

**POUR UNE FORMATION PROFESSIONNELLE DE QUALITE : LA
MISE EN ŒUVRE DES COMMUNAUTES DE PRATIQUE COMME
RESSOURCE DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES
ENSEIGNANTS.**

Guillaume Escalié*, Sébastien Chaliès, Marc Durand*****

* *Doctorant*

Conservatoire National des Arts et Métiers
Centre de Recherche sur la Formation
292, Rue Saint-Martin
75003 Paris
tel 0672153064
escalieguillaume@yahoo.fr

** *MCF*

Université de Toulouse II
IUFM de Midi-Pyrénées
118 Route de Narbonne
31078 – Toulouse
tel 0562252126
sebastien.chalies@toulouse.iufm.fr

*** *Professeur*

Section des Sciences de l'Education
Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education
Boulevard du pont d'Arve 40
CH-1211 Genève 4
tel +41 22 379 81 56
fax 141 22 379 98 54
Marc.Durand@unige.ch

Mots-clés : Formation professionnelle des enseignants ; communauté de pratique ; apprentissage ; règles

Résumé : Cette étude de cas longitudinale examine dans quelles circonstances de formation une communauté de pratique alimente l'apprentissage des règles professionnelles par un enseignant novice. Le recueil et l'analyse de données recueillies lors d'entretiens de formation et d'autoconfrontation a permis de « suivre à la trace » les usages des règles apprises par ce dernier à propos de l'échauffement en éducation physique et sportive. S'appuyant sur une théorie générale de l'apprentissage et de l'action collective (Berducci, 2004, Wittgenstein, 1996) par la participation à des pratiques (Matusov, 1998), cette étude présente deux résultats majeurs. L'enseignement des règles en formation est efficace lorsqu'il s'appuie sur des circonstances et des exemples ancrés dans les expériences de classe passées de l'enseignant novice. L'usage en classe de ces règles nécessite toutefois un contrôle des formateurs qui lui prêtent l'arrière plan cognitif et les intentions dont il ne dispose pas (encore) et qu'il construit en enseignant.

1. Introduction

Dans le cadre d'une harmonisation des diplômes universitaires au niveau européen, une réforme de la formation professionnelle des enseignants novices (EN) a été récemment engagée en France. Elle vise à optimiser les politiques de formation en prônant une plus grande « coordination entre

les différentes composantes de la formation des enseignants » (Communication au Parlement Européen, *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*, 3 Août 2007). Autrement dit, le principe d'une alternance effective et non plus seulement institutionnelle entre des temps de formation à l'université et des temps d'exercice du métier en établissements scolaires est considéré comme central.

L'efficacité du principe de l'alternance en formation des EN n'en reste pas moins discutée au cœur de la littérature scientifique. De nombreux travaux mettent en effet en exergue les difficultés qu'il engendre (voir pour une synthèse, Chaliès, Cartaud, Escalié & Durand, 2009) sans toutefois remettre en cause son caractère central en formation professionnelle des EN. Ils pointent ainsi plutôt la nécessité de proposer un modèle alternatif afin de « *redéfinir le partenariat école - université* » (Sandholtz, 2002) et construire « *une cohérence curriculaire* » (Levine, 2006). Plus précisément, ces travaux appellent à la construction d'une « *nouvelle forme d'apprentissage professionnel* » de type « *communauté de pratique* » (Wenger, 1998). Pensé dans le cadre de programmes de formation de type « *mentor teams* » (Smith & Evans, 2008) ou « *intensive mentoring* » (Stanulis & Folden, 2009), ce type d'environnement constitue un « *espace hybride* » (Zeichner, 2010) permettant aux EN de connecter plus étroitement les connaissances acquises à l'université et les expériences de terrain (Coffey, 2010). Par ailleurs, la mise en œuvre de communautés de pratique aboutit selon ces travaux à la création d'un environnement de formation plus « *collaboratif* » et « *interactif* » (Zeichner, 2002) au cœur duquel les EN, les conseillers pédagogiques (CP) et les formateurs universitaires (FU) se développent professionnellement (Sutherland, Scanlon, Sperring, 2005). Qualifiable de « *sain et stimulant* » (Zeichner, 2002), ce type d'environnement accroît la confiance, le partage et l'entraide entre les différents acteurs (Rowley, 2005) et *in fine* alimente un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle (Mello, 2003).

Ces différentes études restent toutefois assez peu précises quant au caractère fonctionnel de ce type de dispositif. Ainsi par exemple, les retombées effectives en termes de formation de la mise en œuvre d'une communauté de pratique restent peu détaillées. Cette étude vise donc à apprécier dans quelles circonstances la mise en œuvre d'une communauté de pratique pouvait alimenter la formation professionnelle d'un EN.

2. Cadre conceptuel

Cette étude s'insère dans une conceptualisation de la formation d'adultes, et plus singulièrement des EN établie à partir d'une théorie générale de l'apprentissage et de l'action collective (Berducci, 2004 ; Wittgenstein, 1996). Cette conceptualisation est ordonnée autour de trois principaux présupposés :

2.1. Enseigner des règles pour permettre aux EN de signifier leur vécu

Le premier présupposé tient du postulat selon lequel l'interprétation correcte par les EN des expériences professionnelles vécues en classe suppose un apprentissage préalable (Williams, 2002). Il s'agit d'un apprentissage de « *règles* » (Wittgenstein, 1996) qui permettent aux EN de construire la signification des expériences vécues et/ou de les évoquer *a posteriori* comme objet de discussion en formation. 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, CP ou FU, fondent la signification de faits et actions professionnels considérés comme exemplaires. C'est lors de cet enseignement qu'ils établissent pour chaque règle énoncée un « *lien de signification* » (Wittgenstein, 1996) entre d'une part les circonstances expérientielles identifiées et montrées ostensiblement et d'autre part l'expérience langagière visant à les nommer, autrement dit l'énoncé de la règle. Lors de nouvelles situations, ce lien de signification appris devient pour les EN un véritable « *mètre étalon* » (Williams, 2002). Opéré sur la base et à partir des échantillons d'expériences exemplaires ostensiblement montrés, cet étalonnage permettra aux EN, tout d'abord sous contrôle des formateurs puis en autonomie, d'une part, de se construire des attentes et préférences nouvelles et, d'autre part, de signifier, d'interpréter et de s'adapter à la singularité des expériences de classe et/ou de formation rencontrées.

2.2. Expliquer aux EN les usages possibles des règles apprises

Le deuxième présupposé est que l'apprentissage des règles, initialement objet d'un enseignement ostensif, fait ensuite l'objet d'« explications » (Wittgenstein, 1996), et éventuellement de « débats critiques » (Williams, 2002) entre les formateurs et les EN. C'est en effet à cette occasion que les EN commencent à interroger les formateurs ou inversement que ces derniers les reprennent à propos des interprétations qu'ils réalisent des expériences singulières vécues et/ou énoncées sur la base des règles apprises. Il convient à ce niveau de noter que la constitution de la signification de l'expérience au cours de l'apprentissage des règles nécessite « le contrôle » (Nelson, 2008) des formateurs sur la conformité du suivi de celles-ci par l'EN. Il apparaît en effet que des apprenants tels que les EN ne sont pas en mesure de manifester une intentionnalité quelconque dans le suivi des règles lors du « dressage » (Nelson, 2008) que leur imposent les formateurs au cours des premières phases de l'apprentissage. Ce n'est que par la suite, au travers de la pratique conforme des règles (Berducci, 2004) dans les différents contextes (de formation et de classe), qu'ils parviennent à suivre intentionnellement les règles apprises. C'est en ce sens qu'il est finalement possible d'entendre le postulat selon lequel le développement professionnel des EN est une « participation » à des pratiques (Matusov, 1998) ou des jeux de langage plus « mûrs » (Berducci, 2004) plutôt qu'une « internalisation » d'instruments inter psychologiques ou sociaux (Matusov, 1998). Pour étayer cette participation, les formateurs doivent donc s'engager dans cette activité d'explication ostensive en multipliant, sous forme d'exemples montrés et/ou décrits, les circonstances associées aux règles considérées. Ces explications lèvent les incompréhensions et/ou dissipent les malentendus et *in fine* permettent aux EN de suivre ces règles seuls et de façon acceptable dans d'autres circonstances de formation et/ou de classe.

2.3. Aider les EN à suivre les règles apprises pour comprendre et agir autrement en classe

Le dernier présupposé est que le suivi par les EN dans de nouvelles situations de classe et/ou de formation des règles apprises renvoie à un usage extensif des liens de signification construits et engage leur activité de compréhension. Plus précisément, l'extension du lien de signification initialement appris, et par-là même son développement, est rendu possible grâce à l'identification par les EN d'un « air de famille » (Wittgenstein, 1996) entre les circonstances occurrentes et celles apprises en formation qui fonctionnent alors comme « mesure étalon » (Wittgenstein, 1996). A partir des liens de signification appris, l'EN ordonne finalement un réseau complexe de ressemblances, interprète au sens de comprendre la nouvelle situation en cours et *in fine* s'y adapte.

3. Méthode

3.1. Formation des EN en France

Contrairement à bon nombre de pays européens, la formation des EN comporte en France deux étapes distinctes. Lors des quatre premières années de formation, les étudiants reçoivent des enseignements théoriques à l'université et à l'Institut Universitaire des Maîtres (IUFM). Ces enseignements sont entrecoupés de deux à trois stages organisés de façon massée ou filée dans le temps en établissements scolaires durant lesquels ils observent des pratiques enseignantes expertes. A l'issue de cette première étape, ils passent un concours national. La réussite à ce concours leur attribue alors le statut de professeur stagiaire et leur permet de recevoir une formation professionnelle initiale pendant une année. Cette dernière est organisée sur le principe d'une formation par alternance. Plus précisément, elle est basée sur le postulat d'un impact réciproque possible entre (i) pour une moitié du temps hebdomadaire des séquences de formation des EN menées par les FU à l'IUFM et, (ii) pour l'autre moitié un stage de pratique professionnelle en établissement scolaire accompagnée par les CP¹.

¹ Depuis la réalisation de cette étude, une réforme de la formation initiale des enseignants a été engagée en France. Tout d'abord, dans une volonté d'harmonisation des diplômes au niveau européen, la « masterisation » de la formation des enseignants prend officiellement

3.2. Dispositif support à l'étude

Cette étude a pris appui sur un dispositif innovant de formation professionnelle initiale d'EN mis en place à l'IUFM de Toulouse (France) depuis septembre 2007. Un des aménagements du dispositif usuel² de formation a consisté à inscrire les visites des formateurs (CP et FU) en établissement scolaire dans une sérialité de suivi et d'accompagnement professionnel. Concrètement, chaque EN était visité en établissement à trois reprises (Octobre, Décembre, Février) par une même dyade CP-FU. Entre ces visites dites « *formatives* », l'EN recevait l'aide de son CP par la mise en œuvre de visites dites de « *conseil* ». Au total, chaque EN recevait donc sept visites formatives et/ou de conseil. Quelle que soit leur nature, ces différentes séquences de formation étaient toutes pensées sur le même format : observation de la leçon de l'EN auprès de ses élèves par le ou les formateur(s) puis entretien de formation post-leçon appelé « *Entretien de Conseil Pédagogique (ECP)* ».

3.3. Participants

Cette étude de cas a été réalisée avec une triade de formation volontaire constitutive au sein d'un établissement scolaire d'une communauté de pratique. Agée de 24 ans, l'EN était une professeur stagiaire d'Éducation Physique et Sportive (EPS) en formation professionnelle initiale. Elle avait pour la première fois la responsabilité d'une classe pendant une année scolaire complète.

Agée de 58 ans, la CP était une enseignante agrégée d'EPS. Ses expériences d'enseignante et de CP étaient respectivement de 38 et 11 années.

Agé de 58 ans, le FU avait une expérience d'enseignant d'EPS en établissement scolaire de 30 années et de CP de 12 années. Au moment de l'étude, il était FU depuis 15 ans.

Cette triade a été sélectionnée pour réaliser l'étude car elle a été jugée comme typique au regard de critères précis en lien avec l'objet d'étude. L'EN avait réussi à suivre les quatre années universitaires de formation sans échec et n'avait par ailleurs aucune expérience professionnelle d'enseignant complémentaire (par exemple en tant que vacataire ou contractuelle). La CP était reconnue par ses pairs comme une enseignante d'EPS expérimentée et avait été formée au conseil pédagogique. Le FU avait été auparavant enseignant d'EPS et CP.

3.4. Recueil des données

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

Des données d'enregistrement ont été recueillies pendant l'entretien de formation post-leçon de chacune des deux visites formatives et des quatre visites conseil constitutives du dispositif support à l'étude. Une caméra vidéo, ainsi qu'un micro HF positionné entre les différents acteurs, EN, CP et/ou FU, ont été utilisés pour ce recueil.

effet à la rentrée 2010. Par ailleurs, une nouvelle structuration de la formation professionnelle est mise en œuvre en vue d'accompagner les EN dans leur entrée dans le métier (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaire », Circulaire n° 2010-037 du 25 Février 2010). Si le principe d'une alternance entre l'université (actuellement l'institut universitaire de formation des maîtres) et les écoles d'accueil des enseignants en formation semble reconduit, cette réforme introduit toutefois des évolutions en termes de statut (on parle désormais de professeur titulaire stagiaire) mais aussi en termes de nature de la formation. En effet, les professeurs titulaires stagiaires exercent désormais à temps plein (et non plus à mi-temps) en établissements scolaires et suivent des périodes de formation massées à l'université (une semaine par mois en moyenne).

² Usuellement, chaque EN bénéficie au cours de son année de titularisation de deux visites par la dyade CP-FU : une première visite dite « *formative* » en Novembre et une seconde visite dite « *certificative* » en Mars. Entre ces visites, l'EN reçoit plus régulièrement l'aide de son CP lors de visites dites de « *conseil* ».

Des données dites d'autoconfrontation ont aussi été recueillies. Les entretiens d'autoconfrontation (EAC), menés par le chercheur avec chacun des acteurs à l'issue des entretiens post-leçon, ont été enregistrés audio vidéo. Afin de permettre la reconstitution *a posteriori* des règles suivies par les acteurs pendant les entretiens post-leçon considérés, ils ont tous été réalisés à partir du même protocole. Par un questionnement semi-structuré des acteurs, le chercheur visait à accéder (i) à l'étiquetage langagier des événements visionnés et (ii) aux circonstances expérientielles montrées et/ou décrites en correspondance, c'est-à-dire aux significations attribuées par chacun des acteurs à ses actions ou aux actions d'autrui visionnées. Par ses questions, le chercheur a ainsi incité chaque acteur à suivre des règles apprises pour décrire et justifier ce qu'il signifiait dans la situation visionnée (par exemple : « Là, tu peux me dire ce à quoi tu veux parvenir ? »). Il relançait 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 »). Durant ces entretiens d'autoconfrontation, le chercheur et l'acteur interviewé étaient chacun en possession d'une télécommande leur permettant d'arrêter et de revenir en arrière en fonction du caractère significatif des événements visionnés.

3.5. Traitement de données

Le traitement des données a été réalisé afin d'identifier les règles suivies par les différents acteurs. Pour ce faire, nous avons adopté puis aménagé la procédure proposée par Chaliès, Bertone, Flavier & Durand (2008). Les données recueillies ont en ce sens été traitées en quatre étapes successives.

- Étape 1. Après la retranscription *verbatim* de chaque séquence de formation et des EAC y étant associés, le corpus a été découpé en unités d'interaction (tableau 1). Ces unités ont été délimitées à partir de l'objet des jugements portés par les acteurs lors des EAC ;

- Étape 2. Pour chaque unité d'interaction, le jugement porté par l'acteur ainsi que son étayage ont été identifiés (tableau 1). L'étayage du jugement a été associé à l'ensemble des éléments évoqués par l'acteur pour expliquer au chercheur la façon de s'y prendre pour juger de la même façon que lui ;

- Étape 3. Pour chaque unité d'interaction, la règle utilisée par l'acteur pour porter son jugement a été formalisée (tableau 1). Chaque règle a été étiquetée à partir de l'objet du jugement porté et des éléments d'étayage de ce jugement. Dans sa forme, chaque règle a été présentée ainsi : [« *Objet* » vaut pour « *éléments d'étayage* » ce qui obtient comme résultat « ... »] ;

- Étape 4. La validité des données a enfin été analysée. Suite à la formalisation des règles, les résultats obtenus par les deux chercheurs ont été comparés et discutés jusqu'à l'obtention d'un accord.

Extrait de l'entretien de conseil pédagogique entre EN et CP lors de la visite conseil 2	
<p><u>EN</u> : Après je, j'ai un petit peu modifié mon échauffement, notamment en PNF (Proprioception Neuro-Facilitante). C'est-à-dire que quand ils font les allers-retours, on fait plus des allers-retours pour faire des allers-retours, on commence à échauffer les articulations. Donc sur ça, j'ai essayé de, comment dire, de complexifier, de rendre plus riche.</p> <p><u>CP</u> : Oui, et est-ce que tu crois que ton échauffement avec, avec des étirements, étirements contraction activation, est-ce que, est-ce qu'ils sont spécifiques aux courses comme étirements ? Est-ce que tu ne pourrais pas utiliser l'activation... pour entrer dans le travail technique de la course ?</p> <p><u>EN</u> : Dans la mesure où ça va être une des leçons... Je veux dire pas besoin de faire des gammes.</p> <p><u>CP</u> : Oui.</p> <p><u>EN</u> : Donc, si tu veux, je suis plus dans...</p>	
Extrait de l'entretien d'autoconfrontation entre l'EN et le chercheur (CH)	Analyse

<p><u>CH</u> : Là, qu'est-ce que tu... Explique-moi. <u>EN</u> : Je lui dis ce qu'elle a envie d'entendre. <u>CH</u> : Ouais. <u>EN</u> : Je sais ce qu'elle veut.</p> <p><u>CH</u> : 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.</p> <p><u>EN</u> : 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 échauffement, il est plus, plus spécifique que le mien.</p> <p><u>CH</u> : Ouais, ouais. Elle est en train de te dire, finalement, tu pourrais introduire déjà de la course, c'est ça non ?</p> <p><u>EN</u> : Ouais, elle me dit, en fait, au lieu de faire ton, ta partie échauffement, ton aller-retour où tu échauffes aussi le haut du corps, tu fais contraction étirement aller/retour en galopant.</p>	<p><u>Unité d'interaction 1 :</u></p> <p><u>Demande de jugement</u> de la part du CH <u>Jugement porté par EN</u> : L'EN connaît la réponse attendue par la CP</p> <p><u>Formalisation de la règle</u> : « <i>Savoir ce qu'elle veut</i> » vaut pour « <i>Dire ce que la CP a envie d'entendre</i> »</p> <p><u>Unité d'interaction 2 :</u></p> <p><u>Demande d'étayage</u> du CH à propos du jugement</p> <p><u>Étayage du jugement</u> de la part de l'EN : EN ne comprend pas pourquoi l'échauffement proposé par la CP est pas plus spécifique que le sien <u>Formalisation de la règle</u> : « <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><u>Unité d'interaction 3 :</u></p> <p><u>Demande d'étayage</u> du CH à propos du jugement</p> <p><u>Formalisation de la règle</u> : « <i>Faire du spécifique pour le CP à l'échauffement</i> » vaut pour « <i>faire contraction – étirement – aller/retour en galopant</i> »</p>
--	--

Tableau 1 : Illustration du traitement de données

4. Résultats

Cette étude montre notamment que, grâce à ce type dispositif de formation, l'EN peut, dans certaines circonstances, parvenir à lier plus facilement la règle apprise à l'intention professionnelle collectivement partagée par les formateurs. Les résultats extraits de l'étude et développés en suivant illustrent cette idée.

4.1. Le nécessaire caractère exhaustif de l'enseignement ostensif

Au cours de l'EAC relatif à la première visite conseil (en Novembre), l'EN interpelle le chercheur sur le contenu de la situation d'échauffement qu'elle a fait réaliser à ses élèves en début de leçon. Plus précisément, elle relève que bien qu'elle sache qu'un échauffement doit être constitué d'une partie générale, contenant par exemple des exercices de gainage, et d'une partie spécifique quelle

que soit l'activité pratiquée, elle rencontre toujours des difficultés à proposer lors de ses leçons un échauffement complet aux élèves. A l'instant considéré de la leçon, elle est donc une nouvelle fois en difficulté dans la mise en œuvre de ce dernier alors même qu'elle l'a planifié (Extrait 1).

Extrait 1 :

EN : Là, on est sur l'échauffement. (...) Et là, j'y reviens par le gainage parce que je me rends compte que dans l'échauffement, 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.

CH : Quand tu lui dis là, tu penses à ce que tu m'as dit tout à l'heure, tu lui dis en sachant que tu l'as prévu mais tu ne l'as pas fait ?

EN : Non, là je sais que je l'ai prévu et que je ne l'ai pas fait (...). Mais par contre je lui pose (à la CP) une question indirecte. Je lui demande avant ou après, je ne sais pas.

Les propos de l'EN permettent de situer qu'elle a réussi à suivre une règle apprise antérieurement (lors de la 1^{ère} visite formative, en Octobre) selon laquelle [*« Faire un échauffement méthodique »* vaut pour *« passer par toutes les étapes de l'échauffement et respecter leur ordre*] dans les circonstances des situations de formation (avec la CP) et de planification de son enseignement. Toutefois elle a éprouvé des difficultés à suivre cette règle en situation de classe (*« je sais que je l'ai prévu et que je ne l'ai pas fait »*).

Ce résultat souligne l'importance lors de l'enseignement de la règle, de la nature du *« lien de signification »* établi entre l'énoncé de la règle considérée (*« faire un échauffement méthodique »*) et les circonstances expérientielles exemplaires devant y être associées afin de permettre à l'EN d'en faire des suivis *« extensifs »*. Dans l'extrait proposé, les circonstances initialement décrites lors de l'enseignement de la règle étaient sans doute trop éloignées des circonstances effectives de classe de l'EN et en ce sens ne lui ont pas autorisé cet usage extensif. C'est donc ici un manque d'exhaustivité de l'aide des formateurs qui semble pouvoir être relevé. On pourrait en effet avancer que les formateurs ont principalement centré leur enseignement sur *« l'étiquette »* de l'expérience *« ordonner l'échauffement »*. Par contre, ils n'ont pas assez étayé les exemples placés en correspondance. Bien qu'elle sache qu'il faille le faire, l'EN reste donc par exemple dans l'incapacité de saisir le *« quand »* réaliser l'étape supplémentaire d'échauffement (*« Je lui demande avant ou après, je ne sais pas »*).

Au final, par la non exhaustivité de l'activité de formation de la CP, l'EN a été mise en situation de résolution de problème lors de sa leçon : proposer sous pression temporelle un échauffement ordonné et complet. Pour surmonter cette difficulté, elle a fait le choix en situation de classe d'occulter la partie de l'échauffement général consacrée au renforcement musculaire (ou gainage).

4.2. *Un premier suivi de la règle apprise sous tutelle intentionnelle*

Compte tenu du résultat préalablement posé, il est nécessaire de considérer que l'enseignement ostensif des formateurs n'aboutit pas immédiatement à un apprentissage finalisé de la règle relative à la mise en œuvre d'un échauffement méthodique et ordonné associant aux exercices de gainage un travail cardio-vasculaire dans la partie générale de l'échauffement. À plusieurs reprises lors de l'EAC relatif à la 2^{ème} visite formative (en Décembre), l'EN a en effet défendu l'idée selon laquelle elle a exploité ce que les formateurs lui ont enseigné dans l'intention de *« leur faire plaisir »* (Extrait 2).

Extrait 2 :

EN : C'est ce que je te disais la dernière fois : je les (les élèves) ai fait tourner (courir) pour leur faire plaisir (aux formateurs). Là, c'est pareil.

CH : Donc, là quand il te dit ça ?

EN : Je sais très bien que je les ai fait tourner (courir) trois minutes, je l'ai fait, je leur ai pas dit mais je l'ai fait pour leur faire plaisir.

CH : D'accord. Et c'est quelque chose que vous aviez engagé ça ?

EN : En fait, ils (les formateurs) m'ont reproché en athlétisme de ne pas avoir d'échauffement purement cardio-vasculaire et du coup, je me suis dit : ils en veulent un peu, je vais leur en mettre un peu.

Les propos de l'EN permettent de situer les différentes temporalités pouvant être associées à l'apprentissage d'une règle. Après l'enseignement de cette dernière, l'EN s'est engagée dans des premiers suivis sans autre intention que celle de « *faire plaisir* » (« *je me suis dit : ils en veulent un peu, je vais leur en mettre un peu* »). à ses formateurs. Professionnellement parlant, il est donc possible de considérer que l'EN s'engage dans des premiers suivis de la règle « sous tutelle intentionnelle » des formateurs. Elle cherche en effet à réaliser ce qu'ils lui ont demandé ou proposé sans autre intention de faire ce qu'ils attendent d'elle.

Théoriquement, nous pouvons nous demander si les premières étapes de l'apprentissage ne sont pas marquées par un non partage de l'intentionnalité professionnelle associée collectivement à la règle. Ici le suivi de la règle par l'EN ne serait donc pas à considérer comme imprégné de mensonges et autres refus d'obtempérer. Les résultats de cette recherche tendent donc à montrer que la nature des suivis de la règle dans les premières étapes de l'apprentissage est fortement circonstanciée par la situation interpersonnelle formateur(s) – formé(s) et les relations de confiance et de complicité qui se jouent entre les acteurs.

4.3. *Un travail d'explication ostensive pour finaliser l'apprentissage*

Au cours de la 2^{ème} visite formative (en Décembre), alors qu'un premier suivi de la règle enseignée a déjà été mené sous tutelle intentionnelle, l'EN lui associe une intention professionnelle lorsque les formateurs lui demande d'intégrer dans l'échauffement un travail cardio-vasculaire. Les propos tenus lors de l'EAC relatif à cette visite permettent d'appuyer cette idée (Extrait 3).

Extrait 3 :

EN : La dernière fois (1^{ère} visite formative), ils (les formateurs) m'ont dit : il faut le faire. Ok, je le fais. Là, il (le FU) me dit il faut le faire mais tu ne le fais pas pour le faire tu le fais avec des buts, avec des repères. A la limite, tu laisses des marques. (...) Il est en train de donner du sens à ce truc qui pour moi n'en a pas.

CH : T'es pas convaincue quand même à la fin, si ?

EN : Non mais là, la façon dont je l'ai fait hier, ça ne sert à rien. Mais là, si tu veux, en sortant de son entretien, je me dis bon là, les trois minutes, on est d'accord que si tu les fais comme ça, elles ne servent à rien mais fais-les autrement.

Les propos tenus par le FU lors de l'entretien de formation ont donc permis à l'EN d'associer une nouvelle intention à la règle suivie : l'intention consistant à « *faire plaisir* » initialement associée à la règle suivie est en effet remplacée par l'intention professionnelle, collectivement portée par les formateurs, consistant à engager les élèves dans un échauffement cardio-vasculaire finalisé (« *tu le fais avec des buts* »), basé sur des repères objectifs (« *tu laisses des marques* »), les rendant ainsi acteurs et autonomes dans leur travail. C'est en s'engageant dans une activité singulière d'explication ostensive (« *Il est en train de donner du sens à ce truc qui pour moi n'en a pas* ») que le FU a permis à l'EN de finaliser l'apprentissage de la règle considérée. Plus précisément, l'efficacité de ce travail de formation semble dépendre du fait que le FU, lors de l'ECP relatif à la visite considérée, a exemplarisé ses propos en prenant directement appui sur des circonstances de classe extraites de la leçon de l'EN. En effet, le FU a débuté son activité d'étayage en revenant sur l'exercice initialement proposé par l'EN aux élèves (« *Tu leur dis on va tourner trois minutes et tu les lâches comme ça* »), puis a mobilisé un exemple (« *Je préférerais entendre : alors on va courir trois minutes (...), soyez attentif, essayez de voir quand est-ce que vous allez être essoufflés* ») pour lui montrer comment elle peut préciser aux élèves le but de l'exercice afin de les rendre acteurs de leur travail.

5. Discussion

5.1. La nécessité d'un enseignement ostensif exemplaire

Les résultats de cette étude renforcent l'idée d'un nécessaire enseignement ostensif des règles professionnelles notamment lorsque celles-ci ne sont pas connues et maîtrisées par l'EN (Williams, 2002). Le caractère général et/ou interrogatif, voire réflexif, des énoncés ne semble pouvoir être en effet le point de départ systématique de la formation. Au cours de cette étude, le caractère incomplet de cette activité d'enseignement ostensif des règles par les formateurs a pu toutefois être régulièrement relevé et semble pouvoir être associé à un frein au développement professionnel de l'EN.

Par ailleurs, cette étude tend à montrer que les règles permettant à l'EN de signifier les expériences professionnelles vécues en classe et/ou en situation de formation nécessitent lors de leur apprentissage d'être à la fois circonscrites dans le cadre de jeux de langage « *mûrs* » maîtrisés par les formateurs et illustrées par des exemples emblématiques de leur suivi (Berducci, 2004). Se pose donc ici la question de la nature des règles données à apprendre par les formateurs et plus particulièrement des exemples exemplaires liés aux énoncés des règles. Les résultats de notre étude permettent d'apporter un premier élément de réponse sur ce point. Lors d'une séquence de formation, l'EN note en effet plus efficace les exemples puisés dans sa propre leçon que les exemples relatifs à la propre pratique professionnelle des formateurs.

C'est en effet à partir de ces exemples initialement appris que l'EN va ensuite pouvoir signifier un « *air de famille* » (Wittgenstein, 1996) entre les différentes situations rencontrées et parvenir progressivement à s'y adapter. Autrement dit, contrairement à ce qu'il est coutume de noter, ce n'est pas tant le concept employé qui est important que sa mise en lien avec un exemple qui en permettra un usage. Montrer que c'est efficace c'est sans nul doute aller au plus près de ce qui se joue lors de sa leçon d'où l'intérêt d'y puiser des exemples. Les exemples exemplaires puisés dans la leçon même de l'EN apparaissent donc *a priori* plus riches pour la formation. Il semble en effet qu'ils soient plus facilement significables par l'EN mais aussi qu'ils facilitent a posteriori le passage de la situation de formation à la situation d'exercice du métier compte tenu de la proximité de leurs circonstances propres.

5.2. Créer un climat de confiance

Outre leur travail des règles de métier lors des entretiens de formation, les formateurs cherchent aussi lors de ces derniers à placer l'EN en situation de confiance. Ce n'est en effet qu'à cette condition que cette dernière accepte suite à leur enseignement ostensif de suivre la règle de métier considérée sous leur tutelle intentionnelle, c'est-à-dire avec l'intention première « *de leur faire plaisir* ». Ces premiers suivis des règles enseignées est d'autant plus important qu'ils rendent possible le constat d'un certain nombre de résultats eux même source de finalisation de l'apprentissage de la règle considérée son couplage avec l'intention qui y est professionnellement associée. A ce titre, cette étude confirme qu'un dispositif du type « communauté de pratique » peut dans certaines circonstances favoriser la construction d'une histoire commune de formation. En effet, la stabilité du collectif associée à la multiplicité des visites facilite l'adhésion de l'EN à une « *communauté digne de confiance* » (Darling-Hammond, 1994), l'incitant à entrer dans un premier suivi de la règle préalablement enseignée par les formateurs. De plus, c'est cette stabilité du collectif qui permet aux formateurs de délimiter les règles de métier à faire apprendre et/ou développer et ainsi de construire une formation cohérente prenant du sens pour l'EN qui sent « *qu'il y a un passé et un futur* », « *qu'il y a quelque chose dans la durée (...) qui se construit entre elle et les formateurs* ». Autrement dit, ce type d'environnement permet d'accroître l'entraide entre les différents acteurs (Jipson & Paley, 2000). Épaulés par les formateurs, l'EN s'engage finalement dans une pratique professionnelle plus risquée en s'autorisant davantage de prises d'initiatives à partir des apports reçus en formation.

6. Conclusion

Cette recherche montre principalement que les premiers suivis par un EN d'une règle, initialement objet d'un enseignement ostensif, se fait sous tutelle intentionnelle des formateurs. Nous pouvons ici souligner le caractère relativement iconoclaste voire contre-intuitif de ce résultat. En effet, selon cette idée, un EN suivrait d'abord une règle « aveuglement » pour ensuite lui allouer une intention professionnelle. Ce résultat permet de discuter les postulats classiques du « praticien réflexif » selon lesquels il faut comprendre avant d'agir, postulats encore largement répandus en formation des enseignants.

Par ailleurs, même si les résultats exposés ici ne permettent pas complètement de le discuter, il est important de s'interroger sur ce qui se joue en aval de la finalisation de l'apprentissage de la règle. En effet, une fois cet apprentissage finalisé, de nouveaux besoins s'ouvrent en termes de modalités de formation. Les formateurs ont alors en effet à s'engager dans un accompagnement du développement professionnel de l'EN. Pour cela, ils aménagent les situations de classe vécues par l'EN afin qu'ils puissent percevoir des situations remarquables, c'est-à-dire présentant un « air de famille » (Wittgenstein, 1996) avec celles adressées en formation. Les règles apprises antérieurement constituent alors pour l'EN une « mesure-étalon » (Williams, 2002) et permettent de juger les situations de classe vécues, de les interpréter et/ou d'y répondre correctement, c'est-à-dire conformément aux attentes du collectif (Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008). Dans ce travail d'accompagnement du développement de l'EN, le but n'est plus pour les formateurs de faire apprendre mais bien davantage de lui permettre de comprendre ce qui se joue en classe sous ses yeux, c'est-à-dire de l'engager dans une activité d'interprétation consistant à user de ce qu'il a appris pour essayer de signifier ce qu'il vit et s'y adapter.

Enfin, une des questions vives animant actuellement le champ des recherches en éducation est relative à la nécessité de proposer, dans un contexte de rénovation de la formation initiale des enseignants, des aménagements permettant de conserver une formation professionnelle de qualité. Une des voies envisagées tient à la mise en œuvre de communautés de pratique rassemblant différents acteurs de la formation. Les résultats de cette étude permettent de situer les principales circonstances au cœur desquelles l'exploitation de tels dispositifs permet d'optimiser le principe de l'alternance en formation professionnelle des enseignants.

7. Références

- Berducci, D. (2004) Developmental continuum Vygotsky through Wittgenstein: A new perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology*, 14(3), 329-353.
- 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.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., Durand, M. (2009). D'une utilité discutée à une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants : la nécessité d'une formation des tuteurs. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.
- Darling-Hammond, L. (1994) (Ed.). *An essay-review of Professional Development Schools: School for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Jipson, J., Paley, N. (2000). Because no one gets where alone: Collaboration as co-mentoring. *Theory into Practice*, 39(1), 36-42.
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Washington, DC: Educating Schools Project.
- Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349.
- Mello, R.A. (2003). The integrated cohort program: An evaluation of a pre-professional course of study. *The Educational Forum*, 67(4), 354-363.

- Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word learning. *New Ideas in Psychology*, 4(3), 1-13.
- Rowley, J. (2005). Mentor Teachers as Instructional Coaches. In Portner, H. (eds). *Teacher Mentoring and Induction*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sandholtz, J. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815-830.
- Sim, C. (2006). Preparing for professional experiences – incorporating preservice teachers as “communities of practice”. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 77-83.
- Stanulis R.N., Folden R.E. (2009). Intensive Mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122.
- 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.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation? In C. Chauviré et A. Ogien (Eds.), *La régularité*. Paris: EHESS, (pp.207-233).
- Wittgenstein, L. (1996). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.
- Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 59-64.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in College- and University-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 88-99.