



HAL
open science

Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants

Sylvie Moussay

► **To cite this version:**

Sylvie Moussay. Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2009. Français. NNT: . tel-00830997

HAL Id: tel-00830997

<https://theses.hal.science/tel-00830997v1>

Submitted on 6 Jun 2013

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

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

SOMMAIRE

pages

Introduction	8
1. Objet d'étude	14
1.1 La question du tutorat dans la formation des enseignants	14
1.1.1 La formation des enseignants mise en débat	14
1.1.1.1 La rénovation de la formation initiale marquée par des consensus	14
1.1.1.2 La rénovation de la formation initiale perturbée par des contradictions	14
1.1.1.3 Le principe de l'alternance dans la formation affecté par la nouvelle réforme	17
1.1.2 L'évolution du tutorat comme une voie possible de dépassement des contradictions	19
1.1.2.1 Le tutorat collaboratif dans la formation professionnelle	19
1.1.2.2 Le tutorat collectif dans la formation professionnelle	23
1.1.3 Synthèse	26
1.1.3.1 Du tutorat collectif et collaboratif à la situation tutorale	26
1.1.3.2 Vers l'identification de l'impact de la situation tutorale	27
1.2 Cadre théorique et méthodologique	29
1.2.1 Le choix d'une articulation théorique entre différentes approches	30
1.2.2 Les concepts de l'étude	30
1.2.2.1 Une activité professionnelle multi-prescrite, entre social et subjectivité	30
1.2.2.2 Les deux trajectoires du développement du pouvoir d'agir	35
1.2.2.3 Les règles comme instruments dans les interactions négociées	40
1.2.2.4 La co- analyse de l'activité comme ouverture d'une zone potentielle de développement	44
2. Questions de recherche	48
3. Méthode	49
3.1 Contexte et participants	49
3.1.1 Le lycée A. comme milieu d'étude	49
3.1.2 Les enseignants débutants et les interlocuteurs-participants	50
3.2 Dispositif de recherche	54
3.3 Recueil des données	55
3.3.1 Données d'entretien semi-directif	55
3.3.2 Données d'enregistrement audiovisuel de l'activité en classe	55
3.3.3 Données d'auto-confrontation	56
3.3.4 Données ethnographiques	58
3.4 Traitement des données	60
3.4.1 Transcription et mise en forme des données audio et audiovisuelles	60
3.4.2 Découpage des données d'entretien en unités d'analyse	60
3.4.3 Synthèse des règles énoncées par l'enseignant débutant et les interlocuteurs	63

3.4.4	Identification des « préoccupations » et de leur évolution dans l'activité professionnelle des trois enseignants débutants	70
3.4.5	Identification des « préoccupations communes » aux trois enseignants débutants	73
3.4.6	Reconstruction de l'historicité du développement professionnel de l'enseignant débutant	73
3.4.7	Validité du traitement des données	81
4. Résultats		83
4.1 Le développement professionnel de chaque enseignant débutant		83
4.1.1	Le développement de l'activité professionnelle d'Anne	83
4.1.1.1	L'entrée dans l'expérience professionnelle avec des interlocuteurs ciblés	84
4.1.1.2	L'activité professionnelle en lien avec une expérience d'enseignement passée	85
4.1.1.3	Les « actions réglées » des interlocuteurs comme guide pour l'activité professionnelle	86
4.1.1.4	La confrontation à l'expérience en classe	88
4.1.1.5	L'activité professionnelle traversée par des préoccupations	91
4.1.1.6	L'exploration de nouvelles possibilités d'agir au contact de nouveaux échanges	96
4.1.1.7	La comparaison de l'activité professionnelle à des règles génériques	103
4.1.1.8	Le développement professionnel contrarié par le motif « ne pas perdre de temps »	105
4.1.1.9	La prise en compte de nouvelles ressources pour combler le « défaut » d'interaction	108
4.1.1.10	Des règles anciennes réévaluées	114
4.1.1.11	L'élan du développement professionnel comme ressource partagée	117
4.1.2	Le développement de l'activité professionnelle de Julien	123
4.1.2.1	Les règles personnelles à l'entrée de l'expérience professionnelle	124
4.1.2.2	La résistance aux règles énoncées par les interlocuteurs	131
4.1.2.3	Les réactions des élèves en classe source de préoccupations	134
4.1.2.4	L'expérience des interlocuteurs au service du développement professionnel	140
4.1.2.5	Les échanges comme occasion d'outiller l'activité professionnelle	146
4.1.2.6	Le développement professionnel enlisé dans des préoccupations persistantes	151
4.1.2.7	La fatigue comme limite au développement professionnel	154
4.1.2.8	Des signes d'efficacité dans l'action sources de relance du développement	159
4.1.2.9	Les buts d'action partagés comme second souffle du développement professionnel	163
4.1.3	Le développement de l'activité professionnelle de Magalie	172
4.1.3.1	L'entrée dans l'expérience professionnelle et la recherche de « bons interlocuteurs »	173
4.1.3.2	Des opérations directement utilisables énoncées par les interlocuteurs	174
4.1.3.3	Un développement professionnel ralenti par des règles contradictoires	180

4.1.3.4	Les élèves comme interlocuteurs privilégiés pour développer l'activité professionnelle	184
4.1.3.5	L'aide aux élèves comme motif organisateur de l'activité professionnelle	186
4.1.3.6	Des règles énoncées par les interlocuteurs mais remises en cause dans l'activité en classe	191
4.1.3.7	Les signes d'épuisement du développement professionnel	193
4.1.3.8	Le renouvellement des buts d'action et des opérations au cœur des échanges	195
4.1.3.9	Les progrès des élèves comme source de développement de l'activité professionnelle	200
4.2 Analyse comparée du développement de l'activité professionnelle des trois enseignants débutants		202
4.2.1	Des préoccupations différentes et communes	203
4.2.2	Le développement différencié en fonction de la même préoccupation	208
Cas 1 : « Annoncer (ou rappeler) l'objectif (ou le plan) du cours		
4.2.2.1	Le développement professionnel d'Anne à propos des règles relatives à la préoccupation « Annoncer (ou rappeler) l'objectif (ou le plan) du cours »	208
4.2.2.2	Le développement professionnel de Julien à propos des règles relatives à la préoccupation « Annoncer (ou rappeler) l'objectif (ou le plan) du cours »	210
4.2.2.3	Le développement professionnel de Magalie à propos des règles relatives à la préoccupation « Annoncer (ou rappeler) l'objectif (ou le plan) du cours »	213
4.2.2.4	Analyse du Cas 1	217
Cas 2 : « Corriger un devoir en classe »		
4.2.2.5	Le développement professionnel d'Anne à propos des règles relatives à la préoccupation « Corriger un devoir en classe »	219
4.2.2.6	Le développement professionnel de Julien à propos des règles relatives à la préoccupation « Corriger un devoir en classe »	223
4.2.2.7	Le développement professionnel de Magalie à propos des règles relatives à la préoccupation « Corriger un devoir en classe »	228
4.2.2.8	Analyse du Cas 2	233
4.3 L'impact des ressources de la situation tutorale		236
4.3.1	L'origine du développement	236
4.3.2	La validation des ressources de la situation tutorale dans l'expérience en classe	240
4.3.3	L'interlocuteur qui énonce la règle	244
4.3.4	L'absence de développement professionnel à propos de certaines règles	250
4.3.4.1	Des règles verrouillées par le consensus du collectif	250
4.3.4.2	Des règles non négociables dictées par une norme	252
4.3.4.3	Des règles ritualisées	253
4.3.4.4	Des règles laissées en jachère par les interlocuteurs	255
5. Discussion		258

5.1 La situation tutorale comme ressource pour le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants	258
5.2 Le développement du pouvoir d'agir entre sens et efficience	263
5.3 La situation tutorale et la co-analyse au service du développement du pouvoir d'agir	266
6. Préconisations	269
Bibliographie	271
Tableaux	
Tableau 1 Caractéristiques principales des enseignants débutants	52
Tableau 2 Caractéristiques principales des interlocuteurs-participants	53
Tableau 3 Recueils de données de l'étude (hors données ethnographiques)	59
Tableau 4 Exemple d'unité d'échange en trois volets	65
Tableau 5 Exemple de premières interprétations et hypothèses dans le tableau à 3 volets	66
Tableau 6 Exemple de tableau de synthèse des règles énoncées par l'enseignant débutant	69
Tableau 7 Exemple de tableau de synthèse des règles énoncées par les interlocuteurs	70
Tableau 8 Règles auto-adressées par Anne relatives à la préoccupation « Corriger un exercice au tableau »	73
Tableau 9 Reconstruction de l'historicité du développement professionnel de l'enseignant débutant à propos des règles relatives à la correction du devoir	76
Tableau 10 Synthèse des phases marquant le processus de développement professionnel d'Anne	83
Tableau 11 Mention des interlocuteurs dans l'entretien du 5-10-07	85
Tableau 12 Evolution des règles relatives à la préoccupation « Faire retrouver les formules mathématiques aux élèves » (Anne)	108
Tableau 13 Ressources utilisées par l'enseignante débutante (Anne)	109
Tableau 14 Synthèse des phases marquant le processus de développement professionnel de Julien	123
Tableau 15 Evolution des règles relatives à la préoccupation « Répondre aux questions des élèves »	152
Tableau 16 Synthèse des phases marquant le processus de développement professionnel de Magalie	172
Tableau 17 Evolution des règles relatives à la préoccupation « Ne pas user d'une sanction inadaptée »	196
Tableau 18 Evolution des règles relatives à la préoccupation « Ramasser la prise de note de l'élève »	202
Tableau 19 Les « préoccupations » des enseignants débutants	204
Tableau 20 Les règles dans l'activité professionnelle d'Anne relatives à la préoccupation « Annoncer (ou rappeler) l'objectif (ou le plan) du cours »	210
Tableau 21 Les règles dans l'activité professionnelle de Julien relatives à la préoccupation « Annoncer (ou rappeler) l'objectif (ou le plan) du cours »	212
Tableau 22 Les règles dans l'activité professionnelle de Magalie relatives à la	216

préoccupation « Annoncer (ou rappeler) l'objectif (ou le plan) du cours »	
Tableau 23 Les règles dans l'activité professionnelle d'Anne relatives à la préoccupation « Corriger un devoir en classe »	222
Tableau 24 Les règles dans l'activité professionnelle de Julien relatives à la préoccupation « Corriger un devoir en classe »	228
Tableau 25 Les règles dans l'activité professionnelle de Magalie relatives à la préoccupation « Corriger un devoir en classe »	233
Figures	
Figure 1 Premier schéma du développement de l'activité professionnelle	77
Figure 2 Deuxième schéma du développement de l'activité professionnelle	78
Figure 3 Troisième schéma du développement de l'activité professionnelle	80
RESUME	

Introduction

Le travail de recherche présenté ici, relatif au développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants dans la situation tutorale, se situe dans le prolongement de multiples expériences que j'ai connues en tant qu'enseignante d'EPS et formatrice de terrain ainsi que d'échanges avec des collègues et des enseignants-chercheurs à propos des perspectives d'évolution de la formation initiale des enseignants. Ce processus réflexif a émergé dans un certain contexte. Afin d'éclairer aux yeux du lecteur l'origine de mon travail de recherche et les mobiles qui le sous-tendent, je consacre les pages qui suivent à l'évocation a) des moments clés de ce processus, b) dans ce contexte.

a) Une première expérience en tant que conseillère pédagogique auprès des enseignants stagiaires qui préparaient le concours du CAPEPS (Concours d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive) m'a incitée à interroger à la fois cette tâche initiale de formatrice mais aussi mon métier d'enseignante. Mes observations de l'activité professionnelle des enseignants débutants au quotidien révélaient certaines questions concernant l'articulation entre le travail d'un enseignant débutant et celui d'un formateur de terrain : comment apprendre aux stagiaires le métier quand on est du métier ? Comment articuler mes compétences de terrain avec les préoccupations de ces enseignants liées à la découverte d'un milieu professionnel ? Par ailleurs, j'ai tenté d'exploiter lors des échanges avec les stagiaires leurs savoirs académiques afin d'adapter mes conseils. Mais l'exercice quotidien de mon métier, notamment la prise en compte de contraintes telles que les réactions des élèves en classe, montraient que ces savoirs académiques étaient le plus souvent inexploitable dans la situation d'enseignement. Enfin, j'ai mesuré la difficulté de partager avec ces enseignants novices les « savoirs opérationnels » que je mettais en oeuvre dans ma propre activité d'enseignante. Au cours de cette première expérience, j'ai ressenti un malaise en réalisant que mon travail d'enseignante n'était pas systématiquement une ressource pour le travail de tutorat.

Plus tard, une expérience en « service partagé » (10 heures de cours dans un collège et 192 heures à l'Université d'Orléans en tant que formatrice intervenant dans la préparation du CAPEPS (Ecrit 2, Oral 1 avec la constitution du dossier support) m'a permis d'envisager sous un autre angle l'articulation entre le métier d'enseignant et celui de formateur. Lors des Travaux Dirigés en particulier, j'ai pris conscience de la difficulté des stagiaires à mettre en lien d'une part les propositions théoriques sur l'enseignement énoncées par leurs professeurs

universitaires ainsi que les conseils prodigués par leur tuteur, d'autre part leurs interventions en classe. J'ai pu également observer que les étudiants redoublaient d'attention et de curiosité lorsque j'illustrais une thématique d'écrit 2 avec des éléments de mon expérience en classe et avec des scénarios possibles issus de l'activité professionnelle de mes collègues. Ces constats, dont j'ai mesuré plus tard, à l'occasion de ma thèse, qu'ils étaient partagés par de nombreux professionnels et chercheurs (voir infra, section 1.1), m'ont conduit à privilégier la piste de l'expérience « de terrain » comme un point de départ de ma réflexion sur la formation professionnelle des enseignants.

La rencontre avec des enseignants chercheurs de l'UFR STAPS (Unité de Formation et de recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) d'Orléans a été ensuite l'occasion pour moi d'engager un premier projet de recherche dans le cadre d'un DEA (Diplôme d'Etude Approfondie) et de resituer la problématique de la formation professionnelle des enseignants à partir de l'étude du tutorat dans un nouveau contexte. Les résultats de mon étude les plus saillants à mes yeux concernaient le fait que le tutorat devait être appréhendé dans toute sa densité sociale. Il m'est apparu en particulier que la dynamique du processus tuteur analysé dépassait le cadre des interactions duales tuteur-stagiaires, désignant entre autres les collègues de l'établissement et les élèves comme des interlocuteurs privilégiés de l'enseignant débutant. Les interactions tutorales, riches d'activités improvisées, de règles de travail informelles et d'arrangements (l'alternance d'accords et de désaccords entre tuteur et stagiaires, le jeu d'entente entre stagiaires, le « donnant-donnant » entre stagiaires et élèves) se développaient entre les protagonistes dans le but d'atteindre les objectifs assignés par le stage pratique. A partir de cette étude, mon intérêt pour la formation professionnelle des enseignants s'est accentué et l'idée d'envisager le tutorat comme un type de dispositif décisif de formation a été confirmée.

Plus récemment, mes expériences dans le domaine de la formation et de la recherche ont été rediscutées au cours des rencontres avec les membres du LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique et Formation) mais aussi à l'occasion d'échanges multiples avec l'Equipe de l'ERTE - DATIEF (Equipe de Recherche Technologique en Education - Développement de l'activité, travail et identité des enseignants en formation) de l'IUFM de Nice, dont le programme de recherche et le cadre conceptuel et méthodologique sont venus « outiller » mon étude sur le tutorat pour qu'elle devienne une ressource en direction des praticiens de la formation. J'ai pris également conscience que mon étude sur le tutorat en formation initiale devait s'inscrire dans un questionnement global sur l'efficacité des dispositifs de formation et contribuer à faire évoluer la formation des tuteurs

dont la précarité du statut et l'absence de reconnaissance affectaient le travail auprès des enseignants débutants.

Ces expériences professionnelles et d'initiation à la recherche m'ont ainsi fait réaliser les difficultés des formateurs de terrain. Me sont apparues les contradictions des conditions institutionnelles de leur fonction, leur précarité, la façon dont ils étaient recrutés (dans le second degré, la tutelle cherche dans l'urgence à la rentrée un « bon enseignant » pour en faire un « tuteur » dans l'établissement d'affectation du stagiaire PLC2) et non recrutés (malgré plusieurs années de « bons et loyaux services », un tuteur peut, sans avis préalable, ne plus être recruté si aucun stagiaire n'est placé dans son établissement à la rentrée). Ce type de désignation n'est pas sans conséquence sur la capitalisation des compétences de formation et sur la reconnaissance du travail des personnels. De plus, ce recrutement « au pied levé », s'il entérine la compétence d'enseignant de l'acteur, pousse souvent celui-ci à accorder trop de crédit à cette compétence jusqu'à l'assimiler à celle de formateur (« *puisque je suis désigné comme un bon enseignant, je suis d'emblée un bon tuteur* »). Ces conditions institutionnelles conduisent finalement à ignorer le métier de formateur de terrain en le confondant avec celui d'enseignant. Le Haut Conseil de l'Education souligne sur ce point que « pour former de futurs professeurs, il ne suffit pas d'être un bon enseignant, il faut connaître les bases de la formation d'adultes, être ouvert à des domaines disciplinaires et transversaux autres que la spécialité d'origine » (novembre 2006).

Une des raisons qui m'ont incitée également à focaliser mes recherches sur la question du tutorat provient du fait que les tâches des tuteurs se situent sur le versant pratique de l'apprentissage du métier, autrement dit sur le versant de la complexité. Puisqu'il s'agit de former en même temps « à l'improvisation, au bricolage et à la prise de distance » (Perrenoud, 1994), le tuteur, davantage que le formateur de centre, apprend à agir dans l'urgence, à prendre de nombreuses décisions sur le vif, face à des situations complexes et changeantes. La classe est un lieu où la résolution des problèmes ne souffre pas de délai. Le tuteur est aussi « en première ligne » face aux préoccupations des enseignants débutants dont on sait qu'elles sont porteuses d'une forte intensité émotionnelle : faut-il s'en tenir à sa fiche de préparation qui colle aux compétences à développer, et donc ignorer les aléas qui détourneraient momentanément l'enseignant du déroulement initial prévu, ou doit-on saisir la moindre occasion pour faire varier la situation ? Faut-il intervenir quand un groupe d'élèves se constitue de manière affinitaire en sachant que ce groupe risque de se détourner des préoccupations d'apprentissage ?

La situation tutorale est le lieu particulier au sein duquel l'apprentissage du métier peut se développer d'une façon spécifique puisqu'elle est le lieu où se vit l'alternance entre des moments de stages dans lesquels le stagiaire est seul face aux élèves et des moments de formation en centre encadrés par différents formateurs qui se déplacent peu dans l'établissement scolaire. Ce lien entre les enseignements dispensés et des problèmes de métier repérés et observés sur le terrain donne au tutorat une fonction particulière.

b) Mes expériences en relation avec le tutorat et « la formation de terrain » se sont déroulées dans un contexte particulier marqué par une redéfinition des métiers de formateurs d'enseignants. Lors de mon parcours, j'ai pu par exemple toucher du doigt le sentiment d'inconfort ressenti de façon plus prégnante ces dernières années par les formateurs au sein des IUFM et dans les établissements scolaires (Blanc, 2009 ; Gélina, Rayou & Ria, 2007 ; Méard & Bruno, 2004 ; 2009).

Exercer la fonction de formateur d'enseignant semble plus inconfortable d'abord parce que le métier d'enseignant lui-même est devenu de plus en plus complexe et difficile, du fait, notamment, des conditions d'exercice très hétérogènes, du renouvellement fréquent des programmes, des exigences croissantes de certains parents et des formes d'engagement scolaire des élèves à l'origine de problèmes récurrents pour les enseignants. De plus, le métier de formateur d'enseignants est remis en cause par des réformes incessantes, qui bousculent d'année en année les plans de formation et placent ainsi les acteurs de la formation dans une adaptation incessante à de nouvelles injonctions. Finalement, au-delà de mes mobiles personnels explicités plus haut, les questions qui sont posées dans cette thèse sont à intégrer dans une ambiance de remise en cause du système d'éducation en France et, plus spécifiquement, de la formation des acteurs de ce système. Elles font écho à des bouleversements de la formation qui, eux-mêmes, sont le signe d'une insatisfaction généralisée.

Ce contexte de réforme continu provient des contradictions et des insuffisances de l'organisation actuelle de la formation initiale des enseignants. J'ai parlé plus haut des conséquences du recrutement des tuteurs du second degré, telles que je les avais observées. On pourrait évoquer la place des concours de recrutement dans le cursus universitaire français qui implique une véritable formation professionnelle sur une seule année (la seconde année d'IUFM). Dans ce contexte, l'enjeu de titularisation prend rapidement le pas sur l'enjeu de formation. Ce modèle successif de la formation universitaire à la formation professionnelle amplifie certainement chez les professeurs stagiaires le sentiment de vivre de façon

conflictuelle deux registres d'engagement ; enseigner versus apprendre (Gélin, Rayou & Ria, 2007). Dans la plupart des pays européens, un cursus universitaire de pré-professionnalisation permet aux étudiants une sensibilisation plus précoce aux enjeux du métier vers lequel ils se destinent.

Cette organisation du travail conduit à imposer une pression temporelle aux formateurs tout en les plaçant en situation « d'accompagnants » et de « certificateurs » en même temps. Ils sont donc sans cesse tiraillés par ces deux rôles : former et, en même temps, certifier.

Le formateur d'enseignants est aussi confronté à une tâche rendue complexe par la nature et le nombre des prescriptions. En effet, le métier est en réinterrogation continue d'un point de vue institutionnel depuis 2001. Ainsi, la circulaire n° 2001-150 du 27-7-2001 relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants des 1^{er} et 2nd degrés met l'accent sur le dépassement d'une formation juxtaposant des moments en centre et des moments en stage. La réforme du 11/04/2002 reprend ce principe et cette insistance révèle une insatisfaction diffuse concernant l'alternance : « les IUFM développeront une organisation permettant d'éviter une juxtaposition de modules et de sessions de stages au profit d'une formation plus intégrée ». Dans l'esprit de ces textes, les temps d'analyse des pratiques professionnelles constituent un nouvel outil permettant l'articulation théorie/pratique, et par là-même un élément important de professionnalisation. Le problème provient du fait que ces analyses de pratiques s'effectuent à l'IUFM et sont menés par les formateurs de centre, hors de la présence des formateurs de terrain. Or, les conditions d'exercice des formateurs de terrain ne changent pas et, en l'absence d'indications concernant la « formation de terrain », sans directives précises qui leur permettraient d'inscrire leur activité dans la logique des réformes, ceux-ci ressentent simultanément les contre-coups des réformes mais s'en sentent exclus.

Plus récemment, la réforme de 2007 définit une liste de « dix compétences à faire acquérir » qui se rapportent à des connaissances, à des capacités ainsi qu'à des attitudes professionnelles fondamentales et indispensables pour remplir les missions confiées (BO n° 1 du 4/01/2007). Cette nouvelle orientation officielle s'est traduite dans les plans de formation des IUFM en temps réel mais, comme les précédentes, les modifications de plans de formation mettent du temps pour atteindre les formateurs de terrain. Avant qu'elles aboutissent à un véritable changement des pratiques usuelles, une nouvelle réforme est introduite.

A la rentrée universitaire 2008, une nouvelle perspective de réforme globale de la formation des enseignants a été présentée, marquée entre autres par une « Masterisation » du cursus et un report des concours en fin de seconde année. Ces deux éléments ont des conséquences

importantes sur les fonctions de tuteur : d'une part ils signent une « universitarisation » de la formation qui risque de réduire la fonction des stages à ce qu'elle est dans les autres Masters (peu de chose) au profit d'une initiation à la recherche et d'un renforcement des connaissances scientifiques disciplinaires ; d'autre part, ils rendent plus difficiles les stages « en responsabilité » et les incluent dans la préparation d'un concours, superposant ainsi dans l'activité des stagiaires des préoccupations légitimes de réussite au concours et des préoccupations de métier.

Ainsi, les formateurs de terrain exercent leur métier dans un contexte de forte prescription institutionnelle dont ils se sentent pas principaux destinataires et qui varie au gré de réformes se succédant à un rythme trop rapide pour pouvoir évaluer l'efficacité des dispositifs. Contexte institutionnel qui est également révélateur d'une remise en cause, largement relayée par les médias, de l'efficacité des formations existantes.

Ces constats produisent un sentiment d'impuissance : « d'un côté, les stagiaires s'estiment infantilisés, convoqués pour des formations inutiles à leurs yeux ou, en demeure de se conformer à des normes professionnelles discutables de leur point de vue ; de l'autre côté, les formateurs expriment leurs difficultés à trouver la bonne distance à l'égard du stagiaire dont les attitudes en formation surprennent par leur inconsistance et leur immaturité » (Gélin, Rayou & Ria, 2007, p.106).

L'enjeu de mon travail de recherche (relatif à l'analyse du développement professionnel d'un enseignant débutant dans l'établissement scolaire, c'est-à-dire quand il est confronté à des élèves, un tuteur, des formateurs universitaires visiteurs, mais aussi d'autres collègues, d'autres stagiaires, un chef d'établissement, des parents) ne peut être dissocié de ces conditions contextuelles. Précisément, ma thèse est à envisager comme un élément de réflexion et d'action pour améliorer dans l'alternance la formation de terrain des enseignants et, à terme, l'éducation des enfants et adolescents en milieu scolaire. Pour cela, j'ai conçu mon étude selon une double perspective : une perspective épistémologique centrée sur la production de savoirs scientifiques susceptibles d'être partagés au sein de la communauté scientifique et de servir de supports de formations de formateurs ; et une perspective transformative dont l'objectif est de produire des instruments de formation pour les enseignants stagiaires et les formateurs participant à l'étude.

1. Objet d'étude

L'objectif de ce chapitre est de mettre en évidence les différents éléments conduisant à la définition de l'objet d'étude de cette thèse.

Dans une première partie, sont présentés les débats qui animent la rénovation récente de la formation professionnelle. Se référant aux recherches récentes sur le tutorat dans la littérature scientifique internationale, cette partie décrit l'évolution du tutorat comme une voie possible de dépassement des contradictions.

Dans une deuxième partie, le cadre théorique et méthodologique présenté précise les différents concepts empruntés pour mon étude. Ces concepts définis comme des « hypothèses théoriques » ont été mobilisés au cours de mon investigation sur le terrain. Cette collision entre concepts et étude sur le terrain a permis d'ouvrir sur une discussion nouvelle rediscutant du cadre théorique initialement choisi (voir partie discussion).

1.1 La question du tutorat dans la formation des enseignants

1.1.1 La formation des enseignants mise en débat

1.1.1.1 La rénovation de la formation initiale marquée par des consensus

Depuis deux décennies, la formation initiale des enseignants en France connaît des évolutions significatives comme l'intégration des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) dans les universités qui « *permet, par conventions entre universités partenaires, de mobiliser toutes les contributions nécessaires pour mettre en œuvre le plan de formation des maîtres* » (BO n°1 du 4 janvier 2007).

Cette rénovation de la formation impulsée en 2002 (BO n°15 du 11 avril) puis réactualisée en 2007 (BO n°9 du 1^{er} mars) fait aujourd'hui l'objet de débats importants entre les acteurs de la formation et les instances ministérielles. A travers ces débats, certaines orientations ouvrent sur un consensus relatif à l'enjeu d'une formation initiale de qualité. En référence aux recherches récentes sur l'évolution de la profession enseignante en France (Lang, 2004 ; Marcel & Rayou, 2004), cet enjeu est mis en rapport avec celui d'un enseignement de qualité dispensé aux élèves.

De cette perspective découle l'idée qu'enseigner est un métier qui s'apprend en formation initiale. Le nouveau cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM (B.O. n° 9 du 1-3-2007) met en évidence que cet apprentissage du métier doit se faire en référence à dix

compétences professionnelles. Cette orientation bouleverse la conviction que pour apprendre à enseigner, il faut maîtriser des connaissances relatives à la matière dispensée (français, mathématiques...), à la manière de l'enseigner (didactique disciplinaire et pédagogie) et à l'apprentissage (modèle constructiviste, socio-constructiviste,...) (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008). Le nouveau cahier des charges met ainsi l'accent sur des compétences tant techniques que sociales :

« Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement. Organiser le travail de la classe. Prendre en compte la diversité des élèves. Évaluer les élèves. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école. Se former et innover » (BO n°1 du 4 janvier 2007).

Cette approche qui consiste à intégrer le concept de compétence dans la programmation officielle de la formation des maîtres invite à concevoir les contenus de formation en lien avec un ensemble de tâches et à dépasser les listes de contenus décontextualisés et abstraits (Méard & Bruno, 2009). Le référentiel de compétences constitue un des objets centraux de l'alternance, en précisant notamment pour les stagiaires les objectifs d'apprentissage à atteindre sur le terrain et en centre de formation (Develay, 2007). A travers les compétences annoncées, le but est de former un enseignant capable d'accomplir ses missions éducatives c'est-à-dire un sujet qui se place d'abord du côté du « je peux » plutôt que du « je sais » c'est-à-dire un sujet pour qui le savoir est subordonné à l'activité et à la maîtrise des situations (Rabardel, 2005). Cette priorité de formation déjà présente dans les réformes successives du cahier des charges des IUFM prend toute son importance dans un contexte où les mutations de la société, la massification scolaire, l'hétérogénéité grandissante des élèves, le pluralisme culturel et les comportements incivils et anormaux d'une certaine partie du public scolaire exigent des futurs enseignants une préparation à une profession de plus en plus complexe et difficile (Tardif & Lessard, 2004 ; Lantheaume, 2006). A ce propos, la Conférence des Directeurs d'IUFM confirme la nécessité d'une part de mettre en place une pré-professionnalisation à l'université pour permettre aux futurs enseignants d'appréhender la réalité de l'enseignement et d'autre part de renforcer la formation professionnelle par alternance pour favoriser l'entrée progressive dans l'exercice du métier.

1.1.1.2 La rénovation de la formation initiale perturbée par des contradictions

La première contradiction dans le programme de rénovation actuelle de la formation initiale se situe au niveau des référentiels de compétences. Si ces derniers marquent une évolution en dépassant de strictes sommes de connaissances, « ils partent néanmoins d'une analyse *a priori* de l'activité pour la décliner en éléments discrets et juxtaposables » (Méard & Bruno, 2009). Dans cette perspective, ils se montrent contre-productifs et les listes de compétences figurant dans les catalogues d'offres de formation finissent par converger et ne plus dire grand-chose du métier auquel elles préparent (Durand, De Saint-Georges & Meuwly-Bonte, 2006). Cette contradiction soulignée par les auteurs oblige à entrevoir une nouvelle approche « orientée activité » centrée sur l'activité réelle des travailleurs et non plus uniquement sur les prescriptions.

D'autre part, les propositions autour de la maîtrise font apparaître des disparités de points de vue et des contradictions concernant l'entrée dans le métier. Les débats sur le stage en responsabilité illustrent précisément ces contradictions. Le caractère non obligatoire du stage en responsabilité après l'obtention du concours de professorat dans le second degré tel qu'il est mis en avant dans les propositions ministérielles (Juillet 2008) semble contredire l'utilité de ce stage comme « *élément structurant l'ensemble de la formation et comme élément central de la formation* » (BO n°9 du 1^{er} mars 2007), comme un espace privilégié d'apprentissage du métier enseignant vécu par les stagiaires (Rayou & Van Zanten, 2004) et comme un objectif réel de formation (BO n°1 du 4 janvier 2007). Cette perspective consistant à rendre facultatif le stage en responsabilité entre également en contradiction avec l'orientation prise par différents systèmes de formation (GB, USA, Canada, Australie, Pays-Bas, Norvège, France) qui considèrent la formation comme une « activité » à rapprocher du contexte du travail enseignant.

Ce qui représentait une avancée dans la formation initiale et une condition de la professionnalisation des enseignants à travers la mise en place du « stage filé » pour les professeurs d'école et l'augmentation des heures de stage en responsabilité pour les professeurs du second degré est aujourd'hui rediscuté. Dans une lettre ouverte le 16 Février 2009 à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, la Conférence des Directeurs IUFM évoque un dilemme issu de cette contradiction

« Croyez-vous nécessaire et souhaitable une formation à la fois universitaire et professionnelle pour les futurs enseignants, comme elle se pratique pour les futurs ingénieurs, juristes, médecins ? Ou bien estimez-vous que la formation à l'université doit se réduire à

un travail sur la (les) discipline(s) à enseigner et que la formation professionnelle doit se limiter aux apprentissages « sur le tas » » ? (Lettre adressée le 16 Février 2009)

Ce dilemme transparaît également dans les discours des enseignants en formation. La formation disciplinaire dispensée à l'université semble souvent éloignée de leurs préoccupations liées à l'enseignement en classe. Prétendre que les connaissances acquises et maîtrisées d'une discipline sont suffisantes pour enseigner relève selon eux d'une gageure. Les futurs enseignants réclament une formation plus pragmatique. Dans leur enquête, Rayou & Van Zanten (2004) qui interrogent les effets de la formation initiale chez les nouveaux enseignants à partir des témoignages de 8 étudiants de 2^{ème} année à l'IUFM, décrivent le sentiment d'incompétence éprouvé par les stagiaires à l'entrée dans le métier. Au cours des entretiens, les étudiants expliquent que les savoirs généralistes et trop théoriques ne leur permettent pas d'affronter les urgences du terrain et dénoncent les limites d'une formation trop disciplinaire et les carences en matière de connaissances transversales.

1.1.1.3 Le principe de l'alternance dans la formation affecté par la nouvelle réforme

Les contradictions engendrées par le projet de réforme du recrutement et de la formation des enseignants mettent en péril ce qui semblait acquis pour la formation initiale à savoir le principe de l'alternance conçu *dans l'articulation entre la responsabilité du professeur en stage dans un établissement et sa participation à des unités d'enseignement en IUFM* (BO n°1 du 4 janvier 2007). Selon le cahier des charges, l'alternance doit permettre de construire et de *conserver un lien étroit avec l'enseignement devant les élèves*. Elle répond à la nécessité de *fonder la formation didactique et pédagogique sur les études de cas tirées de situations vécues des stagiaires, sur un aller-retour permanent entre la pratique et la théorie et sur une valorisation des temps de réflexion permettant à chaque enseignant stagiaire d'identifier et d'analyser les problèmes professionnels*. Depuis 2002, l'alternance s'affiche comme un principe visant entre autres à faire analyser leur pratique par les enseignants stagiaires pour la faire évoluer. Le but est *« d'identifier, d'analyser et de résoudre les problèmes professionnels (...) de relier des apprentissages faits sur des lieux de formation (...) de se doter de repères conceptuels, méthodologiques, éthiques en vue de faire des choix et de dégager le caractère multiple et hétérogène du métier d'enseignant »* (Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, pp. 6-7). Ces temps d'analyse diffèrent en fonction des référents utilisés- psychanalytique, psychosociologique, didactique, pédagogique (Altet, 2006). Selon les approches, l'analyse de pratiques prend une coloration différente :

*un « travail d'élaboration psychique » permettant aux stagiaires de prendre conscience des affects suscités par les situations professionnelles et d'acquiescer au sein du groupe clinique « le geste d'être soi-même professionnel » (Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005) ;

*une analyse des situations éducatives aidant les stagiaires à repérer les savoirs implicites et inconscients mobilisés dans l'action (Fumat, Vincens & Étienne, 2003) ;

*une pratique réflexive éclairée par des outils conceptuels didactiques à des fins de résolutions des problèmes professionnels identifiés (Venturini, Amade-Escot & Terrisse, 2006) ;

*une analyse ou co-analyse de l'expérience en classe comme ressource pour le développement de l'activité professionnelle des enseignants (Clot & Leplat, 2005 ; Roger, 2007 ; Yvon & Clot, 2003).

Mais comme le soulignent certains auteurs (Bertone, 2005), les effets de ces dispositifs dans la formation des enseignants restent obscurs. Les résultats issus de la littérature scientifique internationale sont contrastés (Chaliès & Durand, 2000 ; Cartaut, Chaliès & Bertone, soumis ; Bertone, Chaliès & Clot, 2009) à propos de l'efficacité des pratiques réflexives dans le cadre des interactions de formation (*mentoring* ou *supervision*). Le caractère complexe et souvent conflictuel des relations entre les stagiaires, les tuteurs et les formateurs universitaires affaiblissent le tutorat (*ibid*). Concernant les entretiens de conseil pédagogique, ils sont paradoxalement considérés à la fois comme fondamentaux mais peu efficaces dans la formation des futurs enseignants. Les entretiens de conseil semblent souvent trop centrés sur le soutien émotionnel au détriment de l'analyse des difficultés réelles rencontrées en classe par les stagiaires (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney & O'Brien, 1995 ; Arredondo & Rucinski, 1998 ; Brouillet & Deaudelin, 1994 ; Edwards, 1997 ; Stanulis & Russel, 2000), tantôt fondés sur des malentendus relatifs à la compréhension de la situation analysée (Borko & Mayfield, 1995 ; Paris & Gespass, 2001), les entretiens de conseil post-leçon apparaissent comme peu efficaces.

Par ailleurs, les interactions de formation entre les stagiaires et les formateurs universitaires (*university supervisors* ou *teacher educators*) sont souvent insuffisamment exploités (Edwards & Protheroe, 2003) du fait du caractère trop théorique des échanges (Darling-Hammond, 2006).

Ces études montrent que l'efficacité de l'alternance peut être rediscutée et que la pertinence de ce type de dispositifs de formation réévaluée. Pour tenter de trouver une réponse à cette instabilité qui touche actuellement certains principes fondateurs de la formation des

enseignants, nous proposons d’appréhender la question de l’efficacité des pratiques réflexives à partir de l’évolution du tutorat (Moussay, Étienne & Méard, 2009) qui nous apparaît comme une nouvelle ressource pour interroger la formation des enseignants.

1.1.2 L’évolution du tutorat comme une voie possible de dépassement des contradictions

Depuis la fin des années 1990, le tutorat s’éloigne progressivement du modèle de la dyade traditionnelle tuteur-stagiaire souvent critiqué (Beck & Kosnik, 2000 ; Hastings & Squires, 2002). La littérature scientifique fait apparaître deux orientations sensibles (Moussay, Étienne & Méard, 2009) : la première orientation concerne le type d’interaction entre enseignant débutant, conseiller pédagogique et formateur universitaire qui évolue vers un tutorat collaboratif (Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008 ; Jenkins & Vael, 2004 ; Whitehead & Fitzgerald, 2007) basé sur des situations de co-préparation des leçons, de « coteaching » (Eick, Ware & Williams, 2003 ; Scantlebury, Gallo-Fox & Wassell, 2008) et de co-analyse de l’activité d’enseignement (Parsons & Stephenson, 2005). Dans ce contexte de renouvellement du tutorat, des propositions de recherches collaboratives se traduisent par une articulation plus forte entre la recherche et la formation des enseignants débutants.

La deuxième orientation consiste à libérer le tutorat de la stricte situation duelle tuteur / stagiaire en se référant à des modèles de tutorat collectif : le tutorat entre pairs (Bullough, Young, Erickson, Birrell, Clark, & Egan, 2002 ; Bullough, Young & Draper, 2004 ; Nokes, Bullough, Egan, Birrell & Hansen, 2008 ; Ria, 2007) et le tutorat au sein d’un collectif constitué du tuteur, du formateur universitaire et d’enseignants de l’établissement scolaire (Sim, 2006 ; Sutherland, Scanlon & Sperring, 2005 ; Wilson, 2006).

1.1.2.1 Le tutorat collaboratif dans la formation professionnelle

L’adaptation de la visite formative au cours de la deuxième année de formation des enseignants stagiaires est un des exemples de l’instauration du tutorat collaboratif impliquant un groupe de stagiaires, le tuteur et le formateur universitaire dans un processus de co-observation et d’analyse de pratiques (Lerouge, 2003 ; Étienne & Jean, 2005 ; Jean & Étienne, 2009). La visite formative est organisée en plusieurs temps. D’abord, le stagiaire présente aux observateurs (pairs, tuteur, formateur universitaire) la séance qui doit être observée. Ensuite cette séance réalisée en classe est observée. S’ensuit une phase de réaction durant laquelle le

stagiaire observé réagit à « chaud » pour exprimer ses ressentis, puis une phase d'explicitation des observations où le stagiaire analyse un événement imprévu survenu en classe et identifié par les observateurs. Par la suite, les observateurs donnent leurs points de vue sur l'événement imprévu identifié et proposent des hypothèses d'interprétation. Le formateur anime un débat permettant de travailler sur les représentations de chacun et d'apporter des éléments théoriques transmis à l'université. Enfin, le stagiaire observé réalise un travail d'écriture (Cifali, 1996, 2004) qui se compose d'un relevé de ce qui a fait sens au cours de l'analyse avec le groupe d'observateurs, d'un projet personnel de formation contractualisé avec les formateurs et d'une nouvelle fiche de préparation de leçon. La collaboration ainsi proposée en formation initiale permet aux enseignants stagiaires de s'impliquer lors des temps d'analyse de pratique et de mieux comprendre ce qui se passe en classe en termes d'imprévus (Jean & Étienne, 2009).

D'autres propositions de visite formative permettent d'aménager le modèle traditionnel du tutorat (Paris & Gespass, 2001) pour tendre vers davantage de complémentarité d'action et une réelle collaboration entre les formateurs et les tuteurs (Beck & Kosnik, 2002 ; Cartaut & Bertone, 2009 ; Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008 ; Wilson, 2006). L'entraide entre tuteur et formateur aboutit dans ce cas généralement à un partage de tâches (observations, feedbacks) (Awaya, McEwan, Heyler, Linsky, Lum & Wakukawa, 2003) et participe du suivi personnalisé de l'activité professionnelle des enseignants novices. Ce tutorat collaboratif dans le cadre de « visites conseils » permet de réguler les problèmes de coordination des actions de formation (Cartaut & Bertone, 2009) et dynamise le processus de l'alternance entre la formation à l'université et la formation sur le terrain lors des stages pratiques.

Finalement, une des tendances qui marquent la rénovation du tutorat traditionnel consiste à aménager la situation de conseil pédagogique sous une forme davantage collaborative (Awaya, McEwan, Heyler, Linsky, Lum & Wakukawa, 2003 ; Bertone, Chaliès, Clarke & Méard, 2006 ; Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008 ; Eick, Ware & Williams, 2003 ; Ward & McCotter, 2004). Ainsi se développent de nouvelles manières de travailler des tuteurs avec les stagiaires autour de situations de co-préparation des leçons, de co-observation et de co-intervention. Cette forme de tutorat échappe au strict rituel d'entretiens post-leçon au cours duquel le tuteur transmet des informations en retour aux stagiaires (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel & Durand, 2004 ; Loughran, 2002). Elle ne porte pas uniquement sur une co-analyse de l'expérience vécue par le stagiaire, elle cherche à optimiser l'accompagnement du stagiaire au sein même de la leçon (Chaliès, Bertone & Flavier, 2005 ; Chaliès, Flavier & Bertone, 2007). La situation collaborative de conseil pédagogique présente l'intérêt d'engager

les stagiaires dans des réflexions partagées et des significations négociées et médiées par des outils tels que les leçons préparées en commun (Tsui & Law, 2007). Elles les invitent à un véritable travail d'équipe dans la préparation des leçons et dans les interventions en classe (Wolf, 2003). De plus, le « *coteaching* » (Eick, Ware & Williams, 2003), cette vision partagée pour enseigner et concevoir de nouvelles stratégies, appelle parfois un changement de conceptions des rapports tuteur-stagiaire (Wang & Odell, 2007) : un tutorat qui ne se base plus sur une relation dissymétrique où le tuteur se situe en surplomb mais plutôt sur des rapports de réciprocité et de partage d'expertise. La collaboration ainsi intégrée au dispositif de formation a pour effet d'influencer le processus d'autorégulation de l'apprentissage chez les futurs enseignants (Butler, 2005 ; Deaudelin, Brodeur & Bru, 2005).

Chaliès, Bertone & Clot (2009) décrivent par exemple comment les interactions de formation entre stagiaire et tuteur deviennent aussi bien des occasions de développement de la signification de l'expérience professionnelle que du pouvoir d'action des enseignants stagiaires en classe. Au cours des co-analyses réflexives avec leurs conseillers pédagogiques, les enseignants en formation sont *invités à s'engager à la fois dans l'apprentissage de concepts professionnels et dans la controverse à propos des événements quotidiens de la classe qu'ils permettent de signifier* (ibid., p.122). A partir des concepts nouveaux énoncés par le tuteur, le stagiaire construit ainsi des règles et des techniques professionnelles qu'il utilise ensuite pour penser et agir autrement en classe. Le développement du pouvoir d'action des stagiaires correspond ainsi au suivi des règles apprises lors des interactions de formation. Le tutorat collaboratif peut s'inscrire dans le cadre d'une recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier & Lebuis, 2001) pour établir un nouveau rapport entre la recherche et la formation. La recherche peut ainsi s'enraciner dans le cadre de la formation sur le terrain. Lors d'une étude sur le conseil pédagogique, Dugal (2004) explique que la « recherche coopérative » qu'il a entreprise avec les conseillers pédagogiques et les stagiaires constitue une instance pertinente de formation des conseillers pédagogiques et il peut être l'occasion de travailler la question du passage des savoirs didactiques issus de la recherche à l'institution de formation (ibid., p. 104). Il identifie plusieurs effets liés à cette démarche collaborative : une incorporation progressive des savoirs didactiques dans la pratique des conseillers pédagogiques, une amélioration de leur capacité d'observation des séances d'enseignement des professeurs stagiaires et une meilleure compréhension de l'activité professionnelle des enseignants du point de vue de l'agencement des situations didactiques, des contenus enseignés et des interactions enseignant/élèves.

Dans d'autres pays, l'usage de la recherche collaborative se réalise au travers de dispositifs de tutorat tels que les CMT (« *clinical master teachers* ») (Wilson, 2006), le « *staff development* » (Patton, Griffin, Sheehy, Arnold, Gallo, Pagnano, Dodds, Henninger & James, 2005) offrant l'occasion aux stagiaires de participer à des discussions avec différents membres experts en matière d'enseignement. Les recherches collaboratives associant stagiaires, conseillers pédagogiques et chercheurs présentent l'avantage de considérer le tutorat comme un espace d'échange et de négociation au service de l'activité professionnelle des enseignants stagiaires (Levin, 2003).

Cette tendance qui consiste à articuler les situations de recherche et de formation, par exemple dans le contexte actuel de la masterisation (Étienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009), n'est pas anodine. Elle participe même de l'évolution décrite ici concernant la dissipation de la dissymétrie dans les interactions entre formateurs et enseignants stagiaires. En effet, si l'on se contente d'articuler recherche et formation pour analyser l'activité réelle des enseignants, les instruments méthodologiques de recueil de données visent à comprendre l'activité pour ensuite la transformer et concevoir de nouveaux dispositifs (ainsi « l'Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges « Ambition Réussite » proposé par Ria & Rouve (sous presse) offre des pistes précieuses d'artefacts de formation). Dans ce cas, les recherches sur l'activité *in situ* des enseignants débutants sont articulées avec des espaces de formation et d'intéressement entre stagiaire, chercheurs et formateurs (Ria, Leblanc, Serres & Durand, 2006). Mais si l'articulation recherche - formation consiste à transformer l'activité des acteurs pour pouvoir la comprendre (Roger, Roger & Yvon, 2001 ; Saujat, 2004 ; Yvon & Garon, 2006), les méthodologies ne jouent plus seulement le rôle de recueil de données mais aussi d'outils de développement (Freese, 2006) accordant ainsi à l'analyse du travail le statut d'instrument de formation (Leplat, 2006). A travers les méthodes d'auto-confrontation, il s'agit dans ce cas de permettre à l'activité professionnelle du stagiaire « d'entrer en développement » pour en étudier ses transformations (Yvon & Clot, 2003). Les travaux montrent en particulier que les processus de « re-travail » des gestes de métier initiés par les entretiens d'auto-confrontation peuvent servir de ressort au développement de l'enseignant débutant et ouvrir la voie à de nouveaux apprentissages professionnels (Amigues, Faïta & Saujat, 2004 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001 ; Saujat & Félix, 2007). La médiation du chercheur contribue dans ce type d'articulation recherche - formation à accélérer l'évolution des interactions négociées entre stagiaires et tuteurs et à dissiper la dissymétrie traditionnelle entre acteurs de la situation tutorale.

1.1.2.2 Le tutorat collectif dans la formation professionnelle

Le dépassement progressif du modèle de la dyade traditionnelle tuteur-stagiaire concernant le tutorat se traduit par une seconde orientation : le tutorat collectif. Celui-ci se manifeste par des formes de travail entre pairs et par un accompagnement au sein de la communauté de pratique enseignante.

Le tutorat entre pairs

Parmi les nombreux dispositifs de tutorat expérimentés dans la formation professionnelle des enseignants (Sundli, 2007), le modèle de formation entre pairs, où deux enseignants stagiaires sont affectés auprès d'un tuteur, tient une place importante (Bullough, Young, Erickson, Birrell, Clark & Egan, 2002). Dans ce dispositif, deux stagiaires construisent le cours puis interviennent ensemble dans la classe. Les bénéfices d'une formation organisée sous la forme d'un partenariat entre pairs sont multiples : tout d'abord, apprécié des élèves qui se sentent plus aidés, le travail en binôme développe davantage d'interactions en classe. D'autre part, il permet aux stagiaires de se confronter au travail collectif et d'échanger leurs expériences et leurs ressentis sur des faits vécus ensemble. Cette co-intervention offre un environnement sécurisant autorisant une prise de risque et des défis entre stagiaires ; elle stimule leur engagement dans l'établissement et ouvre sur des échanges possibles et plus variés avec le tuteur (ibid., 2002).

Le tutorat évolue également vers un regroupement de plusieurs stagiaires et de plusieurs tuteurs dans le même établissement scolaire. Dans ce travail collectif, chaque acteur du tutorat bénéficie de « ressources additionnelles » (Rodgers & Keil, 2007, p.67). Le stagiaire peut bénéficier des conseils de plusieurs tuteurs ; la multiplicité des observations dans différentes classes et les réunions entre les dyades permettent de varier les points de vue sur les activités effectuées en classe ; les tuteurs ont l'occasion de discuter ensemble de leur pratique de tutorat et cette confrontation participe de leur développement professionnel. Même lorsque les dispositifs ne prévoient pas ce tutorat collaboratif de façon formelle, les enseignants à l'issue de leur formation initiale rappellent l'importance de ce travail au contact des pairs (Loughran, Brown & Doecke, 2001).

La mise en place d'un dispositif d'observation entre pairs en situation réelle de formation semble également répondre aux conditions difficiles d'exercice du métier dans des établissements classés en zone d'éducation prioritaire (Ria, 2007). Cette modalité de formation regroupant plusieurs stagiaires favorise les relations de complicité entre stagiaires, *comme un terrain favorable au développement d'interactions coopératives en termes*

d'analyse de l'activité professionnelle (ibid.). Le « collectif débutant » permet de surmonter l'isolement du travailleur, chaque stagiaire participant à l'observation et au débriefing de l'activité de ses pairs. C'est en partageant les mêmes préoccupations que les stagiaires construisent progressivement un espace de compréhension de leurs activités en classe et des réponses aux difficultés communes d'enseignement (ibid.). Ria identifie différents types d'observations chez les enseignants stagiaires : a) ils comparent implicitement l'activité observée à leurs propres repères pour agir en classe ; b) ils prennent en compte des indices sur les comportements de classe habituellement non significatifs pour eux ; c) ils se décentrent des questions de formation disciplinaire au profit des techniques d'intervention en classe ; ils retiennent des gestes professionnels « pris sur le vif ».

Mais les chercheurs ont repéré certaines limites à ce dispositif de tutorat entre pairs, notamment

*la peur d'être observé : un enseignant débutant qui rencontre certaines difficultés professionnelles (gestion de la classe, apprentissage d'une nouvelle notion...) peut éprouver certaines réticences à supporter la présence en classe d'une autre personne et notamment son regard ;

*la création de groupes communautaires entre les stagiaires : le regroupement des stagiaires entre eux peut engendrer l'exclusion des pratiques professionnelles des autres collègues (Ria, 2007) ;

*l'absence de complicité entre pairs : même rassemblés au sein d'un même groupe, les stagiaires peuvent ne pas s'entendre ;

*la culpabilité lors de l'observation d'un pair qui réussit toujours à faire fonctionner sa classe.

Le tutorat au sein de la communauté de pratique enseignante

Le tutorat collectif impulsé par les réformes états-uniennes et canadiennes sur la formation des enseignants (Castle, Fox, & O'Hanlan Souder, 2006 ; Mule, 2006 ; Ridley, Hurwitz, Hackett & Miller, 2005 ; Zeichner, 2002) et mis en œuvre au sein des Ecoles de développement professionnel (PDS pour *professional development school*) rend compte d'une nouvelle tendance qui rapproche la formation universitaire des établissements scolaires (Mule, 2006, p.205). Les PDSs sont des sites d'accueil où le travail de formation des enseignants se fait au sein d'une équipe et au contact de la culture scolaire (Zeichner, 2002, p.62). Le concept de PDS relève de trois principes (Graham, 2006 ; Mule, 2006) : a) organiser la formation dans le contexte de la pratique réelle ; b) considérer l'enseignant stagiaire comme un « apprenant enquêteur » participant aux activités de la communauté enseignante et

questionnant sa pratique et celle des collègues dans l'établissement scolaire ; c) développer un tutorat actif autour d'une équipe (tuteur de terrain, équipe d'enseignants, directeur d'école, tuteur universitaire et professeur stagiaire). Ce concept de PDS et d'autres utilisés en France depuis les années 1990, au travers de notions telles que « établissement apprenant » ou « établissement scolaire formateur » (Bouvier, 2001 ; Étienne, 1999 ; Gather-Thurler, 2000) ou encore plus récemment « établissement comme organisation apprenante » (Paquay, 2005) attestent d'une volonté d'asseoir l'expérience pratique sur une « dynamique d'alternance intégrative » (Bucheton, 2009), un contexte d'activité significative du métier d'enseignant (Sim, 2006 ; Sutherland, Scanlon & Sperring, 2005). Dans certains pays, la collaboration entre université et établissement scolaire marque le reflet d'une résistance à une formation trop théorique et une volonté de voir les écoles agir en tant qu'institutions de formation (Tardif & Lessard, 2004).

Dans ce tutorat collectif, le partenariat entre tuteur, formateur universitaire et enseignants de l'établissement scolaire aide les enseignants débutants à se familiariser avec les activités de la communauté enseignante et à prendre conscience des responsabilités enseignantes (Castle, Fox & O'Hanlan Souder, 2006 ; Graham, 2006 ; Mule, 2006 ; Ridley, Hurwitz, Hackett & Miller, 2005 ; Zeichner, 2002). En participant aux tâches reconnues et validées par la communauté enseignante – activité en classe, réunion de l'équipe disciplinaire, sortie pédagogique, conseil de classe, l'enseignant stagiaire se confronte aux manières de faire et de parler des enseignants, à leurs outils, leurs règles, leurs rituels, leurs croyances, leurs méthodes de travail. L'implication du stagiaire dans les réunions de l'équipe disciplinaire ouvre sur un partage de points de vue, de conseils, d'astuces et surtout de préoccupations liées à l'activité d'enseignement ; ce processus d'engagement pouvant alors participer d'un professionnalisme interactif (Hargreaves & Fullan, 2000). Confrontée à la culture du milieu enseignant, l'activité professionnelle de l'enseignant novice se nourrit ainsi du savoir-faire des collègues (Sumsion & Patterson, 2004).

Cette forme de tutorat collectif met en relief les dimensions sociales et culturelles de la formation professionnelle. Le processus d'intégration progressive du stagiaire au groupe d'appartenance se réalise d'abord en tant que « participants périphériques légitimes » puis avec le temps, la pratique et les rencontres avec les collègues en tant que « participants centraux » (Lave & Wenger ; Wenger, 1998 ; Wenger, MCDermott & Snyder, 2002). A travers cette pratique tutorale, la perspective sociale de l'apprentissage du métier d'enseignant est affirmée, la communauté de pratique devenant un lieu favorisant la construction de connaissances nouvelles, soutenant des processus de développement professionnel chez les

enseignants stagiaires. Le tutorat s'inscrit ainsi dans une perspective de socialisation professionnelle.

La collégialité enseignante comme processus d'adaptation contextuelle qui se dégage du tutorat collectif aide à résoudre les difficultés du métier d'enseignant dans les établissements difficiles (Van Zanten, Gropiron & Kherroubi, 2002). Les collègues exercent une influence d'autant plus importante que son caractère non officiel permet d'échapper aux normes et au contrôle de l'administration (Van Zanten, 2004). En développant une sociabilité générationnelle (ibid.), les enseignants stagiaires recherchent les échanges de type procédural autour de projets pédagogiques et de solutions opératoires pour atteindre les objectifs disciplinaires.

1.1.3 Synthèse

1.1.3.1 Du tutorat collectif et collaboratif à la situation tutorale

Par rapport à la période précédente (Chaliès & Durand, 2000), l'intérêt principal de l'évolution du tutorat consiste à repérer une multiplicité de professionnels avec lesquels l'enseignant débutant est en interaction (formateur universitaire, tuteur, mais aussi pairs, enseignants de l'établissement). Ce constat permet de faire glisser le concept de tutorat vers celui de *situation tutorale* (Moussay & Méard, 2007). Le concept de situation tutorale donne ainsi un premier cadre à notre objet qui ne se réduit pas aux échanges entre l'enseignant stagiaire et le tuteur. Il renvoie notamment au concept de formation par alternance, rendue possible grâce à un collectif pluri-catégoriel de formateurs. Dans une conception d'un tutorat collectif et collaboratif qui prévaut actuellement dans la littérature internationale, le concept de situation tutorale semble central pour analyser les interactions des enseignants novices avec les formateurs (tuteur, formateur IUFM), d'autres professionnels- collègues, pairs, chef d'établissement (Van Zanten, 2004) mais aussi avec des interlocuteurs non professionnels comme les parents ou les élèves (Méard & Bruno, 2008). De fait, le tutorat repose aujourd'hui sur une diversité d'interactions avec les élèves, médiatisées par la prise en compte des façons de faire et de dire le métier des collègues. Le rôle central des élèves dans la socialisation professionnelle des nouveaux arrivants (Ria, Leblanc, Serres & Durand, 2006 ; Van Zanten, 2004) est encore plus important dans les établissements périphériques ou difficiles. De manière plus officielle que les parents, le chef d'établissement est également un interlocuteur sollicité par les stagiaires. Le nouveau cahier des charges de la formation des maîtres (BO n°1

du 4 janvier 2007) prévoit d'ailleurs « *la programmation d'activités effectuées par les stagiaires sous la responsabilité du chef d'établissement, reposant sur les temps forts de l'année scolaire : accueil des élèves et des parents, participation aux divers conseils de l'établissement, préparation de l'orientation* ». Dans le rapport ministériel (n° 2007-027 Mars 2007), les préconisations invitent à associer le chef d'établissement plus systématiquement aux réunions qui rassemblent formateur et conseiller pédagogique.

Le concept de situation tutorale se justifie donc à travers ce déplacement de frontière qui oblige à envisager l'activité professionnelle de l'enseignant débutant au croisement d'une multitude de conseils, de propositions, d'obligations que différents interlocuteurs lui adressent.

De plus, il s'agit de considérer la situation tutorale comme une situation de travail et plus précisément comme une situation de formation au travail dans laquelle sont engagés les acteurs du tutorat. Si certains auteurs soulignent que la notion de situation de travail est insaisissable (Mayen, 2005 ; Marcel & Rayou, 2004) d'une part parce qu'elle fait référence à de multitudes expériences passées, tant sociales que familiales, d'autre part parce qu'elle est sans cesse redéfinie par le sujet en fonction de ses ressources pour conduire son activité (Leplat, 1997), nous la considérons comme une notion potentielle pour rendre compte des dimensions qui se conjuguent dans le dispositif de tutorat : en même temps les prescriptions de formation, les obligations professionnelles, les contraintes matérielles d'exercice du métier et l'activité des stagiaires qui mobilisent ces prescriptions et ces contraintes comme des ressources pour leur activité professionnelle. Il s'agit alors d'identifier les principes organisateurs de ces deux dimensions médiées par le sens que les stagiaires construisent en mobilisant les prescriptions et les contraintes issues de la situation tutorale. En d'autres termes, l'objectif est de coupler à l'analyse du travail celle de la situation qui la rend possible (Olry & Cuvillier, 2007).

1.1.3.2 Vers l'identification de l'impact de la situation tutorale

Les recherches récentes sur le tutorat soulignent « l'effet du collectif », « l'effet pair », « l'effet de la communauté » sur l'engagement du stagiaire dans l'établissement scolaire, sur son implication dans les discussions avec les tuteurs et formateurs, sur sa prise de conscience des différentes facettes du métier d'enseignant (Bullough, Young, Birrell, Clark, Egan, Erickson, Frankovich, Brunetti & Welling 2003 ; Kwan & Lopez-Real, 2005 ; Weiss & Weiss, 2001). Dans les résultats de ces recherches, le tutorat collégial est souvent mis en

rapport avec la qualité de formation et d'environnement d'apprentissage. La communauté enseignante est envisagée comme une opportunité de « contextes stimulants » d'apprentissage (Sutherland, Scanlon & Sperring 2005, p.82).

Mais il existe peu de données sur l'impact de ce tutorat collégial. Certaines enquêtes visent à cerner les attentes des stagiaires, leurs perceptions et leurs satisfactions à propos de leur expérience : quels sont les bénéfices et les inconvénients que vous pensez retirer d'une expérience organisée sous la forme d'un partenariat entre pairs ? Que faisiez-vous avec le stagiaire-partenaire ? Quand quelque chose ne fonctionnait pas dans votre classe, en parliez-vous à votre tuteur ou à l'autre stagiaire (Bullough, Young, Birrell, Clark, Egan, Erickson, Frankovich, Brunetti & Welling 2003) ? Comment définissez-vous la réussite de votre expérience et que pensez-vous du travail en équipe avec le tuteur et d'autres enseignants (Wilson, 2006) ? Quelles sont les relations de travail que vous avez développées avec le tuteur (Wong, 2004) ? Les réponses aux enquêtes apportent également des informations sur le rôle de chaque acteur du tutorat, sur le travail de collaboration avec les universités et sur les conditions de mise en œuvre du tutorat. Par exemple, les enquêtes de motivations cherchent à définir des profils de tuteurs : quelles perspectives de formation poursuivez-vous avec votre stagiaire et que privilégiez-vous comme contenus de formation (Clarke & Jarvis-Selinger 2005) ? Pourquoi acceptez-vous de prendre un stagiaire (Sinclair, Dowson & Thistleton-Martin, 2006) ? Quels conseils donneriez-vous aux enseignants qui souhaitent devenir tuteurs (Graham, 2006) ?

Néanmoins, les résultats obtenus de ces recherches ne permettent pas d'identifier de façon précise l'impact du tutorat collaboratif et collectif sur le développement professionnel de l'enseignant stagiaire. Rares sont les études qui documentent avec des données empiriques l'indexation du pouvoir d'action en classe au développement du pouvoir d'analyse du travail lors des interactions de formation (Bertone, Chaliès & Clot, 2009). Ce point est déterminant pour concevoir et évaluer l'efficacité des dispositifs de formation fondés sur l'alternance.

La perspective qui consiste à étudier le travail des enseignants autrement que par des enquêtes d'opinions se fonde sur « la conviction qu'il y a de l'expertise et de l'intelligence dans l'activité réelle » (Durand, De Saint-Georges & Meuwly-Bonte, 2006, p.7). Des études en ergonomie cognitive issues de l'approche du cours d'action (Theureau, 2006) inscrivent l'analyse de l'activité réelle des enseignants novices dans une visée de conception de situations de formation « orientées-activité » (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008). Par ailleurs, des recherches en didactique professionnelle (Pastré, 2005; Rogalski, 2004) fondées sur une approche néo-piagétienne proposent des situations de simulations à

partir de l'analyse des conceptualisations dans l'activité réelle. Enfin, d'autres recherches s'inspirant de théories de l'action (Bertone, Chaliès & Clot, 2009 ; Durand, Ria & Veyrunes, 2006 ; Flavier & Marquet, 2007 ; Ria, Leblanc, Serres & Durand, 2006) ou de la psychologie historico-culturelle (Leontiev, 1984 ; Vygotsky, 1997) et de la clinique de l'activité (Clot, 1999 ; 2006 ; Clot & Leplat, 2005 ; Roger, Roger & Yvon, 2001 ; Saujat, 2004 ; Yvon, 2003) appréhendent l'activité réelle des enseignants dans une visée de transformative.

Mon étude s'inscrit dans le cadre de ces recherches qui non seulement visent à analyser l'activité réelle des travailleurs mais aussi transforment, pour mieux l'appréhender, l'objet qu'elles contribuent à définir et à étudier. Cette prise en compte de l'activité dans une perspective transformative, associée à une conception élargie de la situation tutorale, incluant l'ensemble des interlocuteurs adressant des règles de métier à l'enseignant débutant, me semble prometteuse pour éclairer de manière complémentaire la question du tutorat et de son impact sur le développement de l'activité professionnelle des « travailleurs de l'enseignement » qui entrent dans le métier.

1.2 Cadre théorique et méthodologique

Cette deuxième partie présente le cadre théorique utilisé pour analyser l'impact de la situation sur le développement professionnel des enseignants stagiaires. Ce cadre s'appuie sur un ensemble de concepts empruntés à l'approche historico-culturaliste (Bruner, 1991 ; 1996 ; Leontiev, 1976 ; 1984 ; Vygotski, 1978), à l'analyse clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008) et à la microsociologie (Boumard, 1988 ; Lapassade, 1998 ; Payet, 1995 ; Strauss, 1992).

Ce corpus conceptuel s'inscrit dans le programme de recherche développé dans l'Equipe de recherche technologique en éducation (Développement de l'activité, travail et identité des enseignants en formation (DATIEF, ERTE n°60) dont l'objet concerne l'évaluation des dispositifs de formation par alternance des enseignants novices en IUFM. Dans ce cadre, il prend appui plus précisément sur le programme de recherche intitulé « Le développement du pouvoir d'agir dans les situations d'enseignement et de formation » présenté par Jacques Méard, un de mes co-directeurs de thèse, membre du DATIEF, en vue de l'obtention d'une Habilitation à Diriger des Recherches (2009). Conformément aux principes de cette équipe, les concepts de ce cadre se présentent comme des « hypothèses théoriques » pour étudier l'impact de la situation tutorale sur le développement professionnel des enseignants débutants.

1.2.1 Le choix d'une articulation théorique entre différentes approches

Le choix de recourir à différentes approches (historico-culturaliste, clinique de l'activité, micro-sociologie) fait référence aux notions « de métissage théorique » (Méard, 2009) ou « d'articulation conceptuelle » (Bertone, Chaliès & Clot, 2009). Alors que Méard inscrit sa démarche dans une *dynamique qui préserve une cohérence éthique et ontologique et qui assume la confrontation des modèles, c'est-à-dire des « hypothèses interprétatives momentanées » pour les dépasser*, Bertone montre l'intérêt de conjuguer une théorie de l'activité (de Vygotski) et une théorie de l'action (la philosophie de Wittgenstein). Si les choix théoriques de ces deux auteurs diffèrent, il semble cependant que l'un et l'autre considèrent que l'approche théorique mono-référencée est parfois une contrainte pour éclairer un objet d'étude complexe tel que les situations d'enseignement ou/et de formation. Dès lors, il semble nécessaire de faire usage de différentes ressources théoriques issues des sciences humaines qui, prises isolément, ne peuvent proposer un modèle cohérent et consensuel pour mieux comprendre ce qui organisait le développement professionnel des stagiaires en situation tutorale. Par exemple, la micro-sociologie a été considérée comme une approche heuristique lorsqu'il s'est agi de comprendre, durant l'étude et lors de l'analyse des données, pourquoi et comment les conseils que les interlocuteurs adressaient aux enseignants stagiaires étaient rediscutés par les élèves en classe. Ni la psychologie historico-culturaliste ni la clinique de l'activité ne semblaient pouvoir rendre compte de façon satisfaisante de cet aspect négocié des objets de conseils. Dans ce cas, c'est l'objet d'étude et les observations de terrain qui ont guidé le choix de l'éclairage théorique.

1.2.2 Les concepts de l'étude

1.2.2.1 Une activité professionnelle multi-prescrite, entre social et subjectivité

Le but de cette étude est de progresser dans la compréhension de l'activité de l'enseignant débutant en situation de travail. Or, sur ce sujet, le principal biais consisterait à envisager l'acte d'enseigner comme la mise en œuvre de principes, savoirs et savoir faire opérationnels (modes opératoires) et à penser l'apprentissage du métier d'enseignant comme une accumulation de ces savoirs et savoir faire (Durand, De Saint-Georges & Meuwly-Bonte, 2006). Cette conception prévaut par exemple dans les référentiels de compétences officiels (voir par exemple le Référentiel de compétences du professeur d'école stagiaire de novembre

1994 ou l'arrêté de décembre 2006, intitulé : Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM).

Or de nombreux auteurs soulignent que la singularité du travail enseignant réside dans le caractère dynamique, contradictoire et situé de ces savoirs (Durand, 1996 ; Gélin, Rayou & Ria, 2007 ; Tardif & Lessard, 1999). Les recherches qui s'attachent à rendre compte de l'activité des enseignants montrent que le professeur en exercice est en permanence confronté à des choix entre plusieurs options ou manières de faire, et que ces choix sont opérés dans des conditions contraignantes, sous pression temporelle (Ria & Chaliès, 2003). Les dilemmes semblent donc fonder l'activité du professeur et même augmenter au contact d'une classe vivante, voire remuante et bruyante, comme je l'ai rappelé dans la section précédente. Ce type de décision dans l'instant émaille l'activité en classe et contraint l'enseignant à s'adapter en permanence. Ce caractère dilemmatique de l'activité enseignante est accentué à l'heure actuelle dans le champ de l'enseignement en France, du fait de la multiplication et de la fréquence élevée des prescriptions institutionnelles. La spécificité du travail enseignant en milieu scolaire réside d'une part dans le nombre élevé de ces prescriptions officielles (qui sont souvent démultipliées sur le lieu de travail de l'enseignant à l'occasion d'orientations académiques et de projets d'école singuliers), d'autre part dans la multiplicité des prescripteurs (textes officiels, inspecteurs, formateurs, chefs d'établissement) (Méard & Calistri, 2007 ; Méard & Moussay, 2007).

Si l'on analyse avec le regard de l'ergonome les conditions sociales dans lesquelles sont énoncées les prescriptions adressées aux enseignants (c'est-à-dire les « injonctions de faire » émises par une autorité, comme le rappelle Daniellou en 1996), on s'aperçoit d'abord qu'elles sont formulées « en amont » (Programmes, Instructions officielles, Inspecteurs) et non en aval (évaluation des performances scolaires des élèves). Ensuite, il apparaît que, malgré la densité des règles énoncées, il s'agit de « prescriptions floues », c'est-à-dire qu'elles portent rarement sur les procédures et modes opératoires (liées à des circonstances particulières d'exercice du métier). Elles sont formulées en termes de principes assez génériques qui autorisent des marges de manœuvre pour s'adapter à la variabilité des situations de travail. Sur ce point, Maggi (2003) opère la distinction entre d'une part les « situations tayloriennes » dans lesquelles la prescription porte sur le but de la tâche mais aussi sur les modes opératoires, d'autre part les « situations discrétionnaires » dont la prescription porte sur le but mais dont les modes opératoires, les moyens d'atteindre les buts, sont à la « discrétion » de l'acteur. Or, le travail enseignant est fondamentalement discrétionnaire dans la mesure où l'extrême variété des situations d'enseignement confère un pouvoir d'initiative au travailleur, spécialement

dans les systèmes d'éducation occidentaux (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, Ligozat & Perrot, 2005).

Dans l'activité du travailleur enseignant, on observe donc une forte densité de prescriptions et de contraintes en même temps qu'un « flou » de ces prescriptions, une sorte « d'obligation d'initiative » qui contraint paradoxalement l'acteur à concevoir et à mettre en œuvre des modes opératoires inédits et adaptés dans des conditions contraignantes (Saujat, 2004). Cette singularité semble encore augmentée pour les enseignants en formation initiale qui sont à haute dose destinataires de règles et en permanence en position d'être contrôlés. En plus des prescriptions habituelles de la tutelle (textes officiels, etc.), ils reçoivent les règles énoncées au cours des actions de formation. Ces règles ressemblent à des « prescriptions intermédiaires » (Daniellou, 2002) car on ne peut ni les qualifier de prescriptions descendantes, ni les réduire à de simples contraintes, du fait de la dissymétrie professionnelle entre formateur et enseignant-stagiaire et du fait des conditions institutionnelles dans lesquelles elles sont énoncées (formation qualifiante, avec certification à la clé). Quels sont les effets de ce caractère multi-prescrit et discrétionnaire du travail sur le développement de l'enseignant ? C'est un des enjeux de cette thèse d'avancer des éléments de réponse à cette question.

A cet effet, j'envisage le processus d'apprentissage (du métier) et de développement de l'enseignant débutant selon un modèle d'inspiration historico-culturaliste. Ce modèle présente les apprentissages comme le préalable au développement des fonctions psychiques supérieures du sujet. Ils sont compris comme l'intériorisation de signes culturels. Selon Vygotski (1978 ; 1997), le sujet associe initialement tout nouveau signe à une expérience quotidienne (lien externe). Le signe qui lui est adressé par autrui, d'abord étranger, produit ensuite un effet sur son système de pensée et d'action. Cet effet, résultant d'interactions sociales, est progressivement repris par l'acteur, le signe est « auto-adressé » et intériorisé (lien interne, « greffe »). Dans cette optique, les savoirs du travailleur enseignant sont des signes externes, des outils culturels qui émergent dans l'inter-psychique (les interlocutions en cours de formation et d'exercice du métier) pour être rapatriés dans l'intrapsychique de l'acteur. Le social, ici plus précisément le « collectif », est donc avant tout considéré comme « source » d'apprentissage et porteur des règles du « genre professionnel », défini comme la part impersonnelle et partagée du métier (Clot & Faïta, 2000).

Pour comprendre les effets de l'adressage du savoir enseigner (autrement dit de la règle prescrite) sur les apprentissages et le développement des enseignants débutants, je placerai la focale sur leurs conflits intrapsychiques vécus par ces derniers, au regard des caractéristiques

des « injonctions de faire » qui leur sont adressées (multiplicité de prescripteurs et de prescriptions floues et formulées en amont). A cet effet, le recours aux concepts de la clinique de l'activité présente un intérêt essentiel car ce courant théorique établit un lien dans l'activité de travail entre le social (que je viens d'évoquer) et la subjectivité du sujet. L'étude de l'activité dans cette optique permet de repérer sa vocation dialectique, ses développements guidés par les échanges intersubjectifs. Sur le versant social, « le travail est fondamentalement rencontre et échange avec les autres, physiquement présent ou non. Il est même ce qui permet de sortir de soi » (Lhuillier, 2006). Sur le versant de la subjectivité, « l'activité possède un volume qu'une approche trop cognitive de la conscience prive de ses conflits vitaux » (Clot, 1999, p.119). Autrement dit, le sujet réalise des actions mais son activité comprend aussi ce qu'il ne fait pas -ce qu'il ne parvient pas à faire, ce qu'il aurait voulu ou pu faire, ce qu'il fait pour ne pas faire ce qui est à faire. L'analyse clinique de l'activité qui rend compte non seulement des composantes réalisées, mais aussi non réalisées, de l'activité donne ainsi un éclairage à l'opposition entre travail prescrit et travail réel proposée par l'ergonomie francophone (Leplat, 1997 ; Ombredane & Faverge, 1955). Elle introduit également l'idée selon laquelle la subjectivité des acteurs est inhérente à l'activité de travail (Clot, 1999). Or, « cette composante subjective fondamentale implique une dimension développementale potentielle du travail car l'acteur « y met du sien » ou plus exactement « y met de soi » (cité par Méard, 2009). Ce développement potentiel se joue dans les compromis qu'il opère entre « ce qu'on lui demande », les prescriptions et les contraintes des situations de travail ainsi que la part subjective de son expérience au travail. Ainsi, l'enseignant stagiaire (comme travailleur) compose avec la réalité du travail, il « fait avec ». Les contraintes de l'expérience en classe peuvent être la cause d'un développement de l'activité professionnelle : « elles ne sont pas que des freins à l'action » (Clot, 1995, p.166) au sens où elles peuvent faire prendre conscience à l'enseignant stagiaire de disponibilités inattendues. La subjectivité du travail peut se formuler à travers ces questions : « qu'est-ce que ça me demande de faire ce qu'on me demande de faire » (Saujat, 2007) ? Comment faut-il faire ce qui est à faire ? Et pourquoi faut-il le faire ?

Mais il arrive que le stagiaire ne parvienne pas à avoir prise sur son milieu de travail en dépassant les contraintes et les incertitudes de la situation de travail. Dans ce cas, c'est la santé qui est mise à mal (Dejours, 1995). C'est précisément l'activité « empêchée », « contrariée », « différée » (Clot, 1999 ; 2008) qui pèse fortement sur le travailleur et conduit à des ressentis variés qui sont parfois sources de souffrance au travail. Cette dimension subjective du travail se révèle en particulier à l'occasion de l'entrée dans le métier dans la

mesure où les enseignants stagiaires, souvent placés en début de carrière dans les contextes difficiles sont doublement en souffrance du fait de l'absence de solutions opératoires provenant des collègues (Méard & Bruno, 2009 ; Ria, 2006 ; Saujat, 2004). D'une érosion des ressources collectives peuvent émerger un développement empêché et une amputation d'agir (Clot, 1999).

S'appuyant sur les travaux de Vygotski (1997), la clinique de l'activité accorde également une place importante aux collectifs de travail et aux communautés professionnelles qui peuvent assurer une fonction de tiers entre le sujet et son activité. « Ces collectifs ouvrent une alternative à la passivité de l'assistance et au repli sur soi qui accompagne la souffrance ». (Lhuillier, 2006, p. 218). Clot explique ainsi que « l'activité est médiatisée par les instruments sociaux du langage, de l'outil, ou encore par l'activité d'autrui qui sont utilisés comme moyens d'orientation et de réalisation des processus psychiques. L'activité est également médiatisante au sens où le travailleur est capable de réinventer les fonctions de l'outil » (2008, p. 53).

Cette perspective doit être mise en rapport avec l'idée que tout entretien de formation (ou discussion informelle avec un pair, ou avec un collègue non formateur) est un échange professionnel qui permet d'obtenir l'émergence d'instruments psychologiques nouveaux chez un enseignant stagiaire. Ce dernier s'approprie les signes adressés par ses interlocuteurs pour ensuite les reconstruire au service de son activité professionnelle. Les éléments de l'échange, construits en interaction avec le tuteur ou le formateur universitaire visiteur ou le collègue, peuvent devenir des instruments intra- psychiques (Vygotski, 1985) qui alimentent l'activité décisionnelle des enseignants débutants en situation de classe (Bertone, Méard, Ria, Euzet & Durand, 2003). L'enjeu de ma thèse est alors d'identifier les circonstances dans lesquelles les interactions de formation peuvent être des ressources pour l'activité professionnelle des stagiaires.

Par ailleurs, la perspective d'accéder aux dimensions subjective et sociale de l'activité présente plusieurs intérêts pour mon étude : elle permet de prolonger et dépasser les résultats des enquêtes quantitatives utilisées dans la plupart des recherches récentes sur le tutorat et d'ouvrir sur des investigations capables de mobiliser de façon dialectique ces deux dimensions. Cette mobilisation dialectique se traduit notamment par la prise en compte des conflits qui traversent l'activité professionnelle et qui se présentent comme une caractéristique de l'activité psychique humaine. Yvon & Clot (2001, p.72) présentent ainsi le travail comme « une activité humaine traversée de conflits sociaux et personnels (...). Travailler consiste à trancher entre des conflits continuels, conflits de critères qui se renouvellent dans la

singularité de l'action ». Comme indiqué plus haut, le conflit intrapsychique (CIP) se manifeste comme le processus de mise en concurrence et d'évaluation effectuée par l'enseignant stagiaire à propos des signes que ses interlocuteurs lui adressent. Il se définit comme un phénomène psychique selon lequel le stagiaire évoque un ensemble « d'actions concurrentes » c'est-à-dire des actions qui lui apparaissent toutes comme possibles à réaliser pour faire la classe (Bertone, Méard, Euzet & Durand, 2002). Les conflits intrapsychiques entraînent parfois un sentiment d'inconfort important chez les enseignants débutants. Certaines recherches montrent que le professeur en exercice est en permanence confronté à des choix entre plusieurs options ou manières de faire énoncées par ses interlocuteurs, et que ces choix sont opérés dans des conditions contraignantes, sous pression temporelle (Ria & Chaliès, 2003) sous l'influence des réactions d'élèves en classe.

Or, plusieurs études montrent que l'élément-clé du développement des novices est la réflexion à propos des actions concurrentes et contradictoires de l'action d'enseignement (Ria, 2006). Le CIP n'apparaît donc pas uniquement dans ce cadre théorique comme une source de souffrance mais aussi comme la principale source du développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants.

1.2.2.2 Les deux trajectoires du développement du pouvoir d'agir

Dans ses travaux sur l'apprentissage, Leontiev (1976 ; 1984) analyse la part subjective de l'activité en l'associant aux problématiques de sens et d'efficacité. Il avance que l'activité téléologique du sujet possède une structure en trois étages dont les unités qui la composent sont en tension : activité (mobile) – action (but) – opération (instrument). La dynamique entre activité-action-opération est envisagée comme un processus de réorganisation fonctionnelle à l'origine du développement de l'activité du sujet. Pour cet auteur, le rapport entre le but de l'action et le mobile (ce qui est vital pour le sujet) révèle le « sens » ; celui entre le but de l'action et les instruments, « l'efficacité ». Le but de l'action du sujet emprunte donc ses ressources aux « mobiles vitaux » de son activité qui sont toujours l'écho des mobiles des autres sujets. Mais il est indexé également aux instruments de l'opération. Cette unité à trois têtes de l'action, opération (instruments) - action (buts) - activité (mobiles vitaux), permet de prendre en compte la subjectivité sans la brider par un réductionnisme technique. En même temps, Leontiev montre l'indexation de l'action aux instruments (Méard, 2009).

Dans l'étude que je présente, le sens est donc défini comme une mise en lien des buts de l'enseignant stagiaire et « ce qui compte vraiment pour lui » (le déficit de sens est défini

comme une dé-liaison). L'efficience est définie comme une mise en lien des buts de l'enseignant stagiaire et son pouvoir de construire et d'utiliser des instruments pour atteindre ses buts (Leontiev, 1984). La conscience est l'instance de ces mises en lien et l'intellect comme l'affect sont convoqués dans le cours d'activité dans le monde, avec les autres hommes. Ce postulat permet d'entrevoir le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants à partir d'un développement du sens qui se traduit par un dépassement des mobiles initiaux grâce à l'entremise de nouveaux buts d'action et un développement de l'efficience qui se révèle par la création d'instruments nouveaux pour atteindre les buts. Dans cette perspective, l'intériorisation des signes externes est un processus qui fait découvrir aux enseignants stagiaires des buts d'actions appelant de nouveaux mobiles et de nouvelles opérations. Les deux trajectoires du développement se nourrissent l'une l'autre.

Pour approfondir et discuter ces éléments théoriques, je m'appuierai sur la démonstration de Méard (2009) à partir d'une expérience rapportée par Vygotski (à la fin de son ouvrage sur le développement des fonctions psychiques supérieures, 1978) et d'un cas rapporté par Clot (1999) :

Vygotski relate une expérience dans laquelle le chercheur propose une activité de dessin à un enfant. Au bout d'un moment, celui-ci montre des signes de saturation. Le chercheur lui demande alors de montrer à un camarade de son âge « comment » dessiner. L'enfant recommence à dessiner avec intérêt. Cette petite expérience est analysée par Vygotski de façon lumineuse de mon point de vue. Il montre qu'en changeant le sens d'une activité, l'activité du sujet peut être relancée. Ici, dessiner consiste d'abord pour l'enfant à produire une oeuvre puis devient un moyen de montrer à un pair. L'auteur précise que le chercheur n'a pas joué sur le changement de matériel, sur le « rafraîchissement » de la tâche, bref sur tous les artifices habituellement employés par un éducateur. En fait, la tâche change par rapport au début de l'expérience sous l'effet du déplacement du sens que le sujet lui attribue. De plus, on imagine qu'en continuant à dessiner de la sorte, l'enfant va progressivement augmenter sa technique, acquérir des automatismes, réaliser le travail de façon moins coûteuse et plus rapide, autrement dit, développer son efficience. De ce point de vue, développement du sens et développement de l'efficience apparaissent interdépendants.

Dans le chapitre 5 de son ouvrage sur la fonction psychologique du travail, Clot rapporte un autre cas qui n'a pas fait l'objet d'une recherche formelle de sa part mais qui pose un élément théorique complémentaire et fondamental pour mon travail de thèse (Clot, 1999). Des collégiens étaient contraints de vivre 18 leçons de natation à l'issue desquelles ils pratiquaient des sports collectifs (basket, football). Dans cette organisation du travail, les adolescents

opposaient une forte résistance : dispenses des leçons de natation, passivité et refus de nager, revendication de davantage de sports collectifs. Les enseignants ont alors changé l'organisation du travail : les élèves ont eu l'opportunité de pratiquer des sports collectifs dès lors qu'ils avaient acquis les compétences programmées en natation « dans le nombre de leçons que vous voulez » (autrement dit, si les élèves apprenaient à nager en 8, 10 ou 12 leçons, ils avaient l'opportunité de pratiquer des sports collectifs). Les collégiens se sont d'abord engagés dans l'apprentissage de la natation de façon nettement plus importante que dans l'organisation du travail précédente (ce qui revient au processus proposé par Vygotski dans le cas précédent : le sens de l'apprentissage de la natation avait changé ; l'apprentissage devenait le moyen de pratiquer une activité plus intéressante à leurs yeux : les sports collectifs). De plus, plusieurs adolescents, initialement peu enclins à apprendre à nager, par ce nouvel engagement, ont poursuivi la pratique de la natation de façon optionnelle, en plus des leçons obligatoires. Cette anecdote fait supposer un processus inverse au cas précédent. Autrement dit, pour certains élèves, c'est l'apprentissage lui-même, par l'acquisition de nouvelles techniques, qui a conduit à un changement de sens. Dans un premier temps, le renouvellement de sens (« il faut nager pour pratiquer rapidement des sports collectifs ») a permis le développement de l'efficacité, comme dans le cas évoqué par Vygotski ; dans un second temps, on peut légitimement faire l'hypothèse que le gain d'efficacité, c'est-à-dire l'acquisition et de la création d'instruments nouveaux, a permis le développement du sens (« il faut nager pour progresser, pour devenir un bon nageur »).

Cette historiette pose un élément théorique que je retiens pour ma thèse car il rend intelligible l'activité de prescription ou d'accompagnement de l'enseignant dans les interactions d'enseignement. En même temps, elle concerne directement l'enjeu technologique de mon programme en offrant une interprétation à la plupart des processus d'attribution de sens chez les élèves en milieu scolaire (qui sont contraints d'apprendre) mais aussi les enseignants stagiaires en situation de formation validante. Elle complète et complexifie le postulat selon lequel il faut donner d'abord du sens à ce que l'on propose au formé (ce qui renvoie aux concepts professionnels « donner un projet », « proposer un travail finalisé »). En particulier, elle dément le discours professionnel dominant, tel qu'il est asséné aux enseignants stagiaires par exemple, selon lequel « la bonne pratique » exclut le recours à des buts décalés par rapport au « sens profond », à la « logique » de l'activité enseignée (Méard & Bertone, 1998). En montrant le jeu combiné de la triple direction de l'activité dans ce cas (vers l'objet mais aussi vers l'activité des autres et vers les autres activités du sujet), le concept de développement du pouvoir d'agir que je propose opère une rupture avec les conclusions de la

psychologie de la motivation qui a tendance à distinguer et cloisonner une motivation intrinsèque souhaitable et une motivation extrinsèque non souhaitable. Dans ce cas, et pour conclure sur ces concepts que je n'intègre pas à mon corpus théorique, c'est bien une motivation extrinsèque (nager maintenant pour faire des sports collectifs plus tard) qui est à l'origine d'une motivation intrinsèque (nager pour progresser, pour devenir un bon nageur). Mais Clot mentionne que tous les élèves n'ont pas connu ce développement, ce qui rappelle que l'activité des autres n'a pas d'effet automatique sur le développement du sujet, mais seulement lorsque le sujet y trouve un lien possible avec « ce qui compte pour lui ». L'analyse de ces deux cas fait imaginer un double potentiel de développement : « par les mobiles vitaux » et « par les opérations », pour reprendre le modèle de l'activité de Leontiev. Ces deux versants du développement entretiennent des rapports dialectiques ; leur réalisation possible dépend du sujet, de son histoire ainsi que du milieu (il s'agit d'une activité dirigée vers l'activité des autres, les activités du sujet et l'objet, contrairement à l'approche unidirectionnelle des théories de la motivation (Méard, 2009).

Ces deux démonstrations rapportées par Vygotski et Clot constituent un point important de ma thèse. Pour être précise, mes expériences professionnelles d'enseignante, de formatrice et d'apprentie-chercheuse révèlent des situations où des élèves et des stagiaires « montrent des signes de saturation », épuisent le sens qu'ils attribuent à leur activité (le cas rapporté par Vygotski) et qui évoluent ou n'évoluent pas vers « un développement par les mobiles vitaux » ; mais également des situations où des élèves et des stagiaires « sont obligés d'apprendre », ou font semblant d'apprendre ou développent une activité importante pour ne pas apprendre (le cas rapporté par Clot) qui évoluent ou n'évolue pas vers « un développement par les opérations ».

L'alternance fonctionnelle du développement du pouvoir d'agir au travail (Clot, 2008, p.17) permet de comprendre les interactions de formation comme des combinaisons dynamiques de deux hypothèses complémentaires et en tension :

- celle qui privilégie un développement préalable des mobiles, conduisant à un regain d'engagement de l'enseignant stagiaire, développement qui est susceptible lui-même d'alimenter un développement de son efficacité ;
- celle qui privilégie un développement préalable des opérations, développement qui est susceptible lui-même d'alimenter un développement de son efficacité. Plusieurs résultats de recherche montrent que les formateurs n'optent pas pour cette orientation (Méard & Bruno, 2004 ; 2009).

Ma thèse s'appuie donc sur l'hypothèse théorique d'une double voie de développement : par l'efficience et par le sens (voir Annexe 1, Schéma d'après Méard & Bruno, 2009, p.116). Elle considère le développement professionnel des enseignants stagiaires comme un *développement biphasé* (Clot, 1999) qui se réalise à partir de deux sources de régulation de l'activité professionnelle par l'élargissement des mobiles vitaux du sujet (le sens) et par l'élargissement du registre des opérations (l'efficience). En conséquence, l'objectif de mon étude n'est pas de repérer les organisateurs de l'action ou les schèmes de l'activité mais d'étudier les organisateurs et l'organisation du développement de l'activité. Ce sont les mécanismes du développement qui seront au centre de l'attention (Clot, 2004). Plus précisément, il s'agira de décrire l'alternance fonctionnelle du développement professionnel à travers les tensions, les crises, les conflits au cours desquels de nouveaux buts et motifs d'actions seront construits et de nouvelles solutions opératoires mises en œuvre par les stagiaires. Ces buts, ces mobiles et ces nouveaux instruments font écho à ceux énoncés par leurs interlocuteurs.

L'étude présentée se réfère également à l'idée qu'il s'agit de « trajectoires », autrement dit de processus irréguliers, discontinus et singuliers de développement. Dès lors, le choix d'une approche longitudinale semble adapté pour rendre compte de cet objet caractérisé par une dimension diachronique forte. Cette orientation méthodologique se retrouve dans certains travaux : à l'échelle d'une année de formation (de septembre à juin), le suivi régulier des conseils permet aux chercheurs de repérer des types d'interaction plus ou moins favorables à la transformation de l'activité professionnelle des stagiaires (Bertone, Chaliès, Clarke & Méard, 2006 ; Serres, Ria & Adé, 2004). On trouve également dans d'autres travaux ce même souci de s'appuyer sur des temporalités plus longues pour suivre le devenir des règles de métier que les formateurs adressent aux stagiaires (Méard & Bruno, 2009) ou pour identifier l'influence des prescriptions délivrées par les formateurs sur les conceptions pédagogiques des enseignants débutants (Daguzon & Goigoux, 2007). L'étude de l'activité professionnelle des enseignants novices sur des empan temporels longs participe à la compréhension de la dynamique de transformation intra-individuelle et inter-individuelle de leur activité (Ria, 2008). Dans une démarche clinique de l'activité, l'analyse des mécanismes du développement de l'activité professionnelle s'accorde avec cette approche longitudinale qui place le chercheur dans un contexte d'intervention-recherche (Amigues, 2003) participant et accompagnant le développement de l'activité. Légitimer la perspective longitudinale pour étudier l'impact de la situation tutorale sur le développement professionnel des enseignants stagiaires implique de l'insérer dans une certaine démarche méthodologique : des

observations quasi-quotidiennes de l'activité professionnelle des stagiaires, des enregistrements fréquents de cette activité suivis d'entretiens d'auto-confrontations simples ou croisées pour suivre à la trace le développement (voir section 3 : Méthode).

1.2.2.3 Les règles comme instruments dans les interactions négociées

A propos de la situation tutorale, les choix théoriques que j'opère impliquent la compréhension des objets énoncés au cours des interactions entre l'enseignant stagiaire et ses interlocuteurs (tuteur, formateur IUFM, collègue, directeur de l'établissement). Certains travaux de recherche (Méard & Bruno, 2009) montrent que c'est à l'occasion des interactions de formation que sont énoncées ce qu'il y a à faire, ce qu'il ne faut pas faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'il s'agit de faire maintenant pour faire autre chose plus tard et ailleurs. Autrement dit, les interactions sont constituées majoritairement de conseils, de propositions professionnelles, de jugements, d'injonctions. Selon les auteurs, les énoncés d'interaction sont structurés comme des « règles », au sens de Ricoeur (1986). Cet auteur définit les concepts « *d'action réglée* » et de « *raisonnement pratique* » et envisage l'action sensée comme une action « *gouvernée par des règles* ». Il souligne « le caractère d'emblée public, non seulement de l'expression des désirs individuels, mais de la codification de l'action sociale dans laquelle l'action individuelle prend place. Selon lui, les symboles sont des entités culturelles et non plus seulement psychologiques » (ibid, p.271). Il accorde à l'action « sensée », « réglée », une valence sociale et culturelle. L'action sensée serait celle qui rencontre les conditions d'acceptabilité établies dans une certaine communauté de langage et valeurs. « Dans le jeu de l'interaction, le sens que nous assignons à notre action n'est pas condamné à rester privé, comme un mal de dent, mais revêt d'emblée un caractère public » (ibid, p.265). En d'autres termes, il intègre dans le concept de règle la dimension sociale de la raison d'agir.

En suivant la position de Ricoeur, le format typique des avis et conseils sensés (en l'occurrence, au cours d'interactions dans la situation tutorale) est défini par la mise en correspondance d'actions et de motifs (ou raisons) d'agir sous la forme suivante : « pour obtenir cela, faire ceci » ou « faire ceci, de sorte que cela ». Le raisonnement pratique désigne le processus par lequel des associations sont co-construites par l'acteur et ses interlocuteurs, entre des actions réalisées (ou à réaliser) et un ou plusieurs motifs d'agir. Mais au concept de motif, trop strictement psychologique, Ricoeur préfère celui de « règle ». Cette conception concorde avec mes postulats car, dans le cadre de la situation tutorale, la compréhension de l'action du stagiaire est construite en rapport avec les actions réglées et les prescriptions

énoncées par ses interlocuteurs. Dans cette perspective, l'analyse des règles qui sont les objets des interactions entre le stagiaire et ses interlocuteurs est heuristique, considérant que l'association d'actions et de motifs d'agir, permet de rendre compte de la construction du sens de l'action (sémantique) à partir du format (syntaxe) des prescriptions énoncées. Selon Méard (2009), l'intérêt de la proposition de Ricoeur tient au fait qu'elle inclut la raison d'agir psychologique de l'acteur dans la « règle », conçue comme sémantique et syntaxe de l'action, lui conférant ainsi un caractère collectif et public. C'est la règle elle-même qui « tient » le sens de l'action réglée, En ce sens, le concept de raisonnement pratique est proche des conceptions de Leontiev reprises par Clot, qui envisagent cette tension entre signification sociale et sens personnel. Mais, à la différence de Leontiev, Ricoeur néglige le sens personnel qui investit les significations sociales.

La conception de base de ma thèse est que la personne humaine peut rendre compte de ce qu'elle fait, de ses actions et de ses raisons d'agir. En conséquence, l'objectif est de reconstituer le raisonnement pratique des enseignants stagiaires et de leurs interlocuteurs pour comprendre comment se construisent les « règles énoncées » au cours des interactions. En référence aux travaux de Vygotski, je m'appuie sur la dimension « doublement sociale » de ces « règles énoncées », à la fois éléments de culture et objets dynamiques d'échange. Produits des interactions dans une situation donnée, les « règles énoncées » se présentent ainsi sous une forme dynamique et circonstanciée.

De plus, il s'agit dans mon étude d'appréhender les « règles énoncées » et non des règles « gravées dans le marbre », immobiles. En ce sens, les règles adressées à l'enseignant stagiaire dans la situation tutorale sont conçues comme des outils ou artefacts (Rabardel, 1995), rejoignant le concept « d'instrument psychologique » développé dans la psychologie historico-culturaliste (Vygotski, 1985). Dans cette optique, les individus utilisent les signes pour construire et adapter leurs actions au contexte. Ces signes contribuent à l'activité médiatisée du sujet. Chez Rabardel (1999), l'artefact peut avoir différents statuts pour le sujet et notamment le statut d'instrument lorsqu'il est moyen de l'action pour le sujet. Les instruments cognitifs modifient la façon dont le sujet réalise la tâche et configurent l'activité mais il s'agit d'entités mixtes, en même temps artefacts (extérieurs) et constructions propres du sujet autonome. Chez Vygotski (1985), les outils et instruments sont des opérateurs qui permettent non seulement la transformation du milieu externe mais aussi la régulation par le sujet de sa propre conduite.

Considérer la « règle énoncée » en situation tutorale comme un artefact suppose de comprendre sa genèse et surtout d'identifier en situation ce que les uns et les autres font de cet artefact. Comme l'écrivent Méard (2009) et Denis (2007), les acteurs en font souvent tout autre chose

que ce que les multiples filiations avaient dessiné originellement, selon un processus (la catachrèse) bien identifié par Rabardel (1995 ; 2005) et Clot (2002 ; 2008). Pratiquement, un enseignant stagiaire qui reçoit un conseil ou un avis le distord, n'en retient qu'une partie, ce qui revient à l'investir en situation d'une signification différente, parfois opposée, à celle de l'interlocuteur. En l'intériorisant, il en fait autre chose. A la fois héritage et réinvestissement en situation, la « règle énoncée » est donc à la fois générique et génératrice. Mon intention est donc d'étudier la mobilisation et la circulation des « règles énoncées » au quotidien comme ressources locales pour l'activité. Cette perspective rejoint les préoccupations de l'ergonomie et de la sociologie à propos des « compétences réelles » et de « l'autonomie » des acteurs du travail (Denis, 2007 ; de Terssac, 1992) qui contournent les règles officielles pour en inventer d'autres assurant ainsi la bonne marche de l'organisation. Mon étude plaide pour une démarche ethnographique attachée à l'observation et à l'analyse de la « règle énoncée » par le stagiaire en train de se construire, de « prendre des libertés » avec les règles énoncées par ses interlocuteurs, de se décliner selon les circonstances de l'activité, ou de buter contre de nouveaux obstacles liés à l'expérience en classe.

A la suite de ces auteurs qui analysent les règles *in situ*, je propose finalement de mieux cerner les conditions dans lesquelles les « règles énoncées » par les interlocuteurs deviennent des instruments pour l'enseignant débutant et de comprendre comment celles-ci peuvent devenir des ressources du développement de l'activité professionnelle du stagiaire (Moussay & Méard, 2009). La règle, telle que je la définis comme instrument situé au cœur des interactions entre les enseignants stagiaires et ses interlocuteurs, me permet d'étudier comment les enseignants stagiaires vont s'auto-adresser les signes culturels, les conseils et avis énoncés au cours des échanges inter-psychiques.

Ces hypothèses précédentes m'incitent à penser que les « règles énoncées » deviennent des instruments pour le sujet quand elles invitent à élargir l'éventail de ses motifs d'agir ou quand elles lui permettent d'inventer de nouveaux instruments pour agir. Comme tout artefact, la « règle énoncée » n'est pas forcément un instrument pour l'enseignant débutant. Elle n'est un instrument qu'à partir du moment où le sujet investit de sa subjectivité sa signification socio-historique et où celle-ci participe du développement de son activité.

Cette hypothèse théorique peut être étayée par la distinction faite par Méard & Bruno (2009) à propos des règles génériques et des règles circonstanciées (voir Annexe 2, Schéma d'après Méard & Bruno, 2009, p.33). Selon ces auteurs, les règles génériques (partie supérieure de la figure 2) correspondent à un grand nombre de situations et concernent des propositions professionnelles partagées par la communauté de pratique. Par exemple, faire participer les

élèves, les faire progresser les élèves, ne pas se laisser déborder par les élèves. Les auteurs rapprochent ces règles génériques de la définition du « genre » proposée par Clot (1999) à propos de la composante impersonnelle du métier. Ils précisent que lorsque les enseignants débutants dérogent à ces règles, ils risquent de ne pas être reconnus comme membres du collectif des « gens du métier ». Concernant les règles circonstanciées, elles correspondent à des actions spécifiques relevant davantage du style, c'est-à-dire de la composante personnelle du métier (Clot, 1999). Elles se rapprochent de la description du geste à faire (partie inférieure de la figure 2) et sont à l'extrémité opérationnelle du raisonnement pratique, positionnées sur le versant de l'action à réaliser (Go, 2007 ; Sensevy & Mercier, 2007). Par exemple, « avec cette classe, quand tu perçois des signes de dispersion et que tu es en cours de sports collectifs, il faut regrouper et faire asseoir les élèves à tel endroit », ou encore « dans ce cours, avec ces élèves de 6^{ème}, il ne faut pas trop mettre d'informations dans le tableau à double entrée ».

Cette proposition théorique (Méard & Bruno, 2009) permet de postuler que selon sa formulation, la « règle énoncée » est plus ou moins susceptible de faire écho aux mobiles vitaux du stagiaire et aux opérations qu'il met en œuvre. Dans le prolongement de ce présumé, une deuxième idée consiste à penser cette résonance entre règles (règles évoquées par autrui et règle énoncée par le stagiaire) à partir d'une mise en lien d'une part entre les mobiles des interlocuteurs et ceux du stagiaire, d'autre part entre ce qu'on lui demande de faire et les opérations qu'il réalise. On peut penser que c'est au cours des interactions avec différents professionnels ou/et avec des élèves en classe que l'enseignant débutant construit le lien entre les règles prescrites par autrui et son expérience professionnelle quotidienne qui leur donne du sens.

Afin de rendre intelligible cette mise en lien, je me réfère à ce que définit Vygotski (1978 ; 1997) à propos des concepts potentiels définis comme des « formations conceptuelles hybrides, qui se situent au point de collision entre les concepts [scientifiques] et les concepts développés dans l'expérience » (Litim, Prot, Roger & Ruelland, 2005, p.154). Cette perspective permet de supposer que c'est au point de collision entre des concepts issus des expériences passées et des concepts appris au cours d'une interaction (de formation ou autre) qu'un nouveau concept (règle énoncée) est construit par le stagiaire. Dans mon étude, cette collision est envisagée à deux niveaux : d'une part, la collision entre règles énoncées par différents interlocuteurs et d'autre part la collision entre ces règles et l'expérience en classe du stagiaire. En faisant l'hypothèse de ce processus, il est possible d'envisager le développement du pouvoir d'agir des stagiaires.

De plus, le processus complexe et dynamique d'interactions entre les enseignants stagiaires et leurs interlocuteurs repose sur des négociations continues de ces « règles énoncées ». Les études de cas présentées par Méard & Bruno (2009) portent la trace de ces transactions (Strauss, 1992). Autrement dit, les « règles énoncées » sont l'objet de marchandages entre les acteurs de la situation tutorale et entre l'enseignant débutant et les élèves en classe. Ce processus de négociation des manières de faire le métier enseignant est à l'origine d'une étude antérieure sur le tutorat (Moussay, 2003). Ce premier travail de recherche, confronté à d'autres études portant sur les transactions des règles du métier enseignant (Bertone, Méard, Euzet, Gal-Petitfaux & Durand, 2002 ; Flavier, Bertone, Méard & Durand, 2002 ; Méard & Bertone, 1998, 2004), m'a incitée à analyser ce processus de négociation des règles dans un nouveau contexte. Dans ma thèse, l'hypothèse repose sur une construction de règles par les enseignants stagiaires en écho aux règles évoquées par ses interlocuteurs mais celles-ci peuvent être remises en question, réévaluées en étant mises à l'épreuve de l'expérience en classe ; elles sont mises en concurrence avec d'autres règles énoncées lors d'interactions passées. Ce postulat questionne l'historicité du développement de l'activité professionnelle des enseignants stagiaires par l'entremise de « règles énoncées » négociées au cours de multiples interactions. L'enjeu est alors de rendre compte de l'ensemble des transactions à propos des règles énoncées au travers de la reconstitution des raisonnements pratiques des enseignants stagiaires et de leurs interlocuteurs.

1.2.2.4 La co- analyse de l'activité comme ouverture d'une zone potentielle de développement

L'étude des « règles énoncées » dans la situation tutorale comme ressources possibles du développement du pouvoir d'agir des enseignants stagiaires n'est envisageable, de mon point de vue, que par une analyse de l'activité professionnelle. Dans ce qui suit, je propose d'expliquer en quoi l'analyse du travail en référence à la clinique de l'activité peut contribuer à éclairer les conditions pour lesquelles les « règles énoncées » sont susceptibles de participer au développement du pouvoir d'agir des enseignants stagiaires.

Répondre à cette question suppose tout d'abord d'envisager l'analyse de l'activité par le biais d'une démarche réflexive où le sujet n'arrête pas de transformer son passé par le présent pour préparer le futur. Dans les travaux sur le travail enseignant menés en clinique de l'activité (Amigues, Saujat & Faïta, 2004 ; Clot & Soubiran, 1998 ; Clot, 2005 ; Yvon & Clot, 2003 ; Yvon & Garon, 2006 ; Roger, Roger & Yvon, 2001), les méthodologies indirectes (entretiens

d'auto-confrontation, instructions au sosie) ont été utilisées dans un but de compréhension du sens de l'activité professionnelle par les enseignants. Dans cette optique, l'analyse de l'activité devient un instrument de connaissance de la situation réelle et de l'activité ordinaire (Clot, 2008). Les auteurs proposent ainsi de faire de ces méthodologies (auto-confrontation, instruction au sosie) des outils de formation par l'analyse du travail, des moyens de renouvellement des dispositifs de formation professionnelle. Les méthodes d'auto-confrontation simple et croisée se spécifient par l'établissement d'un dialogue centré sur l'activité filmée (ou rapportée au cours d'une instruction à un sosie), dont l'évolution échappe aux contraintes d'une situation traditionnelle d'entretien ou d'enquête (Saujat, 2003). Elles présentent l'intérêt de prendre en compte les données subjectives qui témoignent des significations que les acteurs attribuent à leurs actions (Amigues, 2003).

Lors de l'analyse de leur activité, les enseignants prennent conscience de leur activité en la faisant revivre tout en la transformant. Ils réalisent avec l'aide de leurs interlocuteurs ce qu'ils ne font pas, ce qu'ils n'ont pas pu ou voulu faire, ce qu'ils auraient pu faire en situation de travail. La découverte d'une nouvelle action ou d'un nouvel instrument de travail serait ainsi la marque d'un élargissement du pouvoir d'action des professionnels par l'intermédiaire de la transformation de ses instruments de travail (Yvon & Clot, 2003). Mais comme le suggèrent ces auteurs, la découverte de « l'inattendu », s'avère insuffisant pour dire qu'il y a eu développement du pouvoir d'agir. Il faut s'en remettre à la validité accordée par le genre et le collectif de travail.

Dans le programme de recherche de l'ERTE DATIEF (IUFM de Nice), l'orientation affichée est de contribuer à l'identification de la place des pratiques réflexives et du rôle de la conscience de sa propre expérience d'enseignement dans le développement de l'activité professionnelle des enseignants en formation initiale, tant en termes de pouvoir d'analyse de son travail qu'en termes de pouvoir d'action dans l'exercice du métier au quotidien. Ce programme défend le postulat qui consiste à utiliser une expérience pour en faire une autre (Clot, 1999). Ce postulat est envisagé à double sens : utiliser une expérience de classe pour faire une expérience de formation ou utiliser une expérience de formation pour faire une expérience de classe. Ce processus de développement de l'activité tient en la possibilité qu'a l'acteur de faire de son expérience passée un objet de pensée et/ou d'interlocution dans le dialogue présent avec autrui. Dans cette optique, l'échange verbal initié par la pratique de l'auto-confrontation est privilégié, permettant au sujet dans l'interaction avec autrui de se dévoiler pour les autres comme pour lui-même (Bakhtine, 1984 cité par Clot, 2008, p.114).

Dans mon étude, je partage le principe selon lequel les processus de « re-travail » de l'activité initiés par les entretiens d'auto-confrontation représentent les ressorts du développement de l'enseignant et ouvrent la voie à de nouveaux apprentissages professionnels (Saujat & Félix, 2007). La confrontation aux images de son activité et/ou à l'activité d'un collègue et la co-analyse qui l'accompagne permet à l'enseignant stagiaire d'explorer de nouvelles possibilités d'action et de nouvelles opérations. Mais l'intérêt de ce dispositif se voit également dans la possibilité qu'il offre aux enseignants de parler de conflits, d'alternatives entre plusieurs actions, de dilemmes ou de préoccupations liées à leur expérience en classe. Comme le précisent Yvon & Garon (2006), la méthodologie d'auto-confrontation « permet au sujet de revenir sur la résolution de micro-difficultés et d'en interroger l'efficacité et la pertinence ».

D'autre part, c'est par l'entremise de la méthodologie d'auto-confrontation que se construit la collaboration entre le chercheur et le professionnel. Cette collaboration peut se concrétiser sous la forme d'un « milieu de recherche associé à un milieu de travail » (Oddone, Rey & Briante, 1981) où le chercheur effectue un « retour collectif » auprès des praticiens participants qui les soumettent à une validation collective.

L'approche adoptée dans le cadre de cette étude se rapproche d'une autre collaboration dans laquelle le chercheur permet aux enseignants stagiaires par les questionnements, les relances, les controverses mais aussi les conseils professionnels, de dépasser les conflits vécus dans leurs activités (Yvon & Clot, 2006). L'enjeu réside dans le déclenchement et l'accompagnement du développement de l'activité professionnelle du stagiaire à partir des règles énoncées par les interlocuteurs et des conflits qui les animent. En se référant aux travaux de Vygotski, le dispositif d'auto-confrontation ouvre ainsi sur « une zone de proche développement » où les enseignants peuvent reprendre la main sur leur métier (Saujat, 2002). L'émergence de cette zone dépend ainsi de l'échange inter-psychique.

L'hypothèse d'une recherche centrée sur la collaboration entre chercheur et travailleur concerne précisément la construction d'un « milieu formateur » (Clot, 1999). Il s'agit d'établir un nouvel échange avec les enseignants stagiaires pour relancer le travail intrapsychique à propos des règles énoncées dans l'inter-psychique. Le postulat ici défendu est d'envisager l'aller-retour entre les expériences de négociations de « règles énoncées » et les expériences en classe comme la voie facilitant l'arbitrage entre d'une part plusieurs actions possibles et l'énonciation de nouvelles règles, d'autre part le dépassement de conflits intrapsychiques issus de règles énoncées contradictoires. Plus généralement, la posture adoptée dans cette collaboration ne saurait se définir simplement par le statut d'observateur participant ; elle répond à cette préoccupation d'être pour les enseignants stagiaires un

interlocuteur qui participe au développement de leur activité professionnelle et qui organise (fait vivre) un dialogue professionnel permettant aux stagiaires « de prendre conscience de ce qu'ils font au moment même où ils s'en défont pour éventuellement le refaire » (Clot, 2008, p.129). Dans cette démarche de collaboration, le chercheur apparaît tout autant que le tuteur, le formateur IUFM, le collègue, le directeur de l'établissement scolaire comme une personne-ressource qui provoque le développement de l'activité professionnelle des enseignants stagiaires. La seule différence est que le chercheur vise également à mieux le comprendre et à produire à son propos un savoir selon une méthodologie qui permet de le soumettre pour acceptation à un autre milieu de travail : la communauté scientifique en sciences de l'éducation.

La visée transformative dans laquelle s'inscrit mon étude n'est pas étrangère aux questions relatives à l'articulation entre la recherche et la formation et plus précisément à celle de l'utilité de la recherche quant aux pratiques de formation. Au contraire, l'hypothèse d'une telle collaboration vient accentuer cette idée qu'il faut associer les praticiens à la réflexion et la compréhension de leur activité professionnelle (Méard & Bruno, 2009).

2. Questions de recherche

Cette étude a pour objectif d'identifier l'impact de la situation tutorale sur le développement du pouvoir d'agir des enseignants débutants. Le but est d'analyser les circonstances dans lesquelles le développement professionnel des enseignants stagiaires peut se réaliser au cours et à l'issue des interactions négociées avec différents interlocuteurs de la situation tutorale et en situation de classe, lors des stages en responsabilité en 2^{ème} année d'IUFM).

De façon plus spécifique, trois questions guident cette étude :

- Quelles sont les voies de développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants par le sens et/ou par l'efficience ?
- En quoi les règles énoncées par les différents interlocuteurs de la situation tutorale sont des ressources de l'activité professionnelle des enseignants débutants ?
- A quelle(s) condition(s) ces ressources contribuent-elles au développement du pouvoir d'agir des enseignants débutants ?

Les réponses à ces questions, leur étayage par les résultats de l'étude, peuvent contribuer à l'amélioration et à la conception de dispositifs de formation en lien avec la réalité du métier. Au-delà de cette finalité, cette étude est également un outil au service des stagiaires et formateurs qui y participent.

3. Méthode

Ce chapitre présente la démarche méthodologique mise en œuvre dans cette étude. Elle est composée de quatre parties : le contexte de l'étude et les participants (enseignants stagiaires, tuteur ou tutrice, collègues, élèves et chercheur) ; le dispositif de recherche ; les types de données recueillies au cours de l'étude ; enfin les différentes étapes du traitement des données

3.1 Contexte et participants

3.1.1 Le lycée A. comme milieu d'étude

Situé en plein cœur de Lyon, le lycée A. accueillait 1253 élèves à la rentrée 2007. Il affichait au travers son règlement intérieur sa volonté d'être un lieu d'éducation et de formation à la fois pour les élèves et pour les enseignants. Chaque année, plusieurs stagiaires étaient affectés dans cet établissement scolaire pour réaliser leur stage en responsabilité ou leur stage en pratique accompagnée. Le proviseur et la proviseure adjointe étaient tous les deux investis dans la formation continue et post-titulaire des enseignants. Ils mettaient un point d'honneur à structurer l'accueil des stagiaires lors de la rentrée scolaire, à « visiter » chaque stagiaire dans sa classe au cours de l'année scolaire, à faire un point avec l'ensemble des stagiaires en milieu d'année, à s'entretenir avec chacun des stagiaires autour du rapport de stage.

Au cours d'une première étape qualifiée d'étape pré-expérimentale (janvier à juin 2007), il s'est agi de recueillir des informations à l'aide d'observation informelle, de discussions avec le personnel enseignant et le personnel éducatif (conseiller pédagogique d'éducation, assistant d'éducation). L'objectif était de réaliser une première approche du fonctionnement intérieur du lycée A, de la culture, des règles en usage, des projets d'équipe, des temps de concertation. C'est au cours de cette étape que se sont établies les premières collaborations : collaboration avec la direction pour dresser un échéancier de l'étude et élaborer le formulaire d'autorisation parentale d'élèves pour les enregistrements audiovisuels de l'activité en classe des stagiaires ; collaboration avec des enseignants en poste et des tuteurs pour faire découvrir les outils méthodologiques de l'étude (entretiens d'auto-confrontation simple et croisée). Ce que disaient les professionnels du travail accompli avec le chercheur, dans la salle des professeurs ou dans les réunions pédagogiques, a permis précisément de donner un nouveau sens à ma présence et à mon projet d'étude dans le lycée A.

« c'est surprenant, vraiment surprenant (en parlant de l'entretien d'auto-confrontation réalisée avec une stagiaire) ce travail, je ne m'y attendais pas avec K. (stagiaire anglais) on a

discuté pas mal je sais pas si avec K. j'avais discuté comme ça, tu vois ça et ça sur le film c'est pas pareil tu vois pleins de choses et tu y repenses avec elle, j'ai eu l'impression en plus que ça m'obligeait à parler de ce que je faisais en cours sans forcément vouloir montrer l'exemple hein mais là, tu vois ça chez elle, et hop, tu dis tiens moi je fais plutôt comme ça avec mes élèves et après c'est tout ça on en discute » (Annie, professeur d'anglais 31/05/07).

D'une certaine façon, l'opportunité offerte par l'étude et sa méthodologie a correspondu à l'intérêt exprimé par cette enseignante : « être surpris et se faire surprendre » par le métier des autres. C'est dans cette perspective que l'étude a été engagée dans cet établissement scolaire. Proche d'une enquête ethnographique, cette première étape a permis une pénétration progressive du milieu d'étude. Les traces laissées dans les discussions ont été utilisées pour installer et mener à bien l'étude qui a démarré à la rentrée scolaire 2007. Cette étape a contribué également, ultérieurement, à l'analyse des données.

3.1.2 Les enseignants débutants et les interlocuteurs-participants

Neuf professionnels du lycée A. de Lyon ont été volontaires pour participer à l'étude :

- trois enseignants débutants dont l'activité professionnelle a été au centre de l'étude: Anne (Mathématiques), Julien (Physique-chimie), Magalie (Français),
- deux tutrices et un tuteur, chacun ayant la responsabilité de former et d'évaluer un enseignant débutant,
- deux enseignants (Français et Physique-Chimie),
- une enseignante stagiaire (Physique-Chimie).

A ces neuf professionnels, il faut ajouter le chercheur ainsi que les élèves de seconde et première avec lesquels les stagiaires ont travaillé :

Anne

- Elèves de 2nde⁶ : Effectif : 35 ; 19 filles 16 garçons. Age : 15-17 ans. Quatre élèves étaient redoublants Cette classe était présentée par Anne comme « agréable, ayant acquis des habitudes de travail (s'asseoir au signal du professeur ; faire les exercices à la maison ; demander de l'aide au professeur) ». Les élèves avaient un bon niveau en mathématiques ; une seule élève en grande difficulté était suivie par la conseillère principale d'éducation et l'assistante sociale. La classe était présentée « comme attentive, certains élèves comme timides (passage au tableau, réponse aux questions de l'enseignante) ».

Cette classe était perçue par le chercheur comme coopérative et curieuse par rapport aux enregistrements audiovisuels dans la classe.

Julien

- Elèves de 1^{ère} L : Effectif : 22. Age : 16-19 ans. Cette classe était constituée principalement de filles (19 filles et 3 garçons). Selon Julien, ces élèves « considéraient la matière physique-chimie comme ennuyeuse ». Le stagiaire appréciait l'ambiance détendue de la classe.

Le chercheur et le tuteur avaient observé que ces élèves aimaient plaisanter tout en respectant l'enseignant débutant.

- Elèves 2^{nde4} : Effectif : 34 ; 21 garçons et 13 filles. Age : 15-19 ans. Cette classe était présentée comme difficile par l'enseignant débutant Julien et par l'équipe pédagogique ; 8 redoublants ; 2 élèves affectés au lycée A. après avoir été exclus d'un autre établissement l'année scolaire passée. Selon Julien, les élèves venaient en cours pour s'amuser : « une classe qui rit sans arrêt et qui adore se moquer des professeurs ». Le niveau des élèves était très hétérogène : 5 élèves avaient seulement le « niveau seconde ».

Le chercheur a constaté très rapidement que la présence de la caméra perturbait la classe ; certains élèves étaient inquiets de savoir si les enregistrements audiovisuels allaient être utilisés au conseil de classe. Les garçons étaient très chahuteurs et discutaient souvent entre eux. Quatre filles aimaient se faire remarquer durant le cours en posant sans cesse des questions à l'enseignant débutant.

Magalie

- Elèves de 2^{nde} latiniste : Effectif : 12 ; 7 filles et 5 garçons. Age : 15-18 ans. Cette classe était présentée par l'enseignante débutante et la tutrice comme « sympathique » et « bosseuse ».

- Elèves de 2^{nde2} : Effectif : 33 ; 18 filles 15 garçons. Age : 15-18 ans. Cette classe était perçue par Magalie comme « très agréable et disciplinée mais peu investie dans les cours ». Il y avait 3 élèves redoublants. Le niveau des élèves était très disparate : « trois élèves avec un excellent niveau en français et sept élèves en grande difficulté ». Dès le premier cours, les élèves ont posé beaucoup de questions au chercheur sur la finalité de l'étude. Le chercheur a relevé que la classe dans son ensemble participait peu au cours. Seuls quatre élèves répondaient aux questions de l'enseignante débutante.

Les caractéristiques des enseignants débutants participant à l'étude

Enseignant débutant / Matière enseignée	Age	Formation et expérience professionnelle
Anne (PLC2 Mathématiques)	42 ans	<p>Expérience en tant qu'ingénieur informaticienne durant 15 ans Obtention du CAPES en 2007</p> <p>Heures d'enseignement 4 heures avec la classe de 2^{nde6} dont 1 heure de module + 2 heures de mathématiques spécialisés avec une classe de 1^{ère} L</p>
Julien (PLC2 Physique-Chimie)	31 ans	<p>Obtention d'un doctorat en biologie de l'atmosphère en 2004 Expérience d'enseignement en 2006 (2 mois de vacation classes terminale) Obtention du CAPES en 2007</p> <p>Heures d'enseignement 3 heures 30 avec la classe de 2^{nde4} + 3 heures avec une classe de 1^{ère} L dont 1 heure 30 de Travaux Personnels Encadrés</p>
Magalie (PLC2 Français)	24 ans	<p>Expérience d'enseignement en 2006 (vacation 1 mois ½ dans un collège-classe de français et grec) Obtention du CAPES en 2007</p> <p>Heures d'enseignement 2 heures de latin avec la classe de 2^{nde2 et 1} + 4 heures de français avec la classe de 2^{nde2} dont 1 heure de module -aide personnalisée</p>

Tableau 1 : Caractéristiques principales des enseignants débutants

Les caractéristiques des interlocuteurs- participants

Anne	Julien	Magalie
Professionnels		
<p>Tutrice 52 ans ; en poste au Lycée A. depuis 2003 ; 4 ans d'ancienneté en tant que professeur-tuteur</p>	<p>Tuteur 38 ans ; en poste au Lycée A. depuis 2006 ; 1 an d'ancienneté en tant que professeur-tuteur</p>	<p>Tutrice 56 ans ; en poste au Lycée A. depuis 2000 ; 3 ans d'ancienneté en tant que professeur-tuteur</p>
	<p>Collègue de physique-chimie 37ans ; 12 ans en tant que titulaire remplaçante</p>	<p>Collègue de français 55 ans ; en poste au Lycée A. depuis 1999 ; a été professeur-tuteur en 2004 et 2006</p>
	<p>Autre stagiaire PLC2 de physique-chimie 25 ans ; obtention du CAPES en 2007 ; inscrit en 2^{ème} année IUFM</p>	
Elèves		
<p>Elèves de 2^{nde6} Effectif : 35 Age : 15-17</p>	<p>Elèves de 1^{ère} L et de 2^{nde4} Effectif 1^{ère} L : 22 Effectif 2^{nde} : 34 Age : 15-19</p>	<p>Elèves de 2^{nde} latinistes et 2^{nde2} Effectif 2^{nde} latiniste : 12 Effectif 2^{nde} : 33 Age : 15-18</p>
Chercheur		
<p>42 ans ; expérience en tant qu'enseignante d'EPS depuis 1989 ; expérience en tant que tutrice de stagiaires PLC1 et PLC2 ; expérience en tant qu'enseignante-formatrice UFR STAPS Orléans de 2000 à 2003</p>		

Tableau 2 : Caractéristiques principales des interlocuteurs- participants

3.2 Dispositif de recherche

Quatre Etapes

Le choix de « suivre à la trace » le développement de l'activité professionnelle des trois enseignants stagiaires (Anne, Julien et Magalie) a conduit à mettre en place un dispositif longitudinal de recueil de données. D'une durée de 9 mois, de septembre 2007 à mai 2008, ce dispositif était constitué de 4 étapes : i) questionner régulièrement les enseignants stagiaires sur les conseils que leurs interlocuteurs leur adressaient ; ii) enregistrer l'activité en classe de chaque enseignant stagiaire ; iii) mener des entretiens individuels avec chaque stagiaire avec pour support l'enregistrement audiovisuel de son activité en classe (auto-confrontations); iv) conduire des entretiens collectifs avec le stagiaire et un collègue ou tuteur(trice) ou pair, en présence du chercheur avec pour support l'enregistrement audiovisuel de l'activité en classe du stagiaire ou de celle du collègue.

Articulation des étapes du dispositif

Le principe d'alternance entre ces différentes étapes qui guidait ce dispositif devait permettre de construire le lien entre ce que les stagiaires disaient des conseils transmis par autrui, ce qu'ils en faisaient en classe et ce qu'ils disaient de ce qu'ils faisaient en classe.

L'articulation des étapes au sein de ce dispositif avait pour objectif d'identifier au fur et à mesure le processus de développement de l'activité professionnelle des stagiaires. L'étape iii) (entretiens d'auto-confrontation) a été placée à proximité de l'étape ii) (enregistrement de l'activité en classe). Le délai n'a pas excédé 2 jours.

Les étapes i) et iv) ont été conduites en fonction des besoins de l'analyse du chercheur ou des événements (à la suite d'une visite IUFM ou de la visite du proviseur) ou bien encore des demandes personnelles de la part des stagiaires et des disponibilités des interlocuteurs-participants.

Au cours des 9 mois d'investigation, le dispositif mené parallèlement avec trois stagiaires s'est présenté comme un contexte favorable permettant au chercheur d'accéder progressivement à une « compétence maîtrisée » relative à la conduite des entretiens et à l'agencement matériel des enregistrements. Par ailleurs, l'articulation entre les différents entretiens des trois stagiaires a aidé le chercheur à nourrir la controverse professionnelle en rapatriant au cours des échanges ce qui avait été évoqué par un stagiaire ou un interlocuteur

au cours d'échanges antérieurs. Enfin, l'abondance des observations et des entretiens a permis de maintenir une proximité entre le chercheur et les participants.

3.3 Recueil de données

Le corpus a été constitué de quatre types de données : a) des données d'entretien semi-directif ; b) des données d'enregistrement audiovisuel de l'activité en classe ; c) des données d'auto-confrontations simples et croisées ; d) des données ethnographiques

3.3.1 Données d'entretien semi-directif

Les données d'entretien semi-directif avec chaque enseignant débutant, d'une durée variable de 15 à 45 minutes, ont été recueillies à l'aide d'un dictaphone. Ils avaient pour objectif de relever les conseils et les remarques que différents interlocuteurs leur avaient adressés puis de demander aux stagiaires d'expliquer ce qu'ils avaient fait de ces conseils : *Est-ce que tu as tenu compte de cette remarque pour enseigner ? Est-ce que tu as discuté de ce conseil avec d'autres personnes ?* Lors de la retranscription des entretiens semi-directifs, il s'agissait de repérer après coup les conseils et les remarques à l'origine d'une préoccupation chez l'enseignant stagiaire afin d'en rediscuter ou d'en faire l'objet d'une controverse lors d'un nouvel entretien : par exemple, se déplacer dans la classe (Magalie, auto-confrontation croisée 08-04-08), faire un plan de classe (Julien, auto-confrontation croisée 1-02-08).

Six entretiens semi-directifs ont été réalisés avec Anne, cinq entretiens semi-directifs avec Julien et trois entretiens semi-directifs avec Magalie.

3.3.2 Données d'enregistrement audiovisuel de l'activité en classe

Les données d'enregistrement audiovisuel de l'activité en classe de chaque enseignant débutant ont été recueillies à l'aide d'une caméra numérique fixée sur un pied, placée au fond de la classe. Deux repères, l'entrée des élèves dans la classe puis la sortie des élèves, guidaient le début et la fin de l'enregistrement.

Le chercheur était positionné derrière la caméra pour pouvoir utiliser deux plans : plan resserré et plan large en fonction de ce qui se passait en classe (interpellation d'un élève,

utilisation du tableau par la stagiaire). Ce choix a fait l'objet de discussions avec les stagiaires.

(Magalie 21-11-07)

Stagiaire : par contre je voulais te demander/ là c'est volontaire de te centrer sur mon image à moi et mes réactions/ moins que sur celles des élèves/

Chercheur : oui/ mais en fait je prends les deux/ que ce soient tes actions/ et les interpellations des élèves/ alors c'est vrai que je centre l'objectif de la caméra sur toi/ mais je ne peux pas évincer les réactions des élèves/ je les filme aussi d'ailleurs/ ce que tu fais en classe/ tu vas le faire en fonction des réactions des élèves/ donc je filme tout le monde/ mais peut-être que tu as cette impression là/ parce qu'on te voit de face/ alors que les élèves/ je suis dans leur dos/ donc on les voit moins/

Stagiaire : je vois/ oui/ oui/ oui/ je comprends

Trois précautions ont été prises concernant les données d'enregistrement : obtenir de la part de chaque élève une autorisation parentale afin de garantir le droit à l'image et de répondre à l'injonction émise par la direction ; installer le matériel avant la rentrée des élèves dans la classe et répondre aux questions et aux éventuelles préoccupations des élèves et de chaque enseignant vis-à-vis des enregistrements audiovisuels.

Pour Julien et Magalie, une période de familiarisation a été nécessaire avant d'enregistrer en classe. Dans un premier temps, seule la présence du chercheur a été souhaitée (observation et prise de notes le 19 octobre et le 15 novembre pour Julien, le 23 octobre pour Magalie). D'autre part, à la demande de Magalie, une nouvelle période de familiarisation a été réalisée en janvier (observation et prise de notes le 22 janvier).

Quatre enregistrements audiovisuels ont été effectués avec Anne, trois avec Julien et cinq avec Magalie. A ces données d'enregistrement audiovisuel s'ajoutent des notes d'information sur le contexte précis de l'intervention en classe des stagiaires - objectif et déroulement de la leçon, effectif élèves, matériel utilisé par la stagiaire et les élèves, documents supports.

3.3.3 Données d'auto-confrontation

Les données d'auto-confrontations simples et croisées ont été relevées à partir de l'enregistrement audiovisuel d'entretiens menés par le chercheur avec le stagiaire seul ou avec le stagiaire et un autre interlocuteur- participant. Tous les entretiens d'auto-confrontation d'une durée moyenne de 60 minutes ont été effectués dans l'enceinte du lycée A. Les salles équipées de téléviseur n'étant pas toujours disponibles, le choix d'utiliser mon écran portable a permis une organisation plus autonome. La majorité des entretiens d'auto-confrontation a été enregistrée à l'aide d'une caméra positionnée sur pied fixe cadrant en même temps les

participants et l'écran portable sur lequel était visionné le film de l'activité en classe ; seuls quatre entretiens (2 pour Julien et 2 pour Magalie) ont fait l'objet d'un enregistrement audio à la demande des interlocuteurs- participants.

Chaque auto-confrontation a fait l'objet d'un rappel des objectifs de l'entretien et des conditions de confidentialité des verbalisations enregistrées.

Le déroulement des entretiens d'auto-confrontation simple a évolué au cours du dispositif de recherche : lors des premières auto-confrontations, aucune séquence vidéo n'était préalablement sélectionnée. L'objectif était d'apprendre aux stagiaires à explorer leur activité professionnelle en les aidant par des questions : *Qu'est-ce que tu fais ? Comment fais-tu ? Pourquoi fais-tu ceci ?*

Puis dans la perspective de provoquer le développement professionnel des stagiaires, il s'est agi de choisir des séquences permettant de relancer le travail intrapsychique sur des règles antérieurement énoncées par le stagiaire mais aussi par les interlocuteurs. Le choix des séquences ainsi que les questions du chercheur devaient permettre aux stagiaires d'accéder à son activité réelle (Clot, 1999) en envisageant d'autres actions possibles. *Pourquoi tu dis que tu n'aurais pas dû citer cet élève en exemple ? Est-ce que tu pourrais faire autrement pour faire la transition avec le cours précédent ? Qu'est-ce que tu aurais voulu faire avant la sonnerie ? Est-ce que tu as pensé au conseil de ta tutrice à ce moment là ? Tu te rappelles de ce que les formateurs IUFM avaient dit à propos de la construction du commentaire composé, est-ce que tu penses avoir fait la même chose dans ce cours ?*

Concernant les entretiens d'auto-confrontation croisée (excepté pour un entretien), ce sont précisément les préoccupations et les conflits intrapsychiques vécus par les enseignants stagiaires qui ont guidé leur mise en place. Pour Julien, dont l'activité professionnelle était marquée par des idées personnelles et préconçues du métier enseignant, l'objectif était de lui faire partager des règles proches du genre enseignant (Clot, 1999) avec le plus grand nombre d'interlocuteurs professionnels. Pour Magalie, dont l'activité professionnelle était orientée vers un motif puissant « devenir une enseignante capable de faire travailler et de faire progresser tous les élèves », un motif en contradiction avec la situation contraignante de sa classe où les élèves ne participaient pas et où ils ne faisaient pas leur travail personnel, mon intervention consistait à la confronter à l'activité en classe des collègues (que j'avais observés et avec lesquels j'avais discuté) et qui avaient notamment évoqué d'autres actions et motifs pour faire participer les élèves. Enfin, pour Anne soucieuse « d'avoir au lycée une seule personne référente (tutrice) pour éviter de s'éparpiller », mes propositions d'auto-

confrontation croisée avec d'autres collègues n'ont pu aboutir. Cependant, mon objectif a été de lui proposer de nouvelles modalités d'entretien avec sa tutrice comme ressource possible pour son activité professionnelle.

Lors des entretiens d'auto-confrontation croisée, les questions du chercheur introduisaient le plus souvent possible la controverse : *Quand tu as proposé aux élèves cet exercice oral de critique, est-ce que tu avais pensé aux limites que ta collègue vient d'énoncer ? Tu peux expliquer pourquoi tu ne veux pas faire un plan de classe comme le fait ta collègue ?*

L'échange professionnel devait permettre à chacun de dire ce qu'il faisait avec ses élèves et de confronter sa manière de faire la classe à celle du collègue.

Quatre auto-confrontations simples et deux auto-confrontations croisées ont été réalisées avec Anne, trois auto-confrontations simples et quatre auto-confrontations croisées avec Julien et six auto-confrontations simples et deux auto-confrontations croisées avec Magalie.

3.3.4 Données ethnographiques

Les données ethnographiques ont été consignées dans un carnet (voir Annexe 3, Carnet de notes ethnographiques) contenant des informations sur le lycée A., son fonctionnement, le règlement intérieur, les orientations pédagogiques et sur les premiers contacts avec la direction du lycée et sur les participants de l'étude mais aussi des entretiens et des discussions informelles avec les enseignants en poste dans le lycée A., les trois enseignants débutants, leurs tuteurs ou tutrices, l'équipe pédagogique. L'objectif était de comprendre de l'intérieur le contexte social et culturel susceptible d'influer sur l'activité professionnelle des enseignants novices. Le relevé de ces données a été possible grâce aux séjours réguliers du chercheur dans l'établissement scolaire, 2 jours par semaine en moyenne de janvier à juin 2007 (étape pré-expérimentale), de septembre 2007 à mai 2008 (étape expérimentale), lui permettant de suivre avec une certaine proximité l'activité de chaque stagiaire.

Le Tableau 3 présenté ci-dessous résume la chronologie des recueils de données réalisés au cours de l'étude pour chaque stagiaire participant (hormis les données ethnographiques correspondant à 48 demi-journées de présence dans l'établissement, de septembre 2007 à mai 2008).

ECHEANCIER	Anne	Julien	Magalie
Octobre 2007	-ESD 5-10-07 -EVC 19-10-07 -ACS 19-10-07 -ESD 23-10-07	-ESD 11-10-07 -OC 19-10-07 -ACS 19-10-07 -ESD 26-10-07	-ESD 9-10-07 -OC 23-10-07 -ACS 23-10-07
Novembre 2007	-EVC 22-11-07 -ACC /Tutrice 22-11-07 -ACS 23-11-07	-OC 15-11-07 -ACC /Tuteur 15-11-07 -EVC 29-11-07 -ACS 30-11-07	-EVC 21-11-07 -ACS 21-11-07
Décembre 2007	-EVC Tutrice 4-12-07 -ACC /Tutrice 6-12-07 -ESD 20-12-07	-EVC Tuteur 20-12-07 -ACC /Tuteur 21-12-07	-EVC 19-12-07 -ACS 19-12-07
Janvier 2008	-ESD 15-01-08	-ESD 11-01-08 -EVC 17-01-08 -ACS 18-01-08	-ESD 22-01-08 -OC 22-01-08 -ACS 23-01-08
Février 2008	-EVC 31-01-08 -ACS 8-02-08	-ACC /Stagiaire PLC2 1-02-08	-EVC 5-02-08 -ACC /Tutrice 6-02-08
Mars 2008	-ESD 27-03-08	-EVC 27-03-08 -ACS 28-03-08	-ESD 18-03-08 -EVC 25-03-08 -ACS 26-03-08
Avril 2008	-EVC 10-04-08 -ACS 11-04-08	-ACC/Collègue 3-04-08 -ESD 10-04-08	-EVC collègue 4-04-08 -ACC /collègue 8-04-08
Mai 2008	ESD /Tutrice 16-05-08	ESD 16-05-08	-EVC 13-05-08 -ACS 14-05-08

Tableau 3 : Recueils de données de l'étude (hors données ethnographiques)
(ESD pour entretien semi-directif ; EVC pour enregistrement vidéo en classe ; OC pour observation en classe ; ACS pour auto-confrontation simple ; ACC pour auto-confrontation croisée)

3.4 Traitement des données

L'analyse des données a été réalisée en 6 étapes (Moussay, Étienne & Méard, soumis) : a) la transcription *verbatim* et la mise en forme de l'ensemble des données audio et audiovisuelles (enregistrement audiovisuel de l'activité en classe et entretiens) ; b) le découpage de l'ensemble des données d'entretien en unités d'analyse ; c) la construction d'un tableau à 3 volets ; d) le regroupement et l'étiquetage des règles énoncées par l'enseignant débutant ; e) l'identification des règles communes aux trois enseignants débutants ; f) la reconstruction de l'historicité du développement professionnel de l'enseignant débutant à propos d'une règle.

3.4.1 Transcription et mise en forme des données audio et audiovisuelles

Une première étape a consisté à retranscrire *verbatim* l'intégralité des données audio et audiovisuelles. Concernant les données d'entretien, le code de transcription utilisé a mis en relief les questions du chercheur (en gras dans le texte ; signe interrogatif) en cherchant à rendre plus explicite l'échange (le signe « / » a été introduit à chaque pause). Les transcriptions *verbatim* des interactions verbales au cours des leçons ainsi que les DVD ont été transmis aux interlocuteurs-participants. L'objectif de cette transmission était d'une part d'obtenir un accord sur ce qui avait été retranscrit. D'autre part, conformément aux options développementales de cette étude, les DVD ainsi que les transcriptions pouvaient devenir des outils pour les enseignants stagiaires afin de re-penser à ce qu'ils avaient fait en classe et à ce qu'ils avaient dit au cours des entretiens.

3.4.2 Découpage des données d'entretien en unités d'analyse

Après la retranscription des données d'entretien, le corpus a été découpé en unités d'analyse, en référence à l'objet de l'étude et à mon cadre théorique. Ces unités ont été délimitées à partir de l'énonciation d'une règle (ou de plusieurs règles enchâssées les unes aux autres, chacune ayant une fonction de but d'action, de motif ou d'opération dans le raisonnement pratique) par l'enseignant débutant et par ses interlocuteurs. L'énoncé d'une règle a été considéré comme « une triade vivante tournée vers l'objet, vers autrui et vers soi » (Bakhtine, 1984). Clot précise sur ce point :

En choisissant l'activité dirigée comme unité élémentaire d'analyse en psychologie du travail, nous choisissons le conflit comme point de départ de la recherche (...) la seule unité qu'on puisse envisager et celle d'un mouvement dysharmonique (...) l'unité d'un développement dont l'équilibre apparaît au point de collision entre plusieurs développements possibles (1999, p.100).

En référence aux travaux de Vygotski (1978), j'ai considéré que l'énoncé d'une règle avait toutes les caractéristiques sociales-interactives et individuelles-cognitives des conduites et qu'il correspondait à une unité de « l'action sensée » (Ricoeur, 1986). Un énoncé dans l'échange ne prend son statut de règle, motif ou opération que par rapport aux autres énoncés. Autrement dit, un énoncé n'est un motif que lorsqu'il sert à « motiver » un autre énoncé, un énoncé n'est une opération que lorsqu'il sert à « opérationnaliser » « instrumenter » un autre énoncé. Pour ces raisons, dans mon étude, le repérage de l'énoncé d'une règle s'est opéré à partir de ce que Ricoeur appelle « le raisonnement pratique » sous la forme « faire ceci » « faire ainsi »... « parce que » « sinon » « pour ». Dans le raisonnement pratique, le motif ou l'opération pouvait être absent. La règle pouvait se présenter sous la forme d'un verbe à l'infinitif, ou conjugué, ou au participe présent, d'un verbe sous la forme négative ou affirmative. L'action à réaliser pouvait être énoncée (faire ceci) et spécifiée dans la manière de la réaliser (faire ainsi/ opération). Dans certains cas, le motif d'action était très éloigné de l'action à réaliser. Au cours d'un échange, l'énoncé d'une règle peu explicite a été reconstruit en tenant compte du contexte d'énonciation entre les interlocuteurs. Cette deuxième étape du traitement des données a donc consisté à reconstituer les raisonnements pratiques de l'acteur et à les coder sous forme de verbes à l'infinitif (ou de plusieurs verbes connectés par « parce que » « sinon » « pour »).

Exemple 1 :

Stagiaire (Julien, entretien 19-10-07) : « **ça a été du « one man show »/ j'ai fait blague sur blague/ j'ai fait le cador un petit peu/ j'ai joué un peu avec ça/ et du coup ils/ enfin c'est plus elles/ parce que y'a une majorité de filles en L(littéraire)/ donc elles s'attendaient/ je pense/ à la physique « c'est super chiant/ on n'y comprend rien/ c'est des formules qu'on ne comprend pas/ on parle de mots qui sont super compliqués »/ et moi je me suis dit/ **il faut les captiver un moment** »**

Règle énoncée par l'enseignant débutant

Faire son one-man show (action) faire blague sur blague, faire le cador (opérations) *pour* captiver un moment les filles en classe littéraire (motif d'action)

Exemple 2

Stagiaire (Julien, entretien 11-01-08) : *le formateur visiteur IUFM m'a dit que j'avais **réussi à créer un climat détendu et de confiance** (avec les élèves de première littéraire)/ donc avec ça je pouvais bien travailler/ donc du coup après/ lui/ il s'est servi juste de ça pour dire/ « t'as la chance d'avoir une classe qui te suit et qui te suivra à peu près partout/ si tu leur demandes de faire un truc/ ils vont le faire/ donc **tente des trucs didactiques un peu plus** »/*

Règle énoncée par le formateur visiteur

Créer un climat détendu et de confiance avec les élèves (action) *pour* tenter des trucs didactiques (motif)

Exemple 3

Stagiaire (Anne, entretien 27-03-08) : *c'est-à-dire que moi/ je vois quand je suis avec eux dans la salle informatique/ les élèves sont derrière l'écran/ ils sont à deux en plus sur un poste/ ils discutent plus/ donc toi t'es forcément obligé de **passer plus souvent dans les rangs par exemple/ forcément tu vas pas intervenir de la même façon/ c'est une gestion de classe différente/ les élèves même si ils ont l'habitude de l'informatique/ il faut les guider davantage/ tu vas les voir/ et comme tu peux pas aller voir tout le monde en même temps/ y'a forcément plus de bruit/ donc c'est ça/ moi ça me change/ mais bizarrement le fait d'assister comme ça à son cours/ ça m'a fait réfléchir un peu sur « **est-ce qu'il faut faire travailler les élèves collectivement ou individuellement** »/ (...)***

Chercheur : *là tu penses que tu vas travailler autrement en cours/ en jouant sur ça/ sur un travail individuel et un travail en groupe ?*

St : *moi je sais que/ je te l'ai dit y'a les deux dans mon cours/ je m'arrête pas la- dessus en fait*

Règle énoncée par l'enseignante débutante

Gérer la classe différemment en informatique (action) passer plus souvent dans les rangs (opération) pour les guider davantage (motif) faire travailler les élèves par deux et tout seuls (opération)

Une nouvelle unité d'analyse a été créée à chaque fois qu'une nouvelle règle était énoncée par l'enseignant stagiaire.

3.4.3 Synthèse des règles énoncées par l'enseignant débutant et les interlocuteurs

Chaque unité d'analyse délimitée par l'énoncé d'une ou plusieurs règles a été insérée dans un tableau à trois volets : le volet 1 présentait la transcription *verbatim* de l'entretien ; le volet 2, le codage de l'énoncé de la règle de l'enseignant débutant sous la forme « action réalisée » ou « à réaliser » et « motif d'action », selon la méthode de codage utilisée par Méard, Bertone et Flavier (2008) ; le volet 3, les énoncés-signes adressés par les interlocuteurs (règles énoncées par les interlocuteurs dans l'instant présent de l'interaction ou lors d'une expérience passée), les énoncés-signes à travers les réactions des élèves, les énoncés-signes à travers un programme officiel, les énoncés-signes à travers des paroles de parents rapportées dans l'échange.

Volet 1 Transcription ACS Magalie 23-10-07 UA : 15 Lignes : 90 à 130	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant débutant	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : d'accord/ alors j'ai vu également que tu te déplaçais beaucoup dans ton cours/ pourquoi ? St : alors là aussi/ c'est pareil/ j'ai eu deux avis complètement contradictoires/ madame Dal (tutrice) m'a dit que je me déplaçais trop dans la classe/ et qu'il fallait que je me ménage/ or la visiteuse m'a dit exactement le contraire/ l'autre jour dans son bilan elle considérait que je ne me déplaçais pas suffisamment/ et elle avait même noté que lors de la visite je n'étais pas allée au fond/ elle en a même donné une interprétation/ selon elle/ je n'étais pas allée au fond parce que je n'avais pas osé m'approcher d'elle/ elle était assise au fond de la classe/ je lui ai dit que d'habitude je le faisais/</p> <p>Ch : tu lui as parlé du conseil de ta tutrice ? St : non/ je n'ai pas pensé/ je n'ai pas voulu/ tu vois/ ce sont deux</p>		<p><u>Tutrice</u> ne pas trop se déplacer dans la classe pour se ménager</p> <p><u>Formatrice Visiteuse IUFM</u> se déplacer aller au fond de la classe</p>

<p>conseils différents/ et comme je te le disais tout à l'heure/ actuellement je ne sais pas qui écouter/ et quoi faire/ je ferais plutôt confiance à madame Dal/ parce qu'elle m'a vue plus souvent dans la classe/ mais il est vrai que là je suis confrontée à une difficulté/</p> <p>Ch : laquelle ?</p> <p>St : je ne sais pas ce qu'il faut faire/ tu comprends/ tu ferais comment toi/</p> <p>Ch : par rapport à quoi/ par rapport aux deux conseils contradictoires/ ou par rapport au déplacement dans la classe ?</p> <p>St : par rapport au déplacement dans la classe/</p> <p>Ch : ah/ tu veux que je te dise comment je fais avec mes élèves/ c'est ça ?</p> <p>St : oui/</p> <p>Ch : ah/ alors/ alors moi/ je me déplace/ bon/ il faut dire que ce n'est pas une salle de cours/ c'est une salle de sport/ un gymnase/ mais tu sais/ je suis toujours partie du principe que je considérais le gymnase comme une salle de cours/ alors je me déplace pour donner des conseils aux élèves/ pour leur répéter/ oui/ souvent c'est ça/ pour leur redire ce qu'il faut faire dans l'exercice/ parce que certains élèves ont zappé les consignes/ et je me déplace aussi pour me rapprocher d'eux/ pour voir de plus près ce qu'il font/ alors tu vois/ je me déplace pour faire quelque chose de précis/ et si je restais au milieu du gymnase/ là où je les regroupe pour faire l'appel/ je pense que je ne verrais pas tout/ et puis je vais te dire/ j'ai l'impression qu'en faisant le tour comme ça des différents terrains/ comme toi</p>		<p><u>Chercheur</u></p> <p>se déplacer pour donner des conseils aux élèves pour leur répéter ce qu'il faut faire dans l'exercice</p> <p>pour se rapprocher des élèves pour voir de plus près ce qu'ils font</p> <p>ne pas rester au milieu du gymnase</p> <p>faire le tour des différents bureaux pour leur donner la possibilité de nous interpeller</p>
---	--	---

<p>tu fais le tour de ta classe/ des différents bureaux/ je leur donne la possibilité de m'interpeller/ de me poser une question/ ça c'est une chose qu'ils ne font pas souvent en grand groupe/ tu vois/ St : oui/ mais tu vois/ un prof ne doit pas rester derrière son bureau pour ménager sa santé/ c'est pour ça que je suis partagée entre le fait de me déplacer dans la classe et celui de rester près du tableau/ et puis ça dépend aussi des classes/ quand je te dis qu'au départ je me déplaçais beaucoup dans ma classe de seconde 2/ c'est parce que les élèves m'obligeaient un peu à le faire/ certes c'était une classe muette/ mais il y avait souvent des élèves qui discutaient avec leurs voisins/ et tu vois en me promenant comme ça dans les rangs/ j'ai eu l'impression de mettre fin à ce genre de comportements/ c'est normal/ en étant plus proche d'eux/ je les empêchais un peu de bavarder/ mais bon/</p>	<p><u>Action</u> ne pas rester derrière son bureau</p> <p><u>Motif</u> pour ménager sa santé</p> <p><u>Action</u> se promener dans les rangs</p> <p><u>Motif</u> pour empêcher les élèves de bavarder</p>	<p><u>Elèves de seconde 2</u> discuter avec leur voisin</p>
--	--	---

Tableau 4 : Exemple d'unité d'échange en trois volets

Ce tableau avait pour but d'identifier le lien entre l'énoncé de la règle provenant du stagiaire et les différents énoncés-signes qui lui avaient été adressés. Suite au codage de la règle et au relevé des énoncés-signes, une interprétation et des hypothèses ont été avancées concernant le processus de développement de l'activité professionnelle de l'enseignant stagiaire.

Interprétation

L'enseignante débutante rapporte deux règles contradictoires

Règle énoncée par sa tutrice

Ne pas trop se déplacer dans la classe pour se ménager

Règle énoncée par la formatrice visiteuse IUFM

se déplacer dans la classe pour aller au fond

La stagiaire évoque un dilemme face à ces deux règles contradictoires

tu vois/ ce sont deux conseils différents/ et comme je te le disais tout à l'heure/ actuellement

*je ne sais pas qui écouter/ et quoi faire/ je ferais plutôt confiance à madame Dal/ parce qu'elle m'a vue plus souvent dans la classe/ mais il est vrai que là je suis confrontée à une difficulté/
je ne sais pas ce qu'il faut faire/ tu comprends/*

Elle va ensuite solliciter le chercheur en lui demandant ce qu'il fait dans sa classe

Le chercheur énonce de nouvelles règles
se déplacer dans le gymnase (action) ne pas rester au milieu (opération) faire le tour des différents terrains (opération)
pour donner des conseils aux élèves (motif)
pour leur répéter ce qu'il faut faire dans l'exercice (motif)
pour se rapprocher des élèves (motif)
pour voir de plus près ce qu'ils font (motif)
pour leur donner la possibilité de nous interpeller (motif)

Puis l'enseignante débutante confronte les règles énoncées par ses interlocuteurs et la situation de classe contraignante où *les élèves discutent avec leurs voisins*

Cette tension entre règles et expérience en classe l'invite à énoncer de nouvelles règles
ne pas rester derrière son bureau (action) pour ménager sa santé (motif)
se promener dans les rangs (action) pour empêcher les élèves de bavarder (motif)

Hypothèses

On fait l'hypothèse que les règles énoncées par la tutrice et par la formatrice visiteuse IUFM sont à l'origine d'un conflit inter-psychique

On suppose que face au dilemme entre deux règles (celle de la tutrice et celle de la visiteuse IUFM), la stagiaire cherche une solution auprès d'un autre interlocuteur. Elle sollicite le chercheur pour tenter de dépasser ce dilemme

On fait l'hypothèse que la prise en compte des contraintes de la classe conduit la stagiaire à reconsidérer les règles qui lui sont adressées

On peut penser que les règles contradictoires ainsi que la contradiction entre les règles et son expérience en classe sont les deux sources de CIP

► Développement par le sens

Tableau 5 : Exemple de premières interprétations et hypothèses dans le tableau à 3 volets

Pour chaque entretien, l'ensemble des règles énoncées par le stagiaire a été regroupé dans un tableau de synthèse constitué de 4 colonnes (tableau 6). Les colonnes contenaient : a) le numéro de l'unité d'analyse ; b) et c) le codage de la règle sous la forme « action réalisée ou à réaliser » et « motif d'action » ; d) le relevé des interlocuteurs et des ressources-contraintes identifiés lors de l'analyse de l'unité d'échange. Ces ressources-contraintes (parents d'élèves, règlement intérieur du lycée A, programme officiel, livres de mathématiques) ont été définis

comme des « éléments qui font signes » auxquels le stagiaire fait référence pour construire l'énoncé de règle.

UA	Règles énoncées par l'enseignant novice (Anne)		Interlocuteurs et autres ressources
	Actions réalisées ou à réaliser	Motifs d'action	
64	Comparer les moyennes avec celles des autres classes	pour surveiller les résultats des élèves	CPE Elève de seconde 6 Tutrice Autres élèves Institution
65	Mettre des appréciations sur les bulletins comme « satisfaisant », « convenable », « insuffisant »		Stagiaires IUFM Professeurs (de ses enfants) Tutrice
66	Cibler l'objectif opérations voir ce que l'on veut faire avec les élèves, ce qui est important, ce que l'on veut leur apprendre un seul objectif à chaque changement d'activité	pour ne pas perdre de temps pour éviter de s'éparpiller et de rester trop longtemps sur un exercice	Tutrice IUFM Stagiaires Expérience passée
67	Ne pas rabâcher le cours	parce qu'on est obligé d'en laisser sur le bord de la route sinon on n'avance pas parce qu'on peut combler les lacunes dans les modules	Elèves de seconde 6
68	Ne pas refuser un élève qui est en retard sauf les élèves qui font les pitres en entrant dans la classe Laisser la porte ouverte au début du cours Fermer la porte de la classe après la deuxième	pour permettre à celui qui est un peu en retard de s'installer	Proviseur Elèves de seconde 6

	sonnerie		
69	<p>Donner un corrigé rédigé en fonction de la longueur du DS</p> <p>Ne rien donner quand il y a seulement deux exercices qui n'ont pas été bien faits</p> <p>Donner un corrigé résultat</p>	<p>pour éviter de passer du temps à corriger en classe pour que les élèves s'y réfèrent</p>	Tutrice
70	<p>Ne pas envoyer systématiquement les élèves au tableau Se faire dicter la correction</p> <p>S'asseoir de temps en temps à la place de l'élève pendant la correction</p> <p>opération s'asseoir sur les côtés mais pas dans la rangée du milieu</p>	<p>sinon ça prend du temps</p> <p>pour ne pas déranger les élèves</p>	<p>Tutrice Elèves de seconde 6 Aménagement de la classe</p>
71	<p>Introduire une notion nouvelle</p> <p>opération Faire une activité d'introduction puis définition puis exemple</p>		<p>Tutrice Expérience en tant qu'élève Chercheur Auteurs des livres de mathématiques</p>
72	<p>Donner la moyenne du devoir</p> <p>opérations rapidement à l'oral</p> <p>avec une remarque Dire aux élèves ce qui a marché au devoir « vous avez bien ou pas mal réussi »</p>	<p>parce qu'il ne faut pas que ce soit matière à discussion</p> <p>sinon ils n'écoutent pas la correction</p>	<p>Elèves de seconde 6 Parents</p>
73	Permettre aux élèves de rendre le DM le cours		Elèves de seconde 6

	suivant Ne pas coller un élève qui ne rend pas les DM	parce que la colle n'a aucune action sur l'élève pour ne pas avoir à corriger un devoir supplémentaire pour passer du temps avec les élèves qui travaillent	Lycée A Tutrice Professeure principale Equipe pédagogique Autres établissements Chercheur
--	--	---	--

Tableau 6 : Exemple de tableau de synthèse des règles énoncées par l'enseignant débutant (ESD Anne 15-01-08)

Pour chaque entretien, l'ensemble des règles énoncées par les interlocuteurs a été regroupé dans un tableau de synthèse (tableau 7).

UA	Interlocuteurs	Règles énoncées par les interlocuteurs	
		Actions réalisées ou à réaliser	Motifs d'action
64	CPE	Suivre les élèves à partir de leur résultat	
64	Tutrice	Comparer les moyennes des classes	
65	Tutrice	Ne pas mettre trop d'appréciations	
66	Tutrice	Cibler les objectifs	
66	Formateur IUFM	Avoir un objectif Mettre en rapport la progression du cours avec les programmes	
66	Stagiaires	Avoir un objectif et pleins à côté	parce qu'on veut faire beaucoup de choses
68	Proviseur	Ne pas accepter les élèves en retard	
69	Tutrice	Ne pas donner de corrigé devoir	
70	Tutrice	S'asseoir à la place de l'élève	
71	Tutrice	Introduire une notion nouvelle opération donner d'abord les exemples puis la définition	
71	Tutrice	Mettre en forme la définition avec les élèves	
71	Chercheur	Mettre en forme la définition avec les élèves	pour les aider à mieux comprendre
72	Tutrice	Donner la moyenne opération	

		à l'oral	
73	Tutrice	Ne pas coller les élèves qui ne rendent pas les DM	
73	Chercheur	Discuter avec l'élève	pour savoir pourquoi il ne fait pas son devoir
73	Professeure principale	Ne pas coller	parce que cela ne sert à rien
73	Equipe pédagogique	Dire aux élèves qu'on n'est pas dupe	

Tableau 7 : Exemple de tableau de synthèse des règles énoncées par les interlocuteurs (ESD Anne 15-01-08)

3.4.4 Identification des « préoccupations » et de leur évolution dans l'activité professionnelle des trois enseignants débutants

Pour approfondir l'analyse du processus de développement des trois enseignants débutants en situation tutorale, une quatrième étape a consisté à examiner les règles que chaque enseignant débutant s'était auto-adressées et qui évoluaient au fil des mois. Autrement dit, il s'est agi de suivre pour chacun des trois enseignants l'évolution de certaines règles qu'il s'auto-adressait à plusieurs reprises au cours de l'année. Par exemple, du mois d'octobre au mois de mai, Magalie a discuté à six reprises avec le chercheur des problèmes que lui posait la construction du commentaire composé avec les élèves (UA 3, 33, 40, 47, 56 et 89). A cette occasion, elle s'est auto-adressé 12 buts d'action, en lien avec 21 opérations et 23 motifs. Dans la démarche méthodologique proposée dans cette étude, ces faisceaux de règles liées les unes aux autres à propos d'une question professionnelle (en l'occurrence « la construction du commentaire composé avec les élèves ») ont été nommés des « préoccupations », selon la perspective de la théorie fondée (Strauss & Corbin, 1990) qui recommande au chercheur de procéder à ses propres appellations tirées du terrain et que Glaser & Strauss (1978) désignent sous le nom « d'appellations *in vivo* ».

Le but était d'abord de suivre précisément le processus de développement de l'activité professionnelle des trois enseignants à propos de faisceaux de règles qui les préoccupaient suffisamment pour qu'ils les évoquassent plusieurs fois. Ensuite, cette forme d'analyse « par faisceaux de règles » visait à repérer plusieurs préoccupations communes pour pouvoir comparer termes à termes l'évolution des règles les concernant pour chaque enseignant. Cette méthode semblait pouvoir compléter utilement la précédente (analyse des trajectoires de chaque stagiaire),

Ces « préoccupations » (voir Annexes 4, 5, 6, Tableaux regroupant les règles relatives aux « préoccupations » de chaque enseignant débutant) ont été définies de deux manières :

- lorsque l'enseignant débutant utilisait au cours de plusieurs recueils de données le même énoncé concernant une règle auto-adressée. Par exemple, lorsque dans les données concernant l'activité d'Anne, celle-ci a énoncé (UA 28) *Faire répéter l'élève*, (UA 31) *Faire répéter en fonction des élèves*, (UA 33) *Faire répéter les élèves*, (UA 45) *Ne pas faire répéter l'élève*, (UA 55) *Faire répéter uniquement les élèves qui font exprès de parler tout bas*, (UA 100) *Ne pas faire répéter les élèves timides*, l'ensemble des règles de ces UA ont été regroupées dans la préoccupation intitulée « Faire répéter les élèves » ;

- lorsqu'au cours d'un entretien, à l'occasion d'une règle auto-adressée, le chercheur et l'enseignant débutant établissaient explicitement un lien entre cette règle et une règle auto-adressée au cours d'interactions précédentes. Par exemple, lorsque Magalie a énoncé (ACS du 14-05-08, UA 84). qu'il fallait *sanctionner les élèves qui ne faisaient pas leur travail (action) en donnant des heures de colle (opération) et en mettant un zéro (opération)* et qu'elle s'est référée dans l'interaction avec le chercheur à des règles qu'elle s'auto-adressait plusieurs mois plus tôt (UA 24) : *Ne pas sanctionner les élèves (pour dire que la classe fonctionne bien)*, l'ensemble des règles de ces deux UA ont été regroupées dans la préoccupation intitulée « Sanctionner les élèves ».

Les titres de ce qui est ici défini comme des « préoccupations » ont été formulés en reprenant l'énoncé de la première règle auto-adressée par le stagiaire dans la première Unité d'analyse concernée par la préoccupation. Par exemple, lorsque dans les données de Julien, celui-ci a énoncé le but d'action (première règle auto-adressée, UA 6) « Travailler de manière décontractée », la préoccupation a été intitulée « « Travailler de manière décontractée ». Lorsque ce premier énoncé, dans la première Unité d'analyse, semblait trop circonstancié pour rendre compte de l'ensemble des règles auto-adressées dans les UA suivantes, le chercheur a repris cet énoncé en gommant les circonstances pour formuler le titre de la préoccupation. Par exemple, lorsque dans les données d'Anne, celle-ci a énoncé le but d'action (première règle auto-adressée, UA 2) « Rappeler aux élèves la règle « zéro retard » du proviseur », la préoccupation a été intitulée « Rappeler aux élèves la règle des retards ».

L'intérêt de ce regroupement était de mettre en évidence le processus d'établissement de liaisons nouvelles dans et par l'activité qui permettait à une règle d'évoluer par l'atteinte de nouveaux buts d'action, de nouveaux motifs, de nouvelles opérations et par le franchissement de paliers d'efficacité opératoire (Clot, 2008)

Les règles d'une même préoccupation ont été regroupées dans un tableau comprenant trois colonnes : la colonne 1 présentait l'unité d'analyse ; les colonnes 2 et 3, la règle codée.

Le tableau 8 illustre cette procédure.

UA	Règles énoncées par l'enseignante débutante	
	Actions réalisées ou à réaliser	Motifs d'action
13	Corriger un exercice au tableau Alternier systématiquement correction au tableau par les élèves et correction à l'oral Envoyer les élèves au tableau Envoyer les élèves timides S'asseoir à la place de l'élève que l'on envoie au tableau Envoyer un élève du fond de la classe Cocher les élèves qui vont au tableau Ne pas noter les élèves au tableau	pour avancer plus vite dans le corrigé pour les entraîner à l'oral pour leur demander ce qu'ils font et pourquoi ils le font pour les mettre en confiance pour leur faire corriger des exercices qu'on pense qu'ils vont réussir pour ne pas avoir toute la classe derrière son dos pour éviter d'envoyer toujours les mêmes pour faire travailler tous les élèves
20	Envoyer les élèves non volontaires au tableau Demander aux élèves d'aider celui qui corrige au tableau S'asseoir à la place de l'élève que l'on envoie au tableau	pour corriger son cahier pour lui éviter de rattraper la correction
50	Envoyer les élèves au tableau opération sans préavis	
70	Ne pas envoyer systématiquement les élèves au tableau Se faire dicter la correction S'asseoir de temps en temps à la place de l'élève pendant la correction opération s'asseoir sur les côtés mais pas dans la	sinon ça prend du temps pour ne pas déranger les élèves

	rangée du milieu	
83	Corriger un exercice Faire du vite et du lent	pour ne pas pénaliser les élèves débrouillards pour avoir un cours vivant pour avoir plus d'échanges
98	Envoyer tous les élèves au tableau les bons élèves en cours (classe entière) les élèves un peu faibles seulement en Aide Individualisée Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils font au tableau Insister sur la présentation	pour avoir la solution exacte à copier dans le cahier pour ne pas les mettre en difficulté pour aider les élèves qui n'ont pas compris

Tableau 8 : Règles auto-adressées par Anne relatives à la préoccupation « Corriger un exercice au tableau »

3.4.5 Identification des « préoccupations communes » aux trois enseignants débutants

Après ce regroupement de règles par faisceaux, la procédure a consisté à établir un tableau récapitulatif de toutes les préoccupations des trois stagiaires afin d'en obtenir une vision synthétique. Ce qui a autorisé l'identification de préoccupations communes et, au contraire, personnelles. Cette identification a conduit à comparer à grain fin le « destin » singulier de deux préoccupations communes aux trois stagiaires. Cette analyse comparative a consisté à mettre en évidence les phases d'accélération et de ralentissement du développement, les conditions d'impact de la situation tutorale sur ce processus, en particulier les conditions de convergence ou de divergence des règles énoncées par les interlocuteurs, le type d'interlocuteurs, le rapport entre ces règles énoncées et les expériences en classe du stagiaire, le type de règles énoncés (opérations, buts d'action, motifs).

3.4.6 Reconstruction de l'historicité du développement professionnel de l'enseignant débutant

En adéquation avec l'objet d'étude, il s'agissait de reconstruire le processus de développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants. Cette reconstruction a été possible grâce à la reconstitution d'histoires. Cette perspective d'analyse à partir d'histoires a été étayée par les travaux de Strauss (1992) développant le concept de

« trajectoire », de Pinsky & Theureau (1982) développant celui de « suivi d'activités », de Grosjean & Lacoste (1999) développant ceux « d'articulation et de coordination dans le travail ».

« L'histoire est une structure de traitement des données qui rend compte du caractère arborescent des interactions ; une histoire est comme le furet dans la chanson : elle court, passe de l'un à l'autre ; on la croit réglée en un endroit, elle ressurgit ailleurs, donnant un autre sens aux paroles échangées précédemment » (Grosjean & Lacoste, 1999, p.67)

La reconstitution d'histoires visait à montrer l'aspect non linéaire du développement professionnel des enseignants débutants, à repérer la dynamique du processus de construction d'une nouvelle règle, le jeu combiné de l'évolution du sens (mobiles) et de l'efficacité (opérations) dans les transactions et d'identifier les différents interlocuteurs comme personnes ressources ayant un impact sur le développement professionnel des stagiaires.

Dans cette étape, j'ai « suivi à la trace » plusieurs règles énoncées par le stagiaire en début d'année, en respectant l'enchaînement chronologique des interactions. Le tableau 9 représente un exemple de la reconstitution d'une histoire à propos des règles relatives à la préoccupation « Corriger les devoirs » (stagiaire : Magalie).

Interaction 1 : Septembre

Règles initiales énoncées par l'enseignante débutante

Corriger les devoirs des élèves
Donner le barème aux élèves avant le devoir
Ne pas mettre de mauvaises notes

Interaction 2 : Octobre

Règles énoncées par une collègue de français (Virginie)

Lire l'ensemble des devoirs avant de noter
Ne pas donner le barème aux élèves pour pouvoir l'adapter en fonction de ses attentes

Règle énoncée par un autre collègue de français (Monsieur L)

Ne pas hésiter à mettre une mauvaise note pour bousculer l'élève... pour le faire travailler

Règles énoncées par la tutrice

Accorder plus de points à la recherche et au travail personnel pour se simplifier la vie... pour noter de façon moins importante ce qui a été vu en classe
Avoir en tête le barème dès le moment où l'on propose un devoir pour obtenir une note sur 20

Règles énoncées par les formateurs IUFM

Envisager les réponses et fixer les critères d'évaluation et le barème dès le moment où l'on donne un devoir
Tenir ce que l'on dit

Ne jamais changer de règle en cours de route sinon on perd en crédibilité

Règles énoncées par l'enseignante débutante

Corriger les devoirs

Lire l'ensemble des copies

Envisager le barème avant la correction pour le remodeler lors de la lecture des copies

Réévaluer le barème pour se mettre au niveau des élèves... pour ne pas décourager les élèves

Ne pas donner le barème à l'élève

Peser chaque copie pour ne pas être arbitraire... pour ne pas les pénaliser

Tenir ce qu'on dit aux élèves

Faire ce qu'on leur a dit que l'on ferait

Par exemple redonner le devoir dans une semaine si on leur a dit qu'on leur rendrait dans une semaine

Interaction 3 : Janvier

Règle énoncée par la tutrice

Noter en se simplifiant la vie

Règles énoncées par un collègue de français (Monsieur L)

Noter à l'aide d'une grille

Prendre en compte les points essentiels du commentaire composé

Mettre 5 points pour l'introduction, 12 points pour le développement et 3 points pour la conclusion

Règles énoncées par l'enseignante débutante

Tirer les points pour avantager les élèves

Situer les 33 copies les unes par rapport aux autres pour ajuster la note

Lire les copies

Ne pas avoir de critères

Valoriser ce qui s'approche de nos attentes

Mettre un 10 sur 10 même si ce n'est pas parfait pour encourager... pour montrer aux élèves qu'ils sont sur la bonne voie

Mettre une mauvaise note quand les élèves rendent une copie bâclée pour sanctionner

Sur-noter les élèves qui tentent de faire le travail mais qui font un hors sujet pour les encourager

Interaction 4 : Février

Règles énoncées par la tutrice

Mettre 5 points pour l'introduction, 12 points pour le développement et 3 points pour la conclusion pour donner un repère aux élèves

Noter la partie développement à partir des critères fluidité, enchaînement des idées, organisation par rapport aux axes annoncés

Retrouver dans la partie développement 3 ou 4 idées essentielles du texte

Règles énoncées par l'enseignante débutante

Utiliser un barème de notation simple 5-12-3

Noter les transitions et les idées justifiées par les élèves dans la partie développement

<p>Interaction 5 : Mai Règle énoncée par la tutrice Ne pas recorriger la copie pour ne pas s'épuiser</p> <p>Règles énoncées par l'enseignante débutante Sanctionner les fautes pour mettre l'accent sur l'orthographe 10 fautes 1 point Au delà de 10 fautes 2 points Redonner les points aux élèves s'ils recorrigent leurs fautes pour les faire progresser</p>
--

Tableau 9 : Reconstruction de l'historicité du développement professionnel de l'enseignant débutant à propos des règles relatives à la correction du devoir

Si cette présentation sous la forme de tableau permettait de mettre en relief les échanges interpsychiques issus de la situation tutorale à l'origine du développement professionnel du stagiaire, elle présentait, de mon point de vue, certaines limites : la dynamique entre les règles énoncées par le stagiaire et celles que lui adressaient ses interlocuteurs n'était pas compréhensible dans les tableaux.

En collaboration avec un autre chercheur de l'ERTE DATIEF, j'ai donc eu recours à une autre figuration, celle des schémas, qui pouvait représenter la complexité du processus de développement par le sens et par l'efficacité. Cette collaboration s'est déroulée en deux temps : tout d'abord une tentative individuelle de figuration du développement de l'activité professionnelle (figure 1).

Interlocuteurs

Tutrice

Chercheur Proviseur

Tutrice IUFM Stagiaires

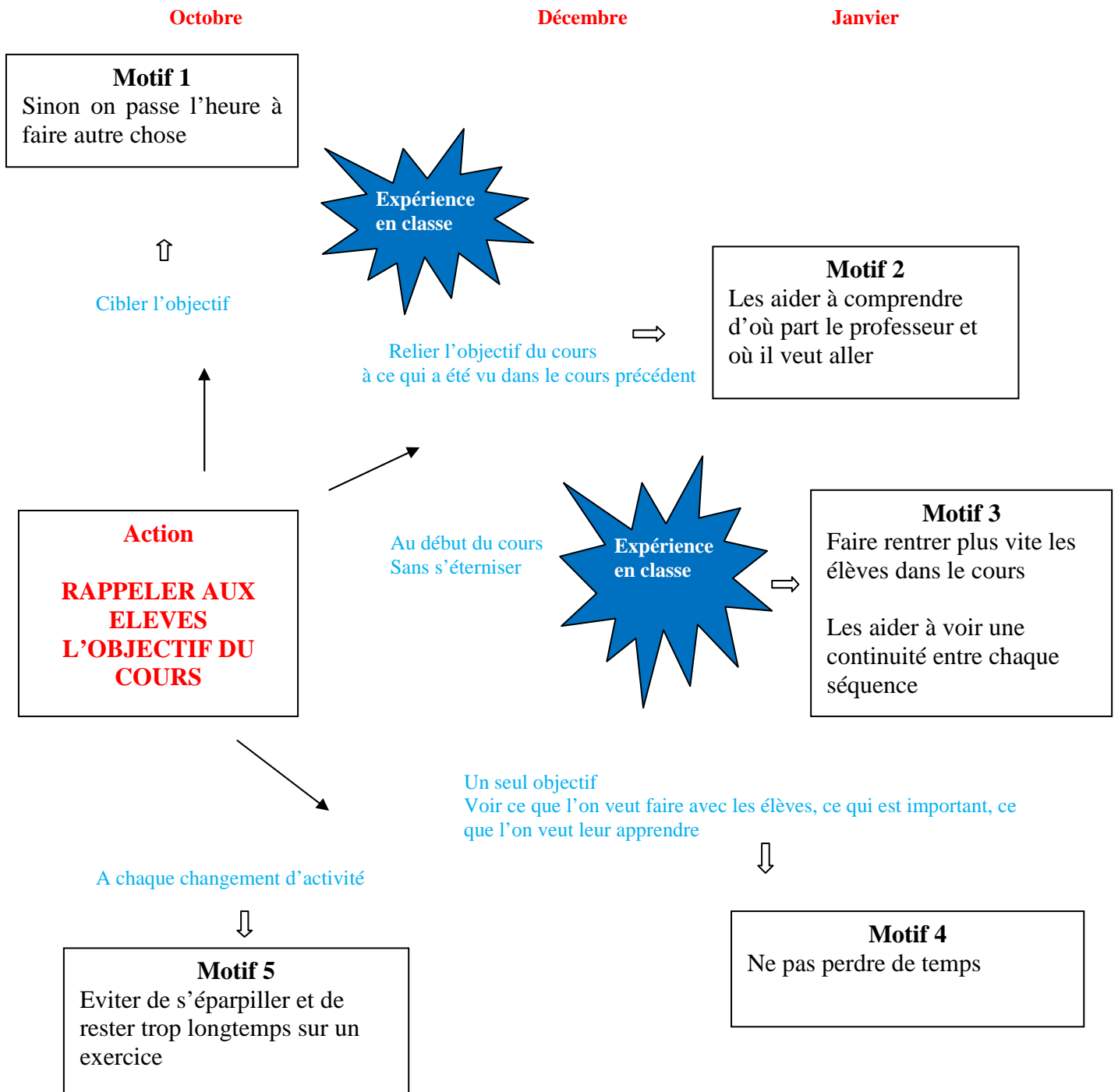


Figure 1 : Premier schéma du développement de l'activité professionnelle (Règles auto-adressées par Anne relatives à la préoccupation « Rappeler aux élèves l'objectif du cours »)

Puis cette schématisation a été confrontée à celle de l'autre chercheur (figure 2)

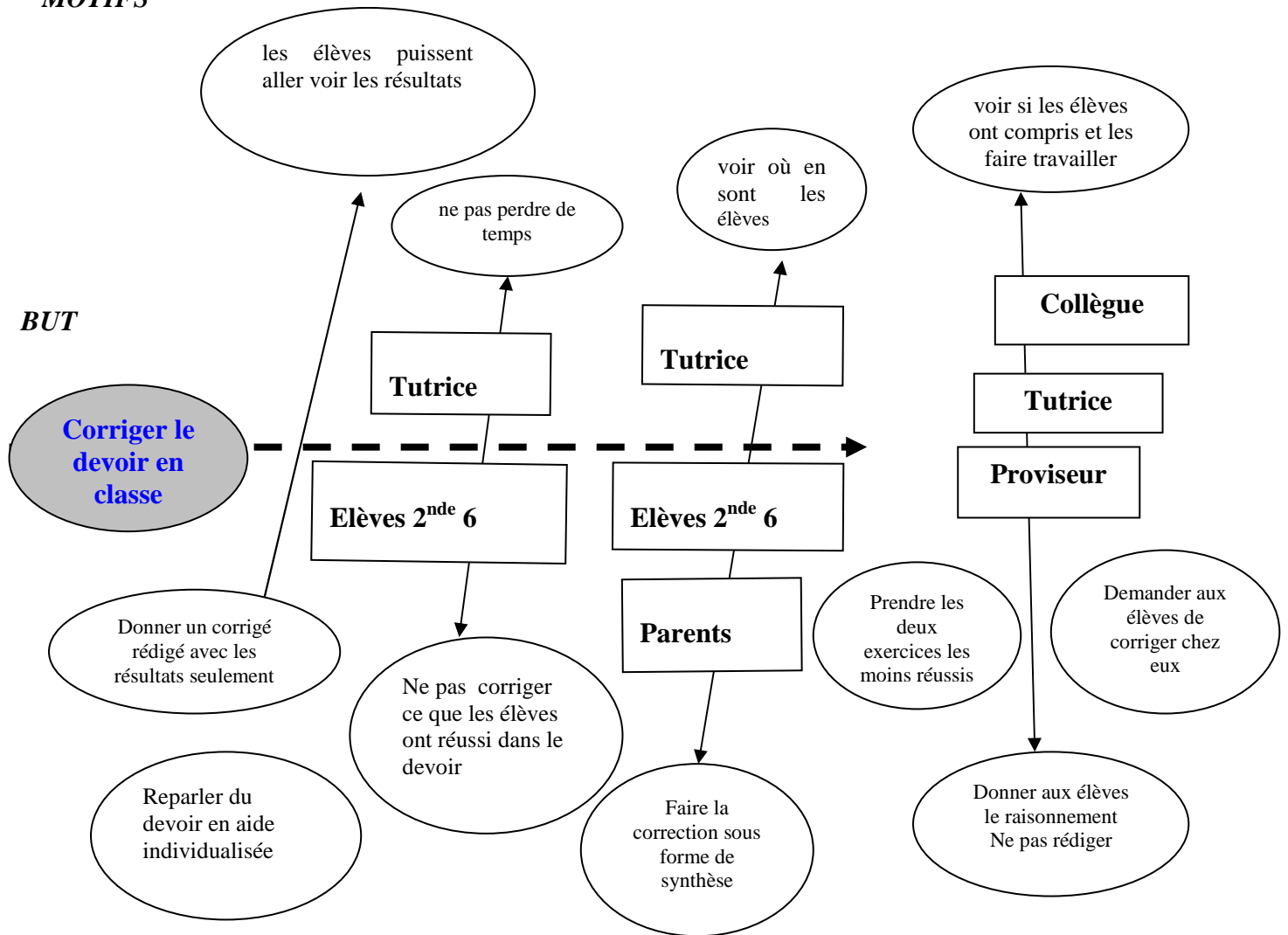
MOTIFS**OPERATIONS**

Figure 2 : Deuxième schéma du développement de l'activité professionnelle (Règles auto-adressées par Anne relatives à la préoccupation « Corriger le devoir en classe »)

Cette confrontation a permis d'élaborer une nouvelle schématisation (figure 3 ; Annexe 7 Troisième schéma du développement de l'activité professionnelle de l'enseignant débutant) qui prenait en compte :

- l'ensemble des règles énoncées par le stagiaire sur un axe horizontal représentant le point de collision entre règles des interlocuteurs et expériences en classe ainsi que le processus diachronique du développement professionnel du stagiaire,
- l'ensemble des règles évoquées par les interlocuteurs (énoncés de règles dans les bulles situées dans la partie supérieure du schéma),
- les contraintes liées à la situation en classe (énoncés- signes dans les bulles situées dans la partie inférieure du schéma),

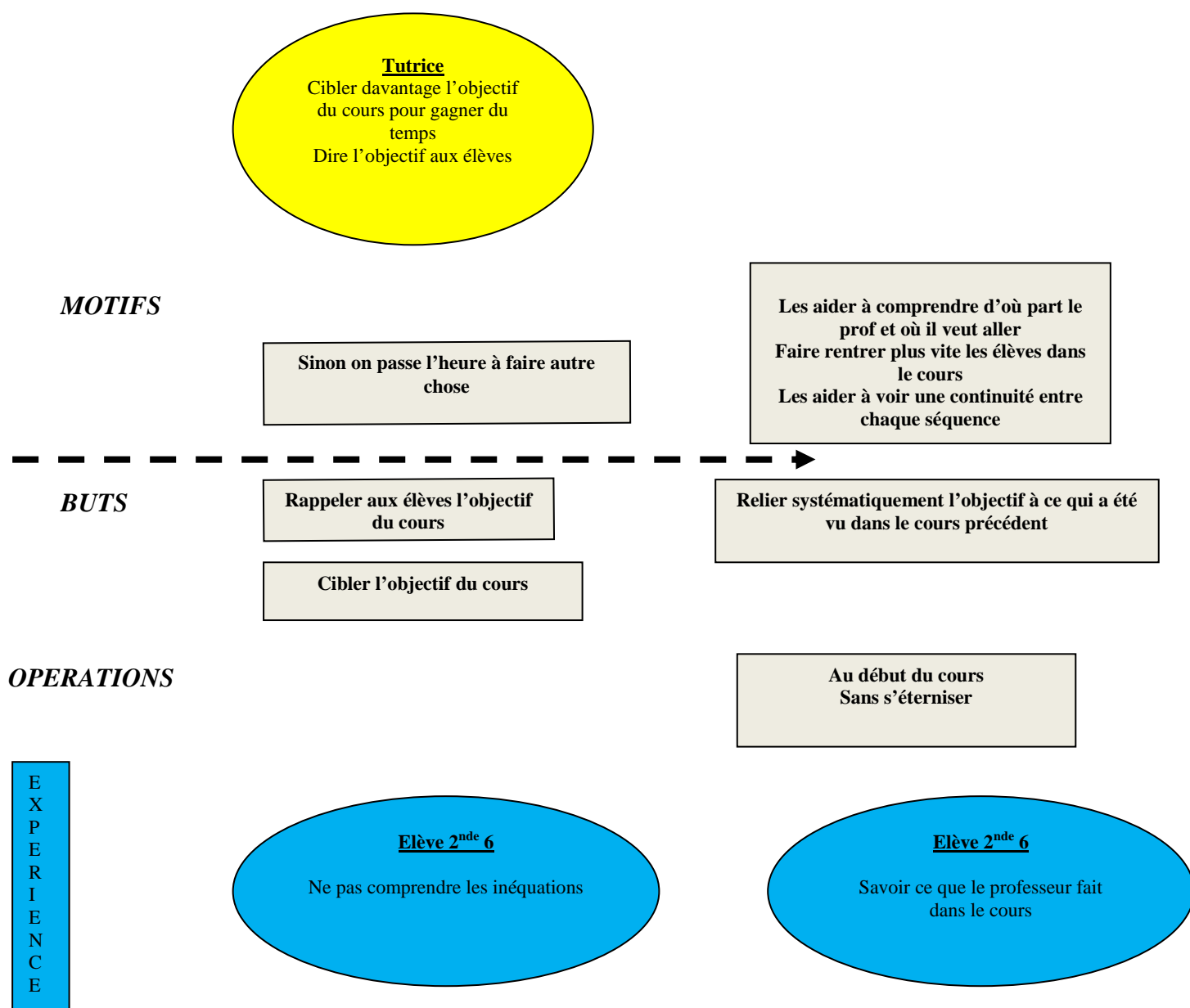


Figure 3 : Troisième schéma du développement de l'activité professionnelle (Règles auto-adressées par Anne relatives à la préoccupation « Rappeler aux élèves l'objectif du cours »)

Enfin, pour rendre compte de la dynamique de développement de l'activité professionnelle de l'enseignant et placer la focale sur la temporalité, l'irrégularité, la discontinuité du développement professionnel, plusieurs démarches étaient possibles :

*analyser le développement professionnel de chaque stagiaire par le biais « d’instantanés » décrivant l’évolution de l’activité professionnelle à des moments précis de l’année scolaire, en début, milieu et fin d’année (Bertone, 2001) ;

*décrire le développement de l’activité professionnelle de chaque stagiaire en « suivant à la trace » l’évolution de deux ou trois règles apprises par les enseignants stagiaires (Méard et Bruno, 2009) ;

*reconstituer par « photos rapprochées » le « film » (Malo, 2005) ou « l’histoire » du développement professionnel de chaque stagiaire centrée sur des phases contrariées, suspendues ou au contraire accélérées du développement, au cours des 9 mois d’étude.

Dans cette étude, j’ai opté pour cette troisième démarche. Différentes phases du processus de développement de l’activité professionnelle de chaque stagiaire ont été distinguées et étiquetées. Ces phases sont des constructions du chercheur. Elles sont différentes pour chaque stagiaire et représentent des « arrêts sur image » qui visent à qualifier de façon résumée les phases importantes du processus de développement. Elles permettent d’explorer l’itinéraire balisé du développement professionnel d’un stagiaire par le sens et par l’effcience marqué par des tensions, des conflits, des préoccupations, des réassurances, des engagements. Ces phases cherchaient à comprendre les *expériences de développement* (Clot, 2008, p.170 en parlant des expériences de Vygotski) rassemblées à l’intérieur d’une histoire et par lesquelles s’accomplit l’activité professionnelle de chaque stagiaire. Cet étiquetage par phases est le compromis trouvé pour rendre de façon synchronique, c’est-à-dire intelligible et communicable, l’analyse d’un objet de recherche diachronique (le développement de l’activité professionnelle d’enseignants stagiaires).

3.4.7 Validité du traitement des données

Un second chercheur travaillant indépendamment a analysé 15% des données environ selon la procédure indiquée afin de valider : a) le repérage des unités d’analyse, b) le codage des règles et le repérage des énoncés- signes dans le tableau à 3 volets, c) la mise en rapport des règles et des énoncés- signes. L’interprétation concernant la mise en lien de la règle énoncée par le stagiaire et des énoncés- signes a fait l’objet de discussions entre les deux chercheurs jusqu’à l’obtention d’un accord (Lincoln et Guba, 1985) à un taux supérieur à 90%. Ce second chercheur n’a pas été impliqué dans l’étiquetage par thèmes et l’interprétation globale relative à l’impact de la situation tutorale.

L'ensemble des données et les résultats de cette étude ont été portés à la connaissance des enseignants et formateurs participants. L'accueil de ces éléments d'analyse a été favorable et a engagé des réflexions consécutives. Il a conduit à des discussions professionnelles « hors étude » entre enseignants, formateurs et chercheur et à des perspectives de collaboration pour les années à venir.

4. Résultats

Ce chapitre est constitué de trois parties :

*La première partie 4.1 présente le processus de développement de l'activité professionnelle de chacun des trois stagiaires sous la forme d'études de cas.

*La deuxième partie 4.2 présente une analyse comparée du développement professionnel des trois stagiaires.

*La troisième partie 4.3 concerne, en réponse aux questions de recherche, l'analyse de l'impact des ressources de la situation tutorale.

4.1 Le développement professionnel de chaque stagiaire

4.1.1 Le développement de l'activité professionnelle d'Anne

Le processus de développement de l'activité professionnelle d'Anne au cours de l'année 2007-08, décrit ici en termes de « trajectoire », peut être résumé selon les « phases » présentées dans le tableau 10.

Septembre	L'entrée dans l'expérience professionnelle avec des interlocuteurs ciblés
Septembre	L'activité professionnelle en lien avec une expérience d'enseignement passée
Octobre	Les « actions réglées » des interlocuteurs comme guide pour l'activité professionnelle
Octobre	La confrontation à l'expérience en classe
Novembre	L'activité professionnelle traversée par des préoccupations
Décembre	L'exploration de nouvelles possibilités d'agir au contact de nouveaux échanges
Décembre	La comparaison de l'activité professionnelle à des règles génériques
Janvier	Le développement professionnel contrarié par le motif « ne pas perdre de temps »
Février	La prise en compte de nouvelles ressources pour combler le « défaut » d'interaction
Mars-Avril	Des règles anciennes réévaluées
Mai	L'élan du développement professionnel comme ressource partagée

Tableau 10 : Synthèse des phases marquant le processus de développement professionnel d'Anne

4.1.1.1 L'entrée dans l'expérience professionnelle avec des interlocuteurs ciblés

Au cours du premier contact, Anne explique que son affectation dans un lycée la préoccupe. Ayant déjà vécu une expérience professionnelle dans un collège, elle précise qu'elle aurait préféré ce niveau d'enseignement comme lieu de stage. Cette préoccupation l'incite à se rapprocher de sa tutrice et du proviseur, des *personnes d'expérience* selon la stagiaire. A la pré- rentrée scolaire, Anne cherche auprès de ses interlocuteurs des informations relatives au fonctionnement du lycée A (règlement intérieur, projet d'établissement et attentes de la direction), à l'organisation des cours (emploi du temps, matières par niveaux d'enseignement), aux élèves (provenance, niveau scolaire, choix des options, effectif des classes).

Les échanges avec sa tutrice obligent Anne à questionner sa façon de gérer son temps de travail et de présence au lycée A. Elle précise que *le programme chargé à l'IUFM ne lui permettra pas de discuter souvent avec d'autres collègues*. Elle ne veut surtout pas « s'éparpiller » ; *elle souhaite travailler principalement avec sa tutrice* (carnet de notes, 13-09-07).

Anne parle de ses interlocuteurs comme des personnes référentes qui connaissent le métier :

Stagiaire (St) : je peux compter sur I (tutrice)/ elle/ ça fait 4 ans qu'elle est là/ elle connaît (carnet de notes 13-09-07)

St : donc le 3 septembre/ on a/ tous les stagiaires/ rencontré en fin de journée le proviseur sur les deux sites/ on était une petite dizaine de stagiaires à le rencontrer/ et donc/ bon/ il nous a parlé un p'tit peu de l'organisation du lycée/ et ensuite il nous a dit justement/ bon il est ancien prof aussi/ « bon/ ben voilà/ ce que je vous dirais bien comme conseils »/ donc le premier point qu'il avait donné c'est « être soi » (entretien du 5-10-07)

St : et puis/ là si tu veux je me dis qu'il a de l'expérience ce monsieur/ le proviseur/ et donc y'a du avoir des dérives pour qu'il nous dise ça/ quoi/ enfin y'a peut-être des parents qui appellent tous les soirs/ donc c'est pas possible/ je sais plus ce qu'il a dit/ mais je l'ai retenu/ je l'ai noté » (entretien du 5-10-07)

St : si j'ai des problèmes avec les élèves/ j'irai voir en particulier le prof principal/ parce que je pense que c'est quand même le pivot de la classe » (entretien du 5-10-07)

Le nombre de fois où Anne mentionne les interlocuteurs dans le premier entretien donne une idée de l'importance que la stagiaire accorde à ses interlocuteurs.

Interlocuteurs	Mentions dans l'entretien
Tutrice	11
Elèves de seconde 6	8
Proviseur	6
Formateurs IUFM	2
Stagiaires IUFM	2
Collègue de math	1
Professeur principal	1
CPE	1
Chercheur	1

Tableau 11 : Mention des interlocuteurs dans l'entretien du 5-10-07

4.1.1.2 L'activité professionnelle en lien avec une expérience d'enseignement passée

Confrontée à une situation inconnue, Anne évoque son expérience d'enseignement au collège ; elle compare également ce qu'elle a fait en classe avec les collégiens aux actions énoncées par ses interlocuteurs pour organiser son activité professionnelle (entretien 5-10-07).

Extrait de l'ESD du 5-10-07

St : le proviseur nous a dit « est-ce que vous avez réfléchi à votre positionnement par rapport au tutoiement ou au vouvoiement »/ donc bon/ on en a parlé un p'tit peu/ et puis c'est difficile de/ si on tutoie facilement/ ça va peut-être être difficile de se mettre à vouvoyer/ oui/ il faut vraiment bien se positionner/ voilà donc des choses comme ça/ c'est être soi/

Ch : pour parler aux élèves ?

St : oui/ dans sa classe en tant que professeur il faut être soi- même/ bien sûr on joue au moins un petit peu un rôle/ mais faut rester/ faut essayer d'être soi/et

Ch : et toi/ excuse-moi/ toi qu'est-ce que tu penses de ce conseil ?

St : pour le tutoiement par exemple/ moi je tutoie

Ch : tu tutoies ?

St : ah oui/ mais je l'avais décidé avant/ mais je m'étais déjà posée la question/ parce que la semaine avant la pré-rentree/ on a eu quelques jours à l'IUFM/ et on en avait un peu parlé de notre positionnement avec des formateurs/ entre nous/ des choses comme ça/ donc j'avais déjà beaucoup réfléchi à la question/ et je tutoie

Ch : pourquoi le tutoiement ?

St : parce que déjà/ il y a deux ans/ quand j'enseignais/ je tutoyais/ peut-être là sans vraiment me poser la question/ en plus c'était des collégiens/ ils sont jeunes/ donc je ne m'imaginai pas les vouvoyer/ et puis/ donc là/ je me suis vraiment posée la question/ euh/ moi je tutoie facilement aussi/ il est hors de question que les élèves me tutoient/ mais par contre je n'imaginai pas les vouvoyer/ pour moi c'était le tutoiement/ parce que parce que je les trouve encore jeunes/ par contre les élèves doivent me vouvoyer/ et puis je pense que le respect on peut/ on peut ne pas respecter un élève en le vouvoyant/ et on peut très bien le respecter en le tutoyant/

Cet extrait montre comment la stagiaire entre dans son expérience professionnelle en procédant à des comparaisons entre les actions énoncées par ses interlocuteurs et les actions utilisées dans une expérience d'enseignement passée. Anne établit un lien entre la règle énoncée par le proviseur sur le positionnement du professeur vis-à-vis des élèves et ce qu'elle faisait au collège. Cette expérience passée conduit à étayer la règle énoncée par le proviseur.

Cette confrontation lui permet de surmonter sa préoccupation liée à la nouveauté de la situation de travail et l'invite à construire de nouvelles actions et de nouveaux motifs : tutoyer les élèves (action) parce que les élèves sont jeunes (motif) parce que le tutoiement peut être une marque de respect (motif).

Par ailleurs, Anne n'hésite pas à établir un lien entre son expérience d'enseignement passée et celle qu'elle est en train de vivre avec ses élèves de seconde 6. L'extrait d'entretien suivant illustre cette mise en rapport :

Extrait de l'ACS du 19-10-07

Ch : et là les élèves sont debout avant que tu leur dises « asseyez-vous »/

St : ouais/ mais si tu veux au collège ils font tous ça/ c'est une règle au collège/

Ch : c'est-à-dire ?

St : au collège les élèves restent debout/ et ils s'assoient quand le prof le dit/ donc si tu veux/ les collèges que j'ai vus/ j'en ai pas vu beaucoup/ donc je peux pas en faire une généralité/ mais au collège c'était quelque chose imposée/ tout le monde fait ça/

Ch : mais là au lycée on t'avait dit que c'était comme ça ?

St : alors ici/ moi je ne savais pas comment faire/ et donc la première fois que je les ai eus/ ils sont restés debout donc j'ai maintenu ça/ parce que moi je trouve ça bien/ ça dit qu'en fait quand tout le monde est calmé/ plus personne ne parle/ on s'assied et on travaille/ donc j'ai maintenu ça/

Anne énonce une nouvelle action qui fait écho à celle utilisée au collège : dire aux élèves de s'asseoir. Elle se réfère aux réactions de ses élèves de seconde 6 *qui, dès le premier cours, sont restés debout jusqu'à ce qu'elle leur dise de s'asseoir*. La mise en lien avec la règle passée aide Anne à se sortir de cette situation professionnelle inédite, « *ici, moi je ne savais pas comment faire* ».

4.1.1.3 Les « actions réglées » des interlocuteurs comme guide pour l'activité professionnelle

Dans le tableau de synthèse des règles énoncées par les interlocuteurs et reprises par Anne dans l'ESD du 5-10-07, on peut identifier différentes actions énoncées par le proviseur, la tutrice et l'IUFM

- Se positionner vis-à-vis des élèves
- Demander aux élèves d'être ponctuels
- Faire attention à la tenue vestimentaire
- Rencontrer individuellement les parents lorsqu'il y a un problème avec les élèves
- Ne pas lâcher trop vite les règles qu'on s'est données
- Travailler avec deux cahiers, un cahier d'exercice et un cahier de cours
- Vérifier la tenue des cahiers
- Organiser les chapitres du programme de mathématiques sur une année scolaire

En début d'année, Anne s'approprie ces actions. Elle s'y réfère d'autant plus que ces actions font l'objet de consensus et de valeurs partagées qui la rassurent. Elle explique par exemple que l'action relative à la tenue vestimentaire a été évoquée par le proviseur, les formateurs IUFM, un autre proviseur intervenant dans la formation IUFM et par les stagiaires IUFM. Ces actions apparaissent comme des « règles réglées » qui font autorité dans la communauté de pratique enseignante, c'est-à-dire des actions « raccourcies » qui n'ont pas besoin de se réaliser à travers un motif, des actions qui donnent le ton pour agir dans le lycée A. En début d'année, Anne s'y réfère, elle se les fait siennes pour structurer son activité professionnelle. L'action que la stagiaire s'approprie se développe et prend un sens nouveau au contact des échanges avec ses interlocuteurs. Par exemple, à propos de la règle de la tenue vestimentaire, la stagiaire énonce une nouvelle règle : Ne pas s'habiller comme les élèves (action) pour ne pas les singer (motif) (ESD du 5-10-07, UA 3). Anne fait ici un lien entre l'action énoncée par le proviseur et ses mobiles. D'ailleurs, à plusieurs reprises, Anne souligne l'importance de mettre de la distance avec les élèves « se faire vouvoyer par les élèves parce qu'on n'est pas copain... parce qu'on ne fait pas partie de la bande des élèves...parce qu'on est prof ». Anne va donc se tenir à l'action évoquée par le proviseur tout en la reliant à un motif d'agir personnel.

4.1.1.4 La confrontation à l'expérience en classe

Lors des premiers bilans avec sa tutrice, Anne note tous les conseils et les remarques dans un cahier qu'elle relit régulièrement : « *moi j'ai trouvé que c'était des trucs bien/ et que j'utilise maintenant/* (ESD du 5-10-07). Anne reprend ainsi à son compte les actions et les motifs évoqués par sa tutrice. C'est le cas par exemple de la règle qu'elle a observée dans l'activité de sa tutrice à propos de la correction d'un exercice au tableau.

Extrait l'ESD du 5-10-07

St : ah oui un truc qu'I (tutrice) fait/ que j'ai vu dans sa classe/ et ce que je fais maintenant/ c'est que quand elle envoie quelqu'un au tableau/ pour corriger l'exercice/ elle m'avait dit/ « les élèves n'aiment pas aller au tableau parce qu'ils prennent pas la correction »/ finalement si leur truc est faux/ après il faut en plus qu'ils prennent la correction/ donc elle envoie quelqu'un au tableau/ et elle s'assoit à la place de l'élève/ donc ça lui permet de jeter un coup d'œil sur le cahier/ pour voir un p'tit peu/ comme ça en quelques secondes le cahier/ pour voir celui du voisin aussi/ et quand l'élève a faux sur son cahier/ l'exercice qu'il est en train de corriger au tableau/ elle lui prend la correction au crayon à papier/

Anne emprunte la règle énoncée par la tutrice « corriger un exercice au tableau (action) envoyer un élève au tableau et s'asseoir à sa place et lui prendre la correction (opérations) pour jeter un coup d'œil sur le cahier de l'élève et sur celui du voisin (motif).

En intériorisant les règles énoncées par sa tutrice, Anne mesure également l'importance de les confronter au réel de son activité d'enseignement.

Extrait ESD du 5-10-07

Ch : et donc là tu l'as fait ?

St : oui/ je l'ai fait quelques fois/ alors comme je l'ai pas fait depuis le début de l'année/ donc quand les élèves/ les autres/ ça les a fait rigoler/ elle est assise à côté de/ et puis voilà/ finalement c'est rentré dans les habitudes/

Ch : pourquoi ça les a fait rigoler ?

St : oh pas tous/ ça les amuse/ la fois où je l'ai fait/ la première fois y'en a deux ou trois qui ont/ voilà/ y'en a qui se sont retournés/ qui ont souri/

Ch : c'est parce que tu te mets à la place d'un élève ?

St : parce que je me mets à la place d'un élève/ oui/ je sais pas/ alors dans la classe d'I (tutrice) j'ai rien remarqué/ parce que c'était pas la première fois/ maintenant/ et voilà/ et c'est vrai que la première fois que je l'ai fait/ j'ai demandé à quelqu'un du fond de la classe/ parce que je ne me sentais pas m'asseoir au premier rang/ et d'avoir toute ma classe derrière/ et ne pas les voir/ et maintenant je le fais/ y'a pas de problème/ donc ça j'ai trouvé ça pas mal/

Dans cet extrait, Anne évalue les limites de la règle énoncée par sa tutrice en la confrontant à la situation contraignante de classe où ses élèves de seconde 6 *rient lorsqu'elle s'assoit à la place de l'élève*. Elle constate que la mise en œuvre des opérations proposées par sa tutrice *pose un problème* dans sa classe. Chaque constat relatif à des opérations désajustées dans le réel de la classe alimente les conflits intrapsychiques vécus par Anne. Ces conflits situés au point de collision entre les règles énoncées principalement par sa tutrice et son expérience avec ses élèves de seconde 6 obligent Anne à trouver des variantes opérationnelles.

Dans ce cas précis, Anne soupèse et nuance la règle évoquée par sa tutrice. Elle fait le choix de ne pas envoyer au tableau un élève assis au premier rang car elle ne veut pas, en prenant sa place, avoir toute les autres élèves derrière elle.

Au cours du mois d'octobre, le développement de l'activité professionnelle de la stagiaire se fait précisément par des confrontations entre les règles énoncées par ses interlocuteurs et ce qui se passe dans sa classe. Anne profite ainsi des échanges avec ses interlocuteurs pour relever une nouvelle opération qu'elle met à l'épreuve dans l'exercice du métier. Les règles pénètrent ainsi le raisonnement pratique de la stagiaire qui évalue son activité en classe en rapport avec les règles que les interlocuteurs lui ont adressées. La mise à l'épreuve de la règle d'autrui conduit à une évaluation et à une validation de la règle. L'UA 28 est illustrative de ce processus de développement professionnel.

Volet 1 Transcription ESD Anne 23-10-07 UA : 28 Lignes : 4 à 30	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : sur ta visite IUFM/ est-ce que tu peux me dire ce que <u>la formatrice IUFM</u> t'a dit ? St : ah oui/ ben/ ça s'est bien passé/ Ch : elle te l'a dit ? St : oui/ oui/ Ch : et qu'est-ce qu'elle t'a dit d'autre ? St : alors le truc que j'ai le plus retenu/ c'est que/ alors moi j'interroge bien les élèves/ en revanche/ ce que je fais lorsqu'un élève dit quelque chose/ je me rends bien compte que tous les élèves n'ont pas entendu/ ce qu'il a dit/ parce qu'il parle des fois doucement/ et puis il peut être devant/ donc moi/ je répète toujours ce que l'élève vient de dire en fait/ elle m'a dit qu'en faisant comme ça les élèves n'allaient plus écouter leur</p>	<p><u>Action</u> Répéter ce que l'élève dit</p>	<p><u>Elèves de seconde 6</u> Ne pas entendre ce que leur camarade dit</p> <p><u>Formatrice IUFM</u></p>

<p>camarade parler/ parce qu'ils savent que de toute façon je vais répéter/ donc ça sert à rien d'écouter ce que dit un élève/ puisque je répète tout le temps/ donc elle m'a dit qu'il faudrait/ pour pas que je répète/ que je fasse répéter un autre élève/ et que j'habitue les élèves à parler à toute la classe/ pas seulement à moi/</p> <p>Ch : t'es d'accord avec ça ? St : ben oui/ déjà c'est un exercice oral pour chaque élève/ quand il veut prendre la parole/ et puis comme ça les autres ils écoutent/</p> <p>Ch : et ça tu penses que tu vas le faire ? St : oui/ c'est pas mal/</p> <p>Ch : c'est quelque chose que tu vas faire ? St : je l'ai fait cet après midi/ et c'est vrai que y'a des changements/ y'a J qui a posé une question et j'ai demandé à X de répéter/ il m'a dit/ « j'ai pas entendu »/ donc j'ai demandé à J « ben tu répètes pour que toute la classe entende »/ et il a parlé un peu plus fort/ et en plus il posait une question/ hein/ c'était pas une réponse qu'il faisait/ et en plus/ c'est quelqu'un d'autre qui a dit la réponse/ bon tu vois/ après ça les fait travailler/ j'ai interrogé un bon élève pour qu'il réponde/ donc tu vois/ parce que en math aussi/ quand on est capable d'expliquer on a vraiment très bien compris oui oui je vais le faire ça</p>	<p><u>Action</u> Faire répéter un autre élève</p> <p><u>Motifs</u> pour les faire travailler l'oral</p> <p>pour les obliger à écouter quand un élève parle</p> <p><u>Action</u> Demander aux élèves de répéter</p> <p><u>Motif</u> parce que ça les fait travailler</p>	<p>Ne pas répéter ce que l'élève dit parce que les élèves ne vont plus écouter leur camarade parler Faire répéter un autre élève pour ne pas répéter</p> <p>Habituer les élèves à parler à toute la classe et au prof</p> <p><u>Elève de seconde 6</u> répéter en parlant un peu plus fort</p>
---	---	--

Lors de cet échange, Anne rapporte les conseils de la formatrice visiteuse IUFM évoqués au cours de la première visite (22-10-07) : Ne pas répéter ce que l'élève dit (action) parce que les

élèves ne vont plus écouter leur camarade parler (motif) faire répéter un autre élève (action) pour ne pas répéter (motif) habituer les élèves à parler à toute la classe et au professeur (action).

Au cours de l'entretien, Anne met en lien l'ensemble des règles évoquées par la formatrice IUFM et ce qu'elle fait habituellement *répéter ce que l'élève dit* sinon *les élèves n'entendent pas ce qu'un autre élève dit*. L'usage des règles de la formatrice IUFM dans le cours suivant permet à Anne de juger de l'efficacité de ces règles dans l'exercice de son activité en classe. Elle constate que *les élèves parlent plus fort lorsqu'ils répètent*. Dans ce cas précis, l'expérience en classe de la stagiaire valide les règles évoquées par la formatrice. A l'issue de cette confrontation entre les règles de la tutrice et la situation de classe, la stagiaire renouvelle le sens de son action : faire répéter un autre élève (action) pour faire travailler les élèves à l'oral (motif) pour les obliger à écouter quand un élève parle (motif).

4.1.1.5 L'activité professionnelle traversée par des préoccupations

En novembre, plusieurs préoccupations sont évoquées par Anne. De sources différentes, elles perturbent le développement de son activité professionnelle. Elles émergent par exemple d'une prise en compte de nouvelles contraintes telles que les remarques des parents d'élèves ou les réactions des élèves en classe puis d'une confrontation entre ces contraintes et de nouvelles actions énoncées par les interlocuteurs. Les conflits intrapsychiques qui en résultent constituent une source de questionnement et de remise en cause des règles suivies par la stagiaire.

Volet 1 Transcription ACC Anne-tutrice 22-11-07 UA : 32 Lignes : 1 à 34	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : là/ A/ tu mets la moyenne au tableau ? St : oui/ j'écris les moyennes/ Ch : pourquoi ? St : ben/ comme ça/ ils ont une idée des notes/ je le mets au début/ et après on corrige/ Ch : toi tu fais comme ça I ? Est-ce que tu mets la moyenne au tableau avant de corriger ?</p>	<p><u>Action</u> Ecrire les moyennes au tableau au début du cours</p> <p><u>Motif</u> pour leur donner une idée des notes</p>	

<p>T : non/ les moyennes/ je les mets pas/ parce que j'ai l'impression/ j'ai pas envie qu'ils se comparent entre eux/ je m'intéresse plus à la progression individuelle/ et plus aussi à la moyenne du trimestre/ mais j'ai pas envie de leur dire dès le départ quelles notes ils ont eu/ mais ils me les demandent souvent/ mais je leur donne comme ça à l'oral/ ça les empêche de se focaliser trop dessus/</p> <p>St : non mais moi/ les parents me les ont demandées/ ils l'ont aussi demandé à la prof d'histoire géo/ l'autre fois à la réunion/ « est-ce qu'on pourrait avoir la moyenne pour chaque devoir »/ je la donne comme ça/ au début/ mais par contre/ les copies je les donne pas/ par ordre des notes/ ils peuvent pas savoir les notes des autres/</p> <p>T : oui/ mais souvent les élèves essayent de savoir qui a la meilleure note la plus basse aussi/ donc je les donne pas les moyennes/ enfin j'essaie/ parce qu'ils me les demandent souvent/ mais bon j'essaie de passer/</p> <p>Ch : de passer ?</p> <p>T : enfin/ de passer non/ c'est peut-être important pour un élève de savoir la moyenne de la classe/ ici pour les parents surtout/ je pense/ mais après je ne m'attarde pas/ et quand ils ne me la demandent pas/ je ne leur donne pas/ ou je peux aussi les donner juste avant de leur donner leurs devoirs/</p> <p>Ch : il y a des profs qui mettent les moyennes sur la copie/ pas sur le tableau/</p>	<p><u>Action</u> Ne pas rendre les copies par ordre des notes</p> <p><u>Motif</u> pour éviter que les élèves sachent les notes des autres</p>	<p><u>Tutrice</u> Ne pas mettre la moyenne au tableau sinon les élèves se comparent entre eux parce qu'il faut plus s'intéresser à la progression individuelle et à la moyenne du trimestre</p> <p><u>Tutrice</u> Donner les notes à l'oral pour les empêcher de se focaliser dessus</p> <p><u>Parents</u> Demander aux profs de donner la moyenne pour chaque devoir</p> <p><u>Tutrice</u> ne pas donner les moyennes</p> <p><u>Tutrice</u> Donner la moyenne de la classe pour informer les parents sans s'attarder</p> <p>les donner juste avant de rendre les devoirs</p> <p><u>Chercheur</u> Mettre les moyennes sur la copie de chaque élève</p>
--	---	--

<p>mais sur la copie de chaque élève/ St : oui/ mais ça/ avec ça/ une fois la copie dans les mains/ ils feraient la même chose que là/ parce que là/ je suppose qu'ils se comparent/ ils en parlent un petit peu c'est tout/ mais bon/ là j'ai essayé un truc/ Ch : un truc ? St : oui de la mettre au tableau/ ça fait deux fois que je fais ça/ mais après je veux pas trop qu'ils se comparent/ non/ mais ça leur fait une petite indication/ c'est vrai qu'ils discutent ensemble après/ là on les voit/ ils se demandent qui a eu la meilleure note certainement/ ça je sais/ ça fait un peu de bruit/ mais bon/ T : oui oui/</p>	<p><u>Action</u> Mettre la moyenne au tableau</p> <p><u>Motif</u> pour donner une petite indication aux élèves</p>	<p><u>Elèves de seconde 6</u> discuter des notes se demander qui a eu la meilleure note</p>
--	--	---

Lors de cet échange (UA 32), Anne décrit ce qu'elle a fait en classe avant la correction du devoir : écrire les moyennes au tableau (action) au début du cours (opération) pour leur donner une idée des notes (motif). En mettant en concurrence les règles évoquées par sa tutrice avec la demande formulée par les parents, Anne perçoit une incompatibilité entre les actions et les motifs énoncés et ce qu'elle doit faire en classe pour répondre à la demande parentale. La règle évoquée par la tutrice « ne pas mettre la moyenne au tableau (action) sinon les élèves se comparent entre eux (motif) parce qu'il faut plus s'intéresser à la progression individuelle par trimestre (motif) » vient ainsi buter contre la contrainte provenant des parents d'élèves « Demander aux professeurs de donner la moyenne pour chaque devoir ».

Cette confrontation contrarie d'autant plus Anne que les réactions des élèves de seconde 6 ont tendance à valider la règle de la tutrice. Ces élèves, focalisés sur la note, discutent entre eux des moyennes que la stagiaire a inscrites au tableau « *c'est vrai qu'ils discutent ensemble après/ là on les voit/ ils se demandent qui a eu la meilleure note certainement* ». Anne doit ainsi faire face aux conflits issus de la « tension » entre la règle évoquée par la tutrice et les contraintes de classe. Anne, préoccupée par cette contradiction entre les règles et la double

contrainte issue des parents et des élèves, ne peut prendre en compte les nouvelles règles énoncées par la tutrice et par le chercheur dont elle est destinataire au cours de cet entretien.

D'autres signes de préoccupations apparaissent dans le cours de son activité professionnelle. L'analyse de l'unité d'échange 33 (ACC 22-11-07) montre par exemple que le développement de l'activité professionnelle de la stagiaire est marqué par un conflit qui trouve son origine dans une règle ancienne « répéter ce que les élèves disent » qui revient au premier plan de son activité et qui empêche la stagiaire d'utiliser la règle énoncée par la formatrice visiteuse IUFM (entretien 23-10-07, UA 28) : « faire répéter les élèves parce qu'on ne les entend pas au fond de la classe ».

Volet 1 Transcription ACC Anne-tutrice 22-11-07 UA : 33 Lignes : 39 à 72	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>T : donc là tu corriges les résultats/ tu essaies de leur faire dire les réponses/ c'est-à-dire les règles qu'ils ont trouvées/ on est bien d'accord ?</p> <p>St : oui oui/ c'était ça/</p> <p>T : et tu vois/ là/ tu dis/ « d'accord d'accord » et t'as pas encore à l'esprit qu'il faut les faire répéter/ la formatrice a mis l'accent là-dessus/ tu l'as fait/ mais moi je suis au fond/ j'entends pas l'élève/ il faut que tu y penses/</p> <p>St : ouais c'est vrai je répète ce que l'élève a dit/ mais j'y pense pas/</p> <p>Ch : qu'est-ce que tu devrais faire ?</p> <p>St : ben/ quand y'a un élève qui pose une question/ je devrais le faire répéter/ c'est la formatrice qui m'a dit ça l'autre fois/</p> <p>Ch : faire répéter l'élève qui l'a dit ?</p> <p>T : l'élève qui l'a dit/ pour</p>	<p><u>Action</u> Faire répéter les élèves qui posent une question</p>	<p><u>Tutrice / Formatrice IUFM</u> Faire répéter les élèves parce qu'on ne les entend pas au fond de la classe</p> <p><u>Elèves de seconde 6</u> Ne pas parler fort</p> <p><u>Tutrice</u></p>

<p>lui apprendre à parler plus fort/ mais ça peut être aussi un autre élève/ pour savoir si il a bien compris</p> <p>Ch : tu es d'accord là ?</p> <p>St : oui/ complètement/ je l'ai fait/ je crois une ou deux fois/ mais souvent c'est moi qui répète/</p> <p>Ch : mais pourquoi tu dois faire ça ?</p> <p>St : ben/ tout simplement pour leur apprendre à parler fort et à-</p> <p>T : les élèves n'aiment pas parler/ participer/ y'en a certains si/ mais il faut leur apprendre à participer et à parler devant les autres/ parce que quand tu poses une question/ l'élève qui te répond/ il te donne la réponse/ mais pas aux autres/ ils s'adressent pas aux autres/ tu vois/ il te parle à toi/ donc c'est mieux de leur faire prendre conscience que quand ils parlent/ c'est pour les autres aussi/</p>	<p><u>Motif</u></p> <p>pour leur apprendre à parler fort</p>	<p>Faire répéter l'élève pour lui apprendre à parler plus fort</p> <p>Faire répéter un autre élève pour savoir s'il a bien compris</p> <p><u>Tutrice</u></p> <p>Apprendre aux élèves à parler devant les autres parce que les élèves s'adressent uniquement au professeur</p> <p>Leur demander de s'adresser aux autres élèves</p>
--	--	--

Alors que la stagiaire pensait avoir dépassé cette préoccupation liée à la manière d'interroger les élèves en classe (entretien 23-10-07, UA 28), sa tutrice émet certaines réserves. L'action « répéter ce que l'élève dit » ne cesse d'occuper l'activité professionnelle de la stagiaire. Au cours de l'entretien d'auto-confrontation croisée, les remarques de la tutrice confirme le constat d'un développement professionnel suspendu.

Tutrice : et tu vois/ là/ tu dis/ « d'accord d'accord » et t'as pas encore à l'esprit qu'il faut les faire répéter/ la formatrice a mis l'accent la-dessus/ tu l'as fait/ mais moi je suis au fond/ j'entends pas l'élève/ il faut que tu y penses/

Anne sait ce qu'il faut faire lorsque les élèves ne parlent pas fort mais elle dit « ne pas penser à le faire » en classe. Anne constate ainsi qu'elle n'arrive pas à suivre la règle énoncée par la formatrice IUFM ; elle ne peut s'affranchir de sa règle initiale « répéter ce que les élèves disent » qui sur-occupe son activité professionnelle.

Les préoccupations d'Anne résultent parfois du flou de certaines règles que lui adressent ses interlocuteurs. C'est le cas par exemple de la règle énoncée par le proviseur « ne pas faire trop de devoirs surveillés » (ACC 22-11-07, UA 36). Cette règle interroge la stagiaire qui souhaite savoir précisément le nombre de devoirs à donner à ses élèves. Le manque d'informations et plus précisément l'absence de règles opérationnelles sur ce point empêche la stagiaire de faire un lien entre la règle évoquée par le proviseur et le nombre de devoirs surveillés et de devoirs à la maison qu'elle a déjà donnés à ses élèves de seconde 6.

Trois mois après la rentrée scolaire, la recherche de recettes opératoires révèle l'intention exprimée par Anne de se libérer de certaines préoccupations pour pouvoir avancer dans son enseignement (carnet de notes, 23-11-07).

4.1.1.6 L'exploration de nouvelles possibilités d'agir au contact de nouveaux échanges

Au cours du mois de décembre, les opportunités d'échange pour Anne se multiplient : visite du proviseur dans la classe (17-12-07) ; deuxième visite IUFM (13-12-07) ; entretien d'auto-confrontation croisée (6-12-07) et entretien semi-directif (20-12-07) ; bilans avec la tutrice (4-12-07 ; 19-12-07). Dans ces contextes différents d'interactions, Anne est confrontée à de nouvelles règles de la part de ses interlocuteurs qui deviennent des ressources pour réorganiser son activité en classe.

Les analyses présentées ci-dessous montrent comment les actions de la stagiaire se ré-instrumentent au cours des échanges. Lors d'un entretien d'auto-confrontation croisée du 6 décembre, Anne est confrontée à l'enregistrement de l'activité professionnelle de sa tutrice. Au cours du visionnage, elle réagit lorsqu'elle voit sa tutrice *faire répéter les élèves*. Elle fait ainsi le lien entre cette action utilisée par la tutrice et sa préoccupation énoncée lors d'un entretien précédent (ACC 22-11-07, UA 33).

<p>Volet 1 Transcription ACC Anne –Tutrice 6-12-07 UA : 55 Lignes : 234 à 236</p>	<p>Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice</p>	<p>Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs</p>
<p>T : ouais/ je l'ai fait répéter/ St : des fois/ je sens /moi/ que quand je les fais répéter ça les agace/ T : ouais/ ça les agace St : et peut-être qu'ils vont plus vouloir parler après/</p>		<p><u>Tutrice</u> Faire répéter l'élève <u>Elèves de seconde 6</u> Etre agacés de répéter</p>

mais bon/ je le fais maintenant avec les élèves qui en font exprès de parler tout bas/ je les fais répéter	<u>Action</u> Faire répéter uniquement les élèves qui font exprès de parler tout bas	
--	---	--

Anne confronte la règle énoncée par la tutrice « faire répéter les élèves » avec ce qui se passe dans sa classe « *des élèves qui sont agacés d'avoir à répéter* ». L'observation faite sur ses élèves de seconde 6 l'expose au conflit existant entre l'action qu'elle cherche à utiliser et les réactions possibles de ses élèves *qui ne vont peut-être plus vouloir parler* si elle les fait répéter. L'application directe de ce que la formatrice et la tutrice lui ont dit se heurte à la situation de classe contraignante de la seconde 6. Pour sortir du conflit, Anne profite de l'échange pour envisager une action plus circonstanciée en rapport avec les réactions de ses élèves : faire répéter les élèves (action) uniquement ceux qui font exprès de parler tout bas (opération).

Trois semaines plus tard, le chercheur relance le débat autour de la règle évoquée par la formatrice « ne pas répéter ce que les élèves disent pour les obliger à parler fort » (ESD 20-12-07, UA 60). Anne rapporte les propos tenus avec la formatrice visiteuse IUFM lors de la deuxième visite (13-12-07).

Volet 1 Transcription ESD Anne 20-12-07 UA : 60 Lignes : 103 à 125	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : alors/ autre chose par rapport à ce qu'elle t'avait dit l'autre fois/ lors de la première visite/ c'est-à-dire qu'il fallait moins répéter ce que disaient les élèves/ pour les obliger à parler plus fort et à parler aux autres/ c'est ça ? St : ouais/</p> <p>Ch : alors/ est-ce qu'elle t'en a reparlé/ là/ dans la deuxième visite/ puisque c'était la même formatrice ? St : alors/ non/ mais moi/ ce que je lui ai dit/ on en a parlé un peu/ et moi j'ai dit que je</p>		<p><u>Formatrice IUFM</u></p> <p>ne pas répéter ce que les élèves disent pour les obliger à parler fort</p>

<p>m'attachais à le faire/ et la remarque que je lui ai faite c'est que/ je le fais/ mais je prends garde quand même à certains élèves qui sont assez timides/ ça peut les bloquer de parler fort/ donc je lui ai dit/ et d'ailleurs elle l'a marqué dans le compte rendu/ moi/ je fais répéter/ je demande aux autres d'écouter/ quand surtout je vois qu'ils n'écotent pas/ donc là/ c'est pas une question de timidité/ donc je le fais/ je répète plus/ mais quand c'est quelqu'un d'un petit peu timide/ pas très assuré/ je répète moi/</p> <p>Ch : et tu fais ça pour ne pas bloquer les élèves c'est ça/ c'est ce que tu as dit ?</p> <p>St : oui/ je veux surtout pas qu'après/ ils aient peur de parler/ de prendre la parole/</p> <p>Ch : et pourquoi tu as décidé de faire comme ça ?</p> <p>St : non mais moi/ je veux bien qu'on les fasse participer/ et tout/ et tout/ qu'on les fasse répéter/ mais bon/ après/ tu vois les élèves aussi/ ça marche pas avec tout le monde/ tu vois/ et puis non/ mais si c'est pour t'acharner sur une élève timide/ moi/ je suis pas d'accord/</p> <p>Ch : et t'en avais reparlé avec I ?</p> <p>St : mais je lui avais dit aussi/ je sais plus quand/ mais je lui avais dit/ et elle non/ mais elle/ elle était pas contre/ en fait moi/ là/ je vois/ j'en ai deux vraiment timides/ et mais je m'imagine pas leur faire répéter à chaque fois/ c'est trop dur/ je me mets à leur place/</p>	<p><u>Motif</u> pour ne pas les bloquer</p> <p><u>Action</u> Demander aux autres d'écouter quand un élève parle</p> <p><u>Action</u> Répéter ce que les élèves timides ont dit</p> <p><u>Motifs</u> pour ne pas s'acharner sur un élève timide</p>	<p>Des élèves timides</p> <p><u>Deux élèves de seconde 6</u> Etre timides</p>
---	--	---

L'analyse de cette unité d'analyse montre comment l'activité professionnelle d'Anne se développe à propos de ce but d'action qui consiste à « faire répéter les élèves » ; ce développement se réalise par l'entremise de comparaison et de confrontation entre les règles des interlocutrices et l'expérience en classe. Anne a observé que dans sa classe certains *élèves timides n'osaient pas parler fort*. En prenant en compte ce nouveau signe provenant des réactions de ses élèves, elle constate une contradiction entre les actions de *faire répéter les élèves et de les faire participer* recommandées par sa tutrice et la formatrice IUFM et certains éléments de son expérience en classe : *moi/ je veux bien qu'on les fasse participer/ et tout/ et tout/ qu'on les fasse répéter/ mais bon/ après/ tu vois les élèves aussi/ ça marche pas avec tout le monde*.

Elle mesure la nécessité d'amender la règle énoncée par ses interlocutrices par une prise en compte de la timidité de ses élèves. Anne va ensuite reconstruire la règle selon les circonstances de son enseignement : faire répéter les élèves (action) sauf les élèves timides (opération), demander aux élèves d'écouter quand un élève parle (action), répéter ce que les élèves timides ont dit (action) pour ne pas les bloquer (motif) pour ne pas s'acharner sur eux (motif).

Lors de cet échange, Anne renouvelle le sens de son action et invente de nouvelles opérations en s'éloignant des règles évoquées par ses interlocutrices.

Au cours des entretiens, les règles énoncées par les interlocuteurs, rapatriées dans l'échange, offrent du répondant à Anne. Dans l'ESD du 20-12-07 (UA 62), la stagiaire compare les règles évoquées par le chercheur et celle du proviseur. A la demande du chercheur, elle est amenée à se souvenir de la règle énoncée par la tutrice. Anne se nourrit de ces transactions pour repenser à ce qu'elle fait en classe.

Volet 1 Transcription ESD Anne 20-12-07 UA : 62 Lignes : 184 à 222	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
Ch : d'accord/ et qu'est-ce qu'il t'a dit d'autres/ le proviseur ? St : et ensuite/ il m'a dit/ enfin lui/ qu'il avait pas forcément vu au départ ce que je voulais faire		

<p>exactement dans ma séance/ et qu'il aurait fallu peut-être/ il me l'a dit comme ça/ « resituer le cours au début »</p> <p>Ch : et tu es d'accord avec cette remarque ?</p> <p>St : oui/ enfin je pense que c'est parce que aussi j'ai rien changé pour lui/ et que les élèves eux ils savaient ce qu'on faisait/ mais lui/ il est venu à ce cours/ et évidemment il savait pas ce qu'on avait fait avant/</p> <p>Ch : il voulait peut-être dire/ que tu devrais peut-être faire le lien avec ce qui s'est passé avant/ dans les avec la séance d'avant/ tu crois pas ? Tu sais/ c'est ce que t'avait déjà dit I/ non/ qu'est-ce que t'en penses ?</p> <p>St : oui oui/ oh tu sais/ lui/ comme d'ailleurs la formatrice/ il est arrivé/ mais bon/ il savait rien de ce qu'il s'était passé/ il m'a même pas demandé ma séance écrite/</p> <p>Ch : oui/ mais ça veut peut-être dire/ enfin imagine qu'une élève ait été malade à la séance précédente/ comment peux-tu faire pour l'intégrer plus rapidement au cours que tu vas faire ? sachant que/ qu'elle n'a pas suivi le cours d'avant/</p> <p>St : oui/ mais j'espère qu'elle l'aura rattrapé son cours quand même/</p> <p>Ch : oui/ mais même/ la question/ là/ est de savoir si c'est important de faire un lien avec la séance précédente/</p> <p>St : oui/ mais je sais pas si c'était vraiment ce qu'il voulait dire le proviseur/</p>		<p><u>Proviseur</u> Resituer le cours au début</p> <p><u>Elèves de seconde 6</u> Savoir ce que la stagiaire fait dans le cours</p> <p><u>Chercheur</u> Faire le lien avec ce qui s'est passé dans le cours précédent</p> <p><u>Rappel règle tutrice</u> <i>s'assurer qu'il y a une continuité entre les cours (carnet de notes)</i></p> <p><u>Chercheur</u> pour intégrer plus rapidement une élève qui n'est pas au cours précédent</p>
---	--	--

<p>mais c'est vrai au début/ mais ça/ je crois que je le fais pas toujours/ mais je le dis des fois aux élèves/ « alors la dernière fois/ on a vu ceci et aujourd'hui on va faire ça »/ tu vois/ un peu comme ça le lien/ Ch : et pourquoi c'est important de faire ce lien ? St : ben/ pour qu'ils comprennent d'où je pars et où je veux aller dans la séance/ Ch : c'est-à-dire ? St : ben tout simplement/ je pense que le fait de leur dire ça au début/ voilà la dernière fois/ etc/ je crois que les élèves vont plus vite rentrer dans le cours/ c'est vrai/ ça peut les aider/ et puis de voir comme ça qu'il y a une continuité entre chaque séquence/ oui/ c'est vrai/ mais j'ai l'impression pourtant/ je le fais pas à tous les cours peut-être/ Ch : oui/ mais là le proviseur/ en te disant qu'il ne voyait pas ce que tu voulais faire exactement dans ta séance/ il voulait te dire qu'il était important de faire quelque chose/ de dire quelque chose aux élèves au début de ton cours/ tu comprends ? St : ah oui/ ça je le fais peut- être pas systématiquement/ c'est vrai/ mais bon j'y pense pas/ mais faut pas s'éterniser non plus/ y'a tellement de choses à faire/ Ch : oui oui/ mais pour quelqu'un d'extérieur/ ou pour des élèves/ c'est pas si évident/ et je pense qu'il a voulu te dire qu'il fallait aider/ les aider à construire</p>	<p><u>Action</u> Dire aux élèves ce qui a été vu dans le cours précédent et ce qu'on va faire dans le cours</p> <p><u>Motif</u> pour les aider à comprendre d'où part le prof et où il veut aller</p> <p>opération au début du cours</p> <p><u>Motifs</u> pour faire rentrer plus vite les élèves dans le cours pour les aider à voir une continuité entre chaque séquence</p> <p>opération sans s'éterniser</p>	
--	--	--

<p>ce lien/ tu vois/ entre ce que t'avais fait avant/ et ce que tu vas faire là/ à cette séance/ tu vois/ St : ah oui certainement/ donc voilà/ il m'a dit de bien repréciser/ de bien préciser si il y avait quelque chose à dire/ de bien préciser les consignes d'avant/ voilà/</p>		<p><u>Provisieur</u> Préciser les consignes du cours précédent</p>
--	--	---

Au cours de sa visite (17-12-07), le proviseur conseille à Anne de « préciser les consignes du cours précédent » (action) pour « situer le cours » (motif). En se référant au contexte de la visite, Anne évalue l'absence de pertinence de cette règle « *je pense que c'est parce que aussi j'ai rien changé pour lui/ et que les élèves eux ils savaient ce qu'on faisait/ mais lui/ il est venu à ce cours/ et évidemment il savait pas ce qu'on avait fait avant* ». Puis le chercheur reformule la règle évoquée par le proviseur, « faire le lien avec ce qui s'est passé dans le cours précédent » en la mettant en rapport avec la règle énoncée par la tutrice « s'assurer qu'il y a une continuité entre les cours ». Il établit un autre lien en prenant un exemple « *imagine qu'une élève ait été malade à la séance précédente/ comment peux-tu faire pour l'intégrer plus rapidement au cours que tu vas faire, sachant que/ qu'elle n'a pas suivi le cours d'avant ?* La stagiaire réfute cet exemple en disant qu'elle espère que cet élève absente aura rattrapé le cours.

Le chercheur relance la question en invitant Anne à mesurer l'importance de la règle énoncée par le proviseur. Contrainte d'y repenser, Anne se réfère à son expérience en classe *je crois que je le fais pas toujours/ mais je le dis des fois aux élèves/ « alors la dernière fois/ on a vu ceci et aujourd'hui on va faire ça »/ tu vois/ un peu comme ça le lien/*. En décrivant ce qu'elle réalise en classe, Anne constate qu'elle ne fait pas systématiquement le lien entre les cours. Soutenue par le questionnement du chercheur, Anne va ensuite énoncer de nouveaux motifs : dire aux élèves ce qui a été vu dans le cours précédent et ce qu'on va faire dans le cours (action) au début du cours (opération) sans s'éterniser (opération) pour aider les élèves à comprendre d'où part le prof et où il veut aller (motif) pour faire rentrer plus vite les élèves dans le cours (motif) pour les aider à voir une continuité entre chaque séquence (motif).

Anne envisage ainsi de nouveaux motifs et précise certaines modalités opérationnelles. On suppose que l'action de « cibler l'objectif du cours » énoncée par la stagiaire en octobre prend

ici un nouveau sens par l'entremise des règles provenant d'interlocuteurs variés et de son expérience en classe.

4.1.1.7 La comparaison de l'activité professionnelle à des règles génériques

Les échanges mêlent l'activité professionnelle d'Anne aux actions et aux opérations qui ont été utilisées puis abandonnées dans la profession enseignante. A travers ce rappel historique d'actions possibles, Anne identifie ce qu'elle fait par contraste avec ce qui s'est fait auparavant. Exposée aux variantes opérationnelles, Anne prend conscience de ses actions et accorde plus d'importance aux opérations qu'elle réalise *instinctivement* et qu'elle n'a jamais interrogées. L'extrait suivant illustre ce processus au cours duquel Anne saisit les contours de son activité professionnelle au travers les actions passées.

Extrait de l'ACC du 6- 12-07

Tutrice : j'ai toujours le plan dans le petit tableau de gauche/ et le développement sur le tableau du milieu/ alors là c'est que du développement/ donc le tableau je gère comme je veux/ la seule contrainte c'est le plan du cours sur le petit tableau de gauche/ comme ça je n'efface pas/ ils l'ont toujours/

Chercheur : et toi Anne ?

Stagiaire: oui/ je l'ai vu chez I/ mais moi je le fais pas/ moi je prends le tableau comme une feuille/ j'écris de gauche à droite/ je ne laisse pas le plan du cours/

T : si tu veux/ laisser le plan du cours/ je pense que c'est historique/ parce que moi j'ai commencé à être prof à une époque où les élèves avaient beaucoup plus d'autonomie/ donc on ne marquait pratiquement que le plan/ les élèves prenaient des notes/ mais maintenant de plus en plus on fait comme au collège/ on écrit tout/ donc du coup cette distinction est moins/ surtout en seconde/ est moins nécessaire/ en terminale/ bon ben/ on écrit moins/ mais cette habitude d'écrire le plan à gauche/ c'était cette habitude de faire cours à des élèves plus autonomes que ceux qui sont maintenant/ c'est comme l'habitude de leur donner à distribuer les polycop/ moi/ j'ai des habitudes qui datent d'un temps où les élèves avaient plus d'autonomie/

St : oui/ mais moi je préfère écrire de gauche à droite/ j'ai toujours fait ça/ et ça va aussi/

Ch : pourquoi ?

St : en fait/ je ne me pose pas la question/ je fais ça instinctivement comme sur une feuille/ (...)

T : les méthodes elles se construisent en fonction de la classe/ maintenant dans cette classe je fais exactement au tableau ce qu'il y a sur le polycop/ autrement ça rajoute des difficultés

St : c'est vrai que moi je n'ai pas besoin de le faire

T : non/ mais tu n'as pas la même classe/ donc ta méthode sera différente

Dans cet extrait, Anne est confrontée à plusieurs actions énoncées par sa tutrice : une action passée, *historique*, « avoir le plan du cours sur le petit tableau de gauche pour ne pas

l'effacer » qui est référée à la situation de classe où les élèves, avant, étaient beaucoup plus autonomes et où ils étaient capables de prendre des notes ; des actions présentes référées également au contexte de la classe « copier tout au tableau, plan du cours et développement, pour les élèves de seconde » et « moins copier au tableau pour les élèves de terminale ». Ces alternatives opérationnelles poussent Anne à décrire ce qu'elle fait avec ses élèves : « Prendre le tableau comme une feuille (action) écrire de gauche à droite pour ne pas laisser le plan du cours au tableau (motif) ». Anne positionne ainsi ses actions en les reliant à d'autres possibles passés et présents, dans l'entre-deux des activités d'un professeur avec des élèves autonomes et de celles d'un professeur (comme la tutrice) obligé de tout écrire au tableau pour ne pas mettre ses élèves en difficulté. C'est dans cette collision de règles que l'activité professionnelle d'Anne se développe.

Un autre extrait d'entretien permet de saisir ce qui se passe au niveau de l'activité professionnelle de la stagiaire à ce moment précis de l'année de stage.

Extrait de l'ACC du 6-12-07

Tutrice : donc là/ je leur donne quand même le dessin pour qu'ils avancent un peu/

Chercheur : là/ tu te déplaces/ tu regardes si les élèves écrivent bien la phrase/

T : oui oui/ je pourrais la dicter derrière mon bureau aussi/ mais bon/ je trouve que les élèves ça se sent aussi/ quand je suis arrivée au lycée A./ la première année/ c'était surprenant parce que les élèves avaient l'habitude d'avoir des cours magistraux/ alors que moi/ je me baladais dans les rangs/ et je me souviens/ j'avais des STG/ j'avais l'impression de jouer à « 1/ 2/ 3/ soleil »/ j'allais dans les rangs pour expliquer comment on faisait/ ça faisait du bordel/ et je me mettais les bras croisés derrière mon bureau/ j'avais l'extra silence/ j'ai mis au moins un trimestre/ et à chaque fois/ je leur faisais remarquer/ « où est-ce que vous pensez que je suis le plus utile/ quand je suis en bas ou quand je suis en haut »/ « quand vous êtes en bas »/ « alors pourquoi quand je suis en bas/ vous faites les imbéciles/ et quand je suis en haut vous vous tenez tranquilles »/ et quand tu te baladais dans le lycée A/ y avait tous les profs sur leur estrade/ et la porte ouverte/

Ch : tu dis la porte ouverte/ mais pourquoi toi tu fermes la porte de ta classe ?

T : ben je sais pas/ c'est instinctif/ y'a des fois y'a du bruit dans le couloir/ donc des fois/ je la ferme pas/ et je suis amenée à la fermer après/ c'est plus solennel aussi/

Ch : t'es d'accord avec ça Anne ?

Stagiaire : moi je la ferme quand je considère que le cours commence/

T : voilà aussi/

St : et c'est vrai que quand elle est ouverte/ les retardataires peuvent toujours entrer/ quand la porte est fermée/ ça veut dire que le cours a commencé/ et j'ai un élève qui me demande toujours de fermer la porte/ et je lui demande expressément de la laisser ouverte/ et c'est moi qui la ferme/

T : ah oui/

St : ah oui/ c'est moi qui ferme la porte/ c'est pas un élève qui doit la fermer/

Ces données rendent compte du processus de développement professionnel d'Anne au cours du mois de décembre. Jouant sur le registre générique du métier enseignant, la tutrice évoque ici de multiples règles professionnelles : dicter (action) derrière son bureau (opération) pour faire un cours magistral (motif) se déplacer dans les rangs (action) pour donner des explications aux élèves (motif) faire cours en se tenant (action), sur son estrade, la porte ouverte (opérations) fermer la porte de sa classe (opération) pour que le début du cours soit indiqué de façon plus solennelle (motif). A travers l'évocation de l'ensemble de ces règles, la tutrice embrasse plusieurs d'activités : celles de ses collègues et les siennes dans un passé lointain mais également les siennes dans un passé proche. On remarque qu'en rappelant des règles qui ont été utilisées puis abandonnées dans la profession enseignante, la tutrice convoque le « collectif », le genre, en même temps qu'elle souligne l'évolution de ce genre. Face à ces actions concurrentes, Anne énonce sa propre règle, celle du présent en lien avec le contexte de sa classe : faire cours avec la porte fermée (action) pour montrer aux élèves que le cours a commencé (motif). Les règles génériques deviennent, pour Anne, un point d'ancrage lui permettant d'étayer ce qu'elle fait en classe.

4.1.1.8 Le développement professionnel contrarié par le motif « ne pas perdre de temps »

Anne s'engage dans le deuxième trimestre de l'année scolaire avec une préoccupation récurrente : il ne lui reste plus que cinq mois pour finir le programme (carnet de notes 6-01-08) c'est la vraie date. Dans ces conditions, la stagiaire indexe ses buts d'actions à un motif qui compte beaucoup pour elle « ne pas perdre de temps ». Elle va ainsi réévaluer ce qu'elle réalisait en classe au profit de ce qu'elle pense être adapté pour gagner du temps : cibler un seul objectif (action) pour éviter de s'éparpiller (motif) pour ne pas rester trop longtemps sur le même exercice (motif) (ESD du 15-01-08, UA 66), ne pas rabâcher le cours (action) parce qu'on est obligé de laisser des élèves sur le bord de la route (motif) sinon on n'avance pas (motif) (ESD du 15-01-08, UA 67) ; donner un corrigé résultat (action) pour éviter de passer du temps à corriger en classe (motif) (ESD du 15-01-08, UA 69) ; ne pas envoyer systématiquement les élèves au tableau (action) sinon ça prend trop de temps (motif) (ESD du 15-01-08, UA 70) ; donner la moyenne aux élèves (action) rapidement à l'oral (opération) parce qu'il ne faut pas que ce soit matière de discussion (motif) (ESD du 15-01-08, UA 72) ; ne pas renvoyer les élèves en retard chez la CPE (action) sinon on perd trop de temps (motif) ; faire un cours magistral (action) pour rattraper le retard (motif) (ACS du 8-02-08, UA 74) ; ne

pas réexpliquer (action) pour ne pas être en retard (motif) pour faire comprendre aux élèves que c'est à eux de le faire chez eux (motif) (ACS du 8-02-08, UA 79).

A travers ces réorganisations fonctionnelles, Anne imprime à son activité professionnelle une certaine intensité : « *le principal truc que j'ai changé/ c'est que/ avant/ quand j'expliquais par exemple quelque chose/ ou une nouvelle notion/ on pouvait très bien tomber sur une notion qui avait été apprise/ soit en début d'année/ soit dans une classe d'avant/ qui n'était plus sue/ donc je ré-insistais la- dessus/ et même des fois/ je re-détaillais/ donc là/ maintenant je dis/ « ça/ c'est déjà vu y'a un mois/ ou en troisième/ ou en quatrième »/ et je passe la-dessus/ je ne m'éternise pas/ sauf si mon objectif de séance est de faire des révisions de la classe » (ESD du 15-01-08).*

Au cours de cet entretien, l'unité d'analyse 67 permet de saisir ce processus de développement professionnel orienté vers un motif puissant lié au temps.

Volet 1 Transcription ESD Anne 15-01-08 UA : 67 Lignes : 87 à 102	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : et tu te rappelles/ tu disais « oui mais je ne veux pas en laisser sur le bord de la route »</p> <p>St : ah oui oui/ mais là disons/ sans en laisser sur le bord de la route/ parce que y'en a certains qui/ de toute façon/ ne vont pas aller en S (<i>section scientifique</i>)/ par exemple la géométrie/ après la seconde dans certaines sections/ on n'en fait plus/ tu vois/ donc les élèves en difficulté/ plus en difficulté en math/ iront pas dans ces sections/ donc pour moi/ c'est plus la peine non plus de rabâcher les choses/ ça servirait à rien/</p> <p>Ch : et cette idée de ne pas en laisser sur le bord de la route/ est-ce qu'elle a évolué chez toi ?</p> <p>St : non mais/ on est obligé</p>	<p><u>Action</u> Ne pas rabâcher</p> <p><u>Motif</u> parce que les élèves en difficulté ne vont pas en S</p>	<p><u>Elèves de seconde 6</u> ne pas aller en 1^{ère} S</p>

<p>d'en laisser/ et c'est vrai qu'avant/ je voyais ça différemment/ Ch : pourquoi ? St : oh/ je pense que je voulais trop en faire/ trop pour tout le monde/ mais là/ je m'aperçois que c'est pas possible/ sinon t'avances pas/ y'a les modules pour combler les lacunes/ voilà/ Ch : et alors comment tu fais maintenant dans ta classe ? St : ben/ c'est ce que je te disais/ je vais plus vite/ je reste pas/ plus trop longtemps sur le même exercice/ même si je vois qu'un élève n'a pas trop compris/</p>	<p>parce qu'on est obligé d'en laisser sur le bord de la route</p> <p>sinon on n'avance pas</p> <p>parce qu'on peut combler les lacunes dans les modules</p>	
---	--	--

Dans cette unité d'analyse, Anne énonce plusieurs actions et motifs qui s'inscrivent dans l'histoire des règles relatives à la préoccupation « Faire retrouver les formules mathématiques aux élèves ».

UA	Règles énoncées par l'enseignante débutante	
	Actions réalisées ou à réaliser	Motifs d'action
6	Faire retrouver les formules mathématiques Re-détailler le calcul avec l'élève	pour ne pas que l'élève soit bloqué
34	Refaire l'exercice	parce qu'on ne doit pas laisser des élèves sur le bas de la route
42	Interroger les élèves en difficulté	pour les aider à retrouver la formule mathématique
44	Interroger les élèves en difficulté	pour savoir si les difficultés proviennent d'un manque de travail des élèves ou de la difficulté de l'exercice
46	Ne pas revenir sur l'exercice	parce que ce n'est pas l'objectif du cours
67	Ne pas rabâcher le cours	parce qu'on est obligé d'en laisser sur le bord de la route sinon on n'avance pas parce qu'on peut combler les lacunes dans

		les modules
79	Ne pas réexpliquer l'exercice	pour ne pas être en retard pour faire comprendre aux élèves que c'est à eux de revoir l'exercice chez eux

Tableau 12 : Evolution des règles relatives à la préoccupation « Faire retrouver les formules mathématiques aux élèves » (Anne)

Au premier trimestre, Anne accordait beaucoup d'attention aux élèves en difficulté et mettait tout en œuvre pour les aider et *pour ne pas en laisser sur le bas de la route*. Pour cela, elle *re-détaillait le calcul, refaisait l'exercice plusieurs fois*, questionnait l'activité d'apprentissage des élèves *pour savoir si les difficultés provenaient d'un manque de travail des élèves ou de la difficulté de l'exercice*. A la reprise en janvier, elle renouvelle le sens de ses actions en prenant en compte la contrainte de temps et les caractéristiques de ses élèves en difficulté. Anne prend alors conscience qu'il faut aller vite et qu'elle ne peut pas amener tous ses élèves de seconde en classe de première scientifique. Elle va donc décider de *ne pas rabâcher le cours* (action) *parce que les élèves en difficulté ne vont pas en S (scientifique)* (motif) *parce qu'on est obligé d'en laisser sur le bord de la route* (motif) *sinon on n'avance pas* (motif) *parce qu'on peut combler les lacunes dans les modules* (motif).

4.1.1.9 La prise en compte de nouvelles ressources pour combler le « défaut » d'interaction

C'est à la rentrée de janvier qu'Anne apprend l'arrêt de travail de sa tutrice pour une durée indéterminée. Elle explique qu'elle peut se passer des heures de concertation avec sa tutrice parce qu'elle se sent capable de travailler seule. L'absence de sa tutrice l'invite à ré-organiser son temps de travail : elle veut utiliser les créneaux horaires qui étaient destinés aux concertations avec sa tutrice pour travailler davantage chez elle. Elle ne voit pas l'intérêt de multiplier les entretiens avec le chercheur (carnet de notes, 8-02-08). Au cours de cette période (janvier-février), Anne se réfère à d'autres ressources et artefacts pour agir en classe : des observations et des interactions passées avec la tutrice (ACS 8-02-08, UA 76 ; 80 ; 81), le livre de mathématiques (ACS 8-02-08, UA 77), les programmes officiels (ACS 8-02-08, UA 77 et 78), les contraintes de la matière géométrie (ACS 8-02-08, UA 76), des interactions passées avec les formateurs IUFM (ACS 8-02-08, UA 74 ; 76), l'expérience en collège (ACS 8-02-08, UA 76) (voir tableau 13).

UA	Autres ressources utilisées par l'enseignante débutante Anne
74	Parents d'élèves
76	La matière géométrie + expérience en collège + observation passée de la tutrice
77	Livres de mathématiques + programmes officiels
78	Programmes officiels
81	Sonnerie de l'établissement

Tableau 13 : Ressources utilisées par l'enseignante débutante (Anne, entretien 8-02-08)

L'UA 76 met en évidence la prise en compte par la stagiaire de nouvelles ressources pour renouveler le sens de ses actions et pour construire de nouvelles opérations.

Volet 1 Transcription ACS Anne 8-02-08 UA : 76 Lignes : 89 à 165	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : et là/ après la correction/ tu peux m'expliquer ce que tu fais ? St : et ben/ après la correction/ là je continue le cours/ et dans cette première partie/ je leur ai demandé de noter dans le cahier de cours la configuration de Thalès/ la deuxième/ mais là sur sur des schémas comme ça/ il faut pas que ce soit un cours complètement magistral/ parce qu'il faut quand même qu'ils trouvent des choses sur la première configuration/ c'est ce qu'on avait déjà fait/ il fallait qu'ils trouvent les triangles semblables/ dire pourquoi ils l'étaient/ donc en fait/ on est dans le cahier de cours/ mais y'a des échanges/ quoi/ on essaye de trouver ensemble ce qu'on va écrire après dans la définition/ Ch : et pourtant tu m'as dit/ qu'au début du cours/ tu voulais faire un cours</p>	<p><u>Motif</u> pour ne pas faire un cours magistral</p> <p><u>Action</u> Faire deviner la configuration de Thalès les triangles semblables</p> <p><u>Action</u> Trouver la définition avec les élèves</p>	

<p>magistral/ pour rattraper le temps perdu ? St : non mais là/ tu vois/ j'avais aussi envie/ pour ça là/ j'avais envie qu'ils réfléchissent un peu/ et qu'il y ait des échanges/ en fait j'aurais pu leur donner la définition comme ça/ mais bon c'est pas les aider non plus/ c'est vrai en plus que les élèves préfèrent ça/ Ch : ils préfèrent quoi ? St : ils préfèrent chercher/ c'est une classe qui aime bien les activités de recherche/ et après qu'on échange/ donc je l'ai fait un peu pour ça aussi/ Ch : ils te l'ont dit ? St : non/ mais quand je dis qu'ils préfèrent/ c'est pour/ c'est parce que je vois aussi qu'ils peinent moins à comprendre tel ou tel truc/ si j'avais donné la définition/ ils l'auraient notée/ mais tu penses bien que y'en a dans la classe qui auraient pas compris/ forcément/ Ch : tu leur donnes pas la définition tout de suite ? St : non/ là j'essaie/ en fait/ de leur faire deviner/ on part du schéma/ on construit ensemble/ Ch : pourquoi tu fais comme ça ? St : non mais avant/ peut-être que j'étais un peu trop dans le cours magistral/ mais il en faut aussi/ pour avancer plus vite/ mais là cette partie là/ c'était plus échange/ et on a mis après dans le cahier de cours ce qu'on avait trouvé/ Ch : ce que les élèves avaient trouvé ? St : oui/ ce qu'on avait trouvé/ parce que avec mes</p>	<p><u>Action</u> Ne pas donner directement la définition aux élèves <u>Motif</u> pour faire réfléchir les élèves</p> <p><u>Action</u> Construire la définition avec les élèves opération à partir du schéma</p> <p>opération</p>	<p><u>Elèves de seconde 6</u> aimer les activités de recherche</p> <p><u>Elèves de seconde 6</u> moins peiner avec une activité de recherche ne pas comprendre quand ils notent directement la définition</p>
--	--	---

<p>questions/ je les amène forcément vers la définition qu'il faut noter/ vers la propriété là des triangles/ Ch : et qu'est-ce que tu penses de cette manière de travailler / trouver la définition avec les élèves/ parce que tu dis qu'avant t'étais plus dans le cours magistral ? St : non mais c'est sûr/ et c'est ce qu'on nous dit aussi à l'IUFM/ les élèves retiennent mieux comme ça/ mais c'est sûr on fait tout un travail/ ils réfléchissent un peu plus/ pour arriver à trouver la définition/ Ch : donc si j'ai bien compris/ là/ t'es partie d'une configuration et tu... St : ben en fait/ je suis partie de ce schéma/ et je voulais les amener à cette propriété/ et avec les échanges on a pu trouver ensemble/ Ch : elle fait ça aussi I ? St : pas tout à fait/ elle/ elle part des exercices/ et elle construit avec les élèves la définition/ moi/ si tu veux/ je fais un peu pareil/ mais avant je leur donnais en fait la définition/ mais là je leur pose des questions/ et on construit ensemble/ et c'est demain qu'on va faire les exercices/ ce qu'il y a de commun/ si tu veux/ c'est peut-être qu'on les amène toutes les deux à trouver la définition/ Ch : alors on va avancer / par rapport à l'exercice que tu leur demandes de faire là/ tu leur as dit de décalquer le triangle ? St : oui/ alors j'ai senti aussi que ça leur paraissait</p>	<p>leur poser des questions pour <u>Motif</u> les amener vers la définition des triangles</p> <p>opération échanger avec les élèves</p> <p><u>Action</u> Construire la définition avec les élèves opération leur poser des questions</p>	<p><u>IUFM</u> Amener les élèves à trouver la définition</p> <p><u>Observation passée de la tutrice</u> Construire la définition avec les élèves à partir des exercices</p>
---	---	--

<p>« bébé »/ mais ceux qui se sont appliqués/ ils l'ont bien fait/ mais décalquez quelque chose pour eux/ ça fait bébé/ c'est ce que tu fais quand t'es gamin/ donc là/ y'en a qui l'ont pas fait/ j'ai bien vu/ le problème en géométrie/ en cours c'est très simple/ on voit bien les deux triangles/ et puis après t'as des figures très très compliquées/ et la difficulté/ c'est de voir les triangles semblables par exemple/</p> <p>Ch : et là les élèves parlent entre eux/ ils travaillent ensemble ?</p> <p>St : oui c'est un peu bruyant/ je les entends bien rire/</p> <p>Ch : et à ce moment là/ qu'est-ce que tu t'es dit ?</p> <p>St : mais rien/ j'ai continué à me déplacer pour voir si ils le faisaient/ mais je sentais bien qu'il ne fallait pas que je reste longtemps sur cette activité/ je vais corriger/</p> <p>Ch : et là/ tu leur dis de se calmer</p> <p>St : ça m'a énervé un peu/</p> <p>Ch : mais le décalque/ c'est quelque chose que tu dois faire en seconde ?</p> <p>St : non/ normalement non/ enfin y'a rien contre/ tu peux/ là/ ça les a pas intéressés du tout/ tu peux leur donner des calques/ mais c'est surtout en collège qu'on fait ça/ j'en faisais beaucoup moi/ mais après je trouve que c'est un moyen pour leur faire découvrir des propriétés/ mais j'ai bien vu d'ailleurs/ quand je passe/ là je vais voir ceux qui l'ont fait/ j'ai bien vu que certains l'avaient pas fait/ tant pis pour eux/</p>	<p>opération utiliser le calque</p> <p>Ne pas rester trop longtemps sur l'activité calque</p>	<p><u>Elèves de seconde 6</u> considérer le calque comme une activité de bébé</p> <p><u>La matière</u> avoir en géométrie des figures très compliquées</p> <p><u>Expérience en collège</u> Faire des calques pour faire découvrir les propriétés</p> <p><u>Elèves de seconde 6</u> Ne pas faire le calque</p>
---	--	---

<p>Ch : et les autres profs le font ? T'en a discuté avec eux ? St : non je sais pas/ I (tutrice)/ je sais/ elle le fait aussi/ on n'en a pas parlé/ mais moi je trouve que ça peut les aider/ c'est une activité comme une autre/ pour leur faire découvrir des propriétés/ moi le calque/ je trouve ça bien/ je leur en donnerai peut-être au DS (devoir surveillé) aussi/ ils étaient agités hier/</p> <p>Ch : tu dis que le calque c'est au collège que tu l'as utilisé ? Mais là en lycée, avec tes élèves- St : je sais pas si c'est une question d'âge/ mais avec eux/ peut-être plus le rétro/ je sais pas/</p> <p>Ch : tu veux dire que t'aurais peut-être du utiliser le rétroprojecteur ? St : ouais/ on le fait aussi pour bien voir les figures géométriques/ on les superpose/ mais c'est pas pareil/ là/ avec le calque/ c'est eux qui voient/ c'est eux qui le font/ tu vois/ mais c'est toujours pareil/ tu sais pas/ on connaît pas la réaction des élèves/ je l'avais déjà fait avec eux/ mais là je vois qu'ils accrochent pas/</p>	<p>opération utiliser le calque <u>Motif</u> pour les aider</p> <p>opération utiliser le rétroprojecteur</p>	<p><u>Tutrice</u> utiliser des calques</p> <p><u>Elèves de seconde 6</u> ne pas accrocher avec le calque</p>
---	--	--

Lors de l'ACC du 8-02-08, Anne met en rapport la règle qu'elle utilise « construire la définition des triangles semblables avec les élèves » avec les observations de l'activité de ses élèves qui *apprécient de faire des activités de recherche et qui se trouvent en difficulté lorsqu'elle leur donne directement la définition d'une propriété*. Elle précise qu'elle ne veut pas donner directement la définition aux élèves (action) pour les faire réfléchir (motif) pour ne pas faire un cours trop magistral (motif). Elle rapproche la règle dont elle fait usage de celle énoncée à l'IUFM « Amener les élèves à trouver la définition » (action). Elle précise les opérations mises en œuvre : c'est en posant des questions aux élèves, en faisant des schémas

au tableau et en leur proposant une activité calque qu'elle permet aux élèves de deviner la définition. Questionnée sur la manière de faire de la tutrice, Anne explique qu'elle a observé que celle-ci ne procédait pas de la même façon. Sa tutrice utilise une autre opération : elle construit la définition avec les élèves (action) à l'aide d'exercices sous forme d'exemples (opération). Puis elle se réfère à une contrainte liée à la géométrie : *le problème en géométrie/ en cours c'est très simple/ on voit bien les deux triangles/ et puis après t'as des figures très très compliquées/ et la difficulté/ c'est de voir les triangles semblables*. Le chercheur met l'accent sur le fait que lors de l'activité calque ses élèves discutent beaucoup. Anne ne conteste pas cette observation ; elle se rend compte que *c'est un peu bruyant et qu'elle les entend rire*. Elle a conscience que « *décalquez quelque chose pour les élèves, ça fait bébé* » « *que c'est une activité que tu fais quand t'es gamin* » mais la référence à une expérience d'enseignement au collège où elle utilisait le calque et ses observations passées sur la tutrice lui fait dire que *le calque est un moyen pour faire découvrir aux élèves des propriétés mathématiques*.

Anne valide ainsi les règles suivies en classe en se référant à une multitude de ressources qui ne proviennent plus seulement de ses interlocuteurs. Les contradictions possibles entre les éléments d'expérience « *les élèves qui rient lors de l'activité « calque* » » et la règle qu'elle utilise accentuent les conflits vécus par la stagiaire. Anne recourt à d'autres ressources – expérience en classe avec des collégiens, observation de la tutrice, contraintes de la géométrie- pour dépasser ses conflits. Ces ressources constituent une source supplémentaire de renouvellement du sens des actions et de validation des opérations.

4.1.1.10 Des règles anciennes réévaluées

Au cours des deux mois suivants (mars et avril), la dynamique de développement professionnel d'Anne se manifeste différemment à l'occasion de nouvelles interactions. Le retour de la tutrice et la troisième visite du formateur IUFM (20-03-08) permettent à Anne de revisiter certaines règles qui avaient été délaissées. Au cours d'un entretien avec la tutrice d'Anne (carnet de notes, ESD du 13-03-08), celle-ci me livre une interprétation de ses actions auprès de la stagiaire depuis son retour de congé.

Extrait du carnet de notes ethnographiques (13-03-08)

Tutrice (T) : en une heure de cours on veut/ on a envie d'en faire plus parce qu'on veut absolument finir le programme/ mais résultat on avance souvent moins vite/ effectivement là/

et puis du coup comme on veut en faire plus/ on le fait plus nous-mêmes/ donc on rebascule plus dans le « j'ai la craie et je fais et les élèves nous regardent faire »/ et on rebascule plus dans le cours traditionnel qu'on connaissait avant/ et qui était efficace avant parce que les élèves étaient tous attentifs/ mais et c'est ce que je lui ai dit aujourd'hui faut pas parce que ça marche plus/ et donc du coup/ mon regard extérieur lui a permis de réenclencher cette réflexion qu'elle avait eue au début de l'année/ mais c'est vrai quand je l'ai vue/ j'ai eu l'impression que le stress avait pris le dessus par rapport aux efforts qui avaient été faits/ (...)/ le premier conseil que je lui ai dit c'est de changer de rythme/ ce changement elle l'avait avant/ c'est important de changer de rythme pendant une heure de cours/ et je me rappelle quand je l'ai vue elle a corrigé les exercices de la même façon/ donc je lui ai dit/ « tu en prends un/ là tu le corriges vraiment en détail en faisant passer les élèves au tableau/ et à la limite pour les autres exercices tu donnes que les réponses »/(...)/

Chercheur : et qu'est-ce qu'elle t'a dit quand tu lui as donné ce conseil ?

T : elle était d'accord/ elle le savait/ elle le savait parce qu'elle l'avait pratiqué/ mais simplement ce stress « je veux tout faire » fait que elle l'avait oublié/ et donc après/ je me suis dit quand j'ai vu ça/ c'est marrant j'avais l'impression de réactiver les conseils du début d'année pour la circulation de la parole/ et à la limite c'est **normal**/ moi je me fais **piéger** aussi/ tu veux tout faire parce qu'il faut finir le programme/ et ben t'en oublies des petits trucs comme faire répéter les élèves/ prendre le temps de les impliquer dans le cours/ tout ça/ c'est marrant avec ce stress là/ tu le fais plus/ mais on est tous pareil/ tu peux demander à un prof ici si il n'est pas préoccupé par ce programme qu'il faut absolument finir/ peut-être pas à la même période qu'Anne/ mais ça se sent/ même dans la salle des profs/ on est plus angoissé et on est tous « piégeables »/ donc le seul souci avec Anne/ parce que elle connaît les manières de faire/ elle sait faire/ elle les a déjà expérimentées/ donc le seul conseil c'était de la rassurer dans le « tu auras le temps/ on est tous pareil/ et il ne faut surtout pas que cette inquiétude de manque de temps te fasse changer ta façon d'enseigner »/ moi/ ce que je dis/ c'est que quand on croit qu'on va aller plus vite en rajoutant de la quantité et ben au contraire on perd du temps et on perd en efficacité

Sur les conseils de sa tutrice, Anne revisite les règles utilisées au premier trimestre en les faisant évoluer en rapport avec la situation de classe qui a, elle aussi, évolué à cette période de l'année. Les nouvelles règles énoncées par Anne font écho aux règles énoncées par la tutrice, la formatrice visiteuse IUFM et les formateurs IUFM mais aussi à celles évoquées par les pairs (ACS du 11-04-08, UA 88 ; 91 ; 93 ; 97 ; 98).

- Corriger un exercice en classe (action) changer le rythme (opération) pour ne pas pénaliser les élèves débrouillards (motif) pour avoir un cours vivant pour avoir plus d'échanges (motif) (ESD du 27-03-08, UA 83)
- Ne plus ramasser les cahiers des élèves (action) parce que les cahiers sont bien tenus (motif) (ESD du 27-03-08, UA 85)
- Aller chercher les élèves à la deuxième sonnerie (action) pour laisser l'interclasse aux élèves (motif) Ne plus attendre le silence (action) pour leur dire de s'asseoir (motif) (ACS du 11-04-08, UA 88)

- Rendre le devoir à la maison à la fin du cours quand il n'y a pas de correction (ACS du 11-04-08, UA 90)
- Expérimenter différentes corrections de devoir en classe (action) Revenir sur les méthodes fondamentales (opération) Demander aux élèves de proposer une correction (opération) Faire une correction sans donner toutes les solutions (opération) Faire des remarques générales sur des opérations que les élèves n'ont pas réussies (ACS du 11-04-08, UA 91)
- Noter le devoir à la maison (action) pour motiver les élèves jusqu'à la fin de l'année (motif) (ACS du 11-04-08, UA92)
- Se déplacer dans la classe (action) pour regarder si les élèves ne font pas autre chose que des mathématiques (motif) pour aider chaque élève (motif) Faire de l'aide individualisée (action) donner des indices différents à chaque élève (opération) donner un autre exercice quand les élèves bloquent (ACS du 11-04-08, UA 97)
- Envoyer tous les élèves au tableau (action) les bons élèves en classe entière (opération) pour avoir la solution exacte à copier dans le cahier (motif) les élèves un peu faibles seulement en aide individualisée (opération) pour ne pas les mettre en difficulté (motif) Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils font au tableau (opération) pour aider les élèves qui n'ont pas compris (motif) (ACS du 11-04-08, UA 98)
- Faire répéter les élèves (action) pour que tout le monde entende (motif) demander aux élèves de donner un résultat, de rappeler une propriété (opération) sans interroger toujours les mêmes (opération) Ne pas faire répéter les élèves timides (opération) pour ne pas s'acharner sur eux (motif) (ACS du 11-04-08, UA 100)

Au cours des entretiens (ESD du 27-03-08 ; ACS du 11-04-08), en collaboration avec la tutrice, le chercheur revient sur certaines actions passées. Cette re- mobilisation des règles anciennes aide Anne à découvrir de nouveaux buts possibles et de nouveaux moyens d'action. Rassurée par les conseils de sa tutrice, libérée de cette crainte de ne pas faire le programme et de ne pas valider son stage professionnel (carnet de notes, 22-03-08), Anne puise dans son expérience en classe et dans les règles énoncées par ses interlocuteurs pour donner une nouvelle issue aux règles passées et se développer.

4.1.1.11 L'élan du développement professionnel comme ressource partagée

Au cours de l'ACC du 16-05-08), Anne discute avec sa tutrice des règles que son expérience en classe lui a fait intérioriser. Ces règles partagées au cours de la discussion professionnelle permettent à Anne d'élargir ses motifs d'action et à la tutrice d'interroger sa propre activité professionnelle. Dans ce cas, la dynamique de développement professionnel de la stagiaire permet à la tutrice de réévaluer ses propres actions et opérations. Ce mouvement de développement professionnel réciproque tend à libérer Anne de certaines préoccupations et lui permet notamment de considérer avec plus d'assurance les règles qu'elle s'est données.

Les deux analyses suivantes sont l'occasion de mettre en évidence ce processus qui caractérise le développement professionnel d'Anne en fin d'année scolaire.

Volet 1 Transcription ACC Anne- Tutrice 16-05-08 UA : 102 Lignes : 85 à 116	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : ah deuxième question c'est sur le positionnement le tutoiement ou le vouvoiement/ c'est vrai qu'on en avait discuté/ toi Anne/ tu avais décidé de tutoyer les élèves/ St : oui moi/ j'avais décidé de tutoyer mes élèves/ parce que j'y avais pensé avant/ en fait je savais pourquoi j'allais utiliser le tutoiement/ je suis plus à l'aise/ ils sont plus jeunes aussi/ donc/ T : moi/ c'est pas une question de vieux ou de jeunes/ St : ah bon ? T : c'est une question de- St : mais tu les tutoies aussi/ T : moi je les tutoie/ et quand je les engueule/ je les vouvoie/ mais je les appelle de moins en moins par leur prénom/</p>	<p><u>Action</u> Tutoyer les élèves <u>Motif</u> pour être plus à l'aise parce que les élèves sont jeunes</p>	<p><u>Tutrice</u> Tutoyer les élèves Vouvoyer les élèves quand on les engueule Ne plus appeler les élèves par leur prénom</p>

<p>St : oui/ c'est ça/ T : parce que je ressens que c'est de plus en plus difficile de rester à l'aise/ naturel et gentille/ dans une classe/ dès que j'en ai moins/ le prénom me vient/ parce que dans une relation naturelle et à l'aise en petit comité/ mais quand j'en ai trente cinq/ ça devient plus difficile/ je les appelle par leur nom de famille/ Ch : mais le fait de les appeler/ tantôt par leur prénom/ tantôt par leur nom/ suivant l'effectif/ c'est pas un peu déroutant pour eux/ non ? T : mais eux/ ils aiment pas qu'on les appelle par leur nom/ ils font un peu la gueule St : ouais /je les comprends un peu/ Ch : et ici/ il y a beaucoup de profs qui appellent leurs élèves par les noms ? T : oui dans la salle des profs/ c'est beaucoup les noms/ mais ça m'arrive de discuter avec les collègues en disant les prénoms/ mais sinon dans la classe/ je sais pas/ c'est une espèce de défense/ c'est/ j'ai envie d'instaurer plus d'autorité/ St : moi/ c'est pas l'autorité/ parce que je savais que je l'avais/ et à partir de là/ je pouvais tutoyer/ c'est quand même une manière plus douce de parler avec l'élève/ moi je pense ça T : alors moi/ je sais pas/ j'ai du mal/ Ch : tu as du mal à faire quoi ? T : non/ mais ça pose un cadre/ tu sais moi/ je suis encore sur le vieux schéma</p>	<p><u>Action</u> Tutoyer <u>Motif</u> pour parler d'une manière plus douce avec les élèves</p>	<p>Appeler les élèves par leur prénom quand l'effectif est moins important</p> <p>Appeler les élèves par leur nom de famille</p> <p><u>Les élèves</u> ne pas aimer être appelés par leur nom</p> <p><u>Les collègues</u> Appeler les élèves par les noms</p> <p><u>Tutrice</u> pour se défendre pour instaurer plus d'autorité</p> <p><u>Tutrice</u> vouvoyer les élèves pour poser un cadre</p>
---	---	--

/comme d'autres profs d'ailleurs/ nous/ on est les profs/ et vous vous êtes les élèves/ donc je vouvoie St : ah non/ moi je suis pas dans ce schéma/ je pense pas à ça/ moi je les tutoie/ mes élèves me respectent toujours/ j'ai pas eu de problèmes/	<u>Action</u> Tutoyer <u>Motif</u> pour ne pas être dans le schéma nous et vous parce qu'il n'ya pas de problème avec les élèves	parce qu'on est sur le vieux schéma nous les profs et vous les élèves <u>Elèves de seconde 6</u> respecter la stagiaire
--	--	---

Dans cette unité d'analyse, le chercheur remet en débat une action énoncée en début d'année par Anne « tutoyer les élèves » (UA 1). Anne précise ses motifs « pour être à l'aise avec les élèves », « parce que les élèves sont jeunes ». La tutrice réagit à l'énonciation de ce dernier motif : *moi, c'est pas une question de vieux ou de jeunes, (...) moi je les tutoie, et quand je les engueule, je les vouvoie, mais je les appelle de moins en moins par leur prénom*. Elle explique ensuite que, suivant l'effectif des élèves en classe, elle tutoie ou vouvoie. Pour énoncer ses motifs d'action, elle se réfère à la règle utilisée par ses collègues qui, généralement, vouvoient les élèves : vouvoyer (action) pour se défendre (motif) pour instaurer plus d'autorité (motif). Anne précise qu'elle a définitivement écarté ce dernier motif car elle savait qu'elle était capable de faire preuve d'autorité avec ses élèves. Puis elle énonce un nouveau motif « tutoyer pour parler d'une manière plus douce avec les élèves ». L'énonciation de ce motif perturbe et interroge la tutrice « *alors moi, je sais pas, j'ai du mal* » ; ce motif évoqué par Anne pousse la tutrice à justifier ses actions par de nouveaux motifs : vouvoyer les élèves pour poser un cadre (motif) parce qu'on est sur le vieux schéma nous les profs et vous les élèves (motif). Cette façon de réagir montre précisément que la tutrice est affectée par les règles énoncées par Anne.

En se référant à son expérience avec ses élèves de seconde 6, Anne se défend d'emprunter le motif évoqué par la tutrice : *moi je suis pas dans ce schéma, je pense pas à ça, moi je les tutoie, mes élèves me respectent toujours, j'ai pas eu de problèmes*. Anne affirme son activité professionnelle par des règles qu'elle pense ajustées d'une part au contexte d'enseignement scolaire « pour parler d'une manière plus douce avec les élèves » « pour ne pas être dans le schéma nous et vous » et d'autre part au contexte de son expérience en classe « parce qu'il n'y a pas de problème avec les élèves ».

L'analyse de l'unité d'analyse 109 (ACC du 16-05-08) montre également que la remise en débat des règles énoncées par la stagiaire ouvre sur des possibilités de développement professionnel conjoint.

Volet 1 Transcription ACC Anne- Tutrice 16-05-08 UA : 109 Lignes : 370 à 410	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : alors toujours par rapport aux notions/ Anne/ tu me disais en février que tu avais changé quelque chose dans ton approche/ tu cherchais à les amener vers la définition d'une notion à partir d'une activité de recherche/ mais avant/ au début de l'année/ tu partais de la définition et après seulement tu proposais des exemples/ alors qu'est-ce que tu en penses/ qu'est-ce que tu fais là maintenant/ et qu'est ce que vous en pensez toutes les deux/ parce que toi I/ tu as/ tu es toujours partie d'exemples pour aller vers la définition ?</p> <p>St : je pense que dans certains cas/ oui/ c'est mieux de partir de l'exemple/ comme I le fait/ mais c'est comme on le sent aussi/ ben/ je sais pas/ moi y'a des fois/ je me rappelle/ <u>tu m'as dit</u> pour le même cas/ pour la même chose tu me disais de partir de l'exemple/ mais moi je le sentais pas/ donc voilà/ je sens pas le truc comme ça/ donc je le présente pas comme ça au départ/ mais c'est vrai/ au départ je me posais pas de question/ « définition exemple » ça me paraissait logique/</p> <p>T : les maths/ avant/ c'était</p>		<p><u>Tutrice</u> Introduire une nouvelle notion mathématique Partir de l'exemple</p> <p><u>Collègues dans la passé</u> Introduire une nouvelle</p>

<p>comme ça/ St : ben/ ouais/ ouais/ ouais/ T : mais maintenant/ on est plus dans des trucs « activité d'approche »/ St : ouais/ T : avant/ pendant des années/ moi/ j'ai enseigné/ grand 1 définition/ grand 2 propriété/ grand 3 théorème/ et puis y'avait/ y'avait après exercice/ Ch : mais toi/ Anne/ pourquoi tu faisais comme ça « définition exemple » ? St : ben ma scolarité certainement/ moi j'ai eu des cours comme tu faisais/ et puis on nous a pas mal parler à l'IUFM de l'articulation d'un cours/ tu vois « activité et cours après »/ ce que je faisais moi quand j'étais élève/ ça/ on nous l'a dit après/ l'histoire de l'exemple et de la définition/ c'est plus sur la formalisation/ sur la synthèse/ sur l'écrit qu'on laisse sur le cahier de cours/ non mais je crois que chez moi aussi/ je remplace les exemples par une activité aussi/ T : voilà c'est ça/ St : moi/ j'ai quasiment fait tout le temps des activités/ « activité d'approche » de la notion/ donc comme des exemples/ pour comprendre/ pour introduire en fait/ et après définition/ Ch : tu parles là/ de l'activité d'introduction/ c'est ça ? St : oui c'est ça/ T : c'est ce que je boycotte un peu/ je fais plutôt l'exemple tout de suite/ non mais c'est vrai/ maintenant l'activité d'approche d'une</p>	<p><u>Action</u> Faire une activité d'approche <u>Motif</u> pour introduire la notion</p>	<p>notion Faire « définition exemple »</p> <p><u>Tutrice</u> Donner d'abord la définition suivie de la propriété puis du théorème et enfin des exercices</p> <p><u>Expérience en tant qu'élève</u></p> <p><u>IUFM</u> Articuler cours et activité</p> <p><u>Tutrice</u> Faire une activité d'approche</p>
--	--	---

<p>notion/ oui pourquoi pas/ Ch : et est-ce que tu y vois un intérêt pour les élèves ? T : oui/ c'est toujours pareil/ on doit les amener doucement vers l'apprentissage de la notion mathématique/ c'est une accroche possible pour les élèves/ St : oui oui/ c'est comme une introduction si tu préfères/ et je pense que pour certains élèves/ c'est vraiment nécessaire/ c'est moins brutal peut-être aussi/ moi j'ai vu des fois/ quand je dictais la définition/ y'en avait qui me regardaient avec des yeux comme ça/ déjà avec la définition ils bloquaient/ donc voilà/ T : oui oui l'intérêt pour l'élève c'est ça moi je recherche la même chose</p>	<p><u>Motif</u> pour introduire moins brutalement</p>	<p>pour les amener doucement vers l'apprentissage de la notion pour accrocher les élèves</p> <p><u>Elèves de seconde 6</u> bloquer sur la définition</p>
--	--	--

Au cours de l'entretien, le chercheur propose à Anne et à sa tutrice de comparer leur manière d'introduire une nouvelle notion en mathématiques. Alors que la tutrice préfère partir de l'exemple (opération), Anne explique qu'en début d'année elle donnait directement aux élèves la définition de la nouvelle notion. Puis les observations de l'activité de ses élèves *qui la regardaient avec des yeux comme ça lorsqu'elle donnait directement la définition* l'incitent à amender cette règle. Elle met en lien la règle évoquée par sa tutrice avec ce qu'elle a fait par la suite en classe : *non mais je crois que chez moi aussi/ je remplace les exemples par une activité (...) une activité d'approche de la notion/ donc comme des exemples/ pour comprendre/ pour introduire en fait/ et après définition*. Anne cherche ainsi à reconnaître son activité professionnelle à travers ce que fait la tutrice en classe.

Confrontée à cette nouvelle règle énoncée par la stagiaire « faire une activité d'approche pour introduire la notion », la tutrice constate qu'elle la *boycotte et qu'elle fait plutôt l'exemple tout de suite*. Prenant à témoin l'activité professionnelle des autres enseignants, la tutrice pense que *l'activité d'approche est* la nouvelle tendance pédagogique. Cette règle qui fait consensus au sein de la communauté enseignante l'invite à la considérer comme une nouvelle possibilité

d’agir : *mais c’est vrai, maintenant l’activité d’approche d’une notion, oui, pourquoi pas.* Cette action permet à la tutrice d’énoncer d’autres motifs : pour les amener doucement vers l’apprentissage de la notion (motif) pour accrocher les élèves (motif). Ces motifs vont devenir en retour de nouvelles raisons d’agir chez Anne : (en parlant de l’activité d’approche) *oui oui/ c’est comme une introduction si tu préfères/ et je pense que pour certains élèves/ c’est vraiment nécessaire/ c’est moins brutal.*

Dans ce mouvement de développement professionnel interpénétré de la stagiaire et de la tutrice, les actions et les motifs de l’une et de l’autre se reconstruisent « en écho ».

4.1.2 Le développement de l’activité professionnelle de Julien

Le processus de développement de l’activité professionnelle de Julien au cours de l’année 2007-08, décrit ici en termes de « trajectoire », peut être résumé selon les « phases » présentées dans le tableau 14.

Septembre	Les règles personnelles à l’entrée de l’expérience professionnelle
Octobre	La résistance aux règles énoncées par les interlocuteurs
Fin Octobre- Novembre	Les réactions des élèves en classe source de préoccupations
Décembre	L’expérience des interlocuteurs au service du développement professionnel
Janvier	Les échanges comme occasion d’outiller l’activité professionnelle
Février	Le développement professionnel enlisé dans des préoccupations persistantes
Mars	La fatigue comme limite au développement professionnel
Avril	Des signes d’efficacité dans l’action sources de relance du développement
Mai	Les buts d’action partagés comme second souffle du développement professionnel

Tableau 14 : Synthèse des phases marquant le processus de développement professionnel de Julien

4.1.2.1 Les règles personnelles à l'entrée de l'expérience professionnelle

Après une expérience d'enseignement de courte durée dans un lycée l'année précédente, Julien sait ce qu'il veut faire avec ses élèves du lycée A. Confiant et assuré que ses expériences passées (doctorat en biologie de l'atmosphère, activité de vulgarisation scientifique) vont l'aider dans l'organisation de son enseignement, il s'étonne d'avoir un maître de stage : « à 30 ans, on n'a plus besoin d'une personne qui nous dit ce que l'on doit faire » (carnet de notes, 27-09-07). D'ailleurs, son tuteur lui confirme qu'il ne viendra pas souvent le voir. Il lui recommande de *taper à la porte des 4 collègues de physique-chimie* et de profiter des échanges qui ont lieu le plus souvent aux pauses interclasses et à l'heure du déjeuner dans la salle du laboratoire (salle annexe aux salles de cours, équipée d'une cuisine et d'un ordinateur) (carnet de notes, 27-09-07). En ce début d'année scolaire, Julien organise son activité professionnelle en se référant à une idée précise de l'enseignement et à une conception personnelle du Professeur et de l'Elève. Il s'adresse un certain nombre de règles :

- s'habituer au brouhaha dans la classe (action) (ESD du 11-10-07, UA 1)
- ne pas avoir le silence absolu (action) (ESD du 11-10-07, UA 3)
- ne pas trop sanctionner (ESD du 11-10-07, UA 4) ;
- travailler de manière décontractée (action) faire des blagues (opération) pour ne pas être un prof rigide (motif) pour ne pas être le prof que tout le monde déteste (motif) pour faire bosser les élèves sans les embêter (motif) (ESD du 11-10-07, UA 6) ;
- expliquer les phénomènes en physique (action) utiliser l'analogie (opération) pour dire aux élèves comment on comprend les choses (motif) (ACS du 19-10-07, UA 9) ;
- faire des manipulations avec les élèves (action) pour faire de la vulgarisation scientifique (motif) (ACS du 19-10-07, UA 10) ;
- faire des blagues (opération) pour montrer qu'on est à l'aise en classe (motif) pour faire rire les élèves (motif) (ACS du 19-10-07, UA11) ;
- faire son one-man show en classe (action) faire blague sur blague (opération) tourner en dérision les mots des physiciens (opération) pour captiver les élèves (motif) pour ne pas que les élèves voient la physique comme quelque chose de compliquée (motif) (ACS du 19-10-07, UA 14) ;
- être un prof responsable (action) avoir de l'autorité sans être méchant (opération) pour caler la démocratie en classe (motif) pour ne pas être un dictateur ni un tyran (motif) (ACS du 19-10-07, UA 15).

Pour construire ces règles, Julien puise dans des expériences passées (expérience d'enseignement, expériences en tant qu'étudiant et en tant qu'élève et se réfère à des ressources extérieures (émission de télévision, sondage auprès des élèves, Cité des Sciences). Julien est également très attaché à des règles énoncées dans son enfance :

« très petit on m'a dit que ça marche comme ça/ et j'ai fait comme ça/ et maintenant c'est complètement intégré/ pour moi c'est naturel/ (...) moi je fonctionne comme ça ...je me crée des images...je pense que ça peut fonctionner comme ça pour les élèves (ACS du 19-10-07 UA 9).

L'analyse de l'unité d'échange (UA 10) montre que Julien emprunte ses motifs d'agir et ses opérations à des ressources éloignées du contexte de son activité en classe.

Volet 1 Transcription ACS Julien 19-10-07 UA : 10 Lignes : 78 à 112	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : oui/ alors j'ai vu dans ton cours que tu démontrais avant les élèves/ tu as fait les expérimentations avant les élèves/ pourquoi ? St : parce que en fait/ dans cette manip là/ aujourd'hui il fallait que je leur explique comment on chauffe/ et y'a des règles de sécurité à respecter/ et je préfère le faire une fois moi-même/ pour leur montrer en fait/ comment ça se passe/ et après il y a une question de temps aussi/ Ch : d'accord/ mais pourquoi tu veux leur montrer comment ça se passe/ pourquoi tu préfères le faire une fois d'abord ? St : parce que là/ y'a des règles à respecter/ après c'est vrai que j'aurais pu très bien leur expliquer comment on fait/ et leur faire faire cette manip/ Ch : ouais/ et pourquoi tu</p>	<p><u>Action</u> Faire des manipulations avec les élèves opérations leur expliquer comment ça se passe les règles de sécurité</p>	

<p>l'as pas fait ? St : après c'est une question de temps/ après il faut gérer son temps/ et je sais que les manip ça prend beaucoup de temps/ parce que en manip/ ils se relâchent un petit peu/ voilà/ « manipuler » ça veut dire/ on se lève/ on peut parler/ on va faire autre chose/ donc du coup/ d'abord on leur explique les règles/ et après on leur fait faire/ pour gagner du temps/ Ch : et ça quelqu'un t'a dit de faire comme ça ? St : non/ ça/ en fait je voulais faire de la vulgarisation/ de la médiation scientifique/ tu vois ce que c'est/ Ch : non/ St : c'est pas sorcier/ Ch : c'est pas sorti ? St : c'est pas sorcier/ Ch : ah/ j'avais compris c'est pas sorti/ je me suis dit c'est un scoop/ St : c'est pas sorcier/ tu vois l'émission/ Ch : non/ St : tu vois pas l'émission/ c'est Johnny et Fred/ c'est une émission de médiation scientifique/ où tu expliques avec les mains/ tu fais de la physique en montrant des expériences/ en expliquant/ Ch : c'est une émission pour les enfants/ et tu es d'accord avec ça/ faire de la physique en montrant ? St : oui oui/ mais finalement je crois que y'a beaucoup de gens qui la regardent/ et moi-même ça m'est arrivé d'apprendre des tas de trucs intéressants/ et la vulgarisation scientifique c'est un peu la cité de la science/ ou la fête de la</p>	<p><u>Motif</u> pour gagner un peu de temps</p> <p><u>Motif</u> pour faire de la vulgarisation scientifique</p>	<p><u>Les élèves en manipulation</u> se relâcher un peu lors des manipulations</p> <p>se lever, parler, faire autre chose durant l'activité de manipulation</p> <p><u>Emission de télévision</u> Faire de la physique en montrant et en expliquant avec les mains</p> <p><u>La Cité des Sciences</u> Expliquer des phénomènes naturels</p>
--	---	---

science/ tu vois/ tu fais des expériences un peu pour expliquer des phénomènes/ pourquoi la terre tourne/ pourquoi il pleut/ c'est ça/ alors cette émission ça a un peu déteint sur moi/ et je trouve ça bien de le faire avec les élèves/ je le fais pour leur apprendre la physique/		en faisant des expériences
--	--	----------------------------

Au cours de l'entretien, Julien décrit son activité en classe en l'inscrivant dans une interprétation construite des signes culturels qui, selon lui, « *ont déteint sur sa façon d'enseigner la physique* ». Julien propose à ses élèves de *démontrer avec les mains* les différentes étapes de manipulation (action) en leur expliquant les règles de sécurité et les procédures à suivre (opérations) pour reproduire une activité-type de vulgarisation scientifique empruntée à l'émission « Johny et Fred ». Le développement de son activité professionnelle est également guidé par une anticipation des réactions des élèves lors des manipulations : « *je sais que les manip ça prend beaucoup de temps/ parce que en manip/ ils se relâchent un petit peu/ voilà/ « manipuler » ça veut dire/ on se lève/ on peut parler/ on va faire autre chose* ».

La règle suivie par Julien prend la forme d'un raisonnement pratique basé sur des principes généraux, sur des gestes automatiques centrés sur une interprétation et des valeurs bien arrêtées. Il compare cette manière d'enseigner à celle utilisée par la Cité des Sciences : *la vulgarisation scientifique c'est un peu la cité de la science/ ou la fête de la science/ tu vois/ tu fais des expériences un peu pour expliquer des phénomènes/ pourquoi la terre tourne/ pourquoi il pleut.*

Lors de ses premières interventions, le recours à des ressources extérieures aboutit à une efficacité en classe jugée satisfaisante par Julien (UA 14).

Volet 1 Transcription ACS Julien 19-10-07 UA : 14 Lignes : 169 à 205	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
Ch : qu'est-ce que tu fais dans ton cours là pour les intéresser ? St : en fait/ ici/ ça a été du	<u>Action</u>	

<p>« one man show »/ j'ai fait blague sur blague/ j'ai fait le cadon un petit peu/ j'ai joué un peu avec ça/ et du coup ils/ enfin c'est plus elles/ parce que y'a une majorité de filles en L/ donc elles s'attendaient/ je pense/ à la physique « c'est super chiant/ on n'y comprend rien/ c'est des formules qu'on ne comprend pas/ on parle de mots qui sont super compliqués »/ et moi je me suis dit/ il faut les captiver un moment/ si tu les choppes pas/</p> <p>Ch : les ?</p> <p>St : si tu les intéresses pas/ les premières L/ sincèrement/ la physique/ elles n'en ont rien à faire/ et ça compte pas pour le bac/ mais le bac au début de l'année ça ne veut rien dire/ comme ça elles pensent pas au bac/ et elles vont pas bosser le devoir en physique comme elles vont bosser leur devoir en histoire/ tu vois/ et quand j'étais allé voir certains profs en première L/ bien souvent tu sentais que les élèves étaient en cours/ comme moi j'étais en cours d'éco/ ou en musique quoi/ et ben/ pour elles je pense que la physique/ ça doit être ça/ soit c'est vraiment la corvée/ parce que le prof est chiant/ soit ça va être la récréation/ parce que/ bon tu t'en fous/ tu prends pas de notes/ et tout ça/ c'est pas ton prof de physique qui va te dire que tu passeras pas en term (terminal)/ donc pour moi/ le seul moyen de les captiver un peu/ j'ai tendance à dire que la personnalité y est pour</p>	<p>Faire son one-man show opération faire blague sur blague</p> <p><u>Motif</u> pour captiver les élèves</p>	<p><u>Les élèves de 1^{ère} L</u> se moquer de la physique ne pas penser au bac ne pas bosser le devoir en physique comme le devoir en histoire</p> <p><u>Expérience observation des élèves en L</u></p>
---	--	--

<p>beaucoup en fait/ et pour moi/ il faut ouvrir les choses au maximum/ et les gens ont tendance à voir dans la physique quelque chose de très fermée/ de très compliquée/ et surtout de très sérieux/ avec des profs qui rigolent pas/ avec des lunettes/ y'a un côté austère quand même/ tu vois/ le prof il est pas très funky/ tu vois/ alors c'est vrai y'a des règles/ des trucs qu'il faut respecter/ alors que moi j'essaie de faire l'inverse/ je me fous des physiciens/ je rigole/ quand y'a des mots/ le premier cours/ y'avait des mots en latin/ je leur ai dit/ « c'est typiquement des physiciens/ ils se trouvent des mots en latin pour faire super savants »/</p> <p>Ch : c'est comme ça que tu les captives ?</p> <p>St : oui/ c'est comme ça/ ça a marché/ alors elles ont rigolé au départ/ y'en a qui se sont regardés en disant/ « il est un peu bizarre ce prof de physique »/ et finalement/ ça a marché/ j'ai pas de problème de bruit/ des fois ça m'arrive de dire/ « s'il vous plaît/ on se calme »/ mais généralement/ comme j'essaie d'être assez ouvert sur le monde qui nous entoure/ et de leur trouver des exemples parlants pour eux/ alors y'a des choses qui les intéressent/ y'a des choses qui les intéressent pas/ une fois avec ceux là/ j'avais fait les couleurs/ alors ça n'a pas du tout marché/ parce que c'est vrai qu'au bout d'un moment c'était un peu lourd/ c'était un peu</p>	<p><u>Motif</u> pour ne pas que les élèves voient la physique comme quelque chose de fermée et de compliquée</p> <p>opération tourner en dérision les mots des physiciens</p> <p><u>Action</u> Trouver des exemples parlants pour les élèves</p>	<p><u>Image du professeur de physique</u> ne pas rigoler être austère ne pas être très funky</p> <p><u>Elèves de 1^{ère}</u> rire des blagues de l'enseignant</p>
---	---	---

<p>chiant/ mais la dernière fois on a fait les illusions d'optique avec les mirages/ j'expliquais pourquoi on voyait des mirages/ tu peux les intéresser avec ça/ tu vois un mirage/ t'as envie de savoir pourquoi quoi/ donc si t'es pas chiant/ un tant soit peu rigolo/ et je pense que le charme/ enfin le charme/ c'est pas le charme/ mais t'en rajoutes un p'tit peu quoi/</p>	<p>opération ne pas être embêtant un tant soit peu rigolo avec du charme</p>	
---	---	--

Dans cette unité d'analyse, Julien se réfère tout d'abord à des réactions d'élèves hypothétiques « *elles (les filles en 1^{ère} littéraire) s'attendaient/ je pense/ à la physique « c'est super chiant/ on n'y comprend rien/ c'est des formules qu'on ne comprend pas/ on parle de mots qui sont super compliqués (...) les premières L/ sincèrement/ la physique/ elles n'en ont rien à faire (...) pour elles je pense que la physique/ ça doit être ça/ soit c'est vraiment la corvée/ parce que le prof est chiant/ soit ça va être la récréation/ parce que/ bon tu t'en fous/ tu prends pas de notes/ et tout ça/ c'est pas ton prof de physique qui va te dire que tu passeras pas en terminale* ». Puis il confronte ces réactions d'élèves et une autre contrainte liée à l'image que tous les gens se font du professeur de physique « *des profs qui rigolent pas/ avec des lunettes/ y'a un côté austère quand même/ tu vois/ le prof il est pas très funky* ». La prise en compte de ces contraintes l'incite à suivre des règles qui prennent le contre-pied de ce que les collègues de physique ont l'habitude de faire en classe : *j'essaye de faire l'inverse/ je me fous des physiciens/ je rigole/ quand y'a des mots/ le premier cours/ y'avait des mots en latin/ je leur ai dit/ « c'est typiquement des physiciens/ ils se trouvent des mots en latin pour faire super savants*.

Le développement de son activité professionnelle est guidé par cette intention de faire autrement que ses collègues. Julien décide de faire son *one-man show* en classe (action) en faisant blague sur blague (opération), en trouvant des exemples parlants pour les élèves (opération), en étant rigolo et séducteur à la fois (opération) pour captiver les élèves (motif) pour ne pas que les élèves voient la physique comme quelque chose de compliqué (motif). La satisfaction des élèves valide les règles utilisées par le stagiaire et confortent celui-ci dans son fonctionnement.

4.1.2.2 La résistance aux règles énoncées par les interlocuteurs

Au cours des interactions, Julien perçoit les règles énoncées par son tuteur à l'opposé de celles qu'il s'adresse. Il les considère comme des règles possibles mais concurrentes et difficilement envisageables pour son activité en classe. L'extrait d'un entretien illustre cette idée à propos d'une règle énoncée par son tuteur « être ferme (action) ne pas baisser la garde (action) pour ne rien laisser passer (motif) pour avoir le silence dans la classe (motif) »

Extrait de l'ESD du 11-10-07

Stagiaire : en fait je pense qu'il a raison/ mais ça m'emmerde/ non/ parce que en fait/ il faut que je sois quelqu'un que je ne suis pas en fait/ il faut que je sois vachement ferme avec eux/ et que du coup/ il va falloir que je fasse attention à ce que je vais pouvoir dire/ et comment je vais pouvoir me comporter/ et c'est pas forcément moi/ en fait je sais très bien qu'il a raison/ et que c'est ce qu'il faut faire/ mais ça m'emmerde quoi/ et puis je pense aussi qu'on s'habitue un petit peu au brouhaha (...) disons que je m'étais fait à l'idée que j'aurais peut-être pas forcément l'ultra silence tout le temps (...) c'est pas moi/ c'est pas l'image du prof que j'ai/ enfin/ c'est pas ce qui m'intéresse/ je fais pas ce boulot pour leur apprendre la physique/ quoi/ en fait/ je fais pas ce boulot pour faire le méchant en fait/ quoi/ je fais ce boulot parce que j'aime bien être en contact avec des gamins/ parce que j'estime aussi qu'on peut faire un cours en s'amusant (...) quand t'es prof c'est ça/ t'enseigne normalement dans le calme/ mais je sais pas pourquoi pour avoir le calme il faut être ferme

Dans cet extrait d'entretien, Julien exprime un conflit entre deux règles rivales : celle centrée sur une certaine image du professeur de physique qu'il utilise et celle de son tuteur qui semble faire consensus au sein de la communauté de pratique enseignante, comme le précise le stagiaire. Le conflit clairement explicité par le stagiaire « *je ne sais pas pourquoi pour avoir le calme il faut être ferme* » se présente à ce moment précis de l'année comme insurmontable. La résistance aux règles évoquées par son tuteur est accentuée lorsque Julien est destinataire de nouvelles règles contradictoires énoncées par un autre interlocuteur. C'est le cas lorsque le conseiller principal d'éducation (CPE) lui explique que *le silence en classe est relatif* et qu'il est très dur pour un enseignant d'obtenir le silence absolu. Cette nouvelle règle entre en contradiction avec celles évoquées par le tuteur.

Extrait de l'ESD du 11-10-07

Chercheur (Ch) : et est-ce que tu as rencontré le CPE ?

Stagiaire (St) : oui/ je l'ai vu/ on a discuté/

Ch : il t'a dit quelque chose ?

St : le CPE/ lui/ il m'a dit/ mais comment il m'a dit ça/ « le silence absolu/ des fois/ c'est pas possible »/ il m'a dit /« vous verrez/ obtenir le silence absolu /c'est pas possible »/

Ch : pourquoi il t'a dit ça ?

St : oui/ parce que je lui disais qu'ils avaient tendance à bavarder mes secondes/ et tout ça/ et il m'a dit un truc du genre que la notion du silence/ elle devenait relative/ qu'on n'obtenait pas le silence absolu/ enfin que c'était dur d'avoir le silence absolu/ il m'a dit/ « voilà/ ils sont des fois habitués à bosser avec des walkmans/ donc du coup/ bosser dans le bruit/ ça ne les gêne pas/ à la limite ils ont besoin peut-être du bruit pour pouvoir bosser »/

Au cours du mois d'octobre, Julien précise qu'il sait très bien ce qu'il faut faire pour enseigner (carnet de notes, 11-10-07) ; les données issues de plusieurs recueils de début d'année mettent en évidence qu'il tourne le dos aux règles énoncées par ses interlocuteurs.

Volet 1 Transcription ESD Julien 11-10-07 UA : 5 Lignes : 214 à 241	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : et est-ce que tu as vu monsieur/ le/ monsieur J et monsieur S ? St : j'ai vu monsieur S (proviseur)/ il nous a dit/ « vous devez être ferme »/ « vouvoyer les élèves »/ « ne pas accepter les retards »/ l'idée c'est ça/ c'est qu'il faut toujours à chaque fois vérifier/ quoi/</p> <p>Ch : t'es d'accord avec ces remarques/ pour le vouvoiement des élèves par exemple ? St : non/</p> <p>Ch : c'est une règle que tu n'utiliseras pas ? St : oui/ d'ailleurs je lui ai dit/ il nous a demandé/ je lui ai dit/ « je ne le ferai pas »/</p> <p>Ch : pourquoi ? St : parce que c'est pas mon truc/ parce que je n'y arriverai pas/</p> <p>Ch : en fin de compte/ il disait ça pourquoi/ vouvoyer pourquoi ? St : pour mettre une certaine distance par rapport à l'élève/</p>	<p><u>Action</u> Ne pas vouvoyer les élèves</p>	<p><u>Proviseur</u> être ferme vouvoyer les élèves</p> <p>pour mettre une certaine distance avec l'élève pour marquer une sorte de respect</p>

<p>pour marquer une sorte de respect par rapport à l'élève/ et puis à partir du moment/ eux ils doivent vouvoyer/ nous on doit les vouvoyer aussi/ enfin ils ne nous a pas imposés/ il nous a dit/ « moi je vois ça comme ça/ après c'est vous qui sentez »/ moi/ on m'a toujours tutoyé/ Ch : on t'a toujours tutoyé ? St : non/ les profs/ mais les élèves ne me tutoient pas/ Ch : et pourquoi ? St : c'est un principe/ non je ne suis pas leur copain/ ils me vouvoient/ et puis c'est tout quoi/ et puis généralement ça me pose pas de problème/ ça m'est arrivé/ j'en ai repris une/ une ou deux fois/ parce que elle a tendance/ je dicte et elle me dit/ « attends »/ parce que je pense que c'est plus un réflexe/ non mais sinon y'a pas de souci/ moi je sais que en tant qu'élève ça m'a toujours gavé/ « monsieur V »/ ça m'énervait/ même encore maintenant je n'aime pas trop/ Ch : ça te met mal à l'aise/ St : oui/ en tant qu'élève/ le vouvoiement ça instaurait une sorte de distance/ moi j'ai toujours eu tendance à ne pas mettre de distance entre moi et les profs/ Ch : d'accord/ mais là/ tu parles en tant qu'élève/ mais là puisque maintenant tu es de l'autre côté de la barrière/ St : j'ai du mal</p>	<p><u>Action</u> se faire vouvoyer par les élèves <u>Motif</u> parce qu'on n'est pas leur copain</p> <p><u>Action</u> reprendre les élèves qui tutoient</p>	<p><u>Expérience en tant qu'élève</u> Les professeurs qui tutoient</p> <p><u>Expérience en tant qu'élève</u> Les professeurs appellent les élèves par leur nom</p>
--	--	--

Cette unité d'analyse montre à quel point Julien ne considère pas les règles énoncées par ses interlocuteurs comme des ressources. Au cours de l'entretien, Julien rapporte la règle énoncée

par le proviseur « vouvoyer les élèves ». Il confronte cette règle et son expérience en tant qu'élève où il supportait difficilement que les enseignants l'appellent par son nom de famille. Il précise qu'élève, il a toujours eu tendance à *ne pas mettre de distance entre moi et les profs*. Cette « expérience marquante » oriente sa façon d'agir en classe. Julien se refuse de suivre la règle provenant du proviseur : *d'ailleurs je lui ai dit/ il nous a demandé/ je lui ai dit/ « je ne le ferai pas »/ (...) parce que c'est pas mon truc/ parce que je n'y arriverai pas*. En choisissant de se replier sur des règles personnelles, Julien exprime une préoccupation saillante : la peur de ne pas réussir à faire ce que les autres collègues font en classe. Cette peur d'échouer dans le suivi des règles qui lui sont adressées explique sa résistance et son refus de les mettre au service de son développement professionnel.

4.1.2.3 Les réactions des élèves en classe comme source de préoccupation

Julien constate que sa classe de 2nde 4 réagit différemment de sa classe de 1^{ère} L. Au cours des entretiens (ESD du 26-10-07 ; ACC du 15-11-07 ; ACS du 30-11-07), il évoque fréquemment les actions de ces élèves de seconde 4 : ils bavardent tout le temps (ESD du 26-10-07, UA 19 ; ACS du 30-11-07, UA 35), ils ne sont plus réceptifs à la fin du cours (ESD du 26-10-07, UA 16 ; ACC du 15-11-07 UA 23) ; ils posent des questions qui n'ont rien à voir avec le cours (ESD du 26-10-07, UA 18) ; ils arrivent comme des fous dans la salle de classe (ESD du 26-10-07, UA 19), ils se moquent de lui lorsqu'il n'arrive pas à faire fonctionner le vidéo projecteur (ACC du 15-11-07, UA 24) ; les filles tentent de le séduire en le provoquant (ESD du 26-10-07, UA 18), en lui faisant remarquer qu'il faut bien se présenter devant la formatrice visiteuse de l'IUFM (ACC du 15-11-07, UA 25) ; des élèves qui mettent leur blouson cinq minutes avant la fin du cours pour l'inciter à terminer son cours en avance (ACC du 15-11-07, UA 30), qui réclament leur note de devoir surveillé dès le début du cours et qui contestent la note à la fin du cours (ACC du 15-11-07, UA 31). Au fil des semaines, les réactions des élèves en cours pèsent de plus en plus sensiblement sur l'activité professionnelle de Julien.

Les trois analyses suivantes montrent que Julien s'adresse de nouvelles règles après avoir établi un lien entre les actions des élèves et les règles de ses interlocuteurs.

Volet 1 Transcription ESD Julien 26-10-07 UA : 18 Lignes : 51 à 80	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
Ch : et là/ t'as discuté avec		

<p>tes collègues un peu/ ces jours-ci ? St : ah oui/ c'est ce que je voulais te dire aussi dans mon mail/ c'est que l'autre fois/ j'ai vu le prof principal/ et je sais plus de quoi on était en train de parler/ et il m'a dit qu'il fallait pas que je me laisse séduire par certains comportements de filles/ et là/ tu vois/ enfin/ moi je sais pas pourquoi il a dit ça/ je sais plus/ ah si/ parce que je lui disais que y'avait C et puis M qui posaient toujours des questions qui n'avaient rien à voir avec le cours/ et je crois que c'est là qu'il m'a dit/ « fais attention/ c'est le genre de filles à faire tourner la tête au prof » /c'est tout/ Ch : et tu penses que c'est vrai/ il ne faut pas se laisser séduire par les élèves ? St : tu sais/ ce sont des nanas/ non je sais pas si c'est vraiment séduire/ elles veulent que je m'intéresse à elles/ mais sinon/ ouais/ sinon/ je sais/ je suis jeune/ elles aussi/ donc voilà/ il faut que je mette de la distance/ c'est tout/ Ch : et il t'a dit comment il ne fallait pas se laisser séduire ? St : non non/ c'était juste une remarque/ c'est tout/ mais bon/ mais c'est vrai qu'elles vont jouer à ça/ mais c'est bon/ je sais que y'a des limites sur ça/ Ch : il a peut-être voulu te dire que ça pouvait aller plus loin que la séduction/ donc/ St : ouais/ mais ça c'est l'expérience qui parle/ « fais attention à ça/ fais gaffe à</p>	<p><u>Action</u> Mettre de la distance avec certaines filles</p> <p><u>Motif</u> pour montrer qu'il y a des limites</p>	<p><u>Professeur Principal</u> Ne pas se laisser séduire par certains comportements de filles</p> <p><u>Elèves de seconde 4</u> poser des questions qui n'ont rien à voir avec le cours</p> <p>vouloir que l'on s'intéresse à elles</p>
--	---	---

<p>ci »/ Ch : donc t'étais pas d'accord avec lui/ son conseil tu ne l'as pas pris au sérieux ? St : si si/ mais bon je connais les limites aussi/ Ch : lesquelles ? St : ah ben/ on sait tous que la relation prof- élève/ ça peut passer aussi par ce jeu/ ils te séduisent un peu/ c'est un peu pour t'amadouer/ mais bon/ les limites/ il faut pas que tu sois dupe quoi/ sinon si t'es un peu naïf/ là/ t'es pris au piège/ non mais là/ c'est bon/ je suis d'accord avec lui/ mais à la limite/ il avait pas besoin de le dire/ je savais/ Ch : il te l'a rappelé/ St : oui oui/ c'est ça/ mais c'est vrai aussi que/ quand t'es/ quand t'as comme ça des élèves en face de toi qui jouent sur la séduction/ tu sais que ça peut/ que tu dois pas te laisser séduire/ ça tu le sais/ mais dans la pratique/ t'es noyé un peu/ et c'est vrai il me l'a rappelé un peu/ comme le proviseur nous avait dit en début d'année qu'il fallait qu'on soit vigilant/ moi je l'ai pris comme ça/ tu vois/</p>	<p><u>Action</u> Connaître les limites</p> <p><u>Motif</u> pour ne pas être pris au piège</p> <p><u>Action</u> Ne pas se laisser séduire</p>	<p><u>Elèves</u> séduire pour amadouer le prof</p> <p><u>Elèves de seconde 4</u> jouer sur la séduction</p> <p><u>Proviseur</u> Etre vigilant vis-à-vis des élèves</p>
---	---	---

Au cours de cet entretien, Julien rapporte une règle que le professeur principal lui a adressée : « ne pas se laisser séduire par certains comportements de filles ». Le stagiaire met en lien cette règle avec l'observation de l'activité de deux filles, C et M, qui *posaient des questions qui n'avaient rien à voir avec le cours*. Il perçoit les réactions des filles comme des occasions de se mettre en avant pour que l'enseignant s'intéresse à elles. Il semble signifier à travers ses propos que ces réactions sont tout à fait normales « *je suis jeune/ elles aussi/ donc voilà* ». La confrontation entre la règle provenant du professeur principal et les comportements des deux élèves pousse le stagiaire à énoncer une nouvelle règle « mettre de la

distance avec certaines filles (action) pour montrer qu'il y a des limites (motif). Puis Julien tente de relativiser le conseil du professeur principal en précisant qu'à travers la règle énoncée *c'est l'expérience qui parle*, « *fais attention à ça* », « *fais gaffe à ci* ». Julien fait comprendre que cette règle ne lui est pas étrangère et qu'il y adhère comme tous les autres enseignants « *on sait tous que la relation prof-élève, ça peut passer par ce jeu (de séduction)* ». Mais après avoir énoncé deux autres motifs « pour ne pas être pris au piège » « pour ne pas se laisser séduire », il évoque le fait que se tenir à cette règle s'avère plus difficile dans la pratique, face aux élèves. Le risque de *se noyer*, d'être perturbé et de ne pas savoir réagir face à ces comportements de séduction est réel. Autrement dit, connaître la règle ne suffit pas à surmonter les inattendus de l'expérience en classe. Julien sait qu'il faut poser les limites vis-à-vis des filles, il sait que les élèves peuvent tenter de l'amadouer et qu'il ne faut surtout pas *être naïf*, il sait qu'il faut être vigilant, comme l'a préconisé le proviseur en début d'année. Mais les réactions imprévisibles des élèves en classe appellent d'autres règles. Face à la situation contraignante de classe, Julien manifeste des signes d'agacement. Il constate que ses propositions et sollicitations sont continuellement remises en cause par les élèves de 2nde 4. Dans l'analyse suivante, cette contrainte liée aux élèves l'incite à prendre en considération les règles adressées par ses interlocuteurs. Ce changement d'attitude est le signe d'un développement possible de l'activité professionnelle de Julien.

Volet 1 Transcription ACC Julien-Philippe tuteur sur prises de notes 15-11-07 UA : 30 Lignes : 313 à 344	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : d'accord/ je voulais aussi te parler de la fin de ton cours/ tu leur as donné un exercice à faire chez eux/ tu as écrit au tableau/ et les élèves ont mis leur manteau/ et tu avais encore quelque chose à leur dire/ donc ma question c'est/ comment tu as géré la fin de ton cours ?</p> <p>St : ah ben/ très mal là/ T : c'est ce que je disais en fait/ c'est que un jeudi comme celui-là/ de 4 à 5/ on</p>		

<p>a vu que les élèves avaient bien bossé/ est-ce qu'on peut leur demander/ tu vois/ quand il reste un peu de temps/ les cinq dernières minutes/ à faire quelque chose/ est-ce que tu les sens réceptifs ou pas/ non là apparemment ils étaient plus réceptifs/ alors est-ce que ça leur a servi à quelque chose que tu leur parles/ non pas vraiment/ pour moi les conseils que tu fais comme ça à la dernière minute/ c'est pas bon/ alors après/ c'est très ambigu aussi/ moi je trouve que c'est lié à un cours qui est très minuté/ qui a un début avec une sonnerie et une fin avec une sonnerie/ et je trouve/ en tous cas moi/ ce qui me gêne/ c'est que lorsque t'as prévu de faire un cours de 55 minutes/ et que tu as fini un peu avant/ moi j'aurais plutôt envie de les laisser partir/ alors ça c'est quelque chose que tu n'as pas le droit de faire/</p> <p>St : de/ T : de les laisser partir avant l'heure/ St ouais je sais/ T : mais je vois/ j'ai ma copine/ elle est prof à la M/ y'a pas de sonnerie/ donc c'est le prof qui décide de libérer ses élèves après 55 minutes de cours/ parce que dans les textes c'est ça/ mais ici c'est pas pareil/ on l'a cette sonnerie/ donc on doit en tenir compte/ alors/ après moi je fais comment/ et ben quand c'est avec des terminales/ on les laisse partir avant/ on va pas jouer la montre/ c'est un peu délicat/ et avec des secondes/</p>	<p><u>Action</u> Ne pas laisser partir les élèves avant l'heure</p>	<p><u>Elèves de seconde 4</u> Ne plus être réceptifs en fin de journée</p> <p><u>Tuteur</u> Ne pas donner de conseils à la dernière minute</p> <p><u>Tuteur</u> Laisser partir les élèves avant la fin du cours Ne pas les laisser partir avant la fin du cours</p> <p><u>Tuteur</u> Laisser partir les terminales avant la fin du cours Ne pas jouer la montre</p> <p>Ne pas laisser partir les secondes avant la fin du</p>
---	---	---

<p>on peut pas les laisser sortir/ surtout des secondes comme celle-là/ qui peuvent faire/ si on les laisse sortir 5 minutes avant/ ils sont dans le lycée/ ils peuvent faire n'importe quoi/ et en plus la gardienne/ en bas/ n'est pas contente/ elle le dit après/ et puis y'a l'administration qui te demande des comptes/ donc t'as pas le droit de le faire/ St : ouais/ en fait c'est ça qui m'embête/ T : mais moi aussi/ St : moi le truc qui m'agace comme là/ c'est qu'ils mettent leur blouson/ alors que tu leur as dit que le cours n'était pas terminé/ ça/ ça m'agace/ « le coup du blouson/ et je range mes affaires » /c'est pénible/ T : non mais tu vois/ donner les contrôles à la fin de l'heure/ c'est bien pour ça/ St : ouais parce que sinon ils veulent partir</p> <p>Ch : pourquoi tu dis que c'est bien ?</p> <p>T : ben comme ça/ ça te permet de finir doucement ton cours/ et puis ils sont plus vraiment attentifs à la fin/</p>	<p>opération Donner les contrôles aux élèves à la fin de l'heure</p> <p>Motif pour que les élèves ne veuillent pas partir</p>	<p>cours</p> <p><u>Elèves de seconde 4</u> faire n'importe quoi quand ils sont libérés avant la sonnerie</p> <p><u>Gardienne</u> rapporter qu'un prof a libéré les élèves avant l'heure</p> <p><u>Administration</u> Demander des comptes au professeur lorsqu'il lâche ses élèves avant la sonnerie</p> <p><u>Elèves de seconde 4</u> Mettre leur blouson avant que le professeur leur dise que le cours est terminé</p> <p><u>Tuteur</u> Donner les contrôles aux élèves à la fin de l'heure</p> <p>pour finir doucement le cours</p>
--	---	---

Cette unité d'analyse illustre la nécessité pour Julien de rechercher des solutions face aux contraintes de classe. Les interactions avec les élèves sont marquées par de fortes négociations, ce qui est inconfortable pour Julien car elles remettent en cause certaines règles qu'il croyait acquises : « donner des conseils aux élèves à la fin du cours », « finir le cours un peu avant la sonnerie ». La difficulté pour Julien est précisément de dépasser cette préoccupation liée à la situation d'enseignement où les élèves de 2^{nde} 4 lui dictent ce qu'il doit faire en classe : *le truc qui m'agace comme là/ c'est qu'ils mettent leur blouson/ alors que tu leur as dit que le cours n'était pas terminé/ ça/ ça m'agace/ « le coup du blouson/ et je range mes affaires » /c'est pénible*. La pression des élèves est accentuée par le conflit interpsychique issu des règles circonstanciées complexes énoncées par le tuteur : *laisser sortir les*

élèves de terminale avant la fin du cours/ ne pas avoir le droit de les laisser sortir sous peine de rendre des comptes à la direction du lycée/ ne pas laisser sortir les élèves de 2^{nde}. Julien exprime ainsi le conflit intrapsychique auquel il ne trouve pas d'issue : en fait c'est ça qui m'embête. Les règles transigées par les élèves font également l'objet de négociations avec d'autres personnes : la gardienne susceptible de signaler au proviseur les enseignants qui libèrent les élèves avant la fin du cours ; l'administration du lycée susceptible de rappeler les obligations au professeur concernant la fin du cours. Cette nouvelle contrainte évoquée par le tuteur empêche Julien d'entrevoir une solution et semble être à l'origine de son état d'agacement. Dans ces conditions, le stagiaire perçoit l'opération évoquée par le tuteur « donner les contrôles à la fin de l'heure » comme une occasion de se libérer des conflits qui entravent son développement professionnel. Il y associe un nouveau motif « pour que les élèves ne veuillent pas partir ». Il s'agit finalement d'un moyen de peser fortement sur les négociations au cours des interactions avec les élèves de cette classe.

L'impact des actions d'élèves de 2^{nde} 4 sur les règles que Julien s'adresse pour faire la classe est constaté également lorsque les élèves lui *demandent de rendre le devoir dès le début du cours*. Julien exploite cette demande pour inventer une nouvelle règle : ne pas dire aux élèves que l'on a corrigé les devoirs (action) pour éviter que les élèves les réclament (motif) ; distribuer le devoir (action) à la fin du cours (opération) (ACC du 15-11-07). Il envisage ainsi les actions des élèves en classe à la fois comme des contraintes et comme des ressources pouvant influencer sur son développement professionnel.

Extrait d'ACC du 15-11-07

Stagiaire : j'ai distribué le devoir à la fin/ parce que je les connais/ d'ailleurs/ ils sont tous arrivés/ et ils m'ont demandé/ « monsieur/ vous avez corrigé notre devoir »/ « monsieur j'ai une bonne note »/ donc je leur ai pas dit que je les avais corrigés / parce que une demi-heure avant la fin/ ils vont me dire/ « monsieur/ il nous reste plus de temps/ il faut distribuer »

4.1.2.4 L'expérience des interlocuteurs au service du développement professionnel

Fin novembre, Julien exprime sa déception : il dit ne pas savoir comment faire face à ses élèves de 2^{nde} 4 qui *deviennent de plus en plus pénibles* ; il pense à la visite à venir du formateur IUFM et dit être *angoissé à l'idée d'être visité dans cette classe* ; il parle de solution qu'il n'a pas trouvée avec des élèves *qui rient et qui s'énervent beaucoup* ; il rapporte que, lors du dernier cours, il s'est demandé s'il n'allait pas sortir de la classe (carnet de notes,

22-11-07). Le malaise de Julien perçu par ses interlocuteurs sert de déclencheur à de nouveaux échanges : réunions de l'équipe pédagogique, entretien d'auto-confrontation, entretien semi-directif). Au cours de l'ACS du 30-11-07 et de l'ACC du 21-12-07, Julien s'ouvre davantage aux remarques et aux propositions faites par ses interlocuteurs. Il se surprend à reparler des règles évoquées par ses collègues comme des actions possibles à tenter dans ses cours. Il compare son activité professionnelle à celles des autres.

Questionné sur les règles relatives au silence dans la classe, Julien cite l'exemple de deux collègues qui ont laissé le bruit s'installer dans leur cours et qui se sont retrouvés dans une *situation d'enseignement chaotique*.

Extrait de l'ACS du 30-11-07

Stagiaire : ben/ j'ai un collègue qui a 43 ans/ et qui lui/ il est en train de se poser la question de savoir si il ne va pas se réorienter/ parce que il me dit la dernière fois/ « j'ai fait une correction de devoir »/ et il me dit/ « c'était l'anarchie quoi/ c'est-à-dire qu'au bout d'un quart d'heure/ on ne m'entendait plus/ personne ne m'écoutait/ ils faisaient autre chose »/ il m'a dit/ « j'ai jamais réussi à reprendre la parole »/ et il m'a dit franchement/ « j'avais plus d'énergie/ j'avais les jambes qui tremblaient/ je m'étais fait dépasser/ et je me suis rendu compte que j'étais arrivé au point de non retour/ et j'arrivais pas à reprendre la chose quoi »/ et y'en a une autre aussi/ qui a un peu des problèmes/ les élèves sont pas méchants/ mais c'est le chaos/ c'est le chaos/ la fille en question/ là elle m'a dit/ qu'elle a engueulé un élève/ parce qu'il avait fait des conneries/ et il est venu lui dire/ « de toute façon/ y'a trop de bruit dans ce cours/ on peut pas bosser »/ donc moi/ c'est vrai/ en fait c'est épisodique/ ça fait des vagues/ je peux reprendre la main/ faut pas laisser trop délirer/ tu vois/ je sais que 5 minutes avant la fin du cours/ si j'ai laissé courir trop longtemps/ je reprendrais jamais la main/ ils vont pas m'écouter/ ils ont déjà dans la tête/ « je vais partir »/ et tout ça/ donc globalement/ j'arrive moi à reprendre la main/ à refaire le calme/ mais ça repart/ un petit truc et ça repart/ mais bon j'arrive quand même/ je fais le cours/ et ça marche/ j'arrive à faire cours/

Au cours de cette phase, Julien « convoque le collectif » à deux niveaux : d'abord en s'appuyant sur des expériences difficiles vécues par des enseignants chevronnés, il met en évidence que sa propre difficulté n'est pas liée à son activité mais qu'elle « fait partie du métier ». Ensuite, en constatant les difficultés d'enseignement de ses deux collègues face au bruit et en faisant explicitement le lien entre ce qu'ils vivent avec leurs élèves et son expérience en classe, Julien prend conscience de l'importance de la règle énoncée par son tuteur en octobre (« être ferme (action) ne pas baisser la garde (action) pour ne rien laisser passer (motif) pour avoir le silence dans la classe (motif) », ESD du 11-10-07). Il puise ainsi dans une règle générique (une ressource du collectif) dont il avait pu penser se soustraire au départ. Le motif emprunté « refaire le calme » dans la classe lui permet de progresser dans l'exercice du métier et *d'arriver à faire cours avec ses élèves de seconde 4*.

Le recours à l'expérience professionnelle des collègues sert de point d'appui à l'adressage par Julien de nouvelles règles. Dans l'unité d'analyse 47 (ACC du 21-12-07), le visionnage des images de l'activité en classe de son collègue de physique ouvre vers de nouvelles actions et de nouveaux motifs possibles. Julien et son collègue (P) s'engagent dans une discussion à propos de l'intérêt pour les élèves de mettre en rapport les différentes activités proposées lors d'une leçon.

Volet 1 Transcription ACC Phil-Julien 21-12-07 UA : 47 Lignes : 318 à 371	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : et là/ écoute cet élève/ alors/ ouais tu peux me dire ce qu'il se passe là ? P : ben/ c'est I (élève) qui veut savoir en fait/ il veut savoir si y'a un rapport avec ce qu'on a vu avant/ avec la mole/ le protocole que je leur ai donné avant/ l'utilisation des moles/ là c'était si je ne sais pas me servir des moles je pourrais pas découvrir comment se font les réactions chimiques/ quand je secoue je force le dioxygène à se dissoudre/ ça devient bleu Ch : ouais/ moi/ je l'ai compris comme ça aussi/ et donc par rapport à sa réaction/ j'ai l'impression/ j'ai vraiment l'impression qu'il demande à comprendre pourquoi tu fais cette démonstration/ et surtout le rapport de cette démonstration avec les exos d'avant/ non ? P: ouais/ ouais/ c'est vrai/ Ch : et donc/ qu'est-ce que tu aurais pu faire pour qu'il comprenne mieux le passage/ le lien entre l'activité d'avant sur la masse molaire et ça là/ ta démonstration sur la</p>		<p><u>Chercheur</u> Permettre aux élèves de faire le lien entre les différentes activités –un exercice sur la masse molaire et une démonstration sur la dissolution avec la soude</p>

<p>dissolution avec la soude/ St : ben/ un plan au tableau/ un plan au tableau/ ou leur expliquer ce qu'on va faire/ parce que c'est vrai que nous/ on a très bien notre plan en tête/ et on sait très bien ce qu'on va faire/ et c'est vrai qu'on a tendance à défiler les exercices/ pour nous ça nous semble logique/ et c'est vrai que avec notre expérience/ on a une visualisation globale/ si un autre prof de physique vient dans notre cours/ il va voir le cheminement/ P : ouais/ il va comprendre/ St : ouais/ mais là/ c'est vrai que des fois ce serait intelligent de leur expliquer/ P : en fait/ je pensais le faire après/ en fait/ moi je crois que je l'ai fait après le lien/ parce que c'est vrai aussi/ parce que I (élève) m'a posé la question/ en fait je pense qu'il devance ce que j'allais faire/ je pense que là/ mon parti pris en fait/ l'idée là dans ce cours/ c'était ça/ présenter un truc parce que c'est marrant/ et après de dire pourquoi y'a ça/ pour que ça tombe pas comme un cheveu sur la soupe/ St : en fait je me rends compte que c'est difficile pour eux/ et dans leur raisonnement/ tu le vois/ ils n'arrivent pas à raisonner/ quand tu leur donnes des questions à raisonner à plus de deux questions/ Ch : c'est-à-dire ? St : ben/ je trouve que c'est vrai/ que toi tu pars avec ton idée un peu façon conférence/ c'est un peu ça vulgarisation/ un peu comme</p>	<p><u>Action</u> Ecrire le plan du cours au tableau <u>Motif</u> pour expliquer aux élèves ce que l'on va faire</p>	<p><u>P</u> Faire la démonstration avant de dire pourquoi on la fait pour ne pas que ça tombe comme un cheveu sur la soupe</p> <p><u>Conférenciers</u> présenter un exemple et donner des problèmes</p>
---	--	--

<p>on voit dans certains documentaires/ on présente d'abord un petit exemple/ et on leur met des problèmes/ et après on/ et eux des fois/ surtout en seconde/ où ils sont quand même très scolaires/ en fait/ ils n'ont pas encore saisi pourquoi le prof est là/ en fait pour eux/ il est là pour faire un cours/ et pour noter/ donc eux/ ils s'attendent finalement un peu bêtement à un truc scolaire/ où tu leur dis/ « faut que vous notiez/ grand un/ petit un »/</p> <p>P : ah/ oui/</p> <p>St : et donc là/ je pense que c'est ça qu'il doit se dire l'élève/ on a quitté les exercices et-</p> <p>P : ouais/ il voit pas où on est/</p> <p>St : et y'en a qui ont encore besoin : « fin du paragraphe/ un petit un/ » mais c'est une attente que depuis des générations on a créée/</p> <p>Ch : et là tu nous proposes de faire un plan/ comme ça/ pour aider les élèves/ pour qu'ils comprennent/ tu l'as déjà fait ?</p> <p>St : non/</p> <p>Ch : tu l'as vu faire alors ?</p> <p>St : non mais on en parlait l'autre fois à l'IUFM/ annoncer les objectifs/ le boulot qu'on va faire avec eux/ et tout ça/ le plan et tout ça/ pour qu'ils comprennent où on va aussi en cours/</p> <p>Ch : et tu es d'accord/ tu vas essayer de le faire ça ?</p> <p>St : ben/ en fait/ ça dépend en fait/ parce que y'a des fois où je le vois très vite/ ils vont être chiants/ donc pour moi je pense à dérouler très vite</p>		<p><u>Les élèves de seconde</u> ne pas saisir ce que le professeur veut faire en cours</p> <p>s'attendre à ce que le professeur leur donne le plan</p> <p><u>IUFM</u> annoncer les objectifs pour que les élèves comprennent où le professeur va</p>
---	--	--

<p>au maximum mon cours/ et mon idée c'est cadrage quoi/ et/ mais en TP où ils sont moins nombreux/ je leur dis généralement ce qu'on va faire/ je leur présente l'objectif/ « voilà ce qu'on va rechercher à faire/ c'est ça »/ P : ouais/ ouais/ Ch : tu es d'accord avec Julien ? P : oui oui/ ça peut les aider/</p>	<p><u>Action</u> Présenter l'objectif du cours opération oralement</p>	<p><u>Expérience en classe</u></p> <p><u>P</u> Présenter l'objectif du cours oralement pour les aider</p>
--	--	--

Au cours de cet échange, Julien s'empare rapidement de la règle que le chercheur adresse au collègue « permettre aux élèves de faire le lien entre un exercice sur la masse molaire et une démonstration sur la dissolution avec la soude » pour énoncer une nouvelle règle « écrire le plan du cours au tableau pour expliquer aux élèves ce que l'on va faire ». Dans ce cas également, il rapproche les observations du chercheur de ce que font généralement les enseignants (les règles génériques) : « *c'est vrai que nous/ on a très bien notre plan en tête/ et on sait très bien ce qu'on va faire/ et c'est vrai qu'on a tendance à défiler les exercices/ pour nous ça nous semble logique* ». Le collègue réagit à son tour en expliquant ce qu'il voulait faire dans son cours : *présenter un truc parce que c'est marrant/ et après de dire pourquoi y'a ça pour ne pas que cela tombe comme un cheveu sur la soupe*. Mais Julien se réfère aux élèves qui sont souvent amenés à faire tout seuls le lien entre les différentes activités proposées par l'enseignant. Il compare la façon d'agir des enseignants à une conférence où l'intervenant sait ce qu'il va dire. Julien mesure les limites de cette manière d'agir en précisant que les élèves, surtout *ceux qui sont en seconde et qui sont restés encore très scolaires*, éprouvent des difficultés à saisir ce que le professeur veut faire exactement dans son cours. Il reprend l'exemple de cet élève qui, au début de la séquence de visionnage, demande à P d'expliquer pourquoi il fait cette démonstration sur la dissolution alors que l'exercice précédent était sur un calcul des moles. Puis le chercheur relance le questionnement sur la règle énoncée par Julien. Celui-ci se réfère à la règle évoquée par l'IUFM « annoncer les objectifs pour faire comprendre aux élèves où les professeurs vont » et à son expérience en classe avec les secondes 4 où *il présente oralement aux élèves l'objectif du cours*.

Au cours de cet entretien, l'analyse et les observations faites sur l'activité en classe de P montrent que Julien est de plus en plus attentif à ce que font ses collègues. En se décentrant de règles personnelles préconçues, il sort progressivement de cette phase de résistance vis-à-

vis des règles énoncées par ses interlocuteurs. Son activité professionnelle se développe, le sens de ses actions se renouvelle en traversant l'expérience professionnelle de ses collègues.

4.1.2.5 Les échanges comme occasion d'outiller l'activité professionnelle

En janvier, Julien exprime son intention de rapprocher son activité professionnelle des préoccupations partagées par les formateurs. Lorsque le formateur IUFM, lors de la deuxième visite IUFM (21-12-07), demande à Julien de mettre en place une démarche plus didactique dans son enseignement, celui-ci pense que c'est une bonne méthode contrairement à ce que pensent *les trois quarts des stagiaires qui sont dans le rejet brutal de la didactique*. Au cours de cette deuxième visite, le formateur IUFM explique à Julien qu'il aurait du demander à ses élèves de 1^{ière} L (littéraire) de *proposer les protocoles de recherche au lieu de tout leur donner*. Selon lui, Julien aurait pu soumettre ses élèves à l'énigme suivante « *on sait que l'eau dure fait moins mousser le savon, proposez un protocole pour tester la dureté de différentes eaux minérales* » pour motiver les élèves. Julien prend conscience de la pertinence de la règle énoncée par le formateur en revenant sur son expérience en classe. *ouais/ voilà/ moi je leur avais dit/ « vous mettez de l'eau jusqu'à mi-hauteur/ vous rajoutez deux bulles de savon/ vous comparez/ faites mousser/ et vous comparez la hauteur de mousse/ et vous en déduisez ce que ça donne comme résultat »/ lui/ il a dit/ (...) t'as la chance d'avoir une classe qui te suit et qui te suivra à peu près partout/ si tu leur demandes de faire un truc/ ils vont le faire/ donc tente des trucs didactiques un peu plus (...) voilà dans un cas comme ça/ ce que vous pouvez faire/ c'est dire que l'eau dure/ elle mousse moins (...) et les élèves vont chercher tout seuls*. Pour Julien, les règles énoncées par le formateur deviennent des ressources pour envisager une démarche outillée par de nouvelles mises en œuvre. Il confronte ces règles et celle évoquée par son tuteur : « faire émerger dans le cours les fausses conceptions des élèves (action) leur poser des questions (opération). Cette confrontation permet à Julien d'argumenter en faveur des règles provenant de ses interlocuteurs :

Extrait de l'ESD du 11-01-08

Stagiaire : moi je me rends compte que globalement/ c'est intéressant ce qu'il (formateur) a dit/ parce que/ après on a discuté un peu l'idée/ c'est il faut gommer les mauvaises conceptions des élèves/ et c'est ce que les formateurs disent/ « *les élèves n'arrivent jamais neutres* »/ surtout quand tu fais de la chimie/ ou de l'électricité/ des trucs comme ça/ ils ont des conceptions (...) et tant que tu n'as pas gommé leur conception/ toi/ tu leur colles un savoir dessus/ et c'est pas bon/ ils vont pas comprendre/ ils vont rester avec leur conception/

et l'autre fois on en parlait/ l'autre fois avec P (tuteur)/ et on était bien d'accord/ pour dire que le plus dur c'était de faire émerger dans le cours leurs fausses conceptions/ en leur posant des questions/ et c'est vrai que ça demande un travail supplémentaire chez toi/ il faut que tu réfléchisses à quelles sont les conceptions fausses des gamins/ après les faire émerger/ leur poser des questions/ l'idée c'est d'aller chercher les réponses fausses/ tu leur demandes comment ils pourraient tester/ ils doivent aller chercher le protocole/ et c'est pas toi qui dis/ « faites ça »/ donc du coup/ je pense que ça fait une sorte de pied dans la mémoire quoi/ c'est-à-dire qu'ils se souviennent de ce qu'ils ont fait/ comment ils ont raisonné pour arriver à tel résultat/ et comme ça ils peuvent se construire une autre représentation du phénomène/ de la notion/ de la définition quoi/ et là je pense que dans ce cas/ on réussit à effacer la fausse conception/ en fait je crois vraiment que c'est une bonne démarche/ contrairement aux autres stagiaires qui sont dans le rejet brutal de la didactique/ et de l'IUFM/ parce que en fait/ tu les motives plus les élèves comme/ si les élèves ne sont pas prêts à chercher par eux-mêmes/ tu t'enlises/ et tu fais un peu comme moi/ tu te replies un peu derrière la méthode transmissive/ tu vois/

Au cours de l'échange, Julien réussit à entrevoir de nouvelles opérations en les référant à son expérience en classe avec ses élèves. Par exemple, avec sa classe de seconde 4 où les élèves disent souvent que c'est dur de chercher et où ils préfèrent que leur professeur fasse avec eux, Julien précise que l'utilisation d'une démarche davantage didactique va supposer du temps et de l'énergie.

C'est par le biais de nouvelles interactions avec les collègues du lycée A. et d'autres professionnels, comme le CPE et le proviseur, que Julien réussit à élargir l'éventail des opérations pour satisfaire ses nouveaux buts d'action. L'analyse de l'unité 53 marque ce processus de développement professionnel par l'efficacité. Julien rapporte les échanges qu'il a eus avec ses interlocuteurs à propos des sanctions prises à l'égard des élèves de 2^{nde} 4.

Volet 1 Transcription ESD Julien 11-01-08 UA : 53 Lignes : 140 à 187	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : et t'en as discuté avec d'autres collègues que V et P ? St : non/ avec les autres collègues/ je discute surtout pour résoudre un peu les problèmes avec ma seconde/ c'est tout/ l'autre fois c'est le prof de math qui me racontait qu'il n'avait pas pu faire cours/ c'est grave quand</p>		

<p>même/ et voilà on a discuté un peu/ y'a un autre/ alors lui je sais pas qui c'est/ je ne l'avais jamais vu/ il doit remplacer un autre prof/ la collègue d'anglais je crois/ il a commencé par nous dire qu'il gueulait pas mal sur les élèves/ mais vraiment crier/ hein/ à chaque cours/ et systématiquement c'étaient les carnets/</p> <p>Ch : et tu lui as demandé ce qu'il faisait après avec ces carnets ?</p> <p>St : tu sais/ c'est pareil/ pas grand-chose/ c'est comme moi/ c'est fait pour leur faire peur/ voilà/ mais/ et c'est pour ça que ça marche pas/ en fait ils sont pas fous les élèves/ ils comprennent vite le système/ tu prends les carnets/ et si tu mets pas de mots ça les touche pas/ mais ça je le sais/ mais tu vois/ dans ma classe/ j'ai l'impression quand même que quand je leur prends leur carnet/ ça a toujours un impact/</p> <p>Ch : quel impact ?</p> <p>St : ben/ ils se calment/ ça veut pas dire que ça dure dix minutes/ après je les vois/ ils se la ramènent encore/</p> <p>Ch : donc ça a peu d'impact alors ?</p> <p>St : ouais je sais/ mais déjà quand ils sont obligés de les récupérer chez le CPE/ c'est plus pareil/</p> <p>Ch : je comprends pas/</p> <p>St : ben/ si y'a des fois je prends les carnets/ je note rien/ mais ils l'ont pas à la fin du cours/ je leur dis d'aller le récupérer chez le CPE/ ou des fois à côté du bureau du CPE/ à la vie</p>	<p><u>Action</u> Prendre les carnets des élèves</p> <p><u>Motif</u> pour faire peur aux élèves</p> <p><u>Action</u> Obliger les élèves à récupérer les carnets chez le CPE</p>	<p><u>Collègue d'anglais</u> Résoudre les problèmes avec les élèves crier sur les élèves prendre systématiquement les carnets</p> <p><u>Elèves en général</u> ne pas être touchés quand le professeur prend seulement le carnet</p> <p><u>Elèves de seconde 4</u> se calmer pendant 10 minutes quand le stagiaire prend leur carnet</p>
--	---	---

<p>scolaire/ chez les surveillants/ Ch : et quel impact/ là ? St : tu sais/ ça les emmerde les élèves d'aller récupérer leurs carnets chez le CPE/ quand ils sont convoqués pour le récupérer/ moi avant/ je suis descendu voir le CPE pour lui expliquer pourquoi je lui laissais tel ou tel carnet/ en fait je vais le voir pour justifier la sanction/ et quand je vire les élèves/ c'est pareil/ ça m'arrive de virer aussi/ parce que après le carnet/ c'est ça/ et bon/ en plus/ c'est facile pour nous les profs de virer/ et de compter sur le CPE pour régler le problème/ donc je vais le voir/ parce que même si je sais que c'est son boulot/ la discipline/ l'éducation des élèves/ c'est au prof aussi d'assumer la sanction/ tu vois/ au début de l'année/ je me rappelle que le CPE nous avait dit qu'il acceptait de régler les problèmes/ mais qu'il voulait aussi que les profs le mettent au courant de ce qui s'était passé/ alors y'a des profs qui lui filent un rapport/ moi je préfère aller le voir/ je lui explique/ et là dernièrement on a encore parlé de A (élève)/ parce qu'il est pénible quoi/ et j'en ai parlé avec le proviseur aussi/ Ch : et qu'est-ce qu'ils t'ont dit tous les deux ? St : ben au proviseur/ je lui ai dit/ « voilà/ je l'ai encore viré deux fois en deux semaines »/ et il m'a dit/ « je l'ai convoqué plusieurs fois »/ le problème c'est que lui/ il veut faire un BEP/ il veut partir en BEP/ et comme</p>	<p>opération Expliquer au CPE la sanction prise à l'égard de l'élève</p> <p><u>Motifs</u> pour justifier la sanction</p> <p><u>Motif</u> pour assumer la sanction</p> <p><u>Action</u> Exclure les élèves de la classe</p>	<p><u>Elèves de seconde 4</u> ne pas aimer récupérer les carnets chez le CPE</p> <p><u>CPE</u> Savoir ce qui se passe avec les élèves en cas de problèmes</p> <p><u>Collègues</u> Faire un rapport sur l'élève</p> <p><u>Proviseur</u> Convoquer plusieurs fois l'élève</p>
---	---	---

<p>il a redoublé la seconde/ il faut aussi qu'il ait un bon dossier/ donc le problème/ c'est que là/ il est pas en train d'avoir un bon dossier/ et moi c'est ce que j'ai dit à J (proviseur adjoint)/ et là/ il m'a dit qu'il allait le reconvoquer/ mais bon/ je lui ai dit / « ben le problème/ c'est que vous l'avez vu déjà la semaine dernière/ moi je pense que ça va rien faire » /</p> <p>Ch : t'étais pas d'accord avec lui ?</p> <p>St : ben moi/ je sais pas/ mais les sanctions/ on les a/ hein/ si tu convoques dix fois l'élève et que y'a pas autre chose derrière/ et que le gamin fait toujours les mêmes conneries/ on s'en sort pas/ enfin tu vois/ je vais voir le proviseur pour des trucs comme ça/ et le CPE pareil/</p>	<p><u>Action</u> Donner une suite aux sanctions que l'on prend</p> <p><u>Motif</u> sinon ça n'a pas d'impact sur les élèves</p>	
---	---	--

Partageant certaines préoccupations liées aux réactions des élèves de seconde 4, Julien et ses collègues discutent ensemble pour essayer de trouver une solution aux difficultés d'enseignement. Au cours de ces échanges, Julien renouvelle le sens des actions énoncées en début d'année : alors qu'en octobre, Julien prenait les carnets des élèves (action) pour mettre fin aux bavardages (motif), il associe cette action à un nouveau motif « pour faire peur aux élèves », motif emprunté à ses collègues et qui fait écho à la situation d'enseignement très tendue avec ses élèves de 2^{nde} 4. Julien évalue cette règle par rapport à son degré d'efficacité en classe. Il constate que l'action de prendre les carnets a un impact sur ses élèves *ils se calment/ ça veut pas dire que ça dure dix minutes/ après je les vois/ ils se la ramènent encore*. Le chercheur questionne le constat fait par Julien en lui faisant comprendre que si les élèves recommencent à faire du bruit, l'impact de la règle utilisée est très faible. Cette remarque incite Julien à repenser à ce qu'il fait exactement avec ses élèves en convoquant dans son discours les recommandations du CPE « savoir ce qui se passe avec les élèves en cas de problèmes » et la règle énoncée par ses collègues « faire un rapport sur les élèves ». Cette

tension entre règles et expériences en classe oblige Julien à inventer une nouvelle opération et de nouveaux motifs : expliquer au CPE la sanction prise à l'égard des élèves pour la justifier (motif) pour l'assumer (motif). Puis Julien rapporte les propos du proviseur qui a « convoqué plusieurs fois l'élève ». Si cette règle témoigne d'une préoccupation commune, elle présente, selon Julien, des limites : *ben moi/ je sais pas/ mais les sanctions/ on les a/ hein/ si tu convoques dix fois l'élève et que y'a pas autre chose derrière/ et que le gamin fait toujours les mêmes conneries/ on s'en sort pas*. Julien prend conscience de l'intérêt de « donner une suite aux sanctions que l'on prend (action) sinon ça n'a pas d'impact sur les élèves (motif).

Le développement professionnel de Julien profite ainsi de la circulation des règles entre les différents interlocuteurs.

4.1.2.6 Le développement professionnel enlisé dans des préoccupations persistantes

L'attention portée aux règles énoncées par ses interlocuteurs ne permet pas toujours à Julien de dépasser ses préoccupations. Ressentant un inconfort au cours de ces expériences en classe, il se trouve face à des conflits intra psychiques qu'il ne parvient pas toujours à faire évoluer malgré les échanges avec des interlocuteurs variés. La préoccupation relative à l'action de « Répondre aux questions des élèves » (voir tableau 15) est l'exemple typique d'un but d'action, omniprésent, qui sur-occupe l'activité professionnelle de Julien et qui ne réussit pas à se réaliser dans l'activité malgré les propositions de règles énoncées par le tuteur (ACC du 15-11-07), le chercheur (ACS du 18-01-08) et un pair (Fatima) (ACC du 1-02-08).

UA	Règles énoncées par l'enseignant débutant	
	Actions réalisées ou à réaliser	Motifs de l'action
26	Répondre aux questions des élèves quand les élèves ont tout fini ne pas réagir sèchement	pour valider les exercices
60	Ne pas faire un cours particulier aux élèves Ne pas aller les voir trop souvent Ne pas leur donner trop d'explication Ne pas leur dire comment faire les exercices Mettre en commun les résultats lors de la correction de l'exercice	sinon on n'avance pas pour laisser les élèves chercher pour leur apprendre à résoudre tout seuls les exercices

67	Ne pas faire un cours particulier Ne pas répondre à toutes les questions Ne plus se déplacer dans les rangs	pour éviter d'avoir des élèves qui bavardent pendant que le prof parle à un élève sinon les élèves nous interpellent
----	---	---

Tableau 15 : Evolution des règles relatives à la préoccupation « Répondre aux questions des élèves »

Concernant cette préoccupation, au cours du mois d'octobre, le tuteur précise à Julien l'intérêt de répondre aux questions des élèves (action) sans être abrupt (opération) pour valider les exercices (motif) sinon les élèves n'avancent pas (motif). Julien pense que son tuteur a raison mais il exprime une contrainte liée aux réactions de ses élèves « *c'est normal que je réponde à leur question/ ils veulent que je vienne voir/ valider/ mais c'est ce que je leur dis/ « vous faites votre exercice et on verra après (extrait entretien 15-11-07)*

Puis en janvier, lors d'un entretien d'auto-confrontation (18-01-08), à travers la description de son activité en classe, Julien exprime le même souci : *des élèves qui ne commencent pas l'exercice tant qu'il n'a pas été les voir.*

Extrait d'ACS du 18-01-08

St : en fait il faut que je vienne les voir pour contrôler leur travail/

Ch : « il faut »/ c'est une obligation ?

St : en fait non/ c'est pas une obligation/ c'est les élèves qui aiment bien ça/ et là/ j'ai répondu à des gens avant/ et ils comprennent pas/ en plus tant que tu n'as pas été les voir/ ils avancent pas/ ils ont besoin que je sois le catalyseur de leur exercice quoi/ voilà c'est ça/ mais c'est vrai que je me laisse déborder aussi/ je cherche à répondre à toutes les questions/ et c'est peut-être pas très intelligent aussi/

Ch : pourquoi tu dis ça ?

St : parce que du coup ils attendent/ ils sont beaucoup trop demandeurs/ et là/ c'est pareil/ c'est pour ça que je leur dis/ « c'est pas un cours particulier »/ parce que ils attendent trop ça/ ils veulent pas bosser tout seuls/ il faut que je vienne pour leur expliquer/ je leur dis comment faire/ et c'est pour ça/ je leur dis trop comment faire/ je devrais les laisser plus chercher/ (...)

Ch : t'as vu quoi ?

St : en fait/ je devrais un peu aller les voir/ mais là/ j'ai passé trop de temps à aller leur donner des explications/ et en fait surtout que quand tu réfléchis un peu/ c'étaient les mêmes questions/ ils me faisaient venir pour les mêmes questions/

Ch : et quand tu t'es aperçu que c'étaient les mêmes questions/ tu t'es pas dit/ « bon il faudrait peut-être que je m'adresse à toute la classe/ et que je fasse un point sur les notions ou les questions qu'ils n'ont pas comprises »/ comme ça devant toute la classe/

St : non/ je me suis dit/ je ne me suis pas dit ça/ j'ai continué parce que je sais qu'ils aiment bien que je leur réponde individuellement aussi/ mais c'est vrai qu'au bout d'un moment/ c'est pour ça que je leur dis/ « c'est pas un cours particulier »/

Julien prend conscience que son activité professionnelle bute sur un conflit qui met dos à dos deux raisonnements pratiques contradictoires : « répondre aux questions des élèves » pour « qu'ils avancent dans la réalisation d'un exercice » et « ne pas faire un cours particulier aux élèves » sinon « on n'avance pas ». Le stagiaire n'investit pas les règles énoncées par le chercheur ; « faire un point sur l'exercice à faire » (action) en s'adressant à toute la classe (opération). Il explique que de toute façon *ses élèves aiment bien que le professeur leur réponde individuellement*.

En février, confronté à la même séquence audiovisuelle de son activité en classe, Julien discute avec Fatima (stagiaire PLC2) de cette préoccupation. La stagiaire lui propose de nouvelles règles : « donner des pistes à tous les élèves (action) au début de chaque exercice » (opération), questionner les élèves sur l'exercice (action) pour éviter « d'être interpellé » (motif).

Extrait d'ACC du 1-02-08

St : le problème de circuler dans les rangs/ y'en a pleins qui démarrent pas tant que j'ai pas validé l'idée qui germe dans leur tête/ donc je suis sans arrêt interpellé/ y'en a beaucoup qui m'arrêtent/ « monsieur/ monsieur »/ et pendant ce temps là/ les autres discutent/ du coup je les surveille pas/ et j'en aide un certain nombre/ mais pas tous/ le volume monte/

F : et la solution/ je sais pas/ je réfléchis deux secondes/ mais en lançant ton exercice/ si tu faisais le début de l'exercice avec eux/ c'est ce que je fais moi/ tu leur donnes des pistes à tous au début/ ça t'éviterait justement de t'arrêter/ tu vois ce que je veux dire/

St : en fait le truc/

F : faire réfléchir la classe ensemble/ tu vois/ commencer le début de l'exercice avec eux/ et leur dire/ « ben/ attendez/ qu'est-ce que vous pensez/ qu'est-ce qu'on pourrait faire »/ les faire participer au début/

St : mais ça je le fais en TP/ mais le problème en fait/ c'est qu'ils veulent que je passe les voir/ y'en a vraiment qui attendent/ ils ne commenceront pas l'exercice tant que je suis pas passé les voir/ tant que j'ai pas validé/ mais tout ça/ c'est peut-être parce que ils ont l'habitude en math/ si ça se trouve le prof de math/ le prof de français/ ils font comme ça aussi/

F : ah ouais/ d'accord/

St : mais je sais que ce que je suis en train de faire/ c'est pas bon/

F : non mais/ c'est pas la question de dire/ « c'est bon ou c'est pas bon »/ on voit

St : non mais/ je dis/ « c'est pas bon »/ dans le sens où du coup/ ils sont vachement demandeurs de moi/ et moi je pense que je suis pas là pour ça/

F : en fait/ t'es dans le cours particulier/

St : oui/ d'ailleurs c'est ce que je dis un moment à une gamine/ « stop c'est pas un cours particulier »/

Une nouvelle fois, Julien ne réussit pas à dépasser sa préoccupation. Le but d'action « ne pas faire un cours particulier » envahit son activité professionnelle. Lors de cet entretien, Fatima (stagiaire PLC2) explique qu'elle aussi a été confrontée à la même préoccupation et ne sous-estime pas les limites qu'elle a rencontrées pour essayer de sortir du cours particulier avec ses élèves.

Au cours de l'année, à propos de ces règles relatives au cours particulier, l'activité professionnelle de Julien ne cesse de se développer par l'entremise de nouveaux motifs d'action mais en même temps, elle se trouve contrariée par des préoccupations continues qui empêchent Julien d'envisager d'autres buts d'action.

4.1.2.7 La fatigue comme limite au développement professionnel

A la fin du deuxième trimestre, Julien fait part de sa souffrance au travail. Il évoque plusieurs raisons : un début d'année difficile, des problèmes avec ses élèves de 2^{nde} 4, une déception face aux résultats obtenus avec sa classe : *je n'y arrive pas (...) je vais vraiment au cours à reculons, (...) j'ai l'impression de dire des bêtises du début jusqu'à la fin de mon cours*. Son tuteur lui recommande de reprendre la main sinon « il va trainer le boulet jusqu'à la fin de l'année » (carnet de notes, 7-03-08). Mais au cours du mois de mars, Julien prend conscience que son activité professionnelle se développe en fonction de son état de fatigue. Le corps au même titre que certains conseils qui lui sont adressés devient une ressource dans laquelle Julien puise son énergie pour faire la classe. Mais selon Julien, le corps peut également devenir une contrainte quand « *il ne répond plus* ». L'unité d'analyse 75 (ACS du 21-03-08) met en évidence ce processus au cours duquel le développement professionnel est ralenti par la contrainte du corps.

Volet 1 Transcription ACS Julien 21-03-08 UA : 75 Lignes : 60 à 104	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
Ch : et alors là tu les places plus comme tu faisais avant ? St : non j'ai arrêté en fait/ aujourd'hui j'étais un peu stressé au début du cours/ parce que ça faisait une semaine que je ne les avais		

<p>pas vu/ mais en même temps/ voilà/ les derniers cours où je les ai eus/ j'ai eu une période/ depuis les vacances de Noël/ je les sens pas du tout/ et en plus j'étais super fatigué/ et du coup tu sens que quand t'es super fatigué tu vas ramer/ tu sais/ t'as un peu plus de stress parce que tu sais que quand ça va déborder tu vas gueuler/ mais là/ je sais pas/ et ça m'est arrivé/ je me rappelle c'était en février/ j'avais fait une rando avec mon frère/ et j'avais la patate/ et le lendemain je les avais/ ils ont été ultra chiants/ mais en même temps j'avais l'énergie/ et j'aurais pu gueuler tout de suite/ « maintenant/ vous vous taisez »/ tu vois/ quand t'es crevé/ ça part dans une mauvaise ambiance/</p> <p>Ch : ça veut dire quoi/ qu'est-ce que tu veux me dire là ?</p> <p>St : ben/ ça veut dire que/ globalement un cours que t'as bossé de la même manière/ en fonction de ton état de fatigue/ le cours/ ça va pas être le même/ il va pas se passer de la même manière/ c'est ça aussi/ c'est évident/ quand t'enseignes tu le sens ça/ et j'en ai parlé avec P (le tuteur)/ et un cours/ ça peut devenir vite un calvaire/ et tu vois/ les élèves n'ont pas l'impression de te faire chier/ ils ont pas l'impression de/ mais par contre ils ont l'impression que je suis moins bon/ et ça/ ça joue/ quand tu fais cours/ et l'autre fois/ je me suis rendu compte que j'avais tout</p>	<p><u>Action</u> Avoir l'énergie Ne pas être crevé</p> <p><u>Motif</u> pour éviter de partir dans une mauvaise ambiance</p> <p><u>Motif</u> pour éviter que ça devienne un calvaire</p>	<p><u>Expérience familial</u></p> <p><u>Expérience en classe avec les secondes 4</u></p> <p><u>Elèves de seconde 4</u> être capable de sentir si le</p>
---	---	---

<p>foiré/ je leur avais dit l'inverse de ce que je devais leur dire/ et j'étais vraiment perdu/ je suis rentré chez moi en disant : « t'as fait un cours de merde »/ voilà/ et en parlant avec P/ il m'a dit/ « ben y'a des jours où t'as la patate/ y'a des jours où tu l'as pas/ mais vaut mieux avoir la patate/ surtout avec eux »/ voilà/ et tu vois/ j'aime pas me réfugier derrière le truc/ les élèves étaient comme ça/ globalement ils sont tout le temps pareil/ Ch : ah/ mais les élèves aussi/ pour eux/ c'est pareil/ y'a des jours sans et des jours avec/ St : non mais/ ce que je veux dire/ c'est que les élèves/ ils sont comme toi tu es/ c'est-à- dire que quand tu es fatigué/ ils vont prendre la place/ et ça faut pas/ moi je le vois/ quand je suis un peu énervé/ ils me disent/ « vous êtes un peu énervé monsieur »/ et du coup/ y'a une mauvaise ambiance/ en fait c'est eux qui dirigent/ Ch : oui et alors ? St : ben si tu veux/ et ça j'en ai pris conscience/ que quand tu fais cours/ à la limite t'as beau avoir des belles théories/ des beaux principes/ c'est ici que ça se passe/ si toi t'es pas capable de tenir ton cours/ si t'es pas en forme physiquement/ physiologiquement/ mentalement/ tu stresses encore plus/ tout foire/ les élèves prennent le dessus/ ils te suivent pas en fait/ tu fais pas un cours/ parce que ton corps il répond plus/ tu vois/</p>	<p><u>Action</u> ne pas être fatigué <u>Motif</u> sinon les élèves prennent ta place du professeur <u>Motif</u> pour éviter d'avoir une mauvaise ambiance <u>Motif</u> pour tenir la classe <u>Action</u> être en forme physiquement physiologiquement mentalement <u>Motifs</u> sinon on stresse sinon les élèves prennent le dessus</p>	<p>professeur est bon <u>Tuteur</u> Avoir la patate <u>Elèves de seconde 4</u> prendre la place du prof quand celui-ci est fatigué faire remarquer au prof qu'il est énervé capable de diriger le cours si le prof montre des signes de fatigue</p>
--	---	--

<p>et ça/ tu le sens quand tu fais cours/</p> <p>Ch : ton corps/ il répond plus/ tu veux dire que pour faire cours/ tu dois être en forme/ c'est ça ?</p> <p>St : c'est un peu ça/ moi je l'ai senti/ être en forme/ avoir la patate c'est presque obligé quand t'as une classe comme la mienne/ mais ça doit être vrai aussi pour les autres/ et j'essaie/ mais y'a des jours où je suis naze/</p> <p>Ch : quand tu dis/ « t'essaies »/ tu fais quoi par exemple ?</p> <p>St : ça se passe dans la tête/ pour moi c'est ça/ en fait Sara/ l'autre fois/ disait que c'était un peu par manque de confiance/ moi je sais pas/ c'est vrai que je stresse beaucoup/ comme là/ tu vois/ avec l'ordi/ je sais qu'il faudrait pas/ mais c'est plus fort que moi/ en fait avant de faire cours/ je me dis toujours qu'il va avoir un problème quelque part/ là ça va mieux/</p> <p>Ch : ça va mieux parce que tu es venu préparer ton matériel avant et que-</p> <p>St : ouais ouais/ mais y'a pas que ça/ non/ y'a pas que ça/ je stresse et ça c'est pas bon/</p>	<p><u>Action</u> Avoir la patate</p> <p><u>Motif</u> pour ne pas stresser</p>	<p><u>Collègue de physique (Sara)</u> Avoir confiance en soi</p>
---	---	--

Il faut noter qu'avant cet entretien d'auto-confrontation, Julien manifesta une certaine réticence à revoir les images de son activité en classe. Il était convaincu que le film vidéo allait lui renvoyer une image décevante de son activité professionnelle. Sa réaction fut d'autant plus surprenante qu'il avait été à l'origine de la demande de cet enregistrement. Il souhaitait travailler avec le chercheur avant la troisième visite d'un formateur de l'IUFM (carnet de notes, 25-03-08).

Au cours de cet extrait, Julien décrit clairement le lien entre sa souffrance au travail et l'âpreté des négociations menées avec les élèves. Parmi les compromis qu'il est amené à réaliser, le

chercheur lui demande d'expliquer la modification d'action consistant à ne plus placer les élèves. Julien met en rapport l'état de fatigue et de stress ressenti lors de son intervention en classe avec la période d'enseignement passée, « *depuis les vacances de Noël* », où il était « *super fatigué* » « *avec un peu plus de stress* ». Il se réfère ensuite à une expérience d'enseignement vécue au mois de février où les élèves de seconde 4 avaient été très agités et pénibles mais où il avait réussi à les contrôler grâce à son énergie. Puis il convoque une autre expérience passée où cette fois-ci, il s'est rendu compte que ses élèves avaient profité de la situation de fatigue pour prendre le dessus et pour remplacer le professeur. La comparaison entre différentes expériences d'enseignement et entre ces expériences et les règles évoquées par ses collègues « avoir la patate », expose Julien à un conflit : *moi je sais pas/ c'est vrai que je stresse beaucoup/ comme là/ tu vois/ avec l'ordi/ je sais qu'il faudrait pas/ mais c'est plus fort que moi/ en fait avant de faire cours/ je me dis toujours qu'il va avoir un problème quelque part.*

Face à ce conflit, le stagiaire se donne plusieurs règles :

Ne pas être fatigué, être en forme physiquement, physiologiquement, mentalement (action) sinon on stresse (motif) sinon les élèves prennent le dessus (motif) pour éviter d'avoir une mauvaise ambiance (motif) pour tenir la classe (motif) pour éviter que ça devienne un calvaire (motif) ; avoir la patate (action) pour ne pas stresser (motif).

Si ces règles se réfèrent à celles énoncées par les deux collègues de physique, elles émergent surtout des liens que Julien a faits entre les réactions de ses élèves et son état physique. La fatigue est une contrainte qui entre en résonance avec la contrainte liées aux élèves « *pénibles* » de 2nde 4. Plusieurs indices dans les interactions soulignent ainsi que Julien se réfère à cette fatigue qui l'empêche de suivre les règles proposées par ses interlocuteurs et qui, en conséquence, ralentit son développement professionnel.

Extrait de l'ACC du 1-02-08

St : mais ce que tu dis là/ je ne me sens pas le courage de gérer tout ça/

Extrait de l'ACC du 3-04-08

St : alors ça j'ai jamais fait/ parce que ça suppose quand même une autre intervention/ pour l'instant ce serait trop dur pour moi ça/

Extrait de l'ACC du 3-04-08

St : ça m'est arrivé une fois ou deux (de ne pas suivre l'objectif annoncé)/ et les élèves le sentent très vite/ et là ils se regardent/ ils se disent/ « mais qu'est-ce qu'il raconte »/ et là/ tu les perds aussi/

4.1.2.8 Des signes d'efficacité dans l'action sources de relance du développement professionnel

Lors d'une discussion en avril (carnet de notes, 2-04-08), Julien explique qu'il souhaite « redresser la barque » ; la visite du formateur de l'IUFM (31-03-08) qui s'est bien passée lui a redonné l'envie de « se faire violence » et de « se battre » face à ses élèves de 2^{nde} 4 qui lui manquent parfois de respect. Julien persiste à s'adresser certaines règles qui ont fait l'objet de débat au cours du premier trimestre. C'est en mesurant l'efficacité de ces règles suivies en classe qu'il reprend confiance. C'est le cas pour les règles relatives au silence en classe. Alors que Julien a pendant longtemps remis en cause la règle de son tuteur « arrêter le cours pour avoir le silence dans la classe », il commence à reconnaître cette règle comme la condition d'agir en classe.

Extrait d'entretien du 10-04-08

St : non mais sinon/ les élèves ont été vachement pénibles/ comme d'habitude/ tellement qu'à un moment/ j'ai arrêté et j'ai gueulé/ j'ai gueulé/ « alors maintenant/ vous vous calmez/ je ne veux plus entendre un bruit/ parce que sinon »/ enfin je leur ai pas dit que j'allais leur coller une interro surprise/ mais je leur ai dit « voilà/ vous vous êtes plantés à cette interro/ je suis en train de vous faire une révision/ parce que lundi prochain/ vous avez une autre interro/ si vous voulez/ moi j'arrête/ et vous vous plantez tous quoi »/ et comme je me suis un peu énervé/ ça les a calmés/ et là P/ il était là/ il m'a dit/ « tu as eu raison de faire ça/ parce que comme ça t'as montré à la formatrice que t'étais capable de reprendre la classe en main »/ voilà/ et c'était tout parce que la formatrice elle/ elle a rien dit/ tu vois

Lors de cet entretien, Julien mesure le degré d'efficacité de ses actions en classe ; c'est en menaçant les élèves d'arrêter la correction du devoir qu'il arrive à calmer les élèves. Son tuteur valide cette manière d'agir en classe en la référant à un autre motif « pour reprendre la classe en main ». Selon lui, Julien a montré à la formatrice IUFM, présente lors de ce cours, qu'il était capable de « faire comme les autres collègues ». Les propos du tuteur convergent vers ce que Julien avait pressenti en début d'année comme une condition de validation du stage : *il faut que ça soit un peu plus calme/ et que du coup/ je sais pas après/ c'est aussi comment doit être une classe pour les visites/ je sais qu'ils ont un peu des normes de visites/ où quand y'a des gamins qui parlent/ ben c'est pas forcément bien/* (Extrait de l'ESD du 11-10-07).

L'efficacité d'une règle évaluée en rapport avec l'expérience en classe oriente l'activité professionnelle de Julien. Au cours de l'entretien d'auto-confrontation croisée du 03-04-08,

Julien et Sara discutent des règles relatives à l'annonce de l'objectif en classe. Chacun recherche dans l'expérience en classe des signes pouvant attester (de) et assurer l'efficacité des règles suivies.

Volet 1 Transcription ACC Julien-Sara 03-04-08 UA : 85 Lignes : 49 à 93	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : alors on continue/ c'est une séquence sur le début de ton cours/ vidéo/ tu peux expliquer ce que tu fais au début du cours/ tu commences le cours en leur disant que-</p> <p>St : ben là/ je leur annonce ce qu'on va faire/ c'est une sorte de plan là/ parce que c'est vrai/ des fois je me rends compte que je le fais pas/ et on passe d'un truc à l'autre/ et que ils savent pas très bien/ moi je le fais/ parce que je vois à l'IUFM quand tu sais pas ce que tu vas faire dans la séance ça peut être pénible/ alors je sais pas si ça préoccupe tout le monde/ mais certains élèves là voient au moins ce qu'on va faire/</p> <p>S : moi je le fais systématiquement/ parce que c'est vraiment important pour l'élève de savoir qu'est-ce qu'on va faire/ surtout que là y'avait eu une coupure/ et je pense que c'est bon tout de suite de les remettre dans le bain/ en 55 minutes on va faire ça/ alors je sais pas si dans notre matière ça a un sens pour les élèves/</p> <p>St : en fait/ je leur dis qu'on va revenir/ qu'on va faire du cours sur le bilan de matière/</p> <p>S : c'est déjà une notion qu'ils ont vue/</p>	<p><u>Action</u> Annoncer aux élèves ce que l'on va faire en cours</p> <p>opération sous la forme d'un plan</p>	<p><u>Expérience des cours à l'IUFM</u> ne pas savoir ce que l'on va faire</p> <p><u>Elèves de seconde 4</u> voir ce qu'on va faire</p> <p><u>Sara</u> Annoncer systématiquement aux élèves l'objectif du cours</p>

<p>St : ah mais/ c'est un chapitre qu'on a déjà commencé/ S : que vous aviez vu/ effleuré/ donc moi ça permet de les remettre dans le bain du cours de physique/ et même si y'a pas de suspension/ d'absence du prof/ j'ai envie de dire/ que j'ai tellement l'impression que les gamins d'une heure à l'autre ils oublient/ c'est normal/ n'importe qui/ même nous/ il faut se mettre à la place de l'élève/ tu vois/ moi j'ai les miens de 2 à 3/ et de 4 à 5/ et à 4 heures j'ai l'impression qu'ils se souviennent plus trop de ce que l'on a fait/ parce qu'ils ont eu une heure entre les deux cours de physique/ en plus c'est plus dur pour mes élèves qui sont mauvais/ c'est le cas pour toi aussi/ St : ils sont pas mauvais/ ils sont moyens/ y'a des très bons/ y'en a qui comprennent rien/ mais bizarrement ils sont pénibles/ ils sont bavards/ mais ils sont assez volontaires au travail/ S : en classe/ St : en classe/ des fois ils participent/ même si ça part dans tous les sens/ S : mais c'est vrai que si à la maison ils ne suivent pas/ là avec cette coupure ça « squizze » toute l'attention qu'ils ont eue en classe/ moi je pense que je fais comme toi/ en cours il faut dire où on veut aller/ et quel est clairement l'objectif de séance/ et qu'on va s'y tenir/ et ça veut dire aussi aux élèves qu'on va peut-être élever la voix/ si y'a trop de bruit parce que l'objectif</p>		<p>pour les remettre dans le bain</p> <p><u>Les élèves de Sara</u> ne plus se souvenir de ce qu'ils ont fait d'un cours sur l'autre</p> <p><u>Sara</u> Dire en cours l'objectif de séance pour s'y tenir</p> <p>pour essayer de l'atteindre</p>
---	--	--

<p>qu'on a annoncé/ et ben/ on veut l'atteindre tout simplement/ et d'ailleurs quand les inspecteurs viennent nous voir/ ils se réfèrent à ça/ à l'objectif de séance/ et c'est vrai que la progression/ le programme ça fait partie des enjeux de l'enseignant aussi/ y'a un programme/ il faut le finir coûte que coûte/ et pour le gamin il faut lui faire comprendre que pendant 55 minutes il est là pour travailler/ et dire en début de séance/ « on finit l'exercice/ on fait le bilan de matière »/</p> <p>St : eux/ ils ont besoin aussi de se sentir guidés/ S : exactement/ St : et puis de savoir aussi/ « est-ce que le prof/ il sait ce qu'il va faire/ ou est-ce qu'il est en train d'improviser » /eux/ pour suivre les moutons/ pas les moutons/ mais le troupeau/ pour suivre il a besoin de savoir que le gars devant/ il sait où est-ce qu'il va/ sinon ils vont se poser des questions/ sinon ils vont se demander/ « mais/ qu'est-ce qu'il fait »/ mais ça m'est arrivé une fois ou deux/ et les élèves le sentent très vite/ et là ils se regardent/ ils se disent/ « mais qu'est-ce qu'il raconte »/ et là/ tu les perds aussi/</p>	<p><u>Motif</u> pour faire en sorte que les élèves se sentent guidés</p> <p><u>Action</u> Montrer aux élèves que l'on sait où l'on va, que l'on n'improvise pas</p> <p><u>Motif</u> pour ne pas perdre les élèves</p>	<p><u>Inspecteurs</u> se référer à l'objectif de séance</p> <p><u>Programme</u> finir le programme <u>Sara</u> pour faire comprendre à l'élève qu'il est là pour travailler</p> <p>dire en début de séance/ « on finit l'exercice/ on fait le bilan de matière »/</p> <p><u>Elèves de seconde 4</u> sentir que le prof ne sait pas où il va</p>
---	---	---

Julien explique à Sara (collègue de physique) qu'il annonce à ses élèves ce qu'il va faire en classe (action) sous la forme d'un plan (opération) pour que les élèves se sentent guidés (motif). Il constate que cette règle permet à *certaines de ses élèves de voir ce que le prof veut faire*. Sara valide cette règle en la référant à une règle plus générale « *c'est vraiment important pour l'élève de savoir qu'est-ce qu'on va faire/ (...) et je pense que c'est bon tout*

de suite de les remettre dans le bain/ en 55 minutes on va faire ça/. Elle va ensuite prendre son expérience en classe à témoin et plus précisément l'emploi du temps de ses élèves qui ont deux cours de physique entrecoupés d'une heure de cours dans une autre matière : *d'une heure à l'autre ils oublient/ c'est normal/ n'importe qui/ même nous/ il faut se mettre à la place de l'élève/ tu vois/ moi j'ai les miens de 2 à 3/ et de 4 à 5/ et à 4 heures j'ai l'impression qu'ils se souviennent plus trop de ce que l'on a fait.*

Selon Sara, la prise en compte de cette contrainte suppose de dire à ses élèves l'objectif de séance (actif) pour s'y tenir (motif). Mais l'efficacité de cette action appelle deux nouvelles opérations évoquées par Sara : *ça veut dire aussi aux élèves qu'on va peut-être élever la voix/ si y'a trop de bruit parce que l'objectif qu'on a annoncé/ et ben/ on veut l'atteindre tout simplement (...)* pour le gamin il faut lui faire comprendre que pendant 55 minutes il est là pour travailler/ et dire en début de séance/ « on finit l'exercice ». Sara ajoute que cette efficacité liée à l'atteinte de l'objectif en classe est un critère retenu par les inspecteurs.

On comprend le développement de l'activité professionnelle des deux stagiaires ici par un processus qui part d'un problème rencontré en classe (interactions avec les élèves soulevant des conflits intrapsychiques), qui trouve une issue d'abord par le biais de nouvelles opérations (annoncer le plan de ce qu'on va faire, élever la voix, ...); il est intéressant de noter que les deux enseignants débutants mettent ensuite en lien ces opérations avec des motifs qui n'étaient pas énoncés au départ : répondre aux attentes des formateurs et inspecteurs visiteurs (motif); justifier les exigences de silence et d'écoute (en élevant la voix par exemple) par le fait qu'on veut atteindre cet objectif annoncé, montrer aux élèves qu'on n'improvise pas. Ce raisonnement pratique marqué par l'opération « annoncer le plan de ce qu'on va faire » est donc ici quadruplement étayé par Julien et Sara (il faut annoncer en début de leçon aux élèves le plan de ce qu'on va faire, les objectifs de la leçon a) pour les remettre dans le bain, b) pour répondre aux critères des formateurs visiteurs, c) pour pouvoir justifier en cours de leçon un retour au calme, voire des sanctions, d) et pour montrer aux élèves qu'on n'improvise pas).

4.1.2.9 Les buts d'action partagés comme second souffle du développement professionnel

En fin d'année, le développement de l'activité en classe met un terme aux préoccupations saillantes vécues par Julien. Celui-ci re-questionne les règles personnelles qu'il s'était fixées en début d'année pour en construire de nouvelles. C'est le cas des règles auto-adressées en UA 14, au cours de l'ACS du 19-10-07 : Faire son one-man show (action) en faisant blague sur blague (opération) pour captiver les élèves (motif) ne pas être embêtant (motif). Julien

explique qu'il a définitivement abandonné cette action de *faire des blagues en cours* avec ses élèves de 2^{nde} 4.

Extrait d'ESD du 16-05-08

St : comme ils m'ont trop énervé/ j'ai plus envie d'en faire/ voilà quoi/ là globalement/ c'était pas une classe à blagues/ j'en ai fait au début/ je pense qu'ils ont aimé/ ils ont du se dire que le prof de physique il était sympa quoi/ mais en même temps comme y'a dans cette classe plus de 15 pénibles/ il faut pas quoi/ globalement il faut pas/ ça a marché au début/ et puis après ça dégénère/ (...) moi je pensais/ c'est ça en fait/ bon j'ai pas voulu qu'ils s'ennuient à mourir dans mon cours/ tu vois/ donc/ mais c'était pas un cours pour s'amuser aussi que je faisais/ mais je pensais qu'un cours plus décontracté je pouvais/ ça allait/ mais en fait c'est pas ça non plus/ donc pas de blagues/ j'ai mis plutôt l'accent sur le travail/ que le travail/ y'en a qui veulent travailler dans ma classe/ encore hier ils ont bossé

Julien a longtemps hésité, partagé par un conflit intrapsychique entre deux actions : faire un cours décontracté (action) pour faire rire les élèves (motif) et s'interdire de faire des blagues (action) sinon ça dégénère (motif). Mises en concurrence puis en tension avec les réactions des élèves de 2^{nde} 4, ces règles perturbent l'activité professionnelle de Julien. En classe, préoccupé de « ne pouvoir faire cours avec des élèves sans cesse agités » (carnet de notes, 7-03-08), Julien ne réussit pas à trancher entre ces deux actions possibles : *il faudrait m'interdire de faire ça (faire des blagues)/ mais en même temps c'est partagé/ (...) après/ là je me dis/ « mince/ ils vont déborder un petit peu »/ mais en même temps/ ces petits moments là/ ça décontracte un petit peu/ en même temps c'est pénible/ d'un côté/ mais ça me permet aussi/ après/ de leur montrer que je ne suis pas leur ennemi/ j'ai un côté humain* (entretien 30-11-07)). Mais la mise en lien provoquée et répétée par le chercheur entre la règle énoncée par le tuteur « ne pas faire des blagues (action) pour ne pas les dissiper (motif) (ESD du 11-10-07) et les observations de l'activité des élèves de 2^{nde} 4 incite le stagiaire à prendre conscience des limites de cette action « faire des blagues ». Il aura fallu plusieurs mois et plusieurs entretiens pour amener Julien à construire un nouveau but d'action orienté cette fois-ci sur le travail des élèves : *donc pas de blagues/ j'ai mis plutôt l'accent sur le travail/ que le travail/ y'en a qui veulent travailler dans ma classe* lui permettant de dépasser son conflit.

En fin de troisième trimestre, le dépassement des préoccupations se manifeste lors des analyses de l'activité en classe qui évoluent au cours de l'année : Julien éprouve moins d'appréhension lorsque le chercheur le confronte aux images de son activité en classe (carnet de notes, 28-03-08) ; sa façon de décrire son activité devient plus précise et la prise en compte des règles énoncées par ses interlocuteurs lui permet de parler autrement de son activité

professionnelle. L'UA 88 montre que l'analyse par Julien de son activité en classe se met au service du développement de nouvelles règles énoncées de façon conjointe par Julien et sa collègue de physique. Cette UA porte sur l'utilisation de l'analogie en classe de physique. En début d'année, Julien exploite cette méthode qui consiste à expliquer les phénomènes en physique (action) pour dire aux élèves comment il faut comprendre les choses (motif) (ACS du 19-10-07). Puis il confronte cette règle à son expérience en classe et constate que certains élèves ne comprennent pas l'analogie (ACS du 28-03-08). Le chercheur propose à Julien de renouer un nouvel échange pour discuter de l'analogie du « sandwich », en présence de Sara, collègue de physique.

Volet 1 Transcription ACC Julien-Sara 03-04-08 UA : 88 Lignes : 186 à 275	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : alors là cette séquence/ tu as demandé à/ aux élèves/ tu leur demandes de prendre le cours et tu revois avec eux/ l'équilibre des équations/ et tu/ et là tu leur expliques par analogie / regarde/ alors tu peux expliquer ce qui se passe dans ce cours ?</p> <p>St : oui/ alors j'ai repris l'analogie du sandwich/ parce que j'avais cet exercice qui correspond bien aussi pour faire cette analogie/ mais je sais que y'en a qui comprennent/ y'a même une élève qui m'a déjà dit/ « parce que j'avais déjà utilisé l'analogie du sandwich/ et elle m'a dit/ « ah non/ s'il vous plaît/ pas la métaphore du sandwich/ on n'en veut plus »/ en fait/ c'est un truc que j'ai toujours utilisé l'analogie/ c'est ma façon aussi de comprendre des choses/ de prendre comme ça des petites illustrations/ et là</p>	<p><u>Action</u> Faire de l'analogie</p>	<p><u>Elèves de seconde 4</u> refuser les exemples analogiques proposés par le professeur <u>Expérience en tant qu'élève</u> apprendre à partir de l'analogie</p>

<p>je fais pareil/ mélanger Cu^{2+} avec 2HO^- /ça n'a rien à voir avec mélanger une tranche de fromage avec deux tranches de pain/ sauf que mathématiquement/ c'est à peu près la même chose/ et que dans la progression pour faire un sandwich/ ça donne à peu près la même idée/ moi j'aime bien faire ce genre de truc/ parce que je cherche à les aider à comprendre/ mais en fait on en avait déjà discuté avec toi (chercheur)/ et tu m'avais dit que/ « bof bof »/ et que depuis/ et ben c'est vrai ça m'interroge/</p> <p>S : c'est vrai que/ avant j'étais une fana de l'analogie/ quand j'ai commencé/ j'étais à fond/ mais maintenant je lève un peu le pied/ parce que je me dis/ qu'à force de faire de l'analogie on leur squizze un truc important aux gamins/ c'est l'abstraction/</p> <p>St : ouais/ c'est vrai/</p> <p>S : ils arrivent plus du tout à avoir une vision abstraite des choses/ alors c'est vrai que quand tu parles de 2HO^- /ça parle pas à un gamin/ je suis d'accord/ mais en même temps/ si toi tu es obligé de faire de l'analogie pour les aider à comprendre/ à un moment donné/ je me dis qu'il faut qu'ils fassent cet effort intellectuel/ moi c'est vrai comme toi j'utilisais l'analogie/ et j'ai mis beaucoup de temps à accepter/ à me dire qu'en fait ça les desservait/ par contre l'analogie avec le sandwich/ et ben pour un gamin/ ça restera du fromage et des tranches de pain/ et le lien avec Cu^{2+} et 2HO^- / je sais</p>	<p><u>Motif</u> pour aider les élèves à comprendre</p>	<p><u>Sara</u> Lever le pied par rapport à l'analogie pour développer l'abstraction chez les élèves</p> <p>pour forcer les élèves à faire cet effort intellectuel</p> <p>pour ne pas desservir les élèves</p>
--	--	---

<p>pas jusqu'à quel point ils vont faire la connexion/ en fait moi je m'en suis aperçue l'an dernier/ en faisant comme toi avec 2 HO- et le sandwich/ disons clairement les choses/ on donne une définition claire/ en revanche ce qui est très important à mon avis/ c'est le vocabulaire qu'on va employer/ c'est dire/ clairement/ qu'est-ce qu'un ion/ qu'est-ce qu'une proportion/ que tous ces termes/ là/ soient clairement définis/ tu vois/ parce qu'on peut très bien dire un sandwich avec deux tranches/ si la notion de proportion n'est pas assimilée/ que ce soit sandwich ou ion/ c'est pareil/ moi je pense que l'analogie à un moment bien sûr elle est importante/ mais d'en user systématiquement/ quelles que soient les difficultés des élèves/ je sais pas si elle est utile aux élèves/ mais moi j'en prends conscience depuis pas très longtemps en fait/</p> <p>St : je suis d'accord pour la notion d'abstraction/ effectivement/ et en plus le danger de l'analogie/ c'est qu'ils retiennent l'analogie/</p> <p>S : ouais qu'ils retiennent l'analogie</p> <p>St : et que finalement ils aient pas de/ j'ai des exemples/ enfin/ j'avais fait ça sur les rayons avec les lères L et je leur disais c'est comme si ils rebondissaient/ on pouvait imaginer que la réflexion c'était un rebond/ imaginer une balle / et dans leurs copies ils m'ont mis</p>	<p><u>Motif</u> pour développer l'abstraction chez les élèves</p> <p><u>Action</u> ne pas faire de l'analogie pour faire de l'analogie</p>	<p>définir clairement le vocabulaire</p> <p>ne pas user systématiquement de l'analogie</p> <p><u>Expériences avec élèves de 1^{ère} L</u> retenir l'analogie pour l'analogie dire que les rayons rebondissent</p>
--	--	---

<p>que les rayons rebondissaient/ là/ on est dans la limite mauvaise de l'analogie/ on est allé trop loin/ et les gamins/ ils confondent modèle et réalité/ après pour ce qui est de la molle et de ça/ moi / mon idée/ et après moi j'ai pas beaucoup moins d'expérience/ ce truc là/ je trouve ça chiant/ et je vois pas ce que ça fout dans le programme de seconde/ les élèves qui sont bons/ ils vont comprendre intuitivement/ l'abstraction/ ils l'ont/ et pour eux ça va paraître très simple/ les élèves qui sont pas bons et qui sont une majorité/ et qui vont plus jamais utiliser ça après dans leur cursus/ ce que je veux/ c'est qu'ils collent un peu au truc/ et comment ils arrivent à faire les exercices/ si ils arrivent à faire les exercices/ ils prennent ça pour un jeu/ ils vont participer au jeu et s'ils vont participer/ c'est qu'ils ont compris/ et pour ça/ l'analogie pour eux/ ça peut les aider/ ils prennent ça un peu comme un jeu/ et ils vont participer/ ils savent ce qu'ils manient/ l'autre fois j'ai fait le tableau d'avancement/ je pense/ on en discutait avec P (tuteur)/ et on en est arrivés à la conclusion/ c'est vrai qu'ils ne savent pas ce qu'ils manient/ on devrait vraiment mettre l'accent sur le raisonnement/ leur demander pourquoi je fais ça/ pourquoi j'arrive à tel résultat/ tu vois/</p> <p>Ch : qu'est-ce qu'ils n'ont pas compris ?</p> <p>St : ils ont compris le tableau</p>	<p><u>Action</u> Mettre l'accent sur le raisonnement</p>	<p>confondre modèle et réalité</p> <p><u>Programmes de physique en seconde</u></p> <p><u>Les élèves</u> les bons élèves comprennent intuitivement, ils ont acquis l'abstraction</p> <p><u>Tuteur</u> Demander aux élèves pourquoi ils font ça et comment ils arrivent à tel résultat</p> <p><u>Elèves de seconde 4</u> comprendre le tableau</p>
--	--	--

<p>d'avancement/ le tableau de matière/ ils savent faire les calculs/ ils sont capables de le faire/ à la fin/ qu'est-ce qu'ils sont en train de faire/ ça ils l'ont pas compris/ ça je vois bien/ mais ils sont capables de le faire/</p> <p>S : c'est vrai c'est un automatisme/ en fait/ qu'on valide/ mais c'est pas une réflexion sur ce qui est fait/ et typiquement l'analogie avec le sandwich/ on passe à côté du sens profond de l'équation/ je veux dire que c'est 1 mole qui réagit avec 2 moles avec telle proportion/ et du coup tout ce qui va découler du tableau d'avancement ça devient un automatisme/ un réflexe/ y'a un 2/ je mets un chiffre 2/ pourquoi/ ils savent pas expliquer pourquoi/ avec des mots simples/ et si ils savent pas expliquer pourquoi/ ça veut quand même bien dire que tout le discours qu'on fait/ on met une mole avec et ça réagit/ on est passé à côté de quelque chose/</p> <p>St : oui/ mais c'est mis texto dans le BO/ on dit qu'il faut développer l'automatisme du tableau d'avancement/ en fait là le tableau d'avancement est un moyen pour arriver à développer l'automatisme/ mais c'est pas un outil/ il n'existe pas pour les chimistes/</p> <p>S : en fait le problème/ dans les bouquins c'est qu'on dit pas aux gamins clairement/ que c'est un outil pour arriver à savoir/ qui est en excès/ qui est en défaut/ qui reste sur la piste de danse/ qui n'y reste pas/ et tant</p>		<p>d'avancement mais ne pas comprendre ce qu'ils ont fait pour obtenir le tableau d'avancement</p> <p><u>Sara</u> Ne pas passer à côté du sens profond de l'équation</p> <p><u>BO</u> développer l'automatisme du tableau d'avancement</p>
--	--	--

<p>qu'on dit pas ça clairement aux gamins/ les gamins vont rien comprendre/ moi au début/ pour moi c'était sous-entendu/ c'était implicite/ et je comprends que les gamins soient paumés à la fin/ parce que on est là avec l'analogie en disant/ « ben/ t'affoles pas/ tu vas voir/ tu vas comprendre avec l'analogie »/ mais ensuite le raisonnement est inexistant/ puisque c'est un automatisme/ et en fait on pense que les gamins ont tout compris/ mais au final rien du tout/ c'est pour ça que l'analogie/ il faut le faire/ mais il faut rapidement rentrer dans le vif du sujet/ c'est-à-dire dire clairement/ de quoi il s'agit/ pourquoi on fait un tableau/ le sens du tableau pour eux/ il faut qu'ils le comprennent/</p> <p>St : mais moi quand même/ faire de l'analogie c'est un plaisir d'en faire aussi/</p> <p>S : ah mais moi j'aime beaucoup faire de l'analogie/ mais voir que les gamins ne vont retenir que ça/ quelque part ça me gêne tu comprends/</p> <p>St : mais je suis d'accord/ mais j'ai cette image du prof/ plus du conférencier que du prof/ et dans les conférences/ on utilise beaucoup l'analogie/ et dans les bouquins de vulgarisation/ quelle que soit la vulgarisation/ que ce soit des problèmes économiques/ des problèmes politiques/ ça passe souvent par l'image/ par l'analogie/</p> <p>S : ouais/ mais la différence/ c'est un public qui est déjà</p>	<p><u>Action</u> Faire de l'analogie</p> <p><u>Motif</u> parce que c'est un plaisir</p>	<p><u>Sara</u> Faire de l'analogie pour donner du sens au travail que l'on fait en physique</p> <p><u>Conférencier</u> utiliser l'analogie pour faire de la vulgarisation scientifique</p> <p><u>Livres de vulgarisation</u></p>
--	---	--

<p>avisé/ c'est ça la différence avec ici/ St : mais c'est vrai que j'ai tendance/ avec ma formation/ j'ai fait beaucoup de présentation pour ma thèse/ des trucs comme ça/ pour des publics adultes/ et donc du coup moi j'aime bien faire ça/ des fois ça marche/ des fois ça marche pas en cours/ mais bon je fais pas une analogie par cours/</p>	<p><u>Action</u> Ne pas faire une analogie à chaque cours</p>	
---	--	--

Confronté une nouvelle fois aux images de son activité en classe, Julien explique à Sara qu'il a voulu présenter le mélange Cu^{2+} (ion de cuivre) avec 2HO^- (ions de dihydrogène) en le comparant à une tranche de fromage dans deux tranches de pain : *mathématiquement/ c'est à peu près la même chose/ et que dans la progression (chimique) pour faire un sandwich/ ça donne à peu près la même idée*. En se référant à *une image d'un prof-conférencier*, il précise qu'il utilise l'analogie (action) par plaisir (motif) et pour aider les élèves à comprendre (motif). Mais au moment où il re-décrit ce qu'il a fait avec ses élèves, il constate que cette règle entraîne des effets non souhaitables. Sa collègue profite de ce moment de flottement dans l'échange pour dire qu'elle aussi était *une fana de l'analogie* mais qu'elle tend à présent à « lever le pied par rapport à l'analogie » (action) pour ne pas empêcher les élèves de développer l'abstraction (motif). Elle explique qu'elle a mis beaucoup de temps à comprendre que ses élèves ne faisaient pas forcément le lien entre une formule chimique et un exemple d'analogie. En se référant à son expérience, elle met en doute la capacité des élèves de Julien à faire *cette connexion*. Puis elle énonce plusieurs règles : ne pas user systématiquement de l'analogie (action) pour ne pas passer à côté du sens profond de l'équation (motif), faire de l'analogie (action) pour donner du sens au travail que l'on fait en physique (motif). Poussé par la controverse, le point de vue de Julien évolue « *je suis d'accord pour la notion d'abstraction/ effectivement/ et en plus le danger de l'analogie/ c'est qu'ils retiennent l'analogie*. Julien va alors comparer les règles énoncées par Sara et celle évoquée par le tuteur « mettre l'accent sur le raisonnement » puis confronter l'ensemble de ces règles à une expérience passée avec des élèves de 1^{ère} L. qui avaient fait une exploitation erronée de l'analogie. Cette tension invite Julien à énoncer de nouvelles règles : ne pas faire de l'analogie pour faire de l'analogie (action) pour développer l'abstraction chez les élèves (motif) pour

mettre l'accent sur le raisonnement (motif) ne pas faire une analogie par cours (action). L'activité professionnelle de Julien se développe en se confrontant à d'autres activités, comme celle de Sara. Le but d'action « utiliser l'analogie » distribué entre les deux interlocuteurs est réévalué, ses limites dans l'exercice du métier sont discutées mais il n'a pas pour autant disparu : autrement dit, le développement professionnel du stagiaire se manifeste ici par des amendements et des étayages d'une règle qui, au fur et à mesure, devient véritablement circonstanciée (indexée aux circonstances de l'enseignement).

4.1.3 Le développement de l'activité professionnelle de Magalie

Le processus de développement de l'activité professionnelle de Magalie au cours de l'année 2007-08, décrit ici en termes de « trajectoire », peut être résumé selon les « phases » présentées dans le tableau 16.

Septembre	L'entrée dans l'expérience professionnelle et la recherche de « bons interlocuteurs »
Sept-Octobre	Des opérations directement utilisables énoncées par les interlocuteurs
Octobre	Un développement professionnel ralenti par des règles contradictoires
Novembre	Les élèves comme interlocuteurs privilégiés pour développer l'activité professionnelle
Décembre	L'aide aux élèves comme motif organisateur de l'activité professionnelle
Janvier	Des règles énoncées par les interlocuteurs mais remises en cause dans l'activité en classe
Février-Mars	Les signes d'épuisement du développement professionnel
Avril	Le renouvellement des buts d'action et des opérations au cœur des échanges
Mai	Les progrès des élèves comme source de développement de l'activité professionnelle

Tableau 16 : Synthèse des phases marquant le processus de développement professionnel de Magalie

4.1.3.1 L'entrée dans l'expérience professionnelle et la recherche de « bons interlocuteurs »

Dès le premier jour de la rentrée scolaire au lycée A., Magalie recherche les personnes qui pourraient lui donner des conseils pour faire la classe. Elle interpelle ses collègues de français, sa tutrice, le professeur principal de sa classe de 2nde 2, le CPE, le proviseur adjoint. Elle souhaite rompre avec cet isolement ressenti au cours de la première semaine au lycée A. (carnet de notes, 18-09-07). Elle profite des pauses interclasses et des plages horaires libres pour recueillir auprès de ses collègues de français des informations sur l'organisation du travail mais surtout des solutions opératoires pour agir en classe. Mais Magalie a le sentiment que ses interlocuteurs ne sont pas tous des personnes ressources pour son activité professionnelle. Elle dit d'une collègue de français rencontrée lors de la pré- rentrée : *finalement les conseils peut-être qui m'auraient vraiment servi/ je ne les ai pas trouvés auprès d'elle / ce n'était pas la bonne personne.*

Par ailleurs, les discussions avec l'équipe d'enseignement lui *permettent seulement d'établir des choses purement logistiques.*

Extrait de l'ESD du 9-10-07

St : la journée de rentrée des professeurs/ c'était le premier septembre/ curieusement je me suis retrouvée avec/ enfin curieusement/ non/ je pense que ça s'explique/ parce que je suis allée spontanément vers une fille qui avait à peu près mon âge/ qui était contractuelle/ qui avait un peu plus d'expérience que moi/ parce qu'elle avait enseigné l'année dernière en classe de seconde/ et finalement les conseils peut-être qui m'auraient vraiment servi/ je ne les ai pas trouvés auprès d'elle/ ce n'était pas la bonne personne/ je pense/ pour me les donner/ parce que quand on est contractuel/ on n'a pas la même approche du métier/ on n'a pas les mêmes contraintes (...) les professeurs de français se sont retrouvés entre eux/ je veux dire les professeurs aguerris quoi/ et après nous avons eu entre professeurs de la même discipline/ là/ on a établi des choses purement logistiques/ donc les devoirs communs/ il n'y a pas eu vraiment de conseils sur l'approche de la matière/ et les premiers conseils que j'ai eus/ c'est sûrement auprès de mon amie collègue (Virginie) que tu avais rencontrée/

Au cours des échanges avec ses interlocuteurs, elle trie, sélectionne, compare les conseils et les remarques. En les mettant à l'épreuve de son expérience en classe, Magalie juge la pertinence des règles évoquées par ses interlocuteurs « *tu vois/ un peu le précieux conseil du professeur principal/* (ESD du 9-10-07, UA 6). Lorsque les règles énoncées par ses interlocuteurs n'ont pas leur raison d'être dans son activité professionnelle, autrement dit lorsqu'elles s'éloignent de ses préoccupations, Magalie n'hésite pas à les mettre en

concurrence avec d'autres règles qui lui semblent plus adaptées à son expérience en classe. C'est le cas de la règle relative à la notation des devoirs énoncée par son collègue de français, « mettre une mauvaise note (action) pour bousculer les élèves (motif) pour les faire travailler (motif) ; Magalie dira par la suite « *je n'ai pas tenu compte de ce qu'il m'a dit/ parce que moi je pensais que ça allait décourager l'élève* » ; c'est le cas également de la règle relative à la présentation énoncée par le professeur principal à propos de laquelle la stagiaire expliquera : *il m'a demandé si je voulais qu'il me présente/ alors j'ai refusé/ je lui ai dit/ « non non/ ne t'inquiète pas/ je me présenterai moi/ en tant que professeur et non professeur stagiaire »/ et j'y tenais/ et il m'a dit/ « tu fais bien de le préciser/ parce que je t'aurais sûrement présentée en tant que professeur stagiaire* » ; enfin, à la règle énoncée par la tutrice, « démarrer la correction du devoir en classe (action) un peu plus vite (opération), ne pas s'attarder sur les remarques formelles et théoriques (opération) pour plonger les élèves directement dans le contexte (motif) (ESD 9-10-07, UA 8), Magalie répondra « *je lui ai dit/ « c'est vrai que j'ai perdu du temps/ mais il fallait le perdre* ».

A l'affût des règles qui peuvent l'aider à dépasser ses préoccupations, Magalie s'approprie uniquement celles qui recourent ses préoccupations en classe.

4.1.3.2 Des opérations directement utilisables énoncées par les interlocuteurs

Au cours des premiers entretiens, Magalie parle des recommandations du chef d'établissement, des règles en usage soulignées dans le règlement intérieur du lycée et des conseils énoncés par les formateurs IUFM. Ces signes opèrent dans certains cas comme des ressources directement utilisables. Ainsi, lors de son premier contact avec sa classe de 2nde 2, Magalie emprunte aux formateurs IUFM mais également au souvenir d'une expérience passée d'enseignement les premières actions à réaliser et ses raisons d'agir.

Extrait de l'ESD du 9-10-07

St : ben, je me posais des tas de questions sur comment j'allais me présenter, comment allait se passer ce premier cours, parce que pour moi c'était la première impression qui allait être un peu déterminante, et c'est vrai que c'est surtout à l'IUFM qu'on a préparé ce premier jour en disant : bon ben, alors vraiment étape après étape, vous avez les élèves dans le couloir, vous allez les chercher devant la porte, vous dites bonjour, vous les laissez entrer dans la salle, vous attendez qu'il y ait le calme pour leur dire de s'asseoir,(...) une fois qu'ils sont assis, vous leur demandez de sortir leurs affaires, vous faites l'appel et vous vous présentez, voilà, et vous expliquez un p'tit peu les enjeux de votre matière, et une fois que vous avez terminé votre présentation vous leur demandez à eux de se présenter sur le principe de la petite fiche traditionnelle.

Ch : et c'est ce que tu as fait exactement le premier jour ?

St : ah oui.

Ch : tu avais en tête ce schéma et tu l'as suivi à la lettre ?

St : à la lettre, j'ai fait aucune innovation, non j'ai vraiment appliqué, je me suis accrochée.

Ch : pourquoi tu dis accrochée ?

St : parce que pour moi c'était très important, pour moi c'était vraiment capital ce premier jour, c'est là où tout allait se jouer pour moi, c'était en plus, comme j'avais déjà une courte expérience de l'enseignement, j'avais vu que les élèves voient très vite les failles, et qu'il faut dans les premiers jours tout de suite afficher la couleur pour qu'ils sachent à quoi s'en tenir (...) j'ai donc fait exactement ce que l'IUFM nous avait dit et ce premier jour s'est vraiment bien passé.

Magalie énonce une nouvelle règle : il faut dans les premiers jours tout de suite afficher la couleur (action) pour que les élèves sachent à quoi s'en tenir (motif). L'énoncé de cette règle fait écho aux opérations énoncées par les formateurs universitaires : *aller chercher les élèves devant la porte, dire bonjour, les laisser entrer dans la salle, attendre qu'il y ait le calme pour leur dire de s'asseoir, lorsqu'ils sont assis leur demander de sortir leurs affaires, faire l'appel, se présenter, expliquer les enjeux de la matière, leur demander de se présenter sur le principe de la petite fiche traditionnelle* (ESD 9-10-07, UA 1). Magalie précise avoir appliqué l'ensemble des opérations proposées par les formateurs universitaires. Elle convoque une expérience d'enseignement passée avec des élèves *qui sont capables de voir rapidement les failles des professeurs*. Cette contrainte liée aux élèves concorde avec l'idée qu'elle se fait de la première rencontre avec sa classe à travers les expressions suivantes : *la première impression allait être déterminante (...) c'était vraiment capital ce premier jour, c'est là où tout allait se jouer pour moi*. Magalie dresse un constat sur ce premier contact avec les élèves qui s'est bien passé. La réussite et la découverte de l'efficacité des opérations utilisées participent ainsi de la construction et de la validation de la règle que Magalie s'adresse.

C'est également pour éviter des *erreurs de débutante* que Magalie emprunte les règles énoncées par ses interlocuteurs. En confrontant les règles relatives à la correction du devoir énoncées par ses deux collègues de français et par les formateurs IUFM et ses premières tentatives de correction d'un devoir, Magalie énonce de nouvelles règles. L'unité d'analyse 2 rend compte de ce processus de remise en question des règles initiales au contact de ce que lui disent de faire ses interlocuteurs.

<p>Volet 1 Transcription ESD Magalie 9-10-07 UA : 2 Lignes : 128 à 129</p>	<p>Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignante novice</p>	<p>Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs</p>
--	--	---

<p>St : donc/ tu as été témoin d'une scène au moment de mon premier devoir/ elle m'a dit de lire l'ensemble des copies avant de noter/ c'est ce que j'ai fait parce que effectivement elle avait raison/</p> <p>Ch : tu ne faisais pas ça avant ?</p> <p>St : c'est-à-dire qu'avant/ j'avais des classes de latin/ c'était sur le mode du QCM/ donc la question ne se posait pas/ là/ c'était pour la première fois/ je corrigeais des copies de français/ donc d'abord je me suis rendue compte/ au départ c'était un mauvais moment/ parce que y' avait un gouffre entre mes attentes et la production des élèves/ donc j'ai lu toutes les copies et je me suis rendue compte que si je m'en tenais à mon barème et à mes exigences/ la moyenne aurait été de 5 environ/</p> <p>Ch : comment tu avais construit ton barème/ toi toute seule ?</p> <p>St : non/ j'avais eu l'occasion de voir ma tutrice juste avant la séance/ qui m'avait demandé un petit peu ce qui avait été vu en classe/ et donc là/ elle a estimé que ce qui avait été vu en classe devait être noté de façon moins importante/ et au contraire ce qui nécessitait plus de recherche et de travail personnel de le noter davantage/</p> <p>Ch : tu étais d'accord avec elle ?</p> <p>St : j'ai un petit peu suivi ses conseils/ et en fait/ dans l'application/ ses conseils se sont avérés pas très bons/</p>	<p><u>Action</u> Corriger un devoir</p> <p>opération Lire l'ensemble des copies</p>	<p><u>Collègue de français (Virginie)</u> Lire l'ensemble des devoirs avant de noter</p> <p><u>Expérience avec sa classe de latinistes</u></p> <p><u>Elèves de seconde 2</u> production d'écrit en décalage avec les attentes de l'EN</p> <p><u>Tutrice</u> Accorder plus de points à la recherche et au travail personnels pour noter de façon moins importante ce qui a été vu en classe</p>
--	--	--

<p>voilà/ c'est-à-dire sur le principe je trouvais ça très bien/ parce qu'elle m'a dit/ « Magalie/ simplifiez-vous la vie »/ et c'est vrai que j'avais/ bon voilà/ une erreur de débutante/ j'avais pas envisagé le barème avant/ donc je savais exactement sur quoi j'allais les interroger/ mais j'avais 6 questions/ or c'est noté sur 20/ c'est une petite erreur/ mais c'est vrai que ça complique la vie pour calculer le nombre de points/ et elle/ juste avant la séance m'a dit/ « vous notez ça comme ça/ en deux/ trois »/ et j'ai donné le barème aux élèves/ et Virginie/ après que j'en ai discuté/ m'a dit/ « tu n'aurais pas du le faire/ parce que tu verras/ en corrigeant/ que ça ne correspond pas à tes attentes »/ et c'est effectivement ce qu'il s'est passé/ donc j'ai du remodeler le barème/</p> <p>Ch : elle t'a dit comment faire/ Virginie ?</p> <p>St : non non/ elle m'avait juste conseillée de lire l'ensemble des copies/ bon/ et c'est vrai qu'en lisant l'ensemble des copies/ j'ai vu que l'ensemble des copies ne correspondait pas à mes attentes/ donc y'avait un problème/ j'avais trop d'attente/ donc il a fallu que je me mette au niveau de la classe/</p> <p>Ch : c'est-à-dire des attentes/ des objectifs/ des réponses précises que tu attendais ?</p> <p>St : des réponses précises surtout/ ce que je me suis rendue compte/ c'est que les élèves de seconde ne savent</p>	<p>opération remodeler le barème lors de la correction</p> <p><u>Motif</u> pour se mettre au niveau des élèves</p>	<p>se simplifier la vie</p> <p><u>Devoir avec 6 questions</u> (comment noter sur 20)</p> <p><u>Collègue de français</u> (<u>Virginie</u>) Ne pas donner le barème aux élèves</p> <p>pour pouvoir l'adapter en fonction de ses attentes</p>
---	---	--

<p>pas à l'entrée de seconde/ ça aussi c'est un détail que j'avais un peu occulté/ ne savent pas justifier une réponse/ pour eux ils estiment qu'à partir du moment où ils ont donné une réponse/ c'est bon/ ça suffit/ quand on a une question sur 6 points/ et qu'on vous répond avec une seule phrase/ évidemment la note n'est pas bonne/ et ça/ ils l'avaient pas compris/ donc je me suis vraiment beaucoup remise en question/ « est-ce que j'ai fait/ enfin/ est-ce que je leur avais donné les outils pour répondre/ est-ce que j'avais bien expliqué ce que j'attendais/ ou est-ce qu'ils se sont moqués de moi/ est-ce qu'ils n'ont pas assez travaillé »/ j'ai pris le parti pour ce premier devoir de/ d'en prendre mon parti/ en fait de m'accuser/ et de me dire que c'était moi peut-être qui n'avais pas précisé/ maintenant on a fait une bonne correction/ et voilà/</p> <p>Ch : d'accord/ donc tu es revenue avec eux sur ce que tu attendais en fait ?</p> <p>St : voilà/ je leur ai dit que ça ne correspondait pas à ce que j'attendais/ je leur ai dit que si je m'en étais tenue au barème donné/ les notes n'auraient pas été bonnes/ et donc j'avais réévalué mon barème/ mais qu'à l'avenir j'avais des exigences/ donc voilà/ je leur ai expliqué exactement ce que j'attendais d'eux/ et que j'espérais qu'ils allaient appliquer/ voilà/ c'était la seule condition à l'avenir pour avoir une bonne note/</p>	<p><u>Actions</u> Faire une bonne correction</p> <p>opérations réévaluer le barème</p> <p>expliquer aux élèves nos attentes</p>	<p><u>Elèves de seconde (en général)</u> ne pas justifier leur réponse</p> <p>donner seulement une réponse</p>
---	--	--

<p>Ch : d'accord/ je vais revenir/ parce que je n'ai peut-être pas compris/ quand ta tutrice t'a dit/ « simplifiez –vous la vie »/ est-ce que c'était par rapport au barème ? St : oui/ Ch : « simplifiez »/ parce que tu essayais de faire quoi ? St : c'est-à-dire que j'étais partie sur 6 questions/ je pense que quand elle disait/ « simplifiez- vous la vie »/ dès le moment où l'on propose un devoir/ il faut avoir en tête en gros le barème pour que ça fasse 20/ voilà tout simplement/ Ch : est-ce que c'est une règle/ un principe de correction qu'on t'avait déjà dit auparavant ? St : je l'ai compris en corrigeant/ et c'est vrai qu'à l'IUFM/ après deux jours/ après ils nous ont dit qu'une évaluation se préparait/ c'est-à-dire dès le moment où on la donnait/ il fallait envisager les réponses/ enfin faire l'évaluation nous-mêmes/ et vraiment fixer les critères d'évaluation et le barème/</p>		<p><u>Tutrice</u> Avoir en tête le barème dès le moment où l'on propose un devoir pour obtenir une note sur 20</p> <p><u>IUFM</u> Envisager les réponses et fixer les critères d'évaluation et le barème dès le moment où l'on donne un devoir</p>
--	--	--

Au cours de cette interaction, Magalie évoque *ses erreurs de débutante* : ne pas envisager le barème avant le devoir ; avoir des attentes inadaptées aux productions écrites de ses élèves de 2^{nde} 2. Préoccupée par la notation et ne voulant pas donner de mauvaises notes aux élèves, elle dit s'être remise beaucoup en question : « *est-ce que j'ai fait/ enfin/ est-ce que je leur avais donné les outils pour répondre/ est-ce que j'avais bien expliqué ce que j'attendais/ ou est-ce qu'ils se sont moqués de moi/ est-ce qu'ils n'ont pas assez travaillé* »/ j'ai pris le parti pour ce premier devoir de/ d'en prendre mon parti/ en fait de m'accuser. Face à ce qu'elle considère comme des erreurs, elle se tourne alors vers les opérations proposées par Virginie,

sa collègue de français : lire l'ensemble des devoirs avant de noter (opération) ; ne pas donner le barème aux élèves (action) pour pouvoir l'adapter en fonction de ses attentes (motif). Puis elle compare ces règles à celles de l'IUFM : envisager les réponses et fixer les critères d'évaluation et le barème dès le moment où l'on donne un devoir. Elle les met en lien en même temps avec les règles de sa tutrice : accorder plus de points à la recherche et au travail personnels (action) pour se simplifier la vie (motif) pour noter de façon moins importante ce qui a été vu en classe (motif) ; avoir en tête le barème (action) dès le moment où l'on propose un devoir pour obtenir une note sur 20 (opération). En les mettant à l'épreuve de son expérience, Magalie réévalue les règles de ses interlocuteurs qui s'étaient les unes les autres ; mais elle précise aussi que les conseils énoncés par sa tutrice *se sont avérés pas très bons dans l'application*. Et l'on comprend que c'est la confrontation des règles à son expérience en classe qui constitue l'étayage principal et l'invite à envisager de nouvelles opérations : lire l'ensemble des copies, remodeler le barème lors de la correction pour se mettre au niveau des élèves, expliquer aux élèves nos attentes, faire une bonne correction en classe.

4.1.3.3 Un développement professionnel ralenti par des règles contradictoires

Au cours des deux premiers mois, Magalie évoque certains conflits inter-psychiques (entre interlocuteurs) qui complexifient son activité professionnelle. Elle se sent tirillée entre les conseils énoncés par sa tutrice et ceux énoncés par les formateurs IUFM. Cette complexité est accentuée par le fait *qu'elle accorde beaucoup d'importance à ces deux instances de formation* (carnet de notes, 22-10-07). Les conflits intrapsychiques vécus par la stagiaire trouvent leur origine dans cette contradiction entre les règles et conduisent à la faire douter de ce qu'elle fait en classe. Ce doute est d'autant plus mal accepté que Magalie cherche à *devenir une bonne prof capable d'aider les élèves dans leurs apprentissages et capable de faire progresser tous les élèves* (carnet de notes, 18-09-07).

Magalie constate par exemple que l'énoncé de la règle de la tutrice « ne pas écrire au tableau (action) pour apprendre aux élèves à prendre des notes (motif), pour se ménager (motif) » (ACS 23-10-07, UA 12) est inconciliable avec celui de la règle de la formatrice visiteuse « écrire au tableau (action) pour moins dicter (motif) » (ACS 23-10-07, UA 12). Magalie identifie également une contradiction entre la règle énoncée par sa tutrice « demander aux élèves de faire un bilan (action) pour les aider à réfléchir (motif) » (ACS 23-10-07, UA 16) et celle proposée par la formatrice IUFM lors de la première visite (16-10-07) « ne pas utiliser le terme bilan avec des élèves de seconde » (UA 16).

Dans l'UA 15 (ACS du 23-10-07), Magalie expose un autre conflit intrapsychique : se déplacer dans la classe / ne pas trop se déplacer.

Volet 1 Transcription ACS Magalie 23-10-07 UA : 15 Lignes : 90 à 130	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignante novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : d'accord/ alors j'ai vu également que tu te déplaçais beaucoup dans ton cours/ pourquoi ? St : alors là aussi/ c'est pareil/ j'ai eu deux avis complètement contradictoires/ madame D. (tutrice) m'a dit que je me déplaçais trop dans la classe/ et qu'il fallait que je me ménage/ or la visiteuse m'a dit exactement le contraire/ l'autre jour dans son bilan elle considérait que je ne me déplaçais pas suffisamment/ et elle avait même noté que lors de la visite je n'étais pas allée au fond/ elle en a même donné une interprétation/ selon elle/ je n'étais pas allée au fond parce que je n'avais pas osé m'approcher d'elle/ elle était assise au fond de la classe/ je lui ai dit que d'habitude je le faisais/</p> <p>Ch : tu lui as parlé du conseil de ta tutrice ? St : non/ je n'ai pas pensé/ je n'ai pas voulu/ tu vois/ ce sont deux conseils différents/ et comme je te le disais tout à l'heure/ actuellement je ne sais pas qui écouter/ et quoi faire/ je ferais plutôt confiance à madame D./ parce qu'elle m'a vue plus souvent dans la classe/ mais il est vrai que là je suis confrontée à une difficulté/</p> <p>Ch : laquelle ?</p>		<p><u>Tutrice</u> ne pas trop se déplacer dans la classe pour se ménager</p> <p><u>Formatrice Visiteuse IUFM</u> se déplacer aller au fond de la classe</p>

<p>St : je ne sais pas ce qu'il faut faire/ tu comprends/ tu ferais comment toi/</p> <p>Ch : par rapport à quoi/ par rapport aux deux conseils contradictoires/ ou par rapport au déplacement dans la classe ?</p> <p>St : par rapport au déplacement dans la classe/</p> <p>Ch : ah/ tu veux que je te dise comment je fais avec mes élèves/ c'est ça ?</p> <p>St : oui/</p> <p>Ch : ah/ alors/ alors moi/ je me déplace/ bon/ il faut dire que ce n'est pas une salle de cours/ c'est une salle de sport/ un gymnase/ mais tu sais/ je suis toujours partie du principe que je considérais le gymnase comme une salle de cours/ alors je me déplace pour donner des conseils aux élèves/ pour leur répéter/ oui/ souvent c'est ça/ pour leur redire ce qu'il faut faire dans l'exercice/ parce que certains élèves ont zappé les consignes/ et je me déplace aussi pour me rapprocher d'eux/ pour voir de plus près ce qu'il font/ alors tu vois/ je me déplace pour faire quelque chose de précis/ et si je restais au milieu du gymnase/ là où je les regroupe pour faire l'appel/ je pense que je ne verrais pas tout/ et puis je vais te dire/ j'ai l'impression qu'en faisant le tour comme ça des différents terrains/ comme toi tu fais le tour de ta classe/ des différents bureaux/ je leur donne la</p>		<p><u>Chercheur</u></p> <p>se déplacer pour donner des conseils aux élèves pour leur répéter ce qu'il faut faire dans l'exercice</p> <p>pour se rapprocher des élèves pour voir de plus près ce qu'ils font</p> <p>ne pas rester au milieu</p> <p>faire le tour des différents bureaux</p> <p>pour leur donner la possibilité de nous interpeller</p>
--	--	---

<p>possibilité de m'interpeller/ de me poser une question/ ça c'est une chose qu'ils ne font pas souvent en grand groupe/ tu vois/ St : oui/ mais tu vois/ un prof ne doit pas rester derrière son bureau pour ménager sa santé/ c'est pour ça que je suis partagée entre le fait de me déplacer dans la classe et celui de rester près du tableau/ et puis ça dépend aussi des classes/ quand je te dis qu'au départ je me déplaçais beaucoup dans ma classe de seconde 2/ c'est parce que les élèves m'obligeaient un peu à le faire/ certes c'était une classe muette/ mais il y avait souvent des élèves qui discutaient avec leurs voisins/ et tu vois en me promenant comme ça dans les rangs/ j'ai eu l'impression de mettre fin à ce genre de comportements/ c'est normal/ en étant plus proche d'eux/ je les empêchais un peu de bavarder/ mais bon/</p>	<p><u>Action</u> se promener dans les rangs</p> <p><u>Motif</u> pour empêcher les élèves de bavarder</p>	<p><u>Elèves de seconde 2</u> <u>discuter avec le voisin</u></p>
--	--	--

Lors de la première visite IUFM (16-10-07), Magalie est destinataire de plusieurs règles de la part de la formatrice IUFM. Elle fixe particulièrement son attention sur *deux avis contradictoires* : *madame D. (tutrice) m'a dit que je me déplaçais trop dans la classe/ et qu'il fallait que je me ménage/ or la visiteuse m'a dit exactement le contraire/ l'autre jour dans son bilan elle considérait que je ne me déplaçais pas suffisamment*. Le conflit intrapsychique vécu par Magalie est issu du conflit inter-psychique entre sa tutrice et la formatrice, conflit qui contrarie son activité en classe. En rapportant ce problème, la stagiaire manifeste son envie d'y remédier. Elle tente tout d'abord de le résoudre en le référant à son activité en classe : *je lui (formatrice) ai dit que d'habitude je le faisais* (se déplacer dans la classe). Puis elle essaie de sortir de ce conflit inter-psychique en prenant parti pour la tutrice : *je ferais plutôt confiance à madame D./ parce qu'elle m'a vue plus souvent dans la classe*. Enfin, elle sollicite le chercheur en lui demandant ce qu'il fait avec ses élèves. Celui-ci lui propose

plusieurs opérations adaptées à la situation d'enseignement « faire un cours d'EPS dans un gymnase : ne pas rester au milieu, faire le tour des différents terrains pour donner des conseils aux élèves (motif) pour leur répéter ce qu'il faut faire dans l'exercice (motif) pour se rapprocher des élèves (motif) pour voir de plus près ce qu'ils font (motif) pour leur donner la possibilité de nous interpeller (motif). La confrontation entre ces règles et une expérience passée invite Magalie à énoncer une nouvelle règle : se promener dans les rangs (action) pour empêcher ses élèves de bavarder (motif). Malgré l'adressage de cette nouvelle règle, Magalie continue à être *partagée entre le fait de se déplacer dans la classe et celui de rester près du tableau.*

4.1.3.4 Les élèves comme interlocuteurs privilégiés pour développer l'activité professionnelle

Souhaitant surmonter les dilemmes et les préoccupations liées à l'exercice en classe, Magalie ne cesse d'être à l'écoute de ses élèves. Face aux règles contradictoires issues de la situation tutorale, elle prend davantage en compte les réactions de ses élèves comme ressource possible pour développer son activité professionnelle. C'est d'ailleurs à cette période de l'année (novembre) que Magalie exploite souvent les observations faites en classe et les demandes formulées par ses élèves pour réorganiser son travail. Lors de la première auto-confrontation simple (23-10-07), Magalie explique au chercheur qu'elle trouve beaucoup d'intérêt pour les remarques de ces élèves. Elle les relève, exprime ce qu'elle a ressenti en classe lorsqu'elle les a entendues et s'y réfère pour reconstruire de nouvelles règles.

C'est la question d'un élève à propos de l'exposé lecture qui lui fait prendre conscience de certains problèmes liés à l'exposé d'une Nouvelle : (la stagiaire face aux images de son activité en classe) *là je ris/ parce que je me rends compte effectivement que tous ces types de problèmes/ je n'y ai pas réfléchi quoi/ quand j'ai donné l'exercice/ tu vois/ le fait de me dire « ben oui/ mais la nouvelle est courte/ y'a pas beaucoup de choses à sélectionner/ peut-être que 20 minutes de parole c'est trop enfin »/ je n'y ai pas pensé* (ACS du 21-11-07). La question d'un élève l'amène à réévaluer la règle qu'elle s'était donnée.

Se voyant interpellé par un autre élève, Magalie explique qu'elle n'avait pas réfléchi au coefficient de la note qu'elle allait attribuer aux exposés de lecture : *j'avais pas réfléchi au coefficient que je leur ai donné/ leur priorité ne sont pas les miennes/ eux/ ils pensent en termes de notes* (ACS du 21-11-07).

L'extrait d'entretien suivant montre que les élèves de 2^{nde} 2 influent sur le développement professionnel de la stagiaire, la poussant à énoncer de nouvelles règles relatives à la correction du devoir en classe.

Extrait de l'ACS du 21-11-07

Stagiaire : (...) là en fait/ j'ai adopté/ j'ai changé ma méthode/ avant je corrigeais et je leur rendais les copies/ et l'autre jour/ lundi/ je leur ai dit/ « à l'approche du conseil de classe/ moi je passe mon temps à vous évaluer/ mais j'aimerais bien avoir aussi un retour sur mon enseignement/ qu'est-ce que vous en pensez/ est-ce qu'il y a des choses que vous me reprochez/ que je peux améliorer/ est-ce qu'il y a dans ma méthode des choses qui ne fonctionnent pas bien »/ alors ils ont été un petit peu surpris/ je pense qu'ils ne sont pas habitués à ce qu'on leur pose la question/ ils ont souri/ et puis M (élève) m'a dit/ « moi madame/ j'aimerais bien que vous rendiez les copies en début de cours avant la correction »/ alors c'est ce que j'ai fait/ alors mardi/ je leur ai rendu les copies/ je leur ai dit/ « écoutez c'est un deal/ je vois aujourd'hui/ j'essaie de changer ma méthode/ je vous rends les copies d'abord/ et on va corriger/ si je vois que vous ne faites pas attention à la correction/ vous n'en faites pas cas/ que vous passez votre temps à comparer votre note avec celle du voisin/ je ne reproduirais plus/ si je vois que vous avez votre note/ que vous êtes attentifs/ pourquoi pas changer de méthode/

Ch : ça c'était ta crainte/ c'est-à-dire qu'avant tu pensais qu'en leur rendant les copies tout de suite/ ils n'allaient pas faire attention à ce que tu disais/ c'est ça ?

St : oui/ exactement/ et en fait je m'aperçois/ tu vois/ là/ la question de M (élève)/ montre bien que finalement c'est une meilleure méthode/ parce que quand on corrige/ ils regardent dans la marge ce que eux ont fait/ ce qui ne va pas/ les annotations que j'ai mises/ et ils me posent des questions/

Ch : questions qu'ils ne te poseraient pas peut-être si tu faisais autrement ?

St : ben en fait/ quand je corrige d'abord/ ils corrigent/ ils prennent docilement la correction/ puis je leur donne la note/ ils regardent la note/ et puis ils ferment/ voilà c'est corrigé/ ils ferment leur devoir/ et certains ne regardent pas ce qu'il y a d'écrit dans la marge/ mais comme là/ comme on corrige au fur et à mesure/ ils mettent souvent la correction/ tu sais/ en dessous/ ils ont le temps de regarder/ donc finalement ça marche mieux (...)

En suivant à la trace les règles relatives à la correction du devoir en classe (Tableau de regroupement 2), on constate que l'action de rendre les copies aux élèves a fait l'objet d'une évolution depuis le début de l'année. Lors de l'ESD du 9-10-07, Magalie annonce qu'elle veut « rendre les copies (action) un quart d'heure avant la fin du cours (opération) (UA 8). Cette règle fait écho à une règle évoquée par la tutrice lors d'un bilan : « donner les copies (action) dix bonnes minutes avant la sonnerie (opération) pour donner des explications aux élèves (motif) pour éviter que les élèves repartent frustrés avec leur note (motif). Lors de ce nouvel échange avec le chercheur, Magalie explique qu'à la demande d'un élève, elle envisage de suivre une nouvelle règle « rendre les copies avant la correction ». Mais cette nouvelle règle s'inscrit dans un processus de négociation explicite, un marché entre Magalie et ses élèves. La

stagiaire pointe en effet une condition au suivi de cette règle : *si je vois que vous ne faites pas attention à la correction/ vous n'en faites pas cas/ que vous passez votre temps à comparer votre note avec celle du voisin/ je ne reproduirais plus*. Ce marchandage laisse place à de nouvelles négociations possibles avec ses élèves et sous-entend qu'en fonction de la situation de classe, la règle peut à tout moment être reconstruite. Les observations faites de l'activité de ses élèves *qui regardent les annotations faites dans la marge* et qui, au fur et à mesure de la correction, corrigent leur copie, permet à la stagiaire de valider la règle : *« donc finalement ça marche mieux »*.

L'impact des transactions stagiaire-élèves sur l'énoncé de nouvelles opérations pèse sur le développement de l'activité professionnelle de Magalie.

4.1.3.5 L'aide aux élèves comme motif organisateur de l'activité professionnelle

A la fin du premier trimestre, Magalie relie fréquemment ce qu'elle fait en classe à des motifs d'agir orientés vers l'aide et l'encouragement des élèves dans leur travail. Magalie cherche ainsi à travers la notation des devoirs, la construction d'un commentaire composé, l'étude d'une œuvre littéraire, la correction du devoir en classe à faire progresser ses élèves et à valoriser leur travail. Par exemple, concernant la notation d'un devoir, Magalie s'implique fortement pour éviter de leur mettre *une note sanction qui, pense-t-elle, les découragerait*.

Extrait de l'ESD du 22-01-08

St : j'ai pas vraiment établi les critères (de notation)/ je valorise ce qui s'approche de ce que j'attendais/ mais quand je dis « valoriser »/ c'est que je peux mettre 10 sur 10/ même quand c'est pas parfait/ parce que c'est en cours d'apprentissage/ et que je veux les encourager/ je veux leur montrer qu'ils sont sur la bonne voie/ (...) je passe beaucoup de temps à tirer les points/ à recalculer pour que ça aille dans le sens positif pour eux/ je pense que quand j'aurai 5 classes/ je me simplifierai la vie/ mais là non/ je me sens trop impliquée/ j'ai vraiment envie que ça aille pour eux/ donc du coup je passe beaucoup de temps (à corriger)

La stagiaire est convaincue que ses élèves de 2^{nde} 2 ont besoin d'être motivés pour réaliser leur travail. Elle va donc mettre en œuvre différentes opérations « mettre 10 sur 10 même si la production écrite n'est pas parfaite » pour les encourager (motif) pour leur montrer qu'ils sont « sur la bonne voie » (motif), « tirer les points », « recalculer la note » pour avantager les élèves (motif) précise (UA 39).

Magalie pense également que ses élèves ont besoin de prendre confiance en eux. Lorsqu'elle aborde le commentaire composé, elle constate que ses élèves ne réussissent pas à faire le lien

entre la lecture analytique et la construction des axes du commentaire composé (carnet de notes, 18-12-07). Elle va donc questionner les moyens susceptibles de rassurer ses élèves par rapport à ce type d'exercice en français. L'analyse de l'UA 33 met en évidence les opérations mises en œuvre par Magalie pour encourager ses élèves.

Volet 1 Transcription ACS Magalie 19-12-07 UA : 33 Lignes : 107 à 166	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignante novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
<p>Ch : là qu'est-ce que tu cherches à faire en demandant aux élèves de lire leur introduction ?</p> <p>St : alors pourquoi leur faire lire l'introduction/ parce que je leur avais donné le travail à faire/ donc c'était pour m'assurer qu'ils l'aient fait d'abord/ parce que je me suis aperçue que c'était une classe/ si tu ne vérifies pas/ ça travaille pas/ voilà/ et puis aussi pour/ comme je leur ai donné un travail/ autant le valoriser en le faisant lire comme ça/ tu vois ils ont travaillé/ et après/ j'essaye de leur montrer qu'on peut se tromper/ mais c'est pas grave/ et qu'il peuvent aussi faire des choses bien/ tu vois/ à chaque fois je dis/ « bon c'est bien/ mais c'est pas encore ça/ donc vous gardez ça/ et ça vous modifiez »/ parce que si je leur avais tout de suite donné le modèle/ enfin dès que je peux/ je puise dans leur travail/ pour qu'ils voient que/ ben/ lui/ il a réussi/ pourquoi pas moi/ donc je peux le faire/ et que c'est pas toujours la prof qui fait/ c'est-à-dire que je pars du principe que si je m'inspire de leurs travaux/ c'est d'ailleurs ce que je fais</p>	<p><u>Action</u> Demander aux élèves de lire ce qu'ils ont fait</p> <p><u>Motifs</u> pour vérifier le travail pour valoriser le travail de l'élève</p> <p><u>Actions</u> montrer aux élèves leurs erreurs et les choses qui sont réussies</p> <p>conseiller les élèves</p>	<p><u>Elèves de seconde 2</u> travailler seulement quand le professeur vérifie</p>

<p>pour les corrections de devoirs/ moi je ponds pas un truc comme ça/ non je pioche dans ce qu'ils ont fait eux/ pour montrer aux camarades/ « untel l'a fait donc c'est faisable »/</p> <p>Ch : quand tu vas dicter le modèle/ tu vas faire référence à ce que G/ je crois que c'est G/ à ce que G a fait ?</p> <p>St : voilà/ je veux leur montrer qu'ils n'ont pas encore bien fait/ mais qu'il y a des choses qui allaient/ donc ils arriveront à le faire/ mais c'est pour les rassurer/ pour les encourager/ mais je sais pas si c'est la bonne méthode/</p> <p>Ch : mais qu'est-ce qui/ mais pourquoi tu fais comme ça ?</p> <p>St : tu sais/ je me suis dit/ la lecture analytique ils n'en ont jamais fait l'an dernier/ alors qu'est-ce que je fais/ est-ce que je leur donne un truc tout fait/ ou est-ce que je m'appuie sur ce qu'ils ont fait/ parce que la lecture analytique qui débouche sur un commentaire/ c'est l'épreuve du bac de français en fait/ donc je me dis/ je le fais pour eux/ je leur donne le plan tout fait/ et c'est à ce moment là/ ils vont se retrouver avec ça/ mais qu'est-ce qu'on en fait/ soit j'essaye de leur montrer/ ils s'essayent/ ils y arrivent ou ils n'y arrivent pas/ et puis on construit ensemble/</p> <p>Ch : et par rapport à lui que tu as interrogé ?</p> <p>St : ah oui/ ben mauvais choix/</p> <p>Ch : pourquoi tu dis que</p>	<p><u>Action</u> piocher dans ce que les élèves ont fait dans les corrections</p> <p><u>Motif</u> Pour qu'ils montrent à leurs camarades</p> <p><u>Action</u> Montrer qu'ils n'ont pas bien fait mais que certaines choses allaient</p> <p><u>Motifs</u> pour rassurer les élèves pour les encourager</p> <p><u>Actions</u> Ne pas leur donner un truc tout fait S'appuyer sur ce qu'ils ont fait</p> <p><u>Motif</u> parce que la lecture analytique débouche sur le commentaire du bac</p> <p>opération leur donner le plan tout fait</p> <p><u>Motif</u> pour qu'ils s'y retrouvent</p> <p><u>Action</u> Leur montrer, les faire essayer et construire ensemble</p>	<p><u>Baccalauréat de français</u> faire un commentaire composé à partir de la lecture analytique d'un texte</p>
--	---	--

<p>c'est un mauvais choix ? St : ah parce que c'est un garçon qui n'est pas francophone/ et donc il a beaucoup progressé au niveau de la rédaction en français/ mais on voit qu'il cherche ses mots/ et là/ j'ai eu le sentiment de le mettre dans l'embarras/ alors que ce n'était pas du tout ce que je voulais faire/ je voulais plutôt valoriser son travail/ et/ au point que je me suis demandée s'il n'improvisait pas/ parce que comme il a pris des choses que je venais de dire/</p> <p>Ch : mais il avait écrit quelque chose/ St : ah oui/ il avait quelque chose/ mais j'ai voulu l'interroger parce qu'il ne parle jamais/ et je me suis dit comme c'est un travail fait à la maison/ c'est l'occasion pour lui/ il aura eu le temps de trouver les mots/ mais finalement je l'ai mis dans l'embarras/ je me suis dit/ c'est pareil/ A c'est aussi quelqu'un de très timide/ et je me suis dit/ bon si elle l'a fait à la maison elle l'aura rédigé/ et ça rassure l'élève de lire/ donc c'était l'occasion d'entendre leur voix/</p> <p>Ch : tu le referas ça ? St : ben je ne sais pas ce que ça leur a apporté/ de ce que j'ai entendu/ y'avait des choses qui allaient et des choses qui n'allaient pas/ mais je ne sais pas/ je t'avoue que là/ je sais pas trop/ je pense que/ oui/ oui/ oui/ oui/ parce que je leur ai demandé de rédiger le grand axe pour la prochaine fois/ et si je</p>	<p>opération ne pas interroger ce garçon</p> <p><u>Motif</u> parce qu'il n'est pas francophone parce que je le mets dans l'embarras</p> <p><u>Action</u> Interroger les élèves</p> <p><u>Motif</u> pour valoriser le travail</p> <p>donner l'occasion à l'élève timide de parler de son travail fait à la maison</p> <p><u>Motifs</u> pour ne pas le mettre dans l'embarras</p> <p>pour le rassurer</p>	<p><u>Elève de seconde 2</u> être dans l'embarras pour présenter son introduction</p>
--	--	--

Face aux images audiovisuelles de son activité réalisée, Magalie décrit ce qu'elle a fait lors de cette troisième séquence sur l'étude du commentaire composé. Elle précise qu'elle avait demandé aux élèves de rédiger une introduction en s'appuyant sur la lecture analytique de l'œuvre littéraire *Thérèse Raquin* qui avait été faite lors du cours précédent (notes avant enregistrement 19-12-07). Elle explique ensuite qu'elle a invité certains élèves à lire leur introduction en classe. Lorsque le chercheur lui demande de justifier cette action, Magalie énonce trois motifs : pour valoriser le travail de l'élève, pour rassurer les élèves et pour les encourager. Pour satisfaire ses raisons d'agir, Magalie les interroge en leur montrant ce qui, dans leur introduction, a été réussi ; elle donne également l'occasion à certains élèves plus timides de parler de leur travail fait à la maison. Cette procédure opérationnelle peut, selon Magalie, *éviter de les mettre dans l'embarras*. Enfin, la stagiaire confronte ce qu'elle a fait en classe et une expérience en tant qu'élève où les enseignants donnaient directement aux élèves *des corrigés bien écrits* de commentaire composé. Cette confrontation l'incite à énoncer une nouvelle règle « donner un corrigé de commentaire (action) qui s'inspire des productions des élèves (opérations) pour montrer aux élèves qu'ils sont capable de le faire (motif).

On note de plus dans cette UA que Magalie ne se contente pas de raisonnements pratiques génériques (actions-motifs applicables dans toutes les situations de travail) mais qu'elle les adapte en fonction des circonstances particulières et y adjoint des « opérations », c'est-à-dire des règles circonstanciées. En l'occurrence, elle énonce une opération relative à un inattendu de l'activité de travail : ne pas interroger ce garçon (garçon) parce qu'il n'est pas francophone, parce que je le mets dans l'embarras (motifs).

Enfin, l'investissement important de Magalie dans son activité en classe pour encourager ses élèves accentue le tiraillement qu'elle ressent entre certaines règles énoncées par sa tutrice (par exemple : *il faut les brutaliser un peu pour qu'ils aient ce déclic intellectuel (...) il ne faut pas leur mâcher le travail (...) les élèves prennent l'habitude d'un certain confort et c'est contraire aux habitudes de travail qu'on veut leur donner* (carnet de notes, 19-12-07) et ses « mobiles vitaux » (encourager les élèves, les aider, leur montrer qu'ils sont capables de faire).

4.1.3.6 Des règles énoncées par les interlocuteurs mais remises en cause dans l'activité en classe

Au cours du mois de janvier, Magalie exprime un sentiment de malaise et d'incompréhension vis-à-vis des règles énoncées par ses interlocuteurs. Le conflit vécu par la stagiaire trouve son origine dans la contradiction entre ces règles et son expérience en classe. A plusieurs reprises,

Magalie constate que les règles ne sont pas adaptées aux conditions réelles de son activité professionnelle. C'est le cas de la règle énoncée par une collègue d'histoire-géographie qui conseille à Magalie « de coller un zéro aux élèves qui ne font pas leur travail ». C'est en utilisant cette règle avec ses élèves de seconde 2 que Magalie constate *qu'elle a essayé mais sans succès* ; elle observe que ses élèves *se sentent accablés par la mauvaise note et que l'avertissement les décourage* (ESD du 22-01-08). Confrontée à une autre règle évoquée par sa collègue de mathématiques à propos des copies rendues par les élèves, Magalie rapporte qu'elle *ne peut se résoudre à faire comme sa collègue c'est-à-dire « mettre à la poubelle les copies qui ne pas présentables (action) pour faire comprendre aux élèves qu'une copie-torchon n'est pas acceptable (motif) (UA 46)*. Pour sortir de ces conflits, la stagiaire va sans cesse comparer les règles provenant d'interlocuteurs différents et confronter ces règles à ce qui se passe avec ses élèves de 2nde 2. Ces comparaisons lui permettent de comprendre les raisons pour lesquelles certaines sont inadaptées. Un exemple typique de ces conflits intrapsychiques a été analysé lors d'une interaction entre Magalie et la formatrice IUFM lors de la deuxième visite (21-01-08). Celle-ci reproche à Magalie de ne pas faire suffisamment répéter les élèves. La stagiaire s'étonne de l'énoncé de cette règle car elle est persuadée qu'au cours de la séquence, constatant *la faiblesse du volume sonore*, elle a demandé à ses élèves de répéter. Elle comprend d'autant moins lorsqu'elle confronte la règle de la formatrice à ce qu'on lui avait dit lors de la première visite IUFM: *la première visiteuse m'avait dit au contraire que c'était très bien/ je faisais répéter suffisamment les élèves/ mais là c'était l'inverse/ et si tu veux/ je ne pense pas avoir changé quelque chose/ car au contraire comme on m'avait dit que c'était très bien/ et comme cela marchait bien avec les élèves/ moi j'ai continué à le faire dans ma classe (...) j'ai eu l'impression qu'elle s'adressait à une autre personne/ faire répéter les élèves quand ils ne parlent pas assez fort/ je le pratique d'habitude/ au contraire c'était presque une de mes qualités/ faire répéter les élèves (UA 36)*. Magalie se réfère ensuite aux discussions qu'elle a eues avec les autres stagiaires IUFM sur ce point : *tu vois j'en ai parlé avec deux enseignantes qui sont comme moins PLC2/ et elles m'ont dit qu'elles avaient eu la même remarque/ alors pour une/ c'était apparemment justifié/ mais pour l'autre/ non/ après on s'est dit qu'il y avait peut-être une grille de commentaires que les visiteurs devaient comme ça utiliser lors de la deuxième visite/ en tous les cas ça m'a donné cette impression là*.

De cette confrontation entre les règles et son expérience en classe, Magalie reconstruit des règles mieux adaptées aux contraintes de classe avec « *des élèves qui ne rendent pas le*

travail, qui ne participent pas, qui ont encore besoin d'aide en matière de prise de notes, qui sont moins concentrés et qui se dissipent plus souvent ».

Quand les règles énoncées par les interlocuteurs ne sont pas des ressources directement utilisables pour son activité professionnelle, Magalie en fait quand même des objets de réflexion et de discussion. Lorsque la collègue de français lui conseille de donner des fiches-méthodes aux élèves pour les aider à construire le commentaire composé (ESD du 22-01-08, UA47), la stagiaire met en concurrence cette règle avec celle énoncées par les formateurs IUFM « partir des propositions des élèves (action) pour s'appuyer sur leur raisonnement (motif) » puis avec celle évoquée par ses pairs « donner un modèle aux élèves (action) pour qu'ils sachent à quoi ressemble une problématique (motif) » (UA 47).

Extrait de l'ACS du 23-01-08

St : on en parle bien sûr/ et on est tous d'accord pour dire que c'est une partie difficile du programme/ on essaie bien sûr de partir des propositions des élèves/ comme nous le conseillent les formateurs/ mais moi/ je trouve nécessaire de leur donner des pistes/ de leur donner un exemple de problématique/ pour les aider à construire le plan/ et c'est là/ si tu veux/ qu'on parle de modèle avec les stagiaires/ ou si tu préfères d'exemples/ pour que les élèves sachent un peu à quoi ressemble une problématique

Ce sont ces confrontations qui autorisent Magalie à ajuster les règles à ses conditions réelles d'exercice. Les règles issues de la situation tutorale qui, en début d'année, étaient directement utilisées en classe par Magalie, sont progressivement discutées, amendées, soupesées à l'aune de son activité en classe. Elles restent des ressources, mais au service d'une activité réflexive et de construction de buts d'action inédits.

4.1.3.7 Les signes d'épuisement du développement professionnel

Au cours des mois de février et mars, les contraintes de classe rendent de plus en plus discutables les règles que Magalie s'adresse pour enseigner. La stagiaire observe une forte résistance de la part des élèves qui restent passifs en classe et qui ne font pas toujours le travail demandé. Elle va alors repenser aux règles que sa tutrice lui avaient déjà adressées au premier trimestre : ne pas mâcher le travail aux élèves (action) ne pas travailler à cent cinquante pour cent (action) pour ne pas s'épuiser (motif).

Lors d'un entretien, Magalie prend conscience des limites de ses règles : *j'ai trop tendance à faire le travail à leur place/ et là c'était flagrant/ encore une fois cela m'a énervée/ parce que j'avais l'impression qu'ils refusaient de participer/ et de ce fait je me suis dit/ je vais encore*

*une fois leur mâcher le travail/ et là madame D (tutrice)/ qui m'avait fait cette remarque/ était là/ et elle voyait encore une fois que j'étais toute seule à bord du navire/ les élèves restaient silencieux/ (ESD du 18-03-08). Les observations faites sur ses élèves obligent Magalie à remettre en question sa façon d'enseigner et à admettre également que la tutrice n'avait peut-être pas tort lorsqu'elle lui conseillait de *ne pas faire le travail à la place des élèves*.*

Magalie rapporte que certaines séquences de travail avec sa classe de 2^{nde} 2 deviennent intolérables : *je leur ai dit « écoutez/ il faut que ce soit clair/ moi je ne fais pas le travail/ nous le faisons ensemble/ si vous ne participez pas/ nous ne corrigerons pas ce devoir »/ et j'ai rien pu obtenir/ je me suis épuisée (ESD du 18-03-08). Magalie ne sait plus quoi faire, elle qui avait essayé de tout mettre en œuvre pour encourager et aider ses élèves à travailler. Alors que ses collègues lui conseillaient de « mettre des zéros » et « de coller les élèves » pour un travail non-fait, Magalie croyait bien faire en donnant une seconde chance aux élèves. Mais l'expérience en classe la convainc d'un mauvais choix : *je ne sais plus quoi faire (...) cette seconde chance ne force pas les élèves à faire le travail demandé/ mais là je n'ai pas encore trouvé la solution/ j'y réfléchis/ c'est vraiment pénible/ j'en ai toujours un ou deux et même plus quelque fois (ESD du 18-03-08, UA 60). Magalie est donc confrontée à une contrainte liée aux élèves qu'elle n'arrive pas à résoudre. L'impuissance à agir de façon adaptée face à cette contrainte provoque un inconfort important chez la stagiaire (ESD du 18-03-08) : *je peine en ce moment/ que ce soit en latin ou en français/ les élèves sont terriblement mous/ là/ hier/ un truc qui aurait du se faire en une demi-heure/ on l'a fait en une heure/ parce qu'ils sont là/ ils attendent/ moi je suis fatiguée*.**

Une semaine après cet entretien, Magalie dit éprouver de l'épuisement en décrivant son activité en classe : *en leur posant des questions j'ai l'impression de leur donner encore beaucoup trop de choses/ comme je ne supporte pas le silence/ je veux absolument qu'ils parlent dans mon cours/ je suis obligée d'aller chercher cette parole/ et c'est parfois épuisant (ACS du 26-03-08, UA 64).*

Magalie évoque son insatisfaction et surtout son empêchement de faire autre chose que ce que les élèves l'obligent à faire. Une fatigue importante apparaît sur laquelle elle a peu de prise et qui rend son activité pénible (carnet de notes, 10-03-08). Elle parle de *rythme soutenu qu'elle a voulu donner à son cours depuis le début d'année*, comme lui avait conseillé le proviseur adjoint, mais qu'elle n'arrive plus à impulser *par manque d'énergie (ACS du 26-03-08, UA 68).*

Pour surmonter ce conflit, Magalie demande à sa tutrice lors d'une auto-confrontation croisée de lui donner un avis sur la nouvelle technique de correction d'un devoir en classe, empruntée aux formateurs IUFM.

Extrait de l'ACC du 6-02-08, UA 51

Stagiaire (s'adressant à sa tutrice) : nos formateurs nous conseillent vivement d'utiliser le power-point/ donc j'ai essayé de mettre en place une nouvelle méthode de correction/ j'ai utilisé hier pour la première fois le power-point/ c'était un test/ et ça m'intéresse vraiment d'avoir votre regard professionnel sur cet outil/ la question que je me pose est de savoir si cet outil leur sera plus profitable/

En intégrant les contraintes de son expérience en classe, Magalie prend conscience de l'intérêt de discuter avec ses collègues pour sortir de cette impasse. La stagiaire demande assez spécifiquement de nouvelles opérations, c'est-à-dire des règles fonctionnelles, adaptées aux circonstances du travail en classe.

4.1.3.8 Le renouvellement des buts d'action et des opérations au cœur des échanges

Pour surmonter la situation contraignante de classe, Magalie va repenser aux règles évoquées par ses interlocuteurs. Elle décide par exemple de proposer le théâtre comme nouvel objet d'étude (action) pour faire des choses un peu plus ludiques avec ses élèves (motif). Cette règle fait écho au conseil prodigué par sa tutrice qui lui avait demandé de « désamorcer la tension avec ses élèves (action) en passant à des activités ludiques (opération) pour retrouver le plaisir d'enseigner et pour faire plaisir aux élèves (motifs) (ESD du 18-03-08 UA 58).

Magalie décide également de sanctionner les élèves qui ne font pas leur travail (action) en donnant des heures de colle (opération) et en mettant un zéro (opération). Elle explique que durant l'année, elle n'a mis aucune sanction, *seulement un petit mot à JB (élève) parce que lui ne faisait plus rien* (ACS du 14-05-08). Mais le manque de travail des élèves l'incite à revenir sur des règles énoncées par ses collègues « mettre un zéro » et « des heures de colle » (ACS du 14-05-08, UA 84). Ne voyant pas d'autres possibles, la stagiaire emprunte les règles de ses interlocuteurs relatives aux sanctions. Le tableau 17 regroupant ces règles relatives à la préoccupation « Ne pas user d'une sanction inadaptée » met en évidence les nouveaux buts d'action et les nouvelles opérations que s'adresse la stagiaire pour répondre à de nouvelles raisons d'agir : pour ne pas faire le travail à la place des élèves (motif) pour ne pas laisser passer (motif) pour faire comme les collègues (motif).

UA	Règles énoncées par l'enseignant débutant	
	Actions réalisées ou à réaliser	Motifs de l'action
13	Ne pas user d'un moyen de sanction inadapté	pour interroger le manque de participation des élèves
24	Ne pas sanctionner les élèves Ecrire un mot personnel sur le carnet de l'élève avant de faire appel aux parents opération par exemple écrire à l'élève <i>votre comportement me dérange/ vous perturbez mon cours/ il serait regrettable que je sois contrainte de vous en exclure</i>	pour dire que la classe fonctionne bien pour responsabiliser l'élève
38	Prendre en charge le cours quand les élèves n'ont pas fait leur travail Ne pas mettre de notes sanction pour le travail non-fait Ramasser les travaux à la fin du cours	sinon ça bloque tout pour ne pas pénaliser les élèves qui font le travail pour leur donner une appréciation
43	Fonctionner avec des « crédits patience » opération changer de place l'élève après l'avoir averti	pour sanctionner les bavardages pour donner une seconde chance pour montrer aux élèves qu'on peut être patient
45	Sanctionner le travail non-fait opérations ne pas coller un zéro mettre un avertissement ramasser les travaux des élèves	pour ne pas les décourager pour les annoter
58	Menacer les élèves de ne pas corriger le devoir	pour ne pas faire le travail à leur place
60	Sanctionner le travail non-fait opérations mettre moins deux mettre un zéro sans le compter dans la moyenne donner un travail supplémentaire	pour ne pas laisser passer
84	Sanctionner le travail non- fait opération mettre un zéro et deux heures de colle Ne pas autoriser les élèves à rendre leur travail plus tard	pour faire comme les collègues

Tableau 17 : Evolution des règles relatives à la préoccupation « Ne pas user d'une sanction inadaptée »

C'est au cours de l'entretien d'auto-confrontation croisée avec son collègue de français (ACC du 8-04-08) que Magalie envisage de nouvelles actions. Lorsque Monsieur L. parle de ses déplacements dans la classe et de son intention de se promener dans les rangs (action) pour mettre les élèves en condition (motif) pour capter davantage les élèves (motif) pour déplacer le regard et l'autorité (motif), Magalie réagit immédiatement pour montrer à son collègue qu'elle partage la même règle : *ah oui/ j'approuve complètement/ c'est une façon d'avoir un regard sur chaque élève/ les perturber dans leurs habitudes* (UA 72). A travers cette nouvelle règle, Magalie montre qu'elle a dépassé ses premières préoccupations et les avis contradictoires énoncés par sa tutrice et la formatrice IUFM (ACS du 23-10-07, UA 15).

Face aux images de l'activité en classe de son collègue, Magalie s'étonne des réactions des élèves et de la manière d'agir de son collègue. Elle l'interpelle souvent au cours de l'entretien. Par exemple, elle cherche à savoir *si monsieur L a toujours la même ambiance à la fois disciplinée et décontractée dans ses cours*. Son collègue lui explique qu'il plaisante avec ses élèves (action) en fonction de l'objet d'étude [*et*] parce que la classe [*à un moment donné*] le permet (opérations) pour faire vivre la littérature (motif). Quelques jours après cet échange, Magalie reparle de cette ambiance observée dans le cours de son collègue et exprime son intention de profiter du théâtre comme objet d'étude pour se rapprocher de ses élèves (carnet de notes, 9-04-08) ; lors du dernier entretien (ACS du 14-05-08), elle énonce cette nouvelle règle qui consiste à avoir une certaine proximité avec ses élèves (action) pour construire une belle relation avec eux (motif) (UA 87). Cette nouvelle règle remplace celles qui avaient été suivies depuis le début de l'année par Magalie qui souhaitait garder une distance avec les élèves (action) pour imposer une discipline (motif) (UA 87).

Par ailleurs, Magalie explique que les observations qu'elle a réalisées de l'activité en classe de sa tutrice et de son collègue de français, monsieur L, l'incitent à agir autrement avec ses propres élèves. L'UA 81 rend compte du développement de l'activité professionnelle de Magalie à propos d'une nouvelle action « faire cours sans note à la main ».

Volet 1 Transcription ACS Magalie 14-05-08 UA : 81 Lignes : 1 à 31	Volet 2 Codage de l'énoncé de la règle par l'enseignante novice	Volet 3 Enoncés-signes adressés par les interlocuteurs
Ch : alors avant ce cours/ tu m'as dit/ « tu vas voir/ mon cours va être un peu décousu »/ pourquoi ? St : ah oui/ alors avant/ tout		<u>Expérience en début d'année</u> Faire cours

<p>souviens en début d'année/ j'avais tellement le cours sous les yeux/ que si tu veux/ quand les élèves me posaient des questions/ ça déviait un petit peu/ je paniquais un petit peu/ tout de suite je recentrais le propos/ et je ne m'accordais pas d'imprévu/ je voulais qu'on fasse scrupuleusement le cours/ maintenant/ sans ces notes/ mon cours va peut-être être différent/ plus souple/ je ne sais pas/ Ch : et un cours plus souple/ ça veut dire quoi pour toi ? St : j'accepte qu'on parle un petit peu d'autre chose/ je me dis que c'est aussi important que j'échange avec eux/ je suis moins dans le « il faut que je transmette »/ je suis plus dans « l'interaction »/ je suis prête à remodeler mon cours s'il y a des interventions pertinentes/ je me sens prête à faire des choses qui n'ont pas été prévues/</p>	<p>pour avoir un cours plus souple</p> <p>Echanger avec les élèves</p> <p>opération remodeler le cours à partir d'interventions pertinentes des élèves</p> <p><u>Action</u> Faire des choses imprévues</p>	<p><u>Expérience en début d'année</u></p> <p><u>Elèves de seconde 2</u> poser des questions qui dévient par rapport au cours prévu</p>
---	---	--

Lors de cet échange, Magalie compare la règle évoquée en début d'année « faire cours en s'accrochant aux feuilles de notes » avec celle qu'elle souhaite utiliser « faire un cours sans avoir de notes à la main ». Elle raconte que ce passage d'une règle à l'autre illustre l'objectif qu'elle s'est fixé « finir l'année en beauté sans notes à la main ». Elle fait un lien entre cet objectif et son expérience d'étudiante qui lui a appris *que la lecture des notes empêchait de transmettre correctement un message*. Elle explique au chercheur les raisons qui l'ont incitée à construire cette nouvelle règle en se souvenant de son expérience passée en classe : *en début d'année/ j'avais tellement le cours sous les yeux/ que si tu veux/ quand les élèves me posaient des questions/ ça déviait un petit peu/ je paniquais un petit peu/ tout de suite je recentrais le propos/ et je ne m'accordais pas d'imprévu/ je voulais qu'on fasse scrupuleusement le cours*. C'est en confrontant cette expérience et les observations faites sur ses collègues que Magalie évoque son intention de remodeler son cours à partir des réactions des élèves en classe

(action) pour avoir un cours interactif (motif) pour avoir un cours plus souple (motif) pour faire des choses qui n'ont pas été prévues (motif).

Cet extrait rend compte du processus de développement de l'activité professionnelle de Magalie par rapport aux données recueillies en avril et en mai.

4.1.3.9 Les progrès des élèves comme source de développement de l'activité professionnelle

C'est en constatant que les élèves progressent en classe que Magalie évalue l'efficacité de ses nouvelles règles. Confrontée aux images de son activité réalisée (ACS du 14-05-08), la stagiaire exprime sa satisfaction :

Extrait de l'ACS du 14-05-08 UA 88

St : je voulais tant que ça vienne d'eux/ qu'ils puissent en parler un peu plus librement sans avoir besoin de répondre à chaque fois à mes questions/ mais là je dois encore les aider à découvrir la complexité du texte/ à construire une interprétation à la fois sensée et personnelle/ en se référant à des passages ou des mots clés du texte/ ce n'est pas une chose facile pour eux/ je le reconnais/(...) là/ j'ai eu vraiment du plaisir/ j'avais l'impression que se construisait une véritable conversation entre spectateurs avertis/ touchés par la scène/ non/ sincèrement/ en face de moi les élèves étaient davantage impliqués/ enfin c'est l'impression que cela me donne/ (...) je varie au maximum mes questions/ là ça va/ ils répondent assez vite/ mes questions appellent une réponse/ mais il y a autre chose aussi/ quand les élèves me posent des questions/ c'est l'apothéose pour moi/ quand ils me disent/ « oui mais madame/ je ne comprends pas/ oui mais pourquoi »/ là ça devient vraiment intéressant comme échange en classe/ et là dans ce passage/ un élève le fait/ c'est plus vivant/ ça me plaît beaucoup/

Dans un premier temps, la règle énoncée par Magalie « aider les élèves à découvrir la complexité du texte (action) pour qu'ils construisent une interprétation sensée et personnelle (motif) » fait écho à celle évoquée par la tutrice. Lors d'un entretien (ACC du 6-02-08), celle-ci avait mis l'accent sur l'intérêt de s'éloigner des règles canoniques pour s'approcher du sens du texte : *j'accorde beaucoup d'importance aux questions posées sur le texte/ et à la construction du sens que nous faisons bien évidemment ensemble/ notre priorité est le sens du texte/ on a parfois tendance en classe de seconde à leur donner des grilles d'analyse trop fermées/ il faut avant tout créer des habitudes de questionnement de texte/ et par la suite prendre en compte les réponses des élèves/ c'est à partir de leurs réponses que nous allons progressivement les amener vers les règles canoniques* (UA 56). La tutrice avait donc conseillé à Magalie de poser des questions aux élèves (action) pour leur faire construire le sens du texte (motif). Magalie semble avoir profité de l'énoncé de la règle de la tutrice pour réorganiser son activité en classe en se détachant de cette préoccupation initiale qui était

essentiellement orientée vers l'apprentissage des règles de construction d'un texte. En cette fin d'année, la stagiaire accorde davantage d'intérêt à l'apprentissage du sens d'un texte chez les élèves.

Puis, Magalie met en rapport la règle utilisée avec les observations faites sur ses élèves qui, à travers leurs questions, agissent de façon plus impliquée. Magalie perçoit dans ses réactions d'élèves une réussite personnelle : *c'est l'apothéose pour moi/ quand ils me disent/ « oui mais madame/ je ne comprends pas/ oui mais pourquoi ».*

La stagiaire exprime le même sentiment lorsqu'elle constate que ses élèves parviennent à prendre des notes durant le cours. Les progrès relevés dans l'activité de ses élèves se présentent comme l'aboutissement d'un enchaînement de règles reconstruites par Magalie depuis le jour où la formatrice visiteuse IUFM lui avait recommandé « d'être plus clair sur la prise de note des élèves (action) en différenciant ce que les élèves doivent noter dans le cours et ce qui est de l'ordre de l'échange (opération) (ESD 22-01-08, UA 37). En se référant aux règles relatives à la préoccupation « Ramasser la prise de note de l'élève » (voir tableau 18), on suppose que Magalie n'a cessé d'y penser. En cours d'année, la stagiaire emprunte la règle qu'une collègue de français, Virginie, lui adresse « demander aux élèves de relire à voix haute leur prise de note ». Puis lors d'un nouvel entretien (ACC du 8-04-08), Magalie est destinataire d'une nouvelle règle énoncée par son collègue de français, monsieur L. : apprendre aux élèves à prendre des notes (action) dire au début de l'année « ça vous notez » (opération) leur apprendre à noter en abréviation (action) faire faire des exercices avec des flèches en face des mots (opération) faire une synthèse (opération) pour faire noter la même chose à tous les élèves (motif). L'ensemble des règles provenant de ses interlocuteurs permettent à la stagiaire de renouveler ses buts d'action et de mettre en œuvre de nouvelles techniques pour aider les élèves à prendre des notes. En fin d'année, Magalie se réjouit de voir la majorité de ses élèves prendre des notes en classe.

UA	Règles énoncées par l'enseignant débutant	
	Actions réalisées ou à réaliser	Motifs de l'action
27	Ramasser la prise de note de l'élève	pour le forcer à prendre la correction
30	Ecrire au tableau Ramasser les cahiers plusieurs fois dans l'année annoter les cahiers	pour maîtriser la classe pour retrouver le silence pour faire écrire les élèves pour voir l'évolution de la prise de note

	par exemple « bonne présentation »/ « ne note que ce que j'écris au tableau »/ « n'a pas entouré la synthèse »/	
37	Apprendre aux élèves à prendre des notes opération Mettre l'accent sur la synthèse	pour les aider à faire la différence entre l'essentiel et l'accessoire
48	Faire prendre des notes aux élèves opération écrire au tableau demander aux élèves de relire leur prise de notes à voix haute Ramasser systématiquement leurs cahiers	pour permettre à certains élèves d'entendre une nouvelle fois ce qui vient d'être dit pour voir si la prise de note est correcte
75	Apprendre aux élèves à prendre des notes opérations en abréviation leur dire « vous prenez une feuille/ vous mettez la date/ vous mettez le titre/ le grand 1/ petit 1/ vous écrivez »	
86	Ecrire de moins en moins au tableau opération uniquement les mots importants par exemple « catharsis » « ironie tragique » Faire une synthèse à la fin de la séquence	pour étoffer leur prise de note

Tableau 18 : Evolution des règles relatives à la préoccupation « Ramasser la prise de note de l'élève »

4.2 Analyse comparée du développement de l'activité professionnelle des trois enseignants débutants

Dans cette section, il s'agit, en complément des analyses de « trajectoires » individuelles, de comparer les trois cas de développement d'activité professionnelle des enseignants débutants dans le but de faire émerger, dans les processus de développement, les différences et les points communs.

L'analyse comparée se réalise en deux temps :

-la première section (4.2.1) vise à éclairer les différences et les points communs des « préoccupations » des trois enseignants débutants.

-la deuxième section (4.2.2) analyse plus précisément le développement respectif de chaque enseignant débutant à propos de deux « préoccupations » communes (Cas 1 et Cas 2).

4.2.1 Des préoccupations différentes et communes

Comme indiqué dans l'exposé de la démarche méthodologique (étape 4), a été effectué pour chaque stagiaire un regroupement de « faisceaux de règles » suffisamment « préoccupantes » pour qu'il les évoque plusieurs fois au cours de l'année.

En comparant termes à termes ces « préoccupations », des différences et des ressemblances apparaissent (voir tableau 19).

ANNE
« Rappeler aux élèves la règle des retards »
« Etre soi même face aux élèves »
« Faire répéter les élèves »
« Ne pas rester dans les savoir-faire de collégiens »
« Corriger le devoir en classe »
« Donner rapidement le vocabulaire mathématique »
« Ne pas introduire de nouvelles notions mathématiques »
« Corriger un exercice au tableau »
« Passer dans les rangs »
« Faire une synthèse en classe »
« Corriger le devoir à la maison en classe »
« Faire l'appel des élèves »
« Aller chercher les élèves dans le couloir »
« Dire aux élèves de bien tenir leur cahier »
« Finir le cours à l'heure »
« Faire retrouver les formules mathématiques aux élèves »
« Ecrire au tableau »
« Coller les élèves »
« Rappeler aux élèves l'objectif du cours »
« Distribuer les documents aux élèves »
« Faire travailler les élèves tout seuls »
« Ecrire la moyenne au tableau »
JULIEN
« Travailler de manière décontractée »
« Avoir du calme dans la classe »
« Sanctionner les élèves »
« Se déplacer dans la classe »
« Expliquer les phénomènes en physique par l'analogie »
« Autoriser les élèves à parler »
« Varier les activités »
« Ouvrir le programme de physique »
« Mettre de la distance avec certaines filles »
« Laisser les élèves sortir de la classe »
« Projeter une vidéo en classe »
« Répondre aux questions des élèves »

« Finir le cours »
« Corriger les devoirs en classe »
« Corriger un exercice au tableau »
« Installer rapidement les élèves »
« Présenter l'objectif du cours »
« Gérer les problèmes entre élèves »
« Ne pas faire des Travaux Pratiques comme un cours »
MAGALIE
« Noter les devoirs »
« Corriger un devoir en classe »
« Construire le commentaire composé »
« Proposer aux élèves de faire des exposés »
« Garder une distance avec les élèves »
« Placer sa voix »
« Annoncer aux élèves le plan de la leçon »
« Se déplacer en classe »
« Finir le cours »
« Développer la réponse de l'élève »
« Ne pas user d'une sanction inadaptée »
« Faire l'appel des élèves »
« Ramasser la prise de note de l'élève »
« Reproduire les mêmes gestes au début du cours »
« Faire du théâtre avec les élèves »
« Ne pas plaisanter »
« Citer l'élève en exemple »
« Apprendre aux élèves à décrire une image »

Tableau 19 : Les « préoccupations » des enseignants débutants

Ce recensement permet de faire un certain nombre de remarques :

*D'abord, on remarque que la quasi- totalité de ces préoccupations ne sont pas spécifiques à la discipline enseignée par le stagiaire. D'autres données confirment cette coloration peu disciplinaire des préoccupations des enseignants débutants : dans les retranscriptions, les auto-adressages de l'enseignant débutant ne pourraient être identifiés comme ceux d'un professeur de mathématiques, de physique-chimie ou de français. Les seules préoccupations dans lesquelles la dimension spécifique disciplinaire apparaît sont les suivantes :

ANNE	JULIEN	MAGALIE
Ne pas introduire de nouvelles notions mathématiques	Expliquer les phénomènes en physique par l'analogie	Construire le commentaire composé
Donner rapidement le vocabulaire mathématique	Ouvrir le programme de physique	Apprendre aux élèves à décrire une image
Faire retrouver les formules mathématiques aux élèves		

Cette observation apporte une argumentation décisive de mon point de vue aux discussions relative à la spécificité des disciplines d'enseignement et, finalement, à celle de l'identité professionnelle tout court, de l'existence tangible d'un « métier » commun. Cette analyse et l'interprétation qui en est faite ne laissent en revanche rien supposer des « formations transversales » qui sont présentes dans tous les plans de formation. Les résultats de l'étude montrent en effet que, dès qu'on introduit des opérations dans le raisonnement pratique (ce qui est pratiquement toujours le cas dans la situation tutorale, voir résultats infra), la prise en compte des circonstances de cette règle apparaît fortement, ce qui replace au premier plan les caractéristiques de la discipline enseignée.

*Cette homogénéité des préoccupations entre enseignants débutants de disciplines différentes se traduit par exemple par des faisceaux de règles nombreux concernant la variation des formes de travail en classe avec les élèves. Qu'il s'agisse de « leur proposer des exposés », de « les faire travailler tout seuls », de « projeter une vidéo » ou de « faire du théâtre », les motifs sont communs dans l'activité des stagiaires sur ce point.

ANNE	JULIEN	MAGALIE
Distribuer les documents aux élèves	Varié les activités	Proposer aux élèves de faire des exposés
Faire travailler les élèves tout seuls	Projeter une vidéo en classe	Faire du théâtre avec les élèves
	Ne pas faire des Travaux Pratiques comme un cours	

De même, on repère des préoccupations typiques de professionnels, par exemple la préoccupation « Rappeler (présenter, annoncer) les objectifs du cours »

ANNE	JULIEN	MAGALIE
Rappeler aux élèves l'objectif du cours	Présenter l'objectif du cours	Annoncer aux élèves le plan de la leçon

ou celle qui consiste à tenir compte des contraintes du programme, des inattendus de l'expérience et du temps imparti pour « finir le cours »,

ANNE	JULIEN	MAGALIE
Finir le cours à l'heure	Finir le cours	Finir le cours

ce qui passe souvent par des actions qui posent problème :

ANNE	JULIEN	MAGALIE
Aller chercher les élèves	Installer rapidement les élèves	Reproduire les mêmes gestes

dans le couloir		au début du cours
Faire l'appel des élèves		Faire l'appel des élèves

*En appui sur cet exemple de préoccupations relatives à des actions qui posent problème, mon analyse met en évidence une homogénéité des préoccupations d'enseignants débutants qui se manifestent fréquemment à propos de « gestes » qui apparaîtraient insignifiants à l'observateur non averti. Par exemple, celui de « se déplacer » dans la classe, dans les rangs est l'objet de nombreuses interactions de formation.

ANNE	JULIEN	MAGALIE
Passer dans les rangs	Se déplacer dans la classe	Se déplacer en classe

Certes, cet auto-adressage commun aux trois stagiaires participe de raisonnements pratiques dans lesquels sont emboîtés des motifs et où la complexité du métier est présente. On note néanmoins ce résultat inattendu qui révèle des processus de développement initiés par des questions concrètes, comme si les préoccupations des stagiaires étaient indexées avant tout à des actions non maîtrisées.

*Si les préoccupations des trois enseignants stagiaires ne sont pas formulées de façon aussi disciplinaire que je l'aurais supposé avant l'étude, leur identité se pose (également de façon commune) dans la « distance » à trouver avec les élèves, marquant par là-même que cette distance ne va pas de soi pour des travailleurs qui ne sont « plus tout à fait étudiants » et « pas encore complètement enseignants ». Le fait de mésestimer au début de l'année les pouvoirs de négocier des élèves (surtout pour Julien) fait évoluer fortement ces préoccupations au fil des mois.

ANNE	JULIEN	MAGALIE
Etre soi- même face aux élèves	Travailler de manière décontractée	Garder une distance avec les élèves
	Mettre de la distance avec certaines filles	Ne pas plaisanter

*Les auto-adressages relatifs à la décontraction, à la nécessité « d'être soi-même », puis ceux qu'on se donne de « ne pas plaisanter », de « mettre de la distance » et de la « garder » avec les élèves sont contingents de préoccupations de rappels de règles sociales (la règle des retards, du retour au calme, de la tenue du cahier). Les difficultés rencontrées par les enseignants débutants à maîtriser les outils des négociations en classe face aux résistances de certains élèves prolongent souvent ces règles auto-adressées à propos des règles sociales par des préoccupations relatives à la sanction.

ANNE	JULIEN	MAGALIE
Coller les élèves	Sanctionner les élèves	Ne pas user d'une sanction inadaptée
Rappeler aux élèves la règle des retards	Avoir du calme dans la classe	
Dire aux élèves de bien tenir leur cahier	Laisser les élèves sortir de la classe	
	Gérer les problèmes entre élèves	
	Autoriser les élèves à parler	

*Sans doute parce qu'il s'agit d'un élément de poids dans les négociations entre élèves et enseignants, les enseignants débutants s'auto-adressent de nombreuses règles relatives à la « correction des devoirs ». Ce moment et les difficultés qui y sont associées sont communs aux trois stagiaires et reviennent régulièrement au premier plan de leur activité.

ANNE	JULIEN	MAGALIE
Corriger le devoir en classe	Corriger les devoirs en classe	Noter les devoirs
Corriger le devoir à la maison en classe		Corriger un devoir en classe
Ecrire la moyenne au tableau		

*Ces points communs relevés par l'analyse de l'activité professionnelle d'Anne, Julien et Magalie ne peuvent masquer des préoccupations spécifiques

ANNE	JULIEN	MAGALIE
Ecrire au tableau, Faire répéter les élèves, Faire une synthèse en classe, Ne pas rester dans les savoir-faire de collégiens	Répondre aux questions des élèves	Développer la réponse de l'élève, Placer sa voix, Ramasser la prise de note de l'élève

ainsi que des processus de développement singuliers (section suivante, 4.2.2).

*Enfin, il m'est apparu que ces faisceaux de règles auto-adressées, correspondant aux préoccupations saillantes des enseignants au cours de leurs trajectoires professionnelles, étaient éloignés des « contenus de formation » délivrés à l'IUFM (voir supra, section 4.2.1). En confrontant la liste des préoccupations des trois stagiaires (voir tableau 19, supra) et le plan de formation de l'IUFM de Lyon ou les référentiels de compétences des textes officiels, on mesure l'écart entre les mots utilisés par les uns et par les autres. Cette différence sémantique traduit moins une différence de « genre littéraire » (l'écart normal entre des textes écrits destinés à une profession et des interactions orales à deux ou trois interlocuteurs) qu'une disparité de préoccupations : les stagiaires (les enseignants en général ?) sont focalisés par les actions des élèves, par les transactions en classe, par les « gestes » à faire (Bucheton,

2009 ; Sensevy & Mercier, 2007). Et s'ils énoncent des motifs, parfois proches de leurs mobiles vitaux, le point de départ de leurs interactions avec le chercheur ou avec les interlocuteurs de métier est ancré de façon typique à une question « opérationnelle ».

Selon cette hypothèse, le fait que la situation tutorale offre l'opportunité d'interactions proches de la classe, souvent consécutives à des observations d'activité face aux élèves, confère aux formateurs de terrain et aux autres interlocuteurs de métier une « entrée par les opérations » dans l'analyse d'activité et l'énonciation de règles. Cette analyse peut même inciter à penser que ces préoccupations en situation tutorale constituent finalement les éléments de formation que les formateurs de l'IUFM n'apportent pas. Il est trop tôt pour porter une interprétation définitive sur ce point qui concerne une des questions de mon étude, relative à la compréhension du processus de développement de l'activité professionnelle des trois enseignants débutants, mais cet élément apparaît comme un indicateur de développement de l'activité professionnelle « par les opérations », autrement dit « par l'efficience » dans la situation tutorale.

4.2.2 Le développement différencié en fonction de la même préoccupation

Cette comparaison de « préoccupations » permet également de repérer et d'analyser des processus de développement éventuellement différents d'enseignants à propos de préoccupations communes. A cet effet, je présente ici l'analyse approfondie de deux cas : le premier concerne les règles relatives à l'annonce de l'objectif du cours ; le deuxième, les règles relatives à la correction d'un devoir en classe.

Cas 1 : Annoncer (ou rappeler) l'objectif (ou le plan) du cours

4.2.2.1 Le développement professionnel d'Anne à propos des règles relatives à la préoccupation « Annoncer (ou rappeler) l'objectif (ou le plan) du cours »

Octobre

Au cours d'un bilan de leçon, Anne est destinataire d'une règle énoncée par sa tutrice « cibler davantage l'objectif du cours (action) pour gagner du temps (motif). Lors d'un entretien d'auto-confrontation (19-10-07), Anne confronte la règle énoncée par sa tutrice à ce qui s'est passé dans son cours : elle dit que *ses élèves pataugeaient dans les inéquations et insistaient pour avoir plus d'information sur les inéquations ; d'autre part, elle constate qu'elle a perdu beaucoup de temps sur les inéquations* alors qu'elle souhaitait aborder dans son cours les

intervalles. Cette tension entre la règle de la tutrice et les réactions de ses élèves la pousse à construire de nouvelles règles : rappeler aux élèves l'objectif du cours (action), cibler l'objectif du cours (action) sinon on passe l'heure à faire autre chose (motif).

Décembre

Lors d'un nouvel entretien (20-12-07), Anne rapporte que le proviseur lui a conseillé lors d'une visite (17-12-7) de resituer son cours (action) en précisant les consignes du cours précédent (opération). Constatant que la stagiaire accorde peu d'intérêt à cette règle, le chercheur relance la discussion en lui adressant une autre règle « faire le lien avec ce qui s'est passé dans le cours précédent (action) pour intégrer plus rapidement une élève qui n'était pas au cours (motif). Dans l'interaction avec le chercheur, Anne repense à son expérience en classe et constate qu'elle ne dit pas systématiquement aux élèves « *la dernière fois, on a vu ceci et aujourd'hui on va faire ça* ». Ce constat l'incite à énoncer deux nouvelles règles : relier l'objectif à ce qui a été vu dans le cours précédent (action), systématiquement (opération) pour aider les élèves à comprendre d'où part le professeur et où il veut aller (motif) ; au début du cours (opération) pour faire rentrer plus vite les élèves dans le cours (motif) pour les aider à voir une continuité entre chaque séquence (motif) sans s'éterniser (opération).

Janvier

Lors d'un entretien semi-directif (15-01-08), le chercheur demande à Anne si elle réussit à cibler les objectifs de ses cours. Anne met en concurrence une règle énoncée par l'IUFM « mettre en rapport la progression du cours avec les programmes » (action) et celle utilisée par les pairs « avoir un objectif et pleins à côté (action) parce qu'on veut faire beaucoup de choses » (motif). Puis Anne se réfère à son expérience passée où l'absence d'objectif ciblé lui avait fait perdre beaucoup de temps. Cette observation mise en lien avec les règles de ses interlocuteurs permet à la stagiaire d'évoquer de nouvelles règles : cibler l'objectif (action) pour ne pas perdre de temps (motif) voir ce que l'on veut faire avec les élèves, ce qui est important, ce que l'on veut leur apprendre (action), un seul objectif (opération) pour éviter de s'éparpiller et de rester trop longtemps sur un exercice (motif), à chaque changement d'activité (opération).

Le tableau 20 permet de résumer le processus de développement de l'activité professionnelle d'Anne à propos de ce faisceau de règles.

UA	Règles énoncées par l'enseignante débutante Anne	
	Actions réalisées ou à réaliser	Motifs d'action
22	Rappeler aux élèves l'objectif du cours Cibler l'objectif du cours	sinon on passe l'heure à faire autre chose
62	Relier systématiquement l'objectif à ce qui a été vu dans le cours précédent opérations au début du cours sans s'éterniser	pour les aider à comprendre d'où part le professeur et où il veut aller pour faire rentrer plus vite les élèves dans le cours pour les aider à voir une continuité entre chaque séquence
66	Cibler l'objectif opérations voir ce que l'on veut faire avec les élèves, ce qui est important, ce que l'on veut leur apprendre un seul objectif à chaque changement d'activité	pour ne pas perdre de temps pour éviter de s'éparpiller et de rester trop longtemps sur un exercice

Tableau 20 : Les règles dans l'activité professionnelle d'Anne relatives à la préoccupation « Annoncer (ou rappeler) l'objectif (ou le plan) du cours »

4.2.2.2 Le développement professionnel de Julien à propos des règles relatives à la préoccupation « Annoncer (ou rappeler) l'objectif (ou le plan) du cours »

Décembre

Au cours d'un entretien d'auto-confrontation croisée (21-12-07), en présence de Julien et du chercheur, Philippe, professeur de physique-chimie, est invité à commenter la réaction de son élève qui lui demande pourquoi il passe d'un exercice sur la masse molaire à une démonstration sur la dissolution de la soude. Face à l'étonnement de Philippe et pour l'aider à comprendre cette réaction d'élève, le chercheur énonce une règle : permettre aux élèves de faire le lien entre les différentes activités. Ne laissant pas son collègue réagir aux propos du chercheur, Julien présente immédiatement la nécessité de présenter l'objectif du cours aux élèves (action) oralement ou en écrivant le plan au tableau (opération) pour expliquer aux élèves ce que le professeur va faire (motif). Pour justifier cette règle, il se réfère aux caractéristiques des élèves de seconde *très scolaires qui s'attendent à avoir un plan du cours*.

Il se souvient également d'une discussion à l'IUFM où avait été évoquée l'importance d'annoncer les objectifs (action) pour faire comprendre aux élèves où ils vont (motif).

Janvier

Lors d'un entretien d'auto-confrontation simple (18-01-08), le chercheur demande à Julien pourquoi il est interpellé par deux élèves en début de cours. Le stagiaire explique que face au stress, il a préféré *lancer directement les élèves dans la réalisation de deux exercices*. Le chercheur met en lien les interpellations des élèves avec cette idée, évoquée par Julien en décembre, que *les élèves savent qu'ils vont avoir un cours de physique mais qu'ils ne savent pas ce qu'ils vont faire exactement en cours*. Par sa remarque, le chercheur veut rappeler à Julien ce qu'il avait présenté comme une évidence au cours de l'entretien de décembre. Le stagiaire se souvient alors de la règle qu'il avait énoncée : donner le plan du cours (action) l'écrire au tableau ou le dire à l'oral (opérations) pour permettre aux élèves de savoir ce qu'ils vont faire (motif). Il précise qu'il n'a pas pensé à utiliser cette règle, étant trop préoccupé de mettre les élèves rapidement au travail pour avoir le silence.

Mars

Lors d'un nouvel entretien d'auto-confrontation simple (28-03-08), Julien explique qu'en début de cours, il a rappelé aux élèves ce qui avait été fait dans le cours précédent et ce qui allait être fait dans le cours (action) pour aider les élèves à rentrer dans le cours (motif). Il justifie ce nouveau motif par le fait que les élèves ont pu être perturbés par son absence : *je me suis dit que c'était peut-être dur pour eux de rentrer dans le cours suite à mon absence*. Puis Julien questionne l'opération mise en œuvre « au début du cours » car il constate que ses élèves de 2^{nde} 4 *lui posent toujours autant de questions au bout de 20 minutes de cours*. Le chercheur évoque alors la possibilité de dire aux élèves ce que le professeur compte faire avec les élèves (action) à plusieurs reprises (opération) pour leur donner plus de repères (motif). L'énonciation de cette règle laisse Julien perplexe.

Avril

Lors d'un entretien d'auto-confrontation croisée (3-04-08), face aux images de son activité en classe, Julien explique à Sara, une autre stagiaire PLC2 et au chercheur, qu'il a annoncé aux élèves ce qu'il allait faire en cours (action) sous la forme d'un plan (opération). Il met en rapport cette règle avec son expérience à l'IUFM où *il a parfois des difficultés à bien cerner*

ce que veut faire le formateur en cours. Sa collègue valide la règle énoncée par Julien en lui disant qu'elle aussi annonce ce qu'elle va faire en cours (action) systématiquement (opération) pour remettre les élèves dans le bain (motif). Elle ajoute qu'elle le fait parce qu'elle a constaté que *ses élèves oublièrent ce qu'ils avaient fait d'un cours sur l'autre*. En se référant à deux contraintes liées aux programmes officiels et aux inspecteurs *attentifs aux objectifs de leçons*, elle va ensuite énoncer un nouveau motif : dire aux élèves l'objectif du cours (action) pour s'y tenir (motif). Selon elle, son motif d'agir suppose le suivi d'une autre règle : élever un peu la voix (action) pour dire aux élèves de travailler (motif) pour atteindre l'objectif (motif). Confrontant les règles de sa collègue aux caractéristiques de ses élèves *capables de sentir quand leur professeur ne sait pas où il va*, Julien énonce de nouveaux motifs : pour faire en sorte que les élèves se sentent guidés, pour montrer aux élèves que l'on n'improvise pas, pour ne pas perdre les élèves les élèves.

UA	Règles énoncées par l'enseignant débutant Julien	
	Actions réalisées ou à réaliser	Motifs d'action
47	Présenter l'objectif du cours opération Oralement Ecrire le plan au tableau	pour expliquer aux élèves ce que l'on va faire
57	Donner le plan du cours opération l'écrire au tableau ou leur dire à l'oral	pour permettre aux élèves de savoir ce qu'ils vont faire en cours
77	Rappeler aux élèves ce qui a été fait dans le cours précédent et dire ce qui va être fait dans le cours opération l'annoncer dès le début du cours	pour aider les élèves à rentrer dans le cours
85	Annoncer aux élèves ce que l'on va faire en cours opération sous la forme d'un plan	pour faire en sorte que les élèves se sentent guidés pour montrer aux élèves que l'on n'improvise pas pour ne pas perdre les élèves les élèves

Tableau 21 : Les règles dans l'activité professionnelle de Julien relatives à la préoccupation « Annoncer (ou rappeler) l'objectif (ou le plan) du cours »

4.2.2.3 Le développement professionnel de Magalie à propos des règles relatives à la préoccupation « Annoncer (ou rappeler) l'objectif (ou le plan) du cours »

Octobre

Lorsque Magalie décrit son activité réalisée au cours d'un entretien (23-10-07), elle énonce plusieurs règles : annoncer aux élèves le plan de la leçon (action) pour intéresser ses élèves (motif), plus précisément présenter le cadre de travail avec les objectifs de séance (opération), leur dire comment elle va travailler avec eux, les thèmes abordés, les moments forts de la séquence (opérations) pour intéresser les élèves (motif) pour accrocher les élèves dès le début du cours (motif) pour aider les élèves à suivre (motif). Elle met en rapport les règles utilisées avec la formation IUFM au cours de laquelle elle a appris qu'il fallait situer les choses (action) expliquer aux élèves le cadre et les objectifs de séquence (opération). Elle précise que ces règles ont été en début d'année validées par sa collègue de français.

Janvier

Au cours de la deuxième visite IUFM (21-01-08), la formatrice IUFM conseille à Magalie de faire un rappel du cours précédent (action) pour ne pas être hors propos dans le cours (motif) et pour ne pas s'éloigner du travail réalisé (motif).

Lors d'un nouvel entretien semi-directif (22-01-08), Magalie rapporte les règles énoncées par la formatrice IUFM en les confrontant à son expérience en classe, le jour de la visite, où *un élève était intervenu de manière inattendue pour lui parler du poids de l'hérédité*. A travers cette réaction d'élève, elle se souvient de la règle énoncée par sa tutrice : exploiter les réponses imprévues des élèves (action). La confrontation entre les règles énoncées par la formatrice IUFM et la tutrice et celle entre ces règles et son expérience en classe la poussent à énoncer de nouvelles règles : faire un petit rappel du cours précédent (action) exploiter les réponses des élèves (action) pour faire le lien avec le cours (motif), dire par exemple à l'élève « tu as raison, l'hérédité rentre en ligne de compte dans le texte de Zola mais là ça n'est pas le cas » (opération).

Février

Lors d'une auto-confrontation croisée (6-02-08) réunissant Magalie et sa tutrice, le chercheur fait remarquer à Magalie qu'elle présente de façon précise aux élèves ce qu'elle va faire en cours. Magalie se réfère aux réactions d'un élève *qui lui demande dès le début du cours si les*

devoirs vont être rendus. Elle explique qu'elle a annoncé le programme de la séance pour éviter de nouvelles questions de la part de ses élèves : *l'élève dans le coin, avant même que je commence le cours, il m'a dit « madame, est-ce que vous allez nous rendre les devoirs » et c'est pour éviter ce type de question que je leur dis le programme*. Puis sa collègue réplique qu'elle aussi annonce le programme de la séance (action) pour marquer la transition entre ce qu'il s'est passé avant et ce que l'on veut faire (motif) dire ce que l'on va faire et pourquoi on va le faire (opération) pour montrer que le devoir est un moyen et non une finalité (motif) pour poser en fin de séance les limites de ce qu'on a fait « on a prévu ça, on a fait ça » (motif). Le chercheur demande alors à Magalie ce qu'elle pense des règles proposées par sa tutrice. Magalie évoque un conflit : elle constate que dans son cours elle n'a pas suivi le plan annoncé aux élèves : *c'est aussi très gênant parce que là, en l'occurrence, j'ai annoncé une deuxième partie sur le tableau mais elle n'a pas eu lieu donc des fois ça donne pas une très bonne image non plus de l'enseignant au sens où il prévoit des choses où il donne des paroles qu'il ne tient pas*. Derrière ce conflit s'exprime une règle implicite : tenir le programme annoncé (action) pour donner une bonne image de l'enseignant (motif). La tutrice met alors l'accent sur le fait qu'il *faut être plus nuancé dans ce qu'on annonce aux élèves*. Elle propose une nouvelle règle : nuancer les objectifs annoncés en disant « cette séance, elle a deux objectifs, le premier et le second, le premier il est fondamental, le second peut-être que nous y arriverons peut-être pas » (opération) pour éviter d'affronter les remarques des élèves (motif). Magalie s'approprie la règle énoncée par la tutrice : *oui c'est vrai que je devrais présenter les choses comme ça*. C'est en mettant en relation la règle de la tutrice et son expérience en classe où elle se sent mal à l'aise lorsqu'elle ne suit pas le plan annoncé que Magalie énonce une nouvelle règle : nuancer les objectifs annoncés (opération) pour se rassurer (motif).

Mars

Au cours d'un nouveau visionnage de l'activité en classe de Magalie (26-03-08), le chercheur propose à celle-ci une « séquence vidéo ressource » à travers laquelle apparaissent des signes évocateurs de son développement professionnel à propos de l'annonce de l'objectif du cours. Dans un premier temps, il invite la stagiaire à commenter son activité réalisée ; celle-ci dit avoir demandé aux élèves de faire un rappel du cours précédent (action) en leur posant la question « qu'a-t-on fait la dernière fois ? » (opération). L'auto-adressage de cette règle par Magalie confirme ce que le chercheur avait interprété comme étant des traces de développement professionnel. Le chercheur lui demande d'expliquer pourquoi elle ne procède pas comme avant c'est-à-dire « faire elle-même ce rappel ». L'enseignante va alors se référer

au discours des formateurs IUFM qui, dit-elle, *la martèle* : selon l'IUFM, « *un bon cours ce serait un cours où les élèves auraient tout le temps la parole et le prof ne serait là que pour guider* ». L'expression « un discours qui me martèle » montre à quel point les règles énoncées à l'IUFM dérangent et envahissent l'activité de Magalie. Celle-ci met ensuite en rapport ce discours avec les contraintes liées d'une part à la matière, le français, dont l'objectif est *d'apprendre aux élèves à s'exprimer* et d'autre part à ses élèves de seconde 2 *qui ont des difficultés à présenter des travaux à l'oral*. De cette mise en lien émerge un motif puissant qui anime l'activité professionnelle de Magalie : elle demande aux élèves de faire un rappel du cours précédent pour les solliciter au maximum (motif).

Plus tard dans l'entretien d'auto-confrontation (26-03-08), constatant que la description de Magalie sur le début de son cours ne fait pas cas de la règle énoncée au cours de l'entretien précédent (nuancer les objectifs de séance), le chercheur relance le travail intrapsychique pour mieux comprendre ce que la stagiaire a fait dans la classe et pour identifier l'impact de la règle énoncée par la tutrice sur l'activité en classe de la stagiaire - nuancer les objectifs annoncés en disant « cette séance, elle a deux objectifs, le premier et le second, le premier il est fondamental, le second peut-être que nous y arriverons peut-être pas » (opération) pour éviter d'affronter les remarques des élèves (motif).

La stagiaire explique au chercheur qu'elle a *l'impression que l'application de la règle de la tutrice va l'empêcher d'avoir un contrôle sur le déroulement du cours*. Elle préfère présenter le travail à faire (action) en début de chaque activité (opération) pour être sûre de faire avec les élèves ce qui est annoncé (motif). Magalie met ainsi en œuvre une nouvelle opération orientée vers une raison d'agir partagée avec sa tutrice.

Avril

En présence d'un autre collègue de français et de la stagiaire, le chercheur choisit de poursuivre la discussion professionnelle à propos de la règle « annoncer l'objectif du cours » (entretien 8-04-08). Il propose au collègue de commenter une séquence de son activité en classe où il est en train de présenter à ses élèves l'objectif du cours. Le collègue précise qu'il donne les objectifs (action) pour éviter que les élèves reçoivent le cours comme quelque chose qui leur tombe dessus (motif). Puis il se souvient d'une autre action réalisée en début d'année qui a consisté à distribuer aux élèves un plan daté avec les différents objets d'étude (action). Magalie tisse un lien entre cette règle et ce qu'elle réalise en classe avec ses élèves : situer l'objet d'étude abordé par rapport à ceux qui ont déjà été étudiés (action) pour rappeler le

programme (motif). Elle réfère sa raison d’agir aux réactions de ses élèves qui ont *tendance à oublier le programme annoncé en début d’année*.

UA	Règles énoncées par l’enseignante débutante Magalie	Motifs d’action
	Actions réalisées ou à réaliser	
14	Annoncer aux élèves le plan de la leçon opérations leur présenter le cadre de travail avec les objectifs de séance leur dire comment on va travailler dans le cours quel thème on va aborder les moments forts de la séquence	pour intéresser les élèves pour accrocher les élèves dès le début du cours pour aider les élèves à suivre
36	Faire un petit rappel du cours précédent Exploiter les réponses des élèves opération par exemple dire à l’élève « tu as raison, l’hérédité rentre en ligne de compte dans le texte de Zola mais là ça n’est pas le cas	pour faire le lien avec le cours pour lui montrer que sa remarque ne peut pas être utilisée dans le cours
53	Annoncer aux élèves le programme de la séance opération nuancer les objectifs Tenir le programme annoncé	pour éviter les questions des élèves pour se rassurer sinon ça ne donne pas une bonne image de l’enseignant
63	Faire un rappel du cours précédent opération demander aux élèves « qu’a-t-on fait la dernière fois ? »	pour les solliciter au maximum
65	Dire aux élèves ce que l’on fait opération au début de chaque activité	pour maîtriser le temps pour être sûr de faire avec les élèves ce qui est annoncé
74	Situer l’objet d’étude par rapport à ceux déjà étudiés	pour rappeler le programme aux élèves

Tableau 22 : Les règles dans l’activité professionnelle de Magalie relatives à la préoccupation « Annoncer (ou rappeler) l’objectif (ou le plan) du cours »

4.2.2.4 Analyse du Cas 1

L'analyse du développement professionnel respectif de chaque stagiaire à propos de la préoccupation « Annoncer (ou rappeler) l'objectif (ou le plan) du cours » met en évidence plusieurs éléments en rapport avec les questions de mon étude.

D'abord, c'est au contact des règles énoncées par leurs interlocuteurs que les trois stagiaires reconstruisent l'action initiale « annoncer les objectifs du cours ». Les motifs divergent suivant les règles énoncées par les interlocuteurs et suivant les contraintes de classe vécues par chacun des stagiaires. Concernant les interlocuteurs de métier, le nombre d'interactions influe sur les possibilités de reconstruction des règles énoncées par les stagiaires et en conséquence sur le développement possible de leur activité professionnelle à propos d'un but d'action. Ainsi, la règle énoncée par le proviseur en décembre à Anne (resituer son cours (action) en précisant les consignes du cours précédent (opération) produit peu d'impact sur l'activité de la stagiaire, sauf lorsque le chercheur la rappelle une nouvelle fois. Ce redoublement d'énoncé conduit à une mise en lien avec le faisceau de règles apparemment distant auto-adressées deux mois plus tôt (annoncer l'objectif du cours). Cette multiplication d'énoncés engage un réel re-travail chez l'enseignante qui la conduit à s'auto-adresser une nouvelle règle et à renouveler le sens et l'efficacité de son activité professionnelle à propos de l'annonce de l'objectif du cours.

Les données de l'étude sont saturées de ces redoublements de règles, répétitions par des interlocuteurs différents ou non, qui sont à l'origine d'une mise en lien chez le stagiaire et donc exercent un impact important sur le développement de son activité professionnelle.

Un élément se dégage de ces interactions de formation dans la situation tutorale : l'énonciation systématique d'opérations (c'est-à-dire des règles proches de l'action, indexées aux circonstances de l'action). Pour être précise, je dirais que toutes les interactions analysées dans mon étude contiennent des opérations. On peut attribuer ce résultat à la proximité de la situation tutorale par rapport à la situation d'exercice du métier et au fait que la plupart des interlocuteurs sont des « gens de métier » (sauf les élèves mais ceux-ci sont expérimentés dans l'observation d'enseignants en activité). Lorsque les interlocuteurs énoncent des règles opérationnelles, les enseignants en font un objet de pensée ou les mettent directement à l'épreuve de leur expérience en classe. Même lorsque la règle énoncée ne lui est pas adressée, elle peut affecter l'activité de l'enseignant (par exemple, en décembre, Julien réagit à une question adressée par le chercheur à son collègue Philippe à propos d'un événement de

classe). Cela sous-entend également qu'en voyant l'activité de Philippe, « il se voit » en train de faire, comme un enseignant.

De plus, l'analyse des motifs et des actions montre qu'ils se développent parallèlement. Mais, dans une analyse à grain fin, sur le court terme, j'interprète plutôt ce processus comme alternatif : un motif appelle une action qui conduit à de nouvelles opérations qui elles mêmes, en retour, déplace le sens de l'activité vers un nouveau motif. Cet élargissement et ce déplacement du registre des motifs sont par exemple constatés dans l'activité de Julien qui annonce l'objectif du cours au mois d'octobre pour expliquer aux élèves de seconde « *très scolaires* » ce que le professeur va faire (motif 1) et qui, au mois avril, annonce l'objectif du cours pour *faire en sorte que les élèves soient guidés* (motif 1) pour *montrer aux élèves que l'on n'improvise pas* (motif 2) et pour *ne pas perdre les élèves* (motif 3). Cet indicateur de développement par le sens est certes en rapport avec l'évolution de motifs plus profonds, de préoccupations (au sens premier du terme), eux mêmes en rapport avec ce que l'on peut interpréter comme des « mobiles vitaux » (ici le fait que l'activité de Julien soit régulièrement perturbée par des actions d'élèves en classe de seconde introduit la crainte de se faire déborder) mais aussi avec de nouveaux instruments (opérations) construits et maîtrisés en cours d'année par le stagiaire (annoncer le plan, au tableau, rappel de ce qui a été fait, ...). Même processus observé dans l'activité de Magalie qui se libère au mois d'avril d'une règle qui avait été énoncée au mois de février par sa tutrice et qu'elle disait pourtant adopter : nuancer les objectifs annoncés (action) en disant « cette séance, elle a deux objectifs, le premier et le second, le premier il est fondamental, le second peut-être que nous y arriverons peut-être pas » (opération) pour éviter d'affronter les remarques des élèves (motif). Deux mois plus tard, la stagiaire a l'impression que *l'application de la règle de la tutrice va l'empêcher d'avoir un contrôle sur le déroulement du cours* et elle préfère présenter le travail à faire (action) en début de chaque activité (opération) pour être sûre de faire avec les élèves ce qui est annoncé (motif). Si cette modification, là encore, est indexée à des motifs nouveaux (de contrôle de classe), elle aurait été impossible si Magalie n'avait pas été capable, au mois d'avril, *de faire ce qui est annoncé aux élèves*. Or c'est justement cette opération non maîtrisée deux mois plus tôt qui l'avait incitée à adhérer à la règle de sa tutrice (présenter le plan du cours mais sans entrer dans le détail ... pour être certaine de faire correspondre le cours avec l'annonce du cours). Ce processus à court terme semble typique d'une évolution des motifs rendue possible par une plus grande maîtrise des opérations (autrement dit un développement par le sens successif à un développement par l'efficacité).

Les règles énoncées dans la situation tutorale sont parfois mises en lien par les enseignants débutants avec des expériences extérieures, en particulier les expériences qu'ils ont connues comme élèves ou même des expériences qu'ils connaissent à l'IUFM en tant que stagiaires. Ainsi, Julien justifie en avril l'annonce de l'objectif du cours aux élèves en se référant à son expérience face aux formateurs de l'IUFM. Cet élément était l'idée d'un « double métier » que ces enseignants ont à exercer en PLC2 (Gélin, Rayou & Ria, 2007).

Parfois le développement à propos d'une règle doit tenir compte de la concurrence avec d'autres contraintes et d'autres raisonnements pratiques qui prennent « le devant de la pensée » (Julien en janvier qui n'a pas pensé à mettre en oeuvre la règle de présentation de l'objectif aux élèves). Cela permet de rappeler que le développement professionnel de l'activité ne s'opère pas règle par règle. Sans doute même peut-on avancer qu'un des principaux indicateurs de développement tient en la possibilité pour le travailleur de l'enseignement de « tenir plusieurs raisonnements pratiques de front », de les ordonner pour les rendre compatibles.

Cas 2 : Corriger un devoir en classe

4.2.2.5 Le développement professionnel d'Anne à propos des règles relatives à la préoccupation « Corriger un devoir en classe »

Octobre

Lors du premier entretien semi-directif (5-10-07), Anne rapporte que sa tutrice lui a conseillé, pour la correction du devoir en classe, de corriger seulement ce qui n'a pas été réussi par les élèves (opération) et ce qui est le plus difficile en seconde (opération) pour ne pas que ce soit trop long (motif). Anne reprend à son compte les règles énoncées par sa tutrice tout en précisant que ces opérations lui imposent d'inventer de nouvelles règles. Contrairement à sa tutrice qui ne donne plus de corrigé rédigé à ses élèves, *le corrigé pour la tutrice c'est au tableau*, Anne pense que le fait de ne pas corriger la totalité du devoir suppose de donner aux élèves un corrigé rédigé avec tous les résultats (action) pour que les élèves puissent aller voir les résultats qui n'ont pas été corrigés, s'ils en ont envie (motif). Elle envisage également de reparler du devoir en module « Aide Individualisée » (action).

Novembre

En s'appuyant sur les images de l'activité en classe d'Anne (22-11-07), le chercheur décide de rediscuter avec la stagiaire de la manière de corriger les devoirs en classe. Celle-ci explique qu'elle a emprunté à sa tutrice une nouvelle technique « faire une synthèse sous la forme d'une interrogation à trous (opération). Elle pense que cette opération peut lui permettre de « voir où en sont les élèves » (motif).

Décembre

Lors d'un entretien semi-directif (20-12-07), le chercheur souhaite savoir si Anne a été destinataire de nouvelles règles de la part de ses interlocuteurs concernant la correction des devoirs en classe. La stagiaire rapporte les règles énoncées par ses collègues de mathématiques « ne pas corriger tout le devoir en classe (opération) pour ne pas ennuyer les élèves qui ont tout réussi et pour ne pas noyer ceux qui n'ont pas fait tout le devoir » (motif) puis celles provenant de sa tutrice « ne pas accorder trop de temps à la correction (opération) pour ne pas ennuyer les meilleurs élèves (motif), ne pas trop s'attarder sur les exercices réussis (opération), avoir la solution de l'aide individualisée (action) pour revoir ce qui n'a pas été compris (motif). La mise en concurrence de l'ensemble de ces règles confronte la stagiaire à un conflit « *c'est vraiment des séances difficiles à faire, à concevoir* ». Elle explique ensuite qu'elle a adopté *l'optique dans ses cours* de corriger les deux exercices les moins réussis (opération). On constate que cette nouvelle opération fait écho à celles énoncées par ses interlocuteurs.

Puis Anne se souvient d'une discussion avec sa tutrice (17-10-07) où celle-ci avait évoqué l'importance de faire comprendre aux élèves qu'ils devaient travailler. Anne décide donc de demander aux élèves de corriger chez eux les exercices qui n'ont pas été vus en classe (action) pour voir s'ils ont vraiment compris (motif) pour être sûr que les élèves retravaillent l'exercice chez eux (motif).

Janvier

En identifiant chez Anne que la correction d'un devoir en classe est l'objet d'une anxiété constante, le chercheur souhaite provoquer de nouvelles discussions pour aider Anne à dépasser ses conflits. Lors d'un entretien semi-directif (15-01-08), il demande à Anne si elle donne toujours des corrigés-résultats aux élèves. Préoccupée par la contrainte liée *au programme*, la stagiaire décide de donner un corrigé rédigé (action) en fonction de la longueur du devoir (opération), de ne rien donner (action) lorsque deux exercices seulement n'ont pas

été réussis par ses élèves (opération) et de donner un corrigé-résultat (action) pour éviter de passer du temps à corriger (motif).

Avril

Lors d'un nouvel entretien (11-04-08), Anne précise que la thématique choisie pour son mémoire professionnel portait sur la correction du devoir en classe. Ce travail l'autorise à dépasser certaines règles préconçues énoncées par ses pairs : utiliser une seule méthode de correction (opération), corriger tous les exercices (opération), passer l'heure de cours à corriger (opération). A l'occasion de son mémoire professionnel et en confrontant les règles provenant de ses pairs et celle énoncée par l'IUFM « avoir différentes méthodes de correction », la stagiaire renouvelle les règles liées à la correction d'un devoir en classe : expérimenter différentes corrections pour avoir moins de monotonie (motif) faire une correction en fonction du type de devoir (opération), revenir sur les méthodes fondamentales en mathématiques (opération) pour faire une vraie correction (motif) demander aux élèves de proposer une correction (opération), faire une correction sans donner toutes les solutions (opération) et faire une correction collective ou individuelle.

Face aux images de son activité en classe, Anne met explicitement en lien ce qu'elle a fait en classe « faire des remarques générales sur les opérations que les élèves n'ont pas réussies » (opération) avec l'activité de ses élèves *qui n'ont pas réussi les exercices sur les signes d'équivalence* et son travail de réflexion dans le cadre du mémoire professionnel.

Mai

Au cours de l'entretien bilan (16-05-08), Anne réévalue la règle qu'elle s'était fixée en début d'année « donner aux élèves un corrigé rédigé ». Constatant que ses élèves ne lisent pas les corrigés, la stagiaire décide de ne plus en donner sauf pour la synthèse. Son constat corrobore celui évoqué par la tutrice en début d'année.

UA	Règles énoncées par l'enseignante débutante Anne	
	Actions réalisées ou à réaliser	Motifs d'action
12	Corriger le devoir en classe Ne pas corriger ce que les élèves ont réussi dans le devoir Donner aux élèves un corrigé rédigé avec seulement les résultats Reparler du devoir en module « Aide Individualisée »	pour ne pas perdre de temps pour que les élèves puissent aller voir les résultats qui n'ont pas été corrigés, s'ils en ont envie

35	<p>Corriger le devoir en classe</p> <p>opération faire une synthèse avec les règles du cours à trouver avec des questions facultatives pour les meilleurs élèves</p>	pour leur permettre de voir où ils en sont
63	<p>Corriger un DS</p> <p>opérations Prendre les deux exercices les moins réussis Donner aux élèves le raisonnement mais pas la rédaction</p> <p>Demander aux élèves de corriger chez eux</p>	pour voir s'ils ont vraiment compris pour être sûr que les élèves retravaillent l'exercice chez eux
69	<p>Donner un corrigé rédigé en fonction de la longueur du DS</p> <p>Ne rien donner quand il y a seulement deux exercices qui n'ont pas été bien faits</p> <p>Donner un corrigé résultat</p>	pour éviter de passer du temps à corriger en classe pour que les élèves s'y réfèrent
91	<p>Faire une correction</p> <p>opérations en fonction du type de devoir expérimenter différentes corrections</p> <p>revenir sur les méthodes fondamentales</p> <p>demander aux élèves de proposer une correction faire une correction sans donner toutes les solutions faire une correction collective ou individuelle</p> <p>faire des remarques générales sur des opérations que les élèves n'ont pas réussies, sur des signes d'équivalence</p>	pour avoir moins de monotonie pour faire une vraie correction
105	<p>Ne plus donner de corrigé sauf pour les devoirs de synthèse</p>	parce que les élèves n'en font pas grand chose

Tableau 23 : Les règles dans l'activité professionnelle d'Anne relatives à la préoccupation « Corriger un devoir en classe »

4.2.2.6 Le développement professionnel de Julien à propos des règles relatives à la préoccupation « Corriger un devoir en classe »

Novembre

Julien déclare dans l'entretien (15-11-07) qu'il a préféré ne pas dire aux élèves qu'il avait corrigé les copies (action) pour éviter que les élèves réclament leur devoir une demi-heure avant la fin du cours (motif). Il se réfère ensuite à l'activité des élèves qui *ont mal lu l'énoncé du devoir et qui ont recopié le cours sans lire les questions*. Il confronte ces réactions d'élèves à la règle énoncée par son tuteur « ne pas corriger le devoir (action) lorsque ce sont des questions de cours (opération) pour obliger les élèves à revoir le cours (motif) ». Préoccupé par d'autres raisons d'agir, Julien envisage de revenir sur les questions du devoir qui ont posé problème (opération) pour dire aux élèves de bien lire les énoncés du devoir (motif). Le tuteur valide cette règle : *ouais, voilà, c'est ça, tu peux revenir sur les questions (opération), c'est pour les aider (motif)*.

Janvier

Confronté aux traces audio-visuelles de son activité en classe (18-01-08), Julien précise qu'il a voulu corriger les premières questions du devoir (action) pour montrer aux élèves leurs erreurs (motif). Son commentaire l'incite à évoquer une préoccupation saillante liée à la correction d'un devoir : *mais c'est super dur la correction d'un DS, moi je savais pas trop en fait*. A partir de cette préoccupation, le chercheur va l'inviter à re-questionner son activité réalisée au regard des échanges qu'il a pu avoir avec ses collègues à propos de la correction du devoir. Julien va alors comparer ce qu'il fait en classe à l'ensemble des actions mises en œuvre par ses interlocuteurs : demander aux élèves les plus forts de donner les réponses (opération), donner des photocopiés de correction (opération), passer une heure à tout corriger (opération), choisir un ou deux exercices et les corriger au tableau (opérations). Ces actions concurrentes issues de conflits inter-psychiques avec des pairs sont confrontées par Julien aux réactions de ses élèves qui, *après dix minutes n'écoutent plus et demandent leur note*. La prise en compte des actions concurrentes et de la contrainte liée aux élèves devient une source de conflit intrapsychique pour l'enseignant débutant qui décide d'accorder dix minutes à la correction (opération) pour aller vite (motif). Puis, en l'exposant au réel de son activité en classe, le chercheur va inciter Julien à reprendre la main sur cette action de correction de devoir qui semble le contrarier. Julien énonce alors deux motifs : bien parler de leurs erreurs et faire un point vraiment sur ce que les élèves n'ont pas compris en rapport avec le cours.

Février

Au cours d'un entretien d'auto-confrontation (1-02-08), Sara, une stagiaire PLC2 de physique-chimie, réagit en voyant les images de Julien en train de faire la correction d'un devoir : *ça, je le fais plus, c'est une horreur, au début quand je l'ai fait, j'ai trouvé ça horrible, donc j'ai arrêté, (...) moi je leur tape une correction, que je mets dans le DS (devoir surveillé) quand je le rends, et je leur dis « vous me refaites le DS avec la correction. Sara dit préférer faire des commentaires généraux (opération) pour faire des petites piqûres de rappel sur des choses essentielles comme les chiffres significatifs (motif).*

S'apercevant que sa collègue manifeste une certaine résistance vis-à-vis de ce qu'il a fait en classe, Julien va réexpliquer l'activité réalisée en mettant l'accent sur ses motifs d'agir : faire une correction pour faire des révisions (motif), corriger en peu de temps pour montrer aux élèves qu'ils peuvent faire les exercices du devoir en peu de temps (motif). Mais Julien dit éprouver des difficultés à suivre les règles qu'il s'est fixées face à des élèves qui *réclament toujours leurs notes avant d'avoir la correction*. Par la suite, en comparant la règle énoncée par sa collègue « donner aux élèves un corrigé papier » à celles évoquées par d'autres collègues « ne pas donner aux élèves un corrigé papier, Julien exprime un conflit intrapsychique *« au début je me suis dit « je vais leur donner des corrigés » comme tu fais toi mais je vais te dire c'est super compliqué à taper les formules »*. On peut penser comme l'indiquent les données complémentaires à cet entretien que l'action de *faire une correction en classe* est jugée par le stagiaire comme une action choisie par défaut.

Mars

Le chercheur souhaite engager une nouvelle discussion avec Julien à propos de la correction d'un devoir en classe pour l'aider à dépasser les préoccupations identifiées en février. Lors d'un entretien d'auto-confrontation (28-03-08), Julien déclare qu'il n'a pas fait la correction en classe parce que ses élèves ont insisté pour avoir leur devoir : *les élèves sont tous là en train de me dire « les devoirs monsieur, les devoirs » donc je vais leur donner tout de suite ; ils piaffaient tous d'impatience et j'avais pas envie de traîner non plus donc je me suis dit, je leur rends les contrôles*. Le chercheur lui fait remarquer qu'il aurait pu faire la correction (action) en disant aux élèves qu'il ne rendra pas les devoirs tant qu'il y a du bruit (opération) et en les menaçant de les garder après le cours (opération). Julien évalue cette règle en la confrontant à son expérience en classe où les élèves *sont capables du pire*. Ses observations relevées en classe, *des élèves qui contestent, le ton qui monte*, lui font dire qu'il n'a pas eu tort

de ne pas faire la correction du devoir. Julien constate d'ailleurs qu'*il n'y a pas eu d'incident dans son cours.*

Le chercheur souhaite relancer le débat sur l'intérêt de faire une correction de devoir en classe. Ses propos insistants « *est-ce que tu pourrais faire autrement* » poussent Julien à énoncer une nouvelle règle « *faire la correction lors du prochain cours* » : *je me demande si la prochaine fois, en fait je peux la (la copie des élèves) donner à la fin, comme ça, et le prochain cours je peux revenir dessus, je, c'est quelque chose que j'ai pas encore fait avec eux.*

Avril

A partir de la même séquence audiovisuelle, le chercheur propose à Julien d'expliquer devant une autre collègue de physique son mode de correction de devoir (entretien 3 -04-08). Cette reprise du dialogue dans un nouveau contexte invite Julien à décrire différemment son activité réalisée : *alors j'ai pas fait de correction, j'ai fait deux remarques seulement (...), là, j'avais pas beaucoup de temps (...) je me suis dit « bon, ça s'est relativement bien passé, je vais leur donner comme ça et je leur rends, on n'a pas fait la correction, ils (les élèves) attendaient leur note (...).* Questionnée par le chercheur, Sara explique qu'elle fait toujours une correction (action) pour dire aux élèves ce qu'il faut mettre dans le devoir (motif). Elle s'auto-adresse plusieurs règles mises en rapport avec les circonstances de la situation d'enseignement : rendre le devoir en début de cours (opération) pour le réutiliser dans le cours (motif) faire des remarques importantes (opération) : *si le cours est sur le tableau d'avancement/ et que le devoir portait sur les équations à équilibrer/ là/ je rends le devoir/ on corrige/ on en parle/ sachant très bien que y'aura une phase de 10 à 15 minutes où les élèves ne seront pas avec moi/ ils seront obnubilés par leur note.*

La deuxième règle énoncée par Sara consiste à rendre le devoir à la fin du cours (action) donner une correction papier (opération) pour demander aux élèves de corriger le devoir chez eux à partir du corrigé (motif) vérifier le cours suivant si les élèves ont corrigé (action). Julien met en rapport cette deuxième règle avec celle adressée à l'IUFM « faire s'auto-corriger les élèves ».

Enfin, Sara énonce une troisième règle : « demander aux élèves de se co-corriger » (opération). Julien évalue la faisabilité de cette opération en la confrontant à la situation contraignante de classe où *ses élèves de seconde 4 sont capables en se co-corrigeant de mettre des commentaires inadaptés sur les copies.* Au cours de l'entretien, le chercheur et Sara mettent en avant tour à tour les raisons de faire une correction : pour aider les élèves à

comprendre leurs erreurs, parce que ça fait partie du métier d'enseignant, pour ne pas plier face à la pression des élèves. Julien revient alors sur son activité réalisée et évoque les contraintes qui l'ont conduit à ne pas faire une correction « *j'avais fait des annotations sur la copie, les élèves n'ont pas ça à me reprocher (...) j'ai fait deux ou trois remarques sur la force mais comme ils n'étaient pas d'accord j'ai préféré leur donner tout de suite* ». Le chercheur va s'appuyer sur ce conflit pour inciter Julien à dire ce qu'il aurait vraiment voulu faire : *au départ je voulais leur dire plus de choses, après tout c'est pour eux (...) je pensais revenir sur les exercices où ils avaient moins de points, je sais plus mais je crois que c'étaient la question 2 et les questions 3 et 4 aussi (...) j'avais compté 7 à 8 minutes pour la correction*. On peut penser que les règles que Julien « aimerait suivre » se chargent des conseils de ses interlocuteurs. Julien évoque par exemple l'intérêt de dire plus de choses aux élèves et de revenir sur les exercices non réussis par les élèves ; ces mises en œuvre font écho aux règles énoncées par Sara « faire toujours une correction... faire des remarques importantes ».

De plus, Julien oriente l'action de *faire une correction* vers l'activité des élèves « *après tout c'est pour eux* » ; ce motif d'agir fait écho à celui énoncé par le chercheur « faire une correction pour aider les élèves à comprendre leurs erreurs ».

On suppose que l'action de *corriger un devoir en classe* dépasse la règle que Julien s'était fixée au cours des mois précédents et se développe au contact des règles énoncées par les interlocuteurs. Affectée par les différentes techniques et motifs énoncés par le chercheur et sa collègue de physique-chimie, l'action devient davantage instrumentée entraînant avec elle un développement de l'activité professionnelle de Julien.

Mai

L'entretien bilan (16-05-08) permet au chercheur et à Julien de reparler de la préoccupation *corriger un devoir en classe*. Le stagiaire explique qu'après avoir annoté les devoirs et les avoir rendus aux élèves, il a mis à l'épreuve la règle énoncée par sa collègue Sara « demander aux élèves de corriger le devoir chez eux ». Cette règle, adressée par Sara et validée lors d'un travail en groupe autonomes à l'IUFM avec d'autres stagiaires, a surtout permis à Julien de prendre conscience que la correction *était un exercice utile aux élèves* pour comprendre leurs erreurs. Il raconte ensuite qu'il préfère faire la correction à la fin du cours. Ce retour à une action « ancienne » s'explique à travers les observations faites par Julien sur ses élèves *qui ont du mal avec les exercices où il y a du raisonnement*. En se référant aux difficultés de ses élèves, Julien choisit de faire la correction avec les élèves en accordant quinze minutes à la correction (opération) des exercices qui sollicitent le raisonnement (opération) pour leur

rappeler les méthodes (motif) et pour éviter que les élèves refassent la même erreur (motif). En fin d'année scolaire, Julien renouvelle le sens d'une action passée dans l'expérience de sa classe, une action délaissée au profit de règles énoncées par ses interlocuteurs mais redécouverte dans de nouvelles circonstances d'enseignement.

UA	Règles énoncées par l'enseignant débutant Julien	
	Actions réalisées ou à réaliser	Motifs d'action
31	Ne pas dire aux élèves en début de cours que l'on a corrigé les devoirs Rendre les devoirs aux élèves opération à la fin du cours Revenir sur les questions du devoir qui ont posé problème	pour éviter que les élèves réclament leur devoir une demi-heure avant la fin du cours pour dire aux élèves de bien lire les énoncés
62	Corriger le devoir en classe opérations revoir les premières questions sur les chiffres significatifs refaire les calculs devant les élèves faire la correction seul au tableau prendre uniquement dix minutes	pour montrer aux élèves leurs erreurs pour aller plus vite pour mettre en rapport la correction et le cours pour parler aux élèves de leurs erreurs
70	Faire la correction du devoir opérations à la fin du cours prendre peu de temps ne pas donner un corrigé papier ne pas corriger tous les exercices Rendre le devoir à la fin du cours	pour faire des révisions pour montrer aux élèves que les exercices du devoir peuvent être faits en peu de temps pour finir le cours en douceur
83	Redonner les devoirs tout de suite sans faire de correction Faire la correction lors du prochain cours	pour ne pas gérer l'impatience des élèves qui réclament leur note
89	Faire une correction opérations revenir sur les exercices que les élèves n'ont pas réussis accorder 7 à 8 minutes aux remarques générales	

101	<p>Demander aux élèves de corriger le devoir chez eux</p> <p>opérations</p> <p>Accorder un quart d'heure à la correction pour un exercice réalisé en 5 minutes par les élèves, prendre 1 à 2 minutes répondre aux questions des élèves au moment de la correction et à la fin du cours</p> <p>Corriger uniquement les exercices qui n'ont pas été réussis par les élèves corriger les exercices avec du raisonnement</p>	<p>pour le corriger huit jours après</p> <p>pour leur rappeler les méthodes pour ne pas qu'ils refassent la même erreur</p>
-----	---	---

Tableau 24 : Les règles dans l'activité professionnelle de Julien relatives à la préoccupation « Corriger un devoir en classe »

4.2.2.7 Le développement professionnel de Magalie à propos des règles relatives à la préoccupation « Corriger un devoir en classe »

Octobre

Lors d'un entretien semi-directif (9-10-07), Magalie précise que la correction d'un devoir en classe est *un exercice un peu particulier à différencier du cours où l'enseignant transmet un savoir*. Elle décrit ce qu'elle a fait en classe : « rappeler aux élèves les points importants, les critères de présentation et l'orthographe des termes usuels (opérations) pour mettre les points sur les « i » (motif) donner le barème (opération). Puis elle rappelle la règle énoncée par sa tutrice « démarrer plus vite la correction (opération), ne pas s'attarder sur les remarques formelles et théoriques (opération) pour plonger les élèves directement dans le texte (motif) ». En se référant à deux contraintes liées *aux copies des élèves qui étaient très faibles* et aux réactions des *élèves peu présents et peu participatifs*, la stagiaire juge la règle énoncée par sa tutrice peu adaptée à ces contraintes de classe. On suppose que l'absence de règle opérationnelle accentue ce constat fait par Magalie : *elle (tutrice) ne m'a pas expliqué ce qu'elle trouvait un peu lent*.

Puis elle rapporte une nouvelle règle énoncée par sa tutrice « se garder du temps pour donner les copies (action) dix bonnes minutes (opération) pour donner des explications aux élèves (motif) pour éviter que les élèves repartent frustrés avec leur note (motif). La stagiaire précise qu'elle s'était fixée la même intention mais qu'elle a été débordée par le temps. Lorsque le chercheur demande à Magalie de justifier ce but d'action, la stagiaire évoque deux motifs :

pour voir avec les élèves ce qui ne va pas (motif) pour ne pas que ce soit vécu sur le mode « sens unique » (motif).

Octobre

Face aux images de son activité en classe (entretien 23-10-07), Magalie explique qu'elle corrige le devoir en classe en écrivant les réponses des élèves au tableau (opération) pour permettre aux élèves de prendre la correction (motif) pour aider les élèves à visualiser la correction (motif) pour montrer que l'on est partie prenante dans l'activité de correction (motif). La stagiaire confronte cet auto-adressage à deux règles contradictoires : celle de sa tutrice « ne pas écrire beaucoup au tableau (action) pour apprendre aux élèves à prendre des notes (motif) pour ne pas s'épuiser (motif) pour se ménager (motif) » ; et celle évoquée par un formateur de l'IUFM « écrire au tableau (action) pour moins dicter (motif) ». Confrontée à cette contradiction, l'action de corriger le devoir en classe s'en trouve « contrariée ». On suppose que le conflit inter-psychique est à l'origine du conflit vécu. Magalie reste perplexe face aux règles énoncées par ses interlocuteurs.

Novembre

Au cours d'un entretien d'auto-confrontation simple (21-11-07) le chercheur demande à Magalie de réagir face à la question d'un élève. Celui-ci souhaite mieux comprendre les annotations écrites par l'enseignante débutante sur les copies. Magalie va alors déclarer que cette question d'élève prouve que sa méthode de correction est mieux adaptée. Elle met en rapport la réaction de l'élève avec son expérience passée où elle rendait les copies après la correction. Puis elle précise qu'à la demande d'un élève elle a décidé de redonner les devoirs avant la correction (opération) pour corriger au fur et à mesure les questions (motif) pour leur donner le temps de prendre la correction et de regarder les annotations du professeur (motif). Elle mesure à quel point cette nouvelle façon d'agir en classe est satisfaisante : *quand je corrige d'abord, ils corrigent, ils prennent docilement la correction puis je leur donne la note ils regardent la note et puis ils ferment ; voilà c'est corrigé ; ils ferment leur devoir et certains ne regardent pas ce qu'il y a d'écrit dans la marge ; mais comme là (quand la stagiaire rend les copies avant la correction), comme on corrige au fur et à mesure ils mettent souvent la correction, tu sais, en dessous, ils ont le temps de regarder donc finalement ça marche mieux.*

Janvier

Le chercheur souhaite savoir si depuis sa dernière visite en classe Magalie suit la même règle relative à la correction du devoir en en classe. Celle-ci explique qu'elle ne s'attarde plus à faire un préambule avant de rendre les copies aux élèves (opération) pour gagner du temps (motif). Elle se contente de rappeler quelques principes importants en deux ou trois points (opération). On suppose que cette règle fait écho à celle énoncée par sa tutrice en octobre « démarrer plus vite la correction du devoir en classe (opération) ne pas s'attarder sur les remarques formelles et théoriques (opération) pour plonger les élèves directement dans le texte (motif) ». Mais comme le suggère Magalie, cette règle peut être mise en rapport avec les circonstances d'enseignement : *comme on y revient après lors de la correction, j'ai pensé que ce n'était pas nécessaire de m'attarder sur les préambules* (entretien 22-01-08). Puis Magalie explique qu'elle construit à présent la correction en puisant dans les travaux des élèves (opération). Elle précise qu'elle projette au tableau les copies des élèves, sous le mode de l'anonymat, à l'aide d'un rétroprojecteur (opérations). Lorsque le chercheur l'interroge sur cette nouvelle façon de faire la correction en classe, la stagiaire répond qu'elle a vu sa tutrice faire à peu près la même chose *c'est-à-dire qu'elle s'était appuyée sur les travaux des élèves/ et ensuite elle les mettait en activité, elle leur avait proposé deux textes rédigés par des élèves/ et ensuite toute la classe devait trouver les petites faiblesses de ces travaux* (entretien 22-01-08). En empruntant la règle observée chez la tutrice et en évaluant son degré d'efficacité en classe, Magalie énonce deux motifs associés à cette nouvelle mise en œuvre : pour les faire réfléchir (motif) pour les captiver (motif). Puis elle dit s'être référée à la règle énoncée par des formateurs de l'IUFM « utiliser le rétroprojecteur » et aux conditions matérielles de sa salle de cours qui *présente l'avantage d'être équipée en matériel audiovisuel* (entretien 22-01-08). Mais au cours de l'entretien, Magalie ne sait pas si cette nouvelle règle *est une bonne solution* (entretien 22-01-08).

Février

Ayant ciblé une préoccupation chez la stagiaire à propos de la correction du devoir en classe, le chercheur invite Magalie à parler de cette activité devant une collègue de français. L'entretien d'auto-confrontation croisée (6-02-08) est l'occasion pour Magalie de demander explicitement à sa collègue son avis sur les nouvelles règles dont elle a fait usage dans le cours : *nos formateurs nous conseillent vivement d'utiliser le power-point donc j'ai essayé de mettre en place une nouvelle méthode de correction. J'ai utilisé hier pour la première fois le power-point. C'était un test et ça m'intéresse vraiment d'avoir votre regard professionnel sur*

cet outil. La question que je me pose est de savoir si cet outil leur sera plus profitable. A travers ces propos, on peut penser que la stagiaire souhaite avoir l'appui d'un collègue pour valider les règles suivies.

Au cours de l'entretien, Magalie explique qu'elle a changé sa méthode de correction pour forcer les élèves à profiter des corrections (motif). Elle précise ensuite qu'elle accorde à ses élèves quelques minutes de lecture des annotations inscrites sur les devoirs (opération) pour forcer les élèves à les lire (motif). On suppose que par l'expression « forcer les élèves », Magalie réfère ses motifs à la situation contraignante de sa classe *où les élèves ne font pas le travail et où ils ne participent pas.*

Face aux images de son activité, Magalie décrit les différentes opérations en les associant à des raisons d'agir : projeter des productions écrites par les élèves (opération) demander aux élèves de corriger (opération) pour éveiller leur sens critique (motif) faire noter les élèves (opération) pour montrer qu'il y a une justice dans la notation du professeur (motif). Après l'énonciation de chaque nouvelle règle, la collègue de Magalie valide en énonçant une autre règle : demander aux élèves de jouer le rôle de correcteur (opération) pour les transformer en lecteur critique et en évaluateur de la production (motif) pour les transformer en acteurs de la construction des savoir-faire (motif). Cette reprise de la pensée de Magalie par la collègue montre que les règles énoncées répondent à des préoccupations communes à propos d'une méthode de correction d'un devoir. Puis dans un mouvement de retournement, la collègue déclare en parlant des opérations utilisées par Magalie : *« au bout d'un certain temps, on en éprouve des limites »*. Elle remet ainsi en cause les opérations : *on voit, ça leur plaît bien mais cet aspect ludique, cet exercice a aussi ses limites. On s'aperçoit en effet que les élèves mettent une note comme ça sans vraiment réfléchir au contenu du devoir qui est évalué et que l'intégration (de la correction) n'est pas faite.* La collègue pose clairement la question de l'efficacité des règles en rapport avec l'activité d'apprentissage des élèves. Elle énonce par la suite de nouvelles règles pour remédier aux dérives ludiques de la correction : faire noter les élèves dans la bienveillance (opération) donner aux élèves des critères de notation (opération) donner sa propre note (opération) demander aux élèves de justifier leur note (opération).

Lorsque le chercheur demande à Magalie si elle avait pensé aux limites énoncées par sa collègue, la stagiaire confronte ce qu'elle a fait en classe et les réactions de ses élèves *qui ont apprécié la nouvelle méthode de correction et où il n'y a pas eu de débordement.* Mais la stagiaire perçoit en même temps un développement possible de son activité professionnelle : *maintenant il est vrai que j'aurais tendance à émettre des réserves sur cette forme d'exercice.* Dans ce cas, on peut penser que les règles énoncées par la collègue se mettent au service de la

réflexion et en conséquence deviennent des ressources pour l'analyse de l'action *corriger un devoir en classe*.

UA	Règles énoncées par l'enseignante débutante Magalie Actions réalisées ou à réaliser		Motifs d'action
8	<p>Ne pas faire la correction d'un devoir en classe comme on construit un cours</p> <p>opérations revoir les points importants du devoir rappeler aux élèves les critères de présentation et l'orthographe des termes usuels donner le barème</p> <p>Rendre les copies un quart d'heure</p> <p>opération avant la sonnerie</p>	<p>pour mettre les points sur les « i »</p> <p>pour voir avec les élèves ce qui ne va pas</p> <p>pour ne pas que ce soit vécu sur le mode sens unique</p>	
12	<p>Corriger un devoir</p> <p>Ecrire les réponses des élèves au tableau</p>	<p>pour permettre aux élèves de prendre la correction</p> <p>pour aider les élèves à visualiser la correction</p> <p>pour montrer que l'on est partie prenante dans l'activité de correction</p>	
22	<p>Rendre les copies</p> <p>opération avant la correction</p> <p>Ne pas utiliser des mots trop elliptiques dans les annotations</p>	<p>pour corriger au fur et à mesure les questions</p> <p>pour leur donner le temps de prendre la correction et de regarder les annotations du professeur</p> <p>pour faire attention au vocabulaire</p>	
42	<p>Corriger le devoir en classe</p> <p>opérations rappeler quelques principes importants en deux ou trois points ne pas s'attarder sur les grosses fautes</p> <p>rendre les devoirs avant la correction</p> <p>puiser dans les travaux des élèves</p> <p>projeter les copies des élèves à l'aide</p>	<p>pour gagner du temps</p> <p>pour revenir sur ce qu'ils ont fait</p> <p>pour les faire réfléchir</p>	

	d'un rétroprojecteur sous le mode de l'anonymat	pour captiver les élèves
51	Changer de méthode de correction en classe opération faire un power-point	pour forcer les élèves à profiter des corrections
54	Rendre le devoir avant la correction opération accorder quelques minutes de lecture des annotations	pour forcer les élèves à les lire
57	Corriger le commentaire composé en classe opérations projeter des productions écrites par les élèves demander aux élèves de corriger faire noter les élèves	pour éveiller leur sens critique pour montrer qu'il y a une justice dans la notation du professeur

Tableau 25 : Les règles dans l'activité professionnelle de Magalie relatives à la préoccupation « Corriger un devoir en classe »

4.2.2.8 Analyse du Cas 2

De cette analyse du développement professionnel respectif de chaque stagiaire à partir d'une préoccupation commune « corriger un devoir en classe », on peut confirmer et faire évoluer certaines hypothèses énoncées à propos des analyses de « trajectoires » (section 4.1) et des préoccupations (section 4.2.1).

Comme dans les analyses précédentes, le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants semble lié principalement aux énonciations redoublées et croisées de règles en direction du travailleur. Dans le Cas 1 (section 4.2.2.4) comme dans les trajectoires de l'activité des stagiaires (section 4.1), il est mis en lumière la concurrence entre règles auto-adressées dans le processus de développement. Cette concurrence, sous l'effet d'énoncés contradictoires et surtout de collision entre ces énoncés et des expériences non concluantes en classe, est à l'origine de la plupart des conflits intrapsychiques. Ces énoncés sont en permanence confrontés aux expériences en classe. Ainsi, Anne s'auto-adresse la règle « faire des remarques générales sur les opérations que les élèves n'ont pas réussies » (opération) énoncée par plusieurs interlocuteurs à l'occasion de son travail de mémoire professionnel. Mais cet auto-adressage est aussi indexé à l'activité de ses élèves *qui n'ont pas réussi les*

exercices sur les signes d'équivalence. De même, la règle énoncée en octobre par sa tutrice (corriger seulement ce qui n'a pas été réussi par les élèves) ne vient alimenter le développement de son activité qu'au mois de mai, lorsque la stagiaire observe que, concrètement, les élèves ne lisaient pas les corrigés (activité des élèves), ce qui l'incite à réévaluer la règle qu'elle s'était adressée en début d'année « donner aux élèves un corrigé rédigé ». Même analyse à propos de l'activité de Julien qui, après avoir expérimenté de nombreuses opérations, en lien avec des motifs concurrents, revient en fin d'année sur des règles « anciennes » parce que les réactions de ses élèves de seconde l'incitent à les adopter de nouveau. Dans certaines situations (par exemple dans le développement de l'activité professionnelle de Julien), on peut presque dire que ce sont les élèves qui, par leur pouvoir de négociation (implicite mais très âpre), « dictent » les règles de métier à l'enseignant débutant. A l'occasion de ce Cas 2, on relève que certaines préoccupations, certains faisceaux de règles sont à un moment donné « englobés » dans des préoccupations qui semblent de degré supérieur dans l'engagement du travailleur. Ainsi, Anne développe des raisonnements pratiques proches de ceux de ces deux autres collègues jusqu'au moment où, en milieu d'année, ces raisonnements pratiques sont « phagocytés » par un motif qui devient prégnant : finir le programme, ne plus perdre de temps (voir la trajectoire d'Anne, section 4.1.1).

Mais l'analyse met aussi en évidence la disparité des règles auto-adressées par Anne, Julien et Magalie. Chacun se développe vers des auto-adressages et activités réalisées spécifiques. Cette disparité peut s'expliquer en partie par les caractéristiques des trois disciplines. L'analyse à grain fin des interactions montre plutôt qu'elle est le fait d'une prise en compte de plus en plus marquée au fil de l'année, par chacun des trois enseignants débutants, des circonstances de la correction d'un devoir en classe. Même si les motifs restent globalement homogènes (on corrige un devoir pour que les élèves comprennent mieux leurs erreurs, acceptent leurs notes, approfondissent les notions qui servent de supports aux apprentissages), ce qui signe l'intériorisation de règles génériques (communes), c'est la prise en compte des circonstances de leurs suivis, ce qui conduit chaque enseignant non seulement à multiplier les façons de faire d'une situation à l'autre mais également à partir sur des voies distinctes de celles empruntées par les deux autres. Ce processus suppose, comme dans le Cas 1, une maîtrise de plus en plus affirmée d'opérations. Pour ces raisons, on peut se demander si cette prise en compte des circonstances n'est pas un des indicateurs à privilégier pour identifier le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants.

Comme dans l'analyse des trajectoires et dans l'analyse du Cas 1, il apparaît que les énoncés de règles dans la situation tutorale sont saturés en opérations. On se rend compte par exemple

que dans l'auto-confrontation croisée de février avec Magalie, les interactions reposent quasi exclusivement sur les opérations (utiliser le power-point, mettre en place une co-correction). Cette densité des opérations dans les interactions a un impact sur le développement de l'activité professionnelle de l'enseignante.

A l'inverse, lorsque ces opérations manquent, le développement du stagiaire est ralenti. C'est ainsi que j'interprète l'empêchement de Julien au mois de janvier et en mars : un déficit du point de vue de l'efficacité. Cette interprétation repose sur deux éléments qui me semblent complémentaires : premièrement le fait que, sur ce point, Julien n'a pas été destinataire d'opérations de la part de ses formateurs (le déficit d'opérations dans les données est à ce moment relevé). Dans la situation tutorale, seules quelques pistes empiriques adressées entre enseignants débutants ont été relevées. Deuxièmement, on peut penser que les actions énoncées par ces interlocuteurs présentent un trop grand écart avec les préoccupations qui animent Julien avec cette classe. C'est précisément ces préoccupations qui rendent le stagiaire indisponible à d'autres actions possibles. Ce n'est pas un hasard si, dans cette phase, son développement est relancé par « le sens » (de nouveaux motifs).

On note que ces opérations ne sont pas toujours des ressources pour les stagiaires. Parfois, elles posent davantage de problèmes qu'elles ne permettent d'en résoudre. Ainsi, les conseils donnés à Anne concernant la correction des devoirs en classe en octobre semblent introduire une perturbation dans l'activité de la stagiaire, alors que, dans la plupart des cas, un énoncé d'opération, en réponse le plus souvent à une difficulté, constitue une ressource vite réinvestie (par exemple, en novembre, c'est l'opération énoncée par sa tutrice « faire une synthèse sous la forme d'une interrogation à trous » qui initie le développement de la stagiaire, concernant la correction des devoirs en classe). Cela rappelle que l'énoncé d'une opération n'est pas la maîtrise d'un geste et on peut se poser la question de l'écart entre les opérations et leur « traduction en actes ». Notre étude ne permet pas de documenter cette question.

L'alternance de l'évolution des motifs et des opérations est également confirmée : par exemple, Anne déplace ses motifs concernant la correction des devoirs en classe à partir du moment où elle parvient à sortir de difficultés de mise en oeuvre. Ces difficultés sont dépassées en décembre grâce au suivi d'une opération énoncée par sa tutrice (faire une interrogation « à trous »). Ce dépassement de problèmes pratiques lui permet de s'auto-adresser une nouvelle règle (faire corriger chez eux les exercices qui n'ont pas été vus en classe) avec de nouveaux motifs (pour voir s'ils ont vraiment compris, pour être sûr que les élèves retravaillent l'exercice chez eux). Cette alternance permet le développement de l'activité professionnelle d'Anne par le sens et par l'efficacité.

4.3 L'impact des ressources de la situation tutorale

Après analyse des trajectoires respectives des trois enseignants débutants et après avoir comparé leurs préoccupations et les processus à propos de préoccupations communes (section 4.2), plusieurs interprétations et hypothèses explicatives peuvent être avancées pour mieux comprendre l'impact de la situation tutorale sur le développement de l'activité professionnelle de chaque stagiaire.

La première section (4.3.1) vise à comprendre les éléments qui sont à l'origine du développement de l'activité professionnelle des enseignants.

La deuxième section (4.3.2) cherche à mesurer la part de l'expérience en classe dans ce développement.

La troisième section (4.3.3) porte un éclairage spécifique sur le jeu croisé des interlocuteurs qui énoncent les règles.

La quatrième section (4.3.4) analyse les conditions à l'origine de l'absence de développement de l'activité professionnelle à propos de certaines règles.

4.3.1 L'origine du développement

Au cours des entretiens, les liens établis entre les règles énoncées par les interlocuteurs et d'autre part ceux établis entre ces règles et l'expérience en classe confrontent les stagiaires à des conflits intrapsychiques. Ce sont ces conflits qui les incitent à reparler de ce qu'ils font en classe. Les différentes mises en lien établies par les stagiaires sont à l'origine d'un accroissement de leur pouvoir d'analyse de leur activité : c'est en comparant, en mettant en concurrence différentes règles, en évaluant leur degré d'efficacité dans leur expérience en classe que les enseignants stagiaires développent leur interprétation de ce qu'ils font avec leurs élèves. Le développement du pouvoir d'analyse des stagiaires s'ouvre sur l'auto-adressage de nouvelles règles pour agir en classe. Celles-ci font écho aux règles énoncées par les interlocuteurs.

Extrait d'ACS Magalie du 23-01-08

Chercheur (Ch) : ah c'est intéressant/ tu dis que tu te déplaces pour aller voir ce que font les élèves/ tu te déplaces un peu partout dans la classe/

Stagiaire (St) : mais tu vois/ je pense que mes déplacements sont liés à l'activité des élèves/ j'ai rien changé/ et ces déplacements ça faisait d'ailleurs partie des reproches/

Ch : de ?

St : madame D. (tutrice)/ c'est elle qui m'avait dit que je me déplaçais trop/ elle m'a même dit que certains inspecteurs conseillaient de ne jamais tourner le dos aux élèves/ dans ce cas/ il est déconseillé d'aller dans les rangs/ mais en fait/ j'ai remarqué que je me déplaçais en fonction des activités/

Ch : je ne comprends pas/

St : tu ne peux pas te déplacer de façon artificielle/ quand par exemple tu as besoin d'être à côté du tableau/ tu restes derrière ton bureau/ à proximité du tableau/ tu vois/ enfin tu vas pas bouger pour bouger/

Ch : et dans ce cours/ tu te rappelles pourquoi tu te déplaces ?

St : c'est surtout pour voir si au fond ils suivent/ mais c'est vrai qu'au départ/ dans les tout premiers jours d'enseignement/ je bougeais parce qu'à l'IUFM /on nous avait dit/ « il faut bouger/ il faut se déplacer dans la classe »/ et donc/ donc je me disais/ « tu penses bien à bouger »/ mais c'est tout/ et on en a parlé l'autre fois/ toi-même tu me disais que tu bougeais pour redonner des consignes aux élèves/ là/ je crois maintenant que c'est à visée plus utilitaire/

Ch : c'est-à-dire visée plus utilitaire ?

St : je me déplace pour faire quelque chose de précis/

Ch : et dans ce cours ?

St : je me déplace pour leur demander s'ils ont bien compris/ d'ailleurs je les aide un peu pendant ce temps de travail personnel/

Mais, comme nous l'avons analysé dans les sections précédentes, l'impact de la situation tutorale tient essentiellement en la répétition et le croisement de règles énoncées par des interlocuteurs différents. Dans mon étude, le chercheur aussi participe de ce processus dont l'origine est à trouver dans l'énonciation de règles répétées et entrecroisées. C'est au cours des entretiens qu'il aide les enseignants stagiaires à énoncer les règles des interlocuteurs pour faciliter de nouveaux liens entre ces règles et l'expérience en classe. A d'autres moments, le chercheur « réinjecte » dans l'échange des règles passées issues de la situation tutorale. La possibilité de reparler des conseils et des propositions professionnelles faites par les interlocuteurs constitue une condition pour que les règles issues de la situation tutorale deviennent des ressources pour l'activité professionnelle des enseignants stagiaires. Ce procédé impulse un nouveau travail intrapsychique de mise en lien, de confrontation, de comparaison des règles énoncées dans la situation tutorale avec l'expérience en classe (Clot, 1999). Il présente plusieurs intérêts identifiés dans les entretiens : le premier permet aux stagiaires de donner un nouveau sens aux règles énoncées par leurs interlocuteurs dans un nouveau contexte d'échange ; le deuxième invite les stagiaires à re-travailler leur activité en classe à travers les règles de leurs interlocuteurs ; le troisième force les enseignants stagiaires à reconsidérer leur activité professionnelle à partir de nouveaux éléments d'observation issus de la confrontation des règles de leurs interlocuteurs et des images de l'activité réalisée. Les

deux extraits d'entretien ci-dessous sont illustratifs de ces processus provoqués lors des entretiens.

Extrait d'ACS Magalie du 14-05-08

St : là je sens qu'ils ne vont pas bien déjà/ quand je les ai accueillis/ j'ai senti que ça n'allait pas/ la fatigue/ je sais pas/

Ch : et le fait de sentir que les élèves n'allaient pas bien/ qu'est-ce que tu t'es dit ?

St : rien de plus/ mais j'ai senti/ et après si tu veux/ j'ai pensé que le cours allait être plus long/ peut-être plus difficile/ parce que déjà en les voyant rentrer/ je sentais qu'ils n'étaient pas motivés/

Ch : est-ce qu'il est important de sentir ce genre de choses en début de cours ?

St : en fait c'est un peu prendre la température/

Ch : pour faire quoi ?

St : ah/ je ne sais pas/

Ch : prendre la température pour adapter ton cours/ non ? C'est d'ailleurs un peu ce que madame D. avait dit/ elle voulait d'abord/ elle/ elle sentait d'abord le climat/ l'ambiance de la classe pour se mettre au diapason

St : oui/ c'est un peu ça/ essayer de se glisser à l'intérieur de l'atmosphère de ma classe/ si je me rappelle bien/ dans ce cours je suis allée un peu moins vite/ j'ai pris mon temps parce que je savais qu'ils étaient las/

Extrait d'ACS Anne du 19-10-07

Ch : au bilan I (tutrice) t'a dit « tu peux annoncer ton objectif aux élèves »/

St : ah oui/ elle m'a dit si je me souviens bien que/ parce que y'avait des élèves qui avaient un peu de mal avec les inéquations/ donc elle m'a seulement dit que j'aurais du leur dire que les inéquations c'était pas l'objectif de la séance/ et qu'on verrait ça en AI (aide individualisée)/ et il fallait leur dire que l'objectif d'aujourd'hui c'étaient les intervalles/ parce que de toute façon les inéquations ils les avaient revus déjà en troisième/ donc là/ les inéquations il fallait que je rappelle rapidement les règles/ et ceux qui suivent pas bien/ je revois ça après avec eux en AI/

Ch : et à quel moment tu aurais pu le dire ?

St : j'aurais pu le dire/ ben/ quand je me rends compte que y'en a certains qui pataugent dans les inéquations/ là j'aurais du le dire/ c'est pas de résoudre les inéquations/ refaire un cours sur les inéquations/ mais passer plus vite sur les inéquations/ et leur dire à ce moment là/ « l'objectif ce ne sont pas les inéquations mais ce sont les intervalles »/

Ch : ouais/ et encore sur l'objectif/ I (tutrice) t'a dit aussi « il faut un peu plus cibler l'objectif »/

St : ben justement/ si je ne cible pas l'objectif qui est les intervalles pour ce cours là/ je vais passer beaucoup de temps sur les inéquations/ et c'est un peu ce qui s'est passé d'ailleurs/ et l'objectif principal il sera pas atteint/ parce qu'on aura passé toute l'heure sur les inéquations/

L'analyse des trajectoires et des préoccupations des enseignants débutants pointe une deuxième origine au développement de leur activité professionnelle : l'activité empêchée en classe. En effet, au cours des entretiens de formation et de recherche, ce sont les

préoccupations des enseignants stagiaires liées à la situation contraignante de classe qui orientent de façon récurrente les interlocuteurs (dont le chercheur) vers l'énonciation de nouvelles règles. L'activité des stagiaires revient alors à confronter les règles énoncées et leur activité réalisée. Ce mouvement de va et vient entre l'expérience en classe et les contraintes pousse les stagiaires à évaluer les limites des règles qu'ils se sont fixées.

Extrait d'ACS Magalie du 21-11-07

St : les élèves me donnent trop souvent/ ils ne savent pas encore bien développer leur réponse/ je sais pas comment faire/

Ch : par rapport à ça/ quand tu poses la question/ comment ça se passe ?

St : souvent ils me donnent une brique de réponse/ et c'est moi qui développe derrière/

Ch : peut-être que les élèves se disent/ comme elle complète à chaque fois/ ce n'est pas la peine de développer/ je sais pas/ est-ce qu'on pourrait faire autrement/ quand tu poses la question à un élève/ tu pourrais lui dire de développer/ de compléter lui-même la réponse/ (...)

St : tu vois là/ il m'a donné un mot/ et moi je développe/

Ch : et après tu dis/ « exactement »/ donc peut-être que l'élève/ si tu veux dans sa réponse/ il ne va pas développer sa réponse/ parce que tu acquiesces/ parce que tu développes/ à la limite en faisant ça/ tu lui dis que sa réponse est bonne/ et qu'elle est suffisante/

St : oui c'est vrai/ il faut que je corrige ça/ parce que du coup/ ils ne comprennent pas pourquoi je l'accepte à l'oral/ et quand ils me font exactement la même chose à l'écrit pourquoi ça ne passe plus/

Par ailleurs, l'analyse comparée des trajectoires de développement professionnel met en évidence que les enseignants débutants n'entrent pas dans leur expérience professionnelle avec les mêmes préoccupations. Précisément, on constate que lorsque le stagiaire suit de façon stricte des règles pré- établies (comme Julien), le développement professionnel n'est pas favorisé. Réfractaire aux règles du genre, et soutenant sa propre conception de l'enseignement, Julien crée lui-même les conditions d'immobilité qui mènent l'activité professionnelle à des difficultés. L'exercice du métier devient alors une épreuve déroutante et les conflits intrapsychiques sont dans ce cas tellement intenses qu'ils paraissent insurmontables et entraînent de la souffrance. Il faut alors plus de temps à Julien pour tisser des liens entre les ressources de la situation tutorale et son activité en classe et pour réussir à dépasser certaines préoccupations (corriger les devoirs en classe, installer rapidement les élèves, avoir du calme dans la classe) que les deux autres enseignants stagiaires réussissent à surmonter en début d'année. Lorsque l'écart entre ce qu'ils aimeraient faire en classe (pour Julien, un professeur qui n'est pas rigide... qui fait rire...qui est dans la classe autant pour

développer les relations avec ses élèves que pour faire de la physique) et ce qu'ils devraient faire « en tant qu'enseignants », ne favorise pas le développement professionnel. « Les sujets sont alors amputés de leur pouvoir d'agir sur leur milieu professionnel au moyen de leur histoire propre (...) ils se trouvent prisonniers d'une existence vécue mais superflue pour vivre la situation présente (...) » (Clot, 2008, pp.63-64).

4.3.2 La validation des ressources de la situation tutorale dans l'expérience en classe

Au cours des interactions, les stagiaires tissent des liens entre les règles énoncées par les formateurs, leur tuteur, leurs collègues, les pairs et ce qu'ils font en classe. En faisant des règles des outils de pensée, les stagiaires questionnent leur activité professionnelle. Les liens établis permettent aux stagiaires d'envisager de nouvelles actions et de nouveaux motifs d'agir.

Extrait d'ESD Magalie du 18-03-08

Ch : et est-ce que tu vas tenir compte de ce qu'elle (*tutrice*) t'a dit/ « il faut désamorcer/ il faut proposer des activités plus ludiques » ?

Stagiaire : oui/ je crois/ le soir j'y ai pensé/ et dans la foulée le lendemain/ je l'ai contactée en lui disant/ « voilà j'ai un projet/ je voudrais vous le soumettre »/ j'ai changé parce que j'avais prévu de faire une autre séquence/ on est passés directement au théâtre/ pour essayer de faire des choses un peu plus ludiques/ elle (*tutrice*) m'a dit/ « d'accord vous passez au théâtre/ c'est une activité qui peut les intéresser »

Les règles énoncées par les interlocuteurs deviennent des ressources à condition qu'elles ne soient pas éloignées de ce que les enseignants stagiaires font ou de ce qu'ils se sentent capables de faire en classe ou de leurs motifs d'action. C'est parce que les règles des interlocuteurs « entretiennent » une proximité avec la situation d'enseignement vécue par les enseignants débutants qu'elles sont mises au service de l'activité professionnelle. En les référant aux caractéristiques de la situation de classe, les enseignants stagiaires perçoivent les règles énoncées par les interlocuteurs comme pouvant améliorer l'activité d'apprentissage de leurs élèves.

Or l'analyse des données montre à plusieurs reprises que les signes adressés par un collègue, un formateur ou un pair sont difficilement compatibles avec les contraintes de leur activité en classe. De cette collision entre les actions et motifs évoqués par les professionnels et formateurs d'une part et les actions et motifs compatibles avec leurs préoccupations en classe face aux élèves d'autre part émergent des conflits intrapsychiques. L'extrait suivant illustre

cette tension qui fait dialoguer l'ensemble des ressources et développe l'activité professionnelle d'Anne. Au cours d'un entretien d'auto-confrontation simple (11-04-08), Anne explique comment elle a été affectée par les différents conseils de la formatrice IUFM et de sa tutrice à propos de la circulation et de la distribution de la parole.

Extrait d'ACS Anne du 11-04-08

Chercheur (Ch) : et tu interrogues souvent les élèves dans ton cours ?

Stagiaire (St) : oui, je les fais participer. C'est à eux de me donner les réponses, d'expliquer un peu comment ils ont trouvé le résultat

Ch : tu trouves que c'est important de les faire participer ?

St : oui, parce que à partir du moment où ils savent expliquer, ça montre qu'ils ont compris aussi

Ch : en début d'année, la formatrice t'avait dit que tu interrogeais bien les élèves, tu te rappelles, mais qu'il fallait pas que tu répètes ce que les élèves disaient

St : ben ouais, parce qu'elle m'avait surtout parlé de la circulation de la parole. Ca , ça doit être un truc de l'IUFM, faire participer les élèves, avoir un cours interactif, et la dernière fois elle m'a dit que la parole circulait bien

Ch : tu peux m'expliquer ce qu'elle voulait dire par là ?

St : pour elle, c'était surtout les élèves qui devaient s'écouter et quand ils parlaient, ils devaient s'adresser pas seulement à moi mais à toute la classe

Ch : mais pour toi, ça veut dire quoi ? Là, dans ce cours, qu'est-ce que tu as fait pour que ça circule bien ?

St : ben, au début j'en avais pas forcément conscience de ça, mais donc là, en donnant la parole aux élèves je leur demande, ben, de me donner un résultat, de rappeler une propriété et aussi je les fais répéter si je vois que l'élève il a pas parlé fort pour que tout le monde entende. Je fais attention aussi, parce que y'a un autre truc que la tutrice m'avait dit, c'est qu'il fallait distribuer la parole, c'est pas toujours les mêmes qui parlent. Et c'est vrai qu'avant, je pensais pas à tout ça, j'interrogeais un peu les mêmes, peut-être, enfin, ça c'est moi qui dis ça, mais moi j'avais vu que certains de mes élèves étaient très très timides, pour eux c'était très dur de prendre la parole, donc j'avais tendance à moins les interroger mais bon là t'as vu j'essaye de les faire participer quand même mais je les fais pas répéter c'est moi qui répète c'est pas la peine de s'acharner sur eux

Au cours de cet entretien, Anne considère que les conseils de la formatrice convergent vers des règles énoncées à l'IUFM : *faire participer les élèves* (action) pour *avoir un cours interactif* (motif). Par la suite, elle évoque le conseil de sa tutrice comme autre ressource pour son action : *distribuer la parole* (action) pour *ne pas que ce soit toujours les mêmes qui parlent* (motif). L'ensemble des ressources va exposer Anne à un conflit entre différentes actions possibles et divers motifs d'action. Le conflit est exprimé à travers ce que dit l'enseignante novice de ces ressources : *au début j'en avais pas forcément conscience de ça (...)* *c'est vrai qu'avant, je pensais pas à tout ça*. Le chercheur demande à la stagiaire de développer son analyse au contact de son activité réalisée, relançant en conséquence le travail

intrapyschique. Anne crée tout d'abord des liens entre ce qu'elle a fait et les conseils de la formatrice et ceux de la tutrice. Puis elle évoque un autre élément emprunté à l'observation qu'elle a pu faire de ses élèves qui *ont des difficultés à prendre la parole*. En se référant à son expérience en classe, Anne perçoit une discordance entre l'action de distribuer la parole énoncée par la tutrice et le constat d'élèves en difficulté dans la prise de parole. Pour sortir des conflits émergeant des ressources concurrentes et de la tension entre ces ressources et son expérience en classe, Anne va envisager une nouvelle action *ne pas faire répéter les élèves timides* associée à un nouveau motif d'action *ne pas s'acharner sur eux*. Cette nouvelle règle fait écho aux actions et aux motifs fournis par ses interlocuteurs.

Le développement professionnel des stagiaires marqué par des conflits intrapsychiques semble donc se réaliser par la collision des concepts, c'est-à-dire la confrontation entre les règles énoncées par les formateurs ou d'autres professionnels et la prise en compte de l'expérience en classe.

Cette validation par l'expérience en classe des ressources issues de la situation tutorale est omniprésente et repose sur le jugement d'une « efficacité éprouvée en classe » des règles énoncées. Au cours d'un entretien (16-05-08), Julien met en rapport l'utilisation de l'analogie qu'il a faite dans sa classe et le souvenir de ce que Sara lui avait dit à propos de l'analogie : ne pas user systématiquement de l'analogie (action) pour ne pas passer à côté du sens profond de l'équation (motif) pour développer l'abstraction et le raisonnement chez les élèves (motif) pour forcer les élèves à faire cet effort intellectuel (motif), faire de l'analogie (action) pour donner du sens au travail que l'on fait en physique (motif) (3-04-08). L'expression « *elle n'a pas tort aussi* » montre que Julien reconnaît une pertinence aux règles énoncées par sa collègue. Mais cette pertinence s'accroît au fur et à mesure que Julien confronte ce raisonnement pratique énoncé avec son expérience en classe (il a utilisé l'analogie de la tapisserie sans pour autant empêcher le développement du raisonnement chez les élèves. Julien dit avoir vu *des élèves décoller...ils ont réussi à construire le raisonnement*). Cette convocation de l'expérience vécue en classe constitue un élément de poids dans la validation de la règle énoncée par son interlocutrice.

Extrait d'ESD Julien du 16-05-08

Ch : cette explication par analogie/ elle a permis aux élèves de mieux comprendre/ de faire l'exercice/ si je comprends bien/

Stagiaire (St) : c'était/ enfin moi/ ce que j'ai vu/ c'était plus facile/ mais en fait/ ce qu'il faut faire/ parce que Sara elle a pas tort aussi/ donc moi je pense/ ce qu'il faut faire/ c'est que tu introduis la formule brute/ le modèle/ et les élèves qui ne comprennent pas/ je sors de ma

poche cet exemple par analogie/ en fait tu le fais c'est informel/ seulement pour certains/ et t'as pas besoin de baser ton cours là-dessus/ (...)

Ch : et c'est ce que tu as fait avec la tapisserie pour les aider à résoudre/ résoudre un problème de concentration/ c'est ça ?

St : oui/

Ch : tu as pris l'exemple de la tapisserie ?

St : mais pas pour tous/ et en plus/ bon/ peut-être que ça n'a pas fonctionné encore pour certains/ mais globalement/ le truc a fait que j'ai vu des élèves décoller/ tu vois/ leur raisonnement/ ils ont réussi à construire le raisonnement/ c'est ça en fait/

En conclusion sur ce point, il semble donc que, pour les trois stagiaires, l'adoption de règles énoncées par des interlocuteurs, la construction et l'adressage de ces règles sont indexés à plusieurs formes d'étayage. D'abord un étayage interne (la « solidité » d'un raisonnement pratique qui comporte plusieurs motifs et plusieurs opérations, par exemple le cas de Magalie UA 33) ; ensuite l'étayage entre interlocuteurs (par exemple, voir dans l'activité de Magalie, section 4.1.3.2, les règles relatives à la correction des devoirs de français, UA 2 : formateurs IUFM et collègue de Français, Virginie) ; mais l'étayage principal ne semble pas concerner les interlocuteurs de métier mais les élèves. Autrement dit, les règles énoncées par le tuteur, les formateurs, le chef d'établissement ne sont validées qu'à l'aune de l'expérience en classe et des interactions négociées avec les élèves. Dans cet exemple de l'UA 2 dans le développement de l'activité professionnelle de Magalie, ce sont d'une part les productions inattendues des élèves, d'autre part la difficulté de Magalie à rendre des notes aux élèves en classe qui activent les conflits intrapsychiques sur ce sujet (voir aussi partie 4.1.3.4).

Extrait d'ESD Magalie du 9-10-07

St : c'était pour la première fois/ je corrigeais des copies de français/ donc d'abord je me suis rendue compte/ au départ c'était un mauvais moment/ parce que y' avait un gouffre entre mes attentes et la production des élèves/ donc j'ai lu toutes les copies et je me suis rendue compte que si je m'en tenais à mon barème et à mes exigences/ la moyenne aurait été de 5 environ/

Ch : comment tu avais construit ton barème/ toi toute seule ?

St : non/ j'avais eu l'occasion de voir ma tutrice juste avant la séance qui m'avait demandé un petit peu ce qui avait été vu en classe/ et donc là/ elle a estimé que ce qui avait été vu en classe devait être noté de façon moins importante/ et au contraire ce qui nécessitait plus de recherche et de travail personnel de le noter davantage/

Ch : tu étais d'accord avec elle ?

St : j'ai un petit peu suivi ses conseils/ et en fait/ dans l'application/ ses conseils se sont avérés pas très bons/ voilà/ c'est-à-dire sur le principe je trouvais ça très bien/ parce qu'elle m'a dit/ « Magalie/ simplifiez-vous la vie »/ et c'est vrai que j'avais/ bon voilà/ une erreur de débutante/ j'avais pas envisagé le barème avant/ donc je savais exactement sur quoi j'allais les interroger/ mais j'avais 6 questions/ or c'est noté sur 20/ c'est une petite erreur/ mais c'est vrai que ça complique la vie pour calculer le nombre de points/ (...) je me suis vraiment

beaucoup remise en question/ « est-ce que j'ai fait/ enfin/ est-ce que je leur avais donné les outils pour répondre/ est-ce que j'avais bien expliqué ce que j'attendais/ ou est-ce qu'ils se sont moqués de moi/ est-ce qu'ils n'ont pas assez travaillé »/ j'ai pris le parti pour ce premier devoir de/ d'en prendre mon parti/ en fait de m'accuser/

C'est l'activité des élèves également qui oriente l'enseignante stagiaire vers un adressage de certaines règles et une réfutation de certaines autres. De même pour Julien, son développement ne semble pas indexé, comme je l'ai indiqué, par des raisonnements pratiques particulièrement convaincants ni par des étayages croisés de plusieurs interlocuteurs à propos de certaines règles. La construction et l'adressage de nouvelles règles pour Julien trouvent leur origine dans des interactions négociées qu'il juge insatisfaisantes avec les élèves de sa classe de seconde.

Ce résultat apparemment banal (les règles énoncées sont suivies lorsqu'elles sont validées par l'expérience en classe) a plusieurs conséquences concernant le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants : l'impact de la situation tutorale sur le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants semble indexé au a) nombre de croisements possibles du même faisceau de règles énoncées par des interlocuteurs différents, b) type de règle (les opérations, les règles circonstanciées) qui favorise ou non une validation dans l'expérience en classe.

4.3.3 L'interlocuteur qui énonce la règle

La lecture des données montrent l'influence différentielle des interlocuteurs sur le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants. Mais cette première impression mérite d'être approfondie.

L'analyse des données relatives à l'activité d'Anne, la situation tutorale est représentée par un collectif réduit de professionnels de la formation (tutrice, formatrice visiteuse, formateurs IUFM). Les buts d'action et les opérations énoncés par ces interlocuteurs deviennent des raisons d'agir pour Anne. Après chaque visite de la formatrice IUFM ou chaque bilan de la tutrice, le développement de son activité professionnelle semble être accéléré. L'importance accordée à ce collectif réduit est confirmée par d'autres données en rapport avec l'absence de sa tutrice à partir du mois de janvier. Cette absence est source de préoccupation chez Anne : privée des règles énoncées par sa tutrice et des bilans de leçon, le développement de son activité professionnelle semble ralentir. Anne se voit contrainte de recourir à d'autres ressources (textes officiels, livres de mathématiques) qui, en l'absence d'échange avec

d'autres interlocuteurs, ont tendance à alimenter insuffisamment l'analyse de son activité et à rendre difficile toute tentative opérationnelle nouvelle en classe. Pour faire son travail, Anne recourt à des actions et des opérations anciennes (Ne pas faire répéter les élèves, UA 45 ; Accepter les élèves en retard, UA74 ; Faire un cours magistral UA 74).

On peut alors supposer que lorsque la situation tutorale est réduite, quand le collectif ne compte qu'un ou deux interlocuteurs, la diminution des échanges n'alimente plus l'activité professionnelle du travailleur en énergie conflictuelle (Clot, 2008), elle met en sommeil l'évolution des motifs, le franchissement de paliers d'efficacité et, en conséquence, le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants.

Concernant Magalie, la trajectoire de son développement professionnel est dynamisée essentiellement au contact des opérations énoncées par le professeur principal, le conseiller principal d'éducation et sa collègue de français. Elle privilégie les interlocuteurs susceptibles de lui donner les « bonnes » opérations pour agir en classe. Son intention de faire progresser tous les élèves l'incite à saisir chez ses interlocuteurs les actions qui sont les mieux adaptées aux contraintes de sa classe où les élèves *sont sympathiques mais peu participatifs*. Elle n'hésite pas à « juger » ses interlocuteurs en fonction du degré d'efficacité de leurs règles dans l'exercice du métier (les opérations énoncées par l'IUFM appliquées le jour de la rentrée lui donnent satisfaction) et en fonction de leur proximité avec le terrain de l'enseignement (*je ferais plutôt confiance à madame D. (tutrice) parce qu'elle m'a vue plus souvent dans la classe*). Mais Magalie amende ou rejette les règles énoncées par ses interlocuteurs lorsque les opérations sont incompatibles avec les contraintes de classe (« *je n'ai pas tenu compte de ce qu'il m'a dit/ parce que moi je pensais que ça allait décourager l'élève* »).

L'impact de la situation tutorale sur le développement de l'activité professionnelle de cette stagiaire semble indexé à la confrontation régulière de ces règles et des transactions avec les élèves. Lorsque cette confrontation est interrompue, le développement de l'activité professionnelle de Magalie est au point mort. C'est le cas lorsqu'elle dit ne plus savoir quoi faire. Faute de pouvoir disposer de ressources opérationnelles qui « marchent », l'activité professionnelle ne réussit plus à se réorganiser pour s'adapter aux circonstances d'enseignement.

Si Anne et Magalie acceptent d'être affectées par les énoncés de règles provenant de leurs interlocuteurs de la situation tutorale, Julien s'appuie en début d'année sur un certain nombre de règles pré- établies, issues d'expériences antérieures éloignées de l'activité d'enseignement scolaire. Cette situation initiale le pousse à négocier de façon âpre avec les interlocuteurs de métier ou, plutôt, à réfuter, à ne pas faire beaucoup de concessions, en même

temps qu'il cherche à euphémiser les interactions avec les élèves (posture décontractée, tutoiement, travail qui « n'embête pas » les élèves). Au fur et à mesure, sa trajectoire au cours de l'année peut être comprise comme une inversion non régulière et douloureuse de ce positionnement dans les transactions avec les différents interlocuteurs : les négociations devenant de plus en plus difficiles avec les élèves, il se tourne de façon discontinue mais de plus en plus marquée vers ses formateurs et ses pairs et devient plus ouvert aux règles énoncées. On peut se demander si Julien n'a pas sous-estimé le pouvoir d'action et l'expérience des élèves dans les transactions avec lui (en particulier de la classe de 2^{nde} 4). Son développement peut être traduit également en termes d'appartenance à un "collectif" (d'apprenants) qui évolue de façon non linéaire vers une appartenance à un collectif de métier (d'enseignants), ce qui est une façon de définir la construction d'une identité professionnelle.

Si les stagiaires hiérarchisent les règles issues de la situation tutorale en fonction de leur degré d'efficacité dans l'expérience en classe (Magalie) de leur degré de compatibilité avec les règles personnelles (Julien), les résultats montrent néanmoins que les enseignants débutants privilégient leurs interactions avec le tuteur et que les règles énoncées par ce dernier impactent davantage le développement de leur activité professionnelle que celles énoncées par les autres interlocuteurs. Il est possible de formuler plusieurs interprétations pour mieux comprendre ce résultat. On suppose que l'injonction d'une formation professionnelle centrée sur une coopération tuteur-stagiaire accentue cette hiérarchisation. Anne rapporte que lors de la pré- rentrée à l'IUFM, les formateurs ont insisté sur le fait que les tuteurs étaient leurs « personnes référentes » ; cette injonction conduit les enseignants stagiaires à resserrer le collectif d'interlocuteurs. L'autre interprétation consiste à penser que, souvent, le tuteur est l'interlocuteur privilégié parce qu'il est l'interlocuteur principal (en nombre d'interactions). Enfin, l'interprétation que je retiens consiste à penser que l'impact des énoncés du tuteur est en rapport avec le fait qu'il est également un professionnel qui exerce le métier en classe. En effet, les résultats de l'étude mettent en lumière que, quand celui qui énonce la règle justifie celle-ci par son suivi dans sa propre expérience professionnelle, l'étayage de cette règle semble renforcé.

Extrait d'ACS Magalie du 23-01-08

Chercheur (Ch) : et par rapport à cette prise de notes/ tu avais demandé à tes collègues comment ils faisaient ?

Stagiaire (St) : Virginie (collègue de français)/ elle/ m'a dit qu'elle demandait souvent aux élèves de lire à voix haute les notes prises en cours/ ça lui permettait de voir si la prise de note était correcte/

Ch : tu as essayé de le faire ?

St : là dans ce cours/ oui/

Ch : oui c'est vrai

St : une ou deux fois je crois/ mais je pense aussi que le fait de demander à un élève de lire ses notes permet à certains d'entendre une nouvelle fois ce qui vient d'être dit/ tu vois/ en fait c'est pas plus mal/ certains dans la classe ont besoin de cette répétition pour prendre correctement des notes/ pour les élèves qui sont lents à écrire/ et j'en ai trois ou quatre dans la classe/ tu vois Y(élève)/ et bien je pense que ça va lui donner l'occasion d'entendre une nouvelle fois les phrases ou les mots importants à noter

Néanmoins, les règles énoncées par les interlocuteurs opèrent parfois comme des « contre-exemples » ou des « mises en garde » qui, reliées à l'expérience en classe, deviennent pour les stagiaires des ressources pour envisager de nouvelles règles qui se « démarquent » de celles de leurs interlocuteurs tout en y étant liées. Les règles des interlocuteurs sont reprises et dénoncées dans le raisonnement pratique des enseignants stagiaires et deviennent le point de départ d'une nouvelle règle mieux adaptée aux circonstances de leur enseignement.

Extrait d'ESD Magalie du 9-10-07

Stagiaire : non/ par contre quand elle (*collègue de mathématiques*) est passée (*se présenter devant les parents d'élèves*) / j'ai compris ce que je ne voulais pas faire/ c'est-à-dire/ elle m'a un peu servi de contre-exemple/ parce que elle s'est un peu trop étendue/ et j'ai senti/ je t'assure/ le public en face un peu lassé/ et j'ai commencé/ moi quand j'ai pris la parole/ « bon ben/ voilà/ je suis madame L/ je suis le professeur de français/ de la seconde 2/ c'est une classe que je vois régulièrement/ je connais bien/ je vais essayer d'être brève »/ tu vois/ et je les ai sentis soulagés/ mais c'est vrai que j'ai été plus concise que ma collègue/

Extrait d'ACS Julien du 30-11-07

Stagiaire (St) : je sais qu'avec ce genre d'élève/ y'a des élèves où tu vas pouvoir faire preuve d'autorité de manière très ferme/ je dis/ « tu te tais »/ mais avec ce genre d'élève comme elle/ elle va vouloir commencer à parlementer/ elle va t'expliquer que t'es en train de t'énerver/ et tout ça/ elle va te retourner quoi/ parce que toi tu vas t'énerver/ parce que elle c'est du ping-pong quoi/ c'est un mur/ c'est-à-dire que/ plus tu tapes fort/ plus elle va taper fort/ j'ai essayé de la prendre plus genre/ « c'est pour toi »/ et je l'ai retournée en fait/ et j'y suis arrivé/ et je suis arrivé à mes fins/

Chercheur (Ch) : c'est-à-dire ?

St : elle a accepté/ elle a reconnu que c'était vrai ce qu'elle avait dit/

Ch : mais tu dis/ qu'avec certains élèves il faut faire comme ça/ avec d'autres il faut faire ceci/ mais pour comparer comme ça/ pour faire la différence entre deux genres d'élèves/ tu as du avoir d'autres expériences comme celle-là/ qui t'ont permis d'apprendre/ ou quelqu'un t'a dit quelque chose, des conseils pour faire comme ça ?

St : non mais/ enfin si/ l'autre fois/ le prof de sciences nat. (*sciences et vie de la terre*) s'est embrouillé méchant avec un élève (*de la classe du stagiaire*)/ il a pris une feuille comme ça à un élève/ et l'élève lui a dit/ « tu me rends ça maintenant/ c'est pas à toi/ c'est à moi »/ le prof/ il a posé la feuille sur le bureau/ l'élève a suivi et il a pris la feuille/ et il a dit/ « ici/ je fais ce

que je veux/ quand c'est à moi c'est à moi »/ et le prof m'a dit/ « soit c'était lui qui m'en mettait une/ soit c'était moi qui lui mettait »/ c'était vraiment très tendu/ il l'a viré/ et cet élève/ je sens des fois/ quand je lui dis un truc je l'entends marmonner/ et je sais très bien que cet élève/ si je fais preuve d'autorité sur lui/ il va exploser et il va faire comme avec l'autre prof/ il va se lever/ il va me tutoyer/ il va chercher la confrontation/ donc quand j'ai quelque chose à lui dire/ quand je vois qu'il part/ je lui dis/ « J/ on se calme/ si tu as quelque chose à me dire/ tu viendras à la fin »/ tu vois/ tout de suite avec lui je fais comme ça/

Concernant l'impact différentiel des règles énoncées en fonction de l'interlocuteur, une analyse superficielle des échanges entre pairs (par exemple l'auto-confrontation croisée entre Julien et Sara) semble confirmer l'idée que, lorsque celui qui énonce la règle justifie celle-ci par son suivi dans sa propre expérience professionnelle, l'étayage de cette règle semble renforcé.

Un autre élément de résultat, apparemment éloigné de cette question, me paraît susceptible d'étayer cette interprétation. En effet, l'analyse comparative des trois trajectoires de développement professionnel révèle aussi que les stagiaires ne donnent pas le nom des interlocuteurs de l'IUFM. Ils évoquent Monsieur L., Mme D., Philippe, Lami mais ils disent « l'IUFM », de façon anonyme et indifférenciée. Ce qui peut apparaître comme un détail apparaît de façon tellement systématique dans les interactions avec le chercheur (ESD, ACS, ACC) qu'il me semble nécessaire d'y porter le regard. D'abord, il est à noter que cette indifférenciation dans le discours des trois stagiaires ne repose pas sur une réalité professionnelle dans le sens où les formateurs de l'IUFM ne constituent pas un collectif homogène : formateurs disciplinaires qui coopèrent peu entre eux, formateurs transversaux, conférenciers, formateurs de terrain intervenant ponctuellement. Les auteurs montrent même qu'une des caractéristiques de cette formation d'enseignants tient en la disparité des modèles, des modalités de formation et des règles de métier (Méard & Bruno, 2009). Même lors des rares moments de co-interventions (analyses de pratiques collectives) (Méard, 2005) ou de collaboration obligatoire (échanges des rapports de visites) (Sune, Méard & Bruno, 2005), les formateurs de l'IUFM n'agissent pas de la même façon, ils ne voient pas les mêmes choses ni ne prennent en compte les mêmes règles (à tel point que les auteurs se demandent s'il y a un « genre formateurs IUFM »).

Si l'on ne peut interpréter cette évocation indifférenciée des formateurs de l'IUFM par les enseignants débutants du fait de l'homogénéité des formations et des formateurs, il est légitime de se demander si l'IUFM n'est pas perçu avant tout comme l'instance de certification ; dans cette optique, on pourrait dire en quelque sorte qu'il s'agit de la tutelle, du prescripteur (Daniellou, 1996 ; 2002 ; Six, 2002). Cette interprétation est étayée également

par le fait que les formateurs de l'IUFM interviennent soit ponctuellement sur le lieu d'exercice du métier (par quelques visites qui ont une fonction certificative au cours de l'année), soit de façon plus massive mais « délocalisée » (travaux dirigés, cours). Ce qui inciterait à distinguer, parmi les règles énoncées, celles qui sont de l'ordre de la prescription (l'IUFM) et celles qui sont déjà de l'ordre de la « renormalisation » de la prescription (les règles énoncées par le tuteur, les collègues, les pairs), c'est-à-dire la prescription amendée, adaptée, reformulée, déjà partiellement reconstruite à partir des inattendus de l'activité de travail (Schwartz, 1996). Dans la trajectoire de Magalie, un épisode semble particulièrement marquant de ce point de vue. Face à deux règles contradictoires de la part de sa tutrice et de sa formatrice IUFM à propos de la règle relative aux déplacements de l'enseignante dans la classe, elle dit :

Extrait d'ACS Magalie du 23-10-07

St : (...) je ferais plutôt confiance à madame D./ parce qu'elle m'a vue plus souvent dans la classe/ mais il est vrai que là je suis confrontée à une difficulté/

Ch : laquelle ?

St : je ne sais pas ce qu'il faut faire/ tu comprends/

Ce qui est intéressant dans cette unité d'analyse c'est que la stagiaire n'hésite pas, dans l'échange, à solliciter l'avis de la chercheuse. Elle lui demande :

St : tu ferais comment toi/

Ch : par rapport à quoi/ par rapport aux deux conseils contradictoires/ ou par rapport au déplacement dans la classe ?

St : par rapport au déplacement dans la classe/

Ch : ah/ tu veux que je te dise comment je fais avec mes élèves/ c'est ça ?

St : oui/

Mais cette hypothèse à propos d'une évocation indifférenciée des formateurs de l'IUFM est à nuancer dans la mesure où le tuteur (parce qu'il dépose en fin d'année un « Rapport » auprès de la Commission de Validation) joue également un rôle de prescripteur institutionnel. Mais c'est un prescripteur que l'on rencontre plusieurs fois par semaine et qui est « sur place ». Une autre interprétation possible est à chercher dans le type de règles discutées par les trois stagiaires au cours de ces multiples recueils de données. Ces règles, correspondant aux préoccupations saillantes des enseignants au cours de leurs trajectoires professionnelles semblent éloignées des « contenus de formation » délivrés à l'IUFM (voir supra, section 4.2.1). Enfin, quelques données montrent que c'est moins l'interlocuteur lui-même qui permet

de déterminer un impact différencié que le type de règles énoncées et les opportunités de leurs « croisements » (voir ci-dessus la conclusion de la section 4.3.2). Par exemple, Magalie suit avec application les opérations données à l'IUFM à propos de l'accueil des élèves et de la présentation de rentrée (voir partie 4.1.3.1). Dans ce cas précis, bien que ces règles fussent énoncées « par l'IUFM », elles ont un impact (on remarque que ces règles sont des opérations : elles décrivent les gestes à faire, les lieux, la chronologie de la procédure à suivre).

4.3.5 L'absence de développement professionnel à propos de certaines règles

L'analyse des données met en évidence que certaines règles issues de la situation tutorale ne donnent pas lieu à des processus marquant le développement de l'activité professionnelle des enseignants stagiaires.

Quatre interprétations sont avancées :

- des règles verrouillées par le consensus du collectif
- des règles non négociables dictées par une norme
- des règles ritualisées
- des règles laissées en jachère par les interlocuteurs

4.3.4.1 Des règles verrouillées par le consensus du collectif

Au cours des entretiens, les enseignants stagiaires se réfèrent à des règles énoncées par les interlocuteurs qui font l'objet d'un consensus au sein de la communauté de pratique enseignante. Ces règles renvoient à des préoccupations partagées par les interlocuteurs. Elles concernent des manières d'exercer le métier d'enseignant qui sont stabilisées et reconnues par différents professionnels comme les collègues, le tuteur, les formateurs IUFM, le chef d'établissement scolaire. Une fois intériorisées, ces règles deviennent, dans le raisonnement pratique des enseignants stagiaires, des « actions à faire pour faire comme les autres enseignants ». Ces actions sont empruntées par les enseignants stagiaires et ne sont plus rediscutées en cours d'année. C'est le cas des quatre actions suivantes :

(A propos de la règle « Avoir trois notes par trimestre »)

Extrait d'ESD Julien du 16-05-08

St : il me faut trois notes/ et là j'ai pris du retard/ donc/

Ch : c'est un collègue ici qui t'a dit qu'il fallait trois notes ?

St : oui oui/ je sais pas si c'est P ou S (collègues de physique-chimie)/ mais c'est le genre de question/ oui/ quand on a discuté/ on a vu/ « il faut combien de notes/ un devoir ça dure combien de temps/ est-ce que tu peux regarder si c'est pas trop dur pour le niveau seconde »/ et/ mais ils m'ont dit que globalement/ là pour ce trimestre/ et même pour les autres/ il faut à peu près trois notes quoi/ ça te permet de parer si y'a une catastrophe/ t'as trois notes pour la rattraper/ si t'as que deux notes c'est plus dur pour un élève de rattraper/ et puis ce que j'ai compris aussi/ c'est que faut pas en faire deux/ parce que y'a des fois des élèves qui ont une bonne note/ la moyenne sur deux notes/ elle arrive à être bonne aussi/ alors qu'il n'a pas le niveau aussi/

(A propos de la règle « Se forcer à travailler avec le manuel »)

Extrait d'ACC Magalie du 8-04-08

Collègue : alors là/ on a travaillé sur deux images/ le Sacro Saint de Friedrich/ l'homme face à la mer de nuages/ et après c'est un portrait d'un jeune romantique/ alors c'est tout le problème/ c'est pas forcément les images qu'on aurait envie de commenter/ mais comme je mets un point d'honneur à utiliser le manuel/ parce que les élèves l'ont/ et ils peuvent le parcourir chez eux/ donc je veux utiliser le manuel/

Stagiaire : alors je trouve que vous avez raison/ moi aussi parfois je me suis forcée de choisir un texte en fonction du manuel/ l'IUFM nous a d'ailleurs dit qu'il fallait beaucoup l'utiliser/ donc/ mais c'est vrai que c'est un outil qu'ils (élèves) ont payé/ parfois ils l'ont dans leur cartable/ ils le portent toute la journée/ donc je m'en sers/

(A propos de la règle « Ne pas s'habiller comme les élèves »)

Extrait d'ACC Anne du 5-10-07

St : il (le proviseur) nous a parlé de notre tenue vestimentaire/ donc/ et ça j'en ai pris conscience de cette tenue à l'IUFM/ la semaine d'avant/ ou peut-être l'année dernière/ où on avait vu un proviseur qui nous avait fait une conférence/ et qui nous avait dit aussi/ « il faut marquer la différence dans la tenue »/ (...)

Chercheur (Ch) : oui/ pardon/ il faut marquer la différence c'est-à-dire entre -

St : entre un prof et un élève

Ch : tu es d'accord ?

St : oui/ je pense que c'est vrai/ il ne faut pas entre guillemets singer les élèves/ c'est-à-dire/ c'est essayer de/ enfin essayer/ ou même si naturellement je m'habille vraiment comme les élèves/ j'essaierais de ne pas m'habiller comme les élèves/ (...) alors des baskets/ un jean/ on est tous en jean/ mais y'a jean et jean/ hein/ un jean qui tombe très bas/ tout ça c'est pas la même chose qu'un jean chic/ hein/(...)

Ch : et le proviseur vous a dit-

St : oui/ lui il nous a dit/ « vous n'êtes pas obligés d'être en costume cravate/ mais voilà/ faites attention à votre tenue »/ et donc moi/ j'avais déjà entendue cette remarque/ donc avant/ et je pense que oui/ il faut/ il faut pas essayer de s'habiller comme les élèves/

(A propos de la règle « Fonctionner avec deux cahiers en mathématiques »)

Extrait d'ESD Anne du 5-10-07

St : oui je fonctionne avec deux cahiers/ un cahier de cours et un cahier d'exercice/ en math toujours/ (...) en math y'a la partie cours et une partie exercice c'est toujours comme ça quand j'étais élève c'était déjà ça/ et I (tutrice) fait ça et tous les profs aussi

4.3.4.2 Des règles non négociables dictées par une norme

Certaines règles énoncées par les interlocuteurs ou écrites dans les textes officiels incitent les enseignants stagiaires à s'y conformer. Elles agissent comme des normes qui guident l'activité professionnelle des stagiaires ou comme des axes de travail à respecter. Lorsque les stagiaires en parlent, ils déclinent les différentes actions à suivre et rendent plus explicites les motifs dissimulés derrière ces règles.

(A propos de la règle « Fermer la porte de la classe »)

Extrait d'ACC Julien du 21-12-07

St : fermer la porte/ (...)/ c'est vrai/ au début de l'année/ on nous a parlé à l'IUFM du sas d'entrée/ comment gérer/ et on nous a parlé des retards/ et c'est vrai/ alors est-ce que je l'ai interprété/ mais on nous a dit/ donc voilà globalement/ c'était /« le sas d'entrée/ c'est 5 minutes pour les laisser rentrer/ et une fois que la porte est fermée/ elle reste fermée »/

(A propos de la règle « Construire un devoir »)

Extrait d'ACS Julien du 18-01-08

St : en fait/ avant le barème/ y'a comment tu construis un devoir/ à l'IUFM on nous a dit/ « normalement/ t'as des questions qui font appel au cours/ t'as des questions qui font appel à l'application du cours/ et t'as des questions qui font appel à l'application du cours mais avec un raisonnement »/ si tu veux/ c'est donner la définition de la masse molaire/ et après à partir d'une formule/ « c » est égal à « n sur v »/ tu donnes « n »/ tu donnes « v » dans trois cas différents/ ils doivent calculer les trois « c »/ alors ça/ c'est l'application du cours/ c'est pas seulement du cours/ parce que ils doivent faire un calcul/ et après c'est/ je dissous un gramme de sucre/ dans tant de grammes/ donnez la quantité de matière dans tant de litres/ donc donner la concentration/ ça/ c'est/ ils ont un raisonnement scientifique à avoir/ et normalement ça/ avec le raisonnement/ je crois qu'il doit en avoir 20 pour cent dans le devoir/

(A propos de la règle « Ne pas accepter que les élèves rendent une copie illisible »)

Extrait d'ESD Magalie du 22-01-08

St : je les (élèves) ai déjà prévenus au début de l'année/ ils savent qu'il est indispensable de s'appliquer quand on rédige une copie/ je leur avais dit la même chose pour la tenue du cahier/ je veux tout simplement qu'ils me rendent un travail bien présenté (...) mais j'ai surtout en tête cette idée que l'on doit/ dès la seconde/ les sensibiliser aux épreuves de français/ tu comprends/ une copie illisible peut agacer les correcteurs/ et c'est un peu le message que je dois faire passer à mes élèves

(A propos de la règle « Ne pas échanger les mails et les adresses avec les parents »)

Extrait d'ESD Anne du 5-10-07

St : il (proviseur) nous a dit/ « attention y'a des tas de sollicitations des parents »/ (...) y'en a certains qui échangeraient leur mail et leur numéro de téléphone »/ donc il nous a déconseillé de le faire donc voilà (...) là si tu veux je me dis qu'il a de l'expérience ce monsieur/ le proviseur/ et donc y'a du avoir des dérives pour qu'il nous dise ça/ quoi/ enfin y'a peut-être des parents qui appellent tous les soirs/ donc c'est pas possible/ je sais plus ce qu'il a dit/ mais je l'ai retenu/ je l'ai noté/ et je ne le ferai pas/

4.3.4.3 Des règles ritualisées

Au cours des entretiens, les enseignants stagiaires suivent certaines règles qui font partie de leurs habitudes de travail et dont l'usage leur procure un certain confort. Grâce à ces règles, les stagiaires espèrent pouvoir se dégager de la contrainte d'avoir à effectuer une nouvelle action qui est jugée coûteuse en temps, en énergie, en coût subjectif. Certaines opérations deviennent des moyens privilégiés par lesquels se réalisent les actions habituelles. L'extrait d'entretien suivant illustre ce principe d'économie que Julien applique à son activité professionnelle. Le stagiaire exprime la fidélité qui le lie à l'action de construire le barème de notation seulement après la lecture des copies des élèves. Le temps passé pour réaliser cette action est évalué par Julien à 10 minutes. A l'inverse, le temps risque d'être plus long si Julien emprunte les opérations à ses collègues : calculer le barème en même temps que la construction du sujet, mettre le barème sur le devoir des élèves, corriger les copies en suivant le barème. Julien préfère s'adresser une autre règle qui consiste à construire et à adapter le barème en fonction des copies des élèves. Il détourne ainsi son activité des opérations mises en œuvre par d'autres collègues qu'il juge procéduriers. Il évoque notamment trois raisons qui le poussent à se replier sur des automatismes opérationnels : la difficulté de faire comme certains collègues (*autrement c'est vachement dur*) ; le fait qu'il juge cette tâche (corriger et

noter les devoirs) difficile (*j'avoue que c'est la partie que je déteste*) ; et enfin le risque d'avoir de mauvaises notes. Il mesure combien ce risque pourrait accentuer son malaise. Le fait d'avoir été témoin de l'humiliation portée par le regard de l'administration sur les mauvaises notes obtenues dans la classe d'un collègue de mathématiques le convainc de continuer à suivre la même règle (*moi je préfère continuer comme ça/ le barème je le construis une fois que j'ai tout lu*).

(A propos de la règle « Construire le barème après la lecture des copies »)

Extrait d'ACS Julien du 18-01-08

St : je fais jamais mon barème à l'avance/ (...) c'est qu'en fait ça me prend 10 minutes de faire le barème/ et chaque fois je me dis/ « j'attends de voir ce qu'ont fait les élèves »/

Ch : et t'en as parlé avec les collègues d'ici/ comment ils font ?

St : je crois que y'a que S qui met les barèmes dans la marge/ mais c'est tout/ on est tous pareil/ à moins d'être procédurier comme S/ mais généralement on lit d'abord les copies/ et après/ parce que autrement c'est vachement dur/ en fait on adapte le barème/ on le construit en fonction de ce qu'on a/ en fonction des copies/ tu vois/ mais j'avoue que c'est la partie que je déteste/ (...)

Ch : les autres stagiaires font comment ?

St : y'a de tout/ mais sinon y'en a qui font le barème avec le sujet/ et qui le marque sur le devoir/ et en corrigeant ils s'en tiennent à ça/

Ch : et tu n'es pas d'accord avec ça ?

St : non/ c'est trop risqué/ avec cette méthode tu peux avoir beaucoup de sales notes/ et ça c'est pas très bien vu par l'administration/(...) l'autre fois au conseil/ ça s'est senti/ t'as le proviseur qu'a commencé à poser des questions au prof de math sur sa moyenne/ j'étais mal pour lui/ mais sinon/ moi je préfère continuer comme ça/ le barème je le construis une fois que j'ai tout lu.

Les enseignants stagiaires se replient sur des règles dont l'efficacité n'est jamais remise en question par l'expérience en classe. Dans ces conditions, les stagiaires ne jugent pas utile et nécessaire d'en inventer des nouvelles : les actions et les motifs restent inchangés du début jusqu'à la fin de leur expérience professionnelle. Les stagiaires en évaluent le coût en comparant les différentes actions et opérations mises en œuvre aux résultats produits. La satisfaction provenant des règles ritualisées entretient ce processus qui consiste pour les stagiaires à ancrer leur activité professionnelle dans ce système de règles stabilisées. Le recours à des règles ritualisées rassurent les enseignants stagiaires et leur permettent de travailler sur d'autres préoccupations.

(A propos de la règle « Ramasser les devoirs faits à la maison au début du cours »)

Extrait d'ACS Anne du 19-10-07

St : je ramasse les DM (devoirs la maison) au début du cours parce que je veux pas qu'ils (élèves) le finissent pendant le cours/ tu vois/ qu'ils le recopient/ d'abord parce qu'ils vont pas écouter la suite/ et puis ça sert à rien de recopier un DM/ ça sert à rien de corriger quelqu'un qui a recopié/ ça va me faire perdre du temps de correction/ et ça sert à rien de recopier pour l'élève/

Ch : et ça pour faire comme ça c'est parce que quelqu'un- ?

St : non/ mais c'est parce que j'ai été élève avant/ et je sais que tu peux recopier pendant le cours/ donc non/ donc je les ramasse/ le devoir de math il est à faire avant le cours de math/ c'est tout/ (...) je les ramasse dans l'ordre/ je les corrige dans l'ordre/ et c'est vachement plus pratique de les rendre dans l'ordre/ et si tu veux/ je les ai rendus ce matin donc je ne me vois pas les ramasser dans le désordre/ et les classer après/ c'est une perte de temps/ donc le classement je ne l'ai pas refait/ et puis ça perturbe moins les élèves/ et c'est plus rapide/

4.3.4.4 Des règles laissées en jachère par les interlocuteurs

L'analyse des données d'entretien met en évidence enfin que les règles des enseignants stagiaires et de leurs interlocuteurs ne font pas toujours l'objet de nouveaux échanges. En conséquence, certains buts et motifs d'action évoqués par les enseignants stagiaires ne trouvent pas l'occasion de se développer en se « frottant » à d'autres règles. Il arrive également que certaines règles proposées par les interlocuteurs ne soient pas suffisamment adaptées pour aider les motifs évoqués par les stagiaires à se déployer. Ces règles ne pénètrent pas le raisonnement pratique des stagiaires qui n'envisagent pas de les exploiter pour envisager de nouvelles actions. Dans l'extrait d'entretien qui suit, le chercheur tente d'établir une controverse en rapatriant dans l'échange la règle utilisée par les collègues « ne pas vérifier le travail des élèves ». Il pense que cette règle peut être une action possible pour aider la stagiaire à ne pas s'épuiser. Cette règle est validée par Magalie (*c'est vrai qu'elle (collègue de maths) avait dit qu'elle contrôlait de temps en temps/ mais pas systématiquement*) mais elle est en même temps contestée (*mais si tu ne vérifies pas/ les élèves ne le feront jamais*). En se référant à la règle énoncée par sa collègue, la stagiaire évalue l'écart qui la sépare de ses motifs d'agir : elle souhaite faire travailler ses élèves ; elle cherche une solution au travail non fait de ses élèves ; elle veut tout contrôler ; elle pense que l'action de « vérifier le travail de ses élèves » peut être une issue opératoire à ses problèmes. Les propos de la stagiaire confirment cette interprétation : *ça me gêne/ quelque part c'est/ si je ne le fais pas/ j'aurais vraiment l'impression que quelque chose m'échappe... j'aurais l'impression de ne plus contrôler mes élèves*. L'échange s'arrête sur ces paroles. A aucun moment, le chercheur n'a

mis en rapport l'épuisement vécu par la stagiaire (le coût subjectif) et la règle « ne pas vérifier systématiquement le travail des élèves » alors que ce lien aurait pu faire prendre conscience à Magalie de l'existence d'une autre règle : ne pas tout contrôler pour ne pas s'épuiser. D'autre part, la controverse consistant à remettre en chantier la règle évoquée par les collègues n'ouvre pas sur un débat professionnel ; elle a plutôt tendance à induire un conflit intrapsychique coûteux chez la stagiaire entre deux actions contradictoires « ne pas vérifier systématiquement le travail des élèves/ tout contrôler ». Ce conflit aurait pu permettre à la stagiaire d'entrevoir de nouvelles règles si le chercheur l'avait exploité en montrant par exemple que la vérification des travaux des élèves ne conduit pas forcément au pouvoir de tout contrôler, que le contrôle du travail des élèves n'est pas forcément ce qui incite les élèves à faire le travail, que le motif « ne pas laisser les élèves faire ce qu'ils veulent et quand ils le veulent » peut être associée à une autre action que celle de « vérifier le travail des élèves », que l'autre motif qui consiste à « voir où en sont les élèves » peut se réaliser en interrogeant les élèves en classe ou en proposant des devoirs. Ces relances auraient pu favoriser le développement professionnel de Magalie en recentrant son activité professionnelle sur d'autres règles possibles.

(A propos de la règle « Ne pas vérifier le travail des élèves »)

Extrait d'ACS Magalie du 26-03-08

Ch : tu cherches à vérifier à chaque fois si les élèves ont fait leur travail ?

St : oui à chaque fois/ oui c'est peut-être pas une bonne méthode/ parce que là aussi je m'épuise/ toujours tout contrôler

Ch : est-ce que les autres collègues vérifient à chaque fois le travail ?

St : non/ peut-être pas à chaque fois/ mais si tu ne vérifies pas/ les élèves ne le feront jamais/ madame A/ la prof de math/ en avait parlé au conseil de classe/ et c'est vrai qu'elle avait dit qu'elle contrôlait de temps en temps/ mais pas systématiquement/

Ch : et qu'est-ce que tu penses de ça/ ne pas vérifier à chaque fois que le travail est fait ?

St : ça me gêne/ quelque part c'est/ si je ne le fais pas/ j'aurais vraiment l'impression que quelque chose m'échappe/ je leur ai demandé de faire ce travail/ j'aurais l'impression de ne plus contrôler mes élèves/ je pense que je ne dois pas laisser les élèves faire ce qu'ils veulent/ et quand ils le veulent/ si je ne vérifiais pas leur travail/ ils seraient bien trop contents/ et puis je t'avoue aussi que le fait de vérifier leur travail me permet de voir un peu où ils en sont

Concernant l'ensemble de ces résultats qui pointent l'absence de développement de l'activité professionnelle à propos de certaines règles, l'interprétation retenue consiste à envisager ces éléments dans le cadre de l'activité globale de tout travailleur, qui vise l'économie, qui cherche à travailler en santé (Clot, 1999 ; 2008 ; Dejours, 1995 ; Maggi, 2003). En ce sens, il me semble important, pour comprendre les conditions de développement de l'activité

professionnelle des enseignants débutants en situation tutorale, de distinguer d'une part le développement entravé par l'absence d'interactions (le délitement du collectif), par le déficit d'opérations (qui prive l'enseignant débutant des outils de l'activité réalisée) ou par des énoncés contradictoires de la part des interlocuteurs (qui font « naviguer le stagiaire entre des injonctions vidées de leur sens), d'autre part la « mise en sommeil » de certaines règles qui participe de la santé de l'enseignant. En un certain sens, parce qu'elles font ressentir une sécurité et autorisent une économie dans le travail, ces « règles dormantes » deviennent les conditions même du développement des enseignants à propos de situations difficiles, de préoccupations prégnantes. Cette interprétation paraît d'autant plus adaptée au cas des enseignants stagiaires qui, au cours de leur année de PLC2, apprennent le métier et en même temps font apprendre et sont en cours de titularisation.

5. Discussion

Ce chapitre est consacré à la synthèse des résultats de cette étude et à leur mise en rapport avec notre objet d'étude et la littérature scientifique internationale relative à l'évolution du tutorat et précisément à l'impact de ce dispositif sur le développement professionnel des enseignants débutants. Il présente également les intérêts et les limites du cadre conceptuel et méthodologique en lien avec les résultats de l'étude.

Le chapitre 5 est organisé en trois parties :

La première partie discute des apports spécifiques de cette recherche au regard de la situation tutorale comme ressource au développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants .

La deuxième partie confronte les avancées de cette étude sur les voies de développement du pouvoir d'agir des enseignants stagiaires et les concepts mobilisés dans l'étude.

La troisième partie discute du cadre théorique et méthodologique de l'étude.

5.1 La situation tutorale comme ressource pour le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants

Les résultats de cette étude rejoignent ceux mis en évidence dans la littérature scientifique internationale concernant l'évolution du tutorat des enseignants débutants dans une perspective davantage collaborative (Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008 ; Jenkins & Vael, 2004 ; Whitehead & Fitzgerald, 2007) et collective (Nokes, Bullough, Egan, Birrell & Hansen, 2008 ; Bullough, Young, Birrell, Clark, Egan, Erickson, Frankovich, Brunetti & Welling, 2003 ; Ria, 2007 ; Sim, 2006 ; Sutherland, Scanlon, & Sperring, 2005 ; Wilson, 2006). Les résultats apportent des précisions sur la dimension collective du tutorat. Contrairement à certains travaux sur des Ecoles professionnelles de développement (PDS) (Castle, Fox, & O'Hanlan Souder, 2006 ; Mule, 2006 ; Ridley, Hurwitz, Hackett, & Miller, 2005 ; Zeichner, 2002), le collectif identifié dans cette étude ne fait pas l'objet d'un partenariat officialisé entre l'université et l'établissement scolaire. La situation tutorale résulte d'une organisation émergente mais également provoquée par le chercheur dans le cadre de cette étude. Suivant le moment de l'année scolaire, le stagiaire est destinataire de règles énoncées par le tuteur, le formateur visiteur IUFM, les formateurs IUFM, les collègues, le proviseur, un pair. La situation tutorale relève ainsi de plusieurs caractéristiques et notamment de son extrême variabilité quant aux interlocuteurs, aux lieux d'échange entre ces

interlocuteurs et le stagiaire, à la temporalité où il apparaît. Le collectif s'exprime à travers la diversité d'interactions tutorales qui marque l'histoire du développement de l'activité professionnelle de chacun des trois enseignants stagiaires. Au-delà des interactions de formation entre les stagiaires et leurs tuteurs et entre les stagiaires et les formateurs de l'IUFM, la situation tutorale englobe également les interactions entre les stagiaires et les collègues de l'établissement scolaire, le proviseur, d'autres stagiaires. L'analyse des données valide ainsi le concept de situation tutorale où les enseignants stagiaires sont destinataires d'une multitude de règles provenant d'une variété d'interlocuteurs.

Les résultats de cette étude accordent une place importante aux règles et soulignent, comme les résultats de certains travaux en sociologie du travail, que les règles sont à l'origine du processus de régulation autonome chez les travailleurs et de leurs compétences « réelles » à inventer de nouvelles règles au travail (de Terssac, 2003). Les résultats précisent que c'est au travers des règles évoquées par leurs interlocuteurs que les enseignants débutants étayent ou modifient leurs motifs d'agir, qu'ils inventent et expérimentent de nouvelles opérations. Ils confirment le postulat selon lequel les signes adressés par autrui deviennent pour les enseignants stagiaires des « instruments psychologiques » qui alimentent leur système de pensée et d'action (Vygotski, 1985).

Les résultats révèlent également la situation tutorale à travers une diversité de transactions au cours desquelles les règles sont négociées. Ils renvoient à la conclusion faite par Strauss sur le processus de négociation des règles (Strauss, 1992) fondé sur un « ordre négocié » dans l'organisation quotidienne des interactions et des actions. A travers les résultats de mon étude, on comprend mieux comment le développement de l'activité professionnelle des enseignants stagiaires se réalise à travers le processus de circulation, de négociation et de réévaluation des règles provenant des interlocuteurs dans et hors de la situation tutorale. Les résultats montrent précisément comment une règle énoncée par une formatrice visiteuse IUFM peut être amendée par la tutrice ou déstabilisée par l'énoncé d'une autre règle, comment une opération peut selon les interlocuteurs être associée à différents motifs concurrents, comment une action peut faire l'objet de discussion et de remise en question entre le stagiaire et un de ses collègues. La plupart du temps, ces multiples interactions croisées, dans l'inter-psychique, alimentent en continu des conflits intrapsychiques qui sont à la base du développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants. Le fait d'envisager ce processus de développement de façon plus large qu'à travers l'analyse de la seule situation duelle (tuteur-stagiaire), c'est-à-dire en prenant en compte la multiplicité des autres interactions, permet de toucher du doigt la complexité de l'activité de l'enseignant qui « apprend le métier ». Prenons

comme exemple la préoccupation « Construire le commentaire composé » dans l'activité de Magalie : l'étude recense 10 règles, énoncées par 6 interlocuteurs (tutrice, deux collègues de français, formateur IUFM, anciens professeurs, pairs), réparties sur 5 mois. Un des éléments prégnants de l'étude consiste à se rendre compte que les interlocuteurs professionnels non formateurs ont parfois un impact plus important que les formateurs institutionnels. Ce constat est surtout perceptible si l'on compare les effets importants des énoncés de certains collègues de l'établissement (ou même des pairs, non chevronnés) et les effets parfois négligeables de formateurs visiteurs de l'IUFM. La formation s'effectue donc essentiellement au sein du « collectif de travail », sur le terrain, certains formateurs en étant exclus, sans doute identifiés comme faisant partie du « collectif des prescripteurs ».

Cette analyse interroge l'économie générale des plans de formation d'enseignants, spécifiquement la définition des tâches du formateur universitaire dans le cadre de l'alternance (Cartaut, 2009) et des visites de formation et de validation dont la fonction semble ici moins de former les stagiaires que de former les formateurs.

On réalise également, grâce à cette étude, que ces conflits inter-psychiques nombreux ne sont pas toujours la garantie d'un développement de l'activité professionnelle. L'analyse met à jour notamment des actions d'évitement des conflits intrapsychiques, compréhensibles justement par la densité des énoncés, la complexité des problèmes, la difficile compatibilité des contraintes de classe, des obligations issues de la situation de certification (les stagiaires PLC2 ne sont pas titularisés). Comme dans plusieurs recherches en ergonomie, la recherche de l'économie par le travailleur est observée. Ces interactions tous azimuts de la part de multiples interlocuteurs aboutissent aussi souvent à des contradictions entre elles (ou des incompatibilités avec les contraintes de l'activité en classe) qui rendent les conflits intrapsychiques peu supportables. Lorsque la tutrice énonce qu'il ne faut pas se déplacer dans la classe pour se ménager et que la formatrice visiteuse IUFM énonce qu'il faut se déplacer dans la classe, la contradiction produit peut-être un conflit intrapsychique (douloureux, coûteux à dénouer), il conduit également le travailleur en formation à douter du « générique » dans le métier et, une fois la formation terminée et la titularisation acquise, à s'isoler dans sa classe (où l'on se forme « sur le tas »), à se méfier du collectif et finalement à s'abandonner aux seules interactions avec les élèves.

Dans mon étude sur la situation tutorale « élargie », les résultats montrent également que d'autres interlocuteurs non professionnels entrent dans ce processus de négociation des règles. Il semble que ce soit le fait le plus marquant. En résistant aux règles suivies par les stagiaires, les parents et surtout les élèves pèsent d'une manière constante sur l'activité professionnelle

des enseignants stagiaires. Les enseignants débutants sont affectés par les actions de ces interlocuteurs qui, par leurs demandes et par leurs réactions, introduisent un ensemble de contraintes et une complexité supplémentaire au processus de développement de l'activité professionnelle des stagiaires. Les résultats montrent que parfois les règles adressées par un collègue, un formateur ou un pair sont difficilement compatibles avec leur activité en classe. De cette collision entre les actions et motifs évoqués par les professionnels et formateurs d'une part et les actions et motifs compatibles avec leurs préoccupations en classe face aux élèves d'autre part émergent des conflits intrapsychiques.

La question que pose mon étude devient dès lors : les élèves sont-ils des prescripteurs, comme l'avancent par exemple Méard & Bruno (2009) ? C'est la position globale de Six (2002) à propos des métiers de services. Ou faut-il penser avec Berthet & Cru (2002) qu'il est dangereux de confondre les usagers, les clients (en l'occurrence les élèves) avec le véritable prescripteur, l'employeur (pour ces auteurs, cela reviendrait à dédouaner la tutelle de ses responsabilités) ?

Pour agir en classe de manière efficace et « en santé », les stagiaires sont obligés de prendre en compte les énoncés de règles et les contraintes de classe. C'est précisément cet étau qui conduit les enseignants stagiaires à réévaluer les règles qu'ils se sont fixées mais aussi les règles évoquées par leurs interlocuteurs. Cette confrontation des contraintes liées aux circonstances d'enseignement, aux demandes formulées par les parents mais également aux injonctions contenues dans les textes officiels et des règles issues de la situation tutorale favorise la construction personnelle de nouvelles règles par les stagiaires qui dépassent les actions et les motifs jusque là poursuivis. Sur ce point, les résultats de l'étude sont sans ambiguïté : les enseignants débutants renormalisent (Schwartz, 1997). Pour chacun des trois participants, les résultats mettent en évidence une quantité innombrable d'amendements, de distorsions, de raffinements, de « circonstanciement » des règles énoncées en situation tutorale. Cet élément de résultat confirme les hypothèses théoriques de l'étude à propos du processus d'intériorisation des signes (les enseignants débutants s'adressent des règles distinctes de celles qui leur sont énoncées en formation). Il éloigne la crainte de voir les enseignants bridés par des contenus de formation aliénants. Au contraire, les plus grandes difficultés apparaissent en situation de déficit de règles (en particulier d'opérations), ce qui revient à rejoindre les remarques de Maggi montrant que, dans nombre d'activités de travail, les difficultés sont issues de prescriptions « discrétionnaires » (c'est-à-dire ne comportant pas d'indications sur le « comment ») (Maggi, 2003). De ces résultats, on retient une compréhension enrichie des liens établis par les enseignants débutants entre les règles adressées par les interlocuteurs et

leur expérience en classe. Ces résultats doivent être mis en relation avec cette idée de « tension créatrice entre les concepts » (Vygotski, 1985), concepts issus des règles énoncées par les interlocuteurs et ceux issus de la situation de classe qui sont saturés d'expérience.

Dans mon étude, les résultats qui retracent les mises en lien entre les règles issues de la situation tutorale et les expériences réelles d'enseignement des enseignants stagiaires justifient le principe d'alternance qui fonde la formation des futurs enseignants au travers les dispositifs d'analyse de pratique (BO n°1 du 4 janvier 2007). La dynamique du développement de l'activité professionnelle des stagiaires est envisagée au cœur de cette articulation entre l'apprentissage des règles énoncées au cours des interactions et l'activité professionnelle quotidienne (Bertone, Chaliès & Clot, 2009 ; Bruno, Chaliès, Méard & Euzet ; Flavier & Marquet, 2007 ; Méard & Bruno, 2009).

Les résultats de cette étude rejoignent les préoccupations des travaux en ergonomie de langue française sur la multi-prescription de l'activité professionnelle (Daniellou, 2002). Ils mettent en évidence notamment une contradiction des sources de prescriptions issues de la situation tutorale. Ils précisent que ces contradictions entre les différentes règles énoncées par les interlocuteurs sont à l'origine de doutes et d'hésitations chez les stagiaires exprimés à travers de nombreux conflits. Ces conflits sont d'autant plus saillants que les interlocuteurs appartiennent aux instances de validation de la formation professionnelle (tuteur et formateur, tuteur et proviseur). En comparant les règles provenant de leurs interlocuteurs, les stagiaires constatent à plusieurs occasions une opposition entre « ce qui est dit » et les opérations à mettre en œuvre. L'impossibilité de trancher entre les différentes règles se révèle une contrainte supplémentaire pour les stagiaires et tend à figer les conflits intrapsychiques. Ces conflits sur lesquels butent les enseignants stagiaires et qu'ils n'arrivent pas à surmonter conduisent à un affaiblissement du développement de l'activité professionnelle. Les résultats mettent en évidence que cette contradiction entre différentes règles est entretenue par l'étanchéité entre les différentes interactions de formation (interaction avec le tuteur et interaction avec le formateur). Cette étanchéité conduit paradoxalement à des contradictions qui ne se manifestent jamais explicitement. Cela conduit finalement à l'absence de controverses véritables. Finalement, c'est le stagiaire, en son for intérieur, qui hérite des différences de points de vues, des divergences de règles énoncées dans la situation tutorale. Parce qu'il est, rappelons-le, en situation de certification (il cherche à être titularisé, en grande partie par le biais de l'avis de ses formateurs), la négociation explicite est impossible. C'est dans l'intimité de sa conscience, dans l'implicite et le non-dit constants qu'il doit arbitrer, trancher. Si les négociations avec les élèves sont explicites, les négociations avec les

formateurs sont presque toujours implicites. Ce résultat éclaire d'un jour spécifique l'impact du chercheur sur le développement de l'activité professionnelle des trois enseignants débutants. Jouant ici le rôle de médiateur, il reprend les règles contradictoires, les ré-énoncent, les re-met en mots, les frottent les unes aux autres, ce qui réintroduit l'opportunité de négociations véritables.

On comprend dès lors l'intérêt de ne pas laisser les enseignants stagiaires seuls face à cette contradiction de règles. Un des objectifs de la formation des futurs enseignants relève de cette nécessité de prendre en compte ce conflit inter-psychique qui peut mettre en souffrance le développement professionnel des stagiaires. Dans mon étude, les résultats montrent par exemple qu'au cours des entretiens (ACS, ESD, ACC), il arrive souvent que les enseignants stagiaires rapatrient dans leur discours les conflits inter-psychiques qui traversent leur activité professionnelle. La relance de ces conflits inter-psychiques dans l'intrapsychique devient un moyen pour le stagiaire de dépasser ses préoccupations en investissant de sa subjectivité les règles évoquées par ses interlocuteurs. Ces résultats confirment ceux d'autres études (Amigues, 2003 ; Amigues, Saujat & Faïta, 2004 ; Saujat, 2002) qui montrent la capacité des acteurs de terrain à faire évoluer leurs préoccupations lorsqu'un « collectif » re-discute des prescriptions pour les faire évoluer au contact de l'expérience d'enseignement.

5.2 Le développement du pouvoir d'agir entre sens et efficience

La particularité des résultats de mon étude est de montrer que la trajectoire du développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants se réalise à travers un dépassement des motifs initiaux grâce à l'entremise de nouveaux buts d'action et un développement de l'efficience qui se révèle par la création d'instruments nouveaux pour atteindre les buts. Ces résultats confirment l'existence de deux sources de régulation de l'activité à travers le rapport dynamique entre activité-action-opération (Leontiev, 1984). Comme avancé par les travaux en clinique de l'activité, ce rapport est à l'origine d'un développement « biphasé » (Clot, 2008 ; Méard & Bruno, 2009). L'étude au lycée A. de Lyon documente, données à l'appui, ce processus de développement de l'activité professionnelle des trois enseignants débutants. Ils répondent à cet axe de recherche de l'équipe DATIEF qui consiste à apprécier l'impact des dispositifs de formation sur le développement professionnel des enseignants novices. Ce processus biphasé est ainsi analysé lorsqu'une stagiaire de l'étude, en début d'année, corrige le devoir en rappelant aux élèves les critères de présentation, l'orthographe des termes usuels

et rend les copies après la correction pour ne pas que ce soit vécu sur le mode sens unique. Puis tenant compte des règles énoncées par sa tutrice et également de la demande formulée par les élèves, la stagiaire en vient à changer d'opérations. Elle décide de corriger le devoir en classe en rappelant rapidement quelques principes importants du devoir pour gagner du temps et surtout de rendre les devoirs avant la correction pour corriger au fur et à mesure les questions, pour donner le temps aux élèves de prendre la correction et de regarder les annotations du professeur. La stagiaire fait ainsi évoluer son activité professionnelle en construisant de nouvelles opérations en lien avec de nouveaux motifs.

De même, dans le cas de cette autre enseignante débutante de l'étude qui, en début d'année, souhaite aider les deux ou trois élèves en difficulté en rabâchant les exercices. Confrontée à la règle de sa tutrice « ne pas rabâcher sinon on prend du retard et parce que l'on sait qu'on va laisser des élèves sur le bord de la route », la stagiaire réalise en cours d'année que le fait de revenir sur les mêmes exercices lui fait perdre du temps et ne correspond pas à l'objectif du cours. Elle va alors emprunter le motif de sa tutrice « parce qu'on est obligé de laisser des élèves sur le bord de la route » pour ensuite se fixer un nouveau but d'action « ne pas ré-expliquer l'exercice ». A la suite de l'interaction avec sa tutrice, le sens de l'activité professionnelle de la stagiaire qui se transforme invite la stagiaire à inventer une nouvelle action.

Cette façon d'envisager le processus de formation en situation tutorale grâce aux concepts de la psychologie historico-culturaliste autorise un nouvel éclairage des dispositifs de formation d'enseignants en France. Notamment, elle permet de discuter les conditions de l'alternance, de l'opportunité (par l'énonciation d'opérations, de règles circonstanciées) des formateurs universitaires qui n'enseignent pas dans les classes et (par l'énonciation de motifs) des formateurs de terrain à provoquer ce processus biphasé. Finalement, est-ce que l'organisation du travail dans le domaine de la formation des enseignants autorise, favorise ou rend difficile ce processus ? Cette approche permet aussi de discuter les modalités de formation et de recrutement de formateurs.

Les résultats donnent plus de précisions quant à ces deux voies de développement professionnel. Ils montrent d'une part que le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants, marqué par des conflits intrapsychiques, se réalise par l'évolution de motifs successifs qui conduit à la mise en œuvre d'une règle inédite. La collision des concepts c'est-à-dire la confrontation entre les règles énoncées par les formateurs ou d'autres professionnels et la prise en compte de l'expérience en classe permet l'émergence d'un concept potentiel chez les enseignants débutants. Ils mettent en évidence que l'acquisition de

nouvelles techniques opératoires conduit à un changement de sens de l'activité qui en retour appelle de nouvelles opérations. De plus, lors des entretiens de recherche, l'énonciation par les stagiaires d'un but qui serait réalisable au-delà de ce qui a été réalisé accélère le développement de l'activité professionnelle. La découverte et la mise à l'épreuve de ce nouveau but fait naître de nouvelles préoccupations chez les stagiaires. A la surprise d'un nouveau but dans l'échange avec le chercheur ou avec d'autres collègues succède parfois une situation inattendue dans l'expérience en classe.

Les résultats montrent également des différences entre les trois trajectoires de développement professionnel. Pour un stagiaire, le développement du sens de l'activité professionnelle ne suffit pas à répondre aux préoccupations : l'activité professionnelle se replie sur elle-même c'est-à-dire qu'elle n'arrive pas à se détacher des opérations anciennement mises en œuvre. Derrière le renouvellement du sens de l'activité professionnelle se profile un déficit du point de vue de l'efficacité c'est-à-dire l'absence de nouvelles opérations. Ce processus est accentué lorsque l'enseignant stagiaire refuse de prendre « certaines libertés » vis-à-vis de ses mises en œuvre et lorsqu'il considère les opérations énoncées par les interlocuteurs comme hors de sa portée ; les conflits intrapsychiques dans l'activité professionnelle restent alors sans issue. L'interprétation d'un développement par « l'efficacité empêchée » donne lieu à deux interprétations : premièrement les enseignants stagiaires ne sont pas destinataires de règles opérationnelles de la part de leurs interlocuteurs. Dans la situation tutorale, les stagiaires sont confrontés aux seules pistes empiriques échangées entre pairs. Deuxièmement, les règles énoncées par les interlocuteurs présentent un trop grand écart avec les préoccupations qui animent les enseignants stagiaires avec leurs classes.

Pour un autre enseignant stagiaire, le processus est inversé : le développement continu par l'efficacité s'enlise dans des motifs qui ne se renouvellent pas. Les motifs évoqués par les interlocuteurs n'arrivent pas à infiltrer les raisons d'agir des stagiaires. Dans ce cas, l'alternance fonctionnelle du développement du pouvoir d'action est remise en cause et celui-ci est suspendu jusqu'à ce que l'énonciation de nouveaux motifs par les interlocuteurs introduise un nouveau « bruit ».

Cette réorganisation de l'activité professionnelle des enseignants débutants autour des concepts de sens et d'efficacité s'est révélée intéressante pour rendre compte de l'impact des règles issues de la situation tutorale sur le développement professionnel des stagiaires. Mais une nouvelle confrontation « résultats de l'étude –concepts utilisés » permet de faire apparaître certaines limites concernant la distinction entre action et opération d'une part, le statut changeant de la règle d'autre part. En effet, l'identification des énoncés de règles dans

les interactions verbales ont conduit à différencier les énoncés proches de l'opérationnalité et des circonstances situées de l'action (opération) et ceux plus génériques (action). Cette identification a permis notamment de relever à travers les énoncés de règles opérationnelles un développement par l'efficacité. Or, en fonction des conditions d'interaction, cet énoncé pouvait être soit un but soit une opération soit un motif. Ce qui peut paraître comme une volonté de différencier la trajectoire du développement (par le sens ou par l'efficacité) en se référant aux énoncés de règles peut devenir une limite dans l'interprétation. D'autre part, l'identification des énoncés de règles à travers les raisonnements pratiques a permis de repérer plusieurs opérations dans un même raisonnement pratique. La décision d'accorder le statut d'opération à une règle plutôt que celui d'action s'est faite en référence aux travaux de Méard & Bruno (2009) qui différenciaient les règles plutôt génériques ou plutôt circonstanciées (plusieurs étages possibles). Ce choix peut être discutable si l'on part du principe qu'une règle est définie par la liaison entre l'action et le motif suivant la proposition de Ricoeur (1986). Mais il est cohérent avec notre tentative de compréhension du processus de développement du pouvoir d'agir par le sens et par l'efficacité. Selon Clot (2002), c'est d'ailleurs les rapports dynamiques et souvent conflictuels entre l'activité, l'action et l'opération qui produisent la dynamique de l'activité humaine au travail.

5.3 La situation tutorale et la co-analyse au service du développement du pouvoir d'agir

La méthodologie de recherche adoptée dans cette recherche permet de mettre en avant un dispositif susceptible de provoquer le développement professionnel des enseignants débutants. Elle participe des conditions d'impact de la situation tutorale sur le développement de l'activité professionnelle des stagiaires.

Les résultats mettent en avant que les entretiens d'auto-confrontation permettent aux stagiaires de faire de leur expérience passée un objet de pensée ou d'échange avec le chercheur et/ ou d'autres professionnels. Ils confirment le postulat avancé par certains travaux en clinique de l'activité qui consiste à considérer que l'activité réalisée contient de l'activité possible mais non exploitée. Ils montrent comment les enseignants stagiaires réussissent à faire des conflits vécus dans l'activité réalisée de nouveaux buts d'action. Ils décrivent comment les échanges entre les enseignants stagiaires et un collègue permettent de décliner l'activité réalisée en une suite d'opérations, déclinaison opérationnelle qui sert de repère aux

stagiaires pour une analyse de l'activité ultérieure ou pour réorganiser leur activité en classe. Ils démontrent également l'efficacité de certains entretiens d'auto-confrontation croisée invitant les enseignants débutants à exprimer leurs préoccupations et à se confronter aux contradictions lorsqu'un collègue énonce une nouvelle règle. Ce sont ces mêmes contradictions qui, dans un nouvel échange, aident les stagiaires à développer l'analyse de leur activité réalisée.

Mais ces résultats présentent certaines limites, notamment en ce qui concerne la distinction entre l'apprentissage des règles et le développement professionnel par les règles. Ce rapport dialectique entre l'apprentissage et le développement soulève une question à laquelle les chercheurs membres du DATIEF tentent d'y répondre. Il s'agit de savoir « comment les enseignants stagiaires apprennent, en interaction avec des formateurs universitaires ou de terrain, des règles et des techniques professionnelles qu'ils parviennent ensuite à utiliser pour penser et agir efficacement en dehors des contextes où elles ont été apprises » (Bertone, Chaliès & Clot, 2009).

Dans mon étude, les résultats ne mettent pas en évidence ce rapport dialectique entre apprentissage et développement. Cette question entraîne des interrogations théoriques mais aussi méthodologiques relatives au rapport entre le pouvoir d'apprendre et le pouvoir de se développer. Elle interroge les différents contextes d'apprentissage des règles et leur lien avec les contextes de développement professionnel par les règles. Elle renvoie à la pertinence d'utiliser les concepts théoriques de la psychologie historico-culturaliste pour expliquer le développement et la formation d'adultes.

Enfin, une question reste obscure : celle des conditions dans lesquelles la « *collision de concepts enseignés et de concepts quotidiens* » dans l'exercice du métier, face aux inattendus de la situation de classe (Jean et Etienne, 2009), produit un conflit soluble et un développement ou, au contraire, un conflit insoluble et un développement empêché. Sur ce point, notre approche vygotkienne mériterait d'être confrontée aux études nombreuses et heuristiques qui, comme celle de Malo (2005 ; 2007) selon une approche piagétienne et celle de Bucheton (2009), envisagent des questions proches des nôtres : comment l'enseignant en formation mobilise-t-il un *répertoire* ou un *multi-agenda* pour agir ?

D'autres pistes d'étude proposent d'expliquer la relation réciproque entre ces schèmes individuels et les schèmes collectifs (Marcel, 2005). Ces travaux, basés sur un postulat constructiviste, tendent à laisser dans l'ombre l'impact des formateurs sur le développement des enseignants novices. Mais en même temps, ils apportent des éclairages décisifs sur les processus d'adaptation de l'activité des enseignants débutants aux contraintes de l'exercice du

métier. Le rapprochement, voire la mise en convergence, de ces travaux avec les nôtres permettrait dans notre optique d'identifier les rapports entre les collisions de concepts et le développement et ainsi de mieux comprendre les processus qui conduisent à une professionnalité enseignante.

6. Préconisations

Ce chapitre est consacré aux apports de cette recherche à la conception de nouveaux outils de formation et plus particulièrement de nouveaux instruments de développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants à leur entrée dans le métier. Les chantiers ouverts par la discussion des résultats de cette étude permettent d'envisager un nouvel horizon de professionnalité autour de deux axes forts : améliorer l'impact de la situation tutorale sur le développement professionnel des enseignants débutants et renouveler le métier de formateur dans le cadre de la situation tutorale.

A l'issue de cette étude, plusieurs perspectives s'ouvrent : premièrement, si le processus de développement de l'activité professionnelle est indexé aux conflits inter-psychiques, il s'agit de mieux identifier les conditions par lesquelles la situation tutorale peut produire ces conflits. Concrètement, combien d'interlocuteurs professionnels ? Quels interlocuteurs et surtout quel collectif d'interlocuteurs pour l'enseignant débutant ? Ce premier chantier pourrait consister par exemple à analyser selon une perspective historico-culturaliste les dispositifs innovants tels que les écoles de développement professionnel (PDS).

Cette étude montre la nécessité d'une formation susceptible de favoriser la confrontation entre les différentes ressources c'est-à-dire la mise en tension des règles énoncées par les différents interlocuteurs et l'expérience en classe des enseignants débutants. Cette perspective souligne entre autres l'intérêt de rendre moins étanches les moments d'interaction avec différents interlocuteurs (tuteur, formateur, collègue d'établissement scolaire, pair) et de créer « un milieu formateur » propice au développement professionnel des enseignants débutants.

D'autre part, si les conflits intrapsychiques vécus par les enseignants débutants sont à l'origine du développement de leur activité professionnelle, cela suppose que nous soyons suffisamment attentifs aux échanges inter-psychiques et plus précisément aux règles adressées à l'enseignant débutant susceptibles de provoquer un dépassement des actions et motifs d'action et une recherche d'opérations nouvelles. Cette perspective apporte des réponses aux questions suivantes : A quoi doivent être formés les formateurs ? Comment les y former ? Cette étude montre ainsi l'intérêt de renforcer la formation des formateurs concernant l'énonciation des conseils, les différentes possibilités de référer ces conseils à l'expérience en classe des enseignants débutants pour y établir des liens à travers l'analyse de l'activité. Elle met en évidence l'enjeu pour la formation des enseignants stagiaires de proposer à ces derniers des règles génériques qui puissent les aider dans l'organisation de leur activité

professionnelle. Elle pointe l'utilité de proposer des règles opérationnelles et circonstanciées pour leur permettre de fonctionner en classe et pour leur donner la possibilité de les éprouver en situation réelle d'enseignement.

A partir de cette étude, il est possible de mesurer à quel point il est important d'établir des échanges inter-psychiques pour relancer le travail intrapsychique chez les enseignants débutants afin de les inciter à trouver dans le réel de leur activité de nouvelles solutions.

Cette étude incite également à mieux identifier les préoccupations des enseignants débutants liées à leur activité en classe pour les retravailler dans un nouvel échange (au cours des visites IUFM ou des entretiens bilans ou bien encore au cours de discussions entre enseignants). Ce qui suppose également de la part des formateurs de cibler les zones de développement professionnel (sens et efficacité) pour procéder ensuite par alternance à cette confrontation des règles et de l'expérience en classe. Il s'agit pour les formateurs d'être capable d'identifier à quel moment faire cette collision pour optimiser le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants.

Bibliographie

- Abell, S.- K., Dillon, D.- R., Hopkins, C.- J., McInerney, W.- D. & O'Brien, D.- G. (1995). Somebody to count on: Mentor/intern relationship in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11 (2), 173-188.
- Altet, M. (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, Hors série, 1*, 5-16.
- Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57 (469), 41-45.
- Arredondo, D. & Rucinski, T.- T. (1998). Using structured interactions in conferences and journals to promote cognitive development among mentors and mentees. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13 (4), 300-327.
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D. & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19 (1), 45-56.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum : Involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 6-19.
- Berthet, M. & Cru, D. (2002). *Avec les évolutions de la prescription, comment se transforme le travail et comment enrichir nos démarches et instruments d'analyse ?* In Actes du 37^{ième} Congrès de la SELF « Prescription et travail », Aix en Provence.
- Bertone, S. (2001). Le développement de l'activité professionnelle d'une enseignante d'éducation physique au cours de la première année d'exercice. Thèse de doctorat en STAPS. Université de Montpellier 1 (non publiée).
- Bertone, S. (2005). *Evaluer et concevoir les dispositifs de formation par alternance en IUFM à partir d'une analyse du développement de l'activité professionnelle des enseignants novices*. In Actes du Colloque International des IUFM. Nantes, Février.
- Bertone, S., Méard, J., Euzet, J.- P., Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2002). Les conflits intrapsychiques vécus par un enseignant novice en classe d'éducation physique et sportive, *AVANTE*, 1(8), 44-59.

- Bertone, S., Méard, J., Euzet, J.- P., Ria, L. & Durand M. (2003). Intrapyschic conflict Experienced by a preservice teacher during classroom interactions: A case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19, (1), 113-125.
- Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A. & Méard, J. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity: study of a preservice physical education teacher and her cooperating teacher. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (2), 245-264.
- Bertone, S., Chaliès, S. & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72 (2), 104-125.
- Blanc, A. (2009). De la complexité de l'activité du formateur d'enseignants dans un dispositif d'analyse de pratiques. Entre la prescription et la réalité du terrain. Mémoire de Master 2, Université du Sud Toulon-Var (non publié).
- Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation. *Revue Connexions*, 82, 119-142.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, Ph., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501-518.
- Brouillet, M.- I. & Deaudelin, C. (1994). Etude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des Sciences de l'Education*, 20 (3), 443-466.
- Boumard, P. (1989). *Les savants de l'intérieur : l'analyse de la société scolaire par ses acteurs*. Paris : A. Colin.
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Editions Hachette.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eshel.
- Bruner, J. (1996). Meyerson aujourd'hui: quelques réflexions sur la psychologie culturelle. In *Ecrits en hommage à I. Meyerson* (pp. 187-212). Paris: PUF.

- Bruno, F., Chaliès, S., Méard, J. & Euzet, J.- P. (2007). *Les règles de métier à l'épreuve de la pratique de classe, l'exemple d'un dispositif de formation par l'alternance des professeurs d'école stagiaires : étude de cas*. In Actes du Colloque « Qu'est-ce qu'une formation universitaire professionnelle des enseignants ? Enjeux et pratiques », Arras, mai.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bullough, R.- V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J.- R., Clark, D.- C. & Egan, M.- W. (2002). Rethinking field experiences: partnership teaching versus single placement teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 68-80.
- Bullough R.- V., Young J., Birrell J.- R., Clark D.- C., Egan M.- W., Erickson L., Frankovich M., Brunetti J. & Welling M. (2003). « Teaching with a peer: a comparison of two models of student ». *Teaching and Teacher Education*, 19 (1), 57-73.
- Bullough, R.- V., Young, J. & Draper, R.- J (2004). One year teaching internships and the dimensions of beginning teacher development. *Teachers and teaching: theory and practice*, 10 (4), 365-394.
- Butler, D.- L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31 (1), 55-78.
- Cartaut, S. (2009). Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation. Thèse de Doctorat. Université Aix-Marseille I - Université de Provence, non publiée.
- Cartaut, S. & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: case study from a French University Institute of Teacher Training. *Teaching and Teacher Education*, 57 (1), 65-80.
- Cartaut, S., Chaliès, S. & Bertone, S. (soumis). Enseigner et/ou former à l'enseignement : nouvelles perspectives de recherche dans le cadre de la masterisation de la formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*.
- Castle, S., Fox R.- K., & O'Hanlan Souder, K. (2006). Do professional development schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates? *Journal of Teacher Education*, 57 (1), 65-80.

- Chaliès, S. & Durand, M. (2000). Note de synthèse. L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J. & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), 765-781.
- Chaliès, S., Bertone, S. & Flavier E. (2005). Mener un travail de formation sur un travail d'enseignement : vers la construction d'un dispositif innovant. *Actes du Colloque International « Recherche et Formation : Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences »*, Nantes, février.
- Chaliès, S., Flavier, E. & Bertone, S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique. *Revue STAPS en ligne*, 12, 18-33.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E. & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 550-563.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 121-135). Bruxelles: De Boeck.
- Cifali, M. (2004). Variations autour du dispositif d'enseignement : écrire et raconter des histoires. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* (pp.54-69). Bruxelles : De Boeck.
- Clarke, A. & Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, 21 (1), 65-78.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, 2^e éd. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2002). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Revue @ctivités vol. 1* (1), 23-33.

- Clot, Y. (eds.) (2005). Enjeux du travail et " genres " professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie. *Rapport déposé au Ministère de la recherche*. LPTA-CNAM.
- Clot, Y. (2006). L'activité entre l'individuel et le collectif : une approche développementale. In G. Valléry & R. Amalberti (Eds), *L'analyse du travail en perspectives- Influences et évolutions* (pp. 148-157). Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Soubiran, M. (1998). Prendre la classe : une question de style ? *Société Française, 12-13* (62-63), 78-89.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 7-4.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Les entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente, 146*, 17-25.
- Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain, 68* (4), 289-316.
- Daguzon, M. & Goigoux, R. (2007). *L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique*. In Actes du Congrès International AREF (Actualité de la recherche en Education et Formation), Strasbourg.
- Daniellou, F. (Dir.) (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Toulouse : Octarès.
- Daniellou, F. (2002). *Le travail des prescriptions*. In Actes du 37^{ième} Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse », Aix en Provence.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57* (3), 300-314.
- Deaudelin, C., Brodeur, M. & Bru, M. (2005). Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Education, 31* (1), 177-185.
- Dejours, C. (1995). *Le facteur humain*. Paris : PUF.
- Denis, J. (2007). La prescription ordinaire. Circulation et énonciation des règles au travail. *Sociologie du travail 49* (4), 496-513.

- Desgagné S., Bednarz, N. couture, C., Poirier, L. & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27 (1), 33-64.
- Develay, M. (2007). Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance. *Revue Education Permanente*, 172, 1-25
- Dugal, J.- P. & Amade-Escot, Ch. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. Recherche coopérative et savoirs didactiques. *Revue Recherche et Formation*, 46, 97-116.
- Durand, M., De Saint-Georges, I. & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». *Raisons éducatives*, 10, 26-38.
- Durand, M., Ria, L. & Veyrunes, P. (sous presse). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. In F. Saussez, F. Yvon & F. Loyola (Eds), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Edwards, A. (1997). Guest bearing gifts : The position of student teacher in primary school classroom. *British Educational Research journal*, 23 (1), 27-37.
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2003). Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools. *British Educational Research Journal*, 29 (2), 227-242.
- Eick, C., Ware, F. & Williams, P. (2003). Coteaching in a science methods course: a situated learning model of becoming a teacher. *Journal of Teacher Education*, 54 (1), 74-85.
- Étienne, R. (1999). L'établissement formateur. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire? *Recherche et Formation*, 31, 137-151.
- Étienne, R. & Jean, A. (2005). *Formation de formateur à la visite formative*. In Actes du 5^{ème} Colloque International Recherche(s) et Formation. Nantes : IUFM des Pays de Loire, février.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, Cl., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (2009). *Former les enseignants à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

- Flavier, E., Bertone, S., Méard, J. & Durand, M. (2002). The meaning and organization of physical education teachers' action during conflict which opposes them with student(s), *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (1), 20-38.
- Flavier, E. & Marquet, P. (2007). *L'ancrage des situations de formation sur les situations de classe et réciproquement dans la construction de la signification des concepts professionnels chez un enseignant stagiaire*. Actes du Congrès International AREF (Actualité de la recherche en Education et Formation), Strasbourg.
- Fumat, Y., Vincens, Cl. & Étienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Gather-Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Glaser B. & Strauss A.- L. (1978). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. New York : Adline de Gruyter.
- Go, H. (2007). *La question des gestes professionnels « experts ». Identifier, analyser et garder la trace de dispositifs et gestes professionnels de professeurs experts, dans l'optique de la formation professionnelle*. In Actes du Colloque « Qu'est-ce qu'une formation universitaire professionnelle des enseignants ? Enjeux et pratiques », Arras, mai.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1118-1129.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new Millennium. *Theory into Practice*, 39 (1), 50-56.
- Hastings, W. & Squires, D. (2002). Restructuring and reculturing: Practicum supervision as professional development for teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30 (1), 79-91.
- Jean, A. & Étienne, R. (2009). La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. In D. Bucheton, A. Jorro & R. Étienne, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 9-104). Toulouse : Octarès.
- Jenkins, J.- M. & Vael, M.- L. (2004). Preservice teachers'PCK development during peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (1), 20-28.
- Kwan, T. & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 275-287.

- Grosjean, M. & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris : PUF.
- Lang, V. (2004). La profession enseignante en France: permanence et éclatement. In M. Tardif & C. Lessard (2004), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 157-169). Bruxelles : De Boeck.
- Lantheaume, F. (2006). Malaise enseignant, enseignants en difficultés, souffrance au travail : le travail enseignant dans tous ses états. *Revue Education & Politiques, INRP*, 1-15.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Economica.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leblanc, S, Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Revue électronique @ctivités, vol.5 (1)*, 20-40.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité*. Paris : PUF.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Ed. du Progrès.
- Lerouge, A. (2003). Un dispositif innovant de conseil pédagogique : la visite de classe formative. *Tréma, 20*, 44-55. IUFM de Montpellier.
- Levin B.- B. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced teachers partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education, 54 (2)*, 135-149.
- Lhuillier, D. (2006). Clinique du travail: enjeux et pratiques. *Pratiques psychologiques, 12*, 205-219.
- Litim, M., Prot, B., Roger, J.- L. & Ruelland, D. (2005). Enjeux du travail et " genres " professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie. *Rapport au Ministère de la Recherche*. Paris : CNAM.
- Lincoln, Y.- S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiric*. New York: Sage.

- Loughran, J., Brown, J. & Doecke, B. (2001). Continuities and discontinuities: the transition from pre-service to first year teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 7 (1), 7-23.
- Loughran, J.- J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33-43.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octarès.
- Malo, A. (2005). Parcours évolutif d'un savoir professionnel : étude de cas multiples menée auprès de futures enseignantes et enseignants au secondaire en stage intensif. Thèse (non publiée). Québec : Université Laval.
- Malo, A. (2007). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa Molina & C. Gervais (eds), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Sherbrooke : CRP.
- Marcel, J.- F. & Rayou, P. (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris: INRP.
- Marcel, J.- F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des Sciences de l'Education*, 31(3), 585-606.
- Mayen, P. (2005). Travail de relation de service, compétences et formation. In M. Cerf & P. Falzon, *Situations de service : Travailler dans l'interaction* (pp. 61-83). Paris : PUF.
- Méard, J. (1987). La co-évaluation en EPS : innovation ou gadget pédagogique ? *EP.S 207*, 41. 45.
- Méard, J. (1989). L'expérience de l'EPS, *Cahiers pédagogiques 279*, 28. 30.
- Méard, J. (2005). L'analyse de pratique au quotidien. *Education permanente*, 161, 45-54.
- Méard, J. (2009). Le développement du pouvoir d'agir dans les situations d'enseignement et de formation. Habilitation à Diriger des Recherches, Note de synthèse, Université de Provence, Aix-Marseille 1, non publiée.
- Méard, J., Bertone, S. & Joseph, G. (1996). Pratiques co- évaluatives en éducation physique et sportive. *Education et Recherche*, 1 (18), 58-72.
- Méard, J. & Bertone, S. (1998). *Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves. Analyse des dispositifs pédagogiques en France de 1984 à 1996*. Paris : Revue E.P.S.

- Méard, J. & Bertone, S. (2004). Les transactions entre professeurs et élèves à propos des règles en éducation physique Réflexions et propositions d'outils pour enseigner. In G. Carlier (Eds) *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (pp.299-310). Montpellier : AFRAPS, 299-310.
- Méard, J. & Bruno, F. (2004). *L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants*. Paris : Sceren.
- Méard, J. & Calistri, C. (2007). *Analyser au cours des transactions formateur-stagiaire les « règles du métier d'enseignant » prescrites. Hypothèses de leur impact sur l'activité du professeur débutant*. In Actes du Colloque ERGAPE « Formation, apprentissages et développement professionnels des enseignants : outils et méthodes de l'alternance », IUFM d'Aix-Marseille, Juin.
- Méard, J. & Moussay, S. (2007). Comment former aux règles du métier d'enseignant. ? Hypothèses et perspectives pratiques. In Actes du colloque « Analyse des pratiques d'enseignement de l'E.P.S. : expériences marquantes et gestes professionnels », Clermont-Ferrand, mars.
- Méard, J., Bertone, S. & Flavier, E. (2008). How fourth grade-students internalize rules during teacher-student(s) transactions. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 395-410.
- Méard, J. & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès.
- Moussay, S. (2003). Etude des activités individuelles et collectives de l'enseignante-tutrice, des stagiaires et des élèves dans un environnement technique : vers une approche dynamique et organisationnelle du tutorat. Mémoire DEA, Paris XI (non publié).
- Moussay, S. & Méard, J. (2007). *A quoi sert le tutorat dans la formation des enseignants ? « Le » ou « les » tutorats ?* In Actes du colloque « Analyse des pratiques d'enseignement de l'E.P.S. : expériences marquantes et gestes professionnels », Clermont-Ferrand, mars.
- Moussay, S., Étienne, R. & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 69-83.

- Moussay, S. & Méard, J. (2009). *Les ressources de la situation tutorale comme source de développement professionnel des enseignants novices*. Actes du 7^{ème} colloque international CDIUFM, Recherche(s) en Education et en Formation, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Rouen, juin.
- Moussay, S., Étienne, R. & Méard, J. (soumis). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficacité. *Revue des Sciences de l'Éducation (Montréal)*.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 205-218.
- Nokes, J.- D., Bullough, R.- V., Egan, W.- M., Birrell, J.- R. & Hansen, J.- M. (2008). The paired-placement of student teachers: an alternative to traditional placements in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 24 (8), 2168-2177.
- Oddone, I., Rey, A. & Briante, G; (1981). Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail. Paris : Éditions sociales.
- Olry, P. & Cuvillier, B. (2007). Apprendre en situation. Le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage. *Revue de l'Éducation permanente*, 172, 45-60.
- Ombredane, A. & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenante ? De l'utopie à la réalité. *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 111-128.
- Paris, C. & Gespass, S. (2001). Examining the mismatch between learner-centered teaching and teacher-centered supervision. *Journal of Teacher Education*, 52 (5), 398-412.
- Parsons, M. & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnership. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 11 (1), 5-116.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Patton, K., Griffin, L., Sheehy, D., Arnold, R., Gallo, A.- M., Pagnano, K., Dodds, P., Henninger, M.- L. & James, A. (2005). Navigating the mentoring process in a research-based teacher development project : a situated learning perspective. *Journal of Teaching in a Physical Education*, 24 (4), 302-325.

- Payet, J.- P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Pinsky, L. & Theureau, J. (1982). *Activité cognitive et action dans le travail*. Paris : CNAM, Laboratoire de Physiologie du Travail et d'Ergonomie.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Eds), *Avec Vygotski* (pp.241-265). Paris : La Dispute.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (eds), *Modèles du sujet pour la conception* (pp.11-29). Toulouse : Octarès.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Ria, L. (2006). L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité. Note de synthèse pour une Habilitation à diriger des recherches. Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal (non publiée).
- Ria, L. (2007). Transformation de l'activité professorale lors d'un dispositif d'observations entre pairs : un enjeu de recherche et de formation pour l'accompagnement dans l'entrée dans le métier des enseignants du second degré en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 61-82.
- Ria, L. (2008). *Développement professionnel des enseignants débutants en milieu difficile : modélisation d'activités typiques en début de cours*. 2^{èmes} Rencontre scientifiques universitaires Montpellier/ Sherbrooke, La notion de « gestes professionnels » : entre analyse de l'activité, épistémologie et ingénierie de formation, Montpellier, Juin.
- Ria, L. & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42, 7-19.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. & Durand, M. (2006). Recherche et Formation en "analyse des pratiques" : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 67-88.
- Ria L. & Rouve M.- E. (sous presse). Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges « Ambition Réussite » : trajectoires, activités et identités. In R. Goigoux, L. Ria, L. & M.- C. Toczec-Capelle (Eds.). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont Ferrand : Presses Universitaires de Blaise Pascal.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.

- Ridley, D.- S., Hurwitz, S., Hackett, M.- R.- D. & Miller, K.- K. (2005). Comparing PDS and Campus-Based preservice teacher preparation: is PDS-Based preparation really better? *Journal of Teacher Education*, 56 (1), 46-56.
- Rodgers, A. & Keil, V.- L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23 (1), 63-80.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle: une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *Revue électronique @ctivités vol. 1* (2), 103-120.
- Roger, D.- L. (2007). Refaire son métier. Essais de clinique de l'activité. Toulouse : Érès.
- Roger, D., Roger, J.- L. & Yvon, F. (2001). Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante. *Education Permanente*, 146, 115-126.
- Saujat, F. (2003). Réfléchir sur le métier enseignant: une activité dialogique. *Skholê, Hors série*, 1, 95-104.
- Saujat, F. (2002). Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur. Université Aix-Marseille 1 : Thèse (non publiée).
- Saujat, F. (2004). Transformer l'expérience pour la comprendre : l'analyse du travail enseignant, In J.- F. Marcel & P. Rayou (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 79-89). Paris : INRP.
- Saujat, F. (2004b). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.). *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : PUF.
- Saujat, F. & Félix, Ch. (2007). *Les débuts dans le métier enseignant*. Communication Congrès international AREF, Strasbourg, Août.
- Scantlebury, K., Gallo-Fox, J. & Wassell, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 967-981.
- Schwartz, Y. (Eds.) (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris : PUF.

- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactiques*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M- L., Ligozat, F. & Perrot, G (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics, *Educational Studies in mathematics*, 59 (1), 153-181.
- Serres, G., Ria, L. & Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 49-64.
- Sim. C. (2006). Preparing for professional experiences- incorporating pre-service teachers as "communities of practice". *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 77-83.
- Sinclair, C., Dowson, M. & Thistleton-Martin, J. (2006). Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why? *Teaching and Teacher Education*, 22, 263-279.
- Six, F. (2002). *De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment*. In Actes du 37^{ième} Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse », Aix en Provence.
- Stanulis, N.- R. & Russell, D. (2000). Jumping in: Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 65-80.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Strauss, A.- L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research : Grounded theory Procedures and Techniques*. Newbury Park : Sage.
- Sumsion, J. & Patterson, C. (2004). The emergence of community in preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 20 (6), 621-635.
- Sundli, L. (2007). Mentoring- A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 201-214.
- Sune, F., Méard, J. & Bruno, F (2005). *Les dilemmes des formateurs au travers des rapports de visites*. Communication orale présentée au 5^{ième} Colloque Recherche et formation, Nantes, février.

- Sutherland, L.- M., Scanlon, L.- A. & Sperring, A. (2005). New directions in preparing professionals : examining issues in engaging students in communities of practice through a school- university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 21 (1), 79-92.
- Tang, S.-Y.-F. (2004). The dynamics of school-based learning in initial teacher education. *Research Papers in Education*, 19 (2), 186-203.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Terssac de, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF.
- Terssac de, G. (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements*. Paris : La Découverte.
- Theureau, J. (2006). *Cours d'action: méthode développée*. Toulouse : Octarès Editions.
- Tsui, A.- B.- M. & Law, D.- Y.- K. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1289-1301.
- Van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. In M. Tardif & C. Lessard, *La profession d'enseignant aujourd'hui* (pp.207-223). Bruxelles : De Boeck.
- Venturini, P., Amade-Escot, Ch. & Terrisse, A. (2006). *Etude des pratiques effectives: l'approche didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.- P. Bronckart (eds), *Vygotski aujourd'hui* (pp 39-47). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wang, J. & Odell, S.- J. (2007). An alternative conception of mentor/novice relationship : learning to teach reform-minded teaching as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 473-489.

- Ward, J.- R. & McCotter, S.- S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20 (3), 243-257.
- Weiss, E.- M. & Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice*, 2 (2), 125-154.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., MCDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Whitehead, J. & Fitzgerald, B. (2007). Experiencing and evidencing learning through self-study: new ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23 (1), 1-12.
- Wilson, E.- K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 22-31.
- Wolf, N. (2003). Learning to teach mathematics for understanding in the company of mentors. *Teachers and teaching theory and practice*, 9 (2), 87-106.
- Wong, S.- S. (2004). Pre-service teachers' perceptions of cooperative teachers' supervisory styles and satisfaction in Singapore. *Educational Research Journal*, 19 (1), 63-91.
- Yvon, Y. (2003). *L'analyse du travail au service du métier enseignant*. Actes du 38^{ème} Congrès de la SELF « Modèles et pratiques de l'analyse du travail », Paris.
- Yvon, Y. & Clot, Y. (2001). Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité. *Cités*, 4 (8), 63-73.
- Yvon, Y. & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 76, 17-33.
- Yvon, F. & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'auto-confrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 51-80.
- Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 59-64.