

Comment former aux règles du métier d'enseignant ? Hypothèses et perspectives pratiques

Méard Jacques* & Moussay Sylvie**

* Maître de Conférences, IUFM de Nice, laboratoire ERTE. j.meard@wanadoo.fr

** Doctorante en Sciences de l'Education, laboratoire ERTE. sylvie.moussay@wanadoo.fr

1. Introduction

Cette communication peut être considérée comme le « témoignage de chercheurs sur le terrain de la formation ». Elle vise à interroger l'ensemble des actions de formation initiale des enseignants d'EPS, en particulier celles qui sont fondées sur l'analyse de pratique. La question qui est posée est celle des savoirs de l'enseignant stagiaire. Le parti-pris a consisté à identifier et à analyser les types de « règles de métier » qui circulent entre formateurs et formés au cours des actions de formation. Dans ce qui est « dit et pensé » par les uns et les autres, on repère de multiples prescriptions (« ce qu'il faut faire, ce qu'il aurait fallu faire, ce qu'il faudra faire... pour mieux enseigner l'EPS »). Nous avons analysé les types de prescriptions de la part des formateurs pour comprendre leur effet éventuel sur le développement du professeur novice. Ces actions typiques nous poussent à faire des hypothèses sur les conditions d'intériorisation de ces règles du métier par les stagiaires.

Nous cherchons donc à pénétrer la problématique relative aux gestes professionnels à deux niveaux : a) d'abord du point de vue des gestes professionnels du formateur au cours des actions de formation ; même si les actes analysés ici sont des « actes de langage », le but est bien d'analyser les différentes formes de formulation, la manière dont le formateur établit des liens entre elles. b) ensuite du point de vue des gestes professionnels de l'enseignant ; en effet, l'enjeu de notre travail consiste d'une part à interroger chez le formateur les descriptions et interprétations relatives aux actions observées dans la pratique de l'enseignant (qu'est-ce que le formateur « fait » des gestes professionnels de l'enseignant ?), d'autre part à faire des hypothèses sur le suivi de ces descriptions et interprétations par le stagiaire en classe (qu'est-ce que l'enseignant « fait » des gestes professionnels du formateur ?).

Le format de cette communication écrite ne permet pas d'illustrer les actions typiques par des situations de formation réelles (comme nous l'avons fait lors de la communication orale).

2. Les actions prescrites dans les actions de formation

Nous proposons une démarche d'analyse qui part de l'identification des prescriptions énoncées par les formateurs et les enseignants stagiaires au cours des actions de formation dans le but de « suivre à la trace » ces prescriptions dans l'activité des enseignants novices, formuler des hypothèses concernant leur impact sur le développement des enseignants stagiaires et élaborer un outil de lecture des actions de formation destiné aux formateurs eux-mêmes.

L'exemple développé ici, à l'occasion d'un entretien post leçon, a pour but de présenter cette démarche et en particulier de familiariser le lecteur avec le concept de « règle de métier » tel qu'il est défini dans notre travail.

2.1. Description de l'étude de cas (données empruntées à Eric Flavier, membre du GRIFEN)

Cette situation met en présence un professeur stagiaire (PLC2) d'éducation physique et son tuteur à propos d'une leçon d'ultimate (sport collectif avec frisbee) avec une classe de 6^{ème} (11 ans environ). Sont présentés successivement :

- un extrait de l'entretien de conseil pédagogique post leçon entre stagiaire et le tuteur, puis,

- (colonne 1) un extrait d'entretien du chercheur avec le tuteur,

- (colonne 2) un extrait d'entretien du chercheur avec le stagiaire.

L'extrait concerne le moment où le tuteur (T) indique au stagiaire (ST) qu'il aurait pu « casser le rythme » de sa leçon au moment où les élèves étaient moins attentifs.

Tableau 1 : Extrait de l'entretien de conseil pédagogique post-leçon

T	Leur dire « Voilà, maintenant, c'est un peu plus difficile, il y a quelque chose de plus complexe à comprendre ». Donc, fais-les s'asseoir. Quitte à leur reposer une question pour les remettre dans le truc... et tu fais une démonstration.
ST	Pour reprendre le contrôle ?
T	Oui, voilà. Et puis pour casser un peu le rythme de la séance. Tu sais, t'as des temps forts, des temps faibles dans une séance et y a des moments, où il faut les ... Ils sont pas vigilants, vigilants. Parce que quand ils sont arrivés à ce moment... c'est dur l'attention pendant une heure et quart.
ST	Oui mais là, je les ai aussi réunis assez souvent.
CP	Oui, bon, c'était la troisième fois. Ca c'est à peu près normal. Heu, parce que... tu aurais peut être pu rester une ou deux minutes de plus sur l'exercice, mais bon, c'est pas...

Tableau 2 : Extraits des deux entretiens avec le chercheur à propos de cet extrait

Entretien chercheur-tuteur	Entretien chercheur-stagiaire
CP En fait, il faut relancer l'attention de l'élève quoi. Parce que les 6 ^{ème} , au bout d'une ½ heure de cours, ça tombe un peu (...). Les élèves, ils savent pas forcément tous pourquoi ils le font quoi (...). Donc entre eux, ça commence à... se chamailler, à discuter et tout ça. C'est un phénomène très classique en 6 ^{ème} et ZEP.	ST Oui, je suis en train de noter de les faire s'asseoir quand vraiment ça va plus. Enfin quand heu...
CH Donc, il faut trouver les moyens...	CH C'est un truc pour toi qui te semble...
CP Pour être efficace. Donc il fait des séquences assez courtes, c'est bien ça. Mais il y a des moments où s'il veut un peu d'attention, il faut changer le rythme, il faut casser le rythme comme je lui ai dit.	ST Ben disons que pfff... inconsciemment, c'est un truc qu'on sait : pour reprendre le contrôle les faire s'asseoir, mais c'est vrai que dans la situation là...
CH C'est pas seulement enchaîner des séquences courtes...	CH Ca tu le savais ?
CP La compétence de l'enseignant, c'est aussi repérer là où il faut que je change le rythme, il faut que je fasse quelque chose. Alors c'est soit « Oh », je pousse un petit coup de gueule. Soit je dis de s'asseoir, alors que toute la séance ils étaient debout. Et là l'élève se dit « il y a quelque chose qui change ».	ST Oui, c'est un des principes. Mais là, concrètement, je n'y avais pas pensé sur le coup quoi. En fait, c'est la mise en relation entre certains événements sur le terrain et certaines attitudes qui... On a les solutions en général, mais pas toujours reliées aux différents problèmes. Et là, le fait qu'il me le souligne, ça fait un lien et puis... Ca vient peut être plus facilement quand on voit que ça
CH C'est comme tout à l'heure. Tu lui dis « Attends, je te donne un truc : fais les s'asseoir ».	
CP Oui, voilà, c'est un truc. Parce qu'il a constaté qu'il y avait du bruit, que tout le monde parlait, mais il a rien changé. Dans la leçon, il est dans son contenu, il regarde 4-5 élèves devant lui qui sont attentifs, parce qu'il y avait un petit groupe devant qui répondait aux questions. Mais derrière, il voyait peut être pas ce	

<p>qu'il se passait au fond, et heu... (...)</p> <p>CH Donc là, tu lui dis. Tu te contentes pas de lui dire qu'il faut casser le rythme.</p> <p>CP Je lui dis, voilà, comment faire.</p> <p>CH Tu lui donnes un exemple, de comment faire.</p> <p>CP Je lui donne un exemple (...): pourquoi pas gueuler, pourquoi pas faire s'asseoir les élèves ?</p> <p>CH Cet exemple là, tu le lui apportes également comme une technique ?</p> <p>CP Oui, oui. C'est exactement ça.</p> <p>CH Tu ne le laisses pas chercher, tu n'engages pas le débat, la discussion ?</p> <p>CP Non. Non. C'est vrai que je pourrais, mais heu... heu... Pfff... Pour moi, il n'y a pas à tergiverser midi à quatorze heures, je veux dire. Les élèves n'écoutent plus. Il faut changer quelque chose. Il y a peut être d'autres façons de faire, hein heu... Moi, je dis « voilà, j'attends le silence » (...).</p> <p>CH C'est un truc que tu construis là, dans l'instant ou que tu tiens de ta pratique ?</p> <p>CP C'est ma pratique. Il y a des fois où il faut les faire s'asseoir sinon on obtient rien, quoi. Ils écoutent pas (...).</p> <p>CH C'est quelque chose que tu espères retrouver dans le futur, plus tard dans sa pratique, de lui faire comprendre qu'il faut varier les stratégies dans les regroupements.</p> <p>CP Et qu'il ne faut pas faire tous les regroupements à l'identique. C'est surtout ça qu'il faut qu'il comprenne.</p> <p>CH Oui, et pour illustrer tu donnes un exemple.</p> <p>CP Parce que, il y en a pas 36 à mon avis, hein, de choses à faire pour être efficace rapidement. Et c'est ce qui se fait généralement autour de moi.</p>	<p>se passe sur le terrain.</p> <p>CH Tu as besoin de cet ancrage, qu'il te montre, à un moment donné, ben là ...</p> <p>ST Ben, il y a certains principes où ça vient tout seul le lien, et il y en a d'autres où... Ca fait partie des petits trucs qui... C'est des attitudes qui viennent je pense avec l'expérience quoi.</p> <p>CH C'est-à-dire, les faire s'asseoir, dans 25 ans, tu l'aurais trouvé ?</p> <p>ST Je l'aurais trouvé de moi-même ?</p> <p>CH Oui.</p> <p>ST Ben, je sais pas... Forcément, mais peut être 25 ans pour trouver ça, c'est peut être beaucoup quoi.</p> <p>CH Non, mais... Le grand principe, tu le connaissais, mais le lien, tu ne le faisais pas.</p> <p>ST Une fois que le lien est fait... On a peut être pas... Le stagiaire n'a peut être pas tous les réflexes installés, ça fait partie des routines heu, vraiment de l'enseignant.</p> <p>CH Ca fait partie des routines. Sur l'échauffement, tu en as construites des routines avec tes élèves ? Mais celle-là, elle est plus difficile à mettre en place ?</p> <p>ST Disons, que c'est peut être un aspect (...) et heu... lui, il me met le doigt dessus.</p>
---	---

Dans les extraits d'entretiens de ce cas, le formateur cherche à prescrire une action professionnelle au stagiaire (faire asseoir les élèves). Cette action prescrite est mise en rapport avec un principe plus général (il faut casser le rythme de la leçon), lui-même en rapport avec un principe encore plus général (il faut relancer l'attention des élèves).

Or, le fait de mettre en rapport une action prescrite avec des principes revient finalement à mettre en rapport plusieurs règles : il faut casser le rythme de la leçon \leftrightarrow il faut regrouper et faire asseoir les élèves). Ces deux prescriptions sont enchâssées dans la mesure où la seconde est une des déclinaisons circonstanciées possibles de la première :

CIRCONSTANCES ... avec des élèves de 6^o en ZEP, en l'occurrence cette classe, quand tu perçois que les élèves ne sont pas vigilants ...

REGLE ... il faut regrouper et faire asseoir les élèves

C'est en tout cas de cette façon que le formateur formule de façon circonstanciée la règle. Celle-ci a un caractère « situé » (Durand, 1996 ; Durand et Arzel, 2002). On remarque d'ailleurs que cette « circonstanciación », comme on l'observe parfois dans les actions de formation, pourrait se prolonger et se raffiner davantage pour se rapprocher de l'action elle-même, sans jamais s'y confondre néanmoins. Par exemple, on pourrait imaginer le dialogue suivant (les règles ajoutées par nous sont en caractères gras) :

*CIRCONSTANCES avec des élèves de 6^e, en l'occurrence cette classe, quand tu perçois que les élèves ne sont pas vigilants et **quand tu es en cours de sports collectifs***

REGLE ... il faut regrouper et faire asseoir les élèves à tel endroit

Le lien de signification entre ces différentes règles, tel qu'il est présenté par le formateur est un lien de but à moyen. Il peut être résumé par le mot « pour » (ou « parce que »).

Il faut regrouper et faire asseoir les élèves ...

...pour casser le rythme de la leçon

... pour relancer l'attention des élèves.

Ce type de lien fait penser à ce que Ricoeur (1986) appelle un « raisonnement pratique » dans sa sémantique naturelle de l'action, système conceptuel visant à répondre aux questions « Qui a fait quoi ? », « Pourquoi ? ». Il met en rapport des règles plus ou moins « circonstanciées » (c'est-à-dire des règles concernant un petit nombre de situations, voire une seule situation, dans des circonstances particulières, par exemple : *à ce moment, avec cette classe, il faut regrouper et faire asseoir les élèves à tel endroit et de telle façon*) et des règles plus ou moins « génériques » (c'est-à-dire des règles qui concernent un grand nombre de situations, voire toutes les situations du métier, par exemple : *il faut relancer l'attention des élèves*).

Pour reconstituer ce raisonnement pratique, nous avons écrit en caractères gras dans l'extrait ci-dessous (les premiers échanges lors de son entretien avec le chercheur), les règles que le formateur dit vouloir transmettre au stagiaire.

Tableau 3 : Identification des règles dans le discours du tuteur

CP	En fait, il faut relancer l'attention de l'élève quoi. Parce que les 6 ^{ème} , au bout d'une ½ heure de cours, ça tombe un peu (...). Les élèves, ils savent pas forcément tous pourquoi ils le font quoi (...). Donc entre eux, ça commence à... se chamailler, à discuter et tout ça. C'est un phénomène très classique en 6 ^{ème} et ZEP.
CH	Donc, il faut trouver les moyens...
CP	Pour être efficace. Donc il fait des séquences assez courtes , c'est bien ça. Mais il y a des moments où s'il veut un peu d'attention, il faut changer le rythme , il faut casser le rythme comme je lui ai dit.
CH	C'est pas seulement enchaîner des séquences courtes...
CP	La compétence de l'enseignant, c'est aussi repérer là où il faut que je change le rythme , il faut que je fasse quelque chose. Alors c'est soit « Oh », je pousse un petit coup de gueule . Soit je leur dis de s'asseoir , alors que toute la séance ils étaient debout. Et là l'élève se dit « il y a quelque chose qui change ».

On remarque que certaines règles sont énoncées clairement par des verbes à l'infinitif. D'autres sont induites dans le discours par l'évocation d'actions réalisées par le tuteur, ou réalisées par le stagiaire et qui sont présentées comme des « possibles exemplaires » (« je pousse un petit coup de gueule », « je leur dis de s'asseoir »). Parce que ces actions permettent d'étayer le jugement (« il fait des séquences assez courtes, c'est bien ça »), nous considérons qu'elles ont également un caractère de règles.

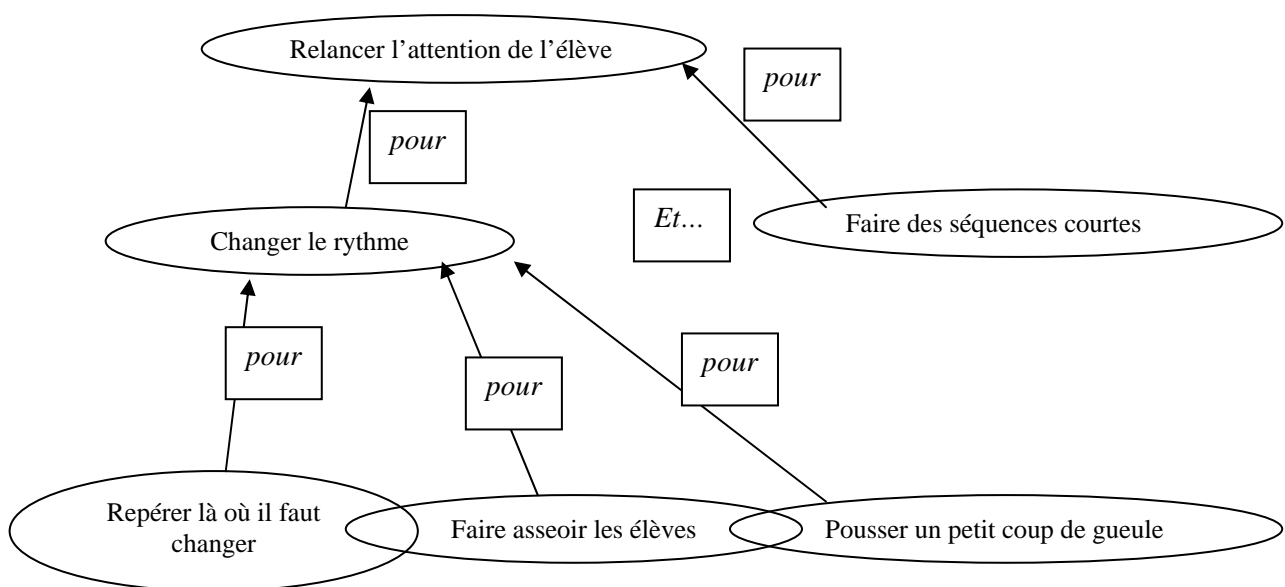
3. Une présentation schématique des actions prescrites

Nous avons brièvement tenté de montrer sur des extraits courts le poids de la dimension relationnelle interpersonnelle à l'œuvre dans les actions de formation. Le but est maintenant de faire des hypothèses plus précises sur l'incidence de ces interlocutions dans le cadre du

repérage des règles de métiers et dans l'utilisation de ces règles comme ressources par le stagiaire. Dit autrement, comment sont transmises ces règles que le formateur dit vouloir transmettre au stagiaire ? La façon dont il s'acquitte linguistiquement de cette charge compromet-elle ou facilite-t-elle la transmission ? Cela peut-il expliquer la référence ou la non-référence à ces règles dans l'exercice du métier pour le débutant ?

Pour l'heure, nous nous en tiendrons à l'inventaire de ces règles et à l'identification de leur caractère plutôt générique ou plutôt circonstancié, permettant de les relier les unes aux autres conformément au raisonnement pratique du tuteur. A cet effet, nous proposons ci-dessous une représentation schématique du registre de ces règles énoncées par le formateur au cours de cet extrait (Figure 1).

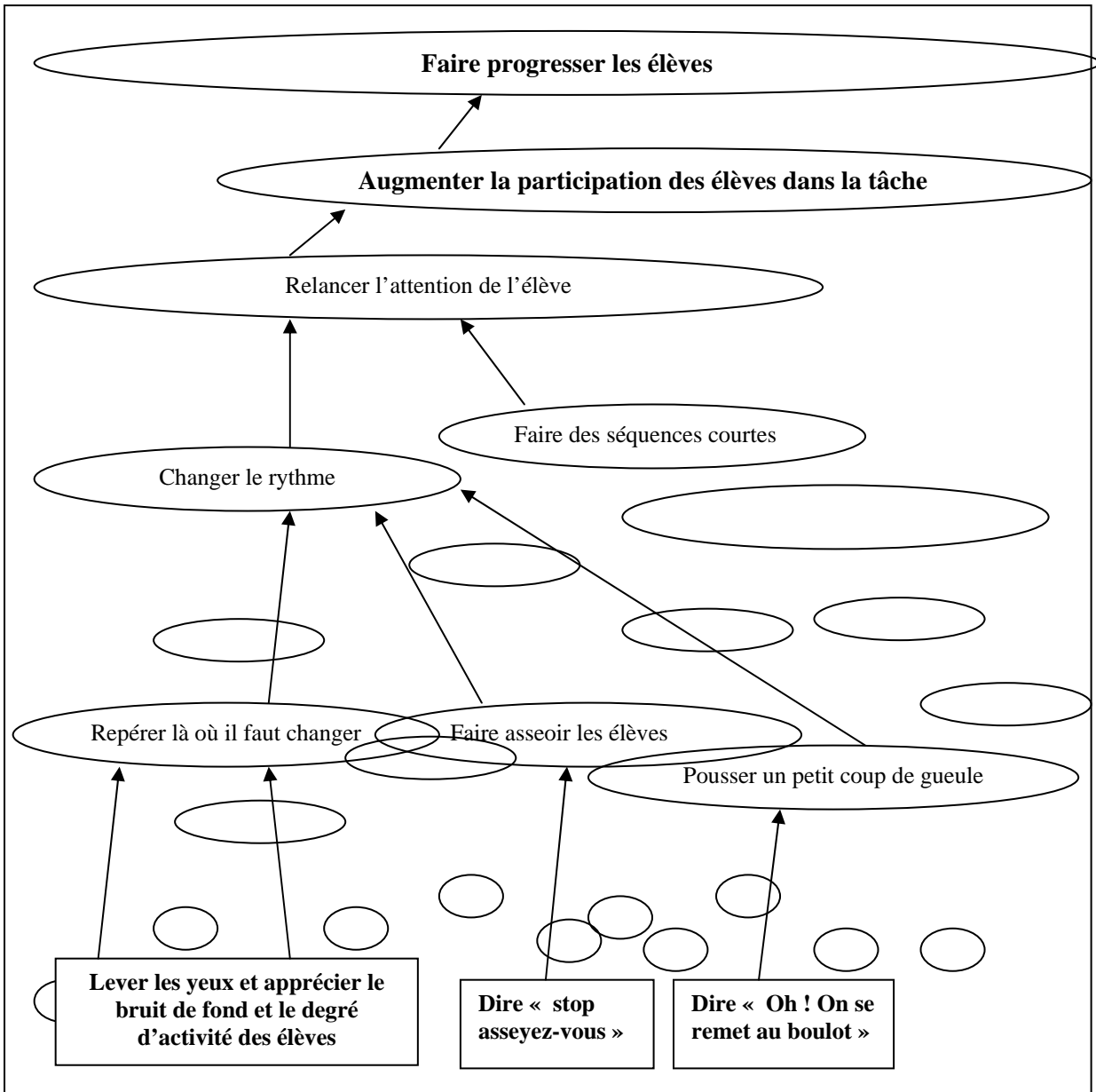
Figure 1 : Schéma du registre des règles énoncées par le formateur



On peut ainsi représenter non seulement les actions prescrites qu'énonce le tuteur mais aussi les liens de signification qu'il établit entre ces actions. On peut également, si l'on s'entretient avec le stagiaire, recueillir et représenter les liens qu'il établit, lui aussi, à propos de ces actions prescrites. Dans cette étude de cas, on réalise par exemple que le stagiaire reprend à son compte l'ensemble des actions prescrites et des liens de signification du tuteur (ce n'est pas toujours le cas).

On se rend compte également qu'au cours de la plupart des situations de formation (un entretien de conseil post-leçon, un rapport de visite, un cours de travaux dirigés à l'IUFM), ce registre d'actions prescrites peut être beaucoup plus large. Afin d'illustrer cet élargissement, extrapolons ces entretiens et imaginons des échanges qui énoncent davantage de règles, selon un registre « élargi » (voir figure 2).

Figure 2 : Schéma du registre « élargi » des règles énoncées
(les règles imaginées par nous sont en caractères gras)



4. Les règles du métier d'enseignant

Cette représentation schématique permet de distinguer différents vocables utilisés ici pour caractériser les nombreuses prescriptions à l'œuvre dans les pratiques de formation d'enseignant.

4.1. Les règles génériques

On remarque ainsi que, plus les règles sont formulées de façon générique (dans la partie haute du schéma), plus elles correspondent à un grand nombre de situations (« il faut relancer l'attention des élèves »). Elles concernent des propositions professionnelles dont on peut penser qu'elles font consensus dans la communauté de pratique (faire participer les élèves, les faire progresser, ne pas se laisser déborder par les élèves, etc.), qu'elles renvoient à des préoccupations partagées. Nous les appellerons « règles génériques », renvoyant ainsi à la définition du « genre » par Clot (1999) à propos de la composante impersonnelle du métier. Dans les actions de formation, de nombreuses formulations de la part du formateur revêtent ce caractère générique : « il faut que les élèves apprennent », « il faut différencier son enseignement », « il faut se comporter de façon juste », « il faut que les élèves soient constamment en sécurité ». En distinguant l'acceptable (pour le métier) de l'inacceptable ces formulations servent de socle, de fondement à l'exercice quotidien du métier d'enseignant et dessinent son périmètre. Dans le registre du raisonnement pratique, elles se situent à l'extrémité du « pourquoi » (au bout des « ...pour... », voir la partie supérieure de la figure 2). Y déroger fait courir le risque de ne pas être reconnu comme membres du collectif des « gens de métier » (soumettre les élèves à des risques, ne pas les faire progresser, exercer des discriminations selon la race, le sexe, la religion des élèves, se laisser déborder par la classe, etc.). Le fait qu'elles concernent un grand nombre de situations, parfois toutes les situations d'exercice du métier, les situe du côté du langage, du discours rationnel, avec sa syntaxe, sa logique. Finalement, si l'on reconstitue les liens entre les différentes formulations de règles dans les actions de formation, on réalise que ces règles génériques servent de justification à l'ensemble des autres règles : c'est parce qu'il faut que les élèves apprennent qu'il faut augmenter leur participation, relancer leur attention, casser le rythme de la leçon, les faire asseoir, etc.

4.2. Les règles circonstanciées

Plus la formulation des règles intègre les circonstances de l'exercice du métier, plus elles correspondent à un petit nombre de situations (« 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 »), voire même une seule situation (« ce jour-là, à ce moment, il faut rappeler à l'ordre toute la classe en disant : Oh, on se met au boulot, là ! »). Elles concernent des prescriptions professionnelles plus spécifiques, en ce sens qu'elles touchent peu de situations, jugées comme très ressemblantes. Spécifiques aussi car elles relèvent davantage du « style » de chaque professionnel (la composante personnelle du métier, selon Clot, 1999). Mais simultanément, leur caractère circonstancié les place en concurrence avec d'autres « possibles ». Elles sont prescrites mais négociables parce que présentées comme « des actions à faire parmi d'autres ». Elles « collent à l'action » et à son imprévisibilité et relèvent de la technicité du métier. Parce qu'elles se rapprochent de la description du geste à faire, parce qu'elles sont à l'extrémité opérationnelle du raisonnement pratique (le « comment faire »), elles sont positionnées sur le versant de l'action (Go, 2007 ; Sensevy et Mercier, 2007) ; quand le formateur les énonce, leur formulation ressemble à une démonstration, souvent accompagnée de gestes pour décrire et expliquer l'action professionnelle. Nous avons représenté ces règles formulées de façon circonstanciée par de petites bulles (dans la partie inférieure du schéma) car elles sont nombreuses.

4.3 Les règles du métier

Nous considérons l'ensemble de ces règles, formulées de façon plus générique ou plus circonstanciée au cours des actions de formation, comme les « règles du métier d'enseignant », c'est-à-dire « ce qu'on dit qu'il y a à faire quand on est enseignant ». Ce sont ces règles de métier, de la plus pragmatique à la plus éloignée de l'action, que l'enseignant met en lien, ordonne selon ses priorités. C'est à l'ensemble de ces règles de métier que l'enseignant stagiaire est confronté au cours des actions de formation. Elles sont les formulations langagières de ce qui est « à faire » pour enseigner.

Mais cet ensemble n'est pas délimité. Parce qu'il émerge de l'exercice même du métier, il est dynamique. Il ne s'agit pas d'un catalogue dans lequel on pourrait choisir la bonne règle, le bon geste. En situation de classe, les élèves introduisent de l'imprévisibilité dans le déroulement prévu, ce qui oblige l'enseignant à mobiliser des règles de métier dormantes, d'en convoquer de nouvelles, d'en inventer. Par ailleurs, chaque professionnel intervient avec ses propres convictions, fixe ses propres priorités, fait son propre rangement. Les règles du métier ne sont pas seulement des prescriptions mais aussi des raisons d'agir et les travailleurs-enseignants ne sont pas de simples exécutants mais aussi des re-concepteurs de leur tâche. Bref, dans les situations de formation et, face aux élèves, le professionnel participe de la dynamique du métier, le fait vivre, le réinvente en le mettant à sa main, le développe en même temps qu'il se développe.

La définition que nous proposons ici des « règles du métier » est discutable. En particulier, elle ne correspond ni totalement à celle des ergonomes (Cru, 1995 ; Daniellou, 2002 ; Six, 2002), ni à celle des sociologues (Coulon, 1994 ; Strauss, 1992), ni à celle de la philosophie de l'action (Wittgenstein, 1996 ; 2004), ni à ce que plusieurs chercheurs en formation appellent les « connaissances professionnelles » (Flavier et Chaliès, 2005), les « compétences professionnelles » ou « contenus de formation » (Dugal, 2003) ou encore les concepts pragmatiques (Pastré, 2006). C'est pourtant bien de cela dont il s'agit : identifier les savoirs qui circulent au cours des actions de formation pour comprendre dans quelles conditions ils sont acquis et permettent de développer le travailleur enseignant.

Le but de cette intervention étant d'apporter une contribution à la formation de formateurs, nous avons penché vers l'exigence de pragmatisme. Nous avons gardé des traces de l'activité des enseignants et formateur au cours d'actions de formation (entretiens de conseil, rapports de visites, analyses de pratique collectives), fait l'inventaire et le classement de ces prescriptions (ici entre les règles formulées de façon plutôt générique ou plutôt circonstanciée), enfin analysé les liens de signification établis par les interlocuteurs à propos de ces règles.

5. Les transactions au cours desquelles les règles sont négociées

5.1 Les transactions formateur-stagiaire

Au cours des moments de formation, les règles de métier sont l'objet d'interactions entre le stagiaire et un formateur (par exemple au cours d'une visite de classe), plusieurs stagiaires et plusieurs formateurs (par exemple au cours de « Groupes de tutorat » qui rassemblent plusieurs formateurs et leurs stagiaires), un ou plusieurs autres stagiaires (par exemple, dans des discussions informelles dans l'établissement ou dans des moments de co-observation). Les études de cas que nous avons réalisées portent la trace de ces interactions. Or, il s'agit d'interactions négociées. Autrement dit, les interlocuteurs font vivre et évoluer les

règles de métier en trouvant des accords, en adhérant, mais aussi en résistant, en opposant des contradictions, en émettant des réserves, des nuances.

On le voit dans cet exemple, lorsque le stagiaire fait valoir le fait qu'il a déjà regroupé ses élèves plusieurs fois (ST « Oui mais là, je les ai aussi réunis assez souvent »), cette intervention oblige le formateur à nuancer la règle qu'il avait énoncée au préalable (CP « Oui, bon, c'était la troisième fois. Ca c'est à peu près normal. Heu, parce que... tu aurais peut être pu rester une ou deux minutes de plus sur l'exercice, mais bon, c'est pas... »). Même si le stagiaire adhère globalement à la règle énoncée par le formateur (regrouper et asseoir les élèves), on se rend compte en même temps qu'il discute cette règle en rappelant qu'il avait déjà regroupé les élèves plusieurs fois depuis le début de la leçon. Le formateur de son côté en vient à admettre que le fait de regrouper et faire asseoir les élèves, présenté comme un impératif une minute plus tôt, aurait finalement pu être différé pour prolonger la situation d'apprentissage.

Les actions de formation sont marquées par des négociations parfois beaucoup plus âpres que celle-ci. On observe que la plupart de ces négociations sont implicites au cours des actions de formation, qu'elles reposent fréquemment sur des interactions non verbales (une moue chez le stagiaire, une intonation particulière chez le formateur). Lors des interactions de formation, les règles de métier sont écornées, amendées, souvent remises en question (même si le stagiaire hésite la plupart du temps à aborder cette remise en question ouvertement).

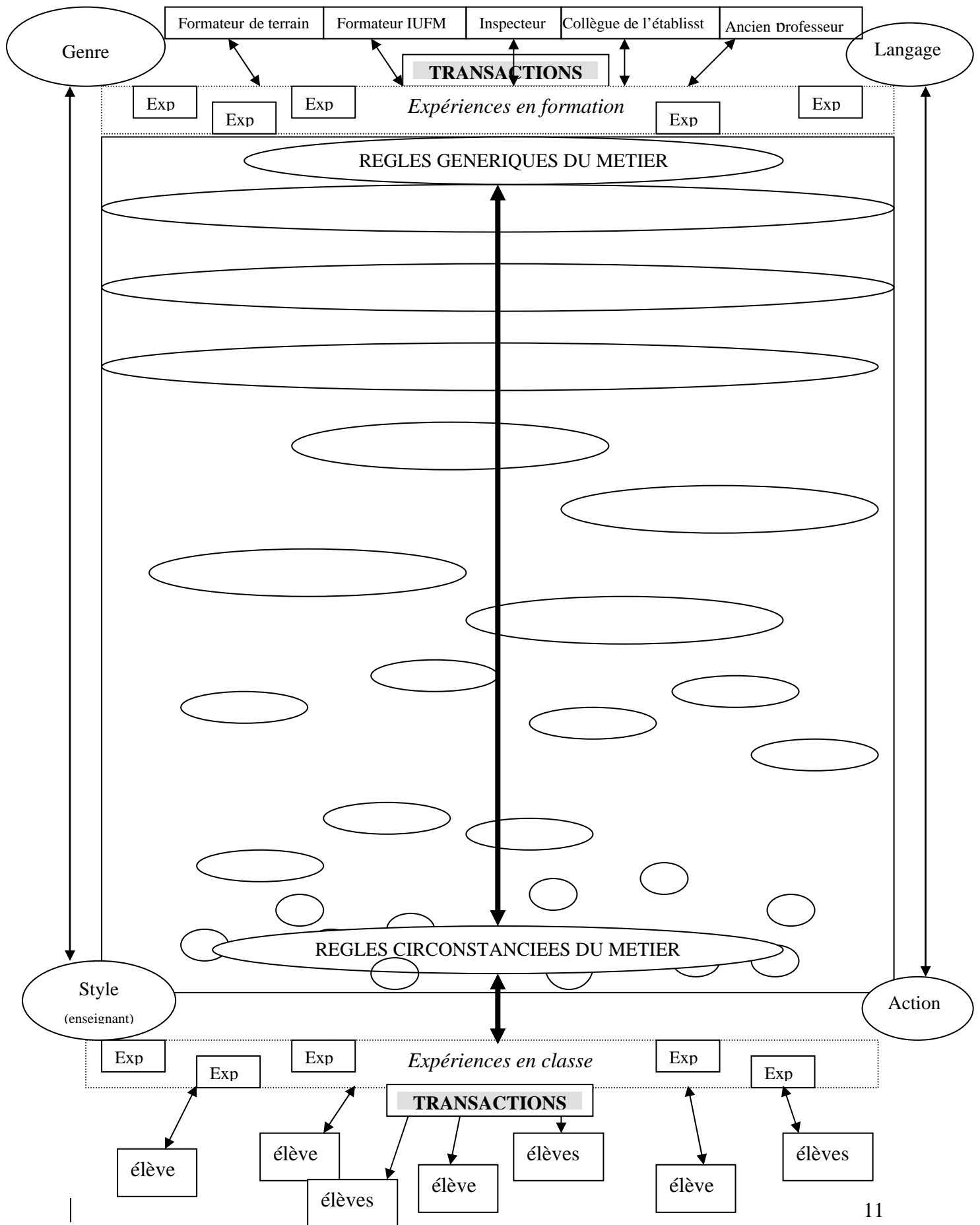
5.2 Les transactions stagiaire-élèves

On peut remarquer que l'extrait analysé ici commence avec des modifications du cadre interactif : en effet, avant cet entretien, le stagiaire menait des transactions avec ses élèves dans un certain lieu. Les règles du métier d'enseignant sont de fait transigées avec les élèves, en classe (Méard et Bertone, 1998 ; 2004 ; Bertone et al., 2002 ; Flavier et al., 2002). Il suffit que les élèves exercent une résistance à ce qui est proposé par l'enseignant, s'agitent, qu'ils dévient manifestement par rapport à une situation d'apprentissage ou même qu'ils participent moins à cette situation, pour que l'enseignant revisite les règles de métier énoncées dans les situations de formation. Elles reviennent alors « sur le devant de son activité ». Elles se réactualisent, l'enseignant les soupèse, les met en concurrence (par exemple « il faut que les élèves réalisent la tâche prescrite » versus « il faut que la classe soit sous contrôle »), les nuance, les amende. Comme on le constate dans cette étude de cas n°1, ce sont les élèves qui, par la diminution de leur attention, poussent l'enseignant et le formateur à convoquer les règles dont ils discutent (relancer leur attention, casser le rythme, les faire asseoir). Ces négociations sont fréquemment plus serrées : récriminations, conflits, déviation par rapport à la situation, etc. Et même lorsqu'elles sont rares, la perspective de voir apparaître ces situations critiques pèse sur l'activité de l'enseignant ; elles le « pré-occupent ». Bref, l'enseignant et les élèves engagent en permanence des négociations en classe (le plus souvent implicitement). Leurs activités respectives sont compénétrées. Donc, les apprentissages et le développement de l'enseignant ne reposent pas sur une circulation apaisée de règles bien identifiées, puisées dans un corpus délimité de prescriptions. On présuppose plutôt que ce développement du travailleur enseignant relève d'une co-construction de liens de signification, avec des formateurs et des élèves, à propos de règles de métier multiples et sans cesse négociées.

Nous avons tenté de représenter dans notre schéma (figure 3) cette double transaction (d'une part avec le(s) formateur(s), d'autre part avec les élèves) dans laquelle est engagé l'enseignant (voir figure 3). Pour cela, nous avons situé les situations de formation et les

interlocuteurs formateurs potentiels dans la partie supérieure du schéma, et les situations d'exercice du métier et les élèves dans la partie inférieure du schéma.

Figure 3 - Présentation simplifiée des règles de métier dans les actions de formation



6. Hypothèses sur les conditions d'intériorisation de ces règles du métier par les stagiaires

Le travail que nous présentons ici de façon résumée s'appuie sur 26 études de cas de formation. Ces études permettent, au-delà de l'aspect pratique et formatif de la démarche, d'émettre un certain nombre d'hypothèses relatives à l'intériorisation des règles du métier par les stagiaires. L'objet est finalement de comprendre les conditions dans lesquelles les actions de formation favorisent ou non les apprentissages et le développement des enseignants stagiaires.

Il apparaît tout d'abord que l'intériorisation des règles de métier par les enseignants stagiaires est liée à l'association établie entre la règle énoncée par le formateur et les éléments d'expériences que le stagiaire puise dans sa pratique ou dans l'observation de celle d'un pair ou d'un expert. C'est sur cette association qu'est basé l'accord entre stagiaire et formateur, ce qui suppose pour ce dernier d'énoncer les règles (et non les masquer ou les faire découvrir, comme le sous-entend le postulat constructiviste).

Ensuite, l'effet des actions de formation semble également en rapport avec l'étayage des règles de métier réalisé par le formateur, étayage par des formulations circonstanciées (comment) et des formulations génériques (pourquoi). Sans cet étayage la règle est « en suspension » et le stagiaire se sent démuné.

La troisième hypothèse que nous posons est celle d'une présentation des règles sous forme dilemmatique au cours des actions de formation. En effet, le décalage souvent dénoncé entre la cognition de l'enseignant en situation de classe et sa cognition en situation de formation ne peut-être dépassé, selon nos données, que si les règles sont mises explicitement en concurrence les unes avec les autres au cours des échanges de formation.

Enfin, il nous paraît décisif d'ordonner les règles selon une approche développementale, autrement dit, d'accepter la mise en avant chez l'enseignant débutant de préoccupations prioritaires (évitement des conflits, prévention du désordre, participation des élèves, etc.) en fonction de son degré de développement. L'énonciation des règles, leur mise en lien avec des éléments d'expériences, leur étayage et leur présentation dilemmatique ne peuvent faire l'économie de cette adaptation aux préoccupations du stagiaire.

7. Conclusion

Le schéma proposé ne vise pas à représenter la réalité mais à la rendre intelligible. Son organisation générale est l'occasion de « faire parler » nos options théoriques et nos hypothèses à l'occasion de cas de formation concrets. En particulier, il nous permet de mettre l'accent sur le type de règles énoncées par le formateur, les liens de significations établis par lui entre ces règles, les liens de signification établis par le stagiaire entre ces règles, le type d'étayage de ces règles (comment elles sont « soutenues »), le rapport entre ces règles et les situations en classe auxquelles on se réfère, leur participation aux dilemmes.

Les conditions d'une formation réussie, c'est-à-dire d'une formation qui accompagne et accélère le développement de l'enseignant, et lui permette de s'approcher d'un état de « complet bien être », sont, selon nous, à chercher dans ces innombrables scénarios d'interactions, en alternance, au cours desquelles les règles du métier circulent, deviennent des « raisons d'agir » et rejoignent les « mobiles vitaux » de la personne (Leontiev, 1984). Pour cela, la façon dont ces règles opèrent et le cadre de l'interaction dans laquelle elles

surgissent est à interroger. En quoi les gestes professionnels du formateur produisent un impact sur les gestes professionnels de l'enseignant en classe ?

Bibliographie

Bertone, S., Méard, J., Euzet, JP, 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.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Coulon, A. (1994). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.

Cru, D. (1995). Règles de métier, langue de métier: dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention. Mémoire EPHE, Paris.

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, 9-16.

Dugal, J.P. (2003). *Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en Education physique et sportive*. Toulouse : Université P. Sabatier. Thèse (non publiée).

Dejours, C. (Eds) (1987). *Plaisir et souffrance dans le travail*. Paris : Editions de l'AOCIP.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

Durand, M., Arzel, G. (2002). Autonomie et savoir dans les conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement et de la formation des maîtres. In M. Carbonneau & M. Tardif (Eds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (pp. 61-77). Sherbrooke : Edition du CRP.

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. et Chaliès, S. (2005). Construction de connaissances professionnelles et développement de l'activité en situation d'enseignement en classe. *Actes du Colloque International « Recherche et Formation : Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences »*, Nantes, Février.

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. *Actes du Colloque d'Arras*, Mai.

Léontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience et personnalité*. Moscou : Ed. du Progrès.

Méard, J. & Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en Education Physique*. Paris : PUF.

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 Carlier G. (Eds) *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier : AFRAPS, 299-310.

Pastré, P. (2007). *Sujet capable et concepts transitionnels*. *Actes du Séminaire « Formation professionnelle : conceptions théoriques, conceptions et transversalité. »*. Nice : IUFM Célestin Freinet.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.

- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble*. Rennes : PUR.
- 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. *Actes du 37^{ième} Congrès de la SELF « Prescription et travail »*. Aix en Provence.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'harmattan.
- Wittgenstein, L. (1996). *Recherches Philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2004). *De la certitude*. Paris : Gallimard.
- Yvon, F. et Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques, 1*, 19-35.