

LES CONCEPTIONS DU METIER CHEZ DES PROFESSEURS DES ECOLES EN FORMATION

Georges Ferone

IUFM de Créteil,
3, rue Belle Ombre. 77008 Melun Cedex. France
Equipe CIRCEFT/Escol, UPEC / Université de Paris 8.
Georges.Ferone@creteil.iufm.fr

Mots-clés : formation des maîtres, rapport aux savoirs, blogs, conception du métier.

Résumé. Les évolutions rapides des attentes sociales ont profondément changé le métier d'enseignant. Les transformations concernent aussi bien le rapport à l'autorité que le rapport aux savoirs. Cette étude de cas analyse des discussions entre stagiaires et formateurs qui se déroulent sur des blogs de formation. Elle montre que la grande majorité des professeurs stagiaires observés adhèrent à ces nouvelles manières de concevoir le métier. En conséquence, ces professeurs se fixent pour objectifs prioritaires de donner du sens à leur enseignement, de favoriser l'intérêt, l'activité et la participation de leurs élèves. Cette posture génère, chez certains stagiaires, des pratiques pédagogiques susceptibles de créer des effets différenciateurs, source de difficultés scolaires pour les élèves les plus fragiles. L'article conclut sur la nécessité de travailler sur le rapport aux savoirs professionnels en formation.

1. Introduction

Les évolutions sociétales ont rapidement et profondément modifié les attentes envers l'école et le métier d'enseignant. Historiquement, l'enseignement en France a surtout toujours été centré sur la transmission des contenus, le respect des règles et des lois, le développement de l'esprit critique et la capacité à raisonner droit, l'autorité du maître découlant de sa position (Meuret, 2007). Mais cette tradition se trouve en décalage avec les attentes de la société qui valorisent aujourd'hui la créativité, l'autonomie, l'expression, le travail en équipe... On attend aujourd'hui de l'enseignant qu'il soit capable de susciter la participation de ses élèves plutôt que d'imposer sa seule autorité, qu'il favorise « la construction des apprentissages », l'acquisition de compétences plutôt que la seule transmission de connaissances et qu'il soit capable d'individualiser son enseignement. Le métier d'enseignant a d'abord été envisagé comme une vocation exigeant des qualités morales et des savoirs disciplinaires, puis comme un métier impliquant la maîtrise de savoirs faire techniques. Il est aujourd'hui pensé comme une profession reposant sur une expertise et une capacité de jugement réflexif de haut niveau (Maroy, 2006). Comment les futurs professeurs adhèrent-ils à ces changements ? Quels sont les impacts sur leur conception du métier, sur leur manière de faire la classe et sur l'efficacité de leurs pratiques ? Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) forment-ils des « praticiens réflexifs » capables d'analyser et de faire évoluer leurs pratiques ? Pour répondre à ces questions, j'ai analysé les nombreux échanges qui se sont déroulés entre professeurs stagiaires et formateurs sur des blogs de formation mis en place à l'IUFM de Créteil.

2. Description du dispositif

Entre 2006 et 2010¹, les professeurs des écoles stagiaires (PE2) devaient, dès la rentrée scolaire, assumer seuls la responsabilité d'une journée de classe par semaine. En tant que coordinateurs d'équipe², nous devions assister des stagiaires démunis et parfois en grande difficulté. Pour cela, nous avons mis en place un soutien sous forme de blogs de formation³ pilotés par des formateurs du terrain (des maîtres formateurs titulaires d'une classe et associés à la formation). Le blog possède, en effet, de nombreux intérêts pour favoriser les interactions entre partenaires (grande facilité d'utilisation, possibilité de publier des documents joints, de commenter les messages...). Dans ces blogs, les professeurs stagiaires pouvaient discuter de leurs pratiques de classe, échanger des conseils et publier des préparations de classe. Nous avons testé plusieurs modalités d'encadrement, en jouant principalement sur la taille des groupes. Les stagiaires ont été formés et encouragés à publier leurs préparations afin de solliciter les conseils de leurs pairs et des formateurs. En parallèle, nous avons demandé aux maîtres formateurs d'encourager, au sein de leur groupe, une communication collective via les blogs plutôt qu'une communication individuelle via les courriels. La participation a toujours été volontaire et n'entraînait aucune évaluation.

3. Méthodologie d'analyse

Pour mon objet de recherche, le blog est un outil précieux car il enregistre les échanges entre formés et formateurs. Les utilisateurs savent que leurs propos peuvent être consultés mais dans l'action, ceux-ci s'avèrent très spontanés. Sur les blogs les plus actifs, on peut suivre les échanges sur de longues périodes notamment les messages d'un même stagiaire, ses fiches de préparation, les commentaires du formateur et les fiches amendées, ce qui donne un aperçu de la manière dont sont pris en compte les commentaires. L'analyse a porté sur mille cinq cents messages environ. L'analyse des contenus s'est déroulée en trois étapes successives. J'ai d'abord mesuré quantitativement l'activité des blogs afin d'apprécier la participation des stagiaires et la représentativité du corpus⁴. Puis, pour les blogs les plus dynamiques, j'ai procédé à une catégorisation des messages selon les aspects de la formation mis en évidence par Fabre (1994). Toute formation professionnelle possède une dimension sociale, psychologique (apprendre, c'est changer) et une dimension didactique. On forme toujours à quelque chose (formation aux mathématiques), par quelque chose (formation de l'esprit par les mathématiques) et pour quelque chose (former des professeurs de mathématiques). Ces dimensions sont bien sûr étroitement liées puisque le processus d'apprentissage s'effectue obligatoirement dans un contexte socioculturel et économique donné, qu'il concerne des savoirs à acquérir et des individus en train d'apprendre. Dans une troisième étape, j'ai étudié spécifiquement chaque catégorie pour mettre en évidence les ressentis et les représentations dominantes ainsi que les manières de faire les plus fréquentes. En établissant des liens entre les messages et les productions des stagiaires, j'ai recherché les récurrences présentes dans les conceptions et les représentations sur le métier afin de mieux comprendre les logiques qui sous-tendent l'action (les pratiques) des stagiaires.

¹ L'organisation de la formation des professeurs des écoles en France se caractérise depuis une dizaine d'années par de perpétuels changements. A la rentrée 2010, une nouvelle réforme entre en application. Les futurs candidats devront posséder un master pour se présenter aux concours de recrutement aux métiers d'enseignants.

² A l'IUFM de Créteil au centre de Seine et Marne (77), les stagiaires étaient répartis en équipe (trois groupes d'environ 25 stagiaires) pilotées par une équipe de coordinateurs. Les missions du coordinateur étaient d'organiser le lien entre les séances d'analyse de pratiques professionnelles et le stage en responsabilité ainsi que d'assurer le suivi individualisé des stagiaires. Quand j'utilise le « nous », je m'exprime en tant que formateur-coordonateur d'équipe, le « je » fait référence à la position de chercheur.

³ Pour de plus amples détails sur l'analyse du dispositif, l'intérêt et les limites des outils de travail collaboratif en formation des maîtres, voir Ferone (2006), Ferone et Crinon (2008) et Ferone (2008).

⁴ La question de l'activité des blogs n'est pas abordée dans cet article. Pour une analyse complète, se reporter aux articles cités dans la note précédente.

4. Résultats et discussion

4.1 Une conception partagée du métier

L'analyse des messages échangés sur les blogs de formation montre une adéquation des conceptions des stagiaires avec les évolutions sociétales. Les messages exprimant une nostalgie d'un ordre ancien imaginé sont exceptionnels.

« De nos jours, les enfants sont tellement particuliers qu'il devient de plus en plus difficile de les canaliser, de faire en sorte qu'ils restent attentifs et qu'ils nous respectent. Ils n'ont plus rien à voir avec les enfants que nous étions il y a une vingtaine d'année (pour notre plus grand malheur) ».

Ils révèlent surtout des inquiétudes face aux élèves et à la maîtrise du groupe classe.

« Tout ça pour dire que ce qui m'inquiète le plus, c'est le rapport enseignant/élève du point de vue de l'autorité. Et c'est bien quelque chose que personne ne nous apprend. Comment faut-il se comporter face à la classe pour instaurer une discipline qui nous permette de mener à bien tous les apprentissages ? S'il vous plaît donnez-moi quelques conseils ! » (suite du message précédent).

En revanche, un très grand nombre de messages sont caractérisés, de manière homogène, par la présence de trois grands thèmes : susciter l'adhésion des élèves, les mettre en « activité » et les faire parler. Un bon enseignant est avant tout celui qui arrive à motiver ses élèves, qui sait favoriser la participation et l'expression de tous.

Les messages révèlent, en effet, que la principale valeur que les stagiaires accordent à leur action est leur capacité de susciter l'intérêt des élèves.

« Les enfants étaient très intéressés [...], du reste il faut savoir être intéressant toute une journée et là il y a encore du boulot » ; « Alors là, l'exclamation de certains élèves et leurs propos ("ça déchire, maîtresse !") ont, pour moi, résumé la réussite de cette expérience. » ; « je ne suis pas très fière de ma fiche de prep et des activités que je leur ai proposé ; cela dit ils avaient l'air content de faire le travail proposé, alors ??? » ; « mais les enfants sont intéressés et ça c'est essentiel ! ». Messages de stagiaires postés sur les blogs.

Le deuxième aspect mis en avant concerne leur capacité de mettre les élèves en activité.

« Ma peur est toujours de voir que je n'ai pas su mettre mes élèves en activité. En effet lors des situations d'ORAL, sont-ils TOUS en activité ? » ; « Mais bon, les élèves étaient passionnés par la journée d'aujourd'hui [...] les résultats sont inquiétants pour certains mais ils ont vraiment TOUS essayé ».

Ils accordent également beaucoup d'importance à l'expression de tous leurs élèves.

« Avant de se faire entendre par la classe il faut d'abord l'écouter et la faire parler le plus possible pour connaître ses envies ses problèmes » ; « Pour ce qui est du travail de groupe, bilan positif aussi: alors comme tu le disais Aurélie, il y a beaucoup de bruit et j'avoue que j'ai du mal ! Mais c'est bénéfique, cela prouve qu'il y a échanges de réflexions entre les élèves ».

Ces conceptions correspondent à celles déjà repérées chez les professeurs stagiaires d'Auvergne par Daguzon et Goigoux (2007). On retrouve l'influence d'un certain socioconstructivisme réduit à l'idée un peu vague que les élèves, pour apprendre, doivent être mis en situation de recherche collective.

4.2 L'impact des représentations sur les pratiques

Si les objectifs prioritaires se centrent sur la motivation et l'activité des élèves, il n'est pas incohérent de privilégier les supports de travail et les tâches à accomplir. La recherche d'objectifs d'apprentissage n'intervient alors que dans une phase ultérieure. Les stagiaires choisissent donc en premier les supports et les tâches à effectuer.

« J'ai emprunté les 3 brigands, mais j'ai du mal à voir comment l'étudier avec mes CP » ; « Je souhaite mettre en place un cahier-valise dans ma classe de GS-CP. Mais je ne sais trop comment m'y prendre » ; « Elle m'a donné plein de supports pour continuer à travailler (enfin des supports!! vive la titulaire!!). »

Très fréquemment, la démarche des stagiaires consiste d'abord à trouver un projet thématique et des tâches initiales. La recherche d'objectifs d'apprentissage et l'élaboration d'une progression n'interviennent, dans le meilleur des cas, qu'a posteriori.

« Il faut que je trouve une autre idée de projet concernant le français mais je n'en trouve pas. Avez-vous des idées ? J'avais pensé aux fables. Mais j'ai du mal à voir comment pourrait être ma séance découverte. Si vous avez des suggestions, des idées sur n'importe quoi, je suis preneuse! » Message envoyé le 30/01. *« Je suis en pleine recherche d'un nouveau projet en maîtrise de la langue. J'ai regardé le petit dossier journal que tu as écrit. Je voulais savoir quel genre de première séance découverte pourrait introduire ce type de projet ? »* Message envoyé par la même stagiaire le 02/02. ; *« En tout cas c'est un thème (le cirque) super sympa, ils sont vraiment plus motivés que par le Loup » (réflexion d'une autre stagiaire).*

Pour susciter l'intérêt et la motivation des élèves, la présentation des situations proposées doit être alléchante et les exercices le plus ludiques possibles.

« Mes cours sont certainement ennuyeux mais j'ai du mal rendre les cours "fun" » ; « Pour cela, je recherche une activité ludique, sous forme de jeu ou de challenge; ce qui permettra aussi de donner du sens à une activité qui n'en a aucun pour certains de mes élèves en grande difficulté » ; « je recherche une finalité qui pourrait être assez ludique sur mon thème du loup ».

4.3 Des pratiques aux effets différenciateurs

Certes, l'absence d'intérêt et d'adhésion des élèves produit un frein sérieux à leurs apprentissages (Viau, 1994). La motivation, la participation et l'expression des élèves constituent donc des clés pour la réussite scolaire. Cependant, comme le remarquent Bautier et Goigoux (2004), si l'objectif recherché consiste principalement à favoriser l'action des élèves, les enseignants privilégient alors la présentation et « l'habillage » des activités proposées, ils favorisent les situations ludiques ou problématiques ce qui génère des confusions dans l'esprit de certains élèves. Bautier et Rochex (1997) considèrent que les pratiques trop centrées sur la motivation, sur l'adaptation au niveau supposé des élèves, à ce qu'ils aiment ou à leur vécu, construisent des malentendus quant aux postures à adopter et aux activités intellectuelles à produire pour s'appropriier les savoirs et la culture scolaires. Pour Goigoux (1998), ces malentendus, sources de différenciation, se construisent dès la maternelle. La recherche d'une pédagogie attrayante basée sur le plaisir, sur le ludique masque souvent les apprentissages aux yeux des apprenants. Goigoux signale que trop de richesse dans la présentation des activités gêne le traitement efficace de l'information et handicape les élèves les moins avancés à saisir les informations essentielles. Il souligne aussi que les changements trop fréquents dans les modalités de présentations pénalisent ces mêmes élèves qui ont besoin de stabilité et de régularité notamment dans les phases d'interactions langagières. Bautier et Goigoux (2004) relatent de nombreux exemples où des élèves échouent à résoudre les tâches demandées car leur attention est monopolisée par la dimension affective ou ludique des situations présentées au détriment des enjeux d'apprentissage. Ces chercheurs considèrent que les inégalités scolaires résultent en grande partie au fait que certaines pratiques, celles qui rendent

opaques les objectifs et les contenus d'apprentissage,⁵ sont moins bien adaptées aux caractéristiques de certains élèves issus de milieux populaires.

De même, certaines tentatives à vouloir absolument « donner du sens aux apprentissages » sont souvent plaquées et contribuent, elles aussi, à masquer les véritables enjeux. Dans l'exemple suivant, ce stagiaire révèle que, pour lui, le souci de l'habillage concret et du lien avec la vie des élèves prime sur les objectifs d'apprentissage. On peut alors imaginer qu'il sera complexe pour ses élèves, notamment les plus fragiles du point de vue des apprentissages, de comprendre les véritables enjeux de la situation proposée.

« J'assimile cette situation et sa mise en œuvre à ce que l'on appelle « construire du sens pour l'élève », c'est à dire que je n'ai pas demandé à l'élève de trier pour trier, mais de trier pour aider Salam à ranger sa chambre. Le fait de placer la situation et son objectif dans un contexte adapté à celui des élèves et qui ne se résume pas uniquement au cadre institutionnel (comme faire acquérir la compétence sur le tri et le classement) permet non seulement à l'élève de travailler avec plaisir, selon un but concret, et permet également à l'enseignant de faciliter la mise en œuvre de ses situations ».

4.4 Les limites de la formation

L'analyse quantitative des messages envoyés sur les blogs au cours de l'année de formation montre que le volume de demandes décroît d'un stage à l'autre. Les stagiaires disposent de plus d'expérience, de ressources et de confiance en eux, ils sollicitent donc moins les formateurs. Par contre, l'objet des requêtes n'évolue pas ou peu chez la majorité des stagiaires. Leurs demandes restent ponctuelles et concernent toujours prioritairement (quand ce n'est pas exclusivement) les activités et les supports sans que les liens avec des objectifs ou des compétences soient clairement établis.

« Bonjour, Je souhaiterais faire une séquence sur la ponctuation pour 8 élèves de CP CE1...mais je ne sais pas par quel bout commencer!... A votre avis, est-il préférable de proposer un texte avec la ponctuation à remettre, ou proposer des demi-phrases à remettre dans l'ordre en s'appuyant sur la ponctuation » Question posée en fin d'année scolaire.

Les questions restent toujours centrées sur l'enseignement, sur l'action du maître, les apprentissages des élèves ne sont jamais évoqués. Si un cas d'élève est cité, il fait référence à des problèmes de comportement, jamais à des difficultés d'apprentissage. Qu'est-ce qui explique cette absence d'évolution ? Pourquoi la formation échoue-elle à modifier les pratiques initiales et à lutter efficacement contre « l'appauvrissement de la pensée et de la pratique » (Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008) ? Cette difficulté semble liée à la complexité et à la légitimité des savoirs en jeu en formation ainsi qu'aux rapports qu'entretiennent les stagiaires aux savoirs professionnels et à la formation.

4.5 Complexité et légitimité des savoirs en formation

Si les chercheurs discutent des compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant et proposent différentes typologies, ils s'accordent tous à considérer la complexité des savoirs professionnels de ce métier. « Enseigner, c'est être constamment pris dans un réseau d'interactions complexes, contextualisées, spéculatives et stratégiques. C'est manifester des compétences en situation réelle pour répondre à des situations complexes » (Bonneton, 2008). Cette complexité est d'autant plus grande que ces savoirs restent opaques et les pratiques invisibles pour l'observateur mais également bien souvent pour le praticien lui-même. De ce fait, il n'existe pas de consensus sur les savoirs à enseigner ni sur la manière de le faire. La multiplication des lieux d'exercices et des intervenants pose en outre la question de la légitimité des savoirs et de ceux qui les

⁵ Les pédagogies que Basil Bernstein (1975) qualifient d'invisibles.

transmettent. La majorité des stagiaires échouent à mettre ces discours en cohérence et souvent les opposent.

« Je me sens toujours aussi perdue, peu guidée, le peu de conseils pour l'instant de la part de l'iufm vont de plus en contradiction avec ce que me dit la directrice que je remplace. Pour moi ce que je fais est nul, j'aurais besoin d'être plus épaulée » ; « Le retour au cycle 2 je le vis comme un calvaire. Personne ne dit la même chose et résultat j'ai le sentiment que je ne sers à rien et que les élèves perdent leur temps avec moi. D'un côté on est étonné que je ne suive pas le manuel et de l'autre on me demande de le faire. On m'a dit que l'enseignante que je remplace travaille de façon traditionnelle alors comment doit-on travailler ? » ; « Alors on fait ce qu'on peut, on essaie de suivre la méthode de l'enseignante tant bien que mal car on a que ça comme référence on suit les conseils des collègues mais bon si c'est pour avoir plein de reproches après quand on se fait évaluer à quoi ça sert alors?!?! »

Les enseignants en formation sont donc confrontés à de douloureuses incertitudes, exacerbées par le stress des visites évaluatives. Ce qui engendre, pour beaucoup, une souffrance professionnelle peu susceptible de favoriser la réflexion sur les pratiques. En fait, il semble que l'année de formation a surtout pour effets de développer, chez certains, des attitudes de conformation :

« Je pensais bien faire puis arriva un flot d'informations contradictoires entre le terrain et l'iufm. Depuis, j'ai l'impression que tout ce que je fais est nul et forcément cela se ressent avec les enfants car je suis beaucoup moins sûre de moi: pas à ma place et n'ayant rien à leur apporter. [...] Malgré tout, j'aime ce métier et j'espère être validée » ; « Mais dès le mois de Mai, je réenclanche la production d'écrit en suivant pas à pas vos conseils » ; « Comment dois-je m'y prendre pour plaire à la MF (la formatrice qui visite cette stagiaire) ? »

4.6 Le rapport aux savoirs professionnels et à la formation

Altet (2000) souligne l'importance du rapport des formés aux savoirs professionnels qui constituent leur métier. Comprendre cette relation aide à appréhender les effets de formation. Elle distingue trois différents types : un rapport instrumental, un rapport professionnel et un rapport intellectuel au savoir. Si pour certains, le savoir permet la distanciation, le recul, l'analyse et l'évolution des pratiques, pour la majorité, *« le savoir professionnel est perçu comme un savoir qui sert, un outil qui est mis en relation directe avec des savoirs faire professionnels précis »*. Pour Altet, se référant à Fabre, soit le rapport aux savoirs et à la formation s'inscrit dans un paradigme « biologique » où le savoir est intérieur, « objet de construction, de réflexion de soi », soit dans un paradigme « technologique », selon lequel le savoir est extérieur, construit par d'autres et devient « objet à stocker ». Durand (2008) note aussi que si certains stagiaires *« déploient des efforts réflexifs pour aboutir à une conception ou une action unifiée et raisonnablement cohérente, les plus nombreux ne recherchent pas une unité d'ensemble, s'accommodent de cohérences locales ou momentanées et construisent des îlots d'efficacité et de consistance à partir desquels ils se développent »* et que face à la diversité et à l'hétérogénéité des savoirs et des intervenants, *« ils font leur marché »*.

Pour les stagiaires qui entretiennent un tel rapport aux savoirs professionnels et à la formation, les discours s'entremêlent et fabriquent des doxas, des prescriptions de pratiques qui seraient efficaces par elles-mêmes sans tenir compte ni des contextes, ni de leurs effets sur les élèves.

« Mais on nous a dit qu'il fallait une phase collective, de recherche, que l'élève construise son savoir... mais je ne sais PAS DU TOUT quoi faire pour que ma lecture compréhension soit un peu moins nulle, il n'y a pas de phase de groupe, rien de tout ça et j'ai vraiment l'impression de les faire lire pour lire... » ; « Mais cette séance est en décalage avec ce qu'on nous dit de faire, parce qu'il n'y a pas de phase de groupe ».

Bautier et Goigoux (2004) estiment que les difficultés de certains élèves s'expliquent par leur difficulté à percevoir les enjeux d'apprentissages dans les situations proposées, par les obstacles qu'ils rencontrent à adopter une « attitude de secondarisation ». Il en est de même pour de nombreux stagiaires qui peinent à mettre en cohérence les discours des formateurs et qui échouent à s'approprier les savoirs de la formation pour analyser et faire évoluer leur pratique.

« Concrètement comment ne pas faire du frontal ?? Voila, à la commission, on ma reproché d'être encore trop dans le frontal, dans le transmissif!! et pourtant je sais pertinemment que tout découle des enfants et j'essaie de faire en sorte que! mais visiblement pas assez!! puisque l'on est en formation alors au lieu de nous reprocher sans arrêt la même chose pourquoi ne pas nous faire ou nous montrer une séance frontale et une séance constructiviste pour mieux comprendre car maintenant je suis perdu ».

5. Conclusion

L'analyse des messages envoyés sur des blogs de formation par des professeurs des écoles stagiaires de l'IUFM de Créteil et recueillis depuis plusieurs années, dévoile les représentations dominantes du métier et la manière dont ces enseignants débutants s'organisent pour préparer la classe. Celles-ci sont proches de celles des titulaires (Bautier et Goigoux, 2004). Les objectifs recherchés par ces enseignants sont principalement de favoriser l'intérêt et l'activité de l'élève ainsi que son expression. Pour cela, une attention particulière est portée à l'attractivité des situations et des tâches proposées. Synthétisant une série de recherches antérieures, Bautier et Rayou (2009) montrent que de telles pratiques ont pour effet d'accentuer l'échec de certains élèves, notamment des plus fragiles, en créant un malentendu sur les buts de l'activité. Trop sollicités dans les registres pragmatiques et affectifs, ces élèves ne perçoivent pas les enjeux des situations en termes d'apprentissage. De plus, pour favoriser l'expression de leurs élèves, les enseignants privilégient les situations de conversation au détriment de genres « seconds » du langage ce qui limite l'accès aux « savoirs scolaires nécessaires pour la construction de ressources, de médiations symboliques qui sont pourtant autant d'outils pour la pensée littéraire » (p. 130).

On ne peut ni déduire la totalité de la dynamique de formation, ni réduire la pratique professionnelle des stagiaires à la seule lecture de leurs messages envoyés sur les blogs. Toutefois, leur analyse montre clairement que la très grande majorité des stagiaires qui s'expriment sur ces blogs développe un rapport instrumental à la formation et que lorsqu'ils préparent la classe, les apprentissages font place à d'autres priorités. Butlen, Masselot et Pézard (2003) confirment que les enseignants, en particulier lorsqu'ils évoluent dans des contextes de classes difficiles, sont confrontés à différentes logiques et contraintes qui parfois sont en contradiction avec les apprentissages. Cette posture a des conséquences néfastes sur les apprentissages de certains élèves. La société, l'institution scolaire attendent, parfois de manière contradictoire, de nouvelles compétences chez les enseignants et notamment un haut niveau de réflexivité. Or, les messages font apparaître que la pratique des stagiaires est plus conditionnée par des doxas que par l'analyse des effets de leur pratique sur les apprentissages des élèves. La formation peut inverser cet état de fait à condition de questionner en priorité le rapport aux savoirs professionnels des futurs enseignants, de mieux articuler les savoirs issus de la recherche et ceux de l'expérience professionnelle, de ne pas réduire la complexité des situations de formation, ni la diversité des formateurs sous peine de retomber dans un processus de modélisation. Ce qui pose à la fois la question de la légitimité des savoirs issus de la recherche et celle des formateurs, médiateurs de ces savoirs. On peut faire l'hypothèse que cette question de légitimité pourra en grande partie se résoudre si les IUFM arrivent à pleinement intégrer une dimension de recherche dans le nouveau processus de formation.

6. Bibliographie

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue française de pédagogie*, 148, 87-97.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence, dans J.-P. Terrail (dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, La Dispute.
- Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI-OCDE.
- Bonneton, D. (2008). Naviguer à vue : les savoirs des enseignants entre objectivation et prise de conscience, dans P. Perrenoud., M. Altet., C. Lessard., L. Paquay. *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck Université « Perspectives en éducation et formation ».
- Butlen D., Masselot P. et Pezard M. (2003). De l'analyse de pratiques effectives de professeurs des écoles débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation, *Recherche et Formation*, 44, Les pratiques de la classe en "milieux difficiles", 45-61.
- Daguzon, M. et Goigoux, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique. *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation. AREF 2007*, université de Strasbourg.
- Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants, dans P. Perrenoud., M. Altet., C. Lessard., L. Paquay. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck Université « Perspectives en éducation et formation ».
- Goigoux, R. (1998). Quels contenus d'enseignement, quelle définition de l'école maternelle, dans B. Groison (Ed.) *Maternelle offre avenir*. Paris ; publication du Syndicat national des instituteurs, professeurs d'école et professeurs de collège (FSU), 49-62.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris, PUF.
- Ferone, G. (2006). Liste de discussion et identité professionnelle des professeurs stagiaires. Actes de JOCAIR'06. *Premières Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*. 6 et 7 juillet 2006. Université de Picardie Jules Verne.
- Ferone, G. et Crinon, J. (2008). Portfolios et outils de communication à distance en formation d'enseignants : des supports pour une écriture professionnalisante. *Mondialisation et éducation. 15e congrès de l'AMSE*. Marrakech, 2-6 juin 2008.
- Ferone, G (2008). Un blog au service de la formation des maîtres. *Colloque JOCAIR'2008 Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*. 27, 28 et 29 août, Amiens, France.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue française de pédagogie* 155, 111-142.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école. Une comparaison France / Etats-Unis*, Presses Universitaires de France.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.