

Apprendre des règles de métier

Le rôle du collectif de formateurs

Learning the rules of the trade

Die Berufsregeln erlernen

Aprender las reglas profesionales

Guillaume Escalié et Sébastien Chaliès



Éditeur

ENS Éditions

Édition électronique

URL : [http://](http://rechercheformation.revues.org/1446)

rechercheformation.revues.org/1446

DOI : [10.4000/rechercheformation.1446](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1446)

ISSN : 1968-3936

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2011

Pagination : 149-163

ISBN : 978-2-84788-330-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Guillaume Escalié et Sébastien Chaliès, « Apprendre des règles de métier », *Recherche et formation* [En ligne], 67 | 2011, mis en ligne le 01 juillet 2013, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1446> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.1446](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1446)

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

© Tous droits réservés

Apprendre des règles de métier

Le rôle du collectif de formateurs

> Guillaume ESCALIÉ

> Sébastien CHALIÈS

Université de Toulouse II - Le Mirail, IUFM Midi-Pyrénées, UMR EFTS (Éducation, Formation, Travail, Savoirs)

RÉSUMÉ • Cette étude de cas longitudinale examine dans quelles circonstances un collectif de formateurs aide à l'apprentissage de règles de métier par une enseignante novice en éducation physique et sportive. S'appuyant sur une théorie générale de l'apprentissage et de l'action collective, cette étude montre tout d'abord que l'enseignement de ces règles est efficace lorsqu'il s'appuie sur des circonstances expérientielles exemplaires pour l'enseignante novice. L'usage en classe de ces règles nécessite toutefois un contrôle des formateurs qui prêtent au novice les intentions dont il ne dispose pas (encore) et qu'il construit en enseignant.

MOTS-CLÉS • formation des enseignants, enseignant stagiaire, expérience professionnelle, apprentissage

Une réforme de la formation des enseignants novices a été récemment engagée en France¹. Elle s'inscrit dans une volonté européenne d'optimisation des politiques de formation grâce au renforcement du partenariat entre université(s) et établissement(s) scolaire(s). Elle prône, plus précisément, une plus grande « *coordination entre les différentes composantes de la formation* »² par la mise en œuvre du principe de l'alternance entre les temps de formation et d'exercice du métier. Dans le cadre des masters préparant au métier de l'enseignement, ce principe est ainsi décliné avec un primat accordé aux apports scientifiques et disciplinaires délivrés à l'université sur leurs usages professionnels dans les établissements³. Inversement, lors de la formation continuée des professeurs

1 Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : « Campagne d'habilitation de diplômes de master pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement », lettre du 17 octobre 2008.

2 Communication au Parlement européen (2007) : « Améliorer la qualité de la formation des enseignants ».

3 Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : « Mise en place des diplômes nationaux de masters ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement dès la rentrée universitaire 2010 », circulaire n° 2009-0753 du 23 décembre 2009.

titulaires stagiaires, leur activité professionnelle est considérée comme première⁴ et la formation a pour objet son accompagnement.

Bien qu'elle invite à envisager le principe de l'alternance de façon plurielle (Mehran, Ronveaux & Vanhulle, 2007), cette réforme ne précise en rien les modalités de sa mise en œuvre effective et efficace. Ce constat est d'autant plus paradoxal que de nombreux travaux pointent parallèlement les difficultés que ce principe engendre (Chaliès *et al.*, 2009). Malgré ces difficultés, l'alternance comme principe de formation (Geay, 1990) n'est pas écartée par ces travaux. Ces derniers pointent plutôt la nécessité de proposer un modèle alternatif de formation afin de redéfinir le partenariat entre l'université et les établissements scolaires au cœur d'une « dynamique d'alternance intégrative » (Malglaive, 1994). Plus précisément, ils appellent à la construction d'une nouvelle forme d'apprentissage professionnel au sein de laquelle les formateurs universitaires et les tuteurs en activité dans les établissements scolaires collaborent davantage (Coffey, 2010). Cette forme d'apprentissage aboutit à la création d'un « espace hybride » (Zeichner, 2010) dans lequel le professionnalisme collectif prend le pas sur l'individualisme (Lessard, 2005).

Ces travaux notent donc comme fondamental le processus de collaboration qu'il est susceptible de favoriser entre les formateurs universitaires et les tuteurs. Toutefois, rares sont ceux qui se sont attachés à apprécier les retombées effectives sur la formation professionnelle d'un enseignant novice de ce type de formation collaborative entre formateurs. L'objet de cette étude de cas longitudinale est donc d'apprécier dans quelles circonstances le travail d'un collectif de formateurs a des retombées effectives sur la formation d'un novice.

1. Cadre théorique

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche ayant pour objectif l'étude des dispositifs de formation des nouveaux enseignants fondés sur le principe de l'alternance. Elle lui emprunte une conceptualisation de la formation établie à partir de postulats empruntés à une théorie générale de l'apprentissage (Nelson, 2008) et de l'action collective (Wittgenstein, 1996). Compte tenu de l'objet de l'étude, deux de ces présupposés relatifs à l'apprentissage des règles de métier sont en suivant développés.

1.1 Enseigner des règles pour permettre d'agir avec adéquation en classe

En premier lieu, la signification correcte perçue par les enseignants débutants des expériences vécues en classe suppose un apprentissage préalable (Williams, 2002). Il s'agit d'un apprentissage d'expériences, autrement nommées « règles » (Wittgenstein,

4 Ministère de l'Éducation nationale : « Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires », lettre du 25 février 2010.

1996), qui leur permettent de construire la signification des expériences vécues et/ou de les évoquer *a posteriori* comme objet de discussion en formation (par exemple, lors de l'entretien de conseil pédagogique). Selon ce postulat, ce serait le collectif de formateurs qui permettrait aux novices d'apprendre des règles pour pouvoir participer ensuite à des pratiques professionnelles plus efficaces. Dans le cadre d'une théorie de l'action collective, cet apprentissage s'effectue au cours d'un « enseignement ostensif » (Wittgenstein, 1996) par lequel les formateurs fondent la signification de faits et d'actions professionnels considérés comme exemplaires. Lors de cet enseignement, ils dressent pour chaque règle énoncée le « lien de signification » (Wittgenstein, 1996) entre, d'une part, l'expérience langagière visant à la nommer et, d'autre part, les circonstances expérientielles identifiées et montrées ostensiblement. Lors de nouvelles circonstances de formation ou de classe, cette règle enseignée pourrait alors, pour les enseignants débutants qui décideraient de se contraindre à la suivre (Chauviré, 2004), devenir un véritable « mètre étalon » afin d'interpréter et de juger différemment les expériences vécues (Williams, 2002).

1.2 Contrôler pour expliquer et faire constater les usages possibles des règles et leurs effets

Le deuxième présupposé est que l'enseignement des règles fait ensuite l'objet de premiers suivis par les novices en nécessitant « le contrôle » de leur conformité par les formateurs (Nelson, 2008). C'est, en effet, seulement à l'occasion de ces suivis que les formateurs peuvent constater le caractère inadapté des premiers suivis par l'enseignant débutant des règles préalablement enseignées ou, inversement, que ce dernier commence à les interroger. Les formateurs s'engagent alors dans une activité d'« explications » (Wittgenstein, 1996) ostensives en multipliant les exemples de suivis des règles enseignées pour lever les incompréhensions et engager progressivement les novices dans un usage adéquat en situation de formation ou de classe. Ces activités de contrôle et d'explication sont d'autant plus importantes que ces apprenants ne sont pas en mesure d'associer immédiatement l'intention usuellement associée dans la communauté professionnelle (ici enseignante) aux règles enseignées lors de leurs premiers suivis (Ogien, 2007). Ce n'est qu'au travers du constat récurrent des résultats attendus de ces suivis qu'ils parviendront progressivement à suivre les règles enseignées avec l'intention qui leur est associée dans la communauté. Théoriquement, il sera alors possible de considérer l'apprentissage des règles comme finalisé et la possibilité d'un développement professionnel engagée (Nelson, 2008).

L'objet de cette étude peut être finalement transcrit sous la forme suivante : dans quelles circonstances un collectif de formateurs parvient-il à enseigner et à contrôler le suivi de règles permettant à un enseignant novice de signifier différemment ses expériences professionnelles ?

2. Méthode

2.1 Dispositif de formation support à l'étude

Le support de cette étude de cas longitudinale était le dispositif dit de la « visite formative » mis en place lors de l'année de titularisation des enseignants novices, soit la deuxième année d'IUFM au moment de l'étude. Il a été choisi car il était le seul dispositif nécessitant une collaboration entre les formateurs universitaires et les tuteurs dont traditionnellement, la « visite formative » en établissement scolaire se déroule au mois de novembre ou décembre. Cette visite se structure autour de deux temps successifs : un temps d'enseignement (une leçon) en responsabilité mené par le novice avec sa classe sous l'observation conjointe du tuteur et du formateur universitaire suivi d'un temps de formation de type entretien de conseil pédagogique entre eux trois.

Pour cette étude, le cadre traditionnel de la « visite formative » a été aménagé. Des dyades stables de formateurs ont été constituées pour accompagner chaque novice tout au long de l'année scolaire. Trois fois dans l'année (octobre, décembre et février), une séquence de formation dite « visite formative » est réalisée par ces dyades. Lors de ces visites, l'enseignant novice est formé simultanément par le tuteur et le formateur universitaire. Entre ces visites, il est accompagné par le tuteur au cours de séquences de formation appelées « visites de conseil ». Les deux types de visites sont élaborés sur le même format : observation de la leçon par le ou les membres de la dyade puis entretien de conseil pédagogique. Pour réaliser cette étude de cas longitudinale, trois « visites formatives » et trois « visites de conseil » ont été étudiées.

2.2 Participants

Cette étude a été réalisée avec un collectif de formateurs, un universitaire et une tutrice, et une enseignante novice, tous volontaires. Âgée de 24 ans, la novice ayant obtenu le « Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive » (CAPEPS) nécessaire en France pour enseigner l'EPS dans les collèges et les lycées, a au moment de l'étude une expérience professionnelle. Lors de son cursus universitaire, elle a réalisé des stages dits de « préprofessionnalisation », notamment un stage d'observation de cinq jours lors de sa deuxième année de licence et un stage de « pratique accompagnée » de dix jours en troisième année de licence. Depuis l'obtention du CAPEPS, elle a suivi une formation professionnelle initiale en IUFM et a assuré quatorze journées d'enseignement réalisées pendant son stage « en responsabilité ». Lors de ce stage, elle enseigne aux élèves de sa propre classe avec l'aide d'un tuteur à raison de deux journées par semaine.

Âgée de 58 ans, la tutrice est une enseignante d'EPS expérimentée ayant 38 années d'enseignement et 11 en qualité de tutrice. Âgé de 58 ans, le formateur universitaire a une expérience d'enseignant d'EPS de 30 années et de 12 années comme tuteur.

2.3 Recueil des données

Pour réaliser cette étude, deux catégories de données ont été recueillies puis retranscrites sous forme de verbatim.

Les données d'enregistrement ont été recueillies pendant l'entretien de formation post-leçon de chacune des six « visites formatives et de conseil » constitutives du dispositif support à l'étude. Une caméra vidéo ainsi qu'un micro positionné entre les différents acteurs ont été utilisés.

Les données dites d'auto-confrontation ont aussi été recueillies. Les entretiens d'auto-confrontation, menés par le chercheur avec chacun des acteurs à l'issue de chaque entretien post-leçon, ont été enregistrés sous forme audiovisuelle. Réalisés à partir du même protocole, ils ont été conduits de façon à pouvoir reconstituer *a posteriori* les règles suivies par les acteurs pendant l'entretien post-leçon considéré. Par un questionnement semi-structuré, le chercheur vise l'accès à l'étiquetage langagier des événements visionnés et aux circonstances expérientielles montrées et/ou décrites en correspondance, c'est-à-dire aux significations attribuées par chacun des acteurs à ses propres actions ou aux actions d'autrui visionnées. Par ses questions, le chercheur incite chaque acteur à suivre des règles apprises pour décrire et justifier ce qu'il signifie dans la situation visionnée (par exemple : « *Là, tu peux me dire ce à quoi tu veux parvenir ?* »). Il relance régulièrement son questionnement soit en demandant de préciser le jugement préalablement porté (par exemple : « *Donc là, dans l'échauffement, il faut quand même que tu les accompagnes, c'est ça ?* »), soit en intervenant sur le mode du débat critique en plaçant l'acteur interviewé face à des contradictions apparentes (par exemple : « *Ce qui est étonnant, c'est que tu ne le lui dis pas clairement comme tu me le dis à moi* »).

Au total, six entretiens post-leçon et dix-huit entretiens d'auto-confrontation, durant chacun une heure, ont été enregistrés puis retranscrits.

2.4 Traitement des données

Le traitement des données a été réalisé afin d'identifier les règles apprises et/ou suivies par les différents acteurs lors des entretiens post-leçon étudiés. Pour ce faire, nous avons adopté la procédure proposée par Chaliès *et al.* (2008). Les données recueillies ont été traitées en quatre étapes successives.

Après la retranscription de l'ensemble des données, le corpus a été découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par les acteurs aux événements visionnés lors des entretiens d'auto-confrontation comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Extrait de l'entretien entre la novice et la tutrice lors de la visite conseil n° 2	
<p>Novice : <i>J'ai un petit peu modifié mon échauffement [...]. Quand ils [les élèves] font les allers-retours, on fait plus des allers-retours pour faire des allers-retours, on commence à échauffer les articulations. Donc j'ai essayé de... de complexifier, de rendre plus riche.</i></p> <p>Tutrice : <i>Oui. Et ton échauffement avec des, des étirements contraction activation, est-ce que, est-ce qu'ils sont spécifiques aux courses ? Est-ce que tu ne pourrais pas utiliser l'activation... pour entrer dans le travail technique de la course ?</i></p> <p>Novice : <i>Dans la mesure où ça va être une des leçons... pas besoin de faire des gammes.</i></p>	
Extrait de l'entretien d'auto-confrontation de la novice	Analyse
<p>Chercheur : <i>Là, qu'est-ce que tu... Explique-moi.</i></p> <p>Novice : <i>Je lui dis ce qu'elle (la tutrice) a envie d'entendre.</i></p> <p>Chercheur : <i>Ouais.</i></p> <p>Novice : <i>Parce que je sais ce qu'elle veut.</i></p> <p>Chercheur : <i>Donc là, tu es plus sur : elle veut faire ça, ou, tu, mais tu ne comprends pas ce que, enfin tu ne comprends pas le fond.</i></p> <p>Novice : <i>Je ne comprends pas ce que ça a plus de spécifique de faire des gammes que de faire sur place. Je ne vois pas en quoi son (à la tutrice) échauffement est plus spécifique que le mien.</i></p> <p>Chercheur : <i>Ouais, ouais. Elle est en train de te dire, finalement, tu pourrais introduire déjà de la course, c'est ça non ?</i></p> <p>Novice : <i>Elle me dit, au lieu de faire ta partie échauffement, ton aller-retour où tu échauffes aussi le haut du corps, tu fais contraction étirement aller-retour en galopant.</i></p>	<p>Unité d'interaction 1 :</p> <p>Demande de jugement par le chercheur Jugement porté par la novice : elle connaît la réponse attendue par la tutrice</p> <p>Formalisation de la règle : « <i>Dire ce que la tutrice a envie d'entendre</i> » vaut pour « <i>savoir ce qu'elle veut</i> » Demande d'étayage du chercheur</p> <p>Unité d'interaction 2 :</p> <p>Étayage du jugement de la part de la novice : elle ne comprend pas pourquoi l'échauffement proposé par la tutrice est plus spécifique que le sien.</p> <p>Formalisation de la règle : « <i>Faire des gammes à l'échauffement</i> » vaut pour « <i>faire [des exercices] sur place</i> » ce qui obtient comme résultats d'« <i>être aussi efficace que de les faire en courant</i> »</p> <p>Demande d'étayage du chercheur</p> <p>Formalisation de la règle : « <i>Faire du spécifique pour la tutrice à l'échauffement</i> » vaut pour « <i>faire contraction – étirement – aller-retour en galopant</i> ».</p>

Tableau : Illustration du traitement de données

Pour chaque unité d'interaction, l'étayage de la signification attribuée par les acteurs a été identifié. L'étayage a été associé à l'ensemble des circonstances évoquées par les acteurs pour expliquer au chercheur la façon de s'y prendre pour signifier les événements de la situation de formation visionnée (cf. tableau).

Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir de l'objet de la signification attribuée par l'acteur, de l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour étayer cette signification et des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque règle a été formalisée ainsi : [« objet de la signification » vaut pour « ensemble des circonstances évoquées pour étayer la signification » ce qui obtient comme résultat « ensemble des résultats constatés et/ou attendus »]. Afin de minimiser les interprétations du chercheur, chaque règle a été étiquetée à partir du vocabulaire des acteurs (cf. tableau).

La validité des résultats obtenus a enfin été testée. Les résultats obtenus séparément par deux chercheurs ont été comparés et discutés jusqu'à l'obtention d'un accord. Sur l'ensemble du corpus analysé, moins de 5 % des éléments identifiés ont finalement été source de désaccords et rejetés.

3. Résultats

Cette étude de cas longitudinale cherchait à situer dans quelles circonstances le travail d'un collectif de formateurs permettait de faire apprendre à une enseignante novice des règles de métier afin qu'elle signifie différemment ses expériences professionnelles. En détaillant certaines circonstances d'enseignement des règles et de contrôle de leur suivi ayant abouti à leur apprentissage, les résultats développés aident à mieux délimiter la nature de ce travail.

3.1 Enseigner une règle : associer à l'énoncé des circonstances expérientielles exemplaires pour l'enseignante novice

Au cours de l'entretien d'auto-confrontation relatif à la première visite conseil, la novice a interpellé le chercheur sur le contenu de la situation d'échauffement qu'elle avait fait réaliser à ses élèves en début de leçon en suivant la règle [« *Se rendre compte que le gainage manque dans l'échauffement* » vaut pour « *l'avoir prévu sur la planification mais ne pas l'avoir fait par manque de temps* » ce qui obtient comme résultat d'« *y revenir dessus en entretien* »]. Elle s'est arrêtée sur cette partie de sa leçon parce qu'elle était en difficulté dans sa mise en œuvre alors même qu'elle l'avait planifiée (extrait 1).

Extrait 1 :

Novice : *Je lui pose [à la tutrice] une question indirecte. [...] Je lui demande... Quand je lui parle de l'échauffement, je lui dis : il faut que je rajoute une étape. Mais avant ou après, je ne sais pas.*

Chercheur : *Mais c'est une question ça ?*

Novice : *La dernière fois [lors de la première visite formative], ils m'ont titillée sur l'ordre de mon échauffement. [...]*

Chercheur : *Donc, c'est une question sur le contenu de l'échauffement ?*

Novice : *Oui, sur l'ordre... Il me faut du gainage [du bassin]. Ça, je l'ai prévu, je ne l'ai pas fait donc je lui dis que je suis consciente qu'il en faut, mais je ne sais pas où le mettre.*

Ayant été interpellée par les formateurs sur la règle relative à « l'ordre de l'échauffement » lors de la première « visite formative », la novice a essayé de la suivre dans certaines circonstances, notamment lors de son travail de planification de sa leçon. Le « travail de gainage » était en ce sens « prévu sur sa planification ». Elle l'a, d'autre part, suivie pour signifier ce qui s'était passé en classe lors des entretiens de conseil pédagogique et d'auto-confrontation et y apporter de nouveaux éléments d'interprétation. Toutefois, la novice n'est pas parvenue à suivre la règle considérée dans les circonstances de classe (extrait 2).

Extrait 2 :

Novice : *Là, on est sur l'échauffement. [...] J'y reviens par le gainage parce que je me rends compte que, il me manque du gainage, qui en réalité était prévu sur ma planification mais que je n'ai pas fait parce que je n'avais pas le temps.*

Chercheur : *Là, comme tout à l'heure ? Tu lui dis en sachant que tu l'as prévu mais tu ne l'as pas fait ou...*

Novice : *Là je sais que je l'ai prévu et que je ne l'ai pas fait.*

Cette difficulté à mettre en œuvre une situation d'échauffement exhaustive et ordonnée selon les règles enseignées par la tutrice et le formateur universitaire a été justifiée par la novice. Tout d'abord, elle a considéré qu'elle « n'avait pas (eu) le temps » de réaliser lors de la leçon tout ce qu'elle avait prévu dans sa planification. D'autre part, les apports des deux formateurs lors de la séquence antérieure de formation ne lui ont pas permis d'envisager une procédure à suivre pour parvenir à ordonner efficacement cette partie de la leçon. Elle les a en effet questionnés sans pour autant obtenir de réponse précise. Ainsi, bien que sachant qu'il fallait « rajouter une étape » par rapport à ce qu'elle faisait jusqu'alors, la novice n'a pas su à quel moment la placer.

Ce résultat permet d'interroger la nature de l'activité menée par les formateurs lors de l'enseignement d'une règle à l'enseignante novice. Outre le fait qu'il montre l'insuffisance d'un enseignement basé sur son seul énoncé verbal, ce résultat souligne l'importance de la nature du « lien de signification » établi entre, d'une part, l'énoncé de la règle considérée (« ordonner la situation d'échauffement ») et, d'autre part, les circonstances expérientielles devant y être associées. Les formateurs ont, à ce moment de la formation, dressé ce lien de signification sans toutefois associer à la règle énoncée des circonstances expérientielles exemplaires pour la novice, c'est-à-dire au plus près des circonstances rencontrées par cette dernière en classe. Au-delà de l'utilité de s'interroger sur la nature des circonstances expérientielles associées aux règles enseignées, ce résultat met en avant la nécessité d'associer, à leur enseignement ostensif, une activité d'explication à partir des résultats de leurs premiers suivis par l'enseignant débutant.

3.2 S'expliquer après avoir contrôlé la conformité de l'action de l'enseignant novice et « prêter » une intention professionnelle

Les résultats présentés ci-dessus posent spécifiquement la question de savoir si lorsque les circonstances expérientielles associées à l'énoncé de la règle sont assez proches des circonstances rencontrées en classe par la novice, l'enseignement ostensif mené par les formateurs aboutit systématiquement à la réalisation d'actions professionnelles efficaces. L'extrait qui suit permet d'appuyer cette question (extrait 3).

Extrait 3 :

Novice : *Ça, c'est en référence à ce que Jacques [le formateur universitaire] et elle [la tutrice] avaient vu en athlétisme.*

Chercheur : *Pourquoi ?*

Novice : *Parce que je ne faisais pas d'échauffement cardio-respiratoire.*

Chercheur : *Et quand elle (la tutrice) te dit ça ?*

Novice : *Elle me dit, t'as compris. T'as fait un échauffement cardio-respiratoire.*

Chercheur : *Tu les [les élèves] as fais courir si j'ai bien compris ?*

Novice : *Ouais, rapidement...*

Chercheur : *Rapidement ?*

Novice : *Trois minutes... Un peu pour faire plaisir, je ne suis pas convaincue.*

Cet extrait documente la réalisation en classe par la novice d'une action conforme à la règle enseignée en formation, ce qui confirme *a priori* l'hypothèse évoquée. Néanmoins, on constate que lors des premiers suivis en classe de la règle considérée par l'enseignante débutante, cette dernière n'a pas associé immédiatement à l'action conforme aux attentes des formateurs l'intention qu'ils accordent usuellement. Ce suivi a été associé à une intention indexée aux circonstances d'apprentissage de la règle en formation. La novice a affirmé, en effet, avoir suivi la règle enseignée par les formateurs [*« Faire un échauffement méthodique »* vaut pour *« passer par toutes les étapes et respecter leur ordre »* ce qui obtient comme résultat de *« faire un échauffement cardio-respiratoire puis des étirements »*] dans l'intention de leur *« faire plaisir »*.

La question qui se pose à l'issue de ce constat porte donc sur les délais et les circonstances dans lesquelles l'association entre la règle suivie en classe et l'intention qui lui est usuellement associée dans la communauté professionnelle a pu être construite par l'enseignante novice. L'extrait qui suit, issu de l'entretien d'auto-confrontation faisant suite à la deuxième « visite formative » (près d'un mois après), permet d'apporter certains éléments de réponse (extrait 4).

Extrait 4 :

Novice : *C'est ce que je disais la dernière fois. Je les [les élèves] ai fait courir pour leur faire plaisir [aux formateurs]. Là, c'est pareil.*

Chercheur : *Là quand il [le formateur universitaire] te dit ça ?*

Novice : *Je sais que je les ai fait courir trois minutes, je ne leur [aux formateurs] ai pas dit mais je l'ai fait pour leur faire plaisir.*

Chercheur : *Vous aviez engagé ça ?*

Novice : *Oui, l'échauffement... Ils [la tutrice et le formateur universitaire] m'ont reproché en athlétisme de ne pas avoir d'échauffement cardio-respiratoire et donc, je me suis dit : ils en veulent un peu, je vais leur en mettre.*

Un mois après son enseignement par les formateurs, la novice continue donc à suivre la règle considérée avec l'intention de leur faire plaisir (« *je l'ai fait pour leur faire plaisir* »). Son intention ne semble pas évoluer depuis la première « visite conseil », ce qui permet de faire l'hypothèse d'un processus d'apprentissage des règles plutôt long. Au-delà de la mise en évidence d'une conformité de surface de l'action par rapport aux attentes des formateurs, les résultats permettent de poser l'hypothèse que la novice se trouve sous la tutelle intentionnelle de ces derniers lors des premiers suivis de la règle. Il montre donc l'importance de la présence des formateurs lors de ces premiers suivis afin qu'ils contrôlent la conformité de son usage tant dans les circonstances de formation que de classe. L'extrait d'auto-confrontation du formateur universitaire qui suit confirme l'importance de ce contrôle. À l'instant de formation considéré, il constate avec la tutrice des erreurs liminaires dans le suivi de la règle enseignée qui l'incite à réaliser un travail d'explication ostensive complémentaire auprès de la formée. Lors de la deuxième « visite formative », la novice suit encore en effet la règle [*Faire un échauffement méthodique* » vaut pour « *passer par toutes les étapes et respecter leur ordre* » ce qui obtient comme résultat de « *faire un échauffement cardio-respiratoire puis des étirements* »], pour faire plaisir aux formateurs. Ceci a pour conséquence qu'elle omet de fournir des instructions et des buts précis aux élèves (extrait 5).

Extrait 5 :

Formateur universitaire : *En athlétisme, c'était à l'échauffement, elle dit « on va courir de plots à plots en tournant » et puis voilà. On va courir, on va s'échauffer. Pourquoi ? Parce que je le dis. L'élève n'a pas de buts.*

Chercheur : *C'est un truc qui traîne chez Stéphanie [la novice].*

Formateur universitaire : *C'est important, surtout quand elle va les lancer en ateliers et donc là, qu'elle le veuille ou pas, ils vont avoir de la liberté. Si elle veut travailler sous forme d'ateliers, comme elle ne peut pas être simultanément dans tous, il faut que les élèves lui prennent une partie du travail.*

Le formateur universitaire s'est engagé dans une activité d'explication ostensive pour que la novice parvienne à suivre la règle enseignée non plus dans l'intention de

« *faire plaisir* » mais pour rendre les élèves autonomes dans leur travail. L'efficacité de son travail de formation semble dépendre du fait qu'il exemplarise ses propos en prenant appui sur des circonstances de classe extraites de la leçon. Il débute, en effet son activité d'étayage en revenant sur l'exercice initialement proposé par l'enseignante débutante aux élèves (« *Tu leur dis on va tourner trois minutes et tu les lâches comme ça* »), puis mobilise un exemple (« *Je préférerais entendre : alors on va courir trois minutes [...] essayez de voir quand est-ce que vous allez être essoufflés* ») extrait de sa leçon pour lui montrer comment elle aurait pu leur livrer le but de l'exercice afin de les rendre acteurs de leur travail. Comme le confirme l'extrait qui suit, c'est ce travail d'explication à partir d'exemples inscrits dans les circonstances de classe de la novice qui *in fine* permettra à cette dernière d'associer de nouveaux résultats à la règle suivie (extrait 6).

Extrait 6 :

Novice : *La dernière fois* [première visite formative], ils [les deux formateurs] *m'ont dit : il faut le faire. OK, je le fais. Là, il* [le formateur universitaire] *me dit "tu ne le fais pas pour le faire tu le fais avec des buts." [...] Il est en train de donner du sens à ce truc qui pour moi n'en a pas. Là, en sortant, je me dis bon là, les trois minutes, on est d'accord que si tu les fais comme ça, elles ne servent à rien, fais-les autrement.*

4. Discussion

Cette discussion ne cherche pas à généraliser des résultats issus de l'étude d'un cas. Elle vise à mettre en tension les circonstances développées précédemment ayant autorisées l'apprentissage de nouvelles règles par la novice et leurs conséquences en termes d'organisation du travail du collectif de formateurs.

Cette étude montre que l'engagement des formateurs dans une activité incomplète d'enseignement des règles constitue un frein à leur apprentissage par l'enseignante novice. Ne pouvant apprendre de nouvelles règles, elle n'a, en effet, répondu aux questions des formateurs ou aux difficultés éprouvées en situation de classe qu'en réorganisant les significations d'expériences qu'elle possédait déjà. Bien qu'à certains moments, cette réorganisation lui permette d'interpréter les événements discutés ou vécus en classe, elle ne l'autorise pas forcément d'y répondre avec efficacité. En ce sens, les résultats de cette étude renforcent l'idée d'un nécessaire enseignement ostensif et exhaustif des règles par les formateurs, c'est-à-dire comportant à la fois l'expérience langagière visant à les nommer mais aussi les circonstances expérientielles identifiées et montrées comme des exemples exemplaires. Cette idée se rapproche des résultats de certaines études comme celle menée par Cothran *et al.* (2008) auprès de plusieurs enseignants débutants, montrant que ces derniers préfèrent un « style de conseil directif » dans lequel les formateurs s'engagent dans la « résolution de problèmes ». Ce type d'enseignement ostensif nécessite toutefois d'être appuyé par des exemples du suivi des règles apprises, notamment lorsque celles-ci ne sont pas connues et maîtrisées par l'enseignant

débutant (Williams, 2002). Plus précisément, ce type d'enseignement semble d'autant plus efficace qu'il se place, par les exemples qu'il mobilise, au plus près des circonstances vécues en classe par la novice. À ce niveau, la complémentarité du tuteur et du formateur universitaire apparaît comme fondamentale pour concrétiser la signification des règles énoncées (Moussay, Étienne & Méard, 2009). Plus précisément, les énoncés de règles par les formateurs universitaires nécessitent une activité d'exemplarisation par et sur des échantillons de leçon des novices par les tuteurs afin d'en faciliter *a posteriori* leurs suivis. Les formateurs universitaires connaissent, en effet, les règles génériques de métier indispensables à la construction de l'identité professionnelle des néo-enseignants (Roux-Perez, 2010). L'activité d'enseignement ostensif de ces règles semble donc plutôt de leur responsabilité. Par contre, compte tenu de leur expérience professionnelle et de leur connaissance du contexte d'enseignement des novices, les tuteurs connaissent les exemples les plus adaptés pour leur permettre ensuite un suivi adéquat en classe des règles apprises. Autrement dit, l'activité d'explication ostensive, c'est-à-dire la « circonscienciation » et « l'échantillonnage » (Williams, 2002) des règles apprises en présence des formateurs universitaires, apparaît donc comme de la responsabilité des tuteurs.

Les résultats montrent par ailleurs que le contrôle par les formateurs des tentatives de suivi en classe de la règle enseignée par l'enseignant débutant apparaît comme incontournable. En effet, il semble indispensable pour les formateurs de contrôler précisément les premiers suivis des règles enseignées par le novice et, si nécessaire, de s'engager dans une activité d'explication. Cette dernière permettrait de lever les incompréhensions du débutant et, à plus long terme, de l'engager dans un suivi conforme de la règle, c'est-à-dire couplé à l'intention qui lui est usuellement associée dans la communauté. Nos résultats montrent en effet qu'un lien de causalité pouvait, semble-t-il, être établi entre les suivis inadaptés de la règle enseignée par le novice et la nature de ses intentions. Plus exactement, tant qu'elle cherchait à suivre la règle dans l'intention de « *faire plaisir* », l'enseignante novice se retrouvait en situation de ne pas agir en conformité avec les attentes des formateurs. Ce n'est qu'à la suite d'un long travail de formation par l'explication des usages conformes des règles et la signification en classe des nouveaux résultats obtenus suite à leurs suivis, que ses actions se sont révélées conformes aux attentes des formateurs.

Conclusion

Issus d'une étude de cas réalisée dans le cadre d'un dispositif de formation n'étant plus d'actualité, les résultats présentés nécessitent d'être complétés. Ils montrent toutefois que l'efficacité du principe de l'alternance est certes dépendante de sa déclinaison en termes d'organisation du programme de formation mais aussi, et surtout, de la nature du travail du collectif de formateurs auprès des enseignants

débutants. Plus précisément, ils montrent que les formateurs sont d'autant plus utiles à la formation des novices qu'ils s'investissent dans des activités singulières et complémentaires pour leur faire apprendre de nouvelles règles de métier et les accompagner dans le suivi de celles-ci en contexte de classe. Dans le cadre des masters de formation aux métiers de l'enseignement, ces résultats inviteraient, par exemple, à la mise en place d'un portfolio (Zeichner & Hutchinson, 2004) qui permettrait aux tuteurs de suivre sous la forme d'explications à l'enseignement ostensif des règles réalisées et enregistrées à l'université par le formateur universitaire. Dans le cadre de la formation des professeurs titulaires stagiaires, ces résultats inviteraient, par exemple, comme c'est le cas au sein de l'académie de Toulouse, la mise en place de professeurs référents pour aider les dyades tuteur-enseignant novice. À la fois enseignant dans les établissements scolaires et intervenant dans les universités, ces professeurs référents pourraient, en effet, s'inscrire dans des controverses professionnelles amenant ainsi les tuteurs à sortir de leur style d'enseignement pour enseigner les règles génériques de métier (Clot, 2008) aux enseignants novices.

Guillaume ESCALIÉ
escalieguillaume@yahoo.fr

Sébastien CHALIÈS
sebastien.chalies@univ-tlse2.fr

BIBLIOGRAPHIE

- 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*, n° 24, p. 550-563.
- CHALIÈS S., CARTAUT S., ESCALIÉ G. & DURAND M. (2009). « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et Formation*, n° 61, p. 85-129.
- CHAUVIRÉ C. (2004). *Le moment anthropologique de Wittgenstein*. Paris : Kimé.
- CLOT Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.
- COFFEY H. (2010). « "They taught me": the benefits of early community-based field experiences in teacher education », *Teaching and Teacher Education*, n° 26, p. 335-342.
- COTHRAN D., Mc CAUGHTRY N., SMIGELL S., GARN A., KULINNA P., MARTIN J.J. & FAUST R. (2008). « Teachers' preferences on the qualities and roles of a mentor teacher », *Journal of Teaching in Physical Education*, n° 27, p. 241-251.
- GEAY A. (1990), « Stratégie d'apprentissage et stratégie d'enseignement en système de formation alternée », *Actualité de la formation permanente*, n° 106, p. 51-58.

- LESSARD C. (2005). « Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement », in D. Biron, M. Cividini & M. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, p. 435-458.
- MALGLAIVE A. (1994). « Alternance et compétences », *Cahiers pédagogiques*, n° 320, p. 26-28.
- MEHRAN F., RONVEAUX C. & VANHULLE S. (2007), *Alternances en formation*, Bruxelles : De Boeck.
- MOUSSAY S., ÉTIENNE R. & MÉARD J. (2009). « Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques », *Revue française de pédagogie*, n° 166, p. 59-69.
- NELSON K. (2008). « Wittgenstein and contemporary theories of word learning », *New Ideas in Psychology*, n° 4, p. 1-13.
- OGIEN A. (2007). *Les formes sociales de la pensée : la sociologie après Wittgenstein*, Paris : Armand Colin.
- ROUX-PEREZ T. (2010). « Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 13, p. 83-101.
- WILLIAMS M. (2002). « Tout est-il interprétation ? », in C. Chauviré & A. Ogien (dir.), *La régularité*, p. 207-233.
- WITTGENSTEIN L. (2005). *Recherches philosophiques*, Paris : Gallimard.
- ZEICHNER K. & HUTCHINSON E. (2004). « Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants », *Recherche et formation*, n° 47, p. 69-78.
- ZEICHNER K. (2010). « Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education », *Journal of Teacher Education*, n° 61, p. 88-99.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Learning the rules of the trade

The role of the group of trainers

ABSTRACT • This longitudinal case study examines the circumstances in which a group of teacher trainers contributes to teaching the rules of the trade to novice teachers in physical education. Based on a general theory of collective action and learning, this study shows the teaching of these rules is effective only when it is inspired by exemplary experiences for novice teachers. However, in-class application of these rules involves supervision from trainers as they attribute the best of intentions to novice teachers while the latter are developing them as they teach.

KEYWORDS • teacher education, trainee teacher, professional experience, learning

Die Berufsregeln erlernen

Die Rolle des Ausbilderkollektivs

ZUSAMMENFASSUNG • Diese Längsschnittstudie beobachtet, unter welchen Bedingungen ein Ausbilderkollektiv einem angehenden Sportlehrer dabei helfen kann, die Berufsregeln zu erlernen. Diese Studie beruht auf einer allgemeinen Theorie des kollektiven Lernens und der kollektiven Aktion und zeigt vor allem, dass das Erlernen jener Regeln nur dann effizient ist, wenn es an Erfahrungssituationen mit Mustercharakter stützt. Der Gebrauch dieser Regeln in der Klasse erfordert dennoch eine Kontrolle von den Ausbildern, die dem neuen Lehrer Absichten zumuten, die er (noch) nicht hat und erst beim Unterrichten bildet.

SCHLAGWÖRTER • Lehrerausbildung, Referendar, berufliche Erfahrung, Lernen

Aprender las reglas profesionales

El papel del colectivo de formadores

RESUMEN • Este estudio de caso longitudinal examina en qué circunstancias un colectivo de formadores ayuda al aprendizaje de reglas profesionales por parte de un docente principiante en educación física y deporte. Apoyándose sobre una teoría general del aprendizaje y de la acción colectiva, este estudio muestra primero que la enseñanza de estas reglas es eficaz cuando se apoya sobre unas circunstancias experienciales ejemplares para el docente principiante. El uso en clase de estas reglas necesita sin embargo un control de los formadores que atribuyen al docente principiante unas intenciones de las que no dispone (aún) y que va construyendo enseñando..

PALABRAS CLAVES • formación del profesorado, profesor en prácticas, experiencia profesional, aprendizaje