

**DE L'ÉCOLE AU MÉTIER D'ENSEIGNANT : LA CONSTRUCTION DE
L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE EN SITUATION DE FORMATION EN STAGE.**

Denis Perrin

Haute école Pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE)
45, Chemin de la Ciblerie
CH-2503 Bienne ;
Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis
CIRCEFT-ESCOL-Paris 8
2, Rue de la Liberté
FR-93526 St-Denis CEDEX
Denis.perrin@hep-bejune.ch

Mots-clés : expérience professionnelle, construction, stage

Résumé. Cette recherche a pour terrain le dispositif de stage d'une Haute école pédagogique suisse. Dans ce contexte formel complexe de formation, nous regardons les pratiques quotidiennes de futurs enseignants préscolaires et primaires pour mettre en évidence, au travers des tensions qu'ils y vivent et des agencements qu'ils font pour les négocier, des indices de construction de leur expérience enseignante et de son évolution durant la seconde moitié de leur formation. Nous regardons également ce qui fait ressource ou non dans cette construction. Nous nous situons dans une problématique des liens entre apprendre et enseigner, ce que les stagiaires font simultanément en stage, au carrefour des tensions entre leur propre parcours d'apprentissage avant et pendant la formation, leur parcours d'enseignement durant les stages, les contraintes institutionnelles et les dimensions impersonnelles du métier.

1. Introduction

La recherche présentée, qui se fonde sur une thèse en phase finale d'écriture, a pour terrain une haute école pédagogique (HEP), dispositif suisse de formation initiale en alternance et s'intéresse à la construction de l'expérience professionnelle chez de futurs enseignants du préscolaire et du primaire. Le dispositif des stages de la Haute école pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE) ne constitue pas en lui-même l'objet de l'analyse. Il est envisagé ici comme lieu d'observation et non comme un objet de recherche. Les situations observées, que nous décrirons plus loin dans la problématique et qui s'y inscrivent ne sont donc pas « spécifique[s] » de ce lieu « mais justement emblématique[s] en ce qu'elle[s] [sont] porteuse[s] de caractéristiques générales et nécessitées par l'objet de recherche. » (Bautier, Markidis, 2004, p.225).

L'objet du questionnement est en rapport étroit avec le statut particulier de stagiaire et les différentes fonctions qu'il amène les futurs enseignants à occuper dans les situations d'enseignement lors des stages. Ce statut – considéré comme « hybride » par plusieurs auteurs (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007, p.18) – institue les stagiaires dans une double fonction sociale d'étudiant et d'enseignant qu'ils sont souvent amenés à occuper et à assumer simultanément lorsqu'ils enseignent dans les classes de stages, la plupart du temps sous le regard d'un formateur en établissement (FEE). Cette ambiguïté nous semble liée, au-delà des contingences de la situation d'enseignement elle-même, à une forme d'hésitation épistémologique de l'institution de formation, repérable dans ses programmes et dispositifs pédagogiques, à définir clairement la situation d'enseignement en stage et les contours des conditions de possibilité de construction de l'expérience professionnelle à un moment donné de la formation, soit comme un

artefact formatif, soit comme une activité de travail, soit comme une combinaison des deux pour autant que le statut de chacune des situations soit explicitement posé. Cela n'est qu'un exemple des implicites qui teintent les attentes institutionnelles et qui rendent complexe ce statut, considéré, dans un large consensus, comme essentiel dans tout dispositif de formation en alternance. Si l'objet de la recherche n'est pas une tentative de prendre parti pour l'une ou l'autre définition de la situation d'enseignement en stage, elle ne peut minorer, voire ignorer, que le statut du stagiaire fait de lui un acteur social qui ne peut être réduit à ses caractéristiques psychologiques et qui ne peut être considéré, nous reprenons là par analogie les termes de Rochex (2001) qui se rapportent à l'élève de l'institution scolaire, « comme un être générique, abstrait, universel, ou comme un pur sujet cognitif ou épistémique » (p.348).

2. Problématique

Les stagiaires sont familiers de l'école, ce qui ne nous permet pas de dire pour autant qu'ils sont familiers du métier dans lequel ils entrent pour l'apprendre dès leur accès à la formation. Un dispositif de formation en alternance, comme celui qui nous servira de terrain de recherche impose aux futurs enseignants une double confrontation. La première est censée les amener à adhérer à un système de formation partagé en deux espaces de pratiques aux logiques différenciées, l'institut pédagogique et le terrain des classes de stage, espaces hiérarchisés puisque le second dépend généralement du premier en ce qui concerne les directives à suivre lors des stages. La seconde les conduit à vivre une nouvelle intégration au système scolaire qu'ils sont amenés à lire, puisqu'ils sont en formation, au travers du filtre des formateurs de l'institut pédagogique (nous les nommerons dorénavant les FHEP), de celui des formateurs en établissement (par la suite les FEE), mais aussi de celui lié à leur propre expérience d'anciens élèves. C'est à partir de cette double confrontation que nous observerons les stagiaires entrant dans le métier d'enseignant.

L'alternance dans la HEP-BEJUNE, notre terrain de recherche, se matérialise en une structure modulaire à deux niveaux. Tout d'abord les stages sont censés s'intégrer dans une succession de thématiques modulaires prescrites dans le programme¹, ensuite ils s'inscrivent dans chaque module de formation en institut pédagogique selon un rythme ternaire « préparation – stage – exploitation » qui vise une cohérence entre formation en institut et formation sur le terrain.

Ce partenariat entre deux espaces de formation ne va pas sans difficulté. D'une part, lorsqu'on parle du terrain de la pratique ou du terrain de la formation théorique, ce « qui semble désigner une unité de lieu (...) ne renvoie à aucune unité d'action formatrice » (Obin, 1999, p.206). L'exemple de cette étudiante à son stage de mi-formation en est caractéristique en ce qui concerne le terrain de la pratique: « Moi j'ai deux enseignantes, ici dans cette classe. Elles enseignent d'une manière totalement différente l'une de l'autre et certaines choses qui me sont dites par une enseignante qu'il ne faudrait pas faire sont faites par l'autre. Donc c'est très difficile de se situer par rapport à ça, surtout qu'on n'a pas l'expérience pour pouvoir suffisamment bien se situer par rapport à ce qu'on nous dit, à savoir si c'est juste, si c'est objectif [...] ou alors si c'est subjectif. » (Natacha, E1). D'autre part les deux espaces de formation fonctionnent selon des logiques différentes (Develay, 2007), l'une, celle de l'exercice du métier, dans laquelle on apprend « par l'expérience du faire, par une activité personnelle forcément contextualisée », l'autre, celle de la classe en institut de formation, où on apprend « par le concept et la théorie qui constituent un ensemble d'explicitations nécessairement impersonnelles et décontextualisées ».

Ainsi les savoirs institutionnels reconnus comme des savoirs de formation restent-ils confrontés aux savoirs et savoir-faire locaux, la diversité des acteurs et de leurs pratiques produisant des

¹ Les 12 modules thématiques, comprenant en principe chacun un stage dans une classe de l'école publique, se succèdent à la fois dans une logique horizontale de succession annuelle et dans une logique verticale d'approfondissement sur les trois années de formation. En première année par exemple se succèdent « Le Temps », « La Violence », « Le Je-Tu » et « Le Sens Commun ». Le « Je-Tu » de première année est approfondi en deuxième dans la thématique de « L'autre » et en troisième dans celle de « La différence ».

rapports opaques entre eux. Les « logiques de production » et les « logiques de formation » y « mettent en tension la circulation des savoirs » d'une part (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007, p.18) et nous obligent à réfléchir sur ce qui fait ressource pour les stagiaires afin qu'ils puissent construire leur expérience professionnelle de l'enseignement.

La construction de l'expérience professionnelle s'inscrit dans la rencontre entre des dispositions individuelles socialement constituées (rapport au savoir, rapport à l'apprendre, rapport à l'école et aux élèves, rapport à l'enfance, connaissances, compétences, etc.) et un espace de formation, le stage, avec ses activités de formation dont la principale est l'activité d'enseignement en classe. L'expérience est donc co-construite dans les relations entre les acteurs de la situation de stage sans garantie pour autant, et c'est là un des intérêts de la recherche, que les significations de leurs actions ne soient partagées (Bautier & Rochex, 2004), particulièrement entre stagiaires, FHEP et FEE.

Nous nous situons dans une problématique des liens entre apprendre et enseigner, ce que les stagiaires font simultanément en stage. Nous essayons de repérer des éléments de construction de l'expérience enseignante en regardant les tensions que vivent les stagiaires lorsqu'ils enseignent.

Partant de l'idée que l'enseignement ne fonctionne pas qu'aux visées d'apprentissages et que d'autres composantes le constituent, nous pouvons formuler nos questions de recherche ainsi :

- Comment les stagiaires découvrent, en enseignant, les tensions liées aux dimensions et composantes du métier ? Comment ils font avec ça ?
- Qu'est-ce qu'ils vont mobiliser pour faire avec ça ? A quoi empruntent-ils ce qu'ils mobilisent ? En quoi ce qu'ils mobilisent est au service de quel contrat ?
- Quelles évolutions peut-on repérer, ou pas, dans les manières dont ils agencent leurs modes de faire ou dont ils disent des choses sur ce qu'ils agencent ? Est-ce que ces évolutions peuvent être mises en relation avec des ressources possibles ou avec des empêchements ?

3. Cadre théorique

La situation d'enseignement est complexe pour les stagiaires si on regarde de plus près les facteurs multiples qui influencent le milieu des stages². A cela s'ajoutent un certain nombre de caractéristiques propres au dispositif étudié qui laissent apparaître de nombreuses possibilités de tensions dans la construction de l'expérience professionnelle. Par exemple, le stagiaire est quasi continuellement observé, accompagné, dirigé, par le FEE qui remplit à la fois la fonction de formateur et celle d'évaluateur, à la fois formatif et sommatif. De plus, les attentes des FHEP, des responsables de la formation professionnelle et des FEE ne sont pas toujours très claires et peuvent donner lieu à des malentendus (Bautier et Rochex, 2004, Bautier et Rochex, 2007, Bautier et Rayou, 2009), des tensions, voire des contradictions (Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002).

Notre cadre théorique s'appuie sur la complexité et la multiplicité des contrats didactiques, entendus au sens de Brousseau (1980), qui s'entrecroisent dans les situations d'enseignement des stagiaires. Le premier de ces contrats didactiques règle de manière généralement tacite et implicite les relations entre un stagiaire / un savoir à enseigner / des élèves qui doivent s'approprier ce savoir. Ce premier contrat didactique est en concurrence, voire souvent en tension et en contradiction, avec au moins deux autres contrats de ce type.

Le deuxième contrat met en relation un FHEP avec ses attentes sur les prestations du stagiaire dans sa discipline / des savoirs de sa discipline enseignée en formation / un stagiaire qui doit construire

² Parmi ces facteurs, on peut citer entre autres les différents degrés d'enseignement dans lesquels les stagiaires sont envoyés sans qu'ils en aient le choix, les lieux de stages (école en zone urbaine, en zone rurale, grande ou petite école, etc.), la durée des stages (de 2 à 6 semaines) et leur emplacement durant l'année scolaire, les contraintes institutionnelles (les objectifs et directives des FHEP et des FEE), les différentes approches de l'apprentissage des acteurs en présence, etc.

des compétences d'enseignement dans cette discipline. Ce contrat comprend en filigrane, et de manière opaque et implicite, la propre vision de l'enseignement - apprentissage du formateur et de l'institution de formation, c'est-à-dire du contrat didactique du premier type que le FHEP mettrait lui-même en place avec les élèves de la classe de stage à propos d'un savoir à enseigner.

Un troisième contrat met en relation un FEE, qui manifeste des attentes sur les prestations du stagiaire en rapport avec l'avancée du savoir dans la classe / un stagiaire avec sa conception des savoirs à enseigner, de l'apprentissage et du métier / des savoirs professionnels à s'approprier. Il sous-entend en arrière fond le propre contrat didactique du FEE avec les élèves de sa classe.

Nous ferons appel également, afin de dépasser une vision purement didactique de la construction de l'expérience, au concept de représentation de Goffman (1973) entendu comme « la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants » (p. 23). Il nous permet de ne pas oublier qu'un des enjeux principaux de toute formation est d'obtenir, par une certification et un diplôme qui la valident, son laissez-passer pour enseigner et devenir ainsi indépendant de toute contrainte financière.

Ariane nous dit, à mi-formation, la difficulté d'être stagiaire: « à la HEP quand je m'imagine en stage je me fais, comment, c'est un peu un rêve, c'est quelque chose d'idéal et puis quand on arrive ici et ben c'est le stress. Parce qu'on est des humains et puis les élèves c'est aussi des humains et puis c'est très différent de ce qu'on apprend à la HEP. Donc, c'est vraiment, on met son manteau et puis on l'enlève [...] on a des rôles différents. » (Ariane, E1 ; L183-189). Elle poursuit sur son rôle de stagiaire : « ce qui est difficile c'est qu'on a des comptes à rendre à nos FEE [formateurs en établissement], on a des comptes à rendre à la HEP, puis aussi pour nous-mêmes parce que moi j'ai quand même des objectifs et puis je cherche quand même à évoluer entre deux stages. Donc, c'est pas facile quoi. » (Ariane, E1 ; L198-201).

Nous ferons également appel au concept de rapport au savoir, que nous considérerons comme un « concept-problème » (Beillerot, 1996) plutôt qu'en tant que « concept explicatif susceptible de donner lieu à toutes sortes de vulgates et d'extensions plus ou moins contrôlées » (Rochex, 2004, p. 94).

4. Méthodologie

Pour tenter de répondre à nos questions de recherche, nous avons croisé plusieurs types de données empiriques. Nous avons tout d'abord commencé par une démarche d'investigation quantitative au moyen d'un questionnaire en ligne proposé à l'ensemble des étudiants d'une promotion de la HEP-BEJUNE afin d'apporter des éléments de connaissance synchroniques – une forme de portrait à mi-formation d'une volée d'étudiants pour montrer son hétérogénéité en réaction aux discours homogénéisants habituels de la formation.

Le corpus de données principal est constitué de 96 observations de séances d'enseignements, réparties sur la seconde moitié de la formation, durant trois stages. Les observations vont de une à quatre séances d'enseignement consécutives. Elles sont complétées par 50 entretiens réalisés après les séances observées. Le corpus secondaire est constitué par les traces des préparations des stagiaires.

L'empan temporel de la cueillette des données est de trois semestres, les trois derniers de la formation qui en comporte six. Nous faisons le pari que ce choix nous permettra de mettre à jour des évolutions dans les manières dont les stagiaires agencent leurs modes de faire. Le choix des stages observés est stratégiquement fondé sur leur perception par les responsables de la formation : « les stages S2/2, S2/3 et S3/1 constituent une charnière de la formation professionnelle. En introduisant progressivement la continuité, ils accentuent la complexité et permettent d'approfondir. Il y a une avant S2/2-S2/3-S3/1 et un après S2/2-S2/3-S3/1 » Lévy (2007, p.26). Nous avons donc observé les stagiaires en S2/2 (deuxième stage de deuxième année de formation,

qui se situe à mi-formation), en S3/1 et S3/2 (premier et dernier stage, situés en début et en fin de troisième année de formation).

5. Quelques résultats

A l'heure où nous écrivons ce texte, nos catégories d'analyses sont encore mouvantes. Nos analyses n'étant pas encore terminées, particulièrement en ce qui concerne notre travail théorique de ressaisie de nos thématiques et catégories d'analyse. Les résultats que nous choisissons de présenter ici nous servent à illustrer nos questions de recherche. Ils ne sont que partiels et certaines de nos interprétations seront prudemment proposées sous la forme d'hypothèses pour éviter d'en rester à des spéculations. Notre démarche est compréhensive et ne cherche pas à mesurer un quelconque développement de l'expérience professionnelle.

5.1 Une hétérogénéité redessinée et nuancée

On compte en 2006-2007, selon les chiffres de l'OFS (Capelli, 2007, p.12), environ 6600 étudiants en HEP qui suivent la formation en filière préscolaire et primaire. Le passage des EN aux HEP a causé une diminution des effectifs, particulièrement en Suisse alémanique. En Suisse romande, les effectifs sont en augmentation. Il faut prendre en considération que ce passage a provoqué un allongement des études de plusieurs années. En 2006-2007, la tertiarisation de la formation des enseignants en Suisse est ainsi quasiment achevée. Les conditions d'accès à la formation en HEP sont un des facteurs du processus de professionnalisation, les publics entrant en formation des enseignants changent, pour le moins partiellement. Le certificat fédéral de maturité dont ils sont maintenant en grande majorité détenteurs pourrait nous laisser croire à une certaine homogénéité de la population des futurs enseignants. Nous essayons d'interroger ici cette homogénéité en proposant quelques résultats de notre analyse du questionnaire proposé à une volée³ d'étudiants de la HEP-BEJUNE en 2007, questionnaire qui a été renseigné par 81 d'entre eux sur un total de 94 (86,2% de l'ensemble de la volée).

5.1.1 Facteurs qui expliquent le cursus d'études à partir de la fin du secondaire I

Une première extraction descriptive des résultats montre que deux des facteurs qui expliquent le choix des études ressortent particulièrement : le plaisir et la perspective de débouchés professionnels après l'obtention de la maturité ou du premier diplôme. Nous arrêter là serait prendre le risque de la caricature enfermant les individus dans une typologie schématique et rigide. Si nous pouvons dire que 69.1% des étudiants citent (en première, deuxième ou troisième position) l'item « J'ai suivi les études dont la (ou les) discipline(s) dominante(s) me plaisai(en)t le plus » et 48.1% « J'ai fait mes études avec l'idée précise de devenir enseignant(e) », l'analyse factorielle en composantes principales nous permet de nuancer le profil des étudiants et d'identifier trois dimensions de variabilité qui expliquent, pour environ deux tiers d'entre eux (63.485%), le parcours d'études secondaires précédant leur entrée en HEP.

- Du plaisir à étudier et un projet professionnel, enseigner : cette première dimension, qui explique à elle seule à peu près un quart des réponses (27.240%), se compose essentiellement de deux facteurs fortement corrélés : faire ses études avec l'idée de devenir enseignant (-.794) et avoir du plaisir dans les disciplines dominantes (-.575). Le plaisir d'étudier couplé avec un projet professionnel fait que les étudiants de ce premier type ne se sont pas beaucoup préoccupés de leur orientation (.523).
- La réussite en premier : la deuxième dimension explique environ un cinquième des réponses (20.740%). Elle se compose d'un facteur principal, la réussite, qui explique le cursus d'études des étudiants ayant ce profil (.676). Cette variable est fortement corrélée avec celle de leur orientation dont ils ne se sont pas vraiment occupés (.567). Chez certains, la notion de plaisir dans les disciplines dominantes est rattachée aux deux autres (.455).

³ Soit l'ensemble des étudiants d'une promotion de la HEP-BEJUNE

- Les débouchés professionnels : pour ces étudiants, ce qui compte principalement, c'est qu'il y ait beaucoup de débouchés professionnels à la fin de leurs études (.641). La réussite est un facteur non négligeable pour un certain nombre d'entre eux. On trouve également dans ce profil ceux qui suivent les désirs de leurs parents. Cette troisième composante résultant de l'analyse de la variance totale des réponses nous donne une vision utilitariste et soumise du choix de leur cursus d'études par les étudiants.

5.1.2 La première discipline la plus appréciée durant le cursus d'études secondaires

En raison d'une dispersion importante, les disciplines d'études ont été regroupées en six catégories génériques (un étudiant n'a pas répondu). *Mathématiques et sciences naturelles* ainsi que *langues* viennent en tête des disciplines les plus appréciées (28.4% des étudiants pour chacune). Viennent ensuite *musique, arts et arts appliqués* (16%), *sciences humaines et sociales* (11.1%), *sciences de l'éducation* (8.6%), puis en dernier *mouvement et santé* (6.2%). Ces résultats incitent à la prudence dans la mesure où les étudiants peuvent avoir subi l'influence de la première année et demie de formation dans leurs choix. Par exemple, des exigences élevées en musique et une difficulté à pouvoir enseigner histoire et géographie durant les stages pour des raisons organisationnelles peuvent être des sources de biais dans les réponses des étudiants. C'est pourquoi nous nous intéresserons plutôt aux raisons qui expliquent le choix d'une discipline de prédilection. A partir de l'analyse de la variance totale des réponses, on peut identifier 4 composantes qui dessinent l'hétérogénéité des étudiants. Chacune de ces composantes, contribuent entre 10 et 18% à expliquer la variance totale, pour environ deux tiers des étudiants (64.085%). Les profils qui en ressortent dans l'ordre de leur importance sont constitués par les raisons suivantes :

- Le plaisir à la pratiquer et le fait d'y réussir.
- L'intérêt pour les méthodes de raisonnement propres à la discipline.
- La dimension culturelle de la discipline.
- L'influence d'un enseignant.

5.1.3 Le choix professionnel

Des propositions ont été faites aux étudiants qui devaient choisir celles avec les quelles ils étaient le plus en accord. Leurs réponses permettent de dessiner six profils.

- Des qualités pour devenir enseignants : une partie des étudiants de ce profil voulaient devenir enseignants (-.674). Le profil est nuancé par deux variables fortement corrélées. On pensait avoir les qualités requises pour ce métier (.672), alors que le choix s'était porté sur autre chose que l'enseignement (.633). Dans ce profil, les étudiants choisissent le métier en deuxième choix parce qu'on juge avoir les qualités pour le faire.
- Le goût pour les disciplines préférées : devenir enseignant c'est avoir la possibilité de continuer à travailler dans ses disciplines préférées (-.758). On trouve dans ce profil des étudiants qui ont voulu faire comme un de leurs parents qui est enseignant (-.525). Mais on y trouve aussi, pour une moindre part des étudiants qui ne voyaient pas d'autres débouchés professionnels (.462).
- Une voie normale : devenir enseignant semblait la voie la plus normale pour les étudiants de ce profil (.686), dans la perspective pour certains d'entre eux de pouvoir gagner leur vie au plus vite (.499). Ce profil est également marqué par des étudiants qui ne se voyaient pas faire un travail administratif (-.435).
- L'absence d'autres débouchés : assez proche du précédent, ce profil est marqué par l'absence d'autres débouchés professionnels (.577) et par le refus d'un travail administratif (.483). En même temps ce choix n'apparaît pas comme une voie normale à la fin des études (.000).
- Choix par défaut et pour suivre l'exemple d'un autre enseignant : la coloration de ce profil est déterminée par le refus de travailler en entreprise (.685), mais aussi par l'exemple d'un enseignant que l'on admirait (-.646).
- Suivre un conseil : ce dernier profil est marqué de manière forte (-.758) par les étudiants qui ont suivi le conseil qui leur a été fait de devenir enseignant. Ces étudiants ont été conseillés par un ami, les parents, l'entourage ou un enseignant.

5.2 Trois thématiques pour décrire et comprendre la construction de l'expérience

Nos premières analyses, mises en catégories, sont regroupées dans trois thématiques, situées à la rencontre du cadre théorique avec les données, qui nous paraissent significatives de la construction de l'expérience professionnelle. La première regarde comment se joue la tension *être stagiaire / être enseignant* et fait référence au passage d'un statut à l'autre, d'une fonction à l'autre. La deuxième renvoie à une dimension *enseigner / apprendre* et fait référence à deux composantes qui sont liées, d'une part *rapport au savoir – apprentissage – tâche*, d'autre part *rapport au savoir – apprentissage – élèves*. Nous y regardons entre autres des modes d'arbitrage des stagiaires entre les deux composantes. La troisième se rapporte à l'expérience biographique des stagiaires, à la fois dans sa dimension sociologique et dans sa dimension de parcours de formation.

Nous présentons tout d'abord un exemple situé dans la première thématique. Il renvoie à une catégorie qui donne à voir des agencements différenciés dans les modes de faire des stagiaires : le regard des formateurs. Il est fondé sur l'analyse synchronique de quelques cas lors du premier stage observé à mi-formation. Au travers du second exemple, nous tentons de faire ressortir, dans une vision diachronique, des indices de modifications de l'expérience, des glissements dans les modes de faire et les agencements des stagiaires d'un stage à l'autre.

5.2.1 *Etre stagiaire – être enseignant : un passage sous un regard omniprésent*

Avant de nous entretenir avec les stagiaires, nous les avons observés lorsqu'ils enseignaient. Nous avons pu repérer de comportements différents de leurs FEE dans ces moments-là. Si certains n'interviennent pas, ce n'est pas le cas pour d'autres. Certains interviennent à voix haute durant les séances en interpellant un ou plusieurs élèves, ou la classe tout entière, par exemple pour donner une information générale, pour aider un élève, pour répondre à un groupe qui l'interpelle, pour leur poser une question, pour reprendre un élève au comportement inadéquat, pour applaudir à une bonne réponse, etc.. Mais ils peuvent également interpeller directement le stagiaire, par exemple pour corriger ce qu'il dit ou fait, pour lui demander d'agir d'une certaine manière, pour compléter ce qu'il dit, pour porter un jugement sur son travail (« je crois que ça se passe pas très bien ce matin, c'est à toi de faire pour que ça aille mieux »), pour lui donner une information, etc. D'autres interviennent plus discrètement au niveau des élèves, du stagiaire ou du chercheur qui observe la séance. Il leur arrive également de circuler dans la classe pour observer les élèves travailler ou les interactions entre stagiaire et élèves.

Ces différentes attitudes des FEE, qui sont autant de regards différenciés et différenciateurs, amènent les étudiants à des agencements différenciés, comme le montrent les exemples qui suivent tirés des entretiens. La peur du regard est souvent évoquée par les stagiaires. Les raisons sont nuancées :

- En ce qui concerne les interventions décrites plus haut, elles semblent ne pas déranger certains stagiaires, alors que pour d'autres, elles touchent profondément leur ego ou leur légitimité dans la classe, elles leur font perdre la face. D'autres encore souhaitent expérimenter seuls, car lorsqu'ils auront leur classe ils seront seuls. Ils arrivent parfois à oublier le regard du FEE qui revient au travers de chaque intervention.
- Le regard du FEE fausse la relation du stagiaire avec les élèves qui restent les élèves du FEE. Ariane évoque sa difficulté à prendre des décisions qui pourraient gêner les élèves pensant que sa FEE en prendrait d'autres (par exemple au niveau du niveau de bruit dans la classe). Ce type de relation est également évoqué par Camille qui a conscience que son rapport aux élèves et celui de sa FEE construisent des institutions distinctes. Celle de Camille cédera toujours la place à celle de sa FEE pour préserver les élèves. En quelque sorte ces tensions amènent certains étudiants à jouer à enseigner pour de faux pour ne pas mettre les élèves dans des situations difficiles. Ils se placent alors dans une logique de cheminement plutôt que d'apprentissage, disant attendre d'avoir leur propre classe pour développer certaines pratiques.
- Au regard des FEE, s'ajoute ceux des FHEP qui viennent en visite ponctuellement. Il est souvent considéré comme négatif, comme stressant dans la mesure où les stagiaires doivent rendre des comptes à la HEP. Il peut être considéré comme positif quand il permet d'amener

des pistes de réflexions ou méthodologiques et didactiques et le plus souvent cela dépend du visiteur, de ses compétences et de ses conceptions de son rôle durant la visite.

Globalement, le regard est paradoxal. On en a à la fois besoin, et on le craint. Il faut remarquer que ses visées ne sont pas toujours des visées d'aide ou de formation quand bien même c'est leur fonction première dans les prescriptions institutionnelles, que ce soit pour les FEE ou pour les FHEP en visite.

5.2.2 Deux indices de construction de l'expérience

Nos données nous montrent un certain par nombre de glissements, particulièrement langagiers, qu'il se passe quelque chose d'un stage à l'autre. Nous avons par exemple relevé, qu'en ce qui concerne la maîtrise des savoirs, elle porte plus sur les savoirs de formation liés au déroulement des séances d'enseignement lors du premier stage observé (ceux qui permettent de faire tourner la classe) alors qu'elle se déplace vers la maîtrise des savoirs à enseigner dans la perspective de pouvoir aider et corriger les élèves dans leurs activités. L'exemple d'Ariane revenant sur la séance de chant lors du deuxième stage observé (elle devait apprendre à la classe un chant qu'elle avait composé et le faire accompagner par les musiciens de la classe, elle-même étant au piano) est frappant : « je crois qu'on enseigne bien uniquement ce qu'on maîtrise. Et puis moi j'ai l'impression de maîtriser certaines choses certes, comme le chant première voix, deuxième voix. J'ai pu leur enseigner mais quant au saxo, au violoniste, et puis bon les flûtistes ça va, mais c'est des autres théories par rapport au piano. C'est quelque chose que je ne maîtrise pas du tout. Donc, à la limite, je ressens, je sens, j'entends s'ils font des notes fausses, mais je ne peux pas leur dire où, donc je ne peux pas les corriger. Donc pour moi c'est très frustrant en fait. » (Ariane, E2).

Nous avons également repéré que pour beaucoup de stagiaires, enseigner signifie aussi être actif. Plusieurs indices nous montrent que l'action d'expliquer les choses aux élèves afin de faire tourner la classe lors du premier stage passe à la préoccupation et aux actions qui en découlent de repérer les difficultés des élèves.

6. Conclusion

Il serait prématuré prétentieux de vouloir conclure sur les premiers résultats de nos analyses pour montrer d'une part la nature de l'expérience professionnelle en construction et comment elle se construit et évolue au fil des stages. Nous tenterons d'en dire un peu plus lors de notre intervention. Mais nous pouvons avancer déjà que cette construction d'une première expérience professionnelle est d'une grande complexité dans la mesure où ce qui fait ressource pour les uns fait empêchement pour les autres, ce qui débouche sur des modes de faire très différenciés dont il est parfois difficile d'évaluer la portée en termes d'apprentissage des élèves et d'efficacité. Le grand absent nous semble souvent être le savoir à enseigner en tant qu'enjeu central de la situation d'enseignement et de la situation d'apprentissage, si on considère à la suite de Ricot (1999, p. 56) que « le centre de l'opération d'enseignement n'est donc ni le maître, ni l'élève, mais l'acte de savoir effectué par ce dernier à l'aide des signes que lui adresse le premier ».

Les réformes actuelles, qui découlent de la demande sociale de professionnalisation, ressemblent plus à un recadrage des pratiques enseignantes dans une perspective de meilleure efficacité qu'à une véritable invitation aux acteurs du métier eux-mêmes à prendre en charge une évolution nécessaire du système scolaire. Les réformes de la formation se manifestent souvent par des injonctions parfois contradictoires mais qui restent confuses en ce qui concerne les pratiques effectives des stagiaires que nous tentons, dans notre travail de thèse, de mieux connaître et comprendre, en termes de construction de l'expérience professionnelle, dans le but de « les penser en termes de procès de formation » (Bautier, Bouveau, Charlot, Famery, Hedjerassi, Kohn, Rochex, & Spielman, 1994, p.7), sans les déconnecter de la réalité sociale actuelle, et non seulement en termes de modifications structurelles.

7. Références et bibliographie

- Bautier, E., Bouveau, P., Charlot, B., Famery, K., Hedjerassi, N., Kohn, R., Rochex, J-Y. & Spielman, F. (1994). *Les professionnels et la professionnalisation en banlieue*. Rapport remis dans le cadre de l'action « Université et ville ». Programme interministériel de recherche. Ministère de l'enseignement supérieur.
- Bautier, E. & Markidis, K. (2004). Contexte, situation et milieu : quelles spécificités pour les recherches en éducation ? In J-F. Marcel & P. Rayou (Eds.), *Recherches Contextualisées en éducation*. 6ème Biennale de l'éducation, INRP, 2004, 223-234.
- Bautier, E & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissages*. Paris : PUF
- Bautier, E. & Rochex, J-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds). *Situation éducative et significations*. Bruxelles : De Boeck Université, Raisons Educatives.
- Bautier, E. & Rochex, J-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J. Deauvieux & J-P. Terrail (Eds.). *Les sociologies, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : la Dispute.
- Beillerot, J. (1996). Notes sur le modus operandi du rapport au savoir. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi /Eds), *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat, *Recherches*, n° 41, 177-182.
- Butlen, D., Peltier-Barbier, M-L. & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, que font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence. *Revue Française de Pédagogie*, 140, pp.41-52.
- Capelli, S. (2007). *La formation des futurs enseignants en Suisse*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS).
- Develay, M. (2007). Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance. *Education permanente*, No 172, 3, 15-24
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : I. La présentation de soi*. Paris : Les éditions de minuit, le sens commun.
- Lévy, G. (2007). *Formation préscolaire et primaire – PFI, site de Bienne* : Documentation annuelle 2007-2008. Bienne : HEP-BEJUNE
- Obin, J-P. (1999). Dépasser l'alternance. In A. Bouvier & J-P. Obin, (1999). *La formation des enseignants sur le Terrain*. Paris : Hachette Education.
- Ricot, J. (1999). *Leçon sur savoir et ignorer*. Paris : PUF
- Rochex, J-Y. (2001). Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23, (2), 339-355.
- Rochex, J-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-116.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Introduction : Du principe d'alternance en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éds). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives.