce faire, nous avons commencé les entretiens par des propos très ouverts, nous positionnant comme chercheur, demandeur d'informations pour la réalisation de notre thèse. En règle générale, ces démarrages ont bien permis de « *rompre la glace* », de se mettre, de part et d'autre, dans la fonction attendue, avec toute l'empathie nécessaire à pareille démarche.

Enfin, le dernier obstacle que nous avons dû assumer était « *la désirabilité* » des réponses. Les novices, comme les maîtres de stage d'ailleurs, avaient spontanément envie de nous « *faire plaisir* » et de se montrer à la hauteur de l'intérêt que nous leur portions en les conviant à un entretien. En effet, en les invitant à dire leur pratique, nous induisions que leur discours était intéressant et méritait qu'on s'y arrête. Nous les avons choisis, même si leur participation à notre étude était librement consentie.

L'interviewé a une tendance naturelle à rester au niveau d'un discours généralisateur, un discours « *politiquement correct* » répondant à « *la désirabilité* » des réponses. « *Qu'est-ce que tu attends de moi ?* » a été une question maintes fois posée par les interviewés en début d'entretien. Au-delà de la volonté de se montrer coopératif avec le « *spécialiste* » qui interroge *parce qu'il connaît les réponses*, il s'agissait bien, pour l'interrogé, de la difficulté de dire réellement ce qu'il faisait, alors qu'il est si facile de reprendre un discours plus institutionnel, un discours « *autorisé* » par le corps auquel il appartient. L'interviewé demande à être « *dédouané* » du discours qu'il tiendra, au cas où celui-ci ne serait pas conforme à ce qui est supposé attendu. Les premiers moments des entretiens ont été, en ce sens, particulièrement importants. Le plus souvent, nous avons pu aider les interviewés à dépasser ce discours attendu pour entrer réellement dans la narration de leurs pratiques.

Le début de l'interview mené avec Véronique montre bien cette difficulté à rentrer dans la démarche et à nommer librement les compétences développées journallement dans sa pratique de classe :

Véronique (n) :

- Alors dans ta pratique journalière d'enseignante, tu mobilises certaines compétences. Tu es amenée à faire preuve de certaines compétences tant professionnelles que personnelles. Est-ce que tu peux me dire un petit peu les compétences que tu mobilises tous les jours et les expliciter ?

- Je ne comprends pas bien le terme de compétences.

- Alors qu'est-ce que tu comprends dans le terme de compétences ?

- Euh... Ce que je mets en p... la pratique, je sais pas ?

- Ouais.

- Ce que je pratique tous les jours dans ma classe.

- Ouais. Ce que tu pratiques tous les jours dans ta classe.

- *Ouais, mais c'est vague quand même. C'est vaste et vague.*
- *Alors, c'est vaste et vague, ouais. Alors il faut préciser un petit peu ?*
- *Ouais.*
- *Précise un petit peu ce que tu...*
- *Ben je ne sais pas.*
- *Qu'est-ce que... Par exemple, une compétence que tu mobiliserais ?*
- *Chez moi ou chez les élèves ?*
- *Non que tu... chez toi. Chez toi.*
- *Chez moi ?*
- *En tant qu'enseignante. Qu'est-ce que tu sais faire, tu te dis que ça, c'est une compétence que je me reconnais maintenant ?*
- *Je ne trouve pas qu'il y a vraiment des compétences que je maîtrise parfaitement, mais j'essaie plutôt de toucher à tout, quoi.*
- *Voilà, alors, ouais... Alors ce sont ces compétences que tu ne maîtrises pas forcément parfaitement euh...*
- *Ben je pense par exemple utilisation du tableau.*
- *Voilà, l'utilisation du tableau.*
- *J'ai du mal à structurer un tableau noir avec des écrits dessus, en fait. A faire des petits dessins, rendre ça attrayant, disons, au regard.*
- *Ça, c'est quelque chose que tu ne sais pas encore faire vraiment ?*
- *Je pense, ouais.*
- *Ouais et c'est une compétence que tu as déjà, un peu.*
- *Oui.*
- *Voilà. C'est... tu es exactement dans le mille. C'est ce genre de compétences-là, mais probablement d'autres encore.*
- *Sinon, euh..., comme compétences... Pff... C'est difficile comme question. Hem... Je crois que j'ai une compétence qui est particulière...*

... puis s'ensuit un monologue de plus de vingt minutes de la part de Véronique, quelques fois entrecoupé de relances brèves de notre part. Il lui aura fallu un long moment pour se positionner par rapport à l'intervieweur, pour entrer réellement dans son propre discours et incarner son propos. La densité des réflexions partagées par la suite n'en aura été que plus riche.

Dire réellement ce que l'on fait n'est pas évident pour la personne interrogée, il lui faudra surmonter des craintes de jugement, réelles ou fantasmées, renoncer à tenter de se caler sur les attentes supposées de l'interlocuteur, se remettre dans un état proche de celui qui a prévalu au moment de l'action. Cet exercice inhabituel de mémoire demande beaucoup de courage, mais aussi de la confiance en celui qui interroge.

Notre démarche a donc consisté, en utilisant et en élargissant quelque peu la technique développée par Vermersch, à laquelle nous avons été formé, à rendre à la conscience des interviewés, enseignants novices et maîtres de stage, ce qu'ils savent et savent faire en classe. Les travaux de Faingold nous ont aidé dans cette démarche, puisque, comme elle le précise : « *en apportant des informations originales sur le fonctionnement préréfléchi des enseignants en cours d'action, la technique de l'entretien d'explicitation devrait permettre de mieux comprendre la nature des compétences professionnelles à construire dans le cadre d'un cursus de formation.* » (Faingold, 1996, p 139) Dans un second temps, l'effort d'explicitation a tenté de s'étendre aux influences formatrices subies à travers les stages, ce qui va au-delà du projet théorique de Vermersch, mais s'appuie sur sa technique d'entretien, dans la mesure où les moments de formation sont d'abord des moments d'action et d'interaction interrogés du point de vue de leurs effets probables sur le développement durable du sujet.

Du côté des enseignants novices, la prise de conscience de ces moments et processus formateurs n'était pas évidente, car le développement porte le plus souvent sur des « *savoir-faire tacites, ces savoirs cachés dans l'agir professionnel* » (Schön, 1994, p.80). Il s'agissait, par l'entretien, de faire remonter à la conscience des enseignants novices « *ces savoirs cachés dans l'agir professionnel* » et de rechercher, avec eux, leur origine probable, notamment dans leurs stages.

Les travaux sur l'histoire de vie en formation (ou la biographie éducative) ont constitué pour nous une autre référence théorique et méthodologique importante dans le cadre de la thèse. Les enseignants novices, comme leurs anciens mentors, sont amenés à *se raconter*. « *La raison narrative sera questionnée et explorée dans sa double tension vers les pôles de la formation et de l'identité, de l'histoire de l'expérience et du sujet de cette expérience* » (Malet, 1998, p. 8). Nous sommes conscients que, lors des entretiens, nous avons été assez proche de la biographie éducative, telle que la définit Dominicé :

La biographie n'est pas une auto-biographie, parce que le chercheur demande à ses interlocuteurs de reconstruire leur parcours de vie selon une direction qu'il considère, lui, comme décisive par rapport à sa recherche. Les participants gardent leur liberté, et même s'ils ne suivent que rarement les directives qu'ils reçoivent, ils ne sont pas initiateurs de leur récit. De plus la biographie demandée traite de la formation ; elle s'intéresse explicitement à ce que les adultes font de leur éducation dans la construction de leur vie.

[...] La biographie racontée est une biographie éducative. Cette expression me séduit aussi parce qu'elle laisse entendre que la biographie en tant qu'instrument éducatif peut avoir des effets formateurs. (Dominicé, 1996, p. 71- 72)

La technique d'entretien a donc été adaptée à la nature des questions de recherche : entretien compréhensif (Kaufmann, 2001) basé sur l'énonciation des pratiques et des compétences sous-jacentes dans la première partie suivie d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 1996) pour dire la nature et l'origine des compétences citées ; entretien directif, ciblé par des questions fermées dans la seconde partie ; association libre dans la troisième et l'échange ouvert en conclusion.

Un soin particulier a été apporté aux questions posées aux interviewés. Si cela n'a pas créé de problème particulier pour les questions fermées, ça n'a pas été aussi simple pour les parties plus ouvertes des entretiens. Nous avons alors la tentation d'intervenir plus que nécessaire. Un canevas d'entretien rigoureux mais souple nous a permis d'éviter ce piège, le plus souvent, même si nous sommes aussi intervenu dans le cours des entretiens pour apporter notre approbation, pour demander des précisions, pour relancer ou recentrer l'interviewé sur le thème d'entretien. C'est le risque, mais aussi l'avantage, de bien connaître l'objet dont il sera question dans l'entretien : « [...] *plus on connaît son objet et plus on apprend à connaître*

les questions à ne pas poser et celles à poser si l'on veut observer ou enregistrer autre chose que le simple jeu ou effet des catégories de perceptions dominantes. » (Lahire, 1998, p. 26).

Concernant le questionnaire fermé de la seconde phase de l'entretien, nous avons repris, en les transformant quelque peu, des items présentés dans les fiches formatives d'accompagnement des stages. Nous savons qu'ils ont été peu ou prou travaillés en cours de stages dans les entretiens entre maîtres de stage et stagiaires. Nous avons ajouté trois micro-compétences plus problématiques, mais qui font partie du vécu courant de tout enseignant et qui devraient amener un questionnement particulier de l'interlocuteur durant l'entretien. Il s'agit des formulations suivantes :

- Corriger discrètement une évaluation pour avantager un élève faible.
- Mettre en valeur un "mauvais" élève.
- Infliger une punition à un élève fautif.

Ces items renvoient aux valeurs, à l'éthique de l'enseignant, débutant ou non. Il est évident que les enseignants experts tranchent sans trop y penser ces dilemmes qui jalonnent la vie de la classe. La position des novices, est certainement moins évidente et peut-être surtout inavouable.

Les réponses proposées sont centrées principalement sur les deux derniers stages de la formation professionnelle, mais les novices pouvaient faire référence à d'autres stages vécus, à la formation continue, aux contacts avec des collègues, etc., tout élément de la biographie moteur de la construction de l'habitus professionnel.

Ce canevas nous a permis également de reproduire, dans une large mesure, des conditions semblables dans chacun des entretiens, sans nous enfermer dans une reproduction risquant de paralyser l'interviewé et de le cantonner dans un propos attendu ou politiquement correct, car, comme le signale Kaufmann pour l'entretien compréhensif : «*La retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de trop s'engager : à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses.* » (2001, p. 17). Cet auteur nous a largement inspiré pour le déroulement des entretiens, dans la première phase tout au moins. Nous avons eu recours à sa conception de l'entretien compréhensif pour mener notre récolte d'informations.

Convaincu, comme Kaufmann, que «*l'homme ordinaire a beaucoup à nous apprendre, et les techniques formelles à la base du travail explicatif ne parviennent à rendre compte que d'une infime partie de ce savoir* » (2001, p. 23), nous avons interrogé des enseignants novices et des maîtres de stage sans *a priori*, leur laissant le plus de liberté possible dans leurs propos, nous contentant de suivre un canevas précis mais souple :

La grille de questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif : une fois rédigées, il est rare que l'enquêteur ait à les lire et à les poser les unes après les autres. C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème. (Kaufmann, 2001, p. 44)

C'est bien dans ce sens que nous avons préparé un canevas d'entretien des novices et des maîtres de stage. Les données très riches et très diverses récoltées nous poseront probablement des problèmes au moment de l'analyse. Il s'agira d'en faire un tri minutieux, de «*mettre de côté* » certains éléments, de croiser des réponses apparemment contradictoires, de faire ressortir les lignes de force de chacun des interviews.

Le guide d'entretien

Nous avons commencé la récolte de données par les entretiens avec les novices. Il était en effet important de rassembler l'ensemble des témoignages des anciens stagiaires, avant de rencontrer leurs anciens mentors. Nous pouvions nous protéger ainsi d'un risque de contamination par le discours des maîtres de stage, qui aurait pu nous inciter à induire certaines réponses chez les enseignants débutants.

Dans un premier temps, l'enjeu global de l'entretien était présenté, ainsi que le contrat. Nous indiquions au novice que notre travail porte sur les compétences quotidiennement développées dans la pratique de classe. Le contrat garantissait l'anonymat de l'interviewé et précisait que l'entretien serait enregistré pour une retranscription ultérieure, qui serait remise à l'interviewé pour qu'il puisse réagir, corriger ou compléter son propos ou simplement en prendre connaissance. Après acceptation explicite du novice, l'entretien pouvait commencer.

Après avoir rempli une fiche d'identification, la première phase de l'entretien commençait par des questions ouvertes sur les pratiques actuelles et l'habitus professionnel et sur la genèse de la construction des composantes de cet habitus. C'est dans cette phase que nous avons eu recours largement aux travaux de Kaufmann sur l'entretien compréhensif et dans l'explicitation des compétences mobilisées, aux travaux de Vermersch.

La seconde phase portait sur des compétences pédagogiques et des micro-compétences plus ciblées et l'interviewé était invité à répondre de façon précise à des questions fermées. Ses réponses étaient reportées sur une fiche de relevés. Dans cette seconde partie de l'entretien, le novice disposait de la liste des réponses possibles concernant l'origine de la compétence décrite. Les items retenus étaient lus plusieurs fois et si nécessaire, explicités. Nous avons renoncé à donner la liste écrite des compétences à l'interviewé, pour éviter sa dispersion sur les différents items durant l'entretien.

Dans une troisième phase, l'enseignant débutant était invité à parler plus précisément des stages qu'il avait vécus durant sa formation professionnelle, à préciser les savoirs, savoir-faire, attitudes et « trucs » qu'il pensait avoir acquis chez tel ou tel maître de stage et de définir, dans toute la mesure du possible, l'influence des stages sur sa pratique professionnelle. Ici encore, c'est à la technique de l'entretien d'explicitation que nous avons eu recours.

Pour terminer, la parole était à nouveau donnée à l'enseignant novice pour qu'il complète, nuance ou ajoute quelques précisions à ses propos. Cette phase finale ne devait pas être négligée car elle permettait l'expression de nombreux ajouts nés par association d'idées durant l'entretien. Par ailleurs, il était important, sur un plan déontologique, de s'assurer que l'interviewé n'avait pas été déstabilisé de façon particulière durant l'entretien. Une question ouverte sur l'ensemble de la démarche d'entretien devait permettre à l'enseignant novice d'évaluer ce temps d'échanges.

Les enseignants novices acceptant de participer à cette étude avaient pu choisir le lieu de déroulement de l'entretien, donc un cadre à leur convenance. Nous devons éviter de donner la moindre impression d'une rencontre entre un formateur et son étudiant. Nous attendions de la part de l'enseignant novice une prise de parole libre et sincère. Nous devons donc éviter de proposer un lieu de rencontre qui serait trop chargé émotionnellement, comme pourrait l'être l'ancienne Ecole normale ou le bureau de la formation professionnelle. Certes, comme le signale Lahire, aucun lieu n'est entièrement neutre :

Ensuite, on peut veiller au choix du lieu d'entretien qui peut être déterminant pour faire renaître (ou mettre à distance) les pratiques effectives. Par exemple, les enseignants interviewés dans leur salle de classe sont dans une situation pertinente pour parler de leurs pratiques pédagogiques.

Entourés de toutes les traces de l'activité pédagogique effective (cahiers d'élèves, fiches de préparation, différentes choses affichées, etc.), ils sont plus disposés que dans n'importe quelle autre situation à parler de leurs pratiques quotidiennes. (Lahire, 1998, p. 27)

De fait, une majorité des novices interrogés l'ont été dans leur classe, dans leur salle des maîtres ou dans leur bureau. Quelques-uns, pour des questions pratiques de déplacement ont préféré venir sur les lieux de leur formation, dans l'ancienne Ecole normale.

Le canevas qui suit nous a servi de guide souple pour mener l'ensemble de nos entretiens.

Canevas d'entretien

Définition du contrat d'entretien :

Salutations, remerciements et rappel des buts de l'entretien.

Rappel des règles déontologiques : confidentialité, anonymat et utilisation restreinte des données recueillies au champ scientifique de la recherche.

Enregistrement destiné à la retranscription partielle de l'entretien, retranscription qui sera remise ultérieurement en copie à l'interviewé.

Déroulement prévisible de l'entretien, durée prévue.

Accord formel de l'enseignant novice pour débiter l'entretien.

Questions d'identification: nom, prénom, année de certification, parcours professionnel.

Questions ouvertes :

Dans ta pratique journalière d'enseignant, tu es amené à faire preuve de certaines compétences.

Peux-tu, dans un premier temps, nommer quelques-unes de ces compétences que tu mobilises journalièrement dans des moments de pratique professionnelle et, dans un second temps, les expliciter ?

Peux-tu préciser l'origine de ces compétences ? Où, avec qui et dans quelles circonstances as-tu appris cela ?

Questions fermées :

Je vais citer un certain nombre de compétences générales d'enseignement et de micro-compétences, je te demande de préciser leur degré de maîtrise et leur origine en utilisant les propositions suivantes ou de signaler, si nécessaire, que ce n'est pas encore une compétence acquise.

Compétences générales:

- Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques en partant des représentations des élèves.
- Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative.
- Gérer l'hétérogénéité au sein du groupe-classe et assurer le suivi du travail de chacun.
- Négocier avec les élèves les règles de fonctionnement de la classe et les faire respecter avec souplesse.
- Proposer ou faire découvrir aux élèves différentes stratégies d'apprentissage.
- Planifier, gérer et animer des travaux de groupe en classe.
- Animer des réunions de parents
- Conduire des entretiens semestriels avec des parents.

Micro-compétences:

- Gérer l'accueil des élèves en début de journée.
- Durant l'enseignement, prendre le recul nécessaire pour observer les élèves et adapter les cours.
- Gérer les conflits dans la classe.
- Corriger discrètement une évaluation pour avantager un élève faible.
- Donner des consignes pertinentes et complètes.
- Sentir le climat de la classe et en tenir compte dans le déroulement de l'enseignement.

- Créer un climat d'écoute et d'échanges dans la classe.
- Mettre en valeur un "mauvais" élève.
- Gérer les rythmes d'apprentissage différents des élèves.
- Infliger une punition à un élève fautif.
- Organiser et aménager la classe au plan matériel pour favoriser les apprentissages.
- Ramener le calme dans la classe.
- Déléguer le pouvoir disciplinaire au groupe.

Liste des réponses de l'enseignant novice :

"L'item proposé, je pense le maîtriser : assez mal - assez bien - bien - très bien."

"Et, j'ai appris cela :

- > ... en cours à l'ENB."
- > ... en stage SP4, c'était une intention déclarée du maître de stage."
- > ... en stage SP4, c'est en observant le maître de stage."
- > ... en stage SP5, c'était une intention déclarée du maître de stage."
- > ... en stage SP5, c'est en observant le maître de stage."
- > ... en cours de perfectionnement."
- > ... seul, par mon expérience personnelle."
- > ... par des échanges informels entre collègues."
- > ... ailleurs" (précisez où)
- > " Je n'ai pas encore cette compétence."
- > " Je ne sais pas où j'ai appris cela."
- > " Je le savais déjà."
- > " Je ne peux pas répondre à la question."

Compétences reliées directement aux stages :

De façon plus précise encore, peux-tu citer quelques compétences que tu relies directement à l'expérience vécue en stage, à une pratique que ton maître de stage t'a montrée ou expliquée, ou que tu as vu faire par lui ? Par ailleurs, est-ce que tu as une pratique que ton maître de stage a faite ou que tu as vu faire et que tu ne voudrais pas reproduire parce qu'elle ne te conviendrait pas ?

Compléments, précisions et conclusion :

Au terme de cet entretien, veux-tu revenir sur l'un ou l'autre point ?

Souhaites-tu des précisions ou des informations supplémentaires concernant l'étude projetée ?

Comment as-tu vécu cet entretien et qu'as-tu encore à ajouter ?

Méthode d'analyse des entretiens

Chaque entretien a été enregistré avec l'accord explicite de l'interviewé. Nous avons retranscrit la totalité des entretiens dans une première transcription de travail comme proposé par Beaud et Weber (2003) avant de passer à une première analyse des contenus, en lien avec nos questions de recherches et nos hypothèses.

Dans notre réécriture des entretiens, nous avons opté pour une analyse de contenus. Nous avons donc choisi, pour la retranscription finale de l'entretien, de privilégier la sémantique du discours au détriment, parfois, de la forme. Aussi avons-nous éliminé une partie des interjections (ben, ouais, hein, euh) qui ne font qu'alourdir le discours écrit et en altèrent la compréhension. Cependant, nous avons gardé les répétitions et nous avons mentionné les hésitations et les pauses importantes (...), caractéristiques du langage parlé. Les élisions ont été respectées, sauf quelques-unes qui étaient évidentes. Les quelques moments de rires de notre interviewé n'ont pas été relevés, n'apportant rien au contenu, sinon au contexte de déroulement de l'entretien. Nos interjections personnelles marquant le suivi du propos (ouais, mmh) ainsi que les mots de relance (la reformulation ou l'écho dans l'entretien d'explicitation et dans l'entretien rogérien) n'ont pas été repris, car, le plus souvent, superposés au discours de

l'interviewé. La ponctuation respecte dans toute la mesure du possible la prosodie du discours oral. Ces choix ont été dès le départ guidés par la nécessité d'offrir une facilité de lecture et donc l'accès au sens des propos tenus dans un écrit au plus près de l'oralité, sans jamais trahir l'intention de son auteur.

En caractère italique gras, nous trouvons les questions et les réflexions de l'interviewer, en caractère italique normal, les interventions de l'enseignant interviewé.

Notre démarche d'approche du corpus nous a amené à plusieurs analyses successives. Les questions fermées nous ont permis de mieux appréhender la réalité déclarée des enseignants novices dans leurs pratiques quotidiennes et de comprendre l'opérationnalisation des items du côté des maîtres de stage. De plus, elles nous ont permis de répondre à certaines questions de recherches que nous nous posions en marge de nos hypothèses.

Nous ne nous sommes pas constamment demandé, durant les entretiens, si nos interlocuteurs nous disaient la vérité, sachant que pour une part, ils ne pouvaient que « *systématiquement tourner leurs réponses de façon à satisfaire le chercheur tout en protégeant leur propres intérêts* » (Miles et Huberman, 2003, p. 477).

Nous savions aussi que les « *observables, traces et verbalisations n'ont pas valeur de vérité en eux-mêmes. Aucun d'entre eux n'a un pouvoir de preuve intrinsèque. [...] Leur valeur d'information dépend de l'interprétation qu'on leur donne, de leur sens* » (Vermersch, 1996, p. 21) ou encore, que « *l'homme ordinaire ne déforme pas, il donne forme, pour produire du sens* » (Kaufmann, 2001, p. 63).

Nous sommes pleinement conscient de ces biais, mais ils n'ont pas une immense importance puisque nous travaillons sur les représentations des interviewés, à un moment donné, dans une situation donnée.

Dans les entretiens des novices, nous nous trouvons dans un domaine de verbalisation *du vécu de l'action*, selon l'expression de Vermersch : « *le vécu de l'action concerne la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but* » (1996, p. 41).

Dans le cadre de notre travail, l'analyse du corpus a été, d'abord, plus une démarche de compréhension des données recueillies et de validation de cette compréhension qu'une validation des hypothèses. En cela nous sommes bien dans une démarche d'analyse de données qualitatives : « *ces données ne sont pas habituellement immédiatement accessibles à l'analyse mais ont besoin d'être préalablement traitées. Les notes de terrain à l'état brut doivent être corrigées, mises en forme, tapées ; les enregistrements doivent être transcrits et corrigés* » (Miles et Huberman, 2003, p. 26).

Choix des novices interrogés

Pour mener notre étude, nous avons choisi de récolter les données dans un espace connu et maîtrisé. Nous aurions pu mener une récolte de données dans le cadre plus large de la Suisse romande ou de l'espace BEJUNE. Cependant, la diversité des formations d'alors, tant au niveau des exigences d'entrée que de la répartition et du nombre de stages, sans parler des fonctions qui leur sont assignées ou même du rôle des enseignants de terrain, auraient introduit un trop grand nombre de variables, difficilement maîtrisable dans le cadre d'une étude de cas.

Nous avons donc limité notre récolte de données aux enseignants débutants formés dans l'Ecole normale de Bienne. Il importait que l'enseignant débutant ait encore en mémoire les

réflexions qu'il avait pu mener dans le cadre de ses derniers stages de formation et que la construction de son habitus professionnel ne soit pas la résultante d'une longue expérience ou d'un investissement majeur dans la formation continuée, le perfectionnement ou les contacts avec les pairs. Par ailleurs et faisant référence aux travaux d'Huberman (1989), il nous paraissait important que les enseignants interrogés soient encore dans cette première phase de l'insertion professionnelle, les deux ou trois premières années, que l'auteur a intitulée « la survie et la découverte » ou plus globalement « la phase d'exploration » : « *en agglomérant ces différents profils, on retrouve le thème global « d'exploration ». Celle-ci peut être systématique ou aléatoire, facile ou problématique, concluante ou décevante* » (Huberman, 1989, p. 14).

Le public potentiellement concerné représentait une cinquantaine de jeunes enseignants primaires formés à l'Ecole normale de Bienne, diplômés entre 1998 et 2000. Pour être retenus pour la recherche, ils devaient compter au moins une année de pratique professionnelle, comme titulaires ou comme remplaçants, mais ne pas avoir plus de trois années de pratique.

Le nombre d'enseignants novices susceptibles de participer à notre étude se réduisait alors à 38 enseignants sur un total de 51 enseignants primaires formés durant les années considérées. Les enseignants ne correspondant pas à nos critères avaient, soit quitté l'enseignement, soit poursuivi des études ou n'avaient effectué que des remplacements de courte durée, n'équivalant pas à une année de travail.

Les enseignants novices entrant dans l'échantillon ont alors reçu une lettre qui leur présentait le sens de notre démarche, insistant sur les compétences qu'ils déploient dans leur pratique quotidienne davantage que sur les origines de ces compétences. Les novices intéressés par la démarche étaient invités à utiliser une lettre réponse standard. 19 d'entre eux, soit la moitié, ont accepté de participer à ce travail. Nous ne connaissons pas les raisons exactes du renoncement à participer à notre étude pour l'autre partie de notre échantillon. Nous constatons simplement que les enseignants novices interpellés n'ont pas répondu à notre invitation.

Parmi les 19 partants, un seul novice n'a pu être interrogé, en raison de difficultés de rencontre liées à l'éloignement. Les rencontres ont été fixées par téléphone et les 18 entretiens se sont déroulés entre avril 2001 et juin 2002. Les novices interviewés sont au nombre de 7 certifiés en 1998 sur 15 novices invités à participer à notre étude, 5 certifiés en 1999 sur 12 et 6 certifiés en 2000 sur 20. Ils sont 13 titulaires de leur poste à plein temps ou à temps partiel et 5 remplaçants de plus ou moins longue durée, de quelques semaines à quelques mois totalisant au moins une année d'enseignement, au moment de l'interview. Il nous est impossible de comparer plus avant ce groupe avec la partie des enseignants novices potentiellement concernée par notre étude, mais n'ayant pas répondu à notre invitation, car les données objectives manquent.

Tableau de répartition des enseignants novices interviewés

Année de certification	Statut : titulaires	Statut : remplaçants	Nombre concernés	Nombre interrogés	% représentés
1998	5	2	15	7	46%
1999	3	2	12	5	41%
2000	4	2	11	6	51%
Total			38	18	47%

Les maîtres de stage

Dans le cadre des entretiens, il s'agissait de permettre aux maîtres de stage d'explicitier les influences conscientes qu'ils ont pu exercer sur leurs stagiaires durant la formation, d'exprimer aussi les attentes et les priorités qu'ils ont pu développer et, dans une certaine mesure, prendre conscience des théories subjectives qui sous-tendaient leur travail avec les futurs enseignants. Les formateurs de terrain pouvaient également partager leur vision du « bon » enseignant et nous citer les compétences à développer pour le devenir. Les entretiens devaient permettre encore d'explicitier les stratégies mises en place pour favoriser le développement de telle ou telle compétence chez le stagiaire et de signaler les comportements attendus.

Le guide d'entretien

Les maîtres de stage ont donc été interrogés après les enseignants novices, afin de bien séparer les phases de travail et d'éviter au maximum les interférences entre les deux types de démarches, l'une visant le recueil des représentations des formés sur leur pratique de classe et l'origine de leurs acquis, l'autre visant le recueil des représentations des formateurs sur leur action formatrice.

Les maîtres de stage interrogés avaient eux aussi le choix du lieu de l'entretien, afin de leur permettre d'être à l'aise et d'éviter de se sentir interrogés comme membre de l'institution de formation. En effet, le maître de stage était questionné en priorité en sa qualité de "formateur" face à un "se formant" et non en tant qu'agent ayant à rendre compte à l'École normale, même si les deux positions sont intimement liées. Par ailleurs, cette pratique donne un poids symbolique important au lieu choisi par le formateur pour l'entretien, étant entendu qu'il n'y a pas de lieu neutre quand il s'agit d'y vivre des interactions interpersonnelles. Dans les faits, la plupart des entretiens ont eu lieu dans la classe, la salle des maîtres ou le domicile du maître de stage.

L'entretien avec les mentors était divisé en trois phases principales successives. Tout d'abord, et de façon formelle, le cadre général d'entretien et le contrat (enregistrement, confidentialité et respect de l'anonymat, durée approximative, objectifs, etc.) étaient présentés à l'enseignant. Son accord était confirmé à l'issue de ce premier moment de l'interview et une fiche d'identification remplie.

La première phase pouvait ainsi commencer : une réflexion sur les intentions prioritaires du maître de stage durant la prise en charge du stagiaire, à travers un entretien libre. Il est ainsi abordé l'idée d'une « théorie subjective » de la formation dans la pratique. Le maître de stage était interrogé sur les compétences qu'il entend faire émerger chez le stagiaire durant le stage, indépendamment des prédispositions de l'étudiant ou de ses attentes, et sur les stratégies mises en place pour y parvenir. Nous abordions également la question de l'influence indirecte du formateur sur la pratique du stagiaire à travers l'exemplarité de sa propre pratique : ce que le maître de stage fait dans sa classe peut-il être une ressource, voire un modèle pour le stagiaire ?

Dans un deuxième temps, la liste des compétences pédagogiques et des micro-compétences utilisée dans l'interview des enseignants novices était présentée oralement au maître de stage. Cette procédure évitait une centration sur l'ensemble des items et évitait, dans une certaine mesure, les réponses politiquement correctes de la part des formateurs. Pour chaque item reconnu important, le maître de stage était invité à décrire la stratégie mise en oeuvre pour l'atteindre durant le stage. Comme le reste de l'entretien, les réponses étaient, enregistrées, mais également consignées sur une fiche de relevés.

Le troisième temps permettait d'aborder avec le maître de stage le problème de l'importance de la pratique par rapport à une approche plus théorique dispensée par l'institution de formation de base. Cette phase de l'interview devrait permettre d'accéder à la représentation de son rôle de formateur. L'entretien abordait également les souvenirs de leurs anciens stagiaires.

En fin d'entretien, nous informions le maître de stage de la procédure de traitement des données et de la suite du travail envisagé. Il lui était ensuite proposé de conclure, ce qui lui permettait de revenir sur l'un ou l'autre point de l'entretien pour l'enrichir d'une réflexion nouvelle. Le tout dernier temps d'intervention était donné à l'interviewé pour qu'il puisse évoquer son vécu durant l'entretien. Ce moment formel nous paraissait essentiel dans ce type d'entretien, pour boucler le processus amorcé par le contrat.

L'ensemble de l'entretien pouvait, sans que cela soit son but, contribuer à l'autoévaluation et à l'autoformation du maître de stage. De toute façon, ces entretiens ont été un temps fort pour les mentors, favorisant, à n'en pas douter, des prises de conscience nouvelles. En effet, ceux-ci n'ont jamais eu l'occasion, à notre connaissance, durant leur fonction de maître de stage, d'explicitier leur action de formateur, leurs convictions et leurs théories subjectives.

Le choix des maîtres de stage

La recherche s'est adressée aux maîtres de stage qui avaient, quelques années auparavant, accueilli pour leurs deux derniers stages les enseignants novices que nous avons préalablement interviewés. Ils étaient donc eux aussi 18. Finalement, quatorze participeront à un entretien. Les quatre anciens maîtres de stage non contactés avaient pris leur retraite, changé de fonction, renoncé à la fonction de maître de stage ou encore cessé d'enseigner. Les entretiens avec les formateurs de terrain ont eu lieu entre juin 2002 et mars 2003.

Pourquoi se limiter aux formateurs ayant accueilli les anciens stagiaires pour leurs deux derniers stages ? Nous avons pu observer, pendant la douzaine d'années où nous avons assumé la responsabilité de la formation des enseignants primaires à l'Ecole normale de Bienne, une transformation radicale de la posture du stagiaire entre le troisième stage professionnel et le quatrième. La nouvelle posture adoptée par la plupart des stagiaires correspondait à la posture de l'enseignant face à sa classe, soit la prise en compte globale des apprentissages dans une articulation élèves/classe, stratégies didactiques et projet d'enseignement. Cela participait de la genèse d'une *identité professionnelle*.

Par ailleurs, il était primordial que les maîtres de stage concernés puissent resituer, en puisant dans leur mémoire, le temps de formation avec tel ou tel stagiaire. Nous savions que ces évocations seraient lacunaires et pas toujours fiables, vu le temps écoulé entre l'accueil de tel ou tel stagiaire et le moment de l'interview, d'une part, et, d'autre part, le nombre souvent important de nouveaux stagiaires ayant fréquentés la classe du maître de stage dans l'intervalle. Il convient encore de signaler que les mentors interrogés avaient tous conservé leur fonction lors du passage de l'Ecole normale à la HEP et que, durant la période d'entretiens, ils accueillaient des stagiaires en formation à la HEP-BEJUNE, ce qui a pu constituer un biais non négligeable dans le travail de mémoire qu'il leur a été demandé. Peut-être certains ont-ils fait part de leurs pratiques et théories actuelles croyant de bonne foi qu'elles n'avaient pas changé ?

Méthode d'analyse des entretiens

Comme dans le cas des entretiens avec les novices, les entretiens avec les maîtres de stage ont été enregistrés et retranscrits en totalité en privilégiant le contenu du discours pour le

rendre plus lisible et compréhensible dans l'écrit. Pour ce faire, les interjections caractérisant l'oralité ont été abandonnées, puisque nous avons opté pour une analyse sémantique du discours. Plusieurs lectures successives nous ont permis de scinder le discours en parties signifiantes. La première a visé au découpage des trois grands moments de l'entretien, la deuxième a permis la mise en évidence des compétences retenues et de leur opérationnalisation dans le cadre de la formation en stage, la troisième a fait apparaître les éléments de la théorie subjective des maîtres de stage dans leur approche formative des stagiaires. Enfin la dernière a pu mettre en évidence la perception que les formateurs de terrain ont de leur rôle dans la formation des enseignants.

Ces diverses parties distinctes ne sont pas présentes dans chaque entretien, puisque, par le choix méthodologique de base, nous avons été conduit à guider le plus souvent, mais aussi à suivre parfois nos interlocuteurs dans le dédale de leur discours sur leur pratique de formateur.

La grille d'analyse des compétences signalées est identique à celle dont nous nous sommes servi pour analyser les entretiens avec les novices, alors que la grille sur les stratégies utilisées par les maîtres de stage a été construite en cours de travail. Cette dernière grille a évolué jusqu'à l'analyse du dernier entretien des mentors, subissant des corrections successives permettant de rendre compte au plus près des déclarations des formateurs de terrain.

Validation des outils

La validation du canevas de l'entretien et du questionnaire a été opérée dans le cadre de trois entretiens préalables.

L'un s'est fait avec un novice intéressé, qui s'était proposé pour un entretien, mais n'entrait pas dans nos critères de sélection, n'ayant effectué que de courts remplacements au moment de la constitution de notre échantillon. Le deuxième entretien a eu lieu avec un enseignant plus ancien, lui-même engagé dans une formation en sciences de l'éducation et particulièrement pointu dans ses remarques. Le troisième entretien a été mené avec un ancien maître de stage ayant renoncé à sa fonction. Cette démarche de validation des outils nous a permis d'adapter le vocabulaire aux interviewés, de clarifier certains items et de mesurer, dans la réalité, les difficultés liées à ce type d'entretien. Malgré ce travail de validation des outils, nous avons été confronté à des problèmes que nous n'avions pas totalement anticipés : certains interviewés ont, dans un premier temps, essayé de répondre à des attentes supposées de l'intervieweur, d'autres sont restés dans des généralités, dans un discours extérieur. Nous avons dû, chaque fois, avec plus ou moins de réussite, ramener nos interlocuteurs dans un discours situé. La technique de l'entretien d'explicitation et de l'entretien compréhensif nous ont été, dans ces moments-là, d'un grand secours.

Positionnement du chercheur : des ambiguïtés à lever

Nos questions de départ formalisaient des préoccupations nées bien avant le démarrage de notre travail de thèse. En effet depuis nos débuts dans la formation des enseignants, nous nous interrogeons sur le rôle formateur des stages. Parmi les premiers dossiers sur lesquels nous avons dû travailler dans le cadre de l'ancienne Ecole normale figurait l'évaluation des étudiants en stage. Ce travail a été mené, à l'époque en collaboration avec les maîtres de stage, appelés dans l'institution d'alors des « maîtres de pratique », expression qui en indiquait bien le rôle attendu. Ces travaux sur l'évaluation des stagiaires amorçaient une démarche de réflexion sur l'efficacité des stages.

Ces réflexions ont donné lieu à différentes présentations dans le cadre de l'ADMEE (Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education) en 1995 à Louvain-La-Neuve et en 2002 à Lausanne.

Dans le cadre de la mise en place de la nouvelle Haute Ecole Pédagogique, nous avons été naturellement appelé à travailler sur les dossiers faisant référence à la formation pratique dans les stages, à la formation des formateurs de terrain ou encore à l'évaluation des stagiaires. La problématique globale de cette thèse était donc assez évidente pour nous. Ce qui n'a d'ailleurs pas simplifié notre approche de la question : le nécessaire effort de décentration pour quitter le rôle de formateur et entrer dans celui du chercheur n'a pas été simple au début de notre démarche de recherche, la formulation de nos hypothèses s'en est ressentie, nous y reviendrons.

Notre rôle en tant que formateur en sciences de l'éducation dans l'Ecole normale d'abord, dans la HEP ensuite nous a amené à travailler régulièrement avec les formateurs de terrain que nous avons interrogés, tout comme nous avons été le responsable de la formation des novices ayant accepté de participer à notre étude.

La position que nous occupons dans l'étude menée n'est donc pas neutre, même si l'Ecole normale a cédé la place à une HEP. Nous en sommes bien conscient, mais nous savons que la position occupée par le chercheur dans son étude n'est jamais neutre dès lors qu'il envisage une recherche de terrain basée sur des rencontres avec les acteurs concernés. La position de l'interviewer décrite par Rogers (1980) en 1942 déjà nous alerte au plus haut point : « *le point de vue directif confère une haute valeur au conformisme social et au droit du plus capable à diriger le moins capable* » (Rogers, 1980, p. 133). Aussi nous avons opté pour des entretiens aussi peu directifs que possible, afin d'éviter au maximum d'influencer nos interlocuteurs.

Y sommes-nous parvenu ? « *L'intervieweur doit démontrer un certain niveau de connaissance de soi et une expérience convenable des relations interpersonnelles pour être en mesure de juger de façon équitable l'apport de la personne interviewée et faire preuve de l'empathie nécessaire à son égard* » (Boutin, 2000, p. 55).

Le chercheur fait partie de la recherche ou comme le signalent Guba et Lincoln cités par Boutin (2000), « *l'investigateur est lui-même un instrument de recherche* » (p. 55) et nous ne pourrions l'éviter. Miles et Huberman (2003) invitent d'ailleurs le chercheur à contrôler les effets qu'il produit sur les interviewés, car :

les personnes étrangères à un groupe influencent les membres de ce groupe, et vice versa. Il en est de même du chercheur qui débarque sur le terrain pour étudier les indigènes, que ce soit dans une culture familière ou dans un milieu plus exotique. Le chercheur risque, particulièrement au début, de susciter chez d'autres un comportement social qui ne se serait pas manifesté en temps normal. (Miles et Huberman, 2003, p. 477)

Dans notre cas, *l'indigène* que nous rencontrons est issu d'un milieu familier, d'une *culture familière*. Cela facilite à certains égards la communication, mais en contrepartie il a fallu un certain temps aux novices interviewés pour qu'ils « oublient » que le chercheur qui les questionne fut, durant toute une période de leur formation en Ecole normale, responsable de la pratique professionnelle.

De même, il a fallu aux maîtres de stage un certain temps pour qu'ils perçoivent en nous le chercheur et non le responsable du groupe de maîtres de stage que nous avons été, et donc pour entrer dans un discours incarné, explicitant leur vision de la formation des futurs enseignants dans leur classe.

Certains novices, comme certains formateurs de terrain, ont su très vite se libérer de l'image que nous représentions, alors que d'autres n'ont pas pu quitter cette position basse durant tout l'entretien. La preuve nous a été fournie par un maître de stage, qui, en dehors de l'enregistrement, nous a demandé s'il avait bien répondu à nos attentes. Ce positionnement de « bon élève » est d'ailleurs signalé par Kaufmann (2001).

Pour rompre ou éviter ce positionnement, nous avons tenté, le plus souvent avec succès, de garder la *neutralité bienveillante* dont parle Rogers (1980), quant aux réponses données par nos interlocuteurs, mais également en nous engageant fermement dans l'entretien car, comme le signale Gotman, citée par Kaufmann, :

Rien ne sert de s'effacer, de regarder de biais, de baisser les yeux, de prendre un air modeste, de se faire tout petit et oublier, nul ne croira que vous n'avez pas d'opinion sur le sujet qui vous occupe, ni préférence aucune. [...] Au contraire, l'informateur a besoin de repères pour développer son propos. C'est d'ailleurs une loi bien connue de l'interaction : à défaut de pouvoir typifier son interlocuteur, l'échange ne peut se structurer. (Kaufmann, 2001, p. 52)

Pour nous, il était clair que nous n'allions pas jouer un jeu basé sur le flou du sujet traité et notre ancienne position hiérarchique, dans la relation duelle en entretien. Nous avons, dès le départ, déclaré nous intéresser aux pratiques enseignantes dans la classe, durant cette période d'entrée dans la profession, et aux liens avec la formation vécue dans les stages. Nous avons valorisé les compétences énumérées et explicitées par les novices, nous avons invité à plus de précision dans le déroulement de l'action, nous avons encouragé, par une empathie réelle, nos interlocuteurs à se livrer. Pour les maîtres de stage, nous avons d'emblée abordé la question des compétences prioritaires dans la pratique enseignante et des stratégies mises en place pour les acquérir. Nous avons prêté une attention particulière aux déclarations des mentors, nous avons insisté sur l'explicitation des stratégies construites pour faire émerger telle ou telle compétence, nous avons valorisé toutes les démarches utilisées comme étant potentiellement porteuses de sens dans la formation prévue.

En ce qui nous concerne, dans notre situation particulière, nous n'avons pas levé toutes les ambiguïtés de notre position, mais nous pensons fermement que ce que nous avons perdu en sincérité immédiate, dès le début de l'entretien, nous l'avons gagné en profondeur dans la durée des entretiens, puisque la plupart ont duré plus d'une heure. Ce qui n'a, par ailleurs, pas gommé la difficulté pour les uns et les autres de « *se dire* », de « *dire son faire* » dans un discours cohérent en construction.

La recherche : sa dimension éthique

Toute recherche en sciences humaines nécessite une clarification de la dimension éthique du travail, les recherches qualitatives telles que les études de cas peut-être plus encore, puisque le chercheur devra, pour mener à bien ses investigations, entrer dans l'intimité du sujet. Boutin (2000), Beaud et Weber (2003) ou encore Miles et Huberman (2003) consacrent d'ailleurs dans leurs ouvrages respectifs un chapitre entier à cet aspect de la recherche en sciences humaines. Pour les différents auteurs, il est essentiellement question de valeurs qu'il s'agit d'interroger tout au long du travail.

Nous ne pouvons nous soustraire à cette interrogation éthique puisque nous avons invité les maîtres de stage à nous livrer une part importante de leur pratique de classe, de leur action quotidienne face aux élèves ou face aux stagiaires et les novices à faire état de leur trajet de formation et de leurs pratiques de débutants. Nos interlocuteurs devaient savoir que leur parole ne serait pas manipulée, que le discours ne serait pas retourné contre eux et que la plus grande garantie sera donnée à l'anonymat, surtout dans une région relativement petite, où tout le monde ou presque se connaît, particulièrement dans le milieu enseignant. Nous savions par

ailleurs que la prise en compte de la dimension éthique du travail garantirait, dans une large mesure, la consistance et la richesse du discours récolté.

Répetons-le, nous avons été dans un lien de proximité avec les personnes interviewées dans notre étude. Les novices ont été nos étudiants dans la durée de leur formation professionnelle. À cette époque nous organisons la répartition des étudiants en stages, organisons les visites et animons les rencontres d'évaluations et restitutions. Nous avons donc été amené, par notre fonction, à prendre des décisions et des positions qui ne pouvaient être toutes appréciées par les stagiaires en formation. Et même si nous ne nous souvenons pas des différends d'alors, nos anciens étudiants, eux, s'en souviennent très certainement. Nous devons tenir compte de ces éléments.

La situation était semblable vis-à-vis des maîtres de stage, à la différence que notre position hiérarchique était clairement moins haute que vis-à-vis des étudiants. Nous avons travaillé durant de nombreuses années en collaboration sur les différents dossiers concernant la formation des étudiants dans les stages. Nous avons vécu divers séminaires de formation ensemble, durant lesquels une relation de proximité a pu se construire et une connaissance mutuelle se développer. Nous devons encore signaler que la plupart des maîtres de stage concernés par notre étude ont été, plusieurs années auparavant, recrutés par nous-même et engagés par l'institution sur notre recommandation.

La situation ainsi décrite - notre position personnelle en tant qu'ancien formateur et ancien professeur responsable de la pratique professionnelle - nécessitait un cadre éthique clair et strict, fait d'empathie, de respect de la parole dite et de confidentialité. Notre position devait être clairement ressentie comme telle par les personnes interrogées. C'était la condition de base nécessaire pour que les interviewés, au-delà de l'acceptation de nous rencontrer, puissent parler franchement et en toute liberté.

Durant les entretiens, les novices pouvaient être amenés à critiquer les pratiques de mentors qu'ils avaient eus, quelques années auparavant comme formateurs de terrain. Ils pouvaient être amenés à critiquer la formation dispensée par l'Ecole normale, leurs anciens professeurs et d'autres intervenants. Les maîtres de stage pouvaient être amenés à critiquer le cadre institutionnel, les attentes des formateurs de l'Ecole normale, les stagiaires qu'ils ont accueillis dans leur classe ou peut-être même leur collègues formateurs de terrain. Nous devons pouvoir leur garantir l'anonymat et le respect total de la parole livrée.

DEUXIEME PARTIE

LES REPRESENTATIONS DES NOVICES

Dans les chapitres constituant cette deuxième partie, nous abordons globalement les entretiens que nous avons menés avec les enseignants novices, dans un premier temps. Nous traitons notamment des composantes de l'habitus relevées par les interviewés et leur origine supposée ainsi que les réponses aux questions fermées. Dans un second temps nous abordons les hypothèses et les questions concernant les novices et proposons notre analyse, étayée par le discours des novices. Une conclusion termine cette deuxième partie de notre travail.

CHAPITRE 5

CE QUE DISENT LES NOVICES

Suite à la récolte des données des novices, nous nous sommes retrouvés devant une masse importante d'informations que nous devons traiter pour en dégager les éléments pertinents. La méthodologie envisagée ne nous a pas permis d'emblée de faire ressortir les éléments qui nous intéressaient dans les interviews. Plusieurs corrections, réécritures des transcriptions, de nombreuses relectures nous ont permis d'entrer plus en profondeur dans la pensée des novices interrogés. Il ne nous était pas possible de faire l'économie de ce travail, sans risquer de passer à côté des propos des novices.

Les composantes de l'habitus : une première liste

Après différentes lectures de la transcription des interviews des novices, nous avons dressé la liste des composantes de l'habitus relevées dans les entretiens, en les associant à leur origine présumée. Pour ce faire nous avons établi des matrices conceptuelles thématiques (Miles et Huberman, 2003) sous la forme d'une grille de relevé des *compétences/connaissances/savoirs identifiés/capacités* signalés ainsi qu'une grille quant à l'origine supposée de ces composantes de l'habitus. Les grilles d'analyse ont subi diverses évolutions durant notre dépouillement des entretiens afin de coller au mieux aux propos tenus.

Cette première partie du travail d'analyse nous a permis de mesurer la richesse et la diversité des compétences déclarées de même que la multiplicité de leurs origines. Il n'entrait pas dans nos intentions de construire un nouveau référentiel, mais bien de témoigner de la diversité des pratiques des enseignants novices, alors qu'ils sont dans une phase de doute quant à leurs capacités de surmonter les premières épreuves de la vie professionnelle (Huberman, 1989).

Nous avons pu ainsi identifier 16 groupes de « compétences / connaissances / capacités / savoirs » différents, identifiés dans leur pratique par les novices. Ces compétences citées

pourraient, nous en sommes persuadé, trouver leur place dans des référentiels existants, comme celui de Perrenoud (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ou celui actuellement en vigueur dans l'école québécoise. Ils pourraient tout aussi bien s'insérer dans la typologie des *savoirs enseignants* proposée par Altet (2004) : *savoirs à enseigner, savoirs pour enseigner, savoirs sur enseigner et savoirs de la pratique* ; ou encore entrer en correspondance avec les compétences-clés de Paquay (1994) : *transmettre des savoirs-clés qui donnent du sens, organiser l'apprentissage des compétences de base, faire acquérir des procédures automatisées, éveiller des chercheurs, dynamiser des citoyens engagés et critiques, accompagner des personnes en développement*. Mais il nous a semblé plus pertinent de construire la grille de façon inductive, pour rester au plus près des représentations et du langage des novices.

Grille de relevé des compétences/ capacités / connaissances /savoirs identifiés

Compétences/connaissances /capacités/savoirs identifiés	Commentaires
Connaissances de base de la matière à enseigner	Niveau de conscience de « ce que je sais ou ne sais pas, de mes points forts et de mes points faibles » sur le curriculum
Connaissances du système scolaire cantonal et culture générale	Connaissance déclarative sur l'organisation de l'école dans son canton et culture générale hors du curriculum des élèves
Savoirs pédagogiques et didactiques	Aspects théoriques, connaissances déclaratives
Compétences sociologiques et psychologiques	Connaître/Savoir analyser la situation personnelle de l'élève pour pouvoir agir
Compétences pédagogiques	Savoir-faire, gérer la classe ou le groupe, expliquer, évaluer, encourager, motiver, cadrer, poser les gestes professionnels
Compétences techniques	Savoir-faire technique (utiliser un tableau, un rétro, un ordinateur, une caméra, ...)
Compétences d'adaptation	Planification du programme, l'adapter, faire face à l'imprévu, s'adapter au public, structurer son enseignement
Compétences organisationnelles	Gestion quotidienne de la classe, organisation spatiale, organisation de sorties, gestion des carnets, gestion des oublis, gestion du temps scolaire, s'organiser dans son propre travail
Compétences personnelles	Posture professionnelle, passion pour la profession, enthousiasme et dynamisme, mais aussi humour, ouverture aux autres, patience, autonomie, estime de soi, remise en question
Compétences relationnelles	Comprendre les élèves, savoir les écouter, les aider, les respecter, au niveau des adultes, parents et collègues, également
Compétences de communication	Communiquer avec les élèves, les parents en séance de parents, avec les collègues
Compétences réflexives	Analyser <i>a priori</i> et <i>a posteriori</i> sa pratique pour en tirer des enseignements permettant d'anticiper
Compétences d'innovation	Trouver des solutions originales pour répondre à des situations non standard
Compétence de collaboration	Initier, alimenter, soutenir la collaboration pédagogique avec les collègues dans le cadre de la classe ou du collègue
Compétences émotionnelles	Prendre conscience de ses propres émotions et de leur effet sur la pratique pédagogique, prendre conscience de ce qui se passe à l'intérieur de soi et des autres, ressenti
Lucidité professionnelle	Se rendre compte de son pouvoir et de son impouvoir, faire le tri entre ses rêves et la réalité, avoir conscience de ses compétences, savoir poser ses limites

Aux compétences identifiées par les novices sont associées dix origines possibles :

Origine supposée des composantes de l'habitus des novices

Origine supposée	Commentaires
Formation initiale	Le novice relie l'origine de la compétence aux cours de formation initiale. Les cours ne sont pas forcément précisés. C'est souvent le lieu de la première prise de conscience, confirmée plus tard dans les stages ou dans la première pratique autonome.
Stage pratique	Le novice relie l'origine de la compétence aux stages pratiques de la formation initiale. Les stages ne sont pas forcément précisés clairement, mais l'origine présumée de la compétence dans la pratique en stage est claire.
Pratique d'enseignant en classe	Le novice relie l'origine de la compétence à sa première pratique d'enseignant dans sa première classe ou durant une période de remplacement, en dehors d'un regard évaluateur extérieur.
Formation continue	Le novice relie l'origine de la compétence à une cours suivi en formation continue.
Contacts professionnels avec les collègues	Le novice relie l'origine de la compétence aux contacts professionnels avec des collègues, dans des séances de travail, des projets d'établissement ou des projets plus larges mis en place dans le cadre scolaire.
Contacts informels avec les collègues	Le novice relie l'origine de la compétence aux contacts informels avec des collègues, discussions de salle des maîtres ou à des rencontres fortuites
Biographie	Le novice relie l'origine de la compétence à son histoire personnelle, sa biographie, son origine familiale, son éducation, ses valeurs.
Métier d'élève	Le novice relie l'origine de la compétence à son propre parcours scolaire d'élève ou d'étudiant, soit en positif, soit en négatif.
Lectures professionnelles	Le novice relie l'origine de la compétence à des lectures professionnelles précises
Origine non définie	Il est impossible pour le novice de nommer l'origine de la compétence annoncée.

La construction des deux grilles d'analyse a été menée parallèlement à la lecture des entretiens des novices. Plusieurs lectures successives nous ont permis d'épuiser les différents entretiens et de qualifier chacune des compétences retenues.

Les deux grilles ci-dessus nous ont servi de base de référence dans le traitement et l'analyse des données en vue de répondre aux questions annexes à nos hypothèses concernant les novices.

Dans un second temps, nous avons ventilé, dans des tableaux par items, les réponses au questionnaire fermé. Au-delà d'une auto-évaluation de ses propres compétences par le novice, cela nous a ouvert des pistes de réflexions, notamment à la lumière des commentaires, qui nous ont offert un éclairage particulier sur la perception de leurs pratiques par les novices.

Dans un troisième temps nous avons travaillé à l'analyse des réflexions menées par les novices sur les parties de l'habitus clairement reliées aux stages suivis. Le découpage du discours a été mené en plusieurs phases avec de nombreuses relectures et des retours fréquents sur les énoncés déjà analysés. C'est ce troisième axe que nous développerons plus largement dans les chapitres qui suivent et qui constituent le cœur de notre étude. Les parties du discours ont été ventilées en fonction des hypothèses posées et des questions de recherche.

Analyse quantitative des entretiens des novices

Dans chaque entretien nous avons relevé les compétences/connaissances /capacités/savoirs identifiés, signalés par les novices. Par agrégation nous avons constitué des groupes en lien

avec notre grille d'analyse. L'origine supposée de chacune des compétences signalées a été également repérée et reportée sur la grille correspondante. Le nombre d'occurrences dans les 18 entretiens a été relevé.

Nous présentons ici le résultat global qui nous permet de répondre partiellement aux questions de recherche posées.

Grille de relevé des compétences/connaissances /capacités/savoirs identifiés

Compétences/connaissances /capacités/savoirs identifiés	Nombres d'occurrences	%
Compétences pédagogiques	84	24
Compétences personnelles	80	22.9
Compétences d'adaptation	54	15.5
Compétences relationnelles	35	10
Compétences de communication	24	6.9
Compétences sociologiques et psychologiques	14	4
Compétences organisationnelles	11	3.2
Lucidité professionnelle	10	2.8
Connaissances de base de la matière à enseigner	9	2.6
Compétences émotionnelles	7	2
Savoirs pédagogiques et didactiques	6	1.7
Compétence de collaboration	6	1.7
Compétences techniques	5	1.5
Compétences réflexives	2	0.5
Compétences d'innovation	2	0.5
Connaissances du système scolaire cantonal et culture générale	1	0.2
Total d'occurrences :	350	100

Quelques remarques liminaires s'imposent à la lecture du tableau :

- Un seul enseignant novice fait directement référence à sa connaissance du système cantonal. Il a été nommé pour son premier emploi dans un autre canton.
- Deux enseignants novices signalent des compétences réflexives : la nature même de nos entretiens ne permettait pas de mettre l'accent précisément sur ce type de compétences encore peu communes aux enseignants interrogés. La même remarque est valable pour les deux novices signalant des compétences d'innovation.
- Les savoirs didactiques et pédagogiques ainsi que les connaissances de base de la matière à enseigner n'apparaissent que, respectivement 6 et 9 fois, 15 fois en tout dans l'ensemble des entretiens. Cela ne constitue donc pas une priorité pour les enseignants novices, ils ne font pas spontanément référence à un apprentissage théorique dans leur pratique quotidienne du métier.
- A l'inverse, les compétences personnelles, pédagogiques et d'adaptation sont le plus souvent signalées par les interviewés. Dans une approche générale, nous pouvons dire que les enseignants débutants s'appuient prioritairement sur leurs compétences personnelles et pédagogiques pour enseigner. Dans un second temps, face à la réalité complexe de la pratique, ils développent des compétences d'adaptation pour remplir leur mission.
- Les compétences relationnelles et de communication sont également régulièrement citées, mais ne constituent pas une aide prioritaire à la pratique du métier.

Dans cette première approche de nos données, nous pouvons relever aussi la grande diversité des novices. Certains signalent un grand nombre de compétences identifiées dans

leur pratique de classe alors que d'autres n'en citent que très peu. Le tableau suivant montre la diversité relevée.

Nombre de compétences citées par les novices

	Entre 0 et 10 compétences citées	Entre 11 et 15	Entre 16 et 20	Entre 21 et 25	Entre 26 et 30	Entre 31 et 35
Nombre de novices	1	4	6	3	3	1

Alors qu'un novice signale 8 compétences identifiées dans sa pratique de classe, un autre en signale 34. La majorité toutefois se situe entre 11 et 20 pour une moyenne de 19,5 compétences citées pour l'ensemble de novices. Ces réponses nous permettent de penser que la conscience de mobiliser des compétences et de pouvoir les nommer est très diversement acquise par les novices interrogés. Nous pouvons encore signaler que certains novices (4) situent une majorité de leurs compétences dans le même champ, alors que les 14 autres signalent des compétences appartenant à un grand nombre de champs.

Origine supposée des composantes de l'habitus des novices

Origine supposée	Nombres d'occurrences	%
Histoire personnelle	121	25.6
Pratique d'enseignant en classe	114	24
Formation initiale	104	21.9
Stage pratique	88	18.7
Expérience d'élève	13	2.7
Contacts informels avec les collègues	11	2.3
Origine non définie	10	2.1
Formation continue	6	1.3
Lectures professionnelles	4	0.8
Contacts professionnels avec les collègues	3	0.6
Total d'occurrences :	474	100

Pour chaque composante de l'habitus, les novices ont donné en général plusieurs origines.

Nous pouvons relever immédiatement à la lecture du tableau que selon les enseignants novices une part importante de leur habitus professionnel viendrait de leur expérience de vie et de leur pratique seuls devant leur première classe. L'apport théorique (Formation initiale 104) n'est pas absent des réponses, mais reste très général et peu situé. En quatrième position l'influence des stages est signalée.

Ces réponses confirment les résultats obtenus aux questions fermées présentés dans le chapitre suivant et qui signalent par ordre d'importance :

- Expérience personnelle (Première pratique en classe) 28.2% ;
- En stage (Tous les stages de formation professionnelle) 26.4% ;
- En cours (Cours de formation théorique à l'école normale) 20.6%.

Dans cette phase de la première pratique professionnelle les novices interrogés ne se sont pas encore inscrits dans un processus de formation continue (Formation continue 6 et Lectures professionnelles 4). Nous pouvons le comprendre en référence avec les travaux sur l'insertion professionnelle (Huberman, 1989 ; Bru, 2001 ; Héту, 1999 ; Baillauquès, 1999) qui tous signalent, d'une façon ou d'une autre, la difficulté de se profiler en tant que professionnel avec un projet dans ce moment où il s'agit d'abord pour le novice de résister, tenir et avancer. En ce qui concerne l'apport des lectures dans la pratique, nous devons relever le manque de culture développée chez les futurs enseignants dans l'ancienne formation que nous connaissions. Les choses ont largement changé dans l'actuelle formation en HEP. Il sera intéressant d'observer l'évolution du rapport à l'écrit chez les nouveaux enseignants formés

dans les nouvelles structures. Ils lisent plus, c'est un fait, mais perçoivent-ils l'apport formatif de l'écrit dans leur pratique ?

Les contacts professionnels formels comme moyens de développement professionnel sont très peu signalés. Les raisons sont probablement à trouver dans ce qui a été dit plus haut quant à la formation continue : il est encore trop tôt pour les enseignants novices de percevoir l'effet formatif des projets d'établissement ou des collaborations avec d'autres collègues. Ils en sont le plus souvent à la construction de leur grille de lecture de la dynamique de groupe, au positionnement personnel dans l'équipe et au repérage des influences diverses. Deux des novices ayant signalé cet apport collaborent régulièrement, dans leur collège, avec d'autres enseignants ayant des mêmes niveaux de classes, la troisième regrettait dans ses remplacements de ne pouvoir développer davantage cette dimension de la formation professionnelle.

Pour la majorité des enseignants novices, l'origine présumée des compétences se situe dans leur biographie ou dans la pratique de la classe, seul, après la prise de fonction. En effet, ils disent avoir développé spontanément telle ou telle compétence dans le feu de l'action, quand un problème s'est posé à eux dans leur enseignement ou alors que la compétence mobilisée tient son origine dans leur éducation, le système de valeurs familiales ou les contacts associatifs. Peu nombreux sont ceux qui relient une compétence directement à un apprentissage spécifique, à des lectures ou à leur formation professionnelle. Ce n'est qu'au moment où nous les amenons, par la technique de l'explicitation, à situer plus précisément telle ou telle compétence qu'ils opèrent des liens plus précis avec leurs premiers apprentissages en institution et dans les stages.

Les données présentées montrent que les novices ont dans une large mesure pleine conscience de certaines influences des stages sur leurs pratiques actuelles (18.7%). Pour certains, c'est durant l'entretien qu'ils en auront pris conscience, alors que d'autres ont opéré des liens dès les premiers moments de leur pratique en solo. D'autres encore, nettement moins nombreux, auront construits leurs premières pratiques en faisant directement référence à leurs stages de formation professionnelles. Quelques enseignants novices nous ont dit avoir demandé, pour démarrer leur année scolaire, des documents, des références, des « trucs et des combines » à un ancien maître de stage ou avouent subir encore dans leur première pratique des influences fortes de tel ou tel enseignant de terrain. Nous pouvons encore ajouter, en rapport avec le tableau sur l'« origine supposée des composantes de l'habitus des novices », que les novices (24% des réponses) ont l'impression d'avoir construit une part importante de leur pratique professionnelle dans leur classe, face à leurs élèves durant les premières années de pratique autonome.

CHAPITRE 6

APPROCHE GLOBALE

Nous relèverons les propos qui apparaissent régulièrement dans les discours des novices, sans intention de généralisation, ni de hiérarchisation, mais avec le sentiment qu'ils témoignent de la pratique des enseignants débutants que nous avons interrogés. Les extraits proposés n'ont d'autres buts que l'illustration de notre propre réflexion. Ils ont été choisis pour leur clarté et le rôle d'exemples qu'ils peuvent jouer. Ils touchent à l'ensemble des composantes de l'habitus professionnel, sans prétention d'exhaustivité.

Dans les entretiens avec les enseignants novices, nous pouvons relever un certain nombre de constantes, parmi lesquelles la richesse et la diversité des discours. Nous devons également signaler que nous avons rencontré chez les interviewés un grand intérêt pour la démarche et un énorme plaisir à se raconter en tant que professionnels :

L'informateur a lui-même envie de parler. Il est entré dans sa biographie, voyage guidé par l'enquêteur autour d'un thème ; et il a pris goût au voyage. Il parle de lui et on l'écoute, il développe ses arguments et ses avis ont de l'importance. Il parle de lui et vérifie sa capacité à être doté d'une identité forte, stable et digne d'intérêt. Il parle de lui, et avec l'aide de l'enquêteur, s'interroge de façon nouvelle sur sa propre vie. (Kaufmann, 2001, p. 63)

Cela explique la durée des entretiens, d'une heure et quart à deux heures, sans qu'il soit besoin de longues ou lourdes relances de notre part.

Le discours des novices se caractérise aussi par l'utilisation assez systématique de la première personne. La plupart d'entre eux développent un discours situé (« Moi, dans ma classe... »). Ce discours en « *je* » montre bien qu'il est totalement incarné : les novices parlent d'eux, de leur pratique, de leurs élèves. Ils ne se sentent pas le besoin de développer une théorie puisqu'ils disent « *leur faire* » de tous les jours.

Cette envie et cette facilité à se raconter se concrétise dès le début de l'entretien. Après quelques phrases banales de repérage, ils ont pu entrer dans leur vécu quotidien et l'exposer.

Dans un premier temps, les interviewés citent des caractéristiques très générales ayant trait à leur personnalité d'enseignant, des compétences personnelles plus reliées à leur posture face à la profession que développées par un travail conscient : la passion pour la profession, l'enthousiasme et le dynamisme, mais aussi l'humour, l'ouverture aux autres, la patience, toutes ces composantes de leur habitus professionnel. Quelques-uns se sont cependant tenus assez longtemps à des généralités sur leur enseignement, sur les difficultés qu'ils rencontrent et sur leur manière d'y faire face, avant de pouvoir entrer dans un discours moins abstrait.

Certains novices avaient préparé l'entretien par quelques prises de notes. Dans ces cas particuliers, il a fallu d'abord passer un peu de temps pour dépasser le positionnement de « *bon élève* », souvent sous-jacent, pour pouvoir rentrer plus à fond dans l'entretien. Dans tous les cas cependant, nous en sommes convaincus, les entretiens ont été préparés par les novices. Ils y ont pensé, réfléchi dès le moment où ils ont reçu notre coup de téléphone pour fixer l'entretien, voire même dès le moment où ils ont répondu, par écrit, positivement à notre demande, quelques mois auparavant. L'exemple de Raoul est assez parlant à cet égard :

Raoul (n) :

- J'ai essayé quand même d'y réfléchir et de faire une petite liste pour pouvoir en discuter, donc je vais les nommer déjà comme ça, puis je reviendrai pour les expliquer. J'ai commencé déjà par celles qui me semblaient très importantes, c'est de faire preuve d'humour, de flexibilité, d'improvisation, de fermeté. Donc, ça c'est au niveau de ma personne, ce que je dois mettre en place chaque jour, pour pouvoir gérer le groupe classe et mener à bien mon travail.

Les extraits qui suivent vont dans le même sens :

Patrick (n) :

- Alors, comme tu me l'avais demandé, j'y ai un tout petit peu réfléchi et la première compétence qui est importante à mes yeux, c'est la compétence humaine. Alors par compétence humaine, j'entends tout ce qui est gestion des relations humaines dans la classe entre le prof et les élèves, entre les élèves eux-mêmes, savoir dire ce qu'il faut quand il faut...

François (n) :

- Je dirais comme compétences, je ne veux pas encore spécifier personnelles ou professionnelles, mais en tout cas, tous les jours comme compétences, pour moi, j'ai besoin de responsabilités face à mon programme, face à ma classe, face à l'enjeu que j'ai d'être avec eux, de les instruire.

Nancy (n) :

- ...il fallait aussi que moi je m'y connaisse bien sur le sujet, que je puisse... j'ai noté ici... que je puisse diriger la recherche...

Denise (n) :

- Donc les compétences personnelles et professionnelles, comme tu me l'avais dit au téléphone ?

- Oui.

- Alors moi, comme compétences personnelles, j'ai...

- Alors, je signale, pour moi en tout cas, que tu as pris quelques notes.

- Oui, j'y ai réfléchi deux à trois minutes.

Mareva (n) :

- La compétence de s'adapter, surtout pour mon parcours à M., comme j'étais itinérante, d'une leçon à l'autre on passe à des degrés différents, on a des 1P et après on a des 6P, alors il faut vite faire le pas, se dire qu'on n'est plus avec les mêmes enfants et plus avec le même degré surtout, donc de la souplesse.

Peu de novices se sont accrochés à une définition stricte du terme compétence. Ils en ont donné, le plus souvent, leur propre définition, sans trop se préoccuper de savoir si elle correspondait à une définition « orthodoxe » reconnue, même si en fin d'entretien certains novices reconnaissent des difficultés à avoir pu rentrer dans l'explicitation par manque de clarté du concept :

Sandra (n) :

- J'étais un peu perdue au début parce que je ne voyais pas tellement ce que tu voulais dire à propos des compétences. Après la deuxième partie, c'était plus clair et je suis arrivée à me mettre dans le sujet. Au début, j'étais déstabilisée parce que j'avais réfléchi avant et j'avais l'impression que ça n'allait plus ce que j'avais réfléchi, ce que je pensais.

Les novices sont en général très prolixes quand ils citent les compétences qu'ils développent dans leur classe journallement, mais ils ne les relient que rarement à un apprentissage spécifique durant un stage. Ils disent bien avoir vu ceci ou cela durant un stage ou l'autre, mais ils restent plutôt vagues sur les circonstances exactes de tel ou tel apprentissage. Spontanément, ils tiennent un discours assez global quand ils attribuent l'origine d'une compétence à un vécu de stage. Ce n'est le plus souvent que sur notre insistance que les novices rapprochent telle ou telle compétence d'un apprentissage précis avec tel ou tel maître de stage.

Dans leur discours, les novices citent rarement le nom d'un de leur maître de stage sauf quand ils veulent en relever très directement les qualités ou les défauts. Le plus souvent ils se cantonnent dans la généralité des stages, signalant éventuellement au passage le numéro d'ordre du stage en question. Cette dernière indication nous permet toutefois de mettre un nom sur le mentor. Par ailleurs, quand le discours des novices est situé, alors il leur revient d'autres exemples précis d'expériences marquantes vécues dans tel ou tel stage.

François (n) :

- Les compétences orales ou verbales ?

- Acquisées à l'école normale aussi. Remises en question pendant les stages, qui ont fait énormément de bien à ce niveau-là.

- Tu peux en dire un tout petit peu plus sur ce que tu entends par « compétences orales ou verbales » ?

- La manière de parler à une classe, la manière d'expliquer une séquence d'apprentissage, d'amener un problème... Je pense que tout le monde peut se dire : « moi je peux le faire aussi », mais non, tout le monde ne peut pas. Il y a un apprentissage qui doit se faire, il y a une remise en question de sa personne qui doit se faire, il y a des techniques à intégrer. Ça ne vient pas comme ça, et, à mon avis, on ne l'a pas naturellement, enfin, pas naturellement, je ne sais pas... Moi, en tout cas, je ne l'avais pas naturellement et c'est venu au fil des années à l'Ecole Normale et au fil des stages.

Dans la première partie de l'entretien, le novice s'est exprimé assez librement en énumérant les compétences qu'il met en oeuvre chaque jour dans sa classe. Dans la seconde partie, nous l'avons amené à expliciter l'origine présumée de ces compétences. Cette origine, comme signalée plus haut, n'est pas toujours très clairement située. Elle recouvre souvent cet

espace global liant formation professionnelle théorique en institution et formation professionnelle pratique en classe de stage, sous la responsabilité d'un maître de stage, une double origine de la compétence en quelque sorte, comme le montre Laure :

Laure (n) :

- *Tu as dit à un moment donné: "faire autre chose que du frontal. Si je ne fais pas de transposition didactique du matériel que j'ai, je ne ferai que du frontal." Ça veut dire à l'inverse que tu sais faire autre chose que du frontal. Tu as appris cela où?*

- *Ça je l'ai appris à l'école normale, en leçon de méthodologie.*

- *Tu relies cette compétence là à un apprentissage fait...*

- *A un apprentissage technique en cours, puis à un apprentissage pratique dans les stages.*

- *Dans les stages, tous les stages?*

- *Oui, globalement.*

Laure n'attribue pas cette compétence à un moment d'apprentissage clairement identifié. Pour elle, il s'agit d'une compétence acquise au fil d'un parcours englobant tant une approche théorique en cours que pratique en stages.

Une part importante des données recueillies auprès des novices va dans ce sens et nécessitera de notre part une réinterprétation fine, au risque d'une surinterprétation dont nous devons à tout moment être conscient. En effet, quand les anciens stagiaires parlent de leurs expériences vécues dans la formation, ils ne parlent pas directement de tel ou tel stage, mais plutôt de leur formation pratique en école normale. Selon nous, la référence est clairement celle des stages durant lesquels ils ont pu faire ces expériences pratiques, sous la responsabilité d'un maître de stage.

Par ailleurs, les enseignants novices sentent bien intuitivement qu'une part non négligeable de leur pratique professionnelle trouve son origine dans une socialisation antérieure – leur biographie –, dans des pratiques extérieures au système scolaire – pratiques d'animation religieuse, sportive ou associative – mais aussi, et surtout, ils ont l'impression d'avoir « tout inventé » (réinventé ?) dans leur première pratique de classe. Pour illustrer notre propos, écoutons quelques témoignages de novices :

Maya (n) :

- *C'est vrai qu'avec les enfants, on remarque qu'on ne peut pas aller vite, on ne peut pas être pressé d'acquiescer quelque chose. Donc c'est pas seulement leur parler. Je pense que j'ai commencé de développer (cette compétence) à l'Ecole du Dimanche, ou dans les camps d'enfants que j'ai faits.*

Mathieu (n) :

- *L'humour : je dirais que c'est mon vieil humour suisse-allemand. [...] je dirais que c'est tout ce qui vient du côté de mon père, suisse-allemand. C'est l'humour que tu as dans ta vie en dehors de l'école que tu reprends après en classe, que j'ai essayé de mettre en place. Je crois qu'en stage, je n'avais absolument pas d'humour, et puis, à un moment en classe, après je ne sais pas combien de semaines, tu te dis « mais ça ne va pas, il faut apporter quelque chose, il faut y aller. ». Puis, j'ai essayé, puis ça marche. Je travaille beaucoup plus facilement avec de l'humour que sans.*

Sylvia (n) :

- *Ca viendrait d'où, savoir animer et varier ?*

- *Bon, les premières expériences que j'ai de devoir animer, c'était au niveau de l'école, c'était au niveau du patinage, d'avoir des petits groupes sous ma responsabilité et puis*

de devoir les occuper et faire quelque chose avec eux. Donc animer un cours. Puis sinon, animer, c'est aussi... en tant qu'enfant, de pouvoir animer quelque chose dans le quartier, organiser un jeu...

A un niveau très fin, une des composantes de l'habitus est, par exemple, chez un enseignant novice, de savoir, de percevoir ou de sentir le moment où il va stopper son enseignement pour donner la parole à un enfant dans le cours d'une leçon sur un thème qui n'a rien à voir avec le déroulement du cours. Cette compétence à faire face à l'imprévu, composante spécifique de l'habitus, est clairement explicitée par plusieurs novices. Nous donnons ici la parole à Sylvia :

Sylvia (n) :

- Le fait de prendre chaque jour un petit peu de temps quand les enfants viennent, bon là surtout que j'ai des petits... donc avec des première ou deuxième année, c'est important de prendre... ils sont très... hé, je ne trouve plus mes mots, très spontanés, donc on peut être en train de faire une fiche de maths, puis tout à coup quelque chose leur passe à l'esprit, alors de temps en temps, je leur dis, non écoute, maintenant ce n'est pas le moment, puis il y a des fois où il y a des choses qui sortent, où on sent que c'est vraiment important qu'ils puissent le dire, alors on prend deux, trois minutes et puis euh...

*- **Comment tu sens que c'est important que tu t'arrêtes à ce moment-là ?***

- Bon si c'est pour... si c'est pour me dire qu'il y a... euh... mais je ne sais pas. C'est vrai que pour eux il y a tellement de choses à... c'est toujours important s'ils le disent.

*- **Ouais, mais pour toi, il y a des moments où tu ouvres la discussion ou bien tu les écoutes et d'autres moments, tu dis non maintenant, on...***

- Ouais, il y a peut-être des moments, si c'est au milieu d'un test, d'un contrôle, on ne va pas couper la concentration dans le reste de la classe. Mais il y a des moments, s'ils sont en train de faire une... s'ils sont occupés à faire quelque chose, ma foi, on coupe quelques instants, ce n'est pas... ce n'est pas ça qui va perturber beaucoup le déroulement de la leçon.

*- **Pour toi le critère ça serait la qualité du travail ou le type de travail qui est fait, pour savoir si tu arrêtes ou si tu n'arrêtes pas ?***

- Je n'ai pas... C'est, je pense, un des critères, mais maintenant. Je ne me suis jamais posée la question.

*- **Non. C'est pour cela que je te la pose.***

- Ouais, il y a peut-être aussi le sujet, mais bon, les sujets sont importants pour eux, même si c'est pour dire qu'ils ont... qu'il y a leur chat qui a eu des petits. Ça représente quand même énormément pour eux, même si pour moi je me dis, bon... Donc... Ouais, j'ai un petit peu de la peine à vraiment répondre précisément. Je pense que ce critère de la... du moment de l'enseignement est important. Mais...

*- **Mais tu ne sais pas ce qui te fait dire que c'est le moment ou ce n'est pas le moment ?***

- Je ne sais pas, c'est des choses euh, le feeling...

Savoir faire face à l'imprévu est typiquement une composante de l'habitus qui n'a pu formellement être « apprise » en cours ou en stage. Les stagiaires ont pu être sensibilisés à la nécessité de laisser une place à l'imprévu, de faire une place à la spontanéité des enfants. Mais aucun apprentissage formel ne peut en permettre l'intégration par l'apprenant. On se trouve bien en présence d'une compétence relevant de la personne, de son histoire et de son parcours personnel et professionnel, appelé ici par le novice « le feeling ».

Après un premier tri des données recueillies nous avons été amené à constater la disproportion flagrante dans la quantité de discours entre les compétences reliées directement à une pratique quotidienne en classe et les compétences construites à partir des expériences vécues en stage.

A en croire les novices, c'est dans la pratique quotidienne qu'ils ont acquis l'essentiel des compétences qu'ils mobilisent chaque jour devant leur classe. Cela n'est pas étonnant, si l'on s'en réfère aux travaux d'Huberman. En effet, durant les premières années, les jeunes enseignants tentent de construire leur propre pratique. En même temps qu'ils doutent de leur aptitude à assumer leur classe avec sa réalité et ses problèmes, ils tentent de faire face aux situations rencontrées, « *à la complexité de la situation professionnelle : le tâtonnement continu, la préoccupation de soi-même, le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, la fragmentation du travail, la difficulté de mener de front la gestion et l'instruction, l'oscillation entre les rapports trop intimes ou trop distants, des difficultés avec des élèves intimidants, le matériel didactique inapproprié, etc* » (Huberman, 1989, p.13 et 14). Ils trouvent des réponses momentanément satisfaisantes, qui leur permettent de poursuivre dans cette phase de « *découverte* » dont parle Huberman par le fait qu'ils doivent assumer ce « *choc du réel* » et qu'ils s'en sortent plutôt bien, du moins pour ceux qui ont accepté de participer à notre travail.

Héту souligne lui aussi la difficulté pour les novices d'établir des liens directs entre leur formation en école normale et en stage et les compétences professionnelles déployées dans la pratique de la classe. Pour Héту (1999), les novices, par leur prise de fonction comme enseignant titulaire ou comme remplaçant de longue durée, ont vécu un rite de passage primordial:

Ainsi, le statut de novice dans les débuts de l'enseignement correspond à une telle situation de passage où se joue l'intégration de dimensions personnelle et professionnelle. Gagné fait remarquer que le rituel implique, à chaque fois, chez les novices, l'expérience d'une rupture et celle d'une prise en charge de soi qui conduiront à l'autonomie et à leur reconnaissance dans un nouvel environnement. La période de tension et d'ambivalence telle qu'éprouvée dans cette expérience de rupture et de prise en charge de soi se traduit par un vécu d'épreuves qui s'accompagne d'un sentiment de souffrance et d'incohérence à surmonter pour pouvoir survivre. (Héту, 1999, p. 63-64)

Nous avons retrouvé et interrogé dans notre enquête ces enseignants qui « *entrent dans la carrière* », qui « *font face aux épreuves* » de la réalité de l'enseignant que nous avons rencontrés et interrogés. La première partie de leur discours est de nous montrer comment ils perçoivent leur travail dans leur classe, face à leurs élèves et comment ils le réalisent. Pour eux, le choc de la réalité a été assez violent pour provoquer une sorte de cassure, de rupture, comme le remarque Héту, entre la réalité qu'ils vivent journallement et la formation, moment privilégié et protégé, espace sécurisé ; cela même s'ils s'accordent à dire que la formation pratique, au contact de la classe, a été exigeante et souvent formatrice.

Ils ne peuvent faire le lien direct entre la formation dans les stages et leur pratique quotidienne, car pour eux les contextes, les enjeux et les conséquences sont trop différents. Alors que dans les stages, la présence du maître de stage suffisait à elle seule à maintenir une certaine discipline, un certain cadre et garantissait un espace d'apprentissage, la nouvelle réalité des enseignants novices est tout autre : le cadre, le type de discipline et l'espace d'apprentissage sont définis par eux seuls, sous le seul regard des élèves, regard bien moins complaisant au demeurant que celui des mentors, et sous le regard des parents et des collègues, qui tous attendent de voir le « *nouveau* » faire ses preuves. Les novices sont fort conscients de ce changement de contexte.

Marielle (n) :

- *Au niveau personnel, j'ai remarqué qu'il faut avoir de la patience et de la maîtrise de soi parce qu'il t'arrive des choses qui peuvent facilement t'énervier dans le cadre de la leçon ou ailleurs, qu'importe. Il faut savoir gérer tout ça sinon tu te bousilles la vie, j'ai remarqué que c'est assez prenant déjà et il faut savoir gérer toutes les situations*

possibles et imaginables sans même qu'on soit préparé à les gérer. Au niveau psychologique, je trouve qu'il faut être fort parce qu'on si on n'est pas soi-même sûr de ce qu'on veut et de ce qu'on est, on peut être facilement déstabilisé par le travail qu'on a, par les élèves que t'as, par les collègues, par différents aspects extérieurs en fait qui tous les jours peuvent te remettre en question. T'es pas mauvais, mais ça peut, à la longue, te détruire si toi-même t'es pas sûr de ce que tu vaux et de ce que tu fais. C'est pas évident. Ensuite il faut beaucoup d'assurance dans ce que tu fais pour te confronter aux autres parce qu'on te demande régulièrement de te justifier que ce soit les parents, les collègues, l'inspecteur... J'ai remarqué qu'il faut toujours bien avoir les idées en place sur ce que tu fais, où tu vas, dans quel but, etc. pour pouvoir te défendre parce qu'on te demande continuellement de te défendre.

- Tu parlais de la patience, ...c'est une compétence que tu as commencé à développer à un moment. Tu peux en dire un peu plus.

- Bon, t'es quand même patient dans ta vie de tous les jours sans être enseignant, quelque part tu dois développer ça pour toi. Mais c'est clair que j'ai appris à devenir plus patiente depuis le moment où j'ai enseigné à la sortie de l'école, peut-être aussi dans les stages, mais moins parce que tu penses plus à ton travail, à ce que tu dois rendre à la classe, j'ai l'impression. En tout cas moi j'avais moins d'affinité avec une classe de stage qu'avec les classes où j'ai remplacées ou où j'ai travaillées. Donc je crois que ça, ça s'est développé après coup lorsque j'ai commencé à travailler en classe.

- D'accord. Et la maîtrise de soi ?

- Je crois que c'est aussi quand j'ai commencé à enseigner vraiment, parce que je me suis rendue compte que tu ne peux pas dire n'importe quoi, que tu ne peux pas réagir de la même façon que quand tu es avec des amis ou un cercle autre, parce que ça les influence beaucoup. Ton comportement en classe peut faire basculer complètement une leçon ou une journée ou l'année ou peu importe. Je crois que j'ai commencé de développer ça après, dans ma classe.

Le propos de Marielle est assez représentatif du discours de beaucoup d'autres novices et confirme bien les constatations faites par Huberman et Hétu s'agissant de l'entrée dans la profession, période de survie, de tension, d'ambivalence et de rupture.

Chez certains enseignants qui ne sont à la tête d'une classe que depuis une année ou qui ont une expérience professionnelle limitée à des remplacements multiples, on sent une certaine difficulté à expliciter une compétence construite. Ces enseignants ont encore de la peine « à savoir ce qu'ils savent » et ils le disent. Par ailleurs, chez eux plus que chez leurs collègues plus expérimentés, se joue le fait que nous représentons, en début d'entretien tout au moins, l'ancien formateur, responsable des stages. Ils retrouvent face à nous cette posture de « bon élève » qui les amène à exprimer leurs doutes, leur manque d'assurance... et leur volonté de bien faire :

Maya (n) :

- Qu'est-ce que tu développes encore comme compétences dans ta classe tous les jours ou presque ?

- Je pense qu'on n'a pas le temps de s'endormir. Je pense que ça peut être positif, de savoir donner de la vie, savoir animer une leçon. Je crois que j'ai des idées qui ne sont pas si mauvaises que ça. J'essaie de varier. Ça je crois que c'est important. Il me semble que je suis à l'écoute aussi, en tout cas j'essaie. ... Je crois que pour l'instant c'est bon. Je ne vois plus rien....C'est en tout cas ce qui me préoccupe ces temps.

Sandra évoque, elle, la tension souvent rencontrée chez les débutants entre l'humour et la rigueur disciplinaire. Nombreux sont les novices qui conçoivent l'humour comme une compétence majeure dans leur pratique quotidienne, de même qu'ils sont tout aussi nombreux à relever leurs difficultés à faire régner une discipline acceptable, par eux d'abord.

Sandra (n) :

- Alors, compétences personnelles, je dirais que l'une que j'exploite le plus en classe, c'est l'humour, donc par la plaisanterie, et, comment expliquer cela, en tournant un peu les choses en dérision pour qu'elles paraissent moins graves. J'exploite beaucoup ce côté de ma personnalité. Bon une autre compétence, un peu par opposition, c'est la dureté, je dois me faire violence des fois pour être plus dure. Dureté, c'est peut-être pas le mot, mais c'est être très directe... mon problème, c'est la discipline, c'est tenir ma classe, c'est essayer d'être ferme, voilà, c'est la fermeté dans ce que je dis, d'être claire dans ce que je veux, dans ce que j'attends des élèves.

Les extraits suivants décrivent la patience comme une compétence importante. Les novices se rendent compte, dès leur début dans l'enseignement, que pour que les choses se fassent, il ne suffit pas de les décréter. Ils doivent apprendre à tenir compte du public qui leur fait face. Les élèves des classes dans lesquelles ils faisaient un stage étaient préparés à accueillir un stagiaire, la classe que les enseignants novices assument à part entière vit à un autre rythme et joue selon d'autres règles dont il faut tenir compte en permanence pour créer et maintenir les conditions d'un enseignement.

Mathieu (n) :

- Dans ce dont j'ai besoin, je me rends compte, ou je me suis rendu compte en reprenant mon enseignement, la patience, être très patient.

Denise (n) :

- Ce qui me semble important, c'est la patience, comme compétence personnelle, la rigueur aussi, structurer, par opposition, aussi la spontanéité, pouvoir avoir de l'humour, rire en classe, l'amour des autres et puis une certaine cohérence.

Marielle, pour sa part, nous interpelle sur les difficultés que rencontrent les stagiaires et qui pourraient remettre en cause leur engagement dans la profession, en particulier à cause du manque de soutien de l'institution scolaire. Cela pose le problème de l'accompagnement des novices dans leurs premières années de pratique comme titulaires de classe. Dans le même temps, Marielle affirme son attachement à la profession, surtout dans sa dimension relationnelle et affective. Par ses propos, elle nous semble assez représentative de l'ensemble des interviewés quant aux tensions vécues entre plaisir de la pratique avec les élèves et difficultés d'insertion par manque de soutien.

Marielle (n) :

- **Quels signes tu trouves, dans ta pratique de tous les jours, qui montrent que tu es faite pour ça ?**

- J'ai du plaisir à enseigner, c'est pas... c'est difficile à dire. Je sens qu'il y a quelque chose qui passe. Ça veut pas dire que je suis heureuse de toutes mes journées à l'école, ça veut pas dire que j'aime toujours ce que je fais parce qu'il y a des jours où j'en ai marre et où j'ai envie d'envoyer tout paître, et puis c'est possible qu'un jour ou l'autre j'arrête et puis que je fasse autre chose parce que ça m'a trop pesé, mais c'est pour d'autres raisons, c'est pour des raisons plus d'encadrement ou l'institution même, mais moi j'aime faire ça, j'aime être... avoir ce contact, j'aime partager quelque chose, il y a quelque chose qui passe, quoi.

- **Et ce quelque chose c'est quoi ?**

- J'arrive pas à le définir, c'est un sentiment en moi, c'est... je peux pas le définir, c'est un sentiment...

- **C'est au niveau des sentiments ?**

- C'est un peu comme l'amour, comment tu veux dire pourquoi t'aimes quelqu'un, pourquoi y a quelque chose, y a un truc qui passe, que ce soit de l'amitié, de l'amour, tu

t'attaches, tu donnes de toi et tu reçois en retour et cet échange tu vois ça te fais un truc. Je sais pas comment expliquer...

- Tes yeux ne sont pas enregistrés mais ils parlent peut-être plus que les mots, là, dans ce moment-là.

Notre dernière remarque souligne la part non-verbale de l'entretien, qui ajoute à sa richesse.

Dans la plupart des entretiens, les stagiaires se cantonnent aux types de compétences énumérées au début, qu'il s'agisse de compétences pédagogiques, relationnelles ou d'adaptation. Ce n'est que dans un second temps que les interviewés élargissent le champ des compétences énumérées, le plus souvent après avoir épuisé un premier type de compétences et/ou suite à une relance de notre part.

Quand il leur est demandé de faire le lien entre leurs pratiques professionnelles actuelles et les apprentissages opérés dans les stages, les novices sont perplexes, ils ont de la difficulté à relier les deux temps, comme si leur première pratique en autonomie avait effacé le souvenir des expériences vécues en stages. Ils savent qu'ils ont appris certaines choses dans les stages, mais ils ne savent pas les nommer, ils sont dans cette phase d'objectivation dont parlent Blanchet et Gotman (2001) :

L'objectivation renvoie au fait que, lorsqu'il parle, l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en parlant, opérant ainsi une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire). Car les faits « existent en tant que réalité vécue, mais ils sont fabriqués au cours des processus d'interrogation, d'observation et d'expérience » (Rabinow, 1988, p. 137). Explicitant ce qui n'était encore qu'implicite, s'expliquant sur ce qui jusqu'ici allait de soi, extériorisant ce qui était intériorisé, l'interviewé passe de l'insu au dit et s'expose, au double sens du terme, se posant à la fois hors de lui-même et en vis-à-vis. (Blanchet et Gotman, 2001, p. 29)

Sandra illustre ce processus :

Sandra (n) :

- Il ne me vient rien d'autre par rapport aux stages. Ça ne veut pas dire que je n'ai pas appris autre chose, mais ça me paraît tellement loin et j'ai de la peine à me replonger dedans. Je pense quand même, enfin, j'ai l'impression que la plupart des choses que je fais aujourd'hui, ça vient au départ des stages, après, c'est moi qui l'ai refait dans ma classe, en changeant un peu. Dans les stages j'ai vraiment appris un métier, parce qu'on est directement en contact avec les enfants. C'est vrai que quand je parle du stage de chez J, je vois vraiment des visages d'enfants, je revois la classe, la disposition des bancs, les endroits où j'aimais me placer, je vois le bureau, la maîtresse de stage, où elle se plaçait pendant ses leçons ou pour m'observer enseigner. Donc c'est vraiment un ensemble, quelque chose de global... je ne me souviens plus des choses précises ou particulières... je ne me revois plus tellement moi devant la classe...

- Tu te souviens des activités que les élèves faisaient et que tu accompagnais?

- Ça oui, je me souviens des activités que j'ai faites en stage...

- Tu n'arrives plus à donner des faits précis...

- Non, c'est vraiment une globalité...

- C'est intéressant après de constater ... une grande partie des compétences...

- Oui, que je les ai... comme ça, ça me paraît clair quand on me dit les compétences... mais moi dire : j'ai appris ça, je n'arrive pas.

- Quand je reprends les compétences que tu signalais au début, il n'y avait presque que des compétences personnelles et peu de compétences plus professionnelles...

- Oui, il y a des choses contradictoires dans ce que j'ai dit, quand j'y pense... les compétences personnelles que j'ai dites au début, c'est vraiment des choses que je développe dans ma pratique, dans ma classe et ça vient de moi. Et pourtant j'ai

l'impression que la plupart de ces choses, je les ai apprises, je les ai vécues en stages, mais que c'est moi-même qui doit les développer. Je n'y arrivais pas tout de suite après les stages. Je peux dire que ça vient de là, mais je ne l'ai pas appris vraiment... En fait ma première pratique, c'est dans les stages, dans mon tout premier stage, c'est là que tu commences ta pratique. Parce qu'en fait quand tu arrives dans ta classe comme titulaire, on ne peut pas dire que tu l'as déjà fait, mais il y a plein de choses que tu sais, tu sais déjà comment tu vas organiser ta classe. C'est comme si on avait déjà enseigné avant, parce qu'on a pris un petit peu de chaque classe pour se faire son idée de sa propre classe.

- Le fait d'avoir été stagiaire accompagnée, c'est pour toi une façon d'avoir commencé de faire les choses ?

- C'est comme si j'avais déjà enseigné. Le maître de stage est là pour me servir de miroir. Et quand on arrive dans sa classe on a déjà plein d'idées en tête et ça ne tombe pas de nulle part et c'est comme si on avait déjà pratiqué.

Sandra construit, au moment de l'entretien, les liens entre les apprentissages en stage et sa pratique professionnelle actuelle. Il aura fallu ce temps de réflexion, cette remise en condition offerte par la situation d'entretien pour permettre que se relie ces deux actes. Pour Sandra il s'agit de s'approprier les apprentissages amorcés durant les stages, pour les incorporer véritablement à son habitus personnel, puis de passer du savoir-faire au savoir-dire, caractéristique d'une pratique réflexive.

Les enseignants novices sont bien conscients de cette *pluralité de savoirs* dont parle Tardif, quand ils abordent dans les entretiens la complexité de leur « agir enseignant » dont on ne peut dire qu'*il se réduit aux pratiques d'enseignement en présence des élèves*, pour reprendre Bru et qui est illustré ci-après par quelques citations :

Sandra (n) :

- Un autre comportement, c'est la collaboration avec ma collègue. On a partagé toutes les leçons, c'est-à-dire qu'on donne les deux du français, des math les travaux manuels, on essaie de travailler vraiment ensemble, ce n'est pas une qui fait son travail et l'autre à côté. Si une commence quelque chose le lundi, il arrive que ce soit l'autre qui continue, donc il faut vraiment être précise sur ce que l'on veut, sur ce qu'on attend, de quelle manière on va travailler. Et ça, c'est vrai que j'ai du apprendre à faire d'après une autre personne et pas seulement d'après mes idées, de travailler ensemble.

Laure (n) :

- Je dois m'adapter plus ou moins aux règles de vie que l'enseignant titulaire donne, tout en mettant quand même mes exigences, parce que le plus gros problème que j'ai eu, c'est que, dans cette classe ici, par exemple, l'enseignant est très strict et très rigide, donc dès que j'arrive, moi je laisse un peu plus de liberté, donc au lieu de me prendre le doigt, ils me prennent tout le bras.

Damien (n) :

- Je suis responsable de ce qui est ordinateur. Dans le canton, ils vont introduire trois ordinateurs par classe, donc je suis dans un groupe de travail à ce niveau-là. On a aussi tout un dialogue autour d'une campagne qui s'appelle « A pied c'est mieux » pour inciter les élèves à venir à pied ou en transport en commun à l'école [...] et je fais partie de trois collèges pilotes.

Dans leur discours, les novices sentent bien que leur insertion professionnelle ne se fait pas que dans l'espace de la classe, dans la stricte présence des élèves, mais bien au-delà, dans leurs rapports aux parents, aux collègues, aux autorités scolaires ou politiques. La diversité

des situations vécues implique des compétences particulières : compétences de communication, d'organisation, d'adaptation, etc.

Synthèse des réponses des novices aux questions fermées

La partie des interviews concernant le questionnaire fermée ne concerne que très partiellement notre travail autour des hypothèses. Elle nous donne pourtant des indications précieuses sur la perception qu'ont les novices de leurs compétences professionnelles.

Les réponses des novices au questionnaire fermé devraient pour le moins permettre de constater qu'ils ont tous déjà abordé les compétences signalées, puisqu'elles viennent des grilles formatives régulièrement utilisées dans le suivi des stages. Les réponses ne témoignent pas de la compétence réelle des novices, elles expriment la perception que les novices ont de leur maîtrise.

Si nous regroupons tous les items, nous obtenons la distribution suivante des niveaux de maîtrise estimés (sur 351 réponses, en excluant 39 « sans réponse ») :

Niveau	N	%
Assez mal	39	11.1
Assez bien	94	26.7
Bien	135	39.4
Très bien	83	23.6
TOTAL	351	100

Les novices ont une perception plutôt positive de leur niveau général de compétence. Ils ont une bonne image d'eux-mêmes en tant que professionnels débutants.

Quant aux origines présumées des compétences, elles se répartissent comme suit, toutes compétences confondues :

Origine en bref	Commentaire	N	%
Expérience personnelle	Première pratique en classe	185	28.2
En stage	Tous les stages de formation professionnelle	173	26.4
En cours	Cours de formation théorique à l'école normale	135	20.6
Echange avec des collègues	Echanges formels et informels avec les pairs	65	9.9
Compétence absente	L'interviewé n'a pas encore cette compétence au moment de l'entretien	19	2.9
Ailleurs	En dehors du cercle professionnel	14	2.1
Formation continue	Cours suivis en formation continue	10	1.5
Compétence déjà présente	Compétence construite par sa biographie, son parcours d'élève, etc.	6	0.9
Origine inconnue	L'interviewé ne peut pas dire d'où cela lui vient	4	0.6
Sans réponse		44	6.7
		655	100

Plusieurs réponses étaient possibles dans la mesure où les novices pouvaient relier les items à des apprentissages opérés à des moments et des endroits différents. De manière générale, les interviewés ont signalé diverses origines. Il n'a pas été fait de différences entre les stages.

A la lecture du tableau nous pouvons relever que les novices ont acquis, pour une part importante, leurs compétences durant leurs premières années de pratique professionnelle, seuls devant leur classe, mais qu'ils avaient déjà abordé les compétences en question par une approche théorique en cours et en stage.

Cela n'est pas étonnant puisque les items retenus sont repris des grilles d'évaluation formative utilisées à l'époque dans les stages. Par contre, les réponses confirment que la construction consciente de telle ou telle compétence se fait dans la pratique quotidienne, quand les novices doivent résoudre un problème, affronter une difficulté ou gérer la classe. Durant tous les entretiens, les novices ont laissé entendre qu'ils avaient presque tout appris seuls, une fois livrés à eux-mêmes comme titulaires de classe. Il semblerait donc que pour pouvoir transposer une connaissance en acte, en prendre simplement conscience ne suffit pas, il faudrait aussi, et peut-être surtout, la mobiliser à un moment donné pour se rendre compte qu'elle existe et savoir qu'elle peut être convoquée pour répondre à la nécessité de l'instant. L'analyse fine du discours devrait nous permettre de revenir sur cette affirmation.

Les réponses aux questions fermées confirment bien ce que nous décrivons dans le chapitre précédant, s'agissant de l'origine supposées des composantes de l'habitus des novices, basée sur les questions ouvertes des interviews.

CHAPITRE 7

LES NOVICES: « JE ME SUIS FAIT TOUT SEUL ! »

Après cette première approche globale des dires des novices, tentons maintenant de les relier directement aux hypothèses posées. Pour ce faire nous avons découpés les discours recueillis en fragments se rapportant à l'une ou l'autre de nos hypothèses ou questions de recherche. Certains fragments peuvent évidemment entrer dans plusieurs catégories d'hypothèses, en raison soit d'une certaine ambiguïté, soit d'une mise en relation de deux aspects que nos hypothèses distinguent. Cela est dû également au fait que les entretiens n'ont pas pu mettre en évidence très clairement le moment de prise de conscience des influences des maîtres de stage et des stages relevées dans la quatrième hypothèse posée, notamment.

Notre classement a été confirmé par un lecteur externe qui a parfois questionné nos choix, nous obligeant à argumenter.

Toutes nos hypothèses portent sur la représentation qu'ont les novices de la contribution spécifique des stages à la construction de leur habitus professionnel. Comme ils n'utilisent pas le concept d'habitus, nous avons retenu toutes les expressions qui évoquent la genèse des compétences, des connaissances, des attitudes, de l'identité qu'ils se reconnaissent aujourd'hui. Rappelons-le, il s'agit de représentations partielles et partiales. Les novices n'ont pas une conscience totale et exacte de ce qui constitue leur habitus professionnel au moment de l'entretien et encore moins de la manière dont il s'est construit, du moment et des circonstances de cette construction. Assez souvent, nous avons dû inférer de ce qu'ils disent faire l'existence de dispositions stables, dans la mesure où pour les acteurs la description de gestes professionnels habituels est le langage le plus évident de description de l'habitus.

S'ajoute à cette limite de la prise de conscience et de l'explicitation la difficulté de vérifier des hypothèses sur un nombre limité de cas. Nous pourrions au mieux dire si les données semblent renforcer telle ou telle hypothèse initiale, ou au contraire constater son manque total de plausibilité.

Par des analyses successives nous sommes parvenus à une illustration qui nous paraît cohérente et stable et c'est cette analyse que nous présentons ci-après.

Première hypothèse : les novices doivent beaucoup aux stages

Notre première hypothèse était formulée comme suit :

HE_1. Les enseignants débutants rattachent des aspects importants de leur pratique et de leur habitus professionnels à ce qu'ils ont appris/compris/exercé durant leurs stages.

Nous pensons que les anciens stagiaires feraient des liens explicites et nombreux entre leur pratique actuelle et leur vécu en stage chez tel ou tel formateur de terrain, ce d'autant plus que la part des stages dans leur formation avait été relativement importante et que le dispositif d'accompagnement par les maîtres de stage était assez structuré. Or, la référence aux apprentissages imputables aux stages est beaucoup moins forte et spontanée que nous ne le pensions. Il a fallu pousser souvent les novices dans une réflexion approfondie pour qu'ils fassent des liens entre leur pratique quotidienne et des stages spécifiés.

Toutefois, dès le moment où ils mentionnent un stage comme lieu de développement d'une compétence, ils se centrent plus facilement sur les véritables apprentissages effectués dans ce cadre, comme si le souvenir précis remontait alors à la surface de leur mémoire et devenait exprimable. Pour Victor, il est évident qu'une manière de s'intéresser aux élèves s'apprend, mais aucun lien n'est fait d'emblée avec un stage spécifié. C'est lorsqu'il décrit une posture précise qu'il la relie à un apprentissage dans une situation vécue en stage.

Victor (n) :

- S'intéresser aux élèves, pour toi c'est une compétence ?

- Oui je pense qu'il y a certains enseignants qui vont donner leurs cours et qui s'en vont après comme des profs de l'uni. Je pense que c'est aussi important de s'intéresser aux élèves c'est-à-dire s'intéresser non seulement à leurs problèmes mais à leurs qualités, à ce qu'ils font en dehors, dans la vie, etc.

- S'intéresser aux élèves, c'est quelque chose qui peut s'apprendre ?

- Oui je crois dans les... par exemple au moment où je m'intéresse aux élèves, c'était par exemple le matin, parce qu'ils arrivaient un peu au compte-goutte et que moi j'étais là tôt pour être préparé ou pour finir mes préparations, ils arrivaient au compte-goutte et là on avait tout le temps de discuter de choses et d'autres. Et puis ça c'est un petit peu un accueil ...

Dans les extraits qui suivent, les novices font clairement le lien entre un stage situé et une compétence acquise. Si le maître de stage n'est pas toujours précisément nommé, le stage l'est et cela nous montre clairement les liens opérés entre l'apprentissage et la situation de stage.

Damien (n) :

- Tu parlais de différenciation, c'est une compétence qui viendrait d'où ?

- Alors ça c'est clairement, enfin moi j'ai pas du tout vécu ça durant ma scolarité même s'il y en avait certainement, mais c'était pas au niveau que je conçois ou que j'essaye d'appliquer. C'est-à-dire que ... bon si, on va tout simplement parler d'où ça me vient, j'ai vécu ça je pense le plus fortement chez M. M., à T...

On sent chez Damien quelques réticences à nommer le maître de stage qui l'a amené à développer une compétence particulière. Dès le moment où le nom du mentor est donné, le discours de Damien est clairement situé et il pourra dire plus précisément ce qu'il a

appris/compris/exercé dans ce stage, grâce au maître de stage qui a été et est encore une véritable référence pour lui:

- **L'évaluation, compétences en évaluation ?**
- *Ça, ça vient des stages je pense.*
- **Tu peux en dire un tout petit peu plus.**
- *Donc, mais je reviens à M. M., mon prof de stage.*
- **Ça fait deux fois que tu le cites...**
- *C'est vraiment une référence pour moi.*
- **Tu l'avais en quel stage ?**
- *Il était en SP3. J'étais en duo avec N. Et là je crois qu'il y a vraiment eu quelque chose de très fort... [...] Donc par rapport à l'évaluation, j'ai vu concrètement ce que c'était l'évaluation sommative. Auparavant, je n'en ai pas ou peu fait...*

Dans le cas de Damien, la prise de conscience de l'apport du maître de stage en question est antérieure au moment du discours. Il était avant l'entretien conscient de l'influence exercée par ce mentor sur ses choix professionnels. Chez d'autres novices, cette prise de conscience se fait durant l'entretien. C'est particulièrement le cas de Mathieu :

Mathieu (n) :

- **Tu parlais de savoir jongler avec deux classes, gérer deux classes.**
- *Tu as deux niveaux, au départ, tu tombes du ciel, puis petit à petit, tu te dis, il faut prévoir, même dans toutes les leçons, qu'est-ce que je vais faire avec les 5^e, qu'est-ce que je vais faire avec les 6^e et tu apprends à jongler. En stage, j'ai jamais eu, enfin quoi que si, mon SP5, j'ai eu deux degrés, des 3-4^e, et ça j'ai déjà appris avec..., à l'époque c'était la classe à F. , et je ne sais plus le nom de sa collègue et j'ai déjà pu mettre ça en pratique pendant quatre semaines, alors j'étais heureux d'avoir vécu ça en stage. Mais, je dirais que j'ai appris ça en stage, à le mettre en pratique, et puis tu continues quand même l'apprentissage une fois que c'est dans ta classe, sauf que, entre guillemets, il est accéléré, parce que les élèves tu les vois tout le temps. Maintenant que je suis prof à 100%, je dois avoir plus d'heures en classe que j'en avais en stage.*

Et Mathieu de poursuivre s'agissant de la gestion d'un plan de travail :

- **Gérer un plan de math, un plan. [...] Où est-ce que tu as appris cela ?**
- *Je dirais chez F, c'est ce que je faisais avec lui en stage, où lui, il travaillait en plan, et moi j'ai repris ce plan, puis après, en me lançant dans l'enseignement j'ai eu droit à, heureusement, tous les plans de P. Puis tu ne fais pas du copier/coller, mais tu regardes, tu le mets à ta sauce et puis, après il faut le gérer, dire « voilà, vous avez un plan... », dire comment ça se passe. C'est quelque chose que j'ai commencé à faire en stage, au SP3 ou 4, je ne sais plus, tu commences donc à le faire en stage, et après tu le fais en classe vraiment. Tu poses des choses et tu regardes si ça va jouer ou si tu fais des erreurs, puis tu reprends après. Moi, j'ai fait six semaines d'erreurs avant de...*

Pour d'autres novices, cependant, le lien entre l'apprentissage et le stage est d'emblée clairement formulé et les contenus de l'apprentissage très précis :

Patrick (n) :

- *En ce qui concerne le SP5, j'ai appris que chaque activité, chaque apprentissage devait avoir du sens pour l'élève. J'ai appris à transformer les exercices pour les rendre plus proches des élèves. Par exemple les graphiques sur les horaires de trains. J'en ai beaucoup discuté avec mon maître de stage. Ça m'est resté.*

Nancy (n) :

- *Je ne donne pas d'allemand maintenant, mais si je devais donner de l'allemand (l'année prochaine on commence avec une nouvelle méthode d'allemand), je reprendrais*

beaucoup de choses que j'ai faites avec lui, parce que je trouvais super comme il amenait les choses, il faisait toujours un petit sketch. On reprenait ces histoires et puis il faisait des sketches avec ça. Je trouvais que c'était très ludique et les enfants aimaient faire l'allemand.

Il est rare que les stages soient signalés comme seule origine des compétences mentionnées. Le plus souvent, les novices citent plusieurs lieux d'apprentissage. Ils sont donc bien conscients d'avoir appris des choses précises durant leurs stages, mais l'apprentissage ne s'est pas fait seulement dans ce cadre. Dans les exemples qui suivent, nous avons relevé un certain nombre de témoignages indiquant une double origine : le centre de formation et les stages :

Damien (n) :

- Ces compétences pédagogiques, méthodologiques, didactiques viennent d'où pour toi ?

- La base c'est certainement ici que je l'ai apprise, dans le cadre de l'école normale, il y a beaucoup de choses que j'ai apprises en stage aussi, plus au niveau gestion de la classe ou des choses comme ça.

- Mais en stage, tu peux en dire un petit peu plus.

- En stage, on apprend à gérer le quotidien, à faire un plan de travail, à faire l'accueil en classe. Bon, on en parle ici, mais c'est tellement abstrait que moi j'ai l'impression de l'avoir appris en stage.

Michelle (n) :

- Avoir une ligne directrice.

- Ça c'est en fonction de mes études, on l'a vu en théorie, on a dû le faire en pratique. Et puis c'est quand même une façon de procéder que j'ai apprise à l'école.

Patrick (n) :

- Le plan de la leçon ?

- C'est l'école normale et un peu les stages, même beaucoup les stages.

Victor (n) :

- Avoir la souplesse dans le plan d'étude, tu parlais toujours d'improvisation et de souplesse dans le plan d'étude ?

- Là je dirais que l'idée de ne pas se presser demande pas mal de patience de sa part, je crois que la patience, oui, on l'a aussi apprise en stage, on l'a aussi apprise théoriquement à l'école normale, par exemple en psychologie. Je me rappelle avoir fait quelques exercices. Ça demande aussi de l'empathie par rapport à l'élève, on l'avait vu en psychologie. Donc l'empathie, se mettre à sa place, se dire, bon il n'est pas très rapide, laissons-lui le temps.

- C'est quelque chose qui peut s'apprendre ?

- Oui, tout à fait, être patient, ça s'apprend aussi lors des stages. C'est vrai que lors des premiers stages, on a envie que ça passe, on a envie d'avoir une classe homogène qui comprend tout, tout de suite et puis tous au même niveau. Et puis on se rend compte que c'est pas possible. Et puis dans ces classes-là, c'était tellement disparate, il y avait un Cambodgien qui ne parlait pas un mot de français ...

Ces exemples montrent bien que les novices perçoivent certains liens entre l'approche théorique dispensée par le centre de formation et l'expérience vécue dans la classe de stage. Contrairement au discours souvent tenu par les étudiants au retour de stage, ils font des liens entre théorie et pratique, sinon dans l'immédiat, du moins avec un peu de recul. Il leur a

probablement fallu quitter la formation de base et être à la tête de leur propre classe pour pouvoir le signaler clairement.

Dans de nombreux témoignages, les novices attribuent à leur propre vécu, à leur biographie le développement d'une compétence précise. Ils font référence le plus souvent à des attitudes, des postures et des valeurs issues de leur éducation familiale. Certains d'entre eux lient, dans cet apprentissage, biographie et formation pratique en stage, mais ils sont beaucoup moins nombreux. Dans l'extrait qui suit, la double origine, biographique et de la formation théorique et pratique, est précisée :

Nancy (n) :

- **Partir de l'intérêt des élèves, tu aurais appris ça où ?**
- Dans le cadre de la formation à l'école normale et de ma propre éducation.
- **Éveiller la curiosité, motiver les élèves ?**
- Par la motivation personnelle et l'intérêt pour l'enseignement. Une partie vient de ce qu'on est, l'autre de la formation.
- **Créer une bonne ambiance de classe ?**
- Une partie vient de moi, l'autre des stages et des essais/erreurs.

Un autre groupe de réponses signale des compétences construites dans les stages et qui se développent aujourd'hui encore, dans la pratique quotidienne.

Patrick (n) :

- **Faire la discipline, ça te viendrait d'où ?**
- Ça me vient beaucoup des cours à l'école normale, on en a beaucoup discuté, des stages aussi et de la pratique de tous les jours, on apprend tout le temps.

Mareva (n) :

- **Les compétences d'organisation, de planification ?**
- Ça je l'ai appris à l'école, déjà, à faire mes devoirs, à planifier tout ça, à l'école normale encore plus et puis maintenant, je pense qu'on apprend tous les jours à s'organiser, dans la pratique.
- **Quand tu dis à l'école normale, ce serait plutôt en stage ou dans les cours théoriques ou globalement les deux.**
- Globalement les deux parce que, je dirais en stage, on est quand même pas mal dirigé par les enseignants de stage. Ils nous aident à faire un plan pour la semaine, ils nous disent ce qu'on doit faire pour le lendemain et à l'école normale, c'est pareil, on sait ce qu'on a à faire pour la semaine d'après, ce n'est pas encore à nous de se dire pour quand je fais ça. Tandis qu'à l'école, c'est vraiment à nous de tout planifier.

Nous constatons, à la lecture des entretiens avec les novices, qu'une part non négligeable de leur habitus professionnel trouve son origine dans ce qu'ils ont appris/compris/exercé durant leurs stages et que, le plus souvent ils réinvestissent dans leur pratique journalière, avec leurs élèves. Toutefois cette part est très différente selon les novices interrogés. Ils signalent souvent plusieurs origines possibles pour une même compétence. Quand ils parlent d'un apprentissage en stage, ils ne situent pas toujours le contexte précis d'un stage, mais plutôt une situation générale d'une pratique accompagnée. Nous pouvons donc considérer que notre première hypothèse est partiellement confirmée par les données récoltées.

Deuxième hypothèse : les novices savent faire la différence entre les influences

Notre deuxième hypothèse était libellée de la sorte :

HE_2. Les enseignants débutants savent faire la différence entre influence positive (effet de ressemblance, le maître de stage comme modèle à suivre) et influence négative (le maître de stage comme exemple à ne pas suivre).

Elle nous permet d'aborder un aspect plus délicat de la formation pratique dans les stages. D'une certaine façon, il était demandé aux novices d'explicitier « l'effet-maître » tel qu'ils l'avaient vécu dans le cadre de leurs stages. Or, il est toujours socialement plus acceptable de relever les aspects positifs que les aspects négatifs. Nous avons pu constater la difficulté pour les interviewés de relever les expériences négatives vécues dans les stages et de les situer clairement, comme s'ils avaient voulu, inconsciemment, gommer, effacer ou refouler ces moments particulièrement difficiles de leur formation. À moins que notre position d'ancien formateur ait empêché certains novices de s'exprimer librement. Il aura fallu que nous demandions clairement aux novices de signaler les expériences négatives vécues durant les stages pour qu'ils se sentent autorisés à porter un regard critique sur leurs stages et leurs mentors, alors qu'ils ont spontanément parlé des influences positives des maîtres de stage, comme références ou modèles à suivre. Souvent, les stages ont été signalés sans spécifier lequel ni citer le nom du maître de stage. Toutefois nous pouvons, grâce au contexte, resituer les stages dans le cursus de formation de l'étudiant et discerner le type d'influence opérée par le maître de stage d'alors.

Dans l'extrait suivant, Michelle nous montre clairement qu'elle sait faire la distinction entre les deux formes d'influence opérée par le maître de stage. Elle se situe très bien entre adoption et rejet, que ce soit face au lieu de formation ou face au stage. Elle se sent libre d'adopter ou de rejeter une pratique exercée dans le cadre de la formation théorique ou pratique en fonction de ses propres valeurs. Dans ces choix conscients, c'est son habitus qu'elle développe et enrichit.

Michelle (n):

- Etre ouverte, partir des élèves, de ce qu'ils savent.

- Ça vient de l'école normale, des stages. C'est une idée qu'on nous a rabâchée. Je pense que toutes les idées de l'école normale où j'ai trouvé un sens, je vais les mettre en pratique en fait...

- Tu peux en dire un tout petit peu plus pour que je comprenne bien.

- Je pense qu'avec mes valeurs, ma façon de voir l'enseignement, si je pense que dans ce cadre-là, c'est quelque chose d'important, je vais faire comme j'ai appris, je vais l'appliquer. Il y a des choses que j'ai laissées de côté, il y a d'autres choses que j'ai gardées, toujours en fonction de ce que je pense et de ce que j'ai déjà fait aussi. Il y a des choses que j'ai essayées et que j'ai laissé tomber par la suite.

Ce sont plus que de simples idées qui ont été reprises ou non par Michelle. C'est un enseignement observé qui, indirectement, influence Michelle dans ses choix, encore actuellement. Un enseignement vécu dans les stages ou dans le centre. Elle poursuit en spécifiant clairement le stage vécu :

- J'ai oublié une compétence, maintenant que j'y pense, c'est l'humour. Je ne sais pas pourquoi je n'y ai pas pensé parce que pour moi c'est important...

- Et ça viendrait d'où ?

- Alors là, j'ai vécu un stage super chez M où j'ai un souvenir mémorable... je pense que lui ça a été pour moi, pour tout ce qui est social, ce qui est vie de la classe, c'était

vraiment chouette de voir ça en stage. Je pense que c'est bien de faire beaucoup de stages chez différents enseignants, parce que chacun va t'apporter quelque chose, des choses que tu vas trouver bien ou pas bien. Il y en a qui m'ont beaucoup aidée au niveau de l'organisation, au niveau des leçons, de la matière, mais je pense que lui il m'a marquée au niveau du social et je trouvais qu'avec l'humour tu peux faire passer beaucoup de choses. Je ne passerais pas une journée sans entendre rire mes élèves. Je pense déjà que c'est important de casser cette image du prof qui sait tout. Ils sont quand même très impressionnés et ils te mettent facilement sur un piédestal, surtout à l'âge de mes élèves. Et avec l'humour, je passe des fois pour la prof déjantée, mais j'adore ça. Je fais des fois des trucs qui les surprend, je fais exprès de faire des fautes ou je monte sur ma chaise et je vois mes élèves secouer la tête et se dire que je ne vais pas bien, je trouve ça génial. Ça je l'ai vraiment appris dans ce stage, mais tu l'as déjà en toi l'humour. Là j'avais bien ri et le rire, je pense que c'est important. Mais j'ai pas pu beaucoup le faire en stage. En stage je pense que tu n'es pas vraiment toi-même. Tu ne montres qu'une petite partie du futur enseignant que tu seras. Je pense que c'est quasiment impossible de voir en stage l'enseignant que tu deviendras. Bon quand tu as ton brevet, tu montes dans ta propre estime, tu as été jugé capable de tenir une classe et ça ça donne plus d'assurance et d'être tout seul, sans personne au fond, c'est chouette. Je pense qu'en stage on se retient beaucoup. Moi je m'amuse avec mes élèves et je suis très à l'aise. Mais en séance de parents, je suis comme en stage, je transpire, je bégaie...

Il est clair pour Michelle que l'utilisation de l'humour dans son enseignement a deux origines identifiées, l'une son expérience en stage et l'utilisation de l'humour par son maître de stage – et donc un modèle à suivre – l'autre son histoire personnelle. Elle nous signale, en creux de son discours, que durant les stages il est difficile, voir impossible, d'être soi-même, que la personnalité propre d'un enseignant se développe et se précise dans sa propre classe, après avoir été diplômé, même si cette personnalité a trouvé écho chez l'un ou l'autre maître de stage. Cela confirme que le stagiaire se conforme aux attentes institutionnelles, qu'elles viennent du centre ou du terrain.

Dans le long extrait suivant, Denise nous parle de l'apport positif de son maître de stage dans un stage précis. Elle fait clairement le lien entre le stage vécu et sa pratique actuelle. Dans ce cas, le maître de stage influence encore positivement l'enseignante débutante dans ses choix :

Denise (n) :

- Est-ce [...] que tu peux dire que ces stages t'ont influencée plutôt positivement ou plutôt négativement dans ta première année de pratique ?

- Si ça m'a permis de bien enseigner, ou bien... ?

- Oui, d'être plus à l'aise dans ton enseignement ou non ?

- Oui, P m'a appris, pas spécialement, par rapport à l'enseignement, mais par rapport aux collègues, il m'a dit : « Tu verras, quand tu voudras changer des choses et que tu as des collègues qui sont là depuis 30 ans, tu n'y arriveras pas du premier coup, c'est pas pour autant que tu dois tout arrêter, mais... »

- Donc, là, c'est quelque chose qu'il t'a appris, qui te reste de lui ?

- Oui.

- Ça t'a influencée plutôt positivement ?

- Oui, j'ai quand même agi la première année face à quelque chose, et je pense que je ne l'aurais pas fait si P ne m'avait pas dit ça. Il m'a aussi dit que je ne pouvais pas plaire à tout le monde. Donc en ayant ça en tête, on fait plus de choses que si on doit plaire à tout le monde.

- D'autres choses ?

- ... Je ne sais pas, là.

- Dans le stage SP4 ou SP5, l'influence du prof de stage a été plus forte quand il t'expliquait les choses, quand tu les analysais et qu'il te les expliquait dans une interaction verbale, ou bien, plutôt quand tu voyais les choses se passer ? Quand tu le voyais faire lui ou quand ça se passait en classe avec les élèves ?

- Avec P, c'était différent. On a eu beaucoup, beaucoup d'échanges, on refaisait le monde aussi ensemble à midi. Et puis, autant de le voir que de parler était important, c'était un peu comme une référence.

- P a constitué une référence pour toi ?

- Oui.

- Et encore maintenant ?

- Oui, même si je ne le vois plus beaucoup.

- Peux-tu en dire un peu plus ? ...

- Concrètement, comment il me sert de référence ? ... De repenser à ce stage, j'ai eu tellement de plaisir, si je suis dans un moment où j'en ai un peu marre, où je n'ai pas la pêche pour aller enseigner, je repense à ces moments de bonheur que j'ai vécu, et ça me redonne du « peps ».

- Quand tu dis des moments de bonheur que j'ai vécu, c'est quoi ces moments de bonheur ?

- C'est des leçons...

- Est-ce que tu arrives maintenant à retrouver des situations précises dans ta tête, dans ta mémoire ? ...

- Oui, j'avais fait une unité en français, sur la publicité. Pour la phase de motivation, c'est moi qui faisais la pub devant les gamins et c'était un peu du théâtre. Et je me suis permis de le faire parce que c'était P.

Pour Denise, il s'agit clairement d'un modèle à suivre dont l'effet est encore actuel, même si la distance du temps et du lieu l'ont éloignée de ce maître de stage. C'est lui qui lui a permis d'avoir le courage des débuts, d'oser poser des actes éducatifs qui n'étaient pas évidents pour elle avant. Il a été un élément déclencheur fort. Et Denise de poursuivre :

- Un autre de ces moments de bonheur qui te viendrait à l'esprit ?

- Oui, une leçon de religion. Je ne me souviens plus exactement comment c'était, mais je n'aime pas spécialement enseigner la religion. Il m'avait aidé à préparer ma leçon et finalement, c'était vraiment génial.

- Donc il t'avait appris à structurer cette leçon ?

- Oui, et à amener quelque chose que je n'aimais pas faire moi, à y prendre aussi plaisir, en l'amenant différemment.

- Pouvoir prendre du plaisir à amener des choses que je n'aime pas forcément au départ. C'est intéressant comme compétence et comme démarche. C'est un apprentissage qui est fort, parce qu'à partir de là, si tu y repenses, tu peux l'utiliser dans plein de moments, car on n'aime pas tout ce qu'on enseigne... Si tu laisses aller ta mémoire...

- Oui, je crois que c'est aussi surtout qu'il arrivait vraiment à me valoriser, qui fait que j'ai eu autant de plaisir. Autant il me critiquait négativement, mais autant positivement. Et c'était toujours ma personne qui était revalorisée. Je trouve qu'en stage c'est dur, parce que souvent quand on a des critiques, c'est vraiment notre personne qui ramasse de plein fouet.

- Tu étais peu sûre de toi à ce moment-là. Pour que tu accordes de l'importance à cette revalorisation, c'est que tu étais peu solide, que tu te considérais à l'époque comme peu solide ?

- Oui. Complètement en apprentissage.

- Et lui a su te donner confiance en toi ?

- Oui. C'est vrai que j'étais peu solide. J'avais eu un stage, le SP3, pendant lequel je n'avais pas eu de plaisir. Ça avait vraiment été très dur. Et là, c'est vrai que je doutais.

Soulignons l'importance que Denise accorde à sa relation personnelle avec son maître de stage. Les influences positives signalées par les enseignants débutants ont souvent trait à la valorisation personnelle et à la confiance accordée par le mentor.

D'autres exemples allant dans ce sens de la valorisation personnelle et de la confiance accordée nous sont fournis dans les entretiens menés :

Marielle (n) :

- Par rapport au SP3 que j'ai eu avec J.-F., il y a beaucoup de choses qui m'ont énormément touchée parce que j'ai trouvé que c'était un enseignant « balaise » et ça c'est la voie que j'aimerais suivre, mais je suis loin d'y être parce qu'il est calme, il a une maîtrise de soi, il a une discipline, une autorité naturelle. C'est quelque chose de dingue, mais je suis loin d'y être. Je n'ai peut-être pas le même caractère, mais là il y a beaucoup de choses qui m'ont soufflée. Je sais pas comment expliquer.

- Une chose que tu aurais vu faire par lui et dont tu te souviens ?

- La façon de mettre justement en valeur chaque élève. Déjà rien qu'en sachant prendre du temps, en sachant leurs prénoms très vite, après deux jours il sait déjà le prénom de chacun et ça c'est vraiment valorisant. C'est des techniques, je veux dire, il a cette faculté de mettre à l'aise les personnes qui sont dans sa classe. Sa façon de régler le désordre, par exemple aussi. Retour au calme après une situation un peu... après une récré. J'ai trouvé... il y a plusieurs points comme ça...

Nancy (n) :

- Aussi toute sa façon de communiquer avec ses élèves. Il me semble que c'était vraiment l'enseignant que je me disais, moi, j'aimerais être comme ça. Souvent je me suis dit: ça il faudra que je le fasse comme lui, comme il allait près des enfants en difficulté, il ne les laissait pas de côté. Il me semblait qu'il était très humain, et puis aussi tout l'humour, ... moi ça ne me vient pas forcément de lui, mais en l'ayant vu chez lui, je me disais: ah, bien tiens, moi je l'aime comme enseignant, je trouve qu'il est chouette comme enseignant.

Que ce soit chez Marielle ou chez Nancy, on retrouve un maître de stage pris pour modèle, même si beaucoup d'obstacles empêchent une totale imitation du modèle. Au-delà des compétences techniques, ce sont bien les aspects relatifs à la personne qui sont évoqués ici, contrairement aux citations suivantes qui portent sur la pédagogie présentée :

Sandra (n) :

- Le jeudi matin, j'ai toute la matinée la même classe, alors des fois je mêle les choses, je fais du français pendant que les autres font des jeux de math. Ça ne me gêne pas. Je peux dire que ça je l'ai appris avec G. Il mêlait les choses, tout en essayant de respecter les horaires en général.

Raoul (n) :

- Alors dans des compétences très pointues, toujours chez M., pour les activités à la patinoire, d'observer l'équipement des gamins, que tout le monde ait des gants, un bonnet, enfin, ces choses-là. Et chaque fois que j'y vais, j'y repense.

Damien (n) :

- La gestion de classe ? C'est une compétence qui te viendrait d'où ?

- J'ai suivi différents modèles ou appris différents modèles de gestion de classe lors de mes stages je pense. On en a parlé théoriquement ici, à l'ENB. Mais le modèle que j'applique je reviens à M. J'ai vraiment pris, la majorité des choses qui me conviennent, ma gestion de classe me vient de lui. Et étant donné que j'ai repris son plan de travail, enfin c'est un enchaînement de choses, le fait aussi qu'il ait aussi beaucoup de contact

avec ses collègues, qu'il ... gère sa classe aussi avec son collègue du même degré. Ils ont aussi beaucoup d'échanges entre eux et ça c'est exactement ce que je reproduis maintenant en fait.

- Donc une grande partie de tes compétences actuelles tu les accroches à ce stage SP4?

- Pour moi ça a été le déclic, c'est sûr, parce que c'est aussi le seul stage où j'ai été vraiment valorisé je pense. Mais c'était aussi quelque part où je me sentais super à l'aise. Il y avait une somme de facteurs impressionnants, j'étais avec Nancy, on s'entendait super bien, enfin c'était quelque chose de ... c'est quelque chose auquel je me raccroche maintenant.

S'agissant des influences positives exercées par les maîtres de stage, nous pourrions encore multiplier les exemples, tant les témoignages dans ce sens sont nombreux. Il est vrai qu'avec une prise de distance, les éléments positifs reviennent plus facilement à la mémoire.

Nous l'avons dit, les influences négatives sont beaucoup moins nombreuses et en tous les cas moins développées que les influences positives.

Les influences négatives exercées se réfèrent le plus souvent à des postures, des valeurs, des attitudes qui ne sont pas partagées par les novices et qui les choquent :

Nancy (n) :

- Je sais qu'en SP5, je me révoltais tous les jours parce que je trouvais injuste, je trouvais qu'elle écrasait les enfants, je trouvais qu'elle les humiliait... moi je ne disais pas trop, je me disais: c'est mon dernier stage, je fais mon boulot, moi j'essaie d'être juste.

Mathieu (n) :

- Si tu avais à dire, un souvenir négatif de tout cela...

- Bon, il y a des choses qui m'ont frappé maintenant que tu dis ça. En SP3, chez R, je trouve qu'il était très sévère avec ses élèves. Même le premier jour où ils sont arrivés en classe, ils faisaient du bruit et ils se sont fait ramasser. Et moi je ne vois pas les choses comme ça. Ça, ça m'a frappé négativement.

Denise (n) :

- Alors, négatif, quelque chose que je ne veux jamais faire, c'est être copain avec les élèves. En SP3, enfin, où cela me semblait trop proche, les élèves ne savaient plus très bien sur quel pied danser.

Raoul (n) :

- Est-ce qu'il te revient un aspect négatif vécu en stage ?

- Oui, enseigner assis derrière mon bureau. Pour moi, ça c'est impossible, je travaille debout, mis à part quelques situations, par exemple, quand... Donc ça j'ai une fois vu un maître de stage être assis à son bureau avec son bouquin devant lui et puis en train de faire répéter l'un après l'autre les élèves. Ça m'hérissé encore les poils aujourd'hui.

Patrick (n) :

- Ensuite, si je reviens à Mme V. Elle a une attitude très distante avec les élèves surtout de ce degré, c'était des 1^{ères} années et c'était trop distant. Si je prenais une classe de 1^{ère} année, je pense que je serais beaucoup plus « maternel » ou proche. Il faut une implication personnelle.

Damien (n) :

- Le SP4, ça c'est un stage que j'ai mal vécu enfin j'en ai retiré beaucoup de choses parce que je sais ce qu'il ne faut pas faire.

Cette dernière remarque de Damien indique que certaines expériences vécues négativement peuvent avoir des effets positifs dès le moment où l'enseignant novice a pu les dépasser, prendre un certain recul et les revisiter pour en tirer un enseignement.

L'exemple suivant de Laure signale bien cette tension

Laure (n) :

- Quand tu dis, dans certaines classes, on était prise comme la stagiaire et dans d'autres comme la future prof, collègue, tu peux dire par rapport à tes quatre stages où c'était comme ça, d'une façon ou d'une autre ?

- Avec P, aucun problème, j'étais vraiment... La première phrase qu'il m'a dite quand je l'ai rencontré : « je te donne tel sujet à faire, etc., mais sache que toi tu feras du « Dupont » et moi je ferai du « Durant ». Je ne me sentais pas devoir faire comme lui, et ça, j'ai trouvé très important parce qu'il me mettait comme quelqu'un de pratiquement prêt à monter mes trucs à moi. Tandis que, où je l'ai senti beaucoup moins bien, c'était en SP4, bien sûr, avec R, où je faisais quelque chose à ma manière, il me disait toujours « oui, mais moi j'aurais fait comme ça et ça aurait été mieux ». Et, ça je trouve que c'est vraiment très rabaisant, trop.

Les novices ont manifestement une difficulté à prendre les critiques énoncées par les maîtres de stage comme des éléments formateurs, ce dont on ne saurait les blâmer, car les critiques émises ne sont pas toujours clairement axées sur la pratique du stagiaire. Elles laissent parfois place à une interprétation plus large et le stagiaire assimile rapidement la remarque à une critique personnelle. La prise de distance est, à n'en pas douter, une compétence qui se construit lentement et que les enseignants novices n'ont, pour la plupart, pas en débutant leur enseignement et encore moins durant leur formation de base. Cet aspect de la relation maître de stage/stagiaire est pour beaucoup dans la prise de conscience des influences positives ou négatives exercées par les maîtres de stage. Il convient encore de rappeler que nous nous trouvons face à des représentations des novices et que les choses ne se sont peut-être pas passées comme elles sont décrites et reconstruites quelques années plus tard. Elles ont pourtant été ressenties comme elles ont été exprimées et cela doit être pris en compte dans la formation des futurs enseignants et mis en réflexion chez les formateurs.

La réflexion qui suit montre bien la limite de l'apprentissage en stage quand le stagiaire est confronté à ses propres limites : le maître de stage comme modèle aussi attractif qu'impossible à suivre !

François (n) :

- Je dirais, une compétence que j'ai vu faire et que j'admire malgré tout, c'était chez D, en SP3. Lui, tous les matins il commençait par un moment de chant, et moi, d'ailleurs aucun feeling avec la musique, ça jamais je ne le ferai, jamais ! Ça serait un calvaire.

S'agissant de cette deuxième hypothèse, même si le « pôle influence négative » a été peu développé par les enseignants novices dans les entretiens, nous pouvons considérer qu'elle se vérifie dans notre échantillon étudié. Les enseignants débutants savent bien relever les influences positives opérées par leurs anciens mentors. Ils en ont été marqués durant leur formation et l'effet, pour certains d'entre eux, est encore actuel. Concernant les influences négatives, les enseignants novices savent les repérer, mais sont nettement moins diserts quand il s'agit d'en parler.

Troisième hypothèse : les novices savent faire la différence entre les influences voulues ou non

La troisième hypothèse nous permet d'aborder la problématique des apprentissages formels voulus par le maître de stage et/ou l'institution de formation et des apprentissages informels, ces « trucs » récoltés par le stagiaire, souvent à l'insu du maître de stage et qui donnent des réponses possibles et efficaces dans l'action quotidienne :

HE_3. Parmi les influences qu'ils jugent positives, les enseignants novices distinguent des influences voulues par le maître de stage et d'autres qui se sont opérées presque à son insu.

Les objectifs généraux ou spécifiques des stages ne sont pas ou peu abordés spontanément par les novices durant les entretiens. Ils font partie des évidences annoncées et évaluées par les grilles de suivi. Le discours des novices porte surtout sur les tours de main du métier, sur les petites combines qui marchent dans la classe de stage et qu'ils ont gardées et intégrées. C'est surtout cette part informelle de la formation qui est retenue par les stagiaires, qu'elle soit voulue par le maître de stage et discutée avec le stagiaire ou qu'elle soit repérée et intégrée par le futur enseignant sans une volonté précise du maître de stage, voire son insu ou même à son corps défendant.

Dans les extraits des entretiens qui suivent, les novices font état d'une volonté déclarée de leur maître de stage de mettre l'accent, à un moment donné, sur tel ou tel acte pédagogique, qu'il signalait au stagiaire sur le mode prescriptif ou qu'il mettait en discussion.

Patrick (n) :

- Intervenir de manière juste, tu intervies comment à ce moment-là, comment tu sais que tu intervies de manière juste ?

- Je pense que si la leçon peut continuer après normalement, sans que ce petit événement ait ébranlé la leçon, alors là je pense que je suis intervenu de manière juste. Mais si je ne peux plus enseigner, c'est que je suis intervenu de manière fausse. [...] c'est beaucoup dans les stages que j'ai appris, on était suivi et on revenait beaucoup sur les leçons, on analysait ce qui s'était passé.

Michelle (n) :

- La prise en compte de chacun.

- Le vécu, les études, un peu toutes sortes. Le vécu parce que je trouve horrible les chouchous ou le numéro dans la classe. Moi le matin quand mes élèves arrivent, je leur sers la main, je leur dis bonjour par leur prénom et aussi quand ils partent. Je trouve que c'est important qu'ils se sentent importants dans la classe, qu'ils ont leur place, chacun la même chose. C'est quelque chose qu'on a beaucoup discuté dans la formation et qu'on a vu faire en classe, qu'on nous a montré, que ça faisait partie de l'enseignement.

Mareva (n) :

- Pendant les stages on le fait aussi beaucoup, observer ce qu'ils sont en train de faire. C'est le maître de stage qui nous le dit. On ne peut pas se permettre de ne pas les observer, parce que ça devient vite la cata. Là on apprend vite.

Dans ces trois extraits, c'est bien une volonté déclarée du maître de stage qui est relevée. Pour le formateur, les compétences visées sont importantes et il les valorise de manière très déterminée.

Dans les deux exemples suivants, l'intervention du maître de stage est beaucoup plus délicate, puisqu'il s'agit de permettre au futur enseignant d'apprendre quelque chose sur lui-même. Nous l'avons signalé par ailleurs, les remarques concernant la personnalité du stagiaire sont très difficiles à formuler, car elles sont souvent interprétées, déformées et vécues comme injustes ou blessantes par le novice, sans que cela soit forcément l'intention du maître de stage. Chez Victor et Mathieu, l'intervention a été bien ressentie et vécue, probablement à cause de leur maturité personnelle. Ils ont su intégrer les remarques et les reprendre avec distance.

Victor (n) :

- **Tes limites à toi, tu penses les avoir apprises quelque part ?**
- *Je pense que je les ai, qu'elles sont presque innées mais qu'elles ont été affinées lors des stages. A mon avis, ça c'est très important de ...*
- **... ressentir jusqu'où tu peux aller...**
- *Ouais, exactement c'est très, très fin, c'est un réglage...*
- **Oui, c'est un réglage fin**
- *Et puis aussi peut-être la vision du maître de stage qui me disait de temps en temps là c'était un peu trop militaire. J'avais déjà entendu ça, et des fois, un peu trop coulant, ouais, c'est un réglage.*

Mathieu (n) :

- **L'assurance personnelle ?**
- *[...] c'était surtout avec A qu'on avait travaillé ça. Elle s'était rendu compte que je n'avais absolument pas d'assurance en moi-même et puis, j'avais travaillé ça avec A. Bon, ça vient aussi une fois que tu apprends à te connaître toi-même, à dire qui est-ce que je suis et je sais de quoi je suis capable et aussi de quoi je ne suis pas capable finalement, et puis, tu sais ce que tu peux faire. C'est quelque chose que tu travailles, aussi et même maintenant encore, je dirais.*

L'accompagnement du stagiaire, l'analyse *a posteriori* et la réflexion commune sur l'enseignement dispensé permettent au maître de stage de mettre l'accent sur des aspects pointus de la pratique pédagogique ou des postures particulières des futurs enseignants et d'amener la prise de conscience de ces derniers. L'impact de ces moments d'échange est important et marque encore les jeunes enseignants dans leur pratique actuelle.

L'extrait suivant signale un aspect particulier de la profession, ce sont ces « tours de mains » du métier dont parle Paquay et qui constituent une part non négligeable de la pratique, des réponses directes à des problèmes concrets et récurrents.

Raoul (n) :

- *... c'est des petites choses qui font pas forcément appel à des maîtres de pratique SP4, SP5, mais ça pourrait être un petit truc pour écrire droit au tableau ou des choses comme ça, d'écrire en face de ses yeux. Ça, c'est un prof de stage qui m'a une fois donné le truc parce que j'avais tendance à descendre. Et puis, j'y repense régulièrement quand je regarde mon « œuvre » au tableau en me disant que ça mériterait un peu plus de soin ou autre... ça me fait toujours penser à ce moment-là.*

Dans nos entretiens nous n'avons pas particulièrement cherché à faire apparaître ce type d'apprentissage voulu. Dès lors nous n'avons pas d'autre exemple à signaler. Toutefois, nous savons, par notre expérience dans la formation des enseignants que bon nombre de « tours de mains » du métier se transmettent durant les stages entre formateurs et formés, sans que les uns ou les autres en aient forcément conscience. Ils constituent des réponses efficaces aux

problèmes rencontrés par les futurs enseignants et touchent le plus souvent l'organisation de la classe, la gestion du travail, la discipline, etc.

Comme indiqué plus haut, pour cette hypothèse, c'est principalement la part informelle de la formation qui est le plus souvent signalée par les novices, tous ces éléments qui ont, pendant le déroulement du stage, interpellé le novice et que ce dernier a su saisir, sans forcément que le maître de stage en soit conscient. Marcel l'explique de façon très limpide :

Marcel (n) :

- *Quand j'ai pu assister à des leçons des maîtres de pratique, j'ai été attentif, mais les moments où j'ai été le plus surpris et que je me suis dit ça il faut que je retienne, c'est justement dans des moments où ils n'avaient pas l'intention de faire passer quoi que ce soit. Quand ils géraient des conflits à la récréation ou après l'école ou quand je les voyais dans les rapports avec leurs collègues, ou dans les rapports avec les parents. C'est dans ce moment-là que je me suis dit j'aimerais bien que ça se passe comme ça quand j'aurai une classe ou quand j'enseignerai.*

- **Tu as appris beaucoup en les observant?**

- *Oui et en les écoutant et justement à des moments où ce n'était pas forcément important pour le stage, mais c'était important pour la suite ou pour ma construction d'enseignant.*

L'observation est un élément important pour le stagiaire dans cette prise de conscience de ce que le maître de stage présente et qu'il a su repérer et intégrer. Le problème de l'observation reste cependant posé : savoir quoi observer, savoir quand observer, ce n'est pas une évidence pour le stagiaire alors qu'il n'a encore qu'une vague idée de la profession.

Sandra (n) :

- *Gérer les apprentissages des élèves, savoir à quel niveau en est un élève pour pouvoir l'aider. C'est difficile de savoir d'où ça vient, ça vient du métier, de l'école normale pour la théorie, des stages pour la pratique. Je l'ai plus vu faire par les profs de stage et maintenant, j'arrive à l'exercer moi-même. C'est, je crois, en l'ayant vu et même vécu que j'ai pu le mettre en pratique dans ma classe.*

Victor (n) :

- *Je me souviens chez E., ce qui me revient c'était les échanges autour d'une table avec les élèves pour voir comment ils avaient réussi à trouver la réponse ou pas. C'était des maths je crois... la mise en commun.*

Denise (n) :

- **Ta spontanéité dans l'enseignement ?**

- *Je dirais par rapport à un prof de stage qui l'était. C'était à C. chez P. Je crois au SP4.*

- **Et lui il était spontané et ça t'a frappée ?**

- *Oui.*

- **Tu peux en dire un petit peu plus là, puisque tu mets une origine précise, pointue ? Comment se manifestait sa spontanéité dans sa classe ?**

- *(silence) Par sa personne, il se donnait vraiment beaucoup devant sa classe.*

- **Et toi, tu l'as vu faire ça et ça t'a frappée. Et ça, tu l'as gardé ?**

- *Oui. Mais je ne le fais pas de la même manière, c'est évident.*

- **Et tu fais comment toi ?**

- *J'essaie d'être spontanée par l'humour justement. Et même par des petits gags, en faisant rire les enfants. Pour moi, c'est important qu'ils aient ri au moins une fois par jour.*

François (n) :

- *Un truc que j'ai vu aussi, ... (il) avait sur son pupitre, toute une ribambelle de livres de grammaire, de dictionnaires, etc ... Son pupitre était vraiment une bibliothèque et les élèves avaient tout le loisir d'aller à son pupitre pas pour lui, mais pour je dirais l'étalage de savoirs qu'il y avait devant lui. Et moi, j'avais trouvé absolument fabuleux.*

Et François poursuit, s'agissant d'une autre observation dans un autre stage :

- *Une autre compétence que j'ai vue aussi, c'était en SP4 chez J-F, c'était, lui le faisait tous les vendredis, c'était ce qu'il appelait le bilan, prendre ¼ d'heure en fin de vendredi : comment ça a été cette semaine ? Comment l'avez-vous ressentie ? Qu'est-ce qui a bien été, qu'est-ce qui a mal été ? Moi, ça c'est des moments que je fais aussi régulièrement, tout d'un coup comme ça, mais je le fais plus ponctuellement, pas toutes les semaines.*

Chez Lucien, ce qui a été déterminant, c'est d'avoir pu discuter avec le maître de stage, mais également de l'avoir vu pratiquer. Cette double action consciente a permis à Lucien de fixer une pratique et de pouvoir encore aujourd'hui en avoir conscience :

Lucien (n) :

- *J'ai beaucoup plus appris en SP5 à débiter la leçon, à terminer la leçon, à avoir ces rythmes-là parce que c'étaient des 2P et il y avait des rituels chaque jour. Ça, j'ai beaucoup appris...*

- **Tu as appris les rituels?**

- *En SP5, oui, ça je le pratique maintenant, dès que je peux.*

- **Tu en as discuté avec la maîtresse de stage?**

- *Oui et en le voyant, parce que c'était déjà instauré dans la classe. Simplement, par exemple, un rituel de raconter une petite histoire, le matin avant de commencer... ou bien chaque fois à la fin de la journée, c'est un autre groupe d'élèves qui va faire un petit théâtre de marionnettes. Ils devaient s'inscrire. Enfin toutes des choses comme ça. Je trouve que c'est des moments importants aussi...*

Les apprentissages formels, voulus par l'institution et décrits dans les grilles d'observation et d'accompagnement ne sont pas ou peu abordés ici par les novices, mais ces apprentissages définis par l'institution de formation ont bien été travaillés, discutés, analysés dans le cadre des stages et ont fait l'objet d'évaluation durant la formation. Ils faisaient partie des objectifs annoncés des stages et donc des influences voulues par le formateur de terrain, en tant qu'agent de l'institution de formation.

Les anciens stagiaires ont bien perçu les intentions des mentors qui, au-delà de ces aspects institutionnels du stage, se montrent tels qu'ils sont dans la gestion quotidienne de la classe. L'approche globale et spécifique qu'ils ont de l'enseignement, la gestion quotidienne des problèmes, l'organisation générale de la classe sont autant d'éléments marquants qui permettent au novice de se construire professionnellement, sans qu'il soit nécessaire que le maître de stage explicite tel ou tel acte pédagogique. L'observation par les stagiaires est donc un élément formateur fort, pour autant que les stagiaires sachent ce qu'il importe d'observer.

Concernant cette troisième hypothèse, les novices perçoivent bien les influences voulues par le maître de stage durant la période du stage et les influences indirectes, résultats des observations du stagiaire durant la période de formation dans le terrain de la classe.

Quatrième hypothèse : les novices distinguent les moments de la prise de conscience des influences

La dernière hypothèse concernant les novices aborde l'aspect temporel de la formation : à quel moment se fait réellement la prise de conscience que telle ou telle démarche proposée par le mentor durant le stage peut être une réponse à un problème. Est-ce par anticipation ou seulement une fois confronté personnellement au problème, donc souvent au-delà de la formation initiale ?

HE_4. Les enseignants novices distinguent des influences dont ils ont pris conscience durant le stage face à un problème rencontré par eux ou leur maître de stage ou juste après et des influences dont ils n'ont pris conscience que plus tard, seuls dans leur classe.

Nous savons que les différents événements vécus en stage ont été suivis, immédiatement après ou dans un léger différé, d'entretiens, de mises en commun, de critiques et d'explicitation entre le stagiaire et son maître de stage. Ces moments d'analyse ont permis aux stagiaires de prendre conscience de la pertinence des réponses apportées. Parfois, cependant, face à un problème vécu dans leur classe, seul avec leurs élèves, ils ont pu trouver les réponses pertinentes en rapport avec les expériences vécues antérieurement en stage. Nous pensons que les stagiaires savent faire la différence.

Chez Lucien, par exemple, la prise de conscience s'est faite au moment où un problème s'est posé durant le stage et l'effet de cette prise de conscience a des répercussions aujourd'hui encore, puisqu'il a saisi ce que pouvait recouvrir sa responsabilité d'enseignant :

Lucien (n) :

- *Bon, disons qu'avec mon parcours, je sais qu'au SP4 ce que j'ai senti, c'est une responsabilisation face à l'enseignement, ce que je n'avais pas forcément avant. Ça a été de réaliser que c'était mon futur métier et que je devais prendre mes responsabilités et assumer ce que j'allais enseigner en classe.*

- ***Tu peux en dire un peu plus?***

- *Oui, je peux en dire un peu plus. Il m'est arrivé un matin de ne pas me réveiller en SP4. ... je me suis oublié en fait... et j'étais paniqué... J'ai appelé et je leur ai dit: écoutez, je suis désolé, c'est catastrophique, si c'était ma classe, comment ça se serait passé, en fait? Ça va pas du tout... et puis j'ai eu ce réflexe de me dire : je suis en stage, mais c'est ma classe, quoi, et puis si je ne me réveille pas... c'est comme si j'étais vraiment avec ma classe...*

- ***Et ça a été pour toi la prise de conscience...***

- *Ça a été un réveil, oui...*

La prise de conscience de Lucien a été possible parce qu'un maître de stage a pu analyser avec lui les conséquences d'un pareil manquement dans le cadre d'un enseignement régulier et lui permettre de poursuivre sa formation sans suite fâcheuse pour sa certification. L'influence positive de ce mentor a été déterminante, à ce moment-là, pour le stagiaire qui a pris conscience de sa propre responsabilité d'enseignant.

Maya a pris conscience durant le stage de la nécessité de fixer des limites, un cadre. Cette prise de conscience a été renforcée encore par une discussion avec le maître de stage.

- *En SP4, on était à deux. On a remarqué que les enfants prenaient trop... qu'ils nous mangeaient gentiment le bras. Là il y a eu cette prise de conscience que les enfants essaient de prendre le plus et puis après on a dit que ça commençait à devenir difficile et le maître de stage nous a dit qu'il voulait nous le signaler si on ne l'avait pas vu. On s'est*

rendu compte que la discipline, c'est quelque chose de fin et il faut faire attention et agir assez vite.

Le développement d'un certain nombre de compétences professionnelles a été amorcé durant les stages et se poursuit au gré de la pratique quotidienne des enseignants novices. Sandra nous signale que l'apprentissage amorcé en formation de base se poursuit :

Sandra (n) :

- La collaboration avec les collègues : à l'école normale on a appris à collaborer, à faire de travaux de groupes, collaborer avec le maître de stage... et maintenant ça continue. Il me semble que c'est un métier où on ne peut pas évoluer sans collaborer... même avec les autres enseignants, dans le cadre du collège... échanger des idées...

Il en est de même pour Laure, s'agissant de la compétence d'adaptation, même si le contexte est radicalement différent entre les stages à l'époque de la formation professionnelle et la réalité aujourd'hui d'une enseignante auxiliaire, intervenant dans plusieurs classes et dans plusieurs localités.

Laure (n) :

*- Tu parles de compétences d'adaptation, de sauter d'une classe à l'autre dans des situations difficiles d'enseignante auxiliaire. C'est une compétence qui viendrait d'où ?
- Pour moi, si vite, je l'ai apprise ici. Dans les stages, je l'ai aussi apprise mais c'était un stage de trois semaines chez des élèves de première année et trois ou quatre mois plus tard chez des élèves de cinquième année. J'avais le temps de m'y préparer. Tandis que là, c'est vraiment tout d'un coup d'une heure à l'autre où il faut changer, entre midi et une heure, l'après-midi chez des premières, alors que le matin, je suis avec des sixièmes.*

Dans le cas de Laure, l'apprentissage a commencé durant la période de formation en stage et a été réactivé au moment de la prise de fonction comme enseignante auxiliaire. L'articulation des stages qui permettait aux stagiaires de passer d'un degré à l'autre a permis un développement rapide de cette compétence d'adaptation.

Dans le même ordre d'idées, Laure signale d'autres compétences qui ont commencé à se construire dans la pratique accompagnée en stage, mais qui ont dû, face à la réalité de la classe, être revisitées et mises en oeuvre différemment. Cette conscience d'avoir abordé un apprentissage en stage et de l'avoir continué au-delà n'est pas évidente et limpide pour les novices. C'est en cela que la prise de conscience dans « l'ici et maintenant » de l'entretien a été pour certains novices un moment très fort.

- J'ai noté en plus [...] connaître ses exigences, ses niveaux de tolérance, ça c'est une compétence que tu as développée semble-t-il ?

- Oui. Mais exigences par rapport à ce que je veux dans une leçon, par exemple, dans cette leçon-là, je veux tel ou tel objectif et au niveau discipline aussi.

- Ça, tu as dû le développer ?

- Ah, disons que je savais à peu près en stage ce que je tolérais, mais maintenant je tolère beaucoup plus.

- Est-ce que tu l'as appris à un endroit précis, cela ? Tu t'es dit, ça maintenant je dois le travailler, parce que tu t'es trouvée dans une situation difficile ?

- Oui, mais ce n'était même pas l'année passée, c'était au début de cette année avec cette classe ici. Jusque-là, c'était très bien allé, mais, là, maintenant, j'ai dû dire stop. C'est dans cette classe ici que j'ai vraiment eu des problèmes de discipline.

- Mais tu l'as appris quelque part ? Donc tu as réalisé...

- Je l'ai senti...

- Tu as senti ici que tu devais mettre en place... faire quelque chose ?

- *Oui, parce qu'avec les autres classes, ça allait tout seul.*
- *Mais l'apprentissage de cela ?... maintenant tu as su ce que tu devais faire, ici, dans cette classe.*
- *Mais j'ai pris une façon de faire de A. [un maître de stage].*
- *Donc, tu vois la différence entre : j'applique aujourd'hui quelque chose que j'ai appris une fois, ou que j'ai vu. Donc toi tu relies cette façon de faire aujourd'hui à A dans le cadre du stage que tu avais vécu en SP5 ?*
- *Oui*
- *Donc tu as appris à gérer la classe, les problèmes de discipline chez A, pour l'appliquer aujourd'hui.*
- *Oui et aussi pour ce qui est du problème des relations entre les élèves et maître/élèves, j'ai aussi pris ça chez lui.*

La reconstruction de l'origine de la compétence a été laborieuse avec Laure, mais il n'en est pas moins clair pour elle que c'est bien dans cette classe-là, à ce moment-là, avec ce maître de stage que l'apprentissage a commencé et que sa réactivation est opérée aujourd'hui en réponse aux problèmes de discipline rencontrés dans sa propre classe. Par ailleurs, il est assez difficile pour Laure d'admettre que son niveau de tolérance doive être réajusté en fonction de sa nouvelle réalité de classe.

Mathieu, dans les extraits suivants, montre qu'il est très au clair sur l'origine de sa pratique et des compétences qu'il utilise et développe dans sa classe. Il voit sa pratique actuelle comme le prolongement de sa formation professionnelle. Pour lui, il n'y a pas rupture, mais plutôt continuité. Durant l'entretien, il affirme sans hésitation l'origine de tel ou tel apprentissage dans des stages spécifiés. Il n'est cependant pas absolument certain que, sans l'entretien, les liens aient été conscients entre les pratiques actuelles et la formation en stages.

Mathieu (n) :

- ***Quelles compétences penses-tu avoir besoin tous les jours quand tu enseignes, quelles compétences as-tu développées dans ton enseignement ?***
- *Dans ce dont j'ai besoin, je me rends compte, ou je me suis rendu compte en reprenant mon enseignement, la patience, être très patient. [...]*
- ***Alors la patience par exemple, où as-tu appris ça ?***
- *La patience, moi, je l'ai apprise en stage, enfin je pense. Puis, on la développe dans l'enseignement.*
- ***Qu'est-ce que tu veux dire par stage ?***
- *Stages pratiques. Quand on a commencé à donner des leçons nous-mêmes, à préparer nos cours. Puis, tu te retrouves presque seul devant la classe, bon il y a un maître au fond de la classe, mais il n'intervient pas, c'est toi qui donne la leçon et qui doit voir, fixer des objectifs, voilà ce que j'aimerais voir d'ici la fin de la leçon, tu passes dans les bancs, t'attends, je ne sais pas. Moi, au départ, j'avais peut-être une représentation que tu disais quelque chose à l'élève puis il le faisait tout de suite. Alors que ça prend du temps. [...]*
- ***Cette capacité de planifier, tu disais planifier, capacité de planifier, d'avoir une vision à moyen long terme, etc. ?***
- *Oui, j'ai toujours eu envie, envie entre guillemets, disons que j'ai toujours vu les choses au jour le jour, en me disant, je me lève le matin, qu'est-ce qui m'attend aujourd'hui, alors que depuis que j'enseigne, et pendant les stages pratiques qu'on a eus avant, tu es obligé d'avoir une vision sur ce que tu vas faire. Ça c'est quelque chose que j'ai appris en stage, à poser les bases, surtout lors du dernier SP5, où tu enseignes pendant quatre semaines et que tu es quasiment obligé de te dire, voilà ce qui va se passer pendant chacune des semaines, à l'avance. C'est quelque chose qui t'es aussi utile maintenant. [...]*
- ***Tu disais aussi, j'ai noté, pas forcément comme tu le dis : « repérer les élèves en difficulté pour en tenir compte ».***

- *Oui. Si tu ne connais pas ta classe, à force de travailler avec pendant les premières semaines, ou, une fois que tu fais le premier test, entre guillemets, tu peux te rendre compte un peu des élèves qui sont en difficulté, donc essayer de tirer l'alarme, ou de voir avec les parents. Ça c'est les conséquences, c'est une compétence que tu as dû développer, tu l'as développée dans ta classe, tu l'avais développée avant, ou ...*

- **Ça viendrait d'où ?**

- *Développer, à proprement parler, je crois en classe, mais l'étincelle est déjà venue en stage, puisqu'on en discutait avec les maîtres de stage, de ces choses-là, de voir tel élève en difficulté, qu'est-ce qu'on peut faire, puis, personnellement, ça m'a donné des idées pour voir après, maintenant que je suis en classe, que c'est mes élèves, que c'est à moi de m'en occuper pendant 39 semaines, voir 78 sur deux ans. Tu dois voir « celui-là il a un problème », et s'il a un problème en arrivant chez toi en 5^{ème} année, le but c'est que, théoriquement à la fin de la sixième, il n'ait plus son problème, même si ça n'est pas toujours possible. A mon avis j'ai développé ça dans ma classe avec l'aide de ce que j'ai reçu en stage ou de ce qu'on a discuté pendant les leçons de théorie.*

Par contre, Denise, qui se trouve à la tête d'une classe pour élèves en difficultés scolaires, a pris conscience dans sa classe, face à ses élèves de la nécessité de tenir pleinement compte de leur niveau pour leur proposer des situations d'apprentissage adéquates. Elle ne relie toutefois pas cette compétence à une situation précise de stage, sans exclure cependant que le problème ait pu être déjà abordé en stage.

Denise (n) :

- **Tu penses que pour enseigner, tu es obligée de tenir compte des élèves ?**

- *Oui. Là, par exemple, maintenant, je pourrais faire un programme cinquième - sixième avec mes élèves, puisqu'ils sont en cinq – six. Mais ce serait ridicule ! Je ne leur apprendrais rien du tout.*

- **Mais comment tu as appris cela ? Ça n'est pas venu comme ça ?**

- *Je pense que ça a été affiné à l'Ecole Normale, mais je pense qu'à la base, je voulais tenir compte des élèves.*

- **Donc, c'est dans ton caractère, dans ta personne, et après affiné par des cours.**

- *Oui, par réflexion et dans les stages.*

- **Dans les stages aussi ? Tu peux en dire un tout petit peu plus ?**

- *Si je le faisais déjà dans les stages sans m'en rendre compte, si un prof de stage me l'a fait remarquer, je pense qu'après on peut encore l'améliorer.*

- **Te souviens-tu que l'on te l'ait fait observer en stage ?**

- *Oui, c'est fort possible, mais je n'aurais pas d'exemple.*

Maya réalise maintenant, alors qu'elle est titulaire de classe, qu'il est nécessaire pour son enseignement d'avoir des « bonnes idées ». Il est évident que c'était déjà le cas lors de sa formation professionnelle, particulièrement durant les stages, cependant c'était pour elle « normal ». Elle n'avait pas besoin d'y réfléchir puisque ça faisait partie des objectifs de formation, des aspects formels déconnectés de la réalité, que ce soit dans le cadre des cours à l'Ecole normale ou en stage.

Maya (n) :

- *Avoir de bonnes idées, ça c'est peut-être aussi nouveau parce que, à l'Ecole normale on apprend plein de choses et souvent on n'y pense plus tellement parce qu'on n'est pas dans la réalité de la classe et en stage on y pense un peu plus parce qu'on est dans le travail, mais on l'a déjà tellement préparé à l'avance qu'on sait tout ce qu'on va faire et on n'y réfléchit plus tellement pendant le stage. Mais vraiment quand on est dans le travail et qu'on rentre à la maison, on y pense toujours, en roulant en voiture, on réfléchit à l'école : comment je pourrais aborder ce thème-là, quelle histoire on pourrait raconter, quelle approche d'une activité écrite... ça tourne toujours. Je crois que c'est*

quelque chose de nouveau qui m'est venu et qui me traverse beaucoup l'esprit. Souvent les idées viennent n'importe quand et n'importe où.

Pour Véronique, il n'est pas sûr qu'elle ait fait le lien entre la rentrée vécue dans la classe de stage et toutes les rentrées qu'elle vivra en tant qu'enseignante, dans sa classe. Par contre, elle sait aller rechercher dans sa mémoire les éléments qui lui permettent de préparer sa rentrée. C'est bien confrontée à la complexité de la rentrée scolaire qu'elle aura pris conscience de ce savoir sur enseigner, comme le nomme Altet (2004).

Véronique (n) :

- J'avais fait une rentrée en première année chez K., donc ça m'a permis de voir comment ça se passait une rentrée et puis j'ai pu reprendre certaines choses comme marquer les prénoms sur des étiquettes, ouais, graver les crayons pour pas qu'ils se perdent, ce genre de choses. C'est quand même très important en première, deuxième année pour qu'ils ne perdent pas leur matériel et puis que... qu'il n'y ait pas des histoires de vol et puis...

Pour Victor, l'expérience d'organiser une course d'école, durant un stage lui est utile actuellement encore dans l'organisation de sorties avec ses adolescents à problèmes. Toutefois rien ne dit qu'il fasse un lien conscient entre les deux situations au moment de l'organisation de sa sortie. Mais c'est bien le problème de la gestion du groupe lors de la course qui lui pose le plus problème. Ici le transfert est plus difficile à opérer, dans la mesure où les particularités des élèves en font un groupe non comparable à celui de la classe de stage d'alors.

Victor (n) :

- Au SP5, c'était plutôt l'organisation [que j'ai apprise] par exemple d'une course d'école ou simplement d'autres sorties. Parce que j'ai eu l'occasion d'en faire après et j'ai remarqué que c'est pas simple, surtout disons avec 12 gaillards qui se cognent dessus toutes les 5 minutes. C'est vrai qu'il fallait préparer les choses, que chaque fois qu'on sortait, on prenait un peu des risques. Les compétences d'organisation, c'était aussi important.

- Tu as vu ça en SP5 ?

- SP5 chez ... c'était en fin d'année, on allait plutôt sortir, enfin, on a fait une course d'école de deux jours. On a pu voir toute l'organisation, une organisation plutôt complexe.

Dans l'extrait d'entretien avec Marcel, c'est durant l'entretien qu'il prend conscience de l'origine possible de sa pratique, sans en être toutefois très sûr.

Marcel (n) :

- Pendant la journée je ne suis jamais assis à ma place à moins que je doive corriger des fiches pendant mes leçons ou aider quelqu'un à faire un travail quelconque, mais généralement, je suis toujours debout, j'ai du mal à rester tranquille et puis j'ai toujours eu l'impression que ça ne dérangeait pas les autres élèves qui se trouvaient dans ma classe... que je circule, que je bouge, que je parle pendant qu'ils travaillent. C'est clair qu'il y a des moments bien précis où ils ont besoin de calme et de silence pour travailler, mais généralement, c'est très rare que je reste sans bouger. Je ne sais pas d'où ça me vient, mais maintenant que j'y pense, la plupart des enseignants que j'ai vus quand j'étais en stage, ils n'étaient jamais assis non plus. Donc je ne sais pas si inconsciemment j'ai photographié ça ou ça s'est imprimé dans une partie de mon cerveau...

Chez Raoul, c'est clairement dans la pratique en leçon d'éducation physique qu'il a pris conscience de ce qu'il fallait faire pour gérer les moments de jeux. Les propositions du maître

de stage sont devenues des réponses utilisables dans la pratique de la profession, même si, dans le moment de la formation, le stagiaire y était pour le moins réticent.

Raoul (n) :

- Et puis ... à la gym, peut-être au niveau de l'arbitrage des jeux, chez M. E. Donc j'étais fortement opposé à l'utilisation d'un sifflet, puis je me suis rendu compte qu'avec des gamins de 12 ans, lancés dans un match de foot, c'est bien de pouvoir interrompre de façon très pointue avec un sifflet. Que je n'utilise pas forcément tout le temps mais, dans des moments très pointus.

S'agissant de cette quatrième hypothèse concernant les enseignants novices, nous pouvons dire qu'elle est rejetée. En effet, les extraits d'entretiens que nous avons analysés nous montrent trop rarement que les novices font clairement la différence entre des influences dont ils ont pris conscience durant la formation en stages de celles dont ils ont pris conscience dans leur pratique, confrontés à un problème.

Le plus souvent, les influences de la formation en stages sont clairement présentes dans les entretiens. Les novices font bien le lien entre leur pratique actuelle et la formation qu'ils ont suivie en stage. Cependant, selon nous, la prise de conscience s'est faite, en général, durant l'entretien, au moment où les novices abordaient clairement leur pratique et qu'ils la verbalisaient. Nous ne pouvons pas affirmer qu'ils avaient conscience, indépendamment de l'entretien, qu'une influence distincte dans le temps pouvait les guider dans leurs choix pédagogiques actuels.

CHAPITRE 8

RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Les questions de recherche posées en marge de nos hypothèses étaient les suivantes :

QE_1 Les composantes de l'habitus professionnel mises en évidence par les enseignants débutants sont-elles les mêmes chez tous ou sont-elles au contraire très différentes ?

QE_2 Lorsqu'elles sont les mêmes, les divers stagiaires estiment-ils de façon convergente ou divergente l'influence des stages ?

QE_3 Les enseignants débutants sont-ils conscients, et dans quelle mesure, de la variété des modes d'influence exercés par leurs stages de formation initiale ?

QE_4 Comment les stagiaires se représentent-ils les apports respectifs des stages et d'autres composantes du curriculum dans leur formation ?

Elles ont été traitées par une analyse de la première partie des entretiens, un découpage des propos et la ventilation des items relevés dans la « **Grille de relevé des compétences/connaissances/capacités/savoirs identifiés** » et dans la grille « **Origine supposée des composantes de l'habitus des novices** » présentées dans un chapitre précédent.

Des compétences assez semblables

La première question de recherche était libellée de la sorte :

QE_1 Les composantes de l'habitus professionnel mises en évidence par les enseignants débutants sont-elles les mêmes chez tous ou sont-elles au contraire très différentes ?

Au vu des données, on peut avancer que les enseignants débutants interrogés évoquent *grosso modo* les mêmes composantes de l'habitus professionnel. Pour illustrer notre propos, seuls les trois premiers items sont traités, ceux qui ont recueilli le plus d'occurrences. Les quelques citations qui suivent reviennent régulièrement dans les entretiens sous des formes voisines :

- compétences pédagogiques : gérer la discipline, intéresser et motiver les élèves et savoir évaluer sont le plus souvent cités
 - ... *comment amener telle ou telle matière pour que ça intéresse les élèves*
 - ... *savoir faire de la discipline, c'est-à-dire intervenir de manière juste pour que la leçon puisse continuer sur des bonnes bases*
 - ... *la précision autant au niveau des consignes*
 - ... *au niveau des exigences, au niveau des règles de vie*
 - ... *les gestions de conflit*
 - ... *ne pas lui donner tout de suite la réponse*
 - ... *savoir faire des conclusions, savoir arrêter et faire des conclusions avec la classe*
 - ... *ces conseils de classe que je fais le vendredi matin*
 - ... *pouvoir les évaluer en permanence*
 - ... *il y a tout ce qui est de la différenciation*
- compétences personnelles : les compétences le plus souvent citées sont la patience, l'humour, la remise en question et l'ouverture aux autres
 - ... *être clair avec soi-même, être conséquent avec soi-même*
 - ... *essayer d'être souriant, montrer de quelle humeur tu es aujourd'hui*
 - ... *c'est l'humour, donc par la plaisanterie, et, comment expliquer cela, en tournant un peu les choses en dérision pour qu'elles paraissent moins graves*
 - ... *j'ai remarqué qu'il faut avoir de la patience*
 - ... *il faut être très flexible*
 - ... *j'utilise aussi mon humanité*
 - ... *et il faut savoir prendre du recul*
 - ... *être authentique*
 - ... *la tolérance aussi*
 - ... *il faut être ouvert*
 - ... *du sérieux ou peut-être plutôt de la rigueur, face à ma ligne de conduite*
- compétences d'adaptation : savoir planifier à plus ou moins long terme, improviser sont le plus souvent cités
 - ... *il y a aussi une vision pour la planification, vision assez lointaine, entre guillemets, puisqu'il faut voir ce que tu vas faire sur un long terme,*
 - ... *je n'ai pas un grand don d'improvisation, de temps en temps j'y arrive*
 - ... *il y a aussi la compétence de réajuster, de revenir en arrière*
 - ... *tenir compte des différents rythmes des élèves*

Des visions différentes de l'influence des stages

La deuxième question de recherche était :

QE_2 Lorsqu'elles sont les mêmes, les divers stagiaires estiment-ils de façon convergente ou divergente l'influence des stages ?

S'agissant des compétences/connaissances/capacités/savoirs identifiés, les novices ne perçoivent pas l'influence des stages de manières convergentes. Pour certains novices, le poids de leur histoire de vie est prépondérant alors que pour d'autres une part importante de leurs compétences résulte d'un apprentissage, soit en stage, soit en cours en institution ou

encore de la pratique dans leur classe. Pour illustrer cette diversité, nous comparons l'origine supposée de l'apprentissage de quelques compétences, connaissances ou capacités identifiées par les novices :

La patience :

Denise (n) :

- **Quand tu dis : « j'ai de la patience », comment ça se manifeste ?**

- Alors, j'ai de la patience en écoutant les enfants, s'ils ont envie de me raconter quelque chose, je vais les écouter, même si... même si des fois j'aurais d'autres choses à penser en même temps, je trouve que c'est important d'écouter un enfant. Pour lui apprendre... actuellement j'ai une classe spéciale donc les élèves ont beaucoup de problèmes d'apprentissage, je pourrais répéter, lui apprendre de différentes manières quinze fois s'il le faut. Ça c'est de la patience...

- **[...] ça viendrait d'où ?**

- Dans mon enfance...

Victor (n) :

- **C'est quelque chose qui peut s'apprendre ?**

- Oui tout à fait être patient, ça s'apprend aussi lors des stages. C'est vrai que lors des premiers stages, on a envie que ça passe, on a envie d'avoir une classe homogène qui comprend tout tout de suite et puis tous au même niveau. Et puis on se rend compte que c'est pas possible.

Mathieu (n) :

- **Alors la patience par exemple, où as-tu appris ça ?**

- La patience, moi, je l'ai apprise en stage, enfin je pense. Puis, on la développe dans l'enseignement.

François (n) :

- **La patience.**

- Valeur personnelle mais qui s'est développée en stage.

Michelle (n) :

- **La patience.**

- C'est une compétence personnelle. Mais ça se travaille aussi. Ça dépend aussi de ton état sur le moment. Mais je pense aussi qu'avec les années, tu peux mieux faire la séparation des choses.

Mareva (n) :

- **La patience ?**

- Ça se travaille aussi. Ça veut dire qu'on peut avoir un petit degré de patience en soi mais c'est pas forcément suffisant tous les jours et il faut travailler sur ça. Je l'ai appris en vivant avec les autres, avec les enfants et avec les collègues...

L'empathie :

Maya (n) :

- Je crois que la première, c'est l'empathie, être capable de se mettre à la place de l'autre, à entendre ses réflexions, voir où il en est, ses capacités, ses savoirs. Je crois que ça c'est la première.

- Là, tu es en train de m'expliquer ce que tu entends par empathie, comment toi tu le vis. Ma question c'est plutôt puisque c'est une compétence acquise, où tu l'aurais acquise ?

- Je pense tous les jours, déjà par une réflexion personnelle, quand on parle avec quelqu'un, quand il dit une phrase, on se dit il pense ça, et en fait il pense tout autrement, il a pensé tout autre chose. On remarque que dans les contacts humains de tous les jours, il y a besoin de se mettre à la place de l'autre.

Sylvia (n) :

- L'empathie ?

- D'où ça vient ? C'est terrible, parce qu'il me semble que... je ne sais pas si... Mais c'est un petit peu, on l'est ou on ne l'est pas, je ne peux pas te dire d'où ça vient...

Patrick (n) :

- L'empathie face à l'élève : on en avait un peu discuté à l'ENB, sinon ça vient aussi de ma pratique de tous les jours. Je pense qu'on peut l'apprendre un peu en classe, à garder son calme. Si un élève nous énerve, on peut se dire que ce n'est pas de sa faute ou pas seulement. En comprenant mieux l'histoire de l'autre. En discutant aussi avec des collègues de ce qu'est l'empathie, on peut aussi l'apprendre pour la mettre en place dans la relation avec l'élève.

La gestion de conflits :

Sandra (n) :

- Tu as parlé de la gestion des conflits...

- Je n'aime pas les conflits en règle général, ça me dérange et j'ai besoin de savoir ce qui se passe, d'où ça vient, parce que j'ai l'impression que si je ne sais pas ce qui se passe, ce qui est à la base du conflit, ça peut se répercuter sur la classe. C'est pour ça que j'ai besoin de savoir ce qui a provoqué le conflit, pour être sûre qu'il ne se renouvellera pas. Et puis en même temps, je sais que c'est mieux de faire régler le conflit entre les enfants. Mais j'ai peur des fois qu'ils le règlent en surface et qu'il reste encore un peu d'animosité, alors...

- Toi tu me parles du conflit et de ce que ça te fait, le conflit dans ta classe et pas d'où tu as appris à les gérer, d'où vient la compétence de gérer les conflits.

- Mais je ne sais pas d'où ça me vient... de moi certainement, du fait que je n'aime pas ça, par rapport à mon caractère. Mais ça vient aussi de quelque part, c'est aussi pour pas troubler la classe, pour pas que ça prenne trop d'ampleur sur le travail... que ça dégénère...

Lucien (n) :

- La gestion de conflit?

- C'est une compétence que j'ai toujours eu, en fait, de tous temps. Bon, j'ai évolué, évidemment... Mais je pense que c'est très important de gérer ça. Ce n'est pas possible d'avancer avec des tensions ou des conflits en classe.

Nancy (n) :

- Gérer les conflits.

- Ça ça vient aussi de l'expérience, de ce qu'on a... oui de ce qu'on a vécu, de comment on a vu... comment les conflits étaient réglés quand on était enfant, quand on était plus grand... et puis de ... on refait peut-être aussi des choses qu'on a vues et ça revient plus vite, ça vient de l'inné, ça vient spontanément... ça dépend du conflit aussi...

Marcel (n) :

- Comme je l'ai dit, [...] c'est justement dans des moments où ils n'avaient pas l'intention de faire passer quoi que ce soit. Quand ils géraient des conflits à la récréation ou après l'école ou quand je les voyais dans les rapports avec leurs collègues, ou dans les rapports avec les parents. C'est dans ce moment-là que je me suis dit j'aimerais bien que ça se passe comme ça quand j'aurai une classe ou quand j'enseignerai.

Laure (n) :

- Je les laisse un peu eux-mêmes gérer les conflits, trouver des solutions. Je le fais chaque semaine. [...] Je fais aussi ce que M. A. faisait avec la chaise moins et la chaise plus. On se met en groupe et je mets deux chaises... je mets deux chaises. La chaise plus, c'est n'importe qui peut aller s'asseoir, et une fois assis, on lui dit des bonnes choses qu'il a fait pendant la semaine ou comme il est, et sur la chaise moins, où il n'est pas obligé d'aller, ni d'écouter tout le monde, là on peut dire « cette semaine-là, tu n'as pas arrêté de discuter... ». Là, l'élève ne répond pas, il accepte tout ce qu'on lui dit.

Véronique (n) :

- **La gestion de conflits ?**

- Mmh...mmh (hésitation). Non la pratique. Pis aussi un peu l'Ecole normale, quand même.

Victor (n) :

- **Bon gérer les conflits, j'ai noté gérer les conflits ...**

- Gérer les conflits effectivement ça c'est quelque chose qu'on a bien approfondi à l'école normale, qui demande aussi des compétences personnelles, être impartial, être suffisamment distant de ce qui s'est passé pour prendre une décision ou pas de décision ou essayer de jouer le rôle du médiateur et médiateur c'est un travail à temps complet et ça s'apprend aussi. Et je crois qu'on a développé pas mal de compétences à l'école normale, aussi dans les stages et puis la vie courante nous met aussi parfois en condition de gérer les conflits comme ça.

Ces trois exemples montrent bien la multiplicité des réponses pour une même compétence. La perception de la valeur formative des stages est très diversement perçue par les anciens stagiaires pour une même compétence.

Une vision peu différenciée de l'influence des stages

La troisième question de recherche était la suivante :

QE_3 Les enseignants débutants sont-ils conscients, et dans quelle mesure, de la variété des modes d'influence exercés par leurs stages de formation initiale ?

Bien que les novices aient conscience d'avoir construit une part importante de leur habitus en stage, ils ne signalent que rarement les modes d'influence spécifiques que leurs stages de formation initiale ont pu exercer. Ils considèrent principalement qu'ils ont appris en stage « en voyant le maître de stage faire lui-même ». Certains signalent aussi avoir appris « en faisant les choses après en avoir discuté avec le maître de stage ».

Apprendre par l'observation :

François (n) :

- Alors comme compétences de stage que j'ai vues, et que je pratique depuis que j'ai une classe régulièrement, c'est le lundi matin, c'est l'accueil des élèves... Je l'ai vu en SP3, chez P. Et c'est quelque chose que j'ai trouvé absolument magique.

- Je dirais, une compétence que j'ai vu faire et que j'admire malgré tout, c'était chez G., en SP3, et lui, tous les matins commençaient par un moment de chant.

Lucien (n) :

- Tu as appris les rituels?

- En SP5, oui, ça je le pratique maintenant, dès que je peux.

- Tu en as discuté avec la maîtresse de stage?

- Oui et en le voyant surtout, parce que c'était déjà instauré dans la classe.

Mareva (n) :

- Pour l'accueil, je refais volontiers comme j'ai observé en stage, accueillir les enfants par une petite musique, par exemple.

Marcel (n)

- Comme je l'ai dit, quand j'ai pu assister à des leçons des maîtres de stage, j'ai été attentif, mais les moments où j'ai été le plus surpris et que je me suis dit ça il faut que je retienne, c'est justement dans des moments où ils n'avaient pas l'intention de faire passer quoi que ce soit. [...]

Je pense que j'ai appris à animer une classe en stage en pouvant observer les maîtres de stage chez qui j'ai passé. [...] J'ai aussi aimé sa compétence d'animateur, j'ai trouvé que c'était un bon modèle.

Nadia (n) :

- Je tirais beaucoup de l'observation, je regardais beaucoup, je prenais beaucoup de notes aussi.

Apprendre par les échanges :

Denise (n) :

- Peut-être des choses que tu as vues dans la classe, ou d'autres éléments ?

- Ce qu'elle m'a appris, c'était à mettre, à poser des règles, qui puissent être appliquées par les enfants, à ne pas fixer un objectif trop élevé, pour qu'ils puissent l'atteindre.

- Au niveau des règles de vie ?

- Oui, surtout, mais ça peut aussi être pour les objectifs d'apprentissage. On en a beaucoup discuté.

- Avec P, c'était différent. On a eu beaucoup, beaucoup d'échanges, on refaisait le monde aussi ensemble à midi. Et puis, autant de le voir, que de parler, était important, c'était un peu comme une référence.

Laure (n) :

- C'est vrai qu'en SP5 on fait beaucoup nous-mêmes, on observe très peu le maître de stage. Bon il nous donne des conseils, mais les idées, c'est beaucoup à nous de les trouver.

Apprendre par l'observation, l'analyse et l'action :

Victor (n) :

- Je crois qu'on apprend aussi beaucoup en regardant les autres faire et après, encore plus en faisant et étant encore très critiqué...

- *Ce qui serait aussi intéressant de faire ce serait aussi de préparer, je crois que j'avais fait ça avec F. [...] préparer une leçon ensemble pour le lendemain et la donner seul. Et de pouvoir de nouveau être critiqué et critique, préparer une leçon ensemble...*

Véronique (n) :

- *C'était pour la structure d'une évaluation... Comment faire les exercices, comment bien... enfin qu'ils soient bien appropriés...*

- ***Et ça c'est des choses que tu as vues faire ou que tu as faites en stage ?***

- *Ouais, je l'avais fait en stage, moi-même déjà et puis elle, elle avait regardé puis on avait fait ça ensemble.*

Victor et Véronique sont les seuls novices à avoir signalé des modes combinés d'influence vécus durant un stage. Cette approche multiple est, pour les novices concernés, une manière très féconde d'apprendre.

Des stages moins influents que prévu

Examinons enfin la dernière question de recherche :

QE_4 Comment les stagiaires se représentent-ils les apports respectifs des stages et d'autres composantes du curriculum dans leur formation ?

Cette question a été abordée dans les entretiens à travers des questions autour de l'origine supposée des compétences mobilisées. Cette problématique est importante pour nous puisqu'elle devrait nous permettre d'approfondir notre réflexion sur la formation en alternance et de proposer des pistes nouvelles, tenant mieux compte de la perception des futurs enseignants quant aux aspects formateurs des composantes du curriculum.

Au sujet des origines supposées des composantes de l'habitus des novices, nous ne traiterons ici que des quatre origines réunissant le plus de réponses, à savoir : origine dans la pratique d'enseignant en classe, origine dans l'histoire de vie, origine dans la formation initiale et origine dans les stages pratiques. Les citations relevées reviennent régulièrement dans les entretiens, sous diverses formes et sont, à notre sens, révélatrices de l'avis global des enseignants novices.

- origine dans la pratique d'enseignant en classe :

- *... permettre la réflexion sans donner les réponses : je pense que c'est par l'expérience qu'on remarque que si nous on donne les réponses, ça n'a pas forcément le même effet que si c'est eux qui la cherchent et qu'on leur en laisse le temps*
- *... je pense qu'au début que tu enseignes, c'est intéressant d'écouter les enfants, mais tu te rends vite compte tout seul que si tu les laisses trop aller, si tu ne remets pas de temps en temps l'église au milieu du village, et bien tu perds trop de temps*
- *... l'esprit critique, l'analyse : c'est presque quelque chose qui ne peut pas s'apprendre autrement que dans le métier*
- *... la fermeté: c'est une compétence qui se développe au fil des années. C'est un défaut que j'ai constaté au début et petit à petit, c'est une compétence que j'améliore au fil des années*
- *... cerner les enfants : je pense que ça s'apprend. Quand on se met à l'écoute de l'autre, quand on se met à les observer, de discuter avec eux, d'échanger, quand on prend le temps aussi de rencontrer les parents, de voir son domaine affectif, son entourage, son milieu familial, on les cerne beaucoup mieux. Je pense que ça s'apprend sur le tas, dans la pratique de tous les jours, mais ça prend du temps. Je ne pense pas que les premiers jours tu arrives à cerner les enfants, on peut voir un*

peu où ils se situent mais c'est avec le temps et avec l'observation que tu y arrives mieux.

- origine dans l'histoire de vie du novice :
 - ... *ça c'est au niveau de mes valeurs, je ne me sentirais pas bien dans mon enseignement si je n'étais pas disponible, je crois*
 - ... *savoir animer : c'est pas nouveau. Depuis toute petite, j'ai toujours été quelqu'un qui avait des idées pour jouer, qui lançait une activité, qui trouvait quelque chose à faire, qui ne restait pas en place*
 - ... *savoir varier : C'est une manière de vivre, une manière d'approcher les gens. Moi je n'aime pas non plus toujours faire les mêmes choses*
 - ... *la spontanéité : j'ai appris ça tout au long de ma vie, mais justement, c'était un long apprentissage et ça continue*
 - ... *animateur : ça, ça peut venir peut-être d'autres activités, d'être animateur dans d'autres groupes, qui ne sont pas forcément des groupes scolaires.*

- origine dans la formation initiale :
 - *savoir poser le cadre : alors là on a fait beaucoup d'exercice à l'école normale, je me souviens à chaque retour de stage, on discutait de ce qui s'était passé ou de ce qui venait ou autre*
 - *avoir une méthode : si je réfléchis bien, dans tous les cours didactiques qu'on a fait on avait à chercher justement des idées, chercher différentes manières d'aborder certains sujets dans n'importe quelle branche*
 - *préparer une leçon : uniquement à l'école normale*
 - *la mise en place du conseil de classe : ça on l'a appris à l'école normale. Je ne le connaissais pas du tout avant d'ailleurs.*

- origine dans les stages pratiques :
 - *le professionnalisme : ça c'est les stages à la « nono » [ENB]. Mais surtout les derniers je dirais. Les SP, je pense que c'était le meilleur apprentissage possible pour être responsable dans ce métier, que ce soit aider un maître de stage à préparer une séance de parents, j'en ai une ce soir, donc j'en parle, que ce soit tout à coup être lâché seul devant une classe et que le maître de stage s'absente deux leçons, trois leçons, une matinée. Il n'y a que ça je pense, et je pense que c'est là que c'est venu*
 - *l'idée de responsabiliser les élèves : je l'ai ressenti fortement pendant mes stages, je l'ai appliqué pendant mes stages, parce que c'est une manière qui me convenait et je n'en démordrais plus actuellement*
 - ... *ça c'est un stage que j'ai mal vécu. Enfin j'en ai retiré beaucoup de choses parce que je sais ce qu'il faut pas faire. Donc par rapport à l'évaluation, j'ai vu concrètement ce que c'était l'évaluation sommative. Auparavant, je n'en ai pas ou peu fait...*
 - ... *par rapport au stage que j'ai eus, la plupart, je les ai bien vécus, mais c'était toujours très technique. Je savais préparer mes leçons, je les préparais exactement comme il le fallait, mais, par exemple, je ne savais pas laisser place à l'imprévu. J'ai l'impression que si ça se passait pas exactement comme sur ma feuille, ça n'allait pas aller du tout.*

Il est à signaler qu'une majorité des compétences relevées trouvent leur origine dans plusieurs situations, comme déjà signalé : l'histoire de vie de l'enseignant novice, la pratique en classe, mais aussi la pratique en stage ou la réflexion première en institution :

- *écouter et échanger avec les enfants : échanger, c'est mon vécu affectif parce qu'on a toujours beaucoup échangé à la maison et aussi de l'école normale, là j'ai beaucoup appris à écouter les autres*

- *la prise en compte de chacun : c'est quelque chose qu'on a beaucoup discuté dans la formation et qu'on a vu faire en classe, qu'on nous a montrée que ça faisait partie de l'enseignement.*

Une partie des réflexions des enseignants novices signale des compétences génériques, non contextualisées qui relèveraient de leur histoire de vie. Ce n'est que dans un second temps qu'ils les replacent dans le contexte de la pratique enseignante :

- *ça va de soi, ça ne s'apprend pas d'être responsable. Bon, tu peux apprendre que tu dois les compter pour voir s'ils sont tous là, regarder ce qu'ils sont en train de faire, voir si tout le monde va bien*
- *la patience : c'est une compétence personnelle. Mais ça se travaille aussi. Ça dépend aussi de ton état sur le moment. Mais je pense aussi qu'avec les années, tu peux mieux faire la séparation des choses*
- *donner un cadre, donner des habitudes : on me donne des habitudes. Je fais partie de pas mal de sociétés où on me donne des habitudes, par exemple : musique, avant que le directeur rentre, on fait le silence dans la salle, on me donne une habitude aussi à la maison, enfin tant que tu es avec tes parents, on te donne des habitudes, on mange plutôt vers telle ou telle heure, et puis, là aussi, je dirais, c'est quelque chose que tu reprends, et tu fais presque la même chose avec les enfants.*

Un autre groupe de données mérite d'être signalé : c'est celui qui fait référence, en relief ou en creux, à la vocation. Certains enseignants novices – un nombre qu'il ne faut pas surestimer – semblent encore imprégnés de cette référence à la vocation, fréquente avant que le concept de professionnalisation ne se répande. N'oublions pas que nous sommes dans une région de campagne, encore assez protégée des bouleversements sociologiques qui ont fait évoluer, ailleurs, la perception même de la fonction enseignante. Les propos de Marielle et de Denise sont assez représentatifs de cette tendance :

Marielle (n) :

- *Par rapport au métier même j'ai l'impression qu'il faut une certaine vocation car ça demande tellement de toi, d'investissement, par rapport à tout ce que j'ai dit avant, par rapport à ton caractère, tu mets tellement de toi-même dans ce que tu fais qu'il faut être sûr de ce que tu fais. Je pense que si t'as pas une vocation pour faire ça tu te fais tout de suite écraser, aplatis.*

- **Précise un peu ce que tu entends par vocation.**

- *Il faut avoir la fibre, je peux pas expliquer mieux, je sais pas comment dire, il faut te sentir au milieu de ce climat un peu paranormal. Parce qu'il n'y a rien de concret, t'as un mode d'enseignement à suivre, t'as des exigences à remplir, mais on t'en donne pas les moyens, t'as des comptes à rendre, mais on t'écoute jamais vraiment quand t'as quelque chose à dire. On t'impose des choses que tu peux pas tellement changer. On nous impose des moyens d'enseigner, des plans d'étude, mais t'as pas tellement le choix de réagir là-dessus. Et puis, par rapport à tous les contacts que t'as que ça soit avec les collègues ou les parents, je crois qu'il faut le sentir. Si tes motivations sont d'ordre vacances, jours fériés ou salaire, ça va pas marcher parce qu'il faut tellement investir plus de soi-même que si tu y vas seulement pour des raisons salaire ou ... ça marche pas, tu te fais couler quoi. Ça apporte rien et tu ressens rien.*

Denise (n) :

- **Tu disais : l'amour des autres...**

- *Je pense que dans le métier que l'on fait, si on n'aime pas les autres, c'est pas possible, enfin, c'est vite difficile. Enfin, moi c'est ce qui me permet de me lever tous les jours et c'est parce que je les aime mes élèves que je viens tous les jours.*

CHAPITRE 9

CONCLUSION : DES HYPOTHESES CONFIRMÉES

La première conclusion que nous pouvons tirer de l'analyse des données recueillies auprès des novices est leur grande richesse et leur diversité, résultat de la diversité des acteurs interrogés, qui, pourtant, tous sont passés par une formation identique dans la forme, les intentions et les moyens. Chacun s'est approprié sa formation en fonction de sa personnalité, de son histoire et de sa perception du rôle de l'enseignant. C'est un truisme de le relever ici, mais il s'agira d'en tenir compte dans la conclusion générale de notre étude.

En fonction de ce qui vient d'être dit, nous pouvons considérer que nos trois premières hypothèses sont confirmées par les propos des enseignants novices interrogés :

- **HE_1** Les enseignants débutants rattachent des aspects importants de leur pratique et de leur habitus professionnels à ce qu'ils ont appris/compris/exercé durant leurs stages. Mais ils ne le font pas spontanément, il faut insister pour que des acquis spécifiques soient reliés à des stages. Comme nous l'avons déjà noté, plusieurs novices ont pris conscience de l'aspect formateur des stages durant l'entretien !
- **HE_2** Les enseignants débutants savent faire la différence entre influence positive (effet de ressemblance, le maître de stage comme modèle à suivre) et influence négative (le maître de stage comme exemple à ne pas suivre).
- **HE_3** Parmi les influences qu'ils jugent positives, ils distinguent des influences voulues par le maître de stage et d'autres qui se sont opérées presque à son insu.

La quatrième hypothèse n'est pas confirmée. Les stagiaires ne distinguent pas les influences dont ils ont pris conscience durant le stage ou juste après et les influences dont ils n'ont pris conscience que plus tard, seuls dans leur classe.

Au plan des questions de recherche :

- **QE_1** Les enseignants débutants signalent des composantes de l'habitus professionnel assez semblables se rapportant à trois champs de compétences principaux :
 - Compétences pédagogiques
 - Compétences personnelles
 - Compétences d'adaptation.
- **QE_2** Les enseignants débutants ne perçoivent pas l'influence des stages de manière convergente.
- **QE_3** Les enseignants débutants perçoivent deux modes d'influence différentes : en premier l'observation du maître de stage et, en second, les échanges avec lui.
- **QE_4** Les enseignants débutants relèvent qu'une majorité de compétences sont issues de plusieurs situations où apparaît, en avant plan, leur histoire de vie.

En ce qui concerne les questions fermées de nos entretiens, nous pouvons relever que les enseignants débutants ont une bonne estime d'eux-mêmes puisqu'ils sont 64% à dire qu'ils maîtrisent plutôt bien ou très bien les compétences et micro-compétences proposées. Ils relient prioritairement l'origine de ces compétences à leur première pratique de classe, ensuite à leur vécu en stages, puis aux cours de formation en institution, pour les plus importantes.

Au départ de notre travail, nous pensions ou espérons, comme le laisse entrevoir notre première hypothèse, que les novices énuméreraient facilement les compétences qu'ils mobilisent journallement dans leur classe et qu'ils sauraient en donner une origine précise. Or, nous devons constater au terme de cette analyse que les novices savent ce qu'ils font, peuvent en parler, décrire leur action, mais ne se sont jamais posé la question de l'origine de telle ou telle compétence. Ils sont dans l'action située au sens où Ria l'entend et ne prennent que rarement le temps d'une position *méta* pour réfléchir à leur pratique. Ils sont dans le « faire » et rarement dans « réfléchir sur le faire ». Le moment de l'entretien a été pour nombre d'entre eux l'occasion de faire un retour sur soi, sur sa pratique, sur ses compétences construites et d'en comprendre une partie de la genèse. Cela ne nous permet pas de tirer des conclusions sur la pratique réflexive des enseignants novices, mais nous pensons qu'elle est assez limitée. Nous nous basons sur quelques indices tirés des entretiens –les novices ne disent pas ou rarement qu'ils utilisent une expérience passée pour envisager un nouvel enseignement- et sur le fait que, dans le cadre de la formation suivie par les enseignants interrogés, ce concept n'avait pas encore complètement développé ses effets.

TROISIEME PARTIE

LES REPRESENTATIONS DES MAÎTRES DE STAGE

Dans les chapitres constituant cette troisième partie, nous abordons globalement les entretiens que nous avons menés avec les maîtres de stage, nous listons les stratégies utilisées par les mentors pour former les novices et nous relevons les compétences incontournables signalées par les maîtres de stage pour devenir enseignant. Nous traitons ensuite des réponses aux questions fermées. Dans un second temps nous abordons les hypothèses et les questions concernant les formateurs de terrain et proposons notre analyse, étayée par leur discours. Une conclusion termine cette troisième partie de notre travail.

CHAPITRE 10

LES ENTRETIENS AVEC LES MAÎTRES DE STAGE

Comme dans le cas des entretiens avec les novices, les entretiens avec les maîtres de stage ont été enregistrés et retranscrits en totalité, en privilégiant le contenu du discours pour rendre sa transcription plus lisible. Nous avons opté pour une analyse essentiellement sémantique du discours, sans chercher à interpréter la syntaxe, les hésitations, les silences, les redites, les reformulations. Plusieurs lectures successives nous ont permis de scinder le discours en parties signifiantes. La première a visé au découpage des trois grands moments de l'entretien, la deuxième a permis la mise en évidence des compétences retenues et de leur opérationnalisation dans le cadre de la formation en stage, la troisième a fait apparaître les éléments de la théorie subjective des maîtres de stage dans leur approche formative des stagiaires. Enfin, la dernière a pu mettre en évidence la perception que les formateurs de terrain ont de leur rôle dans la formation des enseignants.

Ces diverses parties ne sont pas présentes dans chaque entretien, puisque nous avons été conduit, par le choix méthodologique de base, à guider le plus souvent, mais aussi à suivre parfois nos interlocuteurs dans le dédale de leur discours sur leur pratique de formateur.

La grille d'analyse des compétences signalées est identique à celle dont nous nous sommes servi pour analyser les entretiens avec les novices, alors que la grille sur les stratégies utilisées par les maîtres de stage a été construite en cours de travail. Cette dernière grille a évolué jusqu'à l'analyse du dernier entretien des mentors, subissant des corrections successives permettant de rendre compte au plus près des déclarations des formateurs de terrain.

Le travail d'analyse du corpus a permis, au final, de dégager 18 stratégies différentes utilisées par les maîtres de stage pour permettre au futur enseignant de construire et développer l'une ou l'autre composante de son habitus professionnel. Les formulations retenues nous paraissent les plus significatives des démarches utilisées par les formateurs pour jouer leur rôle.

Stratégies utilisées par les maîtres de stage

Stratégies utilisées	Commentaires
Mettre en confiance	Le maître de stage fait faire au stagiaire les choses qu'il sait faire, dans les disciplines où il se sent déjà à l'aise ; le maître de stage donne un feed-back positif au stagiaire.
Prendre conscience de son rôle	Le maître de stage amène le stagiaire à réfléchir à son rôle dans la classe, face aux élèves, face aux savoirs, mais également face aux parents et aux autorités scolaires.
Poser le contrat	Le maître de stage indique au stagiaire le cadre de classe dans lequel il devra s'insérer, son plan de travail, son programme des leçons à enseigner, les rituels de classe. Il négocie/impose le contrat de formation.
Partager sa vision et ses choix	Le maître de stage partage avec le stagiaire sa vision du métier et ses choix didactiques et pédagogiques.
Analyser <i>a priori</i>	Le stagiaire et le maître de stage discutent les projets présentés et conviennent de leur adéquation aux objectifs de l'activité, à la situation d'enseignement, etc. (analyse proactive).
Analyser <i>a posteriori</i>	Le stagiaire et le maître de stage analysent la leçon qui a eu lieu, tirent des enseignements de ce qui s'est passé (analyse rétroactive) sur la base des observations faites.
Travailler par essais/erreurs	Le maître de stage encourage le stagiaire à tenter des choses, à choisir librement ses démarches, à essayer même si, <i>a priori</i> , les difficultés sont prévisibles.
Développer la prise de distance et l'auto-évaluation (posture métacognitive réflexive)	Le stagiaire est amené à se poser des questions sur ses stratégies d'enseignement, sur ses choix didactiques pour élargir le champ des possibles, envisager d'autres pistes et développer son auto-évaluation, ceci en marge d'une leçon qui a eu lieu ou qui aura lieu.
Développer la curiosité, l'imagination, la créativité	Le maître de stage insiste sur la nécessaire curiosité du stagiaire, sur le développement de son imagination et de sa créativité pour diversifier son enseignement.
Réfléchir au sens et à la stratégie	Le maître de stage amène le stagiaire à réfléchir au sens des activités proposées à la classe, aux objectifs poursuivis, en tenant compte des élèves individuellement et collectivement.
Mettre en relation la pratique et la théorie	Le maître de stage éclaire par des réflexions théoriques la pratique vécue en classe et invite le stagiaire à en faire de même ; il invite le stagiaire à faire des liens avec les cours suivis en institution, avec les méthodologies et les plans d'études.
Se mettre en jeu	Le maître de stage assure, devant le stagiaire, un enseignement qui est analysé par la suite ; le stagiaire est encouragé à faire preuve d'esprit critique ; le maître de stage s'auto-analyse en présence du stagiaire.
Se montrer enseignant professionnel	Le maître de stage se montre un professionnel de l'enseignement, de la relation avec l'enfant, avec les parents et les collègues il éclaire ses propos par des exemples vécus et partage son enthousiasme pour la profession.
Etayage/désétayage	Le maître de stage propose au stagiaire des grilles d'observation, des outils d'analyse, des pistes de réflexion et des pistes de remédiations à mettre en œuvre.
Partager ses routines	Le maître de stage indique au stagiaire les trucs et les tours de main du métier qui peuvent constituer des réponses immédiates.
Mettre à disposition le matériel	Le maître de stage met à disposition du stagiaire ses ouvrages de référence, ses classeurs, son matériel, ouvre ses armoires et encourage le stagiaire à les utiliser.
Laisser le stagiaire seul	Le maître de stage laisse le stagiaire seul plus ou moins longtemps dans la classe pour mener les activités.
Absence de stratégie consciente	Le maître de stage déclare n'avoir pas de réponse, ni de stratégie réfléchie devant tel ou tel problème soulevé par/chez le stagiaire ; il fait part de son impouvoir dans la formation.

Les stratégies favorisées ou recommandées par l'institution de formation pour l'accompagnement des étudiants en stage sont l'analyse *a priori* et/ou *a posteriori*, ainsi que la prise en charge de la classe par le maître de stage le premier jour du stage, alors que le stagiaire se retrouve dans la situation d'observateur. En fin de formation, il est recommandé aux formateurs de terrain de laisser, selon leurs compétences, les stagiaires seuls dans la

classe pour des temps plus ou moins longs, qui vont de quelques minutes à une journée. Dans ce dernier cas, les formateurs étaient en général invités à participer à un séminaire de formation à l'Ecole normale. Pour laisser le futur enseignant seul avec les élèves, il faut que le maître de stage pense que le stagiaire est capable de gérer la classe et qu'un collègue, sur place, puisse servir de répondant en cas d'urgence.

Les autres stratégies ont été construites et développées par les formateurs de terrain en fonction de leur intérêt, de leur personnalité ou, plus probablement encore, en fonction de leur théorie subjective de la formation. Suite à des échanges entre formateurs durant les journées de la formation et de rencontres, les diverses stratégies des uns et des autres ont pu être exposées et discutées, offrant la possibilité aux uns et aux autres d'un enrichissement de leurs pratiques. Il est dès lors intéressant de relever toutes les stratégies utilisées par tel ou tel formateur. Nous en apprendrons beaucoup sur le type d'enseignant qu'il est, sur ses théories subjectives de la formation et, donc, sur ses priorités.

Les stratégies que nous avons identifiées pourraient probablement être formulées de manière quelque peu différente par d'autres chercheurs. Nous avons opté pour les formulations qui précèdent parce qu'elles nous paraissent bien refléter la pratique des formateurs de terrain que nous connaissons et que nous avons vu pratiquer dans leur classe. Dans toute cette étude, faut-il le rappeler, notre connaissance du terrain n'est pas négligeable et si elle est parfois un handicap, elle est aussi un avantage certain dans la majorité des situations.

La théorie subjective de la formation, un aspect particulier de la théorie subjective de l'éducation de Kelchtermans (2001), se concrétise, chez les formateurs de terrain par un discours qui fait une large place à l'implicite quand nous leur demandons comment ils s'y prennent pour former un futur enseignant.

Comme nous l'avons déjà dit, contrairement à la situation d'entretien vécue avec les novices, les maîtres de stage ne sont pas systématiquement dans cette *parole incarnée* dont parle Vermersch. Ils prennent souvent une certaine distance pour adopter un discours *conceptuel*, généralisateur et global, pour développer leur théorie de la formation à partir d'une *position de parole formelle et abstraite*. Le statut de leur parole est donc très différent de celui des novices et nécessite une approche particulière.

Ils utilisent volontiers le « on » impersonnel ou la forme du conditionnel pour caractériser ce qu'ils font de manière générale face à un stagiaire ou ce qu'ils feraient si le cas se présentait. Mireille nous le montre bien dans l'extrait suivant :

Mireille (m) :

- *Qu'est-ce que je regarde aussi, ... qu'il y ait un suivi, c'est-à-dire que quand on a... quand on a terminé une leçon, et ben on l'a... pour moi ce n'est pas quand il sonne que la leçon est terminée, ça peut se terminer à n'importe quel moment, mais quand ça se termine, il faut qu'on le sache puis qu'on ait déjà une petite vision de... que les enfants sachent si l'activité est terminée ou si on y reviendra, qu'il y ait un petit, déjà une petite notion du suivi. Et puis après, ça, en-dehors de la leçon, dans la gestion, dans la préparation de la suite. Qu'on revienne à ce suivi, ce qu'on va faire avec ce qu'on a récolté ou si c'est terminé. Qu'est-ce qu'on en fait, etc. ?*

Mireille est typiquement dans un discours généralisateur d'une pratique courante pour elle face à un stagiaire. Elle sait sur quoi elle porte son regard dans l'enseignement du stagiaire (*savoir terminer une leçon*), mais ce discours n'est pas incarné, il ne concerne pas une situation particulière vécue et située. Il relève de sa théorie subjective de formation et sera

répété chaque fois qu'une situation similaire, au demeurant courante chez les futurs enseignants, se présentera.

Dans l'exemple suivant, l'utilisation successive du conditionnel et de l'indicatif indique bien le basculement d'une parole générale, de l'ordre de la théorie, à une parole incarnée :

Robert (m) :

- Je dirais plutôt, moi, je proposerais des activités ouvertes, mais vraiment dans le sens large. Par exemple, moi je pense bêtement à aujourd'hui, ils doivent en français, mener une activité d'écriture [...], et bien, on pourrait très bien cadrer des trucs... Moi, j'ai proposé à mes étudiants : « on est en relation avec une classe de Besançon, on pourrait commencer une correspondance avec cette classe ». Alors là, il y a du sport. Mais, voilà, alors, là, au moins, on écrit pour être lu.

Quand Robert parle de façon générale, il utilise le conditionnel ; quand il relate un fait précis, une expérience vécue, c'est l'indicatif qui s'impose.

CHAPITRE 11

APPROCHE GLOBALE

Dans leurs propos, les maîtres de stage font référence à des valeurs personnelles, à des compétences à leur avis indispensables à tout enseignant. Pour faire naître chez le novice ces postures essentielles, ils donnent des exemples, prodiguent des conseils, utilisent des métaphores, proposent des grilles d'analyse ou font des démonstrations avec leur classe.

Ils montrent ainsi qu'ils savent quelles compétences sont nécessaires à un futur enseignant et comment les développer chez leur stagiaire, mais ils ne définissent que rarement très précisément les compétences attendues, pas plus qu'ils ne précisent les démarches nécessaires pour les acquérir. Ils sont le plus souvent dans un discours général sur l'enseignement.

Cependant ils sont beaucoup moins clairs face à l'enseignant en formation, à l'intention duquel ils n'explicitent en général ni les compétences attendues ni la manière de les acquérir. Ces idées semblent des évidences qu'il n'est pas nécessaire de formuler. Les formateurs de terrain sont plus dans le « *comment faire pour que ça marche* », tout en ayant une certaine conscience, pour la plupart d'entre eux, que ce « *comment faire pour que ça marche* » se réfère implicitement à un ensemble de savoirs, de compétences, de routines, de représentations, de croyances, de valeurs, d'attitudes. Les quelques exemples tirés des entretiens avec les maîtres de stage montrent les stratégies utilisées et témoignent des théories subjectives sous-jacentes.

Fanny (m) :

- Alors, ça souvent on travaillait ensemble au début. On essayait de voir, de passer en revue les différents points que j'attendais avec eux. Je leur avais aussi, remis une espèce de guide pour qu'ils pensent à tout...

- Un guide personnel ?

- *Oui un guide personnel, enfin personnel, il n'était pas tant personnel que ça parce que je le donnais à tout le monde, mais...*

- *... que tu avais fait...*

- *Une espèce de grille, comme ça, euh... pour qu'ils suivent la démarche, quoi. Mais c'était un peu une préparation de leçon, mais c'est vrai que j'insistais sur plusieurs points particuliers, qui étaient spécifiques.*

Fabien (m) :

- *Ce que j'essaie de faire émerger ? Les compétences d'abord je dirais, relationnelles, c'est-à-dire la compétence d'entrer en relation avec les élèves et donc en accueillant un étudiant, je le regarde d'abord agir avec les élèves ou interagir dans le verbal, dans le non-verbal aussi... et... ensuite c'est... je discute avec lui de comment il s'est senti... de ce qu'il a fait... pour essayer de... de voir si... ce que j'ai vu c'est de l'interprétation ou si on est du même avis. [...] si on est d'accord sur les faits ou sur les éléments, je dirais, objectifs, observés... on passe dans l'interprétation ou je passe dans l'interprétation...*

Fanny, dans son souci de formation, donne des outils, une grille à suivre pour préparer un cours. Elle étaye le stagiaire sans forcément lui dire exactement les raisons de cet étayage, qui restent implicites : le stagiaire est là pour apprendre son métier et savoir bien préparer ses cours est une compétence évidente pour pratiquer son métier.

Fabien met d'emblée le stagiaire en situation, il le regarde manifester ses compétences relationnelles, puis interprète ce qu'il a vu. Il part du présupposé que, pour pouvoir être enseignant, il faut être capable d'entrer en relation, ce qui n'est pas forcément évident pour un étudiant qui vient de quitter la salle de classe pour prendre la responsabilité d'un groupe d'élèves et qui a d'abord des soucis de construction de cours, de transmission de savoirs.

Pour d'autres maîtres de stage, les théories subjectives sont plus claires :

Robert (m) :

- *Moi, j'ai toujours une référence absolue pour l'apprentissage des compétences que j'aimerais développer chez les étudiants, c'est la relation que j'ai avec la musique. J'ai toujours un peu tendance à comparer la classe comme un orchestre. Et puis, le stagiaire, quand il est devant la classe, il prendrait la place du chef d'orchestre. La problématique qui se pose pour la formation des enseignants, pour moi, est quasi celle des chefs d'orchestre. Alors le constat est peut-être un peu dur, mais on peut apprendre un tout petit bout de chef d'orchestre dans les écoles, mais si on n'a pas l'orchestre, il faut oublier. Alors moi je le transcris ipso facto sur la formation ici [ENB], c'est qu'on peut avoir l'institution, la formation, mais si on n'a pas la classe, il faut aussi oublier. Alors moi, j'ai deux, trois petites théories qui trottent dans ma tête depuis toutes ces années, par rapport à ça.*

Dans l'ensemble de l'entretien avec Robert, la métaphore du chef d'orchestre sous-tend le discours et permet le développement de la théorie subjective du maître de stage qu'il s'agisse d'improvisation, de la nécessité de répétitions multiples, de la transcription des concepts théoriques dans la pratique de classe ou de la prise en compte des propositions des élèves, etc. Cela ne signifie pas encore que les compétences attendues et les stratégies de formation sont clairement explicitées à l'intention du stagiaire, mais on peut imaginer que la métaphore, si elle est clairement exposée au futur enseignant, devient pour lui une évidence et une aide. Encore faut-il que le maître de stage la traduise en actes pédagogiques accessibles à observer dans la classe.

Chez Germain, la théorie subjective de la formation est reliée à sa vision propre d'un maître de stage qui mène son action pédagogique en partant du général pour aller vers le

particulier, du global au détail, à l'aide d'une métaphore toute personnelle, « *la caméra au plafond* ». Cela guide complètement sa façon de former ses stagiaires :

Germain (m) :

- Un étudiant doit pouvoir s'élever, pour moi ça veut dire prendre, euh, ce qu'on appelle la caméra au plafond, ... c'est-à-dire d'avoir, d'avoir cette caméra où il se regarde lui-même fonctionner et puis s'élever, ne plus être dans une pratique par branche, par élément. On parlait avant d'objectifs très scindés, l'un après l'autre. [...] prendre comme ça un peu de..., s'élever, parce que je vois les choses assez globalement. Ça c'est aussi..., je fonctionne aussi un peu comme ça. Je vois les choses globalement, puis on va du global au détail. Donc la phase de préparation, réflexion sur la matière, réflexion pourquoi on fait les choses puis comment on les fait, puis de cela, tout ça, ça implique après le mode de faire, quelle méthode je vais utiliser.

Chez Germain aussi, l'approche reste largement implicite. Pour le stagiaire, prendre dès le départ ce recul, ce regard extérieur pour se voir fonctionner, n'est pas naturel. Il est tout d'abord dedans, au centre de l'action, occupé à gérer l'immédiateté des choses qui se passent et à réaliser ce qu'il a envisagé dans sa préparation. Le maître de stage attend une compétence forte, une compétence de décentration pour pouvoir passer d'une vision globale à une vision ciblée.

Pour les maîtres de stage, il est difficile de rester orienté durant tout l'entretien sur la fonction de formateur de terrain. Il arrive fréquemment qu'ils se situent en tant qu'enseignant dans leur classe devant leurs élèves. Ils ne considèrent leur rôle de formateurs d'enseignants que comme un attribut supplémentaire à leur fonction enseignante. Ils sont d'abord les instituteurs de leurs élèves, c'est du moins ce qui ressort de leur discours si l'on considère leur position de parole :

Nadine (m) :

- Créer un climat d'écoute et d'échanges dans la classe.

- Très important. Ça je pense que... Ça c'est dans l'idée de donner du sens, aussi un petit peu à tout ça. C'est dans l'idée que... demain, je serai sortie de l'école, je serai un homme, une femme, j'aurai un rôle dans la société, j'aurai un rôle face aux autres, pour moi, mais ça c'est mon... ma philosophie à moi.

- Tes valeurs ?

- C'est les valeurs que... ben que je retransmets parce que je pense que c'est comme ça que je peux aussi faire du bon boulot. Là-dedans, je pense que je fais un assez bon boulot dans les échanges, quoi. Donc je mets beaucoup d'importance, d'ailleurs on lit une histoire chaque jour après la récré et puis tout dépend quelle histoire, on la commente encore, on essaie de chercher, mais comment on aurait pu faire autrement, peut-être, puis on essaie de s'écouter au niveau de petits conseils, de... enfin ouais, j'y tiens beaucoup à ça. Donc je le mets... j'essaie beaucoup de le faire faire aux stagiaires, aussi.

Nadine nous parle de ses convictions, de ses valeurs et nous montre comment elle les mets en jeu dans la classe avec ses élèves. Agissant dans sa fonction de formatrice de terrain, elle fait simplement la même chose, sans en dire davantage, elle se donne à voir comme modèle, sans le dire vraiment et attend que le stagiaire fasse la même chose qu'elle, qu'il adopte les mêmes valeurs et les mette en actes, par mimétisme.

Cette position adoptée par Nadine est assez courante dans nos entretiens. Elle montre bien que les maîtres de stage sont avant tout des professionnels du terrain, des enseignants primaires qui agissent d'abord dans leur classe avec leurs élèves avant d'être formateurs. Cela se caractérise, à un moment ou un autre de l'entretien, par une confusion dans les termes entre

leurs élèves et les stagiaires. Ce lapsus est, selon nous, révélateur de la posture qu'ils adoptent en tant qu'enseignants primaires d'abord, formateurs ensuite, et de la position dans laquelle ils confinent le stagiaire : une personne en formation, un apprenant dépendant des actes du formateur, comme les élèves. Les deux exemples ci-après en attestent :

Anne (m) :

- *J'avais surtout envie que l'élève se sente bien dans la classe, je mettais déjà ça en place. Donc à chaque stage, ça se reproduisait, mais à des moments différents. Ils étaient déjà plus matures et ça allait de temps en temps plus vite.*

- **Quand tu dis l'élève, là tu entends bien le stagiaire ?**

- *Le stagiaire, voilà.*

Roger (m) :

- *Le fait qu'ils aient choisi cette profession ... le contact avec les enfants, de voir comment est-ce qu'ils se comportent dans la relation humaine qu'ils ont avec les gamins. Je pense que là, on... avec les années de... maintenant ça fait je crois 7 ou 8 ans que je suis... on voit assez rapidement, on arrive à voir si un élève, par rapport à ce point-là, est à l'aise ou bien pas. Quoi, quelqu'un qui est...*

- **Un stagiaire tu veux dire ?**

- *Les stagiaires, donc les stagiaires pas les élèves. Les stagiaires s'ils ont de bons contacts avec les élèves. Je pense que ça c'est quand même un des points principaux.*

CHAPITRE 12

SYNTHESE DES REPONSES AUX QUESTIONS FERMEES

Dans cette partie de l'entretien, les maîtres de stage étaient confrontés aux items constituant la trame de la grille d'évaluation formative (en annexe) utilisée dans le suivi des stagiaires dont ils avaient la responsabilité. Chacun des items avait été discuté par le groupe des formateurs de terrain avant d'être adopté. Ils revêtaient donc pour eux une importance forte.

Quand ils explicitent les items, les maîtres de stage sont pour la plupart en position de parole incarnée, car ils prennent spontanément la place d'enseignant et non celle de formateur. Ils déclarent qu'ils agissent de telle ou telle manière face à leurs élèves. Ce n'est que sur notre questionnement qu'ils se décentrent et adoptent la position du formateur face à son stagiaire. Ils explicitent alors ce qu'ils font pour que le futur enseignant adopte la posture adéquate face à tel ou tel item. Au fur et à mesure de nos entretiens, nous avons insisté plus rapidement sur la position de maître de stage, ce qui a permis aux interviewés d'entrer d'emblée dans la posture attendue.

L'exemple fourni par Nadine montre bien cette confusion de niveau et la difficulté à se positionner en tant que formateur :

Nadine (m) :

- Gérer l'hétérogénéité au sein du groupe classe et assurer le suivi du travail de chacun.

- Ouais là moi je pense que c'est très important, aussi. Disons c'est... alors attention, ça veut pas dire que je le fais bien, ça veut dire que j'y mets une grande importance, mais combien de fois à la fin de la semaine, je me dis mais zut, là j'ai... ouais je ne suis pas toujours contente de moi, mais j'y mets de l'importance.

- Alors je vais un tout petit peu changer la donne parce que je crois qu'on ne s'est pas tout à fait bien compris. Ce que tu fais toi en tant que maîtresse de classe est une chose,

mais c'est pas cette dimension-là que j'aimerais t'entendre critiquer ou signaler ici, c'est plutôt la dimension maîtresse de stage.

- Ah voilà. Donc tu vois, j'avais pas bien compris. Oui alors, c'est avec les stagiaires, si je... donc c'est très important, oui. Pour les stagiaires.

- Très important ?

- Oui, j'en parle beaucoup

- Tu en parles beaucoup, voilà. Et si tout à coup tu t'aperçois que tu mets quelque chose en place de particulier, tu me le signales aussi dans tes remarques, hein ?

- Bon, je leur montrais des choses, hein. Vous avez le suivi ? Qu'est-ce que vous avez noté sur cet élève ? Est-ce que vous avez noté qu'il a fini ce travail ? Est-ce que vous avez noté que là il a eu beaucoup de peine ? Si tout d'un coup on a un moment pour essayer... pour y retourner...

Dans la plupart des situations, quand les mentors ont pu prendre la position de formateur, ils la gardent pour la suite de l'entretien et explicitent comment ils opèrent pour permettre au stagiaire de prendre réellement en compte l'item considéré. L'opérationnalisation d'un item pour le stagiaire peut prendre diverses formes et renvoie à la théorie du maître de stage.

Nous prendrons pour exemple l'item « Négocier avec les élèves les règles de fonctionnement de la classe et les faire respecter avec souplesse »

Robert (m) :

- Négocier avec les élèves les règles de fonctionnement de la classe et les faire respecter avec souplesse.

- L'ensemble des questions me pose quand même un peu problème parce que... Ce type de question que tu viens de poser, si c'est pas en place, je ne peux pas vivre dans la classe. Donc, c'est de nouveau quelque chose de très fort.

- Mais, c'est pas gênant, ce qui m'intéresse, c'est le commentaire autour.

- Oui, d'accord, donc pour moi ç'est très fort au niveau des priorités, dans le sens que, ça nous empêche de vivre l'année avec les élèves, il faut que les choses soient bien en place, que chacun ait son rôle à jouer, puisse s'exprimer, que chacun ait sa place dans cette classe, et puis connaisse ce qu'on peut faire, ce qu'on ne peut pas faire, pour que tout cet aspect de « devoir gérer les choses » passe alors paradoxalement au second plan, c'est-à-dire, c'est des choses intégrées et ça fonctionne naturellement. Mais, j'entends, au départ, c'est un investissement, les 6 premières semaines, on est toujours à cheval « ça, on ne fait pas comme ça, ça je ne veux pas... » ça demande un investissement pour avoir après des choses qui fonctionnent naturellement et pour avoir des commentaires du type « oui, mais cette classe... vous ne dites jamais ça ? » On l'a mis en place au début de l'année scolaire.

- Et comment tu peux l'opérationnaliser au niveau des stagiaires ?

- Alors là, je crois que ce n'est pas trop compliqué, il faut absolument sensibiliser les stagiaires, c'est que les premières apparitions sont déterminantes. Montrer son vrai profil d'entrée est déterminant, il n'y a rien à marchander. Et surtout, leur montrer que la relation n'est pas de copain à copain, mais c'est quand même d'enseignant à élèves, et puis, ça sous-entend, ces choses-là, qu'il ne faut pas se laisser marcher dessus. Dans la relation, il y a toujours quand même un contre un groupe.

Dans l'exemple ci-dessus, le maître de stage donne un niveau élevé de priorité à l'item en question et invite le stagiaire à prendre dès le départ les choses en main, à se positionner en tant que référence afin de ne pas se laisser aller à une relation pseudo égalitaire avec les élèves. Il prône une relation dans laquelle l'enseignant reste le responsable du groupe classe.

Fanny (m) :

- Négocier avec les élèves les règles de fonctionnement de la classe et les faire respecter avec souplesse.

- Alors ce que je leur demandais, c'était que, s'ils n'étaient pas d'accord avec une règle de vie qui avait été établie ensemble, il fallait qu'ils le disent. S'ils avaient envie que, je ne sais pas moi, ça les gênait qu'ils se lèvent sans arrêt, par exemple pour aller boire, il fallait qu'ils insistent auprès des élèves en leur disant : Bon, écoutez, moi ça me gêne beaucoup, j'aimerais que vous ne vous leviez pas ! Alors je ne sais pas si ça répond à cette question. Donc euh, l'essentiel c'est que, il y ait une... qu'il y ait un contrat entre le stagiaire et les élèves qui soit clair. Même s'il ne ressemble pas au contrat, sauf dans certaines limites, il fallait qu'ils... que je tolère, quoi, mais s'il était tolérable, parce que j'ai mes petites manies, j'acceptais que tel stagiaire n'ait pas les mêmes manies que moi.

Chez cette formatrice de terrain, c'est le contrat passé entre le stagiaire et la classe qui prime, même si les termes du contrat ne correspondent pas à ses attentes ou à ses « petites manies ». Le stagiaire est donc directement invité à prendre sa place dans la classe.

Philippe (m) :

- **Négociateur avec les élèves les règles de fonctionnement de la classe et les faire respecter avec souplesse.**

- Je le demande mais après avoir laissé aller un peu les choses et ils se rendent compte qu'ils en ont besoin, que c'est indispensable. Si je pense qu'on peut le récupérer, je laisse le stagiaire se planter et on analyse après.

Philippe laisse le stagiaire se rendre compte par lui-même de la nécessité d'un cadre clair, quitte à en faire l'expérience à ses dépens, dans la mesure où la situation ne dégénère pas totalement.

Roger (m) :

- **Négociateur avec les élèves les règles de fonctionnement de la classe et les faire respecter avec souplesse.**

- Je dirais peu important. Il faut le faire dans la classe, mais à mon avis, c'est... ouais c'est difficile de dire important, pas important... Je ne sais pas moi.

- **Alors euh, alors si ça te pose problème important, pas important, tu laisses de côté ça. Explique-moi, fais quelques commentaires sur cette compétence-là et puis sur comment tu insistes auprès du stagiaire, éventuellement, ou comment tu n'insistes pas ?**

- Parce que, pour un stagiaire, ça serait difficile de mettre en place des règles de fonctionnement d'une classe par rapport à lui qui arrive, qui est là pendant trois semaines. Il devra forcément, dans ce domaine-là, prendre le point 2 et puis dire, là je dois faire comme le maître de stage. Parce que je ne peux pas moi stagiaire arriver ici et puis de...

- **...mettre mes règles en place**

- ...mettre mes règles en place. Donc là, c'est peut-être un des points dans lesquels ils doivent... Et puis euh... peut-être, je dirais, gérer quelques petits conflits qui vont se passer pendant son stage. Là ça sera plus important. C'est pour ça que je veux dire que... c'est... mais là on est toujours par rapport au stagiaire, c'est juste hein ?

- **Oui**

- Donc. C'est pour ça que je dirais que là c'est moins important. Et puis euh, ben les faire respecter avec souplesse, là aussi hein, il y a peut-être un stagiaire qui, ça ne le dérange pas quand on lance des éponges à travers la classe. Hein, par exemple.

- **Est-ce que tu laisses faire ça, toi ?**

- Ben peut-être que... si ça se passe pendant la leçon, si vraiment ça peut être grave, j'interviens, peut-être je n'interviens pas et puis on en discute après, hein. Et puis de dire ben voilà. Est-ce que vous, vous pensez que c'est normal lorsqu'il y a une situation comme ça, un élève qui se lève et puis qui va frapper le voisin et puis... ou est-ce que vous ne l'avez pas vu ou bien peut-être...

- **Mais ça, tu reprends ? Tu en discutes avec eux ?**

- Ouais.
- **Donc tu as quand même une..., par rapport à cette application des règles, tu as quand même des attentes, toi, en tant que formateur ? L'éponge qui gicle à travers la classe, pour toi ce n'est pas quelque chose de normal. Ça se discute. Se demander pourquoi.**
- Ouais.
- **Et si moi en tant que stagiaire, je te dis, ouais mais ça ne me gêne pas du tout, non mais pff. Non, non, ça ne me gêne pas, euh... Tu vas réagir ?**
- Ben peut-être on en discute, pourquoi ça ne vous gêne pas. Bon, je vais peut-être argumenter. Mais c'est une éponge qui est pleine d'eau, par exemple, ou bien il va la recevoir à la figure ou bien sur son banc, il y a tout qui sera mouillé, ça vous gêne pas ? ou je ne sais pas. Donc euh... on peut être... arriver à... S'il a des bons arguments pour me dire que... ben voilà, bon. Ben euh... S'il arrive à me...
- **...convaincre**
- ...à me convaincre que ça ne le dérange pas, je lui dis ok. Pis sinon, ben je lui dis qu'il pourra peut-être le faire... que ça se fasse, ben d'accord, mais plus ici, peut-être. Donc là j'ai le moyen de mettre la pression de...
- **Toi, tu mets la limite dans...**
- On peut quand même fixer une limite. Peut-être qu'elle est différente, mais, suite aux arguments, on peut...

Pour sa part, Roger laissera se dérouler les événements en intervenant le moins possible. Il reprendra ensuite le problème avec son stagiaire et en discutera. Le stagiaire sera amené à argumenter, à défendre sa position et à choisir et assumer sa stratégie d'intervention.

Mireille (m) :

- **Négocier avec les élèves les règles de fonctionnement de la classe et les faire respecter avec souplesse.**
- Alors ça, je trouve que ces règles ça se définit en début de première principalement. C'est les grandes règles de vie qui se définissent en début de première, tout de suite. C'est des règles, il y en a certaines sur lesquelles je ne négocie pas, par exemple lever la main, respecter son voisin, enfin ses camarades et pis ne pas faire trop de bruit pendant les leçons, ça c'est des règles qui sont non-négociables et la moquerie également. Je suis absolument intransigeante sur l'interdit de la moquerie. Ça c'est moi qui les pose ces règles parce qu'elles ne sont pas négociables. Après il y a d'autres choses qui peuvent se négocier et puis qui se discutent beaucoup dans les cadres des conseils de classe qui ont lieu chaque fin de semaine. Et puis, là on met au point les petits détails, quoi, les choses qui fonctionnent, les choses qui ne fonctionnent pas, voir s'il en faut de nouvelles, fixer de nouvelles règles ou intervenir auprès de certains élèves parce qu'il y a des choses qui ne fonctionnent pas bien. Ça c'est...
- **Pour les étudiants, les stagiaires, ça veut dire quoi tout cela ?**
- Alors, ben les règles non-négociables, ben je pense ils y tiennent aussi autant que moi, parce qu'ils savent bien que c'est des choses qui sont indispensables, puis le conseil de classe, elles y participent et puis les deux dernières, elles ont géré chacune un conseil et puis, je pense qu'elles étaient satisfaites. Elles ont trouvé que c'était intéressant.

Chez Mireille, le cadre général est clairement posé et imposé aux stagiaires. Les éléments qui peuvent se discuter le seront dans le cadre du conseil de classe et sont évidents, mais non formulés directement. Selon elle, les stagiaires sont convaincus implicitement des choix opérés par la formatrice.

Paul (m) :

- **Négocier avec les élèves les règles de fonctionnement de la classe et les faire respecter avec souplesse.**

- Ouais, alors euh... Si on veut euh..., les règles de..., je pense à l'équipe maintenant que je vais recevoir, les nouvelles volées. Alors il y a une sorte des... il y a des règles de vie que nous avons mis au point avec toute l'école, c'est... elles sont... elles vont assez loin, ok et celles-là, elles sont posées comme ça. C'est... on ne négocie pas ça. Par contre, ce que je vois et ce qui s'est institué et qui est fantastique et ça c'est encore un de ces éléments qui est merveilleux, j'entends, quand ça se passe c'est fantastique, si un problème se pose, un problème se pose, tout bêtement quelqu'un est derrière pendant les petites récréations et dérangent les joueurs de billard, parce qu'il y a des règles précises, etc., alors bon, ça arrive deux fois, alors on en parle dans un carrefour, dans un bilan de fonctionnement, dire, ben voilà, qu'est-ce qui se passe. Donc là alors je sais et l'étudiant peut voir comment les enfants instituent. Il y a un élève qui a terminé dernièrement une période de quatre semaines pendant lesquelles il était interdit de petite salle et les élèves lui ont dit pourquoi et c'était clair et j'ai... on n'a pas eu besoin d'aller vérifier s'il était derrière parce que la décision était respectée. Donc là, oui, on peut voir passablement de choses qui se passent comme ça.

Pour ce maître de stage, la confiance mise dans la classe est primordiale et les effets sur l'observation d'une discipline de classe est évidente. Les élèves instituent eux-mêmes et régulent. Le stagiaire peut simplement observer ce qui se passe. Le maître de stage ne dit pas quelles autres clés de compréhension il donne au stagiaire pour lui permettre de comprendre et d'apprendre comment faire.

Dans les exemples présentés, certains éléments apparaissent pourtant de façon récurrente, même si l'opérationnalisation est différente d'une situation à l'autre. Tous les maîtres de stage admettent la nécessité de règles de fonctionnement claires, condition de base pour instaurer un cadre de travail sécurisé. Ces règles sont pour une part imposée soit par l'institution « école » soit par l'institution « classe » après négociation. Elles peuvent évoluer, cependant sans remettre en question les valeurs fondamentales de l'enseignant.

Dans l'ensemble, la partie de l'entretien en questions fermées a été l'occasion pour les maîtres de stage de préciser leur pratique en tant qu'enseignants et en tant que formateurs.

CHAPITRE 13

LES MAÎTRES DE STAGE : « NOTRE INFLUENCE EST LIMITEE DANS LE TEMPS »

Lors de la construction et la stabilisation de nos hypothèses, nous pensions pouvoir amener les maîtres de stage dans *cette position de parole impliquée*, centrée sur des faits concrets, situés, et non sur des faits généraux, abstraits bien que vécus.

Or, le discours des formateurs de terrain relève plutôt d'un énoncé d'intentions générales, une « *verbalisation conceptuelle basée sur la production d'abstraction, d'invariants, de structure, [...] justifiant rationnellement [...] l'action produite* » (Vermersch, 1996, p. 42). Nous en prenons acte comme un fait inhérent à la position même des maîtres de stage dans le processus de formation des stagiaires, mais nous le considérons aussi comme le reflet de la réalité vécue par les mentors. Ils disent faire telle ou telle chose parce qu'ils savent qu'ils le font, en général, quand la situation se présente.

Dès lors, notre analyse des propos des maîtres de stage en fonction des hypothèses posées devra tenir compte de cette réalité de la position des formateurs de terrain et éviter au maximum une surinterprétation tout en faisant parler les « *dire* » au plus près de ce qu'ils disent vraiment.

Comme dans le cas de l'analyse des données des novices, notre classement a été confirmé par un lecteur externe critique quant à notre démarche.

Chaque hypothèse fera l'objet d'une approche particulière. Les propos tenus par les maîtres de stage seront découpés et organisés en unités de sens en fonction des hypothèses posées qui toutes portent sur la perception que les mentors peuvent avoir de leur influence sur le futur enseignant, durant et après la formation en stage.

Première hypothèse : les maîtres de stage pensent exercer une influence déterminante

La première hypothèse était libellée comme suit :

HM_1 Les maîtres de stage estiment qu'ils exercent une influence déterminante dans la formation des futurs professionnels.

En fait, les maîtres de stage ont tendance, de manière générale, à minimiser l'impact qu'ils ont sur les stagiaires accueillis, à dire qu'ils ne représentent pas un apport particulier dans la formation et que d'autres collègues pourraient tout aussi bien remplir la même mission qui n'est pas spécifique à la classe ou à l'enseignant lui-même :

Elsa (m) :

- Est-ce qu'il y a quelque chose que tu penses être une spécificité de ta classe, de ta façon d'être, à toi et qui pourrait être importante ou intéressante pour les étudiants ?

- ...

- Autrement dit, est-ce que tu penses leur apporter quelque chose de spécifique ?

- Non. Comme ça non. Je n'ai pas l'impression qu'il y a quelque chose de particulier... qu'ils pourraient apprendre chez moi plus qu'ailleurs.

- Est-ce que ça veut dire aussi que donc ta place est complètement interchangeable ?

- Oui. Je ne suis pas... Si quelqu'un d'autre fait mon boulot à ma place, euh ... ça ira aussi très bien. Je ne me sens pas...

- Mais tu as l'impression de leur apporter quelque chose ?

- Ça dépend à qui... pas à tout le monde.

Quand nous revenons, en fin d'entretien, sur cette même question de la spécificité de l'influence de la formatrice sur ses stagiaires, la même enseignante déclare ne pas savoir ce qui se fait ailleurs, dans les autres classes de stage, mais signale aussi avoir eu des retours positifs d'anciens stagiaires sur leur passage dans sa classe, ce qui lui fait dire que certaines choses passent, sans qu'elle sache exactement lesquelles :

- Parce que c'est des gens qui me disent, j'ai eu du plaisir dans ta classe. Ou j'ai eu du plaisir avec toi à partager deux semaines, une semaine. Alors je ne suis pas allée plus loin demander pourquoi il y avait eu ce plaisir. Je me suis arrêtée là. Je ne suis pas allée creuser plus loin. Je me suis dit, bon, ben tant mieux, tant mieux pour elle, tant mieux pour moi. On a passé un bon moment... euh ça a été certainement formateur, pis je m'arrête là. Je n'ai pas été creuser plus loin. Peut-être que je devrais une fois me poser la question, mais euh voilà, je me suis arrêtée là.

Le témoignage d'Elsa nous montre bien la difficulté pour le maître de stage de reconnaître l'impact qu'il peut avoir sur son stagiaire. Ce serait probablement, pour lui, une position trop prétentieuse qui ne serait pas politiquement correcte dans un contexte de formation qui vise à l'autonomie et à la prise de responsabilité des enseignants débutants. Pourtant, quand Elsa nous parle des retours positifs de ses anciens stagiaires, elle reconnaît implicitement avoir eu une certaine influence, forte et positive, sur eux.

De manière directe, les formateurs de terrain nous disent tout de même que leur apport est important dans la formation, dans la mesure où ils se considèrent comme un maillon de la chaîne que représente le parcours du futur enseignant à travers les stages. Ils reconnaissent avoir un impact fort dans le temps du stage, ce qui est bien compréhensible si l'on considère la place accordée aux stages dans la formation pratique et le poids du stage dans la réussite professionnelle du futur enseignant, mais que ce poids s'estompe assez vite par la

superposition des expériences nouvelles vécues dans d'autres stages avec d'autres formateurs :

Catherine (m) :

- Comment tu vois ton influence sur la stagiaire ?

- Je pense que je n'ai qu'une influence ponctuelle sur la stagiaire. Il y a une influence mais je ne crois pas qu'elle reste longtemps et c'est bien. C'est vrai il y a une influence, mais je dis aux stagiaires de faire comme ils sentent les choses. Les stagiaires ont beaucoup de stages différents et ils peuvent se faire un autre avis avec d'autres prof de stage et c'est bien.

Mireille (m) :

- Comment tu vois ta place de formatrice dans le processus de formation ?

- J'ai un petit rôle. Parce que, par chance, ils vont visiter énormément de classes, ils essaient beaucoup, beaucoup de choses, ça je trouve chouette, quoi. Ils ont beaucoup... ils ont un choix maintenant très, très vaste de manières d'enseigner. C'est une des manières d'enseigner qu'ils voient chez moi et ils en tireront certainement des petites choses, qu'ils vont garder j'espère.

- Est-ce que tu penses que tu as une influence sur les stagiaires que tu accueilles dans ta classe ?

- En tout cas durant le stage, ouais.

- Ouais. Au-delà, pas forcément ?

- Au-delà, pas forcément, je ne sais pas ce qu'ils vont garder. Par chance justement, ils voient beaucoup de monde, ils ont un choix très vaste, ils ont leur personne, mais une influence, bien sûr je pense... vivre trois semaines, un mois dans une classe, ça laisse des petites traces.

Nadine (m) :

- Et l'influence que tu peux avoir sur le stagiaire ou la stagiaire. [...] Comment tu la juges ? Comment tu vois ?

- Oh, je pense que c'est une influence qui est ponctuelle. C'est pendant le stage... de peut-être faire reprendre confiance à certaines personnes. Ça c'est possible, pendant le stage ou juste après. Je pense que... oui il y a une influence, ça c'est sûr quoi, je... A la fin des stages, on se revoit enseigner, ils reprennent un peu nos tics. [...] il doit y avoir quelque chose effectivement. Cette influence, j'essaie donc de pas trop la... de pas trop m'en servir parce que c'est..., mais je leur dis quand même toujours, vous êtes, je suis une parmi d'autres, vous verrez d'autres choses, heureusement... Mais on l'a... mais ça me... oh... j'en dors facilement.

Antoine (m) :

- Par rapport au passage dans les stages, comment tu vois ta fonction, ta fonction de formateur d'enseignants. Si tu regardes un petit peu les étudiants que tu as eu, est-ce que tu crois que tu as une... une grande importance, une importance épisodique ou ... enfin, quel est le poids de ta place comme formateur d'enseignants par rapport aux futurs enseignants ?

- Plus ils seront proches de toi, plus tu auras de l'importance, dans le temps, donc. J'ai le sentiment. J'en suis presque convaincu. Au sortir d'un stage, ils seront malgré tout marqués par ce qu'ils auront vécu, et puis, avec les semaines, les jours, les semaines, les mois qui s'écoulent, ou leur propre vie, après, d'enseignant, je pense que ça s'estompe. Et euh, ça s'estompe dans la mesure où eux-mêmes vont construire leur propre enseignement, leur propre culture d'enseignant, et puis leur propre profession, donc ils sont ... Je dis ça parce que c'est pas très conscient, c'est de l'inconscient, je pense.

- Chez les étudiants...

- *Oui. Mais est-ce que ... comment ça se concrétise, je ne peux pas te le dire. Parce que je n'ai jamais vu autrement, mais peut-être aussi par la manière de construire ta leçon, par la manière d'aborder certaines théories, ta manière d'être aussi, de savoir-faire...*
- **Que tu peux avoir un certain poids...**
- *Et ce poids, il s'estompe. Et c'est eux-mêmes à un moment donné qui construisent leur image, leur propre ...*
- **... Vision de l'enseignement...**
- *...vision de l'enseignement. Je suis enseignant parce que j'ai envie d'être comme ça, et puis bon, ... je pratique comme cela...*
- **...ils font leur choix...**
- *... Ils font leur choix...Peut-être que c'est la richesse aussi d'être... de multiplier les stages, à ce moment-là, en ayant... ils ont leur propre chemin, au niveau scolaire, ils sont certainement marqués, et étant donné qu'ils ont plus de stages, cet espèce de ... de charge qu'est les stages fait en sorte qu'ils sont plus vite en train de se poser des questions, et l'importance que j'avais est moins grande que s'ils n'avaient que un ou deux stages ou trois stages dans leur formation.*
- **D'accord.**
- *La diversité des stages fait que, j'ai l'impression que... qu'on n'a pas une très grande importance. Malgré tout au départ, mais au départ, on est important...*
- **... dans le stage...**
- *... dans le stage. Et après, juste après. Mais ils voient tellement de personnes que ... tout est bouleversé, j'ai l'impression, chez eux.*
- **Ils en font un mixe...**
- *Oui, ou alors ce mixe, ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont perçu, les éléments auxquels ils ont réfléchi, dans le fonctionnement des uns et des autres, fait que ils arrivent plus vite à avoir leur vision et à façonner leur propre fonctionnement.*
- **Oui...**
- *... leurs propres idées, c'est peut-être un bien.*

Les propos d'Antoine reflètent bien la situation décrite par la plupart des formateurs de terrain interviewés. Ils reconnaissent une imprégnation forte dans le cadre du stage qui se matérialise par une imitation plus ou moins forte des pratiques du maître de stage, mais les formateurs de terrain pensent que cette influence s'estompe avec le temps, en raison de la superposition d'autres situations de stage ou de la pratique propre du jeune enseignant. C'est bien ce que nous disent également les novices dans leurs propos analysés au chapitre précédent.

L'impact de l'influence formatrice serait plus un fait collectif de l'ensemble des formateurs de terrain qui interviennent dans la formation d'un stagiaire que l'influence d'un seul d'entre eux. L'idée de n'être qu'un maillon de la chaîne, de n'être qu'un exemple parmi d'autres renforce l'impression chez les formateurs de terrain d'un impact collectif, résultat de la combinaison des différents apports.

Au-delà d'une influence directe importante mais plutôt éphémère du maître de stage sur son stagiaire, c'est aussi le lieu offert au stagiaire qui semble marquant : une classe d'élèves avec sa réalité propre en complémentarité avec l'approche théorique proposée par l'institution de formation :

Fanny (m) :

- **Est-ce que tu penses que le poids de ton enseignement est important, ton enseignement comme maîtresse de pratique, comme prof de stage ?**
- *Ah, je pense qu'il est important. Ouais. Mais c'est-à-dire que c'est un exemple parmi d'autres. Mais c'est surtout le fait de pouvoir, ce n'est pas tellement le fait de montrer comment on fait, parce qu'il y a... personne ne détient la vérité,... mais de permettre à*

l'étudiant d'expérimenter, enfin d'expérimenter, d'essayer et de se lancer dans l'enseignement, moi c'est ça que je trouve... de prêter ma classe en fait et de pouvoir travailler avec du matériel humain, pour moi c'est fondamental.

Anne (m) :

- Considères-tu ton rôle comme prioritaire dans cette formation ou plutôt comme secondaire ? Peux-tu parler de ton influence sur la future pratique du stagiaire que tu as eu.

- Alors, bon... Moi je trouvais que j'avais une place importante, qu'il ne fallait pas que je loupe le coche. Il fallait qu'ils apprennent quelque chose, qu'ils comprennent un petit bout de leur pratique. Qu'ils mettent, ... qu'ils arrivent à... j'avais l'impression que, ouais, je faisais partie d'une chaîne, quoi et puis que... C'était important qu'ils puissent passer dans une classe à deux degrés, chez des petits, à la limite chez une maîtresse entre guillemets, routinière. Je trouvais que c'était important pour eux de voir aussi ça.[...]

Fabien (m) :

- Le rôle du formateur dans la formation des enseignants. Comment tu le vois toi, comment tu vois ton rôle, en fait ? [...]

- Hem... Quel est mon rôle de formateur ? Alors... Je vois comme un... je dirais... je ne sais pas s'il faut prendre une image, je dirais le côté pratique, c'est... à la HEP vous donnez les plans et puis nous on a les briques. [...] Et puis, moi j'essaie... donc nous on a les briques et puis moi j'essaie de faire, de... de toujours dire aux stagiaires, mais monter la maison sans les plans, bonne chance ! Donc vous voulez mettre les briques, mais moi je dois regarder le plan. Parce que sans le plan, je ne m'en tire pas, je m'en tire un petit moment, mais ça c'est un peu... Donc moi, mon rôle, c'est de faire ce lien, je crois..., pratique/théorie pour comprendre, pour bien dire que le... pour bien faire comprendre que ce métier, c'est un métier dans lequel, on a toujours besoin de théorie, en tout cas moi je me nourris de la théorie et donc, d'une certaine manière, toujours avoir une perspective et puis aussi toujours être les pieds dans la maison ou les... sur du terrain. Donc il y a les, mon rôle ici, c'est euh... de montrer comment on applique les théories, puis de savoir où sont les théories, dans ce que je fais.

S'agissant de l'extrait de Fabien, il convient de relever qu'il ne fait pas la distinction entre la formation dispensée dans le cadre de l'ancienne Ecole normale et dans l'actuelle HEP. Cela est compréhensible dans la mesure où il est passé d'une institution à l'autre comme maître de stage. Par ailleurs, il précise clairement son rôle en tant que pivot dans l'articulation théorie/pratique.

Globalement, le propos des maîtres de stage entre en contradiction apparente avec la première de nos hypothèses. Cependant, nous ne devons pas oublier que nous sommes au niveau du discours, qui est parfois en contradiction avec la pensée profonde. Il est clair qu'à une question directe (Comment tu vois la place de formateur dans le processus de formation ? ou Comment tu vois ton influence sur la stagiaire ?) il est très difficile pour le maître de stage de dire qu'il occupe une place essentielle, unique et déterminante dans le processus de formation, sans risquer de paraître immodeste. Rationnellement, il sait qu'il n'est qu'un maillon de la chaîne de formation, puisque le stagiaire rencontre quatre ou cinq formateurs différents durant sa formation professionnelle et il le signale, mais il peut tout aussi bien penser que c'est avant tout dans le terrain, seul devant sa classe qu'on se forme vraiment en tant qu'enseignant et que son exemple ne servira qu'à être dépassé rapidement.

Cependant, quand les formateurs de terrain décrivent toutes les stratégies qu'ils déploient, toutes les compétences importantes pour un futur enseignant qu'ils estiment contribuer à forger, on perçoit l'importance qu'ils accordent à la formation pratique et au rôle qu'ils y

jouent, même si leur influence individuelle est limitée dans le temps. Ils savent que l'impact collectif de l'ensemble des maîtres de stage est important. La multiplication des stages permet au futur enseignant de multiplier les chances de vivre d'autres pratiques, d'autres situations qui lui permettront de choisir son style propre et sa pédagogie.

Selon les mentors, si leur influence est déterminante dans la formation des enseignants, c'est par la multiplicité des stages plus par que l'impact individuel d'un seul maître de stage. Leur impact individuel est limité dans le temps, selon eux. Notre hypothèse n'est qu'en partie confirmée, les formateurs de terrain se montrent très prudents quant aux effets de formation qu'ils exercent individuellement.

Deuxième hypothèse : le poids des exigences.

HM_2 Les maîtres de stage pensent que lorsqu'ils ont mis l'accent sur certains points, le message a passé ou le modèle a été intériorisé.

Cette deuxième hypothèse aborde les objectifs du formateur durant le stage et les signes donnés par le stagiaire que les choses ont été comprises et sont intégrées. Le maître de stage ne s'attribue pas directement les changements perceptibles chez le stagiaire, mais les reconnaît implicitement comme une conséquence de ses exigences ou de ses attentes : le stagiaire se montre capable de faire ce qui est attendu de lui.

Fanny (m) :

- Mais je n'attends pas du tout que les étudiants fassent la même chose que moi. J'admets tout à fait qu'ils aient un autre, une autre démarche, sauf, si je leur demande quand même de rester dans une démarche plutôt constructiviste que transmissive, ça c'est sûr, parce que... Mais peut-être que, dans certains cas, il y a eu une transmission et puis que ça a fonctionné. Donc euh... auquel cas, je ne pouvais pas leur en vouloir. Mais, c'est vrai quand même qu'au départ, comme je tenais à la dévolution du travail, automatiquement je rentrais plus dans une démarche constructiviste parce que la dévolution et la transmission, la méthode transmissive, ne font pas tellement bon ménage.

- Et tu faisais toi aussi, tu jouais le jeu de la dévolution du problème [...]

- Avec eux. Alors oui. Généralement, sauf si la demande était faite en disant, je suis complètement perdu, je ne sais pas du tout quoi faire, là j'intervenais peut-être en proposant. Mais souvent je proposais beaucoup...

- ...plusieurs stratégies, plusieurs...démarches

- ...stratégies pour qu'ils aient à choisir. Je n'ai jamais donné un modèle type. Ce qui n'est pas forcément sécurisant.

Et plus tard dans l'entretien, Fanny reconnaît une évolution importante des stagiaires dans le sens de ses exigences spécifiques.

- Alors il y a des, oui, des stagiaires qui ont énormément changé et qui sont passés d'un modèle transmissif à un modèle plutôt constructiviste. Donc ça, ça, c'était flagrant, ça c'est vrai. Il y avait chez... plusieurs fois j'ai pu le remarquer. Des étudiants qui transmettent ce qu'ils avaient à la manière de ce qu'ils avaient vécu, quoi, comme gymnasiens, surtout les gymnasiens et de... et puis de les voir, à mon sens, évoluer faire une démarche où ils intègrent, les élèves s'investissaient plus que dans certains... dans les premières leçons qu'ils donnaient, par exemple. Ça je l'ai presque systématiquement vu. Oui.

C'est bien suite à des exigences claires et fortes que les stagiaires évoqués plus haut ont pu évoluer dans le sens attendu. Ceci ne nous dit rien de l'impact réel de cet apprentissage sur les pratiques futures des stagiaires, mais Fanny sait repérer et décrire une évolution dans le cadre

du stage et le poids mis sur une exigence précise a un effet sur la pratique des stagiaires dans sa classe.

De manière sous-jacente, les maîtres de stage font référence au paradigme de l'imitation décrit par Meirieu (2003), même si c'est pour le rejeter immédiatement. Ils sentent bien, de manière confuse, qu'on ne peut ouvertement exiger du stagiaire une imitation de son maître de stage, puisque cela serait en contradiction avec le discours tenu par l'institut de formation. Toutefois, à notre avis et sur la base d'autres informations que leurs propos durant l'entretien, ils ne sous-estiment pas le poids qu'ils peuvent avoir dans la formation du stagiaire :

Anne (m) :

- Alors, je leur disais toujours quand ils entraient que je ne fonctionnais pas comme un modèle, que je fonctionnais en étant bien dans ma peau, mais qu'il y avait des choses qu'ils n'aimeraient certainement pas, d'autres choses qu'ils prendraient peut-être au vol, mais que c'était, un, entre guillemets, un modèle entre cinq. Donc, si ça ne leur plaisait pas, il pouvait le dire, et puis on discutait. Mais, par exemple des choses au niveau du contact, la façon d'accueillir les enfants, de bien les regarder dans les yeux, insister qu'ils nous regardent aussi, faire un moment au début de la leçon où on échange, ou bien un chant, essayer d'avoir la classe à soi. Ça, il me semblait que je le leur montrais. Peut-être pas toujours en disant « vous avez vu ce que j'ai fait », mais après je le retrouvais parce qu'ils faisaient la même chose, ils essayaient d'imiter, je ne sais pas s'ils s'en rendaient compte qu'ils imitaient ou si ça leur plaisait, c'est ça.

Fanny (m) :

- Qu'est-ce que tu souhaiterais, a posteriori, que les stagiaires aient retenu de toi ? ...de ton apport ou de tes apports ?

- Oui... Ben c'est clair comme je crois en ce que je fais,... ben c'est vrai que j'aimerais bien que les stagiaires travaillent dans la même optique que moi. Ça c'est sûr. Ouais... Mais bon, c'est vrai qu'on est aussi en duo, il y a aussi des choses qui sont différentes. Peut-être que ce n'est pas toujours possible parce qu'on ne peut pas demander à être calqué. Moi je n'y tiens pas. Je ne tiens pas à ce qu'on fasse exactement comme moi. Ce que j'aimerais, c'est les faire réfléchir sur ma manière d'enseigner. Et puis de leur dire, ben voilà moi je fais comme ça dans ma pratique, parce que et c'est tout d'abord l'apport de l'analyse a priori, après a posteriori, quoi, l'analyse didactique.

Antoine (m) :

- Au début, j'avais quand même certaines manières de pratiquer, il y avait une imitation qui s'installait de leur part, puis ça évolue aussi, tu te dis, mais... parce que toi t'as aussi évolué en tant qu'enseignant.

- Donc tu attends moins de l'imitation.

- Je ne la veux plus.

- Tu ne la veux plus...

- Non. Mais je pense qu'elle existe quand même.

La tentation de l'imitation est donc toujours présente chez les novices et la tentation de l'offre d'un modèle à reproduire présente chez les mentors. Cette approche par l'imitation occupe une place importante dans la formation comme stratégie de base.

Un autre signe que les formateurs de terrain attendent des futurs enseignants est la prise en main de la classe, la démonstration qu'ils sont capables de s'imposer comme référence pour les élèves, comme autorité. Dans ce cas aussi, le phénomène d'imitation du maître de stage est bien présent :

Philippe (m) :

- Je reviens à l'idée de prendre le pouvoir dans la classe. C'est clair au début c'est difficile pour l'étudiant. Il arrive dans une classe qui fonctionne avec un maître et il est là pour 3 semaines ou un mois, mais après 15 jours, il doit pouvoir s'imposer, imposer sa manière de voir les choses. J'essaie de pousser les étudiants à ça. Je n'exige pas des étudiants qu'ils fassent comme moi. Je préviens d'ailleurs les élèves, ça sera un autre style, ça sera différent, mais ça ne doit pas les empêcher d'apprendre, au contraire. Ça peut être important pour quelqu'un de copier un enseignement, mais je ne pense pas que c'est ce qu'il faut faire avec les stagiaires. Ce n'est pas ce que je leur demande, je leur dis plutôt de prendre ce qui est nécessaire pour eux chez moi pour pouvoir aller plus loin et c'est ça que j'appelle prendre le pouvoir. Après, moi, je pourrais disparaître, c'est ça l'idéal.

- **Je noterai donc comme compétence prendre sa place pour développer sa vision de l'enseignement, tu es d'accord?**

- Oui, mais prendre aussi des choses qu'il a vues ailleurs, dans d'autres classes de stage et qu'il peut essayer de faire fonctionner ici. Mais on sait que c'est dur, quand on se retrouve dans une classe avec des règles et une situation de stage.

Anne (m) :

- **Avoir la classe à soi, tu peux préciser un peu ce que tu entends.**

- Alors, avoir la classe à soi, pour moi, c'était vraiment... tu franchis le seuil de la porte de ta classe, tu es chez toi, tu es avec tes élèves, tu es une famille et puis tu essaies de faire pour que ça fonctionne au mieux. Voilà, alors je leur disais, c'est tout des petits trucs que vous allez acquérir, mais vous ne pouvez pas le sentir tout de suite ça.

Elsa (m) :

- **Est-ce que tu ferais la démonstration ?**

- Ben, souvent l'étudiant, avant de se lancer, je pense qu'il m'a vu faire...

- **Tu penses qu'il t'a vu faire ou bien tu lui as montré ?**

- Je ne lui ai pas forcément montré consciemment, mais si j'ai donné une leçon, il a certainement vu des choses.

Comme nous le montrent les extraits d'entretiens ci-dessus, ceux d'Elsa et d'Anne particulièrement, nous nous trouvons dans une situation où l'implicite et l'explicite se côtoient. Les maîtres de stage ne disent pas tout, n'explicitent pas tout aux stagiaires. Une part importante, pas toujours consciente, de la formation passe par la démonstration, par la mise en jeu devant les stagiaires et l'invite à l'imitation. Pour les formateurs de terrain, le fait d'avoir montré devrait suffire pour que le stagiaire ait vu. Ce qui n'est de loin pas évident.

Cette part de la formation est, selon nous, dépendante des théories subjectives des maîtres de stage. Elle n'est probablement pas facile à expliciter, soit parce qu'elle entre en contradiction avec la perception qu'ils ont des attentes de l'institut de formation, soit parce qu'elle constitue une part non consciente dans la pratique du maître de stage, dont il ne prend éventuellement conscience qu'au moment de l'entretien.

D'autre part, les stagiaires n'ont guère d'autre choix que de réussir leur stage pour pouvoir poursuivre sans encombre leur formation. Pour atteindre cet objectif, ils doivent parfois faire le poing dans leur poche et se soumettre, sans discuter, aux exigences du formateur de terrain. Il est difficile de dire si *le message a passé ou le modèle a été intériorisé* ou si le stagiaire a montré les comportements adéquats laissant accroire que le message avait passé.

Il nous est donc difficile de dire si notre 2^e hypothèse est démontrée ou non. En effet, le discours communément admis dans la formation des enseignants (viser à l'autonomie des

futurs professionnels, développer la pratique réflexive, etc.) entre en contradiction apparente avec le paradigme mimétique sous-jacent à la pratique du maître de stage dans son rôle de formateur. Dans les entretiens, les mentors répondent le plus souvent, nous semble-t-il pour les avoir côtoyés dans d'autres contextes, en fonction d'un discours politiquement correct plutôt que selon la façon dont ils ressentent et vivent vraiment les choses dans leur classe avec un stagiaire. C'est en tous les cas ce que laissent entrevoir les entretiens et nous ne pouvons pas pousser au-delà notre analyse sans risquer une surinterprétation des données recueillies.

Troisième hypothèse : les maîtres de stage dénie leur influence indirecte

La dernière hypothèse concernant les maîtres de stage aborde les influences indirectes que le formateur de terrain peut exercer sur le stagiaire :

HM_3 Les maîtres de stage ne valorisent pas ou dénie l'influence formatrice qu'ils peuvent exercer involontairement, ils résistent à l'idée qu'une partie de leurs routines représentent des solutions possibles à des problèmes que le stagiaire estimait quasi insolubles.

Cette hypothèse est à mettre en lien avec la première hypothèse, dans la mesure où dans les entretiens, elles se font écho : d'une part les maîtres de stage relativisent leur influence sur la formation du futur enseignant en constatant qu'ils ne sont qu'un maillon d'une chaîne et d'autre part ils ne savent pas vraiment ce que le stagiaire peut bien apprendre de particulier chez eux, durant le temps du stage.

Dans les entretiens, elles ont toutes deux été abordées selon le même axe, à savoir : qu'est-ce qui peut faire la spécificité d'un stage chez tel ou tel maître de stage ?

Dans nos entretiens avec les formateurs de terrain, nous n'avons pas identifié clairement la résistance attendue à l'idée de former à leur insu, leurs routines les moins conscientes pouvant constituer des modèles ou des repoussoirs pour les novices. Comme cela a été signalé pour la première hypothèse, les maîtres de stage considèrent que leur rôle est important, mais qu'il ne faut pas le mettre trop en évidence, puisque chacun n'est responsable que d'un stage sur cinq ou six et que les stagiaires ont maintes occasions de moduler leur vision des choses au fur et à mesure du déroulement des stages.

De manière indirecte par contre, les mentors disent ne pas savoir ce que les futurs enseignants peuvent apprendre de particulier dans leur classe. Ils ont toutefois quelques idées sur ce qui fait la spécificité de leur enseignement et ils signalent certains apprentissages spécifiques possibles voire probables, qui pourraient constituer cette part d'une formation non-formelle, difficilement valorisable.

Michel (m) :

- Je ne sais pas très bien ce que le stagiaire apprend de particulier chez moi. Peut-être la place que je donne à la relation d'être. Si je peux le transmettre aux étudiants, c'est bien, mais je ne suis pas sûr. Je leur donne plus une fenêtre par laquelle regarder mais je ne sais pas très bien ce qu'ils en font après, dans les autres stages.

Anne (m) :

- En tant que stagiaire, qu'est-ce qu'on a pu piquer dans ta classe ?*
- Je ne sais pas.*
- ...que tu n'aurais pas forcément donné d'emblée.*
- Ça je ne sais pas. Je ne sais pas. Ce qui a été piqué avec plaisir ?*

- Oui, oui.

- ...ou bien en disant en tout cas pas ça... je ne sais pas tellement, parce que tu sais, bon ils étaient... bon, il y en a deux ou trois qui étaient très expansifs, qui disaient ce qu'ils pensaient, avec qui on pouvait parler, pis d'autres qui étaient sur la réserve. Il y a déjà une question d'âge, hein... Tu vois ? C'est pour ça que je parle de mère.

- Tout à fait. [...]

- Mais qu'est-ce qui pourrait avoir été piqué ?, il y a peut-être l'organisation à des deux degrés, là il fallait... je leur avais montré quand même que c'était du réfléchi, qu'on ne pouvait pas entrer dans la classe, pis dire, bon les premières vous faites ça, moi je fais ça. J'avais fait un découpage, quand même en disant, dans mon journal de classe, très, très pointu. [...] Et puis en plus peut-être, ce qu'ils ont peut-être piqué, c'est le calme. Parce que j'essayais de ne jamais crier. Je n'ai quasiment jamais crié. Parce que ça me fait trop mal. Je ne peux pas, tu vois ?

- Alors ça c'est peut-être quelque chose qu'ils ont...

- Ils ont peut-être piqué ça, je ne sais pas. Tu leur demanderas. Tu me le rediras.

- Le calme

- Peut-être, ça. Parce qu'une fois ou deux, il y en a qui ont dit, mais Madame vous ne vous énervez pas, mais quelle chance vous avez. J'étais dans une classe en stage de sensibilisation, la maîtresse braillait tout le temps. J'ai dit, écoutez moi je ne peux pas, ça me fait du mal pis je fais autre chose. Alors je leur disais ce que je faisais. Tout à coup j'allais au fond de la classe pis je respirais profondément. Tu vois ? pis je me disais, allais, bon. Je ne te dis pas que ça marche toutes les fois, mais disons, alors le calme. Je pense que oui. Ça ils ont pu le piquer. J'ai l'impression, j'ai l'impression que oui, ça.

- Et tu ne l'as pas forcément donné comme ça : oui je dois rester calme ou je veux rester calme.

- Non, non. Ils l'ont peut-être piqué ça, ouais. Parce qu'avec tous ces petits, euh... tu vois, il y a des fois beaucoup de remue-ménage, de trucs et pis... Mais ça c'est aussi un apprentissage. Donc, moi je suis comme ça, mais j'ai aussi appris à ne pas monter dans les tours parce que ça me faisait du mal et pis ça ne servait à rien. Je m'en rendais compte que ça ne servait à rien. On a meilleur temps de calmer le jeu.

Mireille (m) :

- Qu'est-ce que tu penses que le stagiaire apprend de façon tout à fait particulière dans ta classe qu'il n'apprendra pas forcément dans une autre ?

- Alors ça, je n'ai pas idée. Je ne sais pas ce qui se passe dans les autres classes.

- Alors, dit autrement, qu'est-ce que tu penses qui fait la, entre guillemets, spécificité de ta classe et que tu aimerais bien pouvoir montrer ? ou de ta personne ?

- Je ne sais pas.

- Tu ne sais pas ? Tu, bon, certains par exemple, certains profs de stage ou enseignants ont des, entre guillemets marottes, des choses qu'ils ont bien réfléchies, bien construites et qu'ils disent ça c'est des choses qui me caractérisent.[...] Ici, est-ce qu'il y a quelque chose, toi tu te dis, ben, ça j'aime bien faire ou bien j'y tiens et c'est une des colorations de ma classe qui fait la différence avec la classe voisine?

- Je ne sais pas vraiment. Je ne pense pas, je n'ai pas une marotte, vraiment. Mais j'aime beaucoup l'enseignement de la lecture. Ça me plaît beaucoup, par exemple. Chez les petits, en première année, je trouve que c'est passionnant, mais je pense que chez toutes les maîtresses de première, ça doit être, il doit y avoir quelque chose d'un peu différent, mais... mais quand même.

Dans les extraits ci-dessus, la position du maître de stage est bien marquée. Dans le cas de Michel, il peut envisager qu'un apprentissage se fasse au niveau de la relation interpersonnelle, mais il n'en est pas sûr. En fait, ce n'est pas une question qu'il s'est posée dans sa fonction de formateur et quand il se la pose à notre invitation, il minimise

immédiatement l'impact de l'apprentissage possible en le limitant au contexte des stages. C'est également le cas de Mireille dans le dernier extrait.

Pour sa part, Anne résiste, dans un premier temps, à l'idée que les stagiaires aient pu apprendre quelque chose de spécifique dans sa classe. Il lui faut un temps de réflexion assez long avant de spécifier deux apprentissages possibles, l'un en lien avec le contexte de sa classe (une classe à deux degrés d'élèves de six à huit ans), l'autre en lien avec sa personnalité (une femme proche de la retraite, posée et sécurisante pour les élèves... et les stagiaires).

Les maîtres de stage sont étonnés de constater que certaines de leurs pratiques sont reprises par les stagiaires et constituent donc une réponse plausible pour eux. Ils n'en restent pas moins lucides, comme Robert, sur les raisons sous-jacentes d'adopter telle ou telle pratique.

Robert (m) :

- Alors, le fait d'être soi, effectivement, alors, c'est pour ça, je leur dis aussi : « Vous ne devez pas jouer mon rôle, vous ne devez pas faire comme moi, vous ne devez pas être moi devant la classe, vous devez être vous ! Alors, si, de temps en temps, vous utilisez une manière de faire que je vous ai proposée, et puis que ça marche, et bien, tant mieux pour vous, vous allez peut-être la garder pour que vous passiez votre évaluation pour le stage et puis, après, vous allez l'envoyer promener, ou bien, c'est plus important pour vous et c'est un truc que vous allez garder ».

Et plus loin il poursuit, marquant son étonnement de voir chez certains anciens stagiaires des pratiques utilisées dans sa classe :

- Et puis ça, j'ai deux, trois éléments comme ça qui me sont revenus après les stages, par exemple, j'expliquais à un étudiant que, en principe, l'année scolaire, l'espace-classe, c'est les élèves qui doivent l'organiser, les bancs sont entassés au milieu, et puis « maintenant, vous installez votre truc ». Alors je sais qu'il y a deux, trois étudiants qui ont passé dans ma classe et ont commencé l'année scolaire comme ça.

- **Ça, c'est des choses qui sont restées ?**

- Oui.

- **Tu en as d'autres comme ça, des éléments qui font partie... parce que pour moi, c'est une compétence de pouvoir tout à coup assumer un démarrage d'année scolaire comme ça, ou autrement, mais...**

- Oui, exactement. J'en ai pas tellement d'autres, ça va me venir... mais, ça c'était un élément que j'avais trouvé assez marrant parce que, quand j'avais appris que dans une classe, ils commençaient comme ça, et par hasard, c'était un stagiaire que j'avais eu, qui était venu... et puis justement, alors voilà, on se posait la question « est-ce pertinent qu'un élève vienne quand on commence l'année scolaire ?, etc. » et bien il avait vu ça à ce moment-là.

Dans l'extrait suivant, le formateur signale comme des réponses possibles ses propres pratiques courantes, sur lesquelles il n'y a pas forcément besoin d'insister pour qu'elles réapparaissent chez les stagiaires.

Germain (m) :

- Quand on fait des maths par exemple, au niveau de la mise en commun, comment est-ce qu'on procède, etc. Comment, si je prends un tableau mobile, je le prends là et je scinde la classe en deux ou les troisièmes tournent le dos aux quatrièmes en définitive, avec un tableau mobile c'est tellement des choses qui font, qui sont simples, mais qui, qui...

- **Qui induisent quelque chose ?**

- Ouais, puis qui simplifient la vie, donc. Puis après j'ai vu des gens qui le refaisaient comme ça. Placement des élèves par rapport au rétro, des choses comme ça. Puis je

pense au niveau non-dits, hein, ça doit être assez important, les conditions dans la classe, tout ce qu'on induit.

S'agissant de cette dernière hypothèse concernant les maîtres de stage, nous pouvons admettre qu'elle est partiellement démontrée. Il nous est difficile d'être plus affirmatif. Les mentors semblent ne s'être jamais posé clairement la question de savoir ce qui pouvait marquer durablement un stagiaire accueilli pour une durée plus ou moins longue dans leur classe. Toutefois, quand on leur pose directement la question, ils dénie leur influence formatrice involontaire en signalant que les stagiaires, dans leur parcours, ont l'occasion de voir d'autres classes, d'autres modes de fonctionnement, d'autres réalités. D'autre part, les formateurs de terrain n'ont pas pleinement conscience que leurs pratiques courantes peuvent être des réponses pour des enseignants novices confrontés aux mêmes problèmes. On peut imaginer, mais cela n'apparaît pas clairement dans les entretiens, que les maîtres de stage résistent à l'idée qu'une partie de la formation puisse leur échapper, ou alors, par modestie, ils estiment qu'ils ne sont pas meilleurs que d'autres et donc que leurs pratiques ne peuvent pas avoir un intérêt tel qu'un stagiaire pourrait y trouver des réponses originales à des questions qui le préoccupent.

CHAPITRE 14

RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Ces questions, rappelées plus loin, renvoient à la théorie subjective des maîtres de stage et à son incidence sur la formation en stage. Il était très difficile d'anticiper les réponses des formateurs de terrain dans ces domaines et donc d'avancer des hypothèses. Nous aborderons chaque question de manière succincte et séparée, bien qu'elles soient liées les unes aux autres et qu'elles découlent directement des hypothèses.

Les maîtres de stage ont leur propre théorie de la formation

Première question au sujet des maîtres de stage :

QM_1 Les maîtres de stage ont-ils une « théorie subjective » précise de leur influence ?

Nous pouvons, sans hésitation, répondre par l'affirmative à cette première question, puisque l'essentiel du discours des formateurs de terrain a été de développer cette théorie subjective de la formation et des effets de leur action de maître de stage. Le fait que les mentors n'aient pas pu se placer dans un discours incarné montre bien que nous nous sommes rapidement trouvé dans une explicitation de la théorie subjective du maître de stage, caractérisée par une parole formelle et abstraite. Ce qui ne veut pas dire que cette théorie est sans rapport avec leur pratique de formateur, mais n'assure pas du contraire. Il se pourrait que coexistent deux types de théories subjectives : les théories qu'on peut professer sans les pratiquer et les théories qu'on pratique sans avoir besoin de la verbaliser ; il est difficile d'atteindre ces dernières sans une observation directe, complétée par une série d'entretiens d'explicitation pointus.

Il faut relever que les maîtres de stage n'ont pas conscience, pas plus au moment de l'accueil d'un stagiaire qu'au moment de l'entretien que nous avons sollicité, qu'ils se

réfèrent à une théorie subjective pour former le futur enseignant. Ils ont pour tout guide officiel de formation, toute référence tangible, celle que l'institution a fournie, à savoir un cadre général précisant les objectifs des stages et une grille d'évaluation formative. Les références faites à une vision personnelle de la fonction enseignante, pourtant bien présentes, ne sont en général pas affichées. Sont-elles faiblement conscientes ou simplement censurées parce jugées peu légitimes ? Lors des entretiens, nous avons pu constater avec quelle obstination certains maîtres de stage ont développé certains axes sur lesquels ils mettaient l'accent : ils sont revenus plusieurs fois sur les mêmes compétences, sur les mêmes valeurs, qui forment, en fait, leur assise au développement d'une théorie subjective.

Les trois exemples ci-après illustrent bien ces théories subjectives ancrées sur des valeurs ou des compétences fortes et développées par les formateurs de terrain. Philippe développe de la sorte sa conception personnelle de la formation :

Philippe (m) :

- La compétence qui me semble la plus importante et que j'essaie de développer chez un stagiaire, c'est la capacité d'anticipation: arriver à imaginer ce qui peut se passer dans une classe, quelles peuvent être les réactions des élèves, mais aussi au niveau de la matière. Se préparer, préparer son travail pour pouvoir réagir de manière adéquate avec les élèves, que ce soit au niveau de leur comportement mais aussi au niveau de leurs apprentissages. Je dirais que c'est un des points principaux sur lequel je m'achoppe avec certains étudiants quand j'ai l'impression qu'ils n'essaient pas de regarder un peu plus loin. J'ai aussi l'impression, avec mon expérience qu'un étudiant qui a cette capacité là va pouvoir se débrouiller de toute façon. C'est quelqu'un qui va planifier à plus long terme, qui a une vision de ce qu'il veut faire, de ce qu'il est possible de faire aussi.

- C'est pour toi une compétence pour entrer dans la profession ?

- Je pense que c'est une compétence après laquelle il faut courir. Ça demande aussi une remise en question : ce que j'ai fait, quel effet ça a eu, quelle suite je donne, est-ce que ça correspond à ce que j'avais prévu ou pas. Donc il y a toujours un ajustement qui doit se faire. Cette compétence d'anticipation demande aussi la compétence de réflexion et d'analyse. Ce va et vient entre ce que j'ai prévu de faire et ce que j'ai fait. Certains étudiants ont cette compétence et d'autres n'y entrent quasiment jamais et se contentent de faire des petits bouts l'un après l'autre, sans vision d'ensemble et on a l'impression de quelque chose de pas construit. On a l'impression plutôt à ce moment-là d'un jardin d'occupation.

- Tu peux développer un peu.

- Quand le stagiaire arrive dans la classe il a en face un maître de stage qui a beaucoup d'avance dans le sens qu'il a déjà fait toutes les expériences pour rentrer dans le métier. Il a essayé des choses, des thèmes, des objectifs, des activités. On regarde ce que ça donne et on classe. Alors c'est facile de dire qu'il faut une capacité d'anticipation. On l'acquiert peut-être plutôt à force d'avoir essayé. Mais peut-être qu'on évite certaines pertes de temps. On essaie d'aller voir quel est le sens d'un exercice, qu'est-ce que ça peut apporter et d'essayer de faire après une suite qui tienne debout au niveau des apprentissages. De trouver même une espèce de progression. [...] Je ne suis pas contre une approche globale, mais pour l'élève, c'est mieux s'il voit qu'il progresse dans le pas à pas. Il faut que le stagiaire puisse découvrir le sens des activités qu'il propose. Parfois, c'est difficile pour l'étudiant de sortir de sa peau d'étudiant pour se mettre dans la peau d'un enseignant et de faire des choses parce que ça a un sens dans l'apprentissage des élèves. [...] Cette compétence d'anticipation permet aussi de ne pas faire une juxtaposition de petites activités, mais des activités qui ont un sens, qu'on peut reprendre. En fait, c'est passer d'une idée d'empilement à une idée de suite.

- Dans ton activité concrète de maître de stage, tu fais comment pour faire passer cette idée ?

- Ceux qui l'ont la discussion se limite à peu de choses. On constate que ça va bien, on enchaîne avec la suite du stage et voilà. Pour les autres, j'essaie de mettre le doigt dans la leçon sur les liens qui manquent. J'en prends note dans un cahier qu'ils auront à disposition pour voir mes remarques à tout moment. Dans la discussion je leur demande comment ils voient les liens qu'ils ont faits ou pas et je leur demande pour le lendemain de prévoir mieux les choses autour de ces liens. Je leur propose aussi des exemples de liens possibles pour leur montrer qu'il y a une suite, qu'on peut faire une séquence et qu'on ne travaille pas seulement sur une activité.

Dans sa vision de la formation, Philippe place en premier lieu le développement d'une pratique réflexive permettant d'anticiper les actes de formation. Dans la suite de son discours apparaissent d'autres axes de sa théorie subjective, qui tous, d'une manière ou d'une autre sont reliés à son axe central : l'importance de l'anticipation.

- C'est aussi travailler sur la matière elle-même parce que c'est aussi une difficulté pour les stagiaires de maîtriser suffisamment la matière à enseigner, dans n'importe quel domaine, que ce soit en français en grammaire ou tout le reste.

- Ça serait aussi une compétence selon toi?

- Oui, c'est clair. Je travaille aussi avec eux quand je me rends compte qu'une partie de la matière n'est pas maîtrisée, j'essaie de leur montrer leurs lacunes et pourquoi c'est très important de maîtriser. [...] Par exemple si tu connais telle ou telle règle tu pourras l'aborder avec les élèves sans y aller à fond, mais par contre si tu ne connais pas cela, tu passeras à côté et tu ne pourras pas aider les élèves, tu ne verras pas les difficultés sur lesquelles peuvent se heurter les élèves. Je pense que la maîtrise de la matière permet aussi cette anticipation, imaginer les obstacles que vont rencontrer les élèves parce qu'on sait que telle ou telle partie est difficile ou plus facile.

Pour le maître de stage, la maîtrise des contenus permet l'anticipation et il développe l'idée d'improvisation, de souplesse soumise également à la compétence d'anticipation.

- Je reviens à mon idée d'anticipation, ça ne veut pas dire que tout doit être planifié, c'est pas le cas, loin de là. Il faut avoir une piste globale dans laquelle tu peux improviser. Et si tu veux improviser, tu dois avoir des outils et la connaissance de la matière c'est un de ces outils, si tu as une bonne culture dans les domaines que tu dois enseigner, je pense que tu peux inventer, à ce moment-là des situations intéressantes pour les élèves. Je pense que cette compétence d'anticipation que j'essaie de développer c'est la plus importante, c'est celle qui permet de voir de loin toute son action.

Plus tard dans l'entretien, le maître de stage revient sur cette compétence d'anticipation qui ne doit pas empêcher la prise en charge des imprévus dans la classe. Dans le cas de Philippe, toute sa théorie subjective est basée sur cette compétence d'anticipation pour laquelle il développe l'opérationnalisation chez le stagiaire.

Pour Michel, l'essentiel est ailleurs :

Michel (m) :

- Quelques compétences qui te paraissent importantes pour un futur enseignant primaire.

- Pour moi, c'est plutôt des groupes de compétences. Le tout premier groupe, c'est dans le savoir-être avec les élèves. Ça me paraît très important. [...] Pour moi les savoir-être sont les plus importants, c'est une question de respect pour les élèves, une question de relations humaines et cela ça doit être vraiment travaillé. Pour moi, les savoir-être, c'est l'écoute des élèves, le respect dans la relation humaine. L'écoute de chacune et chacun, sans avoir des chouchous. Savoir accueillir chaque élève en tant qu'être humain, en tant que personne avec tout le respect qu'on lui doit. A partir de là on peut commencer de construire cette relation humaine et quand elle est établie, on peut passer à la

transmission de savoir ou à l'animation d'ateliers pour apprendre, mais tant qu'il n'y a pas cet élément là, ce fil rouge, moi je trouve qu'il y a quelque chose qui manque. C'est donc la base pour moi.

Pour Michel, la théorie subjective est basée sur le relationnel, sur le savoir-être avec les élèves, sur l'écoute et l'accueil de l'autre et tout l'enseignement en découle. Plus loin dans l'entretien il développe :

- Dans la relation d'être, c'est peut-être quelque chose de plus subjectif parce que chacun a des visions différentes et des attentes peut-être aussi différentes dans la relation avec les élèves et puis se contentent de transmettre des savoirs. C'est donc face à une façon d'être, celle que j'ai choisie pour être enseignant que je peux en discuter, mais je ne suis pas sûr que c'est objectif. C'est ma situation à ce moment-là, avec mes états d'âme par rapport à mes élèves, avec toute la subjectivité qu'il peut y avoir, et j'en suis bien conscient. Mais le résultat est visible dans la relation elle-même, tandis que le savoir ou les autres compétences, je peux les travailler...

Le maître de stage postule que les qualités humaines sont un préalable à la formation d'enseignant. Selon lui, elles ne peuvent se développer que si l'on en prend conscience. C'est pourquoi il analyse ce qui se passe dans la classe avec le stagiaire, il favorise l'observation et la prise de distance :

- Il faut aussi que le savoir-être du stagiaire ne soit pas calqué sur le mien. J'ai un certain caractère, une certaine personnalité... tout ce qui fait que je suis moi et pas quelqu'un d'autre, mais l'étudiant est dans la même situation, il a les mêmes composantes qui fait qu'il est comme il est comme étudiant. Il y a certaines choses, c'est une hypothèse que j'émetts, il y a certaines choses qu'on ne peut pas changer. On doit faire le mieux avec les outils qu'on a. Au début que j'avais des stagiaires, je leur disais quand vous venez et que vous observez des leçons comme ça, je ne vous fais pas un prospectus de l'enseignement, je ne vous fais pas un show. Je me prépare comme d'habitude et vous voyez une situation qui est normale. Mais c'est ce qui me correspond le mieux à moi, ce qui est le plus adapté à la caisse à outils que je suis. Vous n'avez pas forcément les mêmes outils ou les mêmes références. Alors c'est aussi un peu à eux de développer leurs compétences de savoir-être pour être à l'aise.

Dans ce second exemple, la théorie subjective du formateur est directement orientée par les compétences relationnelles du stagiaire qu'il s'agira de développer au mieux pour permettre la prise en charge de sa future classe.

Pour Antoine, l'écriture est un élément important dans la formation. Elle permet d'anticiper, de prévoir, mais également de comprendre, de mesurer la distance entre ce qui était prévu et ce qui s'est passé.

Antoine (m) :

- Quand tu leur parles et tu leur expliques, soit par des exemples, soit par une réflexion, comment ils pourraient faire autrement, est-ce que tu penses que c'est quelque chose qui passe chez eux ?

- Ça passe si déjà j'ai pu, avant, exiger entre guillemets, d'eux, aussi une certaine réflexion. Si elle n'a pas été là, je la demande, et je la veux un peu par écrit, si tu veux, si il y a à un certain moment une préparation... parce que... ils auront mis vraiment toutes leurs idées et toutes leurs pensées, et je demande pas à ce que ce soit vraiment très organisé, mais pour qu'ils puissent eux-mêmes après se souvenir de ce qui s'était passé et pas dire par exemple : j'avais pensé. Sur des éléments de ce type-là, ça suffit pas. Si vous y avez pensé, je veux que ça soit noté.

- Pour pouvoir s'y référer...

- Oui, pour pouvoir s'y référer et puis partir sur une base de discussion...

Et plus loin dans l'entretien, il poursuit :

- ... quand il y a des difficultés alors je veux de l'écrit...
- **Pour toi, ça c'est important...**
- C'est important.
- **De mettre ses idées...**
- Mettre ses idées, oui. Pas seulement ses idées de didactique et de contenus, mais à quel moment ce contenu va être intégré dans le procédé didactique, et si ça va pas, est-ce que j'ai de la réserve pour changer, est-ce que j'y avais pensé, mais si je n'ai rien écrit, donc, je ne peux pas travailler.

Dans la théorie subjective d'Antoine, il ne s'agit pas encore d'une écriture clinique, trace de la pratique qui a eu lieu, mais bien plus une écriture anticipatrice, orientée vers la pratique qui aura lieu, une écriture à visée proactive et qui servira également de point de départ de l'analyse *a posteriori*, avec le maître de stage.

Dans chacun des entretiens menés avec les mentors apparaît, à un moment ou un autre les théories subjectives du formateur. Elles sont le plus souvent opérationnalisées pour servir de point de départ à toute la formation durant le stage.

Les formateurs de terrain pensent-ils exercer une influence spécifique ?

Deuxième question au sujet des maîtres de stage :

QM_2 Les maîtres de stage pensent-ils exercer une influence spécifique ou estiment-ils qu'ils renforcent le message des autres formateurs ?

La deuxième question posée en marge de nos hypothèses a déjà été largement abordée dans le traitement des première et troisième hypothèses concernant les maîtres de stage. Nous n'y reviendrons donc pas, si ce n'est pour rappeler leur perception de faire partie d'un tout dont ils n'ont pas une connaissance précise, mais qui assure, au travers de nombreux stages, la formation sur le terrain du futur enseignant. Ils n'ont qu'une vision très partielle de la formation et ne se considèrent que comme un maillon. Il leur manque la possibilité de voir ce que les stagiaires vivent dans la suite des stages, de voir ce qu'ils font, comment ils réinvestissent les apprentissages faits dans leur classe.

Des modalités variées d'influence

Troisième question au sujet des maîtres de stage :

QM_3 Les maîtres de stage imaginent-ils des modalités d'influence très variées ou au contraire un seul mécanisme ?

Cette question aborde le problème des stratégies mises en place par les formateurs de terrain pour permettre la construction de l'habitus professionnel du futur enseignant durant le stage.

Dans l'analyse des données recueillies, nous avons relevé, dans chaque entretien avec les mentors, les stratégies utilisées par les formateurs pour opérationnaliser leurs objectifs de formation des futurs enseignants. Nous avons codé les réponses en utilisant le tableau construit durant l'analyse et présenté plus haut.

Le tableau suivant présente la synthèse des réponses des interviewés, selon le nombre d'occurrences.

Stratégies utilisées par les maîtres de stage

Stratégies utilisées	Nombre d'occurrences	%
Analyser <i>a posteriori</i>	48	14.2
Se mettre en jeu	29	8.6
Analyser <i>a priori</i>	27	8
Etayage/désétayage	27	8
Partager sa vision et ses choix	25	7.4
Mettre en confiance	22	6.5
Développer la prise de distance et l'autoévaluation (posture métacognitive réflexive)	22	6.5
Partager ses routines	22	6.5
Se montrer enseignant professionnel	20	5.9
Travailler par essais/erreurs	18	5.3
Poser le contrat	16	4.7
Mettre en relation la pratique et la théorie	14	4.1
Prendre conscience de son rôle	11	3.2
Développer la curiosité, l'imagination, la créativité	11	3.2
Réfléchir au sens et à la stratégie	9	2.6
Absence de stratégie consciente	8	2.3
Mettre à disposition le matériel	6	1.8
Laisser le stagiaire seul	4	1.2
Total des occurrences	339	100

A la lecture du tableau, nous pouvons relever que sept à huit stratégies différentes sont régulièrement utilisées par les maîtres de stage pour opérationnaliser les compétences visées.

La stratégie la plus utilisée est l'analyse *a posteriori* qui apparaît 48 fois dans les entretiens et qui correspond à la stratégie demandée et privilégiée alors par l'Ecole normale de Bienne. Il n'est donc pas étonnant qu'elle recueille le plus de suffrages. Par ailleurs, cette approche a été travaillée entre pairs lors de séminaires sur la base de visionnement et d'observations de leçons. Pour les formateurs de terrain, cette stratégie est en général assez bien maîtrisée. Elle était également régulièrement utilisée par les formateurs de l'Ecole normale lors des visites de stage, en présence ou non du maître de stage. Il y a donc valorisation et renforcement de la stratégie auprès des formateurs de terrain.

Les principales stratégies utilisées sont illustrées ci-après par des extraits tirés des entretiens des maîtres de stage interrogés. Les citations sont anonymes, pour en alléger la lecture et parfois déjà citées dans les hypothèses, sous le nom de leur auteur.

1 : Analyse *a posteriori* : le stagiaire et le maître de stage analysent la leçon qui a eu lieu, tirent des enseignements de ce qui s'est passé (analyse rétroactive) sur la base des observations faites

... rendre attentif l'étudiant qu'il s'est passé ¾ d'heure où finalement les élèves, ils n'ont rien fait. Ils ont peut-être réfléchi, mais comme il n'y a rien qui venait, est-ce que ça vaut la peine ? Donc j'essayerais déjà de lui faire prendre conscience de ça... puis ensuite essayer de trouver avec lui comment on pourrait faire...

... je discute avec lui de comment il s'est senti... de ce qu'il a fait... pour essayer de... de voir si... ce que j'ai vu c'est de l'interprétation ou si on est du même avis...

Ce qui m'aide beaucoup, c'est les notes que je prends pendant l'enseignement pour avoir une base de discussion avec l'étudiant et qui peuvent être des éléments de détail ou des éléments globaux de l'enseignement, mais qui ont été observés, ils se sont passés et on peut en discuter.

... on essaye, moi j'essaie de le faire... lors de l'entretien après une leçon, de le faire parler pas de lui dire, ouais c'était bien, essayer de creuser un petit peu...

... j'essaie de mettre le doigt dans la leçon sur les liens qui manquent. J'en prends note dans un cahier qu'ils auront à disposition pour voir mes remarques à tout moment. Dans la discussion je leur demande comment ils voient les liens qu'ils ont faits ou pas...

... c'est aussi cette auto-analyse a posteriori qui est : voilà ce que j'avais prévu, ce qui s'est passé, pourquoi ai-je été à des endroits totalement différents de ceux où j'avais prévu, est-ce mon concept qui est déficient ou est-ce une intervention pertinente des élèves qui a fait que ça m'a amené à un endroit que je n'avais pas prévu, mais qui est tout aussi intéressant tout aussi pertinent que ce que j'avais prévu.

...

Puis vient un groupe de stratégies regroupant plus d'une vingtaine d'occurrences chacune et qui montre les pratiques très diverses des enseignants : ils mènent des analyses *a priori* des enseignements prévus, partagent leurs routines avec les stagiaires, enseignent aux élèves sous le regard des stagiaires, partagent leur choix d'enseignement ou tentent la mise en confiance des stagiaires.

2 : *Se mettre en jeu : le maître de stage assure, devant le stagiaire, un enseignement qui est analysé par la suite ; le stagiaire est encouragé à faire preuve d'esprit critique ; le maître de stage s'auto-analyse en présence du stagiaire*

J'explique aussi ce que j'essaie de faire et puis ensemble on discute de... si c'est moi qui donne les leçons par exemple, on fait la critique de ce que j'ai fait pour bien montrer que le... dans le relationnel, il n'y a pas du juste ou du faux, mais le plus important c'est qu'est-ce que je fais de ce qui est pas forcément idéal dans le moment.

J'ai aussi envie qu'il ... ait du temps pour une observation active dans la classe pour voir comment le vieux « bœuf », le titulaire, moi-même pratique dans différentes situations.

Alors, pendant le stage, la première phase c'est le stagiaire qui observe et je lui demande de faire des critiques, d'émettre des hypothèses aussi sur le... sur qu'est-ce que j'ai fait à ce moment-là, qu'est-ce que j'ai voulu faire, qu'est-ce qui aurait pu être fait, est-ce que c'était un acte approprié ou moins approprié ou pas approprié du tout, en tenant toujours compte que les stagiaires sont plutôt, surtout en début de stage, ils se permettent pas trop la critique donc c'est moi qui les encourage en faisant, plutôt moi de l'autocritique, en disant là j'ai voulu faire ceci mais ça n'a pas bien joué, parce que ci, parce que ça. Qu'est-ce que vous avez observé vous ?...

Il faut être extrêmement attentif à tout ce langage non verbal qui induit. Ça on en parle. Là, j'essaie de revenir sur des choses de ce type-là quand j'enseigne et que je montre ce qui s'est produit ces moments-là. « Comment estimez-vous que j'ai fait pour obtenir ça ? »...

...

3 : *Etayage/désétayage : le maître de stage propose au stagiaire des grilles d'observation, des outils d'analyse, des pistes de réflexion et des pistes de remédiation à mettre en œuvre*

Parfois je les fais réfléchir avec : « Vous me mettez tout ce qui a bien pu se passer ou pas », enfin je donne, ça dépend quel stagiaire, on essaie des fois de mettre une petite grille différente, ça dépend...

Alors, concernant les... la classe, j'essaie de faire émerger en posant des questions qui peuvent être... qui peuvent avoir une réponse précise, à savoir est-ce qu'il a

observé les déplacements des élèves ? Est-ce qu'il a observé les élèves qui discutaient entre eux ? Qui interagissaient avec eux ou qui avec lui ? Est-ce qui... Qui est-ce qu'il a questionné ? A quel endroit est-ce que lui-même se trouvait dans la classe ? Combien de temps a duré telle action ou telle action pour améliorer, je dirais, la perception générale du groupe et de lui dans le groupe.

... mais je lui ai dit « écoutez, moi je suis là pour vous coacher, pour vous accompagner, etc. »...

... si ça ne joue pas et bien peut-être lui proposer, lui dire : « Ben écoute, voilà, [...] tu as, par exemple, du français la prochaine leçon, j'aimerais maintenant que tu essaies de faire comme ça, comme ça, comme ça. Tu essaies ! Tu as essayé de cette façon, je t'en propose une autre. Je te propose telle approche et puis vas-y !

...

4 : Analyse a priori : le stagiaire et le maître de stage discutent les projets présentés et conviennent de leur adéquation aux objectifs de l'activité, à la situation d'enseignement, etc. (analyse proactive)

.. c'est toujours demander, quand ils proposent une activité, c'est demander aux stagiaires : « Pourquoi ? » C'est-à-dire donner du sens à l'activité qu'ils proposent. Pourquoi ils font faire ça aux élèves. Donc c'est lié à l'analyse didactique...

Si, par exemple, je prends la musique... c'est un domaine, bon, particulier... alors là on va déjà peut-être réfléchir ensemble comment je vais animer ma... enfin comment je vais ... faire ma leçon de musique, parce que c'est tout le groupe qui est là... et essayer de voir un petit peu quelles sont les étapes, quelles sont les démarches que je peux mettre en place pour apprendre une chanson, par exemple.

Il y a plusieurs niveaux d'auto-analyse, déjà dans le fait de concevoir une séquence didactique, avant même de l'avoir proposée aux élèves, déjà de pouvoir se dire quelles sont potentiellement les chances que ça va bien se passer, est-ce que c'est véritablement adapté, est-ce que ce que j'ai proposé... toute cette capacité à dire a priori, voilà le concept a bien des chances de pouvoir se réaliser...

Et tu vois, je me disais que s'ils avaient une idée claire de ce qu'ils allaient faire, ils arrivaient à la transcrire, c'est pour ça que je demandais une régularité. Donc, ils devaient me montrer ce qu'ils allaient faire, expliciter « voilà pourquoi je le fais »,...

...

5 : Partager sa vision et ses choix : le maître de stage partage avec le stagiaire sa vision du métier et ses choix didactiques et pédagogiques

La deuxième chose que je dirais... Bon, je ne sais pas dans quelle mesure je peux transmettre, ben oui, j'aime mon travail, j'aime bien mon boulot. Ça me passionne encore après 39 ans et puis je pense que ça, je ne sais pas dans quelle mesure les jeunes qui viennent peuvent peut-être parfois s'en rendre compte ou je ne sais quoi.

Comment est-ce que je l'encourage ? Mon credo c'est : je dois toujours encourager y compris celui qui triche parce que s'il triche c'est que quelque part il doit tricher et puis s'il a... c'est déjà génial s'il est déjà dans notre classe et pas en classe A parce qu'il a des compétences limitées.

Je dis souvent à mes étudiants, si vous avez une classe, essayez de ne pas travailler seul, cherchez le contact avec des collègues et c'est là que vous allez apprendre et que vous allez avoir des ressources et des confirmations de vos idées...

Puis après, que le stagiaire comprenne aussi, par rapport aux relations dans la classe, qu'il comprenne absolument, et ça c'est aussi une chose que j'estime

fondamentale,[...] et je trouve, c'est quelque chose que je n'ai jamais laissé tomber. C'est au minimum tous les quinze jours, on a trois quarts d'heure à peu près, ou ça représente à peu près 20 à 25 minutes par semaine, où on essaie de voir comment ça c'est passé, on fait un bilan, les choses se disent et c'est fantastique de voir après ... de voir finalement après deux ans, il y a des élèves qui ont pris des habitudes, [...] et ça, si les stagiaires peuvent le comprendre, ... voilà. Parce que ça peut coûter très cher de ne pas le faire.

...

6 : Partager ses routines : le maître de stage indique au stagiaire les trucs et les tours de main du métier qui peuvent constituer des réponses immédiates

C'était des petites choses, mais il me semblait qu'elles avaient de l'importance. Les devoirs je les faisais toujours noter au même moment de la journée. Au moment où il fallait un peu les rassembler, tu vois.

... pour moi, ça fonctionnait bien, mais j'imagine bien que tout à coup pour un très jeune qui arrive, il se serait dit, mais enfin elle fait ça pourquoi euh tout à coup de rester devant la classe puis de croiser les bras, de ne rien dire ... et puis de leur dire, ben voyez, à un moment donné, ils écoutent... des petites choses, des petites recettes ou bien de parler comme ça, de tendre l'oreille.

... il y a certains éléments, par exemple, surtout peut-être dans l'organisation de la classe je crois, où tout à coup je dis : « Toi, tu vas là, tu te mets dans tel groupe ou ouais maintenant vous mettez les bancs comme ça » ou telle pratique et ils disent, ouais, ça j'y avais pas pensé...

Ben moi je, quand j'ai eu des stagiaires, je leur donne une petite feuille qui s'appelle le [...] TSV parce que "trucs de stagiaires en vrac", [...] et puis il y a cinq, six points... de ces micro-compé... mais ce n'est pas des micro-compétences quoi mais, faire des trous aux feuilles, par exemple...

...

7 : Mettre en confiance : le maître de stage fait faire au stagiaire les choses qu'il sait faire, dans les disciplines où il se sent déjà à l'aise ; le maître de stage donne un feed-back positif au stagiaire

J'insistais beaucoup, quand ils arrivaient, d'essayer là où ils étaient le plus fort, le meilleur.

Ensuite il y a des choses que tu aimes faire où tu te sens à l'aise, alors ça, assez systématiquement, je proposerais au stagiaire, si ça ne vient pas automatiquement, je lui dirais, en fonction de ce qu'il m'aura dit, je lui proposerais : Ben écoute, éducation physique, ça a l'air d'être un truc. Moi je te propose déjà ça. Tac. Pour que, pour qu'il y ait cette... comment ce qu'on veut dire... cette... pour qu'il se sente à l'aise. Il sente... il se dise : Ben tiens, je suis capable.

Il y en a eu quelques-uns, mais je ne leur ai pas dit que c'était le bon ou le mauvais choix, j'ai dit vous avez fait un choix, est-ce que vous êtes sûr, est-ce que vous avez, je pose des questions qui font en sorte que je constate qu'ils aient confiance en eux...

S'ils ont une communication qui marche, je leur dis et ils sont renforcés...

...

8 : Développer la prise de distance et l'autoévaluation (posture métacognitive réflexive) : le stagiaire est amené à se poser des questions sur ses stratégies d'enseignement, sur ses choix didactiques pour élargir le champ des possibles, envisager d'autres pistes et développer son autoévaluation, ceci en marge d'une leçon qui a eu lieu ou qui aura lieu

Essayer avec lui de réfléchir à différentes façons d'introduire un sujet, par exemple ou une matière ou une leçon. Sans forcément dire ce qu'on va y faire, mais lancer une question ouverte.

Dans une analyse a posteriori et puis l'objectif étant que, à la prochaine fois qu'un imprévu arrive, que lui se mette en situation de réflexion pour agir éventuellement différemment. Mais de souligner peut-être la pertinence de la première réponse qu'il a amenée face à l'imprévu. Et puis de multiplier cette compétence qu'il a déjà, qui est naissante ou déjà plus ou moins grande et que ça devienne conscient. Donc rendre conscient, je dirais, un... des savoir-faire ou des savoir-être.

Puis ce que j'aime beaucoup alors c'est l'autoévaluation, si la personne peut se regarder fonctionner et essayer de trouver des stratégies pour remédier à des choses qui auraient pas fonctionné. Et trouver elle-même.

Je les invite, oui, à prendre des risques, des risques calculés, mais à faire des choix, et à réfléchir sur ces choix, c'est pour ça... s'ils ont réfléchi sur ces choix, et que c'est une réflexion qui n'est pas... qui n'est qu'orale, elle peut ne pas vraiment être des maillons à la chaîne, le puzzle ne serait pas complet.

...

Il est intéressant de constater que la stratégie consistant à laisser le stagiaire seul devant la classe n'est citée que quatre fois, alors qu'elle était *de facto* régulièrement utilisée par les mentors, notamment lorsqu'ils étaient invités pour des séances de travail dans le centre de formation. Cependant, ils semblent ne pas considérer spontanément que cela constitue une stratégie de formation, peut-être parce qu'ils ne sont pas présents pour observer le déroulement de l'enseignement et intervenir de manière formative. Tout se passe comme si aménager l'expérience de l'apprenant n'était pas au coeur du travail d'un formateur... ou d'un enseignant.

Nous relevons également que la posture métacognitive et réflexive a quelque peine à s'imposer comme une stratégie privilégiée par les maîtres de stage. Or, ce concept était alors régulièrement abordé dans les séances d'échanges et de travail avec les formateurs de terrain, mais constituait une réflexion nouvelle mobilisant tant les formateurs en institution que les formateurs de terrain. Ce concept nouveau n'était pas encore totalement stabilisé et intégré chez les formateurs. Cela pose le problème de son opérationnalisation dans la réalité de la formation des étudiants dans le cadre des stages.

Globalement et sur le plan collectif, nous pouvons affirmer, à la lecture du tableau des stratégies utilisées, que les maîtres de stage disposent de modalités d'influence très variées pour former les stagiaires qui leur sont confiés, mais que beaucoup se limitent à un sous-ensemble de ces stratégies.

Dans une analyse plus fine, maître de stage par maître de stage, nous constatons que chacun a deux ou trois stratégies de prédilection, qu'il utilise régulièrement. Quelques-uns, cependant, se montrent plus éclectiques et n'hésitent pas, suivant les circonstances, suivant les stagiaires, à avoir recours à diverses formes d'intervention pour développer les compétences attendues.

CHAPITRE 15

CONCLUSION :

DES HYPOTHESES PARTIELLEMENT DEMONTREES

L'analyse des hypothèses relatives aux mentors met en lumière un certain nombre de contradictions apparentes, ce qui nous amène à des conclusions très réservées quant à la validation de nos hypothèses. Ces contradictions sont pour une large part dues au discours conceptuel, généralisateur et global tenu par les mentors. En effet, ils connaissent les objectifs de la formation et leurs implications dans la pratique et ne peuvent que s'inscrire dans des vues institutionnelles qui se trouvent, parfois, en contradiction avec leur pratique réelle dans la classe avec leur stagiaire.

En tenant compte de cette première remarque, nous pouvons dire, s'agissant des hypothèses proposées, qu'elles sont partiellement démontrées :

- **HM_1** Les maîtres de stage estiment qu'ils exercent une influence déterminante dans la formation des futurs professionnels, mais limitée dans le temps. Selon eux, l'influence est plus collective qu'individuelle, grâce à la multiplication des stages, des expériences et des rencontres.
- **HM_2** Les maîtres de stage peuvent difficilement dire que lorsqu'ils ont mis l'accent sur certains points, le message a passé ou le modèle a été intériorisé, sans risquer de paraître prétentieux, surtout qu'ils savent qu'ils ne sont qu'un maillon dans la chaîne de formation. Par ailleurs, l'affirmer entrerait en contradiction avec le message transmis par l'institution de formation (viser à l'autonomie des futurs professionnels, développer la pratique réflexive, etc.).
- **HM_3** Les maîtres de stage ne semblent pas s'être posés clairement la question de savoir s'ils peuvent exercer involontairement une influence formatrice sur leurs

stagiaires, ils imaginent difficilement qu'une partie de leurs routines puissent représenter des solutions possibles à des problèmes que les stagiaires estimaient quasi insolubles. Quand ils sont directement interrogés sur ces questions, ils signalent qu'ils ne représentent qu'un petit moment dans la formation du futur enseignant et que leur influence, quand elle est réelle, ira s'estompant, remplacée par d'autres influences, d'autres expériences, d'autres échanges avec d'autres formateurs de terrain.

Au sujet des questions de recherches, qui toutes abordent, d'une façon ou une autre, la question de la présence, chez les formateurs de terrain, d'une théorie subjective de la formation, nous pouvons dire :

- **QM_1** Les maîtres de stage ont tous une théorie subjective de la formation plus ou moins opérationnalisée pour assurer la formation des stagiaires.
- **QM_2** Les maîtres de stage pensent qu'ils n'exercent pas une influence spécifique mais qu'ils renforcent le message des autres formateurs, dans la mesure où ils sont conscients de faire partie d'un ensemble de formateurs qui visent au même but. Par ailleurs, ils n'ont qu'une connaissance très limitée de ce qui se fait dans les autres stages et n'ont aucune idée de ce que deviennent la plupart des stagiaires qu'ils ont formés.
- **QM_3** Dans leur ensemble, les maîtres de stage font état d'un nombre important de modalités différentes de formation (18). Toutefois, pris individuellement, chacun n'en utilise que deux ou trois, en général.

Globalement, dans les entretiens, les formateurs de terrain font référence très souvent à leurs valeurs personnelles et aux compétences importantes que tout enseignant doit posséder. Leurs réponses aux questions fermées montrent bien qu'ils accordent de l'importance aux postures, valeurs ou compétences du futur enseignant, parfois en signalant que ces qualités sont présentes chez eux.

De façon générale, nous pouvons encore relever que si les maîtres de stage ont une conscience forte de leur rôle, ils considèrent leur influence comme la résultante d'un travail collectif plus qu'individuel. Ils restent modestes quant à leur influence spécifique sur les stagiaires. Ils pensent faire partie de la chaîne de formation que constituent l'ensemble des stages. Ils ont une idée assez précise des compétences à développer chez les futurs enseignants pour pouvoir pratiquer le métier dans les meilleures conditions et savent utiliser diverses stratégies pour développer ces compétences. Individuellement, cependant, ils privilégient l'une ou l'autre des stratégies qui sert de base dans leur intervention de formation. En outre, ils n'ont pas vraiment conscience de ce que les futurs enseignants apprennent dans leur classe en dehors des objectifs définis par l'institution de formation. Cette dernière constatation nous amène à nous poser certaines questions quant aux compétences des formateurs à entrer dans une pratique réflexive qui permettrait de mieux prendre conscience de leur pouvoir formateur en tant qu'exemples, en tant que référents, en tant qu'accompagnateurs dans les passages difficiles, en tant que déclencheurs d'une posture réflexive chez le stagiaire. Cette pratique réflexive devrait porter aussi sur la propre pratique des maîtres de stage en tant qu'enseignants, afin de mieux percevoir les enjeux mêmes de l'enseignement.

QUATRIEME PARTIE

DISCOURS CROISES

Dans l'unique chapitre constituant cette quatrième partie, nous tenterons de mettre en relation les propos des novices et ceux des formateurs qui les ont reçus en stages.

CHAPITRE 16

QUAND CE QUE DISENT LES NOVICES FAIT ECHO À CE QUE DISENT LES MAÎTRES DE STAGE

Notre intention était de mettre en rapport les discours des novices avec ceux de leurs anciens mentors. Or, cette opération s'avère très difficile, voire impossible. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, les données recueillies chez les enseignants novices sont de l'ordre de *la parole incarnée dans un discours situé* (Vermersch), alors que le discours des maîtres de stage est d'ordre plus général. Quand les premiers relatent des expériences vécues dans le cadre de leur formation durant les stages, les seconds explicitent leur théorie subjective de la formation des futurs enseignants. Ils déclarent ce qu'ils font *en général* pour obtenir du stagiaire en formation un comportement, une posture particulière.

Il n'entre pas dans nos intentions de mettre en apposition deux types de discours de statut différent pour les comparer et les faire « se parler » dans des grammaires différentes. Cela constituerait à nos yeux un abus de sens et une surinterprétation comme le signale Lahire : « *On assiste à un tel type de surinterprétation lorsque les «données», les matériaux sur lesquels s'appuie l'auteur sont insuffisants pour soutenir les thèses qu'il propose. On a alors effectivement l'impression d'avoir affaire à un décrochage de l'interprétation par rapport aux situations interprétées.* » (Lahire, 2005, p. 45)

Pour une meilleure compréhension des raisons de cette distance entre les deux types de discours tenus, il convient de rappeler que les stagiaires ont eu, au moment de leur formation professionnelle, quatre ou cinq formateurs de terrain, au maximum. Le poids mis sur cette part de la formation a largement renforcé l'impact de chacun des stages sur l'histoire personnelle de l'étudiant. Dès lors chacun se rappelle facilement des situations de stages, des rencontres avec un maître de stage et une classe, des enseignements assumés et analysés, du vécu affectif du moment, ou alors il ne s'en souvient plus du tout ou vaguement, ce qui est tout autant intéressant. L'utilisation dans les entretiens d'une parole incarnée nous montre cette relation particulière du novice avec la formation.

Il en va différemment pour les formateurs de terrain. L'Ecole normale leur envoyait chaque année de deux à quatre stagiaires différents. Quelques années plus tard, il leur était difficile d'évoquer des souvenirs précis à l'endroit de chacun. Par contre, au fil des stages, chacun avait développé des compétences personnelles, des stratégies de prise en charge, un habitus de formateur, une théorie subjective qu'il a pu expliciter. C'est ce type de discours qui apparaît dans les entretiens des formateurs de terrain, discours se référant rarement à un stage défini, à moins que celui-ci ait été particulièrement marquant, soit positivement, soit négativement.

Nous ne pourrions donc pas valider ou invalider clairement nos hypothèses :

HC_1 Les maîtres de stage ne perçoivent pas l'influence du stage suivi dans leur classe de la même façon que leur ex-stagiaire.

HC_2 Par rapport à la représentation qu'en ont les stagiaires, les maîtres de stage surestiment leur influence délibérée.

HC_3 Les maîtres de stage sous-estiment au contraire (toujours par rapport à la représentation qu'en ont les stagiaires) leur influence involontaire.

Il nous paraît toutefois intéressant de relever dans les discours des uns et des autres les thématiques communes et la façon dont elles ont été abordées. Aussi mettrons-nous en relation, chaque fois que faire se peut, les déclarations des novices avec les déclarations de leurs anciens mentors sur des thématiques particulières, comme le cadre disciplinaire dans les stages, les rituels en classe, l'écoute des élèves, les routines, la remise en question, etc. Certaines citations ont déjà été relevées dans l'analyse des hypothèses des novices ou des maîtres de stage.

Cette démarche, même si elle ne permet pas de vérifier nos hypothèses croisées, devrait fournir un éclairage particulier sur la relation entretenue entre les partenaires durant les stages et sur les influences perçues, de part et d'autre.

Mathieu, novice, versus Fabien, maître de stage

Dans son entretien, Mathieu aborde un épisode très marquant de sa formation en stage : il déclare avoir vécu un échec éclatant qui lui a servi à rebondir dans la suite de sa formation et qui lui a permis d'aborder plus facilement ses remises en question ultérieures :

Mathieu (n) :

- ...le stage où je suis sûr d'avoir appris, le plus flagrant, c'est le SP3, où j'ai appris à me planter royalement, [...]. Pour moi, c'est mémorable. [...]

- **Tu t'es planté à ce moment-là et tu as pu retravailler chez Fabien ?**

- Oui.

- **Et ça, c'est quelque chose qui a été fort pour toi ?**

- Oui, même très fort je dirais. C'est peut-être aussi suite à ça, comment dire... J'avais l'illusion avant que j'étais sûr de moi-même, après je me suis planté en SP3, puis en SP4, après c'était la panique parce que j'avais l'impression de n'être plus du tout sûr de moi-même.

- **Déstabilisé ?**

- Oui.

- **Et avec le recul maintenant, c'était un évènement plutôt fort positif, ou plutôt fort négatif ?**

- Je dirais positif, si ça n'était pas arrivé, je ne serais pas ce que je suis maintenant. Ça ne veut pas dire que je suis quelqu'un d'hyper positif...

- **Mais tu penses que ça t'as servi ?**

- *Oui. Ça permet de voir les choses différemment, de ne pas dire, dans tout ce que je fais, j'ai raison. Tu dis peut-être, là attention, est-ce que j'ai raison ? Est-ce que c'est possible ?*
- *D'accord, tu te remets en cause plus facilement maintenant ?*
- *Oui.*
- *C'est quelque chose que tu as appris là, se remettre en cause ?*
- *Oui.*

Fabien, le maître de stage de Mathieu dans le stage en question, n'aborde pas précisément le cas de son stagiaire, mais nous indique que la déstabilisation du futur enseignant fait partie de ses stratégies de formation.

Fabien (m) :

- *Au niveau du travail avec le stagiaire, il n'y a pas des moments où tu les mets volontairement dans des situations difficiles, parce que tu sais qu'il pourra ... ou il se trouvera confronté à tel ou tel problème si tu le mets ?*

- *Oui, bien sûr, ça fait partie. Après il faut juste assurer que ça... la sécurité des élèves. Après, il y a parfois des... il y a des leçons... euh... plus les résistances, je dirais ça comme ça, plus la résistance d'un stagiaire est grande par rapport à une autre forme d'apprentissage et plus il faut que lui-même soit dans le terrain pour voir ce qui se passe, pour voir parfois que ça joue pas. Donc mon rôle, c'est de montrer le concret parfois de ce qu'il fait ou ce qu'il veut faire, ou bien ça marche pas, qu'il a voulu faire ça et puis ça joue pas. Et puis bon, si ça joue pas, ben on peut... il est invité à construire quelque chose qui joue, qui joue mieux. Mais il faut qu'il ait l'occasion de s'essayer. Plus un stagiaire a des idées préconçues ou rigides sur ce qu'il... sur ce qu'est l'apprentissage, plus je laisse essayer, voire quitte à s'enfermer. Puis après, on reconstruit. [...] Donc il doit pouvoir essayer pour voir, parfois, la non pertinence de ce qu'il fait.*

Le maître de stage, en usant d'une stratégie de déstabilisation, a permis, dans ce cas particulier, au stagiaire d'en tirer une expérience positive, probablement parce que le futur enseignant a été accompagné dans sa reconstruction durant le stage déjà. Pourtant cet accompagnement du maître de stage n'est pas signalé par le novice, mais cela apparaît ailleurs dans l'entretien quand le novice signale ce qu'il a appris chez son maître de stage :

- *... j'ai aussi beaucoup appris en SP4, chez Fabien, apprendre à me connaître moi-même, à voir comment je réagissais aussi, à planifier sur le long terme...*

Le maître de stage n'a pas forcément conscience, au moment où cela se passe que le stagiaire fait un saut qualitatif important dans la construction de son habitus en améliorant la perception qu'il a de lui-même comme enseignant en devenir. Le stagiaire lui-même n'en a probablement pas conscience non plus à ce moment de son histoire. Ils constatent l'un et l'autre, très certainement, une évolution positive du stage sans en connaître clairement la raison.

Maya, novice, versus Roger, maître de stage

Maya met l'accent sur son expérience face à la discipline dans son stage chez Roger. Elle réalise, actuellement dans sa classe, qu'il est nécessaire d'être claire quant aux règles de fonctionnement de la classe, alors que durant le stage, elle n'a pris conscience que des choses qui fonctionnaient ou pas, sur le moment :

Maya (n) :

- *En SP4, on a eu, on était à deux, on a remarqué que les enfants prenaient trop... qu'ils nous mangeaient gentiment le bras. Là il y a eu cette prise de conscience que les enfants*

essaient de prendre le plus et puis après on a dit que ça commençait à devenir difficile et le maître de stage nous a dit qu'il voulait nous le signaler si on ne l'avait pas vu. On s'est rendu compte que la discipline c'est quelque chose de fin et il faut faire attention et agir assez vite. Au début, ne rien laisser dépasser pour ne pas être débordé. En fait c'est savoir mettre le cadre. [...] Par exemple pour le cadre, on a pas vraiment mis le cadre au début et on en a pris conscience pour maintenant. On pensait que ces enfants en stage étaient magnifiques et maintenant dans notre classe, c'est à nous de faire ça, ils ne sont pas déjà cadrés. En stage ils ont une discipline qui rend le travail plus agréable, alors que dans ma classe c'est moi qui dois le faire et on ne s'en rend pas compte quand on est en stage et de tous les petits détails que ça implique.

Du côté du maître de stage, il relève de manière implicite que le cadre disciplinaire est d'emblée important et que le stagiaire doit être capable de gérer la classe, en fin de formation, surtout que les règles ont été posées par le titulaire :

Roger (m) :

- Peut-être en fin de formation, plus ou peu de problèmes de discipline dans une classe, mais là aussi c'est difficile par rapport à une classe de... les stagiaires qui arrivent dans nos classes ne connaissent pas les élèves et puis euh... mais en fin de formation, je pense qu'ils devraient ... pouvoir gérer les problèmes de discipline...

Et plus loin dans l'entretien il revient sur les règles de classe que le stagiaire n'aura pas à négocier puisqu'elles sont déjà, selon lui, en place :

- [...] pour un stagiaire, ça serait difficile de mettre en place des règles de fonctionnement d'une classe par rapport à lui qui arrive, qui est là pendant trois semaines. Il devra forcément, dans ce domaine-là, prendre le point 2 et puis dire, là je dois faire comme le maître de stage.

Dans cette seconde réflexion, le maître de stage signale que le stagiaire doit s'adapter aux règles mises en place. La stagiaire relève, quant à elle, que c'est bien là que réside sa difficulté : elle ne connaît pas bien les élèves et ne sait pas comment les règles de classe sont appliquées. Pourtant, elle accepte de penser que les élèves sont bien cadrés quand elle arrive dans la classe de stage (« *On pensait que ces enfants en stage étaient magnifiques* » et « *En stage ils ont une discipline qui rend le travail plus agréable* »). Cela fait partie de l'implicite et lui pose problème. Elle en prendra une totale conscience face à ses élèves, dans sa propre classe.

Le maître de stage, même s'il est très sensible au cadre disciplinaire dans sa classe, n'a pas su permettre à sa stagiaire de se l'approprier ou pour le moins d'en prendre conscience dès le début du stage. Il a fallu que les élèves débordent le cadre fixé par le titulaire de la classe pour que la stagiaire puisse réaliser le fait que cela était aussi son affaire. Cette situation décrite relève bien le fait qu'une grande part de la formation en stage repose sur l'implicite et véhicule, par ce fait, une part importante d'ambiguïté qui ne favorise pas la construction de l'habitus professionnel chez le futur enseignant.

Laure, novice, versus Anne, maître de stage

Laure signale, lors de son entretien, avoir appris à gérer un groupe de jeunes élèves, à les écouter, à adapter les enseignements à ce niveau d'âge. Il s'agit pour la stagiaire de micro-compétences importantes.

Laure (n) :

- En SP3, chez Mme L, j'ai appris beaucoup de choses : le contact avec des petits, que je n'avais encore pas vu, à raconter des histoires, à gérer des travaux de groupes avec des petits, à faire des transpositions didactiques pour des première et deuxième années. Et là,

peut-être, j'ai aussi appris à rire avec V, j'étais en duo avec lui. Bon les premières, deuxièmes me font toujours beaucoup rire. J'ai appris à écouter les élèves par rapport au fait que les premières, deuxièmes ont toujours plein de choses à raconter le lundi matin, et si on ne les écoute pas, c'est une catastrophe pour eux. Alors, même si on a l'impression de perdre quinze minutes pour une histoire de dents tombées, ou de vomis dans le lit à papa, maman, pour eux c'est très important de le dire. Donc, savoir prendre un bon quart d'heure pour les écouter. J'ai appris aussi à gérer cette nouvelle méthodologie de math, le jeu et tout ça. Aussi à être enjouée, motivée. J'ai vu, peut-être une petite déformation professionnelle quand ça fait longtemps qu'on a des petits, et j'essaie de ne pas faire comme ça.

- C'était quoi concrètement dans les faits?

- Mais je ne sais pas, c'est parler un peu « Bonjour les enfants », des choses comme ça (Laure change d'intonation).

- Oui, d'accord, parler « bébé ».

- Oui

- Ça c'est quelque chose que tu...

- Non.

- Que tu essaies d'éviter.

- On se revoit dans vingt ans ? Mais je ne pense pas que j'aurai des petits, j'ai vu au SP3 des premières, deuxièmes, là, j'en ai deux leçons par semaine, c'est très bien, mais ça j'ai vu.

- Tu as vu à travers ces classes-là, que ce n'est pas ce qui te convient ?

- Oui.

La formatrice en établissement, dans ses stratégies de formation, déclare les mêmes intentions et insiste sur la spécificité de l'enseignement à de jeunes élèves. Elle montre les tours de main nécessaires à la pratique du métier dans des classes de première et de deuxième année, insiste sur les rituels et les routines qui cadrent les apprentissages des élèves.

Anne (m) :

- Voilà, alors je leur disais, c'est tout des petits trucs que vous allez acquérir, mais vous ne pouvez pas le sentir tout de suite ça. Peut-être le fait aussi d'aller au fond de la classe, de raconter tous les jours un petit bout d'histoire, les faire discuter entre eux, après la récré, il y avait quand même des choses instituées qui revenaient toujours.

- Donc des sortes de rituels ?

- Voilà, ouais, un peu la suite de l'école enfantine, ce qu'ils appelaient la chambrette, moi je faisais ça après 10h00, puis je disais aux stagiaires : « Ecoutez, après 10h00, c'est plutôt la cata de les récupérer donc on va se mettre, on va raconter une histoire, on va échanger, on va faire plutôt de la communication orale ».

- D'accord et c'était ça cette façon, pour toi...

- C'était des petites choses, mais il me semblait, qui avaient de l'importance. Les devoirs je les faisais toujours noter au même moment de la journée. Au moment où il fallait un peu les rassembler, tu vois.

- Donc une régularité.

- Un rituel.

- Ouais, ouais. Et pour toi c'était important que le stagiaire puisse prendre ces choses-là prendre ce rythme de la classe

- Oui, mais oui, c'était important. Mais à la limite, j'imagine que pour certaines ça ne devait pas être drôle parce qu'ils n'étaient pas dans ce même... ça pouvait peut-être être un peu flic ma façon de faire, ouais peut-être, tu vois.

- Qu'est-ce qui te permettrait...

- ...pour moi, ça fonctionnait bien, mais j'imagine bien que tout à coup pour un très jeune qui arrive, il se serait dit, mais enfin elle fait ça pourquoi, euh, tout à coup de rester devant la classe puis de croiser les bras, puis de ne rien dire et puis de leur dire,

ben voyez, à un moment donné, ils écoutent, des petites choses, des petites recettes ou bien de parler comme ça, de tendre l'oreille.

- D'accord

- Des petites choses. Mais chez les petits, je trouvais que c'était... ça s'était mis en place au fil des ans et je pensais que c'était important de leur faire remarquer ça.

- Transmettre ces choses-là aux stagiaires.

- Voilà. Je trouvais que c'était important. Et puis la compétence que je leur demandais, c'est d'être capable de capter ça. Qu'est-ce que j'ai fait là, au départ ? Pourquoi, comment est-ce que j'ai essayé d'avoir le silence, comment est-ce que je les ai accrochés ? Comment est-ce que j'ai fait quand ça ne marchait plus ? Est-ce que vous pouvez vous rappeler ? Puis ça donnait lieu à des discussions. Et puis à la fin des trois ou quatre premiers jours, je leur disais quand même toujours, mais dites-moi si ça vous convient ou si ça ne vous convient pas ! Qu'est-ce que vous aimeriez améliorer ou bien qu'est-ce que vous aimeriez que j'améliore ? J'avais en tout cas l'impression que je le faisais ça. Mais tu vois, entre ce qu'on dit pis ce qui est entendu, hein, je ne sais pas.

- Mais en tout cas c'est des choses pour toi qui étaient importantes et qui faisaient partie d'une démarche générale

- Voilà, oui, tout à fait. Oui, avoir une bonne oreille, une bonne écoute, être capable d'entendre ce que dit un gamin euh... ce que raconte un enfant, se dire il me raconte ça, mais pourquoi. Je leur demandais aussi d'être très attentifs à ce qui se passait. Ce que les enfants répondaient ou bien ce qui se passait entre les enfants. Et puis pour certains, ça marchait très, très bien.

Dans la situation relevée ci-dessus, entre la stagiaire et son maître de stage, il y a une convergence forte entre la perception de la future enseignante et les intentions de la formatrice.

Raoul, novice, versus Michel, maître de stage

Comme nous l'avons montré dans le cadre de nos hypothèses concernant les maîtres de stage (HM_3), les routines du formateur en établissement peuvent être des réponses pertinentes, momentanées ou permanentes, pour le futur enseignant. Raoul, friand de « tours de mains », de recettes et de routines, a trouvé chez son maître de stage, Michel, ou chez d'autres maîtres de stage, à d'autres moments de sa formation, quelques pratiques qu'il a pu directement appliquer dans sa classe.

Raoul (n) :

- Maintenant, de façon plus précise encore, peux-tu citer quelques compétences que tu relies directement à une expérience vécue en stage...

- La première qui me vient, c'est au niveau de l'évaluation. J'ai repris, dès le début de l'enseignement, un système que j'avais vu utiliser et fonctionner dans une classe. [...] Chez Michel en SP4, donc c'était un système de couleurs qui avaient des appellations. Donc, j'ai employé ça pendant une année, enfin pendant un semestre, et puis après je l'ai abandonné puisqu'on a fait une refonte complète du système d'évaluation ici à l'école primaire. Donc il a plus cours aujourd'hui, mais il a été utilisé. Je trouvais que c'était assez pertinent, et c'est ce qui correspondait bien à mes attentes.

- Est-ce que tu as d'autres choses, d'autres compétences comme ça, ou pratiques plutôt que compétences ?

- Il y en a sûrement, mais comme ça, à froid, c'est difficile. Mais c'est des petites choses qui font pas forcément appel à des maîtres de pratique SP4, SP5, mais ça pourrait être un petit truc pour écrire droit au tableau ou des choses comme ça, d'écrire en face de ses yeux. Ça, c'est un prof de stage qui m'a une fois donné le truc parce que j'avais tendance à descendre. Et puis, j'y repense régulièrement quand je regarde mon œuvre au tableau

en me disant que ça mériterait un peu plus de soin ou autre... ça me fait toujours penser à ce moment-là.

[...]

- Des choses que tu fais tous les jours peut-être, des choses banales que tu fais tous les jours.

- Ça y est, toujours chez Michel, d'essayer d'avoir une ou deux feuilles préparées à l'avance, en cas de pépins de photocopieuse ou autres, d'avoir un petit peu d'avance sur le programme. Ce qui n'est pas respecté tout le temps, mais c'est quelque chose que j'aimerais pouvoir faire, mais que je n'arrive pas encore. Donc d'avoir peut-être une semaine d'avance sur son programme ou trois jours et comme ça, d'éviter les gros pépins de photocopieuse qui chamboulent tout le programme. Pour clarifier, lui, il avait toujours son cours de maths avec quelques leçons d'avance et puis, comme ça, il m'avait donné ce truc-là pour éviter d'être coincé.

...

- Alors dans des compétences très pointues, toujours chez Michel, pour les activités à la patinoire, d'observer l'équipement des gamins, que tout le monde ait des gants, un bonnet, enfin, chez choses-là. Et chaque fois que j'y vais, j'y repense.

Raoul signale qu'il a également adopté d'autres recettes observées dans d'autres stages de sa formation professionnelle :

- [...] à la gym, peut-être au niveau de l'arbitrage des jeux, chez Antoine. Donc j'étais fortement opposé à l'utilisation d'un sifflet, puis je me suis rendu compte qu'avec des gamins de 12 ans, lancés dans un match de foot, c'est bien de pouvoir interrompre de façon très pointue avec un sifflet. Que je n'utilise pas forcément tout le temps mais, dans des moments très pointus.

- [...] ça c'est quelque chose que j'ai pu récupérer chez Germain : il avait pour habitude de faire de temps en temps des petits textes à partir d'images tirées des journaux, des dessinateurs de presse, et puis ça, j'avais trouvé fantastique, donc c'est quelque chose que j'ai repris tout de suite et puis qui fonctionne maintenant pour la troisième année[...].

Cela confirme sa propension à chercher des réponses de l'ordre des recettes et des routines face aux problèmes rencontrés dans son enseignement, à ce moment-là de sa pratique professionnelle. Or, si l'on en croit le discours de Michel, son maître de stage, il n'a jamais mis l'accent sur la transmission directe de routines précises ou de recettes. Cependant, son enseignement est très structuré, ses élèves très cadrés et sa classe est le théâtre de beaucoup de rituels. Le formateur de terrain montre à son stagiaire sa façon de gérer, d'organiser la classe et de cadrer le groupe. Il n'attend pas que le stagiaire fonctionne comme lui (*Parce qu'il faut aussi que le savoir-être du stagiaire ne soit pas calqué sur le mien.*), mais, concernant les règles, les routines et les rituels de la classe, Michel attend que le futur enseignant les adopte et les applique dans la gestion quotidienne (*... c'est pas parce qu'il est là deux trois semaines qu'on va tout chambouler*). Il place son futur collègue devant une injonction paradoxale : *ne sois pas comme moi... mais fais comme moi !*

Michel (m) :

- On discute un peu des rites qu'on a dans la classe...

...

- Gérer la classe en début de journée : pour moi ça fait partie d'un rite. Ça c'est drôlement important de se saluer, s'accueillir le matin, pour moi c'est quelque chose de primordial. Moi je suis sur le pas de porte, je donne la main à chacun et je l'accueille en lui disant bonjour, comment ça va, etc. donc ça c'est important et puis en plus chaque matin on fait notre mise en forme quotidienne, nos petits exercices de gym relaxante sur un fond musical et puis on part ensemble à la découverte d'une nouvelle matière. C'est pas chacun qui vient voir ce qui se passe dans cette matinée, on se met ensemble.

- Ça c'est important pour toi et comment tu le fais passer auprès des stagiaires ?

- Au niveau du stagiaire, je le fais passer assez facilement, parce que je lui dis que dans cette classe, c'est ma façon de faire et puis, c'est un peu brutal ce que je vais dire, mais c'est pas parce qu'il est là deux trois semaines qu'on va tout chambouler. Chez nous ça se passe comme ça, ce sont nos règles de fonctionnement, c'est notre accueil, c'est comme ça. Et j'y tiens...

...

- Ramener le calme dans la classe : Là aussi on a un petit rite à midi où je dis une seule fois vous rangez vos affaires et vous faites le silence et j'attends. Alors en début de 3P les élèves comprennent... ils mettent peut-être 3 minutes ou 5 minutes mais j'attends et puis quand il y a le silence on peut clore la matinée, on peut se dire au revoir en reprenant le petit rite à l'inverse du matin et puis on peut se quitter sereinement...

Dès lors on peut facilement imaginer que le stagiaire saisit très rapidement que le mode de fonctionnement du maître de stage intègre de façon importante les rituels de classe qui permettent, selon le formateur en établissement, la mise en place d'un savoir-être indispensable, élément fort de sa théorie subjective de formation :

Michel (m) :

- Moi, je dirais, en premier, c'est le savoir-être avec les élèves. Ça c'est quelque chose qui me paraît super important. [...] Pour moi les savoir-être sont les plus importants, c'est une question de respect pour les élèves, une question de relations humaines et cela ça doit être vraiment travaillé. Pour moi, les savoir-être, c'est l'écoute des élèves, le respect dans la relation humaine...

Le futur enseignant, conscient de l'importance du stage dans la perspective d'une certification – et en cela il pratique son métier d'élève – adoptera rapidement le profil attendu et intégrera les rituels, recettes et autres routines, d'autant plus facilement qu'ils correspondent à une tendance personnelle forte et entrent facilement en résonance avec son propre système de valeurs.

Entre ces deux témoignages, celui du maître de stage et celui de son ancien stagiaire, les éléments signalés sont différents, mais ils appartiennent au même registre, à celui des routines qui structurent la classe, rassurent les élèves et favorisent les apprentissages.

Conclusion

Comme nous l'avons relevé en début de chapitre, il ne nous est pas possible de valider ou non les hypothèses croisées puisqu'il n'a pas été possible de faire correspondre, pour les raisons déjà exposées, les discours des uns et des autres. Cependant, nous pouvons dire un certain nombre de choses concernant la perception des novices et des maîtres de stage dans leur perception de mêmes moments d'enseignement.

Les stagiaires ne perçoivent pas les éléments de formation de la même façon que leurs anciens mentors. Les propos comparés de Raoul et de Michel nous le montrent. Ils abordent l'un et l'autre des savoir-faire en action relevant du même registre, celui des rituels et des routines, mais les propos ne se recoupent pas précisément. Il en est de même dans les discours comparés des autres couples de novices et de maîtres de stage. Dans chacun des cas nous avons pu montrer des similitudes, des points de convergence entre les discours des novices et ceux de leurs anciens mentors, mais il est difficile d'aller plus avant sans prendre le risque d'une surinterprétation des discours.

Nous pouvons relever également que les novices signalent dans les entretiens les trucs du métier qu'ils ont pu percevoir chez leurs anciens mentors quand nous leur demandons ce

qu'ils ont appris dans les stages. Ils ne font pas ou rarement référence à des postures, des choix pédagogiques généraux, des orientations fondamentales qu'ils auraient pu capter chez les formateurs de terrain. Ils laissent penser que leur formation dans les stages, la leur tout au moins, n'est faite que de ces petits riens qui jalonnent l'enseignement, ces choix qu'il faut faire dans l'ici et maintenant de la pratique, ces décisions qu'il faut prendre dans l'urgence. A croire que les choix pédagogiques ne sont pas de leur ressort, qu'ils appartiennent au formateur de terrain qui accueille, que leur action dans la classe ne les amène qu'à se couler dans les traces du titulaire. Alors que, quand ils parlent de leur pratique en classe, devant leurs élèves, ils relèvent les valeurs qu'ils défendent, les choix fondamentaux au plan de la pédagogie, les postures adoptées. Ils donnent à comprendre leur orientation pédagogique générale à travers les faits de tous les jours. Ils l'assument souvent avec un certain aplomb face aux collègues ou face aux parents, même si, dans le même temps ils montrent aussi des signes de doute, d'incertitude.

Pour leur part, les maîtres de stage situent leur apport dans la formation au niveau d'une pratique réfléchie, consciente, articulée autour de grands principes pédagogiques : enseignement différencié, prise en compte de chacun, respect et écoute de l'élève, travail de groupe, autonomie dans l'apprentissage, approche socio-constructiviste, etc. Ils laissent de côté les trucs du métier, les routines comme si cela ne relevait pas des choix pédagogiques plus généraux. Et pourtant, c'est bien ces éléments-là que les stagiaires repèrent et réinjectent dans leur pratique.

Cette différence dans l'expression de la perception de la formation dans les stages vient probablement du type de parole utilisée pour exprimer sa représentation de l'influence formatrice des stages. Nous ne savons pas si, dans le cours des stages, les formateurs de terrain mettent l'accent sur les liens qui existent entre les choix pédagogiques généraux et les pratiques quotidiennes. Nous ne savons pas si, ces liens étant explicités, ils sont perçus et compris par les stagiaires. Les interviews menées avec les uns et les autres ne nous permettent pas de lever ces interrogations.

CINQUIEME PARTIE

DISCUSSION GENERALE, SYNTHESE ET CONCLUSION

Dans les chapitres constituant cette cinquième partie, nous présentons une discussion générale de notre démarche, un retour sur les hypothèses et notre conclusion.

CHAPITRE 17

DISCUSSION GENERALE

L'entretien : moment de la prise de conscience

Au terme de l'analyse des entretiens des novices et de leurs anciens mentors, il convient de prendre un peu de distance pour apprécier, de manière critique, la démarche développée dans notre étude et les résultats obtenus dans notre analyse plus fine. Il convient également de revenir sur les hypothèses et leurs résultats.

Dans un premier temps nous pouvons relever une forme d'incongruité de notre démarche de questionnement pour les novices : en effet, ce n'est pas une pratique courante chez eux d'opérer consciemment des liens entre une formation perçue comme déjà ancienne et une pratique sans cesse à renouveler, de jour en jour. Les liens ne sont pas évidents à construire. Michelle et Sylvia l'expriment dans leur discours quand elles disent :

Michelle (n) :

- ... sur cet entretien, comment tu l'as vécu ?

-Bien disons que c'est assez difficile de trouver l'origine des choses que tu fais... je n'y avais pas pensé en fait... oui, penser à ce que je fais dans ma classe, oui, mais les stages, ça me paraît tellement loin par rapport à la réalité de ma classe que c'est dur de retrouver d'où ça vient, quoi...si ça n'a pas été des choses marquantes...

Pour Michelle, il est évident de mener une réflexion permanente sur ce qui se fait chaque jour dans la classe, *réfléchir sur l'action* pour en tirer les enseignements nécessaires pour orienter l'action future, développer une pratique réflexive. Il est moins sûr qu'elle se pose réellement des questions sur ce qui constitue ce savoir en acte et ça l'est encore beaucoup moins qu'elle se demande d'où viennent ces savoirs, comment ils se sont construits et ont évolué pour trouver leur place actuelle dans sa pratique quotidienne. Pour Michelle,

l'éloignement dans le temps suffit à reléguer au second plan, dans le flou de la mémoire, les apprentissages fondateurs des pratiques professionnelles.

Sylvia (n) :

- *Ouh là là, SP4, SP5. SP4, SP5, tout ça, mais tu sais euh...*
- *Vas-y, vas-y !*
- *(rires) Ca fait que trois ans, mais...*
- *Ça ne fait que trois ans...*
- *Mais c'est déjà, ça me paraît déjà tellement loin...*

Dans la suite de son propos, Sylvia développe tout un discours sur ses apprentissages en stage, mais ne les relie pas à sa pratique actuelle. Celle-ci lui paraît trop éloignée, trop différente pour que les apprentissages en stage puissent lui servir d'appui conscient.

- *Donc je sais que j'ai vraiment essayé de profiter au maximum [de mes stages]. Mais après... le fait d'être dans cette classe et puis d'être peut-être un petit peu... euh, j'étais dépassée par les événements, est-ce que j'ai vraiment pris le temps de repenser, de rechercher... pff... peut-être, mais sans vraiment... inconsciemment. Donc... je pense que j'en ai quand même utilisé et que ça m'a...*
- *Mais c'est inconsciemment ?*
- *Ouais. Pis si ce n'est aussi euh... Ah non, mais c'était après... c'était... ah voilà pourquoi ! P., il enseignait surtout les maths et l'allemand. Et euh la classe de sixième que j'ai eue, je les avais en tout sauf maths et allemand.*

Ces réflexions de Michelle et de Sylvia nous amènent à une seconde réflexion portant sur la puissance de l'évocation dans le discours lui-même, au moment où il se déroule, comme le signale Kaufmann (2001). La plupart de nos interlocuteurs n'avait pas pré-construit un discours à nous livrer. Pourtant, ils avaient tous pensé, réfléchi à la thématique annoncée. Certains avaient pris quelques notes utilisées en début d'entretien mais très vite abandonnées. Nos questions et réflexions les ont amenés dans des zones de leur mémoire qui leur étaient inconnues auparavant. La construction du discours s'est faite dans le vif de l'échange, en direct. L'accès à la mémoire a été possible parce que le questionnement avait un sens, une pertinence pour les interviewés, puisqu'ils étaient interrogés, dans un premier temps, sur leurs pratiques quotidiennes, sur les choix opérés pour « tenir la classe » et dans un second temps sur l'origine de ces compétences, savoir-faire en acte. Dès lors pour eux, il n'y avait plus guère d'obstacle pour remonter, dans leur temps de formation, aux événements qui leur ont paru pertinents, au moment de l'entretien pour le moins, dans la construction de leur savoir professionnel. Cela a permis chez chacun des novices l'expression d'une parole incarnée (Vermersch) et la prise de conscience d'une formation contextualisée.

Dans le cas des maîtres de stage que nous avons rencontrés, la préparation à l'entretien a très certainement été faite également, mais a été naturellement orientée vers la pratique habituelle des formateurs de terrain, dans leur pratique de formation. Nous nous sommes donc trouvé face à un discours construit par la pratique. Cela a donné au propos un statut différent de celui des novices, puisqu'il abordait la théorie subjective du formateur dans sa pratique régulière en tant que maître de stage. Le discours devenait donc plus théorique, général et distant, ce qui ne lui confère pas moins de valeur.

Dans le cadre de nos entretiens, nous nous sommes trouvés face à des interlocuteurs très divers quant à l'expression de leur vécu. Si pour certains le fil de la pensée se déroulait dans une sorte de continuité que nous n'avons eu qu'à accompagner, pour d'autres, ce cheminement personnel dans la mémoire s'est fait par à-coups, de manière saccadée et notre

travail, par nos interventions, a parfois été d'en favoriser « l'accouchement » en évitant au mieux l'induction. En cela notre formation à l'entretien nous a été précieuse.

Les difficultés rencontrées

Le problème majeur que nous avons rencontré se situe en amont de la récolte de données, dans l'anticipation des entretiens. Si nous avons imaginé le type de propos qui seraient tenus par les novices, les données recueillies chez les maîtres de stage nous ont surpris, dans la mesure où nous n'avions pas anticipé la prépondérance d'un tel niveau de discours. Nous n'avons pas toujours su réorienter à temps nos grilles d'entretiens pour amener rapidement les formateurs de terrain à un discours plus situé. La multiplication d'entretiens exploratoires auraient sans doute permis d'éviter cet écueil.

Une autre explication à la difficulté rencontrée dans l'analyse des propos des maîtres de stage a trait à l'étalement de la récolte de données. Entre le premier entretien avec un novice et le dernier entretien avec un maître de stage, deux années se sont écoulées. Une concentration du temps de récolte des données aurait contribué certainement à prendre plus rapidement conscience du type de discours tenu par les maîtres de stage et à réorienter notre démarche.

L'accès à la mémoire n'est pas aisé, nous le disions ci-dessus. Il en est de même pour la prise de conscience des compétences présentes chez nos interlocuteurs. En effet, pour pouvoir prendre conscience de la présence d'une compétence et la nommer, il faut pouvoir interroger sa propre pratique, mais en gardant une distance suffisante pour ne pas être envahi par les émotions engendrées par l'action. Dans leur pratique quotidienne, les enseignants, novices ou chevronnés, ne prennent que rarement ce temps d'introspection qui, pourtant, leur apprend beaucoup sur leur « agir professionnel ». L'accès à sa mémoire est encore moins facile quand il s'agit de retisser, à distance, les liens qui relient l'acte de compétence à son origine. C'est d'ailleurs une démarche particulière et exceptionnelle pour beaucoup, car nous ne sommes que rarement amenés à nous demander d'où vient telle ou telle compétence. Nous savons plus ou moins ce que nous savons, mais son origine n'a pas d'importance dans « *l'agir ici et maintenant* ».

Les différentes formes de discours tenus n'ont pas été sans conséquence sur leur analyse : il a été plus facile et aisé de repérer les éléments constitutifs des représentations chez les novices que chez les maîtres de stage. En effet, en nous livrant leur réflexion sur leur pratique quotidienne, les novices nous ont donné à voir les compétences qui leur paraissent importantes dans « *l'agir* » au quotidien. Notre travail dans l'entretien a été de les amener à reconstruire la genèse de ces compétences. Travail relativement facile dans la mesure où le discours se rattachait à une pratique vécue.

En ce qui concerne le discours des formateurs de terrain, les difficultés pour accéder à la mémoire des auteurs étaient doubles. D'une part les maîtres de stage ont poursuivi leur travail de formateur de terrain après avoir accueilli en stage le ou les novices interrogés et la multiplication des expériences de formation ne permettait plus d'isoler précisément des faits qui s'étaient passés plusieurs années auparavant. D'autre part, les maîtres de stage, dans leur responsabilité de formateur de terrain, se sont placés dans une posture plus institutionnelle qui les a empêchés, pour une part de prendre certaines libertés de parole pour quitter un discours politiquement correct.

Cette position particulière des formateurs de terrain face à leurs actes de formation nous a mis dans l'impossibilité de comparer les deux discours pour vérifier nos hypothèses croisées.

Nous avons le sentiment d'avoir pu, au cours de nos analyses successives des données, retirer l'essentiel des propos se rapportant à nos hypothèses et questions. Toutefois, la richesse des propos tenus mériterait d'autres développements qui ne peuvent trouver leur place dans ce travail.

Le type même de la recherche, une étude de cas et l'analyse qualitative des données, porte en elle ses propres limites : les données riches, mais limitées à un petit nombre de cas, ne livrent que ce qu'elles contiennent et ne peuvent être généralisées. Une démarche quantitative aurait permis probablement une généralisation plus grande de résultats plus pauvres... On peut espérer que la multiplication d'études de cas, dans des contextes multiples, permettra d'affiner cette relation théorie/pratique et de mieux comprendre les enjeux de la formation des enseignants dans le terrain.

Le choix du terrain de récolte des données n'est pas neutre non plus. Nous aurions pu mener notre recherche dans une autre région, avec des novices et des maîtres de stage inconnus. Nous y aurions gagné une plus grande distance d'avec les protagonistes. Nous aurions pu éviter ainsi, peut-être, une certaine contamination de nos données par notre propre implication et garder une neutralité bienveillante tout au long de notre travail. Toutefois, par la méconnaissance des conditions de formation, nous aurions perdu en lucidité face au système.

La thématique de recherche aurait peut-être pu viser les stagiaires en formation et poser la question plus directement : « Qu'est-ce que les futurs enseignants apprennent dans les stages ? ». La question, pertinente en soi, aurait débouché sur une liste probablement très longue de compétences/connaissances /capacités/savoirs identifiés abordés dans le cadre des stages. Rien ne nous aurait permis de dire si ces apprentissages auraient des répercussions dans la pratique quotidienne des novices.

Notre étude, basée sur les représentations, a l'avantage de relever le lien entre la perception de la première pratique et la perception qu'ont les novices de leur formation en stage. Elle relève la difficulté d'un regard lucide sur les sources de leur pratique, chez les novices, anciens stagiaires. Chez leurs maîtres de stage, elle met en évidence l'existence de théories subjectives de la formation et la difficulté de développer par des stratégies diverses et multiples la démarche réflexive chez les stagiaires. S'agissant de ce dernier point, les formateurs de terrain n'en portent pas seuls la responsabilité. Ils la partagent largement avec l'institution de formation, et ses formateurs, qui n'ont pas su, encore, développer de manière claire cette orientation dans leurs programmes.

Une dernière difficulté majeure que nous devons signaler et qui a trait à notre statut de formateur, c'est l'impossibilité de mener valablement de front un travail de thèse, de lourdes tâches de formation et un investissement non négligeable dans la mise en place d'une nouvelle institution et dans une coopération avec Madagascar. La difficulté de dégager du temps en suffisance nous a obligés à prolonger les délais que nous nous étions fixés au départ. Mais notre situation, nous le savons, est le lot de tous les doctorants engagés pleinement dans un emploi.

CHAPITRE 18

SYNTHÈSE : RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES

Nos hypothèses ont été construites sur la base de nos représentations de la formation et de la fonction enseignante. Même si nous avons été enseignant spécialisé auparavant, c'est en tant que formateur d'enseignants et de superviseur que nous nous sommes positionnés dans cette étude. Nous avons travaillé souvent sur les représentations des enseignants dans ces différentes fonctions et nous avons donc forcément développé nos représentations propres qui nous ont amené à concevoir ces hypothèses. Notre travail nous a permis de remettre en cause notre vision du métier et de faire des propositions mieux orientées, puisque basées sur la recherche menée plutôt que sur des représentations personnelles.

Nous pensions, comme nos hypothèses le montraient, qu'une part importante de l'habitus des novices se construisait lors de la pratique en classe de stage et qu'ils en avaient conscience. Or, dans une première partie du discours et de manière générale, c'est vraiment seuls devant une classe, en tant que titulaires ou remplaçants, que les novices disent avoir appris leur métier. Passé notre premier étonnement et en considérant l'ensemble des entretiens menés, nous pouvons comprendre cette représentation : c'est dans leur classe, face à leurs élèves, en pleine responsabilité qu'ils ont réellement pris conscience de ce qu'ils mettaient en place pour gérer le quotidien, avec un effet immédiatement visible. Cet élément de prise de conscience est essentiel dans notre travail, puisque nous abordons toutes les questions sous l'angle des représentations.

Si les trois premières hypothèses concernant les novices sont confirmées par l'analyse des données recueillies, la dernière ne peut l'être dans la rédaction proposée :

HE_1. Les enseignants débutants rattachent des aspects importants de leur pratique et de leur habitus professionnels à ce qu'ils ont appris/compris/exercé durant leurs stages.

HE_2. Les enseignants débutants savent faire la différence entre influence positive (effet de ressemblance, le maître de stage comme modèle à suivre) et influence négative (le maître de stage comme exemple à ne pas suivre).

HE_3. Parmi les influences qu'ils jugent positives, ils distinguent des influences voulues par le maître de stage et d'autres qui se sont opérées presque à son insu

HE_4. Ils distinguent des influences dont ils ont pris conscience durant le stage face à un problème rencontré par eux ou leur maître de stage ou juste après et des influences dont ils n'ont pris conscience que plus tard, seuls dans leur classe.

Les novices pensent avoir construit leur habitus en grande partie seuls, face à leurs élèves. Dès lors ils ont beaucoup de difficultés à prendre conscience, au moment où un problème se pose dans leur classe, qu'une réponse possible est à chercher dans leur formation dans les stages. Dans le vif de l'action, ils ont l'impression de construire une réponse originale, sans lien avec leur vécu antérieur. Pour être validée, l'hypothèse aurait dû signaler les deux temps de prise de conscience de manière clairement séparée, en opposition :

HE_4 (Nouvelle rédaction) : ils ne font pas le lien entre les influences subies dans le cadre de leurs stages et les réponses construites dans le cadre de leur classe, face à un problème.

Cette nouvelle rédaction de l'hypothèse porte en elle la difficulté reconnue par les novices d'une pratique réflexive largement développée.

Dans le cadre des hypothèses des maîtres de stage, la première est validée alors que les suivantes ne permettent pas une réponse claire et tranchée de notre part.

HM_1 Les maîtres de stage estiment qu'ils exercent une influence déterminante dans la formation des futurs professionnels.

HM_2 Les maîtres de stage pensent que lorsqu'ils ont mis l'accent sur certains points, le message a passé ou le modèle a été intériorisé.

HM_3 Les maîtres de stage ne valorisent pas ou dénie l'influence formatrice qu'ils peuvent exercer involontairement, ils résistent à l'idée qu'une partie de leurs routines représentent des solutions possibles à des problèmes que le stagiaire estimait quasi insolubles.

Pour permettre une (in)validation de la deuxième hypothèse, il aurait fallu interroger les maîtres de stage plus précisément sur les signes qui leur permettraient, dans le cadre des stages, de dire si un objectif était atteint. Aux novices, nous aurions pu demander s'ils avaient souvent contourné les exigences de leurs formateurs, s'ils avaient souvent fait semblant de répondre à leurs attentes et comment.

Nous aurions pu ainsi mieux comprendre le fonctionnement des uns et des autres dans leur rapport de formation.

La dernière hypothèse relative aux maîtres de stage n'est que partiellement confirmée. Il manque aux formateurs de terrain des points de comparaison avec les autres collègues formateurs de terrain pour avoir pleinement conscience de ce qui, dans leur fonctionnement personnel, pourrait constituer des réponses fécondes pour les stagiaires.

A propos des hypothèses sur les convergences entre débutants et maîtres de stage, les données recueillies ne nous permettent pas de prendre une position claire. Pour obtenir des réponses plus précises. Il aurait fallu mettre en présence un maître de stage avec son ancien stagiaire pour un échange sur les aspects formateurs du stage qu'ils ont partagé. Cela aurait créé d'autres problèmes, pas moins importants que ceux rencontrés.

CONCLUSION

L'IMPACT TRES LIMITE DES STAGES SUR LES PRATIQUES

Au départ de notre étude, nous posions comme une évidence largement partagée par les différents acteurs de la formation des enseignants, mais très peu argumentée, que « c'est en stage qu'on apprend réellement le métier ». Cette affirmation n'a que rarement été interrogée. L'accord sur la nécessité et l'utilité des stages était tacite, seuls leur nombre, leur durée et leur rôle étaient discutés.

Notre projet de questionner cette affirmation en interrogeant les protagonistes de la formation sur le terrain nous a permis d'aborder les représentations construites par les novices et leurs anciens mentors. L'analyse de nos données nous montre la diversité des compétences développées dans les classes tenues par les novices et la richesse des théories subjectives de la formation des formateurs de terrain. Toutefois, elle nous laisse perplexe quant à la représentation de l'origine de ces compétences chez les novices et quant à l'impact des théories subjectives chez les maîtres de stage.

Nos hypothèses, largement basées sur notre affirmation de départ (« c'est en stage qu'on apprend réellement le métier ») ont été, chez les novices, globalement confirmées avec quelques nuances, principalement par le fait qu'une part probablement importante de l'impact des stages sur la première pratique n'a pas été abordée dans nos entretiens, comme l'influence indirecte du mentor en fonction de sa personnalité, de ses choix, de ses valeurs. Nous avons relevé quand même que c'est probablement l'entretien que nous avons proposé qui a permis l'émergence à la conscience de ce lien entre la pratique actuelle de l'enseignant et la formation dans les stages. Plusieurs novices nous ont d'ailleurs avoués ne s'être jamais posé ces questions avant notre entretien.

Notre travail ne vise pas à démontrer l'effet formateur des stages, ni même qu'il y en a un. Les données recueillies ne le permettent pas. Nous ne devons pas oublier que notre travail porte sur les représentations des novices, ce qu'ils pensent de ce qu'ils vivent, pas forcément

ce qu'ils vivent vraiment. Pour en savoir plus à ce niveau, il aurait fallu mener des observations directement dans les classes, ce qui aurait posé de grosses difficultés, nous l'avons déjà signalé.

Nos hypothèses relatives aux maîtres de stage portaient sur leur perception de l'impact individuel qu'ils ont sur la pratique des futurs collègues. Ces hypothèses sont partiellement confirmées, puisque les formateurs de terrain se considèrent prioritairement comme les maillons d'une chaîne, des intervenants parmi d'autres et pensent que leur impact est ainsi largement limité. De plus les maîtres de stage n'ont pas vraiment conscience de ce que les novices apprennent réellement dans leur classe en dehors des objectifs posés par l'institution de formation. Ils imaginent difficilement que les stagiaires puissent tirer de leurs expériences vécues des éléments fondateurs de leur pratique future.

Les entretiens ont été pour les maîtres de stage des moments de réflexions intenses qui leur ont permis de faire le point sur une pratique longtemps pratiquée mais assez peu questionnée. Plusieurs maîtres de stage ont signalé leur étonnement devant la richesse de leur propre parcours de formateur. Au-delà de notre travail, les réflexions des mentors nous amènent à imaginer des rapprochements entre formateurs de terrain, d'une part et formateurs du centre d'autre part.

Les anciens stagiaires ont une conscience limitée de l'impact des stages sur leurs pratiques actuelles. Cela ne signifie pourtant nécessairement que les stages ne leur ont rien apporté : ils ont pu observer, durant leurs stages, des pratiques et des postures qui ont influencé, sans s'en qu'ils s'en rendent compte, leur manière d'enseigner dans leur propre classe quelques années plus tard.

Si les anciens stagiaires ont une faible conscience de ce qui les a formés, c'est probablement en raison de l'éloignement des stages dans le temps et des expériences vécues en responsabilité dans leur propre classe. Ils se souviennent plus facilement et spontanément ce qu'ils ont su faire à un moment donné alors qu'ils ne savaient pas encore qu'ils savaient le faire. Cette prise de conscience est d'autant plus forte que la solution trouvée l'a été pour faire face à une situation de crise ou se sortir d'une situation délicate.

C'est probablement grâce à cette mise à distance qu'ils ont pu réinvestir, sans en être forcément conscients, des expériences fortes vécues durant leurs stages.

Quand nous amenons les novices à faire le lien entre leur pratique et leur formation en stage, ils relient facilement les deux moments et concèdent volontiers avoir abordé les gestes professionnels déjà dans le terrain des stages, en relevant toutefois les conditions spéciales et artificielles de ces situations. Ils relèvent en effet que les classes de stage sont des classes particulières et que les rapports entre mentors et stagiaires sont des rapports de dépendance dont l'enjeu premier, pour les uns et les autres, est la réussite du stage.

Par ailleurs, une part importante de la formation, dans les stages comme en cours, serait consacrée à travailler des thématiques, des situations, des concepts totalement étrangers, à ce moment-là, aux futurs enseignants.

Les formateurs répondraient à des questions que les stagiaires ne se posent pas encore, préoccupés qu'ils sont d'assurer leur enseignement au jour le jour, tentant de répondre aux demandes, réelles ou supposées, des maîtres de stage. Ria le laisse comprendre quand il écrit, concernant la faible utilité d'une comparaison systématique entre l'expérience des débutants en classe et celle des enseignants chevronnés :

Les uns et les autres ne perçoivent pas les situations d'enseignement de la même façon. Ils vivent dans deux mondes différents : les premiers tentent de s'adapter en permanence à des situations nouvelles fortement imprévisibles en masquant leurs surprises et leurs émotions ; les seconds agissent dans un environnement familier en repérant les indices typiques de situations déjà vécues et en mobilisant à tout instant des connaissances construites antérieurement. (Ria, 2004, p. 550)

Les maîtres de stage auraient donc tendance à attirer les stagiaires sur leur propre terrain, plutôt que d'accepter d'aller sur le leur, aussi terre-à-terre soit-il. L'échange avec d'autres stagiaires, leurs pairs, leur serait plus utile parce qu'ils partagent des préoccupations communes, des interrogations élémentaires, des questions existentielles et égocentriques : comment faire, comment s'en sortir garder le contrôle, garder son sang-froid, se faire respecter, planifier son enseignement, avancer dans le programme, tenir les parents à distance, cacher ses angoisses et ses failles, etc. On est bien loin de la différenciation, de la citoyenneté, des méthodes actives, de l'évaluation formative ou de l'institutionnalisation des savoirs. Clerc (1996) ne dit pas autre chose quand elle signale : « *ils [les stagiaires] souhaitent disposer de temps pour échanger entre eux, travailler collectivement sur des problèmes communs. Plus l'année [la 2^{ème} année de formation en IUFM] se déroule, moins ils ont le sentiment de trouver des réponses dans la formation et d'être obligés de se débrouiller seuls* » (Clerc, 1996, p. 101).

Partant de cette réflexion de Clerc, nous pouvons nous demander si les objectifs des stages sont perçus de la même façon chez les stagiaires et chez les formateurs de terrain. En effet, les premiers, dans leurs représentations ne font pas de liens directs entre ce qu'on leur demande de réaliser dans les stages et ce qu'ils mettent en œuvre dans leur première pratique. Ils sont plus orientés vers la réussite du stage et donc le respect des consignes données afin de s'éviter des problèmes au moment de l'évaluation sommative du stage. Cependant, au cours des entretiens, ils citent diverses compétences qu'ils ont commencé à développer durant leur stage.

Les formateurs de terrain, quant à eux, sont bien conscients de leur impact sur la pratique des jeunes enseignants, même s'il est limité. Ils ne disent pas si leurs interventions visent aussi à répondre à des demandes autres, de l'ordre de la gestion quotidienne du groupe classe, de l'organisation du travail, de la discipline, des « trucs et astuces » pour assurer son quotidien, etc. Ils s'en tiennent aux objectifs déclarés des stages, tels que présentés par l'institution. Ils disent répondre à une demande institutionnelle, laissant dans l'ombre leurs interventions moins formelles.

C'est donc bien plus au plan de la nature même des stages et de leurs objectifs que nous devons nous questionner plutôt que sur l'aspect formateur. Les trois options développées ci-après, pour radicales qu'elles paraissent, doivent être considérées comme des axes de réflexion permettant de revenir sur le sens même des stages et leur visée formatrice dans les formations actuelles et futures des enseignants, au moment où une refonte importante s'engage en vue de l'application des accords de Bologne.

Trois perspectives

Suite à l'analyse de nos données, basée sur les représentations des acteurs, et au constat posé quant à l'impact limité des stages sur les pratiques, nous pouvons nous demander si « les stages, tels que pratiqués dans nombre de formations d'enseignants, dont l'ancienne Ecole normale, sont vraiment les lieux privilégiés du développement de la formation professionnelle ». Nous pouvons également nous interroger sur leur nombre, leurs objectifs et leur place dans la formation.

Croire les stagiaires et limiter la part des stages en formation initiale

En effet, si l'on s'en tient aux représentations des enseignants novices et de leurs anciens mentors, on peut douter que ce soit dans leurs stages de ce type que se soit vraiment construit leur habitus professionnel. On l'a vu, une large majorité des novices disent s'être formés seuls dans leur classe, alors qu'une majorité des maîtres de stage déclarent que leur influence sur la pratique future du novice est très limitée.

Selon cette première perspective, le rôle formateur des stages participerait d'une mythologie.

Dans ce cas, pourquoi ne pas se demander si une entrée accompagnée dans le vrai métier ne serait pas tout aussi convaincante ? Ne serait-il pas bénéfique de mettre au plus vite les futurs enseignants dans la réalité de la pratique, après leur avoir enseigné la base de didactiques des branches, quelques rudiments de gestion de classe et en les faisant accompagner par un maître de stage qualifié ? Notre recherche ne nous autorise pas à trancher cette épineuse question, mais elle permet au moins un doute raisonnable et une ébauche de réflexion, même si cette option peut paraître radicale

Si nous considérons le rôle formateur des stages comme une mythologie, nous devons reconsidérer l'ensemble de la formation des enseignants basée sur une formation en alternance faisant place à de nombreux stages. En effet, nous pouvons imaginer une formation dans laquelle les stages n'occupent qu'une part limitée du temps avec des objectifs très précis et pointus, orientés sur les didactiques.

La pratique globale de l'enseignement est, dans ce cas, renvoyée à l'entrée dans la première pratique accompagnée par un mentor. Des contacts réguliers sont organisés avec le centre de formation. Ce type de dispositif, peu répandu dans la formation des enseignants préscolaires et primaires, a cours dans la formation des enseignants secondaires dans l'espace BEJUNE et dans certains Länder allemands, sous des formes voisines. Il mériterait d'être étudié plus avant.

On permettrait aux futurs enseignants d'être libérés du poids de l'évaluation successive de leur pratique globale en stages puisque ceux-ci seraient plus orientés vers la mise en situation ciblée de savoirs à enseigner et moins vers la gestion globale des activités de classe. Les novices seraient moins tentés de pratiquer leur métier d'élèves, de se conformer à des attentes réelles ou supposées pour réussir leur stage et poursuivre leur formation. Ils devraient, dans leurs stages, prioritairement appliquer les principes définis dans le cadre des approches didactiques et assurer un enseignement/apprentissage en rapport avec les plans d'études et les élèves concernés. Un accompagnement régulier, pendant toute la durée du stage, dans le cadre de groupes d'analyse des pratiques, permettrait de revenir sur le vécu de chacun et d'envisager d'autres possibles.

Leur première pratique leur permettrait de développer les axes « praticien artisan », « acteur social » et « la personne » définis par Paquay. Elle serait accompagnée par un mentor formé à l'analyse des pratiques et à l'entretien. Libéré d'une partie de sa charge d'enseignement, il serait à la disposition du jeune enseignant avec lequel il aurait des entretiens réguliers et assurerait le suivi de l'enseignement, sur une période donnée et dans des modalités à préciser.

Une première pratique accompagnée n'exclut en rien le risque de la reproduction par le novice de ce qu'il a vécu en tant qu'élève, mais un accompagnement régulier, par un personnel formé, en limite largement le risque.

Ne pas croire les stagiaires mais viser à les rendre conscients de leur développement

Une seconde perspective prendrait le contre-pied de la première, affirmant que les stages sont formateurs, donc indispensables, mais que les stagiaires ne s'en rendent pas compte (« Je me suis fait tout seul. »), pas plus que les maîtres de stage (« Notre effet est limité. »).

Si nous considérons les stages comme formateurs et indispensables, nous devons nous demander comment permettre aux différents acteurs d'en prendre réellement conscience et d'en tirer le profit maximum. Il s'agirait donc de faire remonter à leur conscience la valeur formatrice des stages.

La voie pour y parvenir passe probablement par le développement d'une réelle pratique réflexive chez les uns et les autres, certainement en travaillant la réflexion sur l'action à défaut de pouvoir vraiment travailler à la réflexion en cours d'action pendant la formation dans l'institution. Une piste intéressante pourrait être le développement d'une démarche réflexive dès le début de la formation professionnelle des futurs enseignants, démarche mobilisant l'ensemble des formateurs et non pas seulement les formateurs de terrain et quelques formateurs en science de l'éducation. La démarche réflexive doit aussi faire la place aux didacticiens et autres formateurs-praticiens.

Concernant les maîtres de stage, une véritable formation à la pratique réflexive pourrait leur être dispensée par des intervenants externes à l'institution, pas forcément les formateurs du centre qui ne sont pas nécessairement plus compétents dans ce domaine. Cette formation devrait permettre le développement d'une réflexion en cours d'action, dans le cadre de la pratique en stage.

La multiplication des rencontres entre formateurs d'approches différentes, d'échanges avec les étudiants-stagiaires, de regards croisés sur la pratique devraient permettre le développement d'une réflexion dans et sur l'action et viser ainsi une meilleure articulation théorie-pratique : chez les novices pour qu'ils puissent mieux anticiper leur future pratique et construire plus consciemment leur habitus professionnel en stage déjà, chez les maîtres de stage pour qu'ils puissent prendre mieux conscience de l'impact formateur qu'ils assurent, chez les formateurs du centre pour qu'ils puissent intégrer, dans leurs cours déjà la dimension de la réalité de l'enseignement et ainsi réduire la distance entre le discours et les actes.

Des rencontres régulières entre étudiants durant les périodes de stages pourraient permettre aux uns et aux autres d'échanger sur leurs pratiques, de parler de leurs angoisses et de leurs craintes, de trouver des réponses adaptées à leur situation en stage, à leur niveau, sans craindre le jugement des spécialistes.

Un travail en partenariat entre les différents formateurs intervenant dans la formation devrait permettre le rapprochement du centre de formation et du terrain. Un travail commun pour l'élaboration des outils de suivi des stages, pour l'élaboration de séquences didactiques, pour la prise en charge partagée d'enseignement tant dans la classe de cours que dans la classe de stage permettrait de répondre mieux aux préoccupations des étudiants.

Cette seconde perspective n'exclut en rien le développement d'un accompagnement par une démarche clinique, couplée à l'analyse des pratiques, centrée sur certains stages. Elle remet cependant fondamentalement en cause l'illusion de contrôle que l'institution, par ses formateurs et ses maîtres de stage, pense opérer sur le futur enseignant et implique une réflexion approfondie sur le dispositif même des stages, sur leur durée et la répartition dans le cours de la formation, sur les objectifs visés, etc.

Pour assurer une évolution allant dans le sens d'une meilleure alternance, il s'agira aussi de revoir le statut des formateurs de terrain et d'assurer la permanence du groupe afin que puisse se développer un réel travail en partenariat avec les formateurs du centre.

Croire les stagiaires mais mettre en question ce type de stages

Si l'on imagine que les premières années de pratique autonome sont des années de développement, si elles sont alimentées par une posture réflexive et accompagnée par des formateurs, pourquoi ne pas envisager de mettre en question non pas les stages en formation initiale, mais le stage traditionnel, considéré comme un temps d'enseignement d'une bonne pratique par un formateur praticien partageant une partie de son expertise avec ses stagiaires.

La formation par une démarche clinique n'utilise pas le stage pour modéliser la pratique, mais pour nourrir une réflexion et un aller-et-retour théorie-pratique. Selon Cifali (2004) :

La démarche clinique désigne un espace où une pratique professionnelle trouve à se théoriser en partant d'une situation singulière et de l'implication de celui qui y est compris comme professionnel. Son outil classique sont les études de cas ; elle fait de l'implication son mode de connaissance. (Cifali, 2004, p. 87)

Le rôle des formateurs praticiens change alors radicalement. On ne leur demande pas d'enseigner le métier, mais leur rôle ne se limite pas à l'accueil d'un stagiaire et au « prêt » de leurs élèves pour qu'il puisse faire ses propres expériences. On peut imaginer un rôle tout aussi formateur, mais qui insiste moins sur la « transmission » du métier et davantage sur le partage d'observations, de doutes, de questions, de raisonnements, d'étonnements, de dilemmes, bref sur une pratique réflexive à deux, dans un contrat qui ne limiterait pas le rôle du stagiaire à poser des questions et celui du formateur praticien à y répondre !

Dès lors, les objectifs des stages doivent être revus en profondeur et articulés avec la formation théorique pour permettre, au retour des stages, à la pratique de rentrer dans la salle de théorie et de faire l'objet d'une attention soutenue, d'une analyse fine et d'un réinvestissement didactique pour la suite de la formation, pour anticiper les stages à venir et les problèmes à résoudre, qui, selon Schön correspondent à un « *petit nombre de types de cas* ».

Il s'agit aussi de renoncer à vouloir contrôler toutes les phases de la formation et admettre qu'une part importante de ce que les futurs enseignants apprennent ne leur a été enseignée ni par les formateurs de terrain, ni par les formateurs du centre. Au travers des entretiens menés, ils nous disent l'intérêt des échanges entre pairs, au retour des stages. Ils relèvent l'aspect formateur des contacts informels avec les maîtres de stage, en dehors des objectifs assignés. Ils signalent l'apprentissage par l'observation des situations de classe, de la vie de l'école et par l'écoute des autres enseignants. Une marge de liberté plus grande doit donc être laissée aux stagiaires et aux formateurs de terrain durant les stages pour que puisse se développer ce type d'auto-formation.

Afin de développer réellement cette démarche clinique visée dans cet « autre » type de stage, il est nécessaire aussi de pouvoir faire confiance aux stagiaires-étudiants et croire réellement à leur volonté de se former au métier d'enseignant. Une part importante de leur temps de travail doit être gérée de manière autonome afin qu'ils puissent, en fonction des lacunes et des difficultés rencontrées, revenir sur les problèmes, individuellement ou en groupe, avec ou sans l'accompagnement d'un formateur.

L'utilisation du portfolio et du journal de bord peuvent être des outils intéressants pour comprendre son développement professionnel en tant que stagiaire, pour accompagner, en

tant que formateur. Le recours à l'écriture professionnelle permet de faire une place particulière à l'expérience vécue, de l'instituer comme un temps fort dans son développement professionnel et de mesurer une évolution, qui souvent est impossible faute de traces précises.

Cependant, en amont d'une telle démarche, il s'agit d'abord de comprendre ce qui fait vraiment problème aux stagiaires, donc de les rencontrer réellement et de les écouter, afin d'articuler des interventions, d'orienter la formation et de poser des exigences. L'entretien d'explicitation pourrait être un outil adapté à cette démarche, tout comme l'analyse des pratiques.

Comme le laisse entrevoir notre propos, c'est bien cette dernière direction qu'il convient, selon nous, de revisiter et de développer dans la formation envisagée en vue de la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne dans les nouvelles HEP. Toutefois, cela n'est possible que si toutes les interrogations peuvent être posées, sans tabou aucun, la première étant : « les stages sont-ils formatifs ? »

Et pour conclure provisoirement

Au terme de notre travail, nous pourrions proposer une relecture des entretiens que nous avons menés et nous demander si les stages n'amènent pas autre chose que ce qui est attendu par les différents acteurs de la formation.

Nous pourrions nous demander si le véritable enjeu n'est pas, du côté des formateurs, de prendre conscience que *ce n'est pas parce qu'ils enseignent que leurs stagiaires apprennent !* Et de plus qu'ils apprennent ce que les maîtres de stage voulaient qu'ils apprennent.

Nous sommes conscients, par notre étude, de n'avoir pas répondu à toutes les questions qui se posaient à nous en tant que formateur. Nous sommes conscients aussi d'avoir ouvert d'autres chantiers qui nous mèneraient à revisiter la pratique professionnelle dans le terrain. Ce travail reste à faire.

Puisse notre travail être donc poursuivi et approfondi par d'autres études qui prolongeront la réflexion et permettront à des propositions novatrices d'émerger pour une réelle formation réflexive des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*. Paris : INRP, n°138.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002) *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines* (pp. 159-178). Bruxelles : De Boeck.
- Atkinson, T. (1998). La formation initiale des enseignants dans l'école : une exploration de la contribution distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs d'université dans le cadre de partenariats. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initial* (pp. 155-174). Bruxelles : De Boeck.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 21-42). Bruxelles : De Boeck.
- Baillauquès S. & Breuse E. (1993). *La première classe*, Paris : ESF.
- Blanchard-Laville, C. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2^e éd.). Paris : Nathan.
- Basco, L. (2001). *L'évolution de la volonté d'enseigner dans le premier degré : étude de représentations*. Consulté le 1^{er} octobre 2007 dans http://dem&er.univ-lyon2.fr:8080/sdx/theses/notice.xsp?id=lyon2.2001.basco_1-principal&id_doc=lyon2.2001.basco_1&isid=lyon2.2001.basco_1&base=documents&dn=1

- Beaud, S. & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Bélaïr, L. (1998). Les enjeux de la formation des formateurs. In A. Bouvier & J.-P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 139-152). Paris : Hachette.
- Bérard, R. (1992). L'évaluation de l'étudiant en stage d'enseignement. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews, *Devenir enseignant* (pp. 105-124), Tome 2. Montréal : Ed. Logiques,
- Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. In C. Blanchard-Laville, *Malaise dans la formation des enseignants* (pp. 97-146). Paris : L'Harmattan.
- Boudreau, P. & Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. In D. Raymond & Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 141-154). Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1972). *L'esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1988). *L'habitus est un système de virtualité qui ne se révèle qu'en situation*, entretien avec l'historien Roger Chartier diffusé dans « Les chemins de la connaissance » sur les ondes de France Culture. Consulté le 14 septembre 2007. <http://libertaire.free.fr/BourdieuHabitus01.html>
- Bourgeois, E. (1996). *L'adulte en formation : regards pluriels* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 43-59). Bruxelles : De Boeck.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bouvier, A. & Obin, J.-P. (dir.) (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette.
- Bouvier, A. (1998). Le rapport au terrain. In A. Bouvier & J.-P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette.
- Bru, M. & Maurice, J.-J. (dir.) (2001). *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*. Revue internationale des sciences de l'éducation. Toulouse : PUM, 5.
- Bru, M. (2001). Etudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. In *Revue Internationale des Sciences de l'Education*. pages
- Carbonneau, M. & Héту, J.-C. (1998). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (2^e éd., p. 77-93). Bruxelles : De Boeck.
- Champy, P. & Etévé, C. (dir.) (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2^e éd.). Paris : Nathan.
- Charlier, B. (1998). Former des enseignants-professionnels : pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (2^e éd., pp. 97-117). Bruxelles : De Boeck.
- Chartier, J. (2000). Angoisse, prévention et prise de risque. In C. Blanchard-Laville (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (pp. 73-96). Paris : L'Harmattan.
- Chombard de Lauwe, M.-J. (1979). *Un monde autre : l'enfance, de ses représentations à son*

- mythe* (2^e éd.) Paris : Payot.
- Chombard de Lauwe, M.-J. (1986). Liens entre les représentations véhiculées sur l'enfant et les représentations intériorisées par les enfants. In W. Doise & A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales* (pp. 96-117). Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Cifali, M. (2004). Variations autour d'un dispositif d'enseignement : écrire et raconter des histoires. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines* (pp. 69-91). Bruxelles : De Boeck.
- Clavier, L. (2001). *Evaluer et former dans l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Clénet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Clerc, F. & Dupuis, P.-A. (dir.) (1994). Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants. Nancy : Editions CRDP de Lorraine.
- Clerc, F. (1996). Profession et formation professionnelle : Représentations des professeurs-stagiaires en formation à l'IUFM de Lorraine. *Recherche et Formation* (pp. 87-104). Paris : INRP, 23.
- Clerc, F. (1998). *Former des praticiens-formateurs*. Conférence donnée à l'Ecole normale de Bienne le 28 avril.
- Clerc, F. (1998). Former des praticiens-formateurs. In A. Bouvier & J.-P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 139-152). Paris : Hachette.
- Coen, P.-F. & Leutenegger, F. (2006). *Réflexivité et formation des enseignants* (pp. 5-10). Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (dir.) (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Dominicé, P. (1996). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Donnay J., Dejean, K. & Charlier, E. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants* (Rapport de recherche n°A001). Namur : FUNDP, Département Education et Technologie.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Faingold, N. (1998). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. . In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (2^e éd., pp. 137-152). Bruxelles : De Boeck.
- Faingold, N. (2002). Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle ? In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (pp. 193-218). Bruxelles : De Boeck.
- Ferry, G. (2003). *Le trajet de la formation*. Paris : L'harmattan.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. & Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 85-112). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2006). Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ? Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin,

- n° 3, pp. 13-30 (numéro coordonné par P.-F. Coen & F. Leutenegger sur *Réflexivité et formation des enseignants*).
- Gauthier, C & Martineau, S. (1998). Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant. *Vie pédagogique*, n°107, avril-mai, pp. 25-32 .
- Gauthier, C. (1993). La raison du pédagogue. In C. Gauthier, M. Mellouki & M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* (pp. 187-206). Montréal : Editions Logiques.
- Gauthier, C. (1993). *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal : Editions Logiques.
- Gauthier, C. (dir.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (dir.) (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Montréal : Editions Logiques.
- Gelin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant*. Paris : Armand Colin.
- Giordan, A. & de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Hensler, H. (dir.) (1993). *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke : Editions du CRP.
- Héту, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 61-83). Bruxelles : De Boeck.
- Héту, J.-C., Lavoie M. & Baillauquès S, (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (1993). *Devenir enseignant*. Montréal : Editions logiques. Tome 1.
- Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (1992). *Devenir enseignant*. Montréal : Editions logiques. Tome 2.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jonnaert, P, (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan Université.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, n° 36, pp.43-67.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques, le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et Formation*, n° 27, pp. 15-28.
- Lahire B, (2005). *L'esprit sociologique*. Paris, La Découverte.
- Landry, C. (dir.) (2002). *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (2003). Peut-on transmettre les compétences ? In J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Transmettre en éducation, formation et organisation* (pp.187-200). Paris : Editions Démos.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des

- praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites. In Raymond, D. & Lenoir, Y. (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 11-33). Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C., Perron, M. & Bélanger, P.-W. (dir.). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lessard, C., Tardif, M. & Lahaye, L. (1991). Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité. In C. Lessard, M. Perron & P.-W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (pp.69-91). Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lessard, C. (2004). Les sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants : rejoint-elle une demande professionnelle ? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines* (pp. 93-114). Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir.) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Machmur, C. (1992). J'ai agi à ma façon, faites de même. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant* (pp. 95-116), Tome 1. Montréal : Ed. Logiques.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation, phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Martin, D. (1998). Des contextes de stages et la mise en scène des savoirs. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initial* (pp. 195-222). Bruxelles : De Boeck.
- Massip, C. (2004). *Pratiques réflexives et formation de formateurs en alternance*. Paris : L'Harmattan
- Meirieu, P. (1989). *Apprendre ... oui, mais comment ?* (4^e éd.) Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2003). Les voies multiples de la pédagogie. In J.-C. Ruano-Borbala (dir.), *Transmettre en éducation, formation et organisation* (pp.107-123). Paris : Ed. Démos.
- Miles, M. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.) Bruxelles : De Boeck.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 34-80). Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Normand-Guérrette, D. (1998). La formation des enseignants associés : des stratégies pour mieux les outiller dans leurs rôles d'enseignant et de formateurs. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initial* (pp. 103-122). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier E. & Perrenoud P. (dir.) (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. & Wagner, M.-C. (1998). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (2^e éd., pp. 153-179). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*. N° 16, pp. 18-19.
- Paquay, L. & Sirota, R. (dir.) (2001). *Recherche et Formation*. n° 36.
- Palmonari, A & Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In W. Doise & A.

- Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 12-34). Neuchâtel & Paris : Delachaux & Niestlé.
- Panu-Mbendele, C. (2005). *La « membralité » : clé de compréhension des systèmes thérapeutiques africains*. Thèse de doctorat en psychologie clinique, Université de Fribourg.
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (pp. 175-191). Bruxelles : De Boeck.
- Périsset Bagnoud, D. (2000). *Des Ecoles normales aux Hautes écoles pédagogiques. Histoire d'une transformation structurelle ?* Contribution au Congrès SSRE, Genève, septembre 2000. CDRom : Genève, Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Écoles normales du Valais romand (1846-1994)*. Sion : Vallesia, Archives de l'État du Valais.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz M., Steiner A. & Ruppen P. (2006). Former à la pratique réflexive : les instruments de la HEP-VS, Enquête auprès des étudiants. In P.-F. Coen & F. Leutenegger (Coord), *Réflexivité et formation des enseignants* (pp. 119-133). Neuchâtel : Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 3.
- Perrenoud, Ph. (1994 a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P (1994 b). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? In F. Clerc & P.-A. Dupuis (dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp. 19-44). Nancy : Editions CRDP de Lorraine.
- Perrenoud, P. (1998a). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (2^e éd., pp. 181-205). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1998b). Le rôle des formateurs de terrain. In A. Bouvier & J.-P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 219-239). Paris : Hachette.
- Perrenoud, P. (1999b). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999a). *Enseigner dans l'urgence, décider dans l'incertitude* (2^e éd.). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2004a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (5^e éd.). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2004b). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines* (pp. 139-158). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2005). Formation et profession. Entrevue avec Philippe Perrenoud. Bulletin du CRIPFE, 11, 1.
- Perrin, D. (2005). *Etudiants en formation initiale à l'enseignement scolaire en maternelle et au primaire : modes de faire, enracinement biographique et contraintes institutionnelles*. Diplôme d'études avancées (DEA) en sciences de l'éducation, Université de Saint-Denis-Paris VIII.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (dir.) (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles : De Boeck.

- Raynal, F. & Rieunier, A. (2003). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* (4^e éd.). Paris : ESF.
- Ria, L. & Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences de classe. *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, n°6, pp. 111-123
- Ria, L. & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité, le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, n° 42, pp. 7-19.
- René, B.-X. & Foucteau, B. (1998). *Pédagogies de médiations. Tome 3*. Montamisé : Documents du CRUISE.
- Rey, B. & Kahn, S. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants*. Service des Sciences de l'Education. Université libre de Bruxelles.
- Rogers, C. (1980). *La relation d'aide et la psychothérapie* (5^e éd.). Paris : ESF.
- Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, n° 3, pp. 69-81 (numéro coordonné par P.-F. Coen & F. Leutenegger sur *Réflexivité et formation des enseignants*).
- Ruano-Borbalan, J.-C. (dir.) (2003). *Transmettre en éducation, formation et organisation*. Paris : Editions Démos.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, n° 1, pp. 97-106 (numéro coordonné par D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin & D. Martin, sur *L'apprentissage de la lecture*).
- Saujat, F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie dans la formation de base*. Article consulté le 1^{er} octobre 2007, dans http://probo.free.fr/textes_amis/textes_amis.htm
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.
- 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*, n° 149, pp. 49-64.
- Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, n° 5, pp. 9-34 (numéro coordonné par M. Bru & J.-J. Maurice sur *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*).
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 53-86). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses de l'Université Laval et Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (dir.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : PUF.
- Tardif, M. & Gauthier, C. (1998). L'enseignant comme acteur « rationnel »: quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (2^e éd., pp. 209-237). Bruxelles : De Boeck.
- Tremblay, D.-G. (2002). Le système dual allemand a-t-il toujours un avenir et lequel ? In Landry C., *La formation en alternance, état des pratiques et des recherches* (pp. 135-159). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ubaldi, J.-L. (2006). *Débuter dans l'enseignement*. Paris : ESF.

- Vecchi, de, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation* (2^e éd.). Paris : ESF.
- Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R., (1998). Les processus de transformations des compétences dans l'action. In B.-X. René & B. Foucteau (dir.), *Pédagogies de médiations, Tome 3* (pp. 52-66). Documents du CRUISE, Montamisé.
- Zay, D. (1998). Pratique réflexive. In P. Champy & C. Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2^e éd.) (pp. 806-808). Paris : Nathan.
- Zeilinger-Trier, M. (2006), *Les projets de télécommunication interculturels : un enjeu pour l'innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France*. Thèse de doctorat en langues et sciences humaines de l'Université Blaise Pascal Clermont II.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	3
SOMMAIRE	5
AVERTISSEMENT	7
SYNOPSIS	9
INTRODUCTION	11
L'enseignant en formation, en transition entre le métier d'élève et celui d'enseignant	14
Le maître de stage entre loyauté institutionnelle et théories subjectives	17
La formation : une triangulation et des alliances	21
PREMIERE PARTIE	23
EXPLORATION ET PROBLEMATISATION	23
CHAPITRE 1	25
PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE	25
La problématique de la recherche	25
La recherche et ses objectifs	27
Contextualisation de la recherche	28
CHAPITRE 2	35
ETAT DE LA QUESTION DANS LA LITTERATURE	35
L'état des savoirs à propos de l'influence formatrice des stages	36
Les études sur l'influence formatrice des stages	36
Les dispositifs de formation en alternance	37
Les implicites des dispositifs de formation en alternance	38
C'est en forgeant qu'on devient forgeron	39

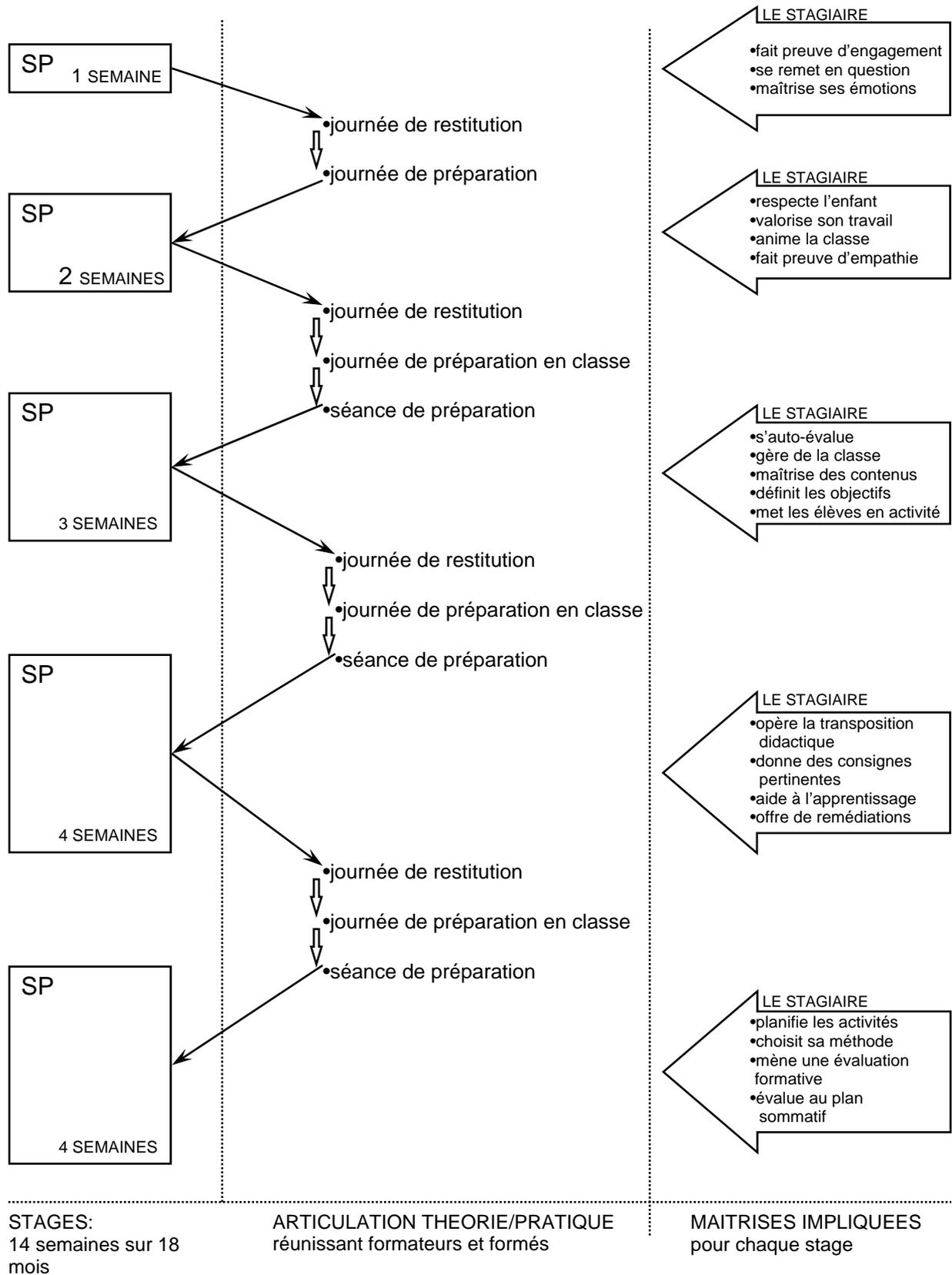
Habitus, compétences et savoirs.....	40
Le concept d'habitus	41
Le concept de compétence	42
Les savoirs des enseignants.....	45
Genèse de l'habitus, développement de compétences, construction des savoirs.....	46
L'état des savoirs à propos des représentations.....	48
Les concepts de représentation sociale et de représentation individuelle.....	48
Le concept de théorie subjective	50
L'état des savoirs à propos des stagiaires et des maîtres de stage.....	52
CHAPITRE 3.....	55
HYPOTHESES ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	55
Hypothèses de recherche à propos des enseignants débutants – HE.....	56
Première hypothèse :	56
Deuxième hypothèse :	56
Troisième hypothèse :	57
Quatrième hypothèse :.....	57
Questions de recherche à propos des enseignants débutants – QE.....	57
Hypothèses de recherche à propos des maîtres de stage – HM.....	58
Première hypothèse :	58
Deuxième hypothèse :	58
Troisième hypothèse :	58
Questions de recherche à propos des maîtres de stage – QM.....	58
Hypothèses de recherche à propos des convergences entre débutants et maîtres de stage – HC	59
Première hypothèse :	59
Deuxième hypothèse :	60
Troisième hypothèse :	60
CHAPITRE 4.....	61
LE DISPOSITIF DE RECHERCHE ET LES METHODES D'INVESTIGATION.....	61
« Dire sur le faire » : dire sa pratique.....	61
Les novices.....	64
Pourquoi renoncer à l'observation ?.....	64
Les difficultés des entretiens avec les novices	65
Le guide d'entretien	71
Canevas d'entretien	72
Méthode d'analyse des entretiens	73
Choix des novices interrogés	74
Les maîtres de stage.....	76
Le guide d'entretien	76
Le choix des maîtres de stage.....	77
Méthode d'analyse des entretiens	77
Validation des outils.....	78
Positionnement du chercheur : des ambiguïtés à lever.....	78
La recherche : sa dimension éthique	80
DEUXIEME PARTIE.....	83
LES REPRESENTATIONS DES NOVICES	83
CHAPITRE 5.....	85
CE QUE DISENT LES NOVICES	85
Les composantes de l'habitus : une première liste	85
Analyse quantitative des entretiens des novices.....	87
CHAPITRE 6.....	91
APPROCHE GLOBALE.....	91

Synthèse des réponses des novices aux questions fermées	101
CHAPITRE 7.....	103
LES NOVICES: « JE ME SUIS FAIT TOUT SEUL ! »	103
Première hypothèse : les novices doivent beaucoup aux stages	104
Deuxième hypothèse : les novices savent faire la différence entre les influences	108
Troisième hypothèse : les novices savent faire la différence entre les influences voulues ou non	114
Quatrième hypothèse : les novices distinguent les moments de la prise de conscience des influences	118
CHAPITRE 8.....	125
RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE.....	125
Des compétences assez semblables.....	125
Des visions différentes de l'influence des stages	126
Une vision peu différenciée de l'influence des stages.....	129
Des stages moins influents que prévu	131
CHAPITRE 9.....	135
CONCLUSION : DES HYPOTHESES CONFIRMEES	135
TROISIEME PARTIE	137
LES REPRESENTATIONS DES MAÎTRES DE STAGE	137
CHAPITRE 10.....	139
LES ENTRETIENS AVEC LES MAÎTRES DE STAGE	139
CHAPITRE 11.....	143
APPROCHE GLOBALE.....	143
CHAPITRE 12.....	147
SYNTHESE DES REPONSES AUX QUESTIONS FERMEES	147
CHAPITRE 13.....	153
LES MAÎTRES DE STAGE : « NOTRE INFLUENCE EST LIMITEE DANS LE TEMPS »	153
Première hypothèse : les maîtres de stage pensent exercer une influence déterminante	154
Deuxième hypothèse : le poids des exigences.....	158
Troisième hypothèse : les maîtres de stage dénie leur influence indirecte.....	161
CHAPITRE 14.....	165
RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE.....	165
Les maîtres de stage ont leur propre théorie de la formation	165
Les formateurs de terrain pensent-ils exercer une influence spécifique ?	169
Des modalités variées d'influence.....	169
CHAPITRE 15.....	175
CONCLUSION :	175
DES HYPOTHESES PARTIELLEMENT DEMONTREES	175
QUATRIEME PARTIE	177
DISCOURS CROISES.....	177
CHAPITRE 16.....	179

QUAND CE QUE DISENT LES NOVICES FAIT ECHO À CE QUE DISENT LES MAÎTRES DE STAGE	179
Mathieu, novice, versus Fabien, maître de stage.....	180
Maya, novice, versus Roger, maître de stage.....	181
Laure, novice, versus Anne, maître de stage.....	182
Raoul, novice, versus Michel, maître de stage.....	184
Conclusion	186
CINQUIEME PARTIE.....	189
DISCUSSION GENERALE, SYNTHÈSE ET CONCLUSION.....	189
CHAPITRE 17.....	191
DISCUSSION GENERALE.....	191
L'entretien : moment de la prise de conscience	191
Les difficultés rencontrées	193
CHAPITRE 18.....	195
SYNTHÈSE : RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES	195
CONCLUSION.....	199
L'IMPACT TRES LIMITE DES STAGES SUR LES PRATIQUES.....	199
Trois perspectives	201
Croire les stagiaires et limiter la part des stages en formation initiale	202
Ne pas croire les stagiaires mais viser à les rendre conscients de leur développement.....	203
Croire les stagiaires mais mettre en question ce type de stages	204
Et pour conclure provisoirement.....	205
BIBLIOGRAPHIE.....	207
TABLE DES MATIERES	215
ANNEXES.....	219
ANNEXE 1 TABLEAU DE REPARTITION DES STAGES ENTRE THEORIE ET PRATIQUE.....	220
ANNEXE 2 EVALUATION FORMATIVE DES STAGES.....	221
ANNEXES 3 EVALUATION SOMMATIVE DES STAGES	224

ANNEXES

ANNEXE 1 TABLEAU DE REPARTITION DES STAGES ENTRE THEORIE ET PRATIQUE



ANNEXE 2 EVALUATION FORMATIVE DES STAGES

Nom, prénom du (de la) stagiaire:

I. AFFIRMER SES COMPETENCES PERSONNELLES

1. QUALITES PERSONNELLES	
Le / la stagiaire	Remarques
1.1. <ul style="list-style-type: none"> fait preuve d'une bonne maîtrise de soi est enthousiaste, dynamique et ouvert à autrui 	SP1-2
1.2. <ul style="list-style-type: none"> est à l'aise corporellement s'exprime de manière vivante, précise et intelligible 	SP1-2
1.3. <ul style="list-style-type: none"> présente des travaux personnels soignés et bien conçus 	SP1-2
1.4. <ul style="list-style-type: none"> s'exprime, par écrit, de manière claire, précise et correcte 	SP3
1.5. <ul style="list-style-type: none"> sait s'organiser, choisir et décider 	SP1-2

2. SENS DES RESPONSABILITES	
Le / la stagiaire	Remarques
2.1. <ul style="list-style-type: none"> a une attitude et une présentation adaptées sert de référence à l'enfant, accepte et assume les responsabilités liées à sa charge 	SP1-2
2.2. <ul style="list-style-type: none"> s'engage dans son travail, est disponible 	SP1-2

3. CAPACITE D'ADAPTATION	
Le / la stagiaire	Remarques
3.1. <ul style="list-style-type: none"> s'adapte à une situation nouvelle est capable de tirer parti de l'inattendu 	SP3
3.2. <ul style="list-style-type: none"> intègre les remarques qui lui sont faites 	SP1-2
3.3 <ul style="list-style-type: none"> évalue son enseignement de manière pertinente 	SP3

II. DEVELOPPER LA RELATION EDUCATIVE

1. COMMUNIQUER	
Le / la stagiaire	Remarques
1.1. <ul style="list-style-type: none"> respecte l'enfant, n'abuse pas de son pouvoir respecte les enfants dans leurs diversités 	SP1-2
1.2. <ul style="list-style-type: none"> s'intéresse à l'enfant, dialogue avec lui et le valorise 	SP1-2

2. GERER LA VIE DE LA CLASSE	
Le / la stagiaire	Remarques
2.1. <ul style="list-style-type: none"> gère la vie sociale de la classe crée un climat de respect mutuel et de travail assume l'ensemble de ses responsabilités 	SP3
2.2. <ul style="list-style-type: none"> fait respecter les règles de vie de la classe et de l'école 	SP3

III. PLANIFIER, ORGANISER, ADAPTER LES SAVOIRS

1. PLANIFIER LES SAVOIRS	
Le / la stagiaire	Remarques
1.1. <ul style="list-style-type: none"> sait choisir les contenus de son enseignement, en correspondance avec le plan d'études 	SP4
1.2. <ul style="list-style-type: none"> planifie les activités d'apprentissage en: <ul style="list-style-type: none"> leçons séquences didactiques projet thématique 	SP3 SP4 SP5

2. ORGANISER	
Le / la stagiaire	Remarques
2.1. <ul style="list-style-type: none"> maîtrise les contenus de son enseignement et sait les organiser 	SP3
2.2. <ul style="list-style-type: none"> définit les objectifs de son enseignement 	SP3
2.3. <ul style="list-style-type: none"> sait planifier les activités d'une CDM 	

3. ADAPTER	
Le / la stagiaire	Remarques
3.1. <ul style="list-style-type: none"> établit une relation entre les contenus de l'enseignement et le vécu, les capacités des élèves prévoit un enseignement différencié 	SP5
3.2. <ul style="list-style-type: none"> choisit ses méthodes d'enseignement avec pertinence prévoit l'utilisation de moyens d'enseignement adaptés 	SP4

IV. AIDER LES ELEVES A APPRENDRE

1. ASSURER LE DEMARRAGE	
Le / la stagiaire	Remarques
1.1. <ul style="list-style-type: none"> crée un climat propice à la mise en activité de chaque élève organise l'aspect matériel de la leçon 	SP3
1.2. <ul style="list-style-type: none"> donne des consignes claires, compréhensibles et adaptées se donne les moyens de les faire respecter 	SP3

2. ASSURER LE DEROULEMENT	
Le / la stagiaire	Remarques
2.1. <ul style="list-style-type: none"> • met à profit ses qualités d'animateur (découpage, consignes, rythme, relance de l'activité) • gère le temps à disposition 	SP4
2.2. <ul style="list-style-type: none"> • adapte son enseignement aux prérequis des élèves • donne aux élèves les moyens de structurer leurs savoirs • encourage et stimule la participation et la réflexion de chacun 	SP4
2.3. <ul style="list-style-type: none"> • assure le suivi du travail de chacun • réalise un enseignement différencié avec pertinence 	SP5
2.4. <ul style="list-style-type: none"> • favorise les initiatives et l'autonomie de chacun 	SP4
2.5. <ul style="list-style-type: none"> • exploite les moyens et les supports didactiques choisis 	SP3

3. EVALUER, VALORISER, CONSOLIDER	
3.1. <ul style="list-style-type: none"> • valorise le travail de chacun • organise des mises en commun pertinentes et prend en compte les travaux de tous les élèves 	SP4
3.2. <ul style="list-style-type: none"> • est attentif à la consolidation des acquis • prévoit et offre des moyens de remédiations adaptés 	SP4
3.3. <ul style="list-style-type: none"> • corrige les travaux de manière adaptée en: <ul style="list-style-type: none"> - assurant une prise d'information pertinente - recherchant les sources d'erreurs 	SP4
3.4. <ul style="list-style-type: none"> • définit clairement les formes d'évaluation • définit des critères pertinents • fixe judicieusement les seuils de réussite 	SP5
3.5. <ul style="list-style-type: none"> • compare l'écart entre les objectifs définis et les objectifs atteints • redéfinit et adapte de nouveaux objectifs en fonction de ses observations 	SP5

ANNEXES 3 EVALUATION SOMMATIVE DES STAGES

SP2

Stagiaire :

Maître/sse de stage :

Evaluateurs :

Le niveau d'exigences défini pour le SP2 est:

ACQUIS

NON ACQUIS

Signatures : Maître/sse de stage / Prof. de didactique / Prof des sciences de l'éducation

① AFFIRMER SES COMPETENCES PERSONNELLES		
Le/la stagiaire s'engage dans sa tâche et fait preuve de sérieux	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
Le/la stagiaire affirme des qualités d'animateur	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
Le/la stagiaire sait maîtriser ses émotions, fait preuve d'égalité d'humeur et d'empathie	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
Le/la stagiaire montre des capacités d'auto-évaluation, de remise en question et de changement	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis

② DEVELOPPER LA RELATION EDUCATIVE		
Le/la stagiaire respecte l'enfant, s'intéresse à lui et valorise son travail	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis

Remarques / Propositions de remédiations.

SP3

Stagiaire :

Maître/sse de stage :

Evaluateurs :

Le niveau d'exigences défini pour le SP3 est:

ACQUIS

NON ACQUIS

Signatures : Maître/sse de stage / Prof. de didactique / Prof des sciences de l'éducation

① AFFIRMER SES COMPETENCES PERSONNELLES

<i>Le/la stagiaire s'engage dans sa tâche et fait preuve de sérieux</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire affirme des qualités d'animateur</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire sait maîtriser ses émotions, fait preuve d'égalité d'humeur et d'empathie</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire montre des capacités d'auto-évaluation, de remise en question et de changement</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire maîtrise la langue orale et écrite</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis

② DEVELOPPER LA RELATION EDUCATIVE

<i>Le/la stagiaire respecte l'enfant, s'intéresse à lui et valorise son travail</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire gère harmonieusement le groupe classe</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis

③ PLANIFIER, ORGANISER, ADAPTER LES SAVOIRS

<i>Le/la stagiaire maîtrise les contenus de l'apprentissage, en définit les objectifs et les articule dans une séquence d'apprentissage</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
---	------------------------------	----------------------------------

④ AIDER LES ELEVES A APPRENDRE

<i>Le/la stagiaire assure la mise en activité des élèves</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
--	------------------------------	----------------------------------

Remarques / Propositions de remédiations.

SP4

Stagiaire :

Maître/sse de stage :

Evaluateurs :

Le niveau d'exigences défini pour le SP4 est:

ACQUIS

NON ACQUIS

Signatures : Maître/sse de stage / Prof. de didactique / Prof des sciences de l'éducation

① AFFIRMER SES COMPETENCES PERSONNELLES		
<i>Le/la stagiaire s'engage dans sa tâche et fait preuve de sérieux</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire affirme des qualités d'animateur</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire sait maîtriser ses émotions, fait preuve d'égalité d'humeur et d'empathie</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire montre des capacités d'auto-évaluation, de remise en question et de changement</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire maîtrise la langue orale et écrite</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis

② DEVELOPPER LA RELATION EDUCATIVE		
<i>Le/la stagiaire respecte l'enfant, s'intéresse à lui et valorise son travail</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire gère harmonieusement le groupe classe</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis

③ PLANIFIER, ORGANISER, ADAPTER LES SAVOIRS		
<i>Le/la stagiaire maîtrise les contenus de l'apprentissage, en définit les objectifs et les articule dans une séquence d'apprentissage</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire choisit les contenus de l'apprentissage dans le plan d'études, les transpose et les planifie en séquences didactiques</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis

④ AIDER LES ELEVES A APPRENDRE		
<i>Le/la stagiaire assure la mise en activité des élèves</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire assure le bon déroulement de l'activité par un découpage et un rythme adaptés et des consignes pertinentes</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire aide chaque élève à structurer ses connaissances et à consolider ses acquis</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire adapte ses offres de remédiations sur la base de prises d'informations variées</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis

Remarques / Propositions de remédiations.

SP5

Stagiaire :

Maître/sse de stage :

Evaluateurs :

Le niveau d'exigences défini pour le SP4 est:

ACQUIS

NON ACQUIS

Signatures : Maître/sse de stage / Prof. de didactique / Prof des sciences de l'éducation

① AFFIRMER SES COMPETENCES PERSONNELLES

<i>Le/la stagiaire s'engage dans sa tâche et fait preuve de sérieux</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire affirme des qualités d'animateur</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire sait maîtriser ses émotions, fait preuve d'égalité d'humeur et d'empathie</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire montre des capacités d'auto-évaluation, de remise en question et de changement</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire maîtrise la langue orale et écrite</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis

② DEVELOPPER LA RELATION EDUCATIVE

<i>Le/la stagiaire respecte l'enfant, s'intéresse à lui et valorise son travail</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire gère harmonieusement le groupe classe</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis

③ PLANIFIER, ORGANISER, ADAPTER LES SAVOIRS

<i>Le/la stagiaire maîtrise les contenus de l'apprentissage, en définit les objectifs et les articule dans une séquence d'apprentissage</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire choisit les contenus de l'apprentissage dans le plan d'études, les transpose et les planifie en séquences didactiques</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire planifie les activités d'apprentissage en projet thématique</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire choisit une méthode et des moyens d'enseignement adaptés</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis

④ AIDER LES ELEVES A APPRENDRE

<i>Le/la stagiaire assure la mise en activité des élèves</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire assure le bon déroulement de l'activité par un découpage et un rythme adaptés et des consignes pertinentes</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire aide chaque élève à structurer ses connaissances et à consolider ses acquis</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire adapte ses offres de remédiations sur la base de prises d'informations variées</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis
<i>Le/la stagiaire évalue de manière pertinente (forme, critères et seuil de réussite)</i>	<input type="radio"/> acquis	<input type="radio"/> non acquis

Remarques générales sur le stage de certification

