



HAL
open science

MODES DE FAIRE ET PRATIQUES DE PROFESSEURS DES ECOLES STAGIAIRES : ANALYSE DES DISCUSSIONS ET DES RESSOURCES ECHANGEES SUR DES BLOGS DE FORMATION

Georges Ferone

► **To cite this version:**

Georges Ferone. MODES DE FAIRE ET PRATIQUES DE PROFESSEURS DES ECOLES STAGIAIRES: ANALYSE DES DISCUSSIONS ET DES RESSOURCES ECHANGEES SUR DES BLOGS DE FORMATION. Colloque EPAL: Echanger pour apprendre en ligne: conception, instrumentation, interactions, multimodalité, Christine DEVELOTTE, François MANGENOT, Elke NISSEN, Jun 2009, Grenoble, France. hal-01186622

HAL Id: hal-01186622

<https://hal.science/hal-01186622>

Submitted on 25 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MODES DE FAIRE ET PRATIQUES DE PROFESSEURS DES ECOLES STAGIAIRES : ANALYSE DES DISCUSSIONS ET DES RESSOURCES ECHANGEES SUR DES BLOGS DE FORMATION

GEORGES FERONE

Georges.Ferone@creteil.iufm.fr

**CIRCEFT-ESCOL-Paris 8-Paris 12
IUFM de Créteil, Equipe CIRCEFT/Escol, Université de Paris 8
Erté CALICO associée à STEF (ENS Cachan et INRP)**

Depuis la mise en place du stage filé, des formateurs de l'IUFM de Créteil encadrent à distance, via des blogs de formation, des professeurs des écoles stagiaires. Sur ces blogs, les futurs professeurs sollicitent des conseils, parlent de leur pratique, échangent des ressources et expriment leurs difficultés. L'analyse de ces échanges permet de mieux appréhender leurs représentations du métier et leurs manières de faire la classe. Elle nous renseigne également sur la façon dont les conditions de formation modèlent l'identité professionnelle des stagiaires.

Trainers from the University of Teacher Education (IUFM de Creteil) support remotely via blogs the training of school teachers trainees. On these blogs, prospective teachers seeking advice, talk about their practice, share resources and express their difficulties. The analysis of these interactions provides a better understanding of representations of their occupation and their ways of doing the class. It also informs us how the training conditions shape the identity of the trainees.

Mots clés : Blogs, formation des maîtres, identité professionnelle

Introduction

De nombreux travaux ont mis en évidence les effets parfois fortement différenciateurs des pratiques pédagogiques des enseignants. Ils ont ainsi permis de mieux comprendre de quelle façon celles-ci peuvent contribuer à la difficulté scolaire dans certains contextes, en particulier pour les publics les plus fragiles. Ces recherches nous aident aussi à mieux appréhender les

logiques qui conditionnent ces pratiques pédagogiques. Si les manières de faire des enseignants commandent en grande partie la réussite (ou l'échec) des élèves, il est utile de s'intéresser à celles des enseignants en formation et à la manière dont, dès le début de leur formation professionnelle, lors de leurs stages en responsabilité, s'installent les conceptions pédagogiques et les manières de faire la classe. Cette étude de cas analyse des discussions et des ressources échangées entre des professeurs des écoles stagiaires et des formateurs terrain sur des blogs de formation. Elle a pour objectif d'identifier quelles sont les conceptions et les représentations qu'ont les stagiaires de leur métier et les effets sur leurs pratiques. Elle a également pour but de mieux comprendre comment les conditions de formation façonnent leur identité professionnelle.

Conception du métier, pratiques pédagogiques et effets différenciateurs

Avant de nous intéresser spécifiquement aux professeurs stagiaires et pour préciser notre cadre d'observation, identifions ces pratiques et les contextes qui engendrent des effets potentiellement différenciateurs. Bautier et Goigoux (2004), en scrutant les intentions et les modes de faire de nombreux enseignants, remarquent que l'objectif recherché par la majorité des professeurs observés, consiste principalement à favoriser l'action de leurs élèves. Mesuré par leur degré d'attention et leur participation, l'engagement des écoliers compte plus que leur réelle activité intellectuelle. La motivation constitue, à cette fin, un second objectif prioritaire, les enseignants soignent donc particulièrement la présentation et « l'habillage » des activités proposées, les situations ludiques ou problématiques deviennent de ce fait privilégiées.

Bautier et Rochex (1997) soulignent que les démarches qui privilégient principalement la motivation, l'adaptation au niveau réel ou supposé des élèves, à ce qu'ils aiment ou à leur vécu, enferment les élèves et construisent des malentendus, source de différenciation. Ces malentendus portent sur les postures à adopter et sur les activités intellectuelles à produire pour s'approprier les savoirs et la culture scolaires. Ils génèrent des processus de différenciation dans « *le rapport à la scolarité, le rapport au savoir et au langage, et le rapport aux tâches et activités scolaires* ». Goigoux (1998) considère que cette différenciation se construit dès l'école maternelle où s'instaurent d'importants malentendus entre le maître et les élèves. Il remarque lui aussi que la volonté des enseignants de rendre leur pédagogie attrayante par la recherche du plaisir, du ludique, d'une grande variété d'activités et de modes de fonctionnement, les conduit souvent à aborder les apprentissages de manière détournée presque à l'insu des apprenants. Il constate que cela a pour effet de sous-estimer, voire d'ignorer la motivation, le plaisir intellectuel que les élèves auraient à apprendre et à pouvoir mesurer leurs progrès. Il observe que trop de richesse dans l'habillage empêche un traitement efficace de l'information et gêne les élèves les moins avancés à saisir les informations essentielles, que les changements trop fréquents dans les modalités de présentations pénalisent ces mêmes élèves qui nécessitent de la stabilité et de la régularité notamment dans les phases d'interactions langagières. Il souligne surtout comment ces approches masquent les réels objectifs d'apprentissage et produisent des effets fortement différenciateurs. Ainsi, quand « *certaines élèves s'appliquent à colorier des étoiles et à tracer des chemins sur la piste du cirque entre les lions et leurs tabourets, d'autres, sur le même matériel, s'attachent à réussir des activités de dénombrement et de correspondance terme à terme. Les premiers traitent la surface des problèmes alors que les seconds abstraient leur structure logico-mathématique* ».

Bautier et Goigoux (2004) citent également de nombreux exemples de séances de classe où certains élèves restent « collés » au sens premier ou à la dimension affective des situations présentées, et se trouvent en échec car ils discernent difficilement la tâche réelle à effectuer. Ces chercheurs émettent l'hypothèse que des pratiques semblables peuvent produire des effets différenciateurs en fonction des élèves et que celles dont les objectifs et les contenus

d'apprentissage restent opaques ou non suffisamment explicités conviennent moins aux caractéristiques de certains élèves issus de milieux populaires. Pour eux, les inégalités scolaires résultent de « *l'inadéquation des pratiques d'enseignement (objectifs assignés, choix des tâches, modes de régulation, etc.) aux caractéristiques de certains élèves les moins performants issus des milieux populaires* ».

Qu'est-ce qui détermine les choix pédagogiques des enseignants ? Butlen, Peltier et Pézard (2003) exposent les contraintes qui pèsent sur les enseignants qui évoluent dans des classes particulièrement difficiles. Dans ce contexte, ils sont confrontés à différentes logiques souvent contradictoires : choix entre une logique de socialisation et une logique d'apprentissage, entre une logique de réussite immédiate et celle plus contraignante, des apprentissages, entre un rythme de classe décidé par les élèves (relatif à leur niveau d'attention) ou en relation au temps des apprentissages, entre une logique individuelle et une logique collective de construction des connaissances, entre une logique de projet et une logique d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant peut accorder plus ou moins de temps et d'énergie aux activités de socialisation au détriment des temps consacrés aux apprentissages, il peut valoriser systématiquement la réussite de l'élève au risque de simplifier à l'excès les savoirs en jeu, il peut multiplier les changements fréquents d'activité, pour prévenir un possible désintérêt des élèves, au risque de fractionner les apprentissages, il peut privilégier le travail individuel, plus ou moins occupationnel, au détriment de la réflexion collective et des phases qui instituent les connaissances travaillées, il peut enfin multiplier les projets courts et attractifs sans réelles visées d'apprentissage. La paix sociale, la socialisation et la motivation des élèves peuvent être alors recherchées au détriment des apprentissages. Ainsi, on peut donc raisonnablement faire l'hypothèse que certains contextes d'exercice développent, chez les enseignants, des représentations du métier (en particulier des élèves et de leurs capacités) qui affectent l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques.

Etude de cas

Dès lors, connaître les représentations des stagiaires et leurs conceptions du métier, constitutives de leur identité professionnelle, et en mesurer les effets sur leurs pratiques est nécessaire à plus d'un titre. En effet, ce sont majoritairement, les enseignants débutants qui sont confrontés aux publics les plus difficiles¹. De plus, dans des contextes difficiles, les pratiques des jeunes enseignants ressemblent rapidement à celles de leurs aînés (Butlen, Pézard et Masselot, 2006). Bautier et Goigoux (2004) notent en outre que les manières de faire des enseignants se caractérisent par une grande stabilité. Ce qui souligne les forts enjeux de la formation initiale car les pratiques des enseignants en formation ne sont pas encore complètement stabilisées. Butlen et al (2006) émettent donc l'hypothèse qu'il demeure possible de les enrichir à condition de prendre en compte « *la logique des pratiques effectives de chaque enseignant pour pouvoir intervenir sur celles-ci* ». A l'IUFM de Créteil, au centre de Seine et Marne, nous disposons d'un dispositif qui nous permet de mieux appréhender ces logiques.

¹ La Cour des Comptes dans son rapport public annuel daté du 22 février 2006, sur « La politique d'éducation prioritaire », observe « en matière de gestion des personnels, une surreprésentation des jeunes enseignants en zone d'éducation prioritaire » et que « la jeunesse du corps enseignant affecté dans ces zones est, le plus souvent, d'autant plus accentuée que l'académie ou l'établissement sont difficiles ». <http://www.ccomptes.fr/fr/CC/documents/RPA/EducationPrioritaire.pdf>

Des blogs de formation

Depuis la mise en place du stage filé (2006) qui donne aux professeurs des écoles stagiaires (PE2) la responsabilité d'une journée de classe par semaine, nous² avons mis en place un soutien sous forme de blogs de formation pilotés par des formateurs du terrain. Après avoir expérimenté en formation divers outils de communication et de travail collaboratif (Ferone, 2006a et 2008), nous avons choisi, pour ce dispositif d'accompagnement, d'utiliser le blog. Gratuit et simple d'utilisation, il permet, comme les autres outils électroniques, les échanges à toute heure et en tout lieu. Son format de présentation, qui s'apparente à une page Web, favorise sans doute une écriture plus longue et mieux structurée que dans les forums ou dans les listes de discussion qui se rapprochent plus du courrier électronique³. Le blog autorise les commentaires et l'ajout de fichier joint, ce qui permet aux stagiaires de publier des préparations de classe et de solliciter les remarques de leurs pairs et de leurs formateurs.

Nous avons expérimenté deux modes d'encadrement de ces blogs. La première année, nous avons institué une forme de tutorat entre des petits groupes de stagiaires (de 4 à 6) et les formateurs terrain responsables de la préparation au stage filé. Chaque formateur et son groupe de stagiaires disposaient d'un blog destiné à favoriser la communication entre les partenaires tout au long de l'année. Les stagiaires ont été fortement incités à publier leurs préparations afin de solliciter les conseils de leurs pairs et des formateurs. Parallèlement, nous avons encouragé les maîtres formateurs à favoriser, au sein de leur groupe, une communication collective via leur blog plutôt qu'une communication individuelle via les courriels. L'objectif était de démultiplier l'action des formateurs, d'encadrer plus finement les stagiaires et de les familiariser à l'usage des outils de communication professionnelle. Le premier bilan a fait apparaître une très grande disparité dans l'activité des blogs. Les différences d'engagement des formateurs ont parfois suscité un sentiment d'injustice chez certains stagiaires qui considéraient être moins aidés que d'autres. Nous courrions le risque d'introduire une forme de concurrence entre formateurs, préjudiciable à la cohésion et au travail d'équipe. Nous avons donc, lors des deux années suivantes, ouvert un seul blog par groupe de stagiaires, constitués d'à peu près vingt-cinq PE2, pilotés par un ou deux maîtres formateurs à service partagé. Ce sont des formateurs qui restent titulaires d'une classe mais qui effectuent pour moitié leur service à l'IUFM. Ils sont donc confrontés, d'une certaine façon, aux mêmes problématiques que les professeurs stagiaires (ils doivent gérer un groupe classe et organiser des apprentissages). Cette position donne une forte légitimité à leurs conseils ; à l'inverse, ils font aussi partie intégrante d'une institution qui évalue et qui parfois sanctionne (éventuellement par un licenciement), ce qui engendre, chez certains stagiaires, de la méfiance. En dehors de cette différence de pilotage, la mise en place et les règles d'utilisation ont été similaires. Les blogs sont présentés dès le début d'année, les stagiaires sont d'abord invités à écrire en présentiel à l'IUFM puis sont encouragés à poser leurs questions et à soumettre leur travail de préparation mais leur participation est toujours volontaire et elle n'intervient dans aucune dimension de leur évaluation. Il est, en outre, toujours possible d'écrire de manière anonyme.

Méthodologie

Le blog offre un intérêt particulier pour cette étude car il archive les échanges, les ressources et les commentaires sur ces ressources. Sur les blogs les plus actifs, on peut ainsi lire, de

² Une équipe de coordinateurs, dont les missions sont 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

³ J'ai toutefois souligné que c'est principalement le contexte et les partenaires de la situation de communication qui déterminaient l'usage de tels outils. Ainsi, sur une même liste de discussion, les stagiaires échangent entre eux des messages très brefs mais lorsque les formateurs les sollicitent sur des contenus de cours, les messages sont beaucoup plus longs et mieux structurés (Ferone, 2006b).

nombreux 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 des contenus des blogs s'est déroulée en trois étapes. La première a consisté à mesurer l'activité des blogs (nombre de messages, nombre de participants, ressources publiés) afin d'apprécier la participation des stagiaires et la représentativité de notre corpus. Dans un second temps, j'ai procédé, pour les blogs les plus actifs, à une catégorisation des messages suivant les trois aspects de la formation théorisés par Fabre (1994). La dimension sociale nous informe des représentations et des conceptions que se font les stagiaires de leur métier d'enseignant « *sinon au niveau des séances bah ça dépend. il y en a qui ont complètement fait plouf ! mais je continue à tenter des choses ! mais les enfants sont intéressés et ça c'est essentiel !* », la dimension psychologique nous renseigne sur la manière dont les stagiaires vivent les conditions de formation « *Y'a tellement de choses à faire et à réfléchir que je ne sais pas par où commencer. J'ai la sensation de faire que ça (préparation du SG1) mais de ne pas avancer* » et la dimension didactique nous éclaire sur les manières de faire des stagiaires « *j'ai changé mon projet parce qu'ils avaient déjà travaillé les fruits, j'ai donc travaillé les légumes* ». Dans une troisième étape, j'ai analysé chaque catégorie pour mettre en évidence les représentations dominantes, les manières de faire les plus fréquentes et les ressentis partagés sur la formation. Pour compléter cette approche, j'ai étudié plus spécifiquement les traces électroniques de deux stagiaires qui ont publié de nombreuses préparations et échangé de multiples messages avec leurs formateurs. En établissant des liens entre les messages et les productions de ces stagiaires, j'ai cherché s'il existait des liens et des récurrences dans les conceptions et les représentations sur le métier qui permettraient de mieux comprendre les logiques qui sous-tendent l'action (les pratiques) des stagiaires.

Résultats

L'activité des blogs

Blogs 2006 – 2007																
Blogs SF Cycle 1							Blogs SF Cycle 2					Blogs SF Cycle 3				
B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17
5	5	18	9	9	9	27	15	23	142	55	51	267	4	42	1	7
Blogs 2007 - 2008																
114							424					67				
Blogs 2008 - 2009																
31							73					117				

La première année, sur les dix-sept blogs mis en place, huit ne démarrent pas, sept fonctionnent uniquement le premier trimestre et deux demeurent actifs tout au long de l'année. Trente-cinq fiches de préparation ont été publiées sur ces deux blogs. L'année suivante, un blog reste actif pendant l'année universitaire alors que l'activité des deux autres ainsi que celle des blogs 2008-2009 se concentre essentiellement au premier trimestre. L'analyse porte donc essentiellement sur les blogs 10 et 13 (2006), sur le blog dont le stage filé se déroule en cycle 2 (2007-2008) et dans une moindre mesure sur les blogs cycle 1 (2007-2008) et cycle 3 (2008-2009).

Une conception partagée du bon enseignant

L'étude des nombreux messages des professeurs des écoles stagiaires de l'IUFM de Créteil confirment les résultats des travaux de Daguzon et Goigoux (2007) qui portent sur la

construction de l'identité professionnelle des stagiaires de l'IUFM d'Auvergne. Ces chercheurs constatent une grande homogénéité des conceptions des professeurs stagiaires basée sur un modèle d'inspiration socioconstructiviste. Le bon enseignant est celui qui sait motiver ses élèves, qui favorise leur participation et leur expression.

Comme pour les stagiaires d'Auvergne, la principale valeur que les stagiaires accordent à leur action est leur capacité à susciter l'intérêt des élèves.

« Alors là, l'exclamation de certains élèves et leurs propos ("ça déchire, maîtresse !") ont, pour moi, résumé la réussite de cette expérience. » Sylvie ; « Des fois, je me demande si mes séances ne sont pas assez adaptés, d'après les élèves, c'est très intéressant » Marie Anne ; « Les enfants étaient très intéressés [...], du reste il faut savoir être intéressant toute une journée et là il y a encore du boulot ».

Le deuxième aspect fortement présent est le désir de mettre tous les élèves en action.

« Mais bon, les élèves étaient passionnés par la journée d'aujourd'hui [...] les résultats sont inquiétants pour certains mais ils ont vraiment TOUS essayé. » Aurélie ; « 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? Lors d'une visite, j'aurais peur qu'on me dise « vos élèves ne travaillent pas tous!! ». Je les fais reformuler plusieurs fois pour m'assurer que chacun « entend » au moins mais est-ce de l'activité au sens d'apprentissage? » Isabelle.

Le troisième aspect concerne la nécessité de faire s'exprimer tous les 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 » Frédéric ; « 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 » Emilie

Des conceptions aux manières de faire

Puisque c'est la motivation, la participation et l'expression des élèves qui priment, les professeurs stagiaires privilégient dans leur manière d'organiser leur travail, d'abord les supports puis les tâches que les élèves ont à accomplir. Celles-ci doivent être le plus attrayantes possible. La recherche des objectifs d'apprentissage n'apparaît en général qu'après ces deux étapes.

Partir des supports et des tâches à effectuer

« J'ai emprunté les 3 brigands, mais j'ai du mal à voir comment l'étudier avec mes cp » Delphine ; « Cahier-valise Je souhaite mettre en place un cahier-valise dans ma classe de GS-CP. Mais je ne sais trop comment m'y prendre. » Perrine ; « Elle m'a donné plein de conseils et des supports pour continuer à travailler (enfin des supports!! vive la titulaire!!). » Valérie ; « En tout cas c'est un thème (le cirque) super sympa, ils sont vraiment plus motivés que par le Loup. » Elodie.

L'exemple d'Aurélie est représentatif du mode de fonctionnement de nombreux professeurs stagiaires, elle cherche d'abord « un projet » puis les toutes premières tâches, la recherche des objectifs d'apprentissage et la progression interviendront éventuellement par la suite.

« 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! » Aurélie, 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 à Amandine. Je voulais savoir quel genre de première séance découverte pourrait introduire ce type de projet? » Aurélie, le 02/02.

Trouver des tâches ludiques

Pour motiver les élèves, la présentation des exercices doit être alléchante et ces derniers les moins rébarbatifs possible.

« 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 » Mallory ; « je recherche une finalité qui pourrait être assez ludique sur mon thème du loup » Elodie.

L'exemple d'Audrey est symptomatique. Stagiaire très sérieuse, elle prépare avec application ses fiches de préparation. Elle propose, dans le cadre d'un projet d'écriture, une séance sur les homonymes et les synonymes. Elle définit précisément les consignes, le rôle de chacun, elle varie les modalités de travail et anticipe les réponses des élèves. Elle soigne en particulier la mise en scène de l'activité en proposant, pour commencer la séance, deux extraits vidéo du film comiques *« Le diner de cons »*.

<p>Extrait N°1</p> <p>« - Il s'appelle Juste Leblanc,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ah bon il n'a pas de prénom, - Je viens de vous le dire Juste Leblanc, <p>Leblanc c'est son nom et c'est Juste son prénom,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ah... - Monsieur Pignon votre prénom à vous c'est François c'est juste ? - Ouè... - Et bien lui c'est pareil c'est Juste » 	<p>Extrait N°2</p> <p>« - C'était votre sœur,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je n'ai pas de sœur, - Vous n'avez pas de sœur ? <p>Je lui ai dit : « qui est à l'appareil ? Elle m'a répondu Sasœur.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il a appelé Marlène ! - Ce n'est pas votre sœur ? - C'est son nom Sasœur, Marlène Sasœur - Oh, je ne pouvais pas savoir moi, elle me dit Marlène Sasœur, avouez c'est confusant.
---	--

Après plusieurs échanges et en réponse aux interrogations de sa formatrice, Audrey insiste, par deux fois, sur ce qui lui paraît essentiel dans la maîtrise du vocabulaire, l'aspect ludique de la langue.

« Autre question : ce travail est fait dans l'optique de montrer aux enfants qu'on peut jouer avec les mots, par exemple dans les extraits chacun des mots sont bien pesés et pensés. Crois-tu que cela entre bien dans le cadre de mon projet qui je te rappelle était de réécrire une partie de l'histoire de "Tankwiduz Trois"? » ; « Pour moi, il est important de leur montrer que la maîtrise du vocabulaire permet de jouer avec les mots » Audrey

La tentative de donner du sens est souvent plaquée et contribue maintes fois à masquer les véritables enjeux des apprentissages. Bautier et Goigoux (2004) considèrent que la difficulté de certains élèves à adopter une « attitude de secondarisation », c'est-à-dire à ne pas percevoir les enjeux des apprentissages dans les situations proposées, accentuent leurs difficultés scolaires et que certains modes de faire des enseignants renforcent cette faiblesse. Ainsi, la volonté exprimée par Marc de donner du sens à sa séance montre que, pour lui, la finalité pragmatique prime sur les objectifs d'apprentissage. Dans cette situation, on peut en déduire qu'il sera bien difficile à ses élèves, notamment aux plus fragiles du point de vue des apprentissages, de déduire les véritables enjeux en termes de compétences à acquérir.

« Au niveau de la réflexion sur ma pratique professionnelle, 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.» Marc

Vouloir faire participer la totalité des élèves, en particulier à l'oral, engendre de longs temps collectifs.

« La lettre et les questions vont être lues par chacun à la classe pour montrer aussi que c'est un écrit qui a un but : être lu donc il doit être lisible ». Aurélia ; « Chaque élève est passé au tableau : je voulais être vraiment sûre qu'ils avaient tous compris » Sylvie.

Si l'ambition de rendre son enseignement attractif, de favoriser l'engagement et l'expression des élèves est louable, il semble qu'elle repose sur des principes mal assimilés et qu'elle produise des démarches qui apportent parfois plus de confusion que de clarté, autant pour les enseignants que pour leurs élèves. Les nombreux messages des stagiaires nous éclairent également sur leurs conditions d'exercice. Ils nous informent sur les tensions qui conditionnent leurs pratiques.

Conditions d'exercice et effets de conformation

Les stagiaires, avec la mise en place du stage filé et la nécessité d'organiser une journée de d'enseignement par semaine en plus des cours dispensés à l'IUFM, travaillent pour la plupart dans l'urgence et le stress.

Face à la masse de travail, parer au plus pressé

L'année de formation est dense. La succession des cours et des différents stages en responsabilité submerge de nombreux stagiaires. De l'aveu même des stagiaires, un fort sentiment de bricolage domine.

« Ça va être une séance à la va vite puisque je n'ai pas réfléchi de façon sérieuse sur le sujet » Anonyme ; « Dans le bain dès la première semaine !! Démarrage sur les chapeaux de roue avec à la clef du stress !!! Ma titulaire et moi, nous nous cherchons beaucoup ; les matières ne sont pas complètement distribuées, l'emploi du temps non finalisé : le stress grandit semaine après semaine [...]. En attendant je bricole » Anonyme.

Le stress des visites d'évaluation

La responsabilité de la classe et plus encore les visites d'évaluation des formateurs engendrent, chez la plupart des stagiaires, un fort sentiment de stress.

« Quand quelqu'un vous regarde, c'est très très dur.... on se dit ça y est je suis fichée, je serai jamais instit. » Anonyme ; « GROSSE PANIQUE. GROS GROS PROBLEME !!! Je viens de recevoir un mail du prof qui doit me visiter » Elodie ; « Je n'ai pas le droit à l'erreur, la conseillère est déjà venue et n'a pas du tout été satisfaite de mon travail » Christelle.

Partager la classe

Le partage de la classe avec le collègue titulaire ne développe pas forcément de collaboration et engendre parfois de fortes tensions.

« la titulaire ne m'a porté que très peu d'aide (et pour cause: pas de cahier journal, pas de fiche de prep) » Estelle ; « quand j'ai voulu prendre de l'indépendance, j'ai été très vivement freinée par la titulaire et l'ATSEM de la classe! » Annabelle ; « Après discussion, je n'ai pas mon mot à dire, c'est SES ELEVES ! Bien, le ton est donné [...] il en a marre d'avoir une classe LABORATOIRE et que l'IUFM doit passer prioritairement sur tout (ce qui est faux à mon goût !) » Anonyme.

Des discours cacophoniques

La variété des expériences vécues et des professionnels rencontrés (pairs, collègues, diverses catégories de formateurs) ne semble pas apporter la flexibilité attendue dans leurs pratiques. Elle semble au contraire perturber des stagiaires qui opposent les différents modèles proposés.

« 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. » Karine ; « Il (un conseiller) a les pieds sur terre et m'a proposé des situations concrètes, parfois un peu étranges : par exemple, il m'a dit que si ma classe était trop agitée il fallait revenir à une pédagogie plus traditionnelle et frontale (et il m'a aussi dit que ça ne plairait certainement pas à l'IUFM!!). » Valérie ; « 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? » Anonyme ; « 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. » Mélanie.

Souffrance professionnelle

De fait, ces différentes contraintes développent chez de nombreux stagiaires un sentiment de souffrance professionnelle.

« Hier j'ai trouvé le courage de faire un retour sur ma journée. Comme d'habitude elle a été horrible. » Vanessa ; « Pourquoi? En ce début de stage, je me pose qu'une seule question... pourquoi être aussi démotivé par le métier que l'on a toujours voulu faire?... Pourquoi chaque matin, une seule pensée me traverse l'esprit : JE N'AI PAS ENVIE, pas envie d'y aller, pas envie de les voir, et pas envie tout simplement de faire la classe.... je n'ai plus aucune motivation à aller faire le métier dans lequel je mettais tant d'espoirs » Anonyme ; « je suis perdue et noyée par les informations contradictoires que je peux glaner ici et là. Ceci est mon deuxième appel au secours !!! Y a-t-il quelqu'un qui m'entend ? » Karine.

Cette souffrance, peu susceptible de favoriser la réflexion, engendre au contraire des effets de conformation.

Deux logiques de conformation contradictoires

Soucieux d'être reconnu comme collègue et inquiets de ne pas être validés, les professeurs des écoles en formation se trouvent partagés entre deux modèles du maître qui leur apparaissent distincts et souvent opposés. Dès les premiers jours de formation, leur premier souci est d'être reconnu comme un maître à part entière ce qui implique d'adopter rapidement la culture et les habitudes de fonctionnement de l'école et de celles de l'enseignant titulaire de la classe. Mais dès les premières visites des formateurs, un second modèle se superpose. Ces deux modèles génèrent des choix déstabilisants. Les stagiaires hésitent alors à adopter des pratiques considérées comme plutôt traditionnelles (enseignement plus frontal avec un groupe bien cadré) pour se conformer à ce qu'ils perçoivent de la culture des enseignants titulaires ou à adopter des pratiques plus innovantes (enseignement plus basé sur la recherche et qui

favorise les interactions) pour se conformer aux demandes de l'institution de formation afin d'être titularisé⁴.

« C'est la seule fois depuis la rentrée où j'ai eu l'impression d'être un professeur des écoles. En posant cette question, j'ai eu le sentiment que le papa avait confiance en moi et qu'il s'adressait à un professionnel compétent » Lionel ; « 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?!?! » Elisa ; « Mais dès le mois de Mai, je réenclanche la production d'écrit en suivant pas à pas vos conseils. » Karine ; « Comment dois-je m'y prendre pour plaire à la MF? » anonyme.

Logique d'apprentissage et maîtrise de la classe

Cette volonté de conformation conditionne les pratiques. Ainsi, pour se conformer au modèle du maître innovant et pour mettre en œuvre les principes qu'ils valorisent le plus, les stagiaires privilégient une situation d'apprentissage idéale, la situation-problème. Cette démarche est destinée à motiver l'élève, il a un problème à résoudre (qui doit, si possible, avoir du sens pour lui), elle favorise l'activité (de recherche d'hypothèse, de manipulation) et développe les interactions (grâce au travail de groupe). La situation-problème permet ainsi de s'affranchir de postures ou de pratiques que les professeurs débutants jugent dépassées (être transmissif, faire du frontal).

« Je suis en SG1 à Condorcet 1 en CM2 et ça peut aller, à part que j'espère que le fait de ne pas faire de la pédagogie transmissive comme ils ont l'habitude ne va pas trop les perturber » Marie-Anne ; « j'essaie de différencier les niveaux sur plusieurs matières puisque la titulaire ne le fait pas. » Delphine.

Mais cette démarche est complexe à mettre en œuvre car elle demande une parfaite maîtrise des contenus et des modalités de travail, les difficultés de mise en œuvre apparaissent rapidement.

« Mon choix fut alors de mettre en place une situation de recherche sur comment planter les pépins: émergence des représentations: par le dessin (faire un croquis); hypothèses; expérience; vérification. Beaucoup de problèmes sont apparus [...] » anonyme ; « Mais voilà je ne sais pas trop comment leur donner une situation de recherche pour "Comment construire des triangles" je n'ai pas envie de faire du frontale. » Audrey ; « Toutefois, il est difficile de mettre réellement en place des apprentissages, où les élèves doivent travailler dans "l'expérimentation" » anonyme.

Ce qui a souvent pour conséquence d'opposer situations d'apprentissage et maîtrise du groupe.

« Enfin, je trouve que les cours d'IUFM sont assez éloignés de notre réalité : la gestion du groupe classe primant, pour moi, sur les contenus des activités - les activités proposées étant trop dures ou inappropriées à une classe de TPS-PS en ZEP. » Célia ; « J'ai donc, inversé l'ordre de mes priorités et consacré une bonne partie de ma réflexion sur la gestion du groupe » anonyme.

A la lecture des messages des stagiaires, il semble que les discours de formateurs s'agrègent et constituent un « on » prescriptif de pratiques qui seraient valides par elles-mêmes, indépendamment de leurs effets sur les élèves.

« Concrètement comment ne pas faire du frontal ?? Voilà, à la commission, on ma reproché d'être encore trop dans le frontal, dans le transmissif!! et pourtant je sais

⁴ Le référentiel de compétences de la formation des maîtres stipule que le PE2 doit innover.

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.» anonyme ; « 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...» Karine ; « 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 » Elodie ; « J'essaie de mettre une touche finale à ma séance de demain et là grosse panique !!!! je m'aperçois que je n'ai prévu que du travail à l'oral et en collectif (la vilaine que je suis!!) mais à cette heure ci je ne vois pas quelle activité proposer en individuel et écrit. » anonyme.

Conclusion

Les blogs de formation, outre le soutien psychologique et didactique, qu'ils peuvent procurer aux stagiaires, permettent de mieux connaître les conceptions, les représentations du métier et les manières de faire des stagiaires. Ces enseignants novices, tout comme leurs aînés (Crinon, Marin, Bautier, 2008), semblent prioriser la motivation, l'engagement dans la tâche et l'expression spontanée de leurs élèves. En conséquence, les stagiaires privilégient dans la conception de leur séance, les supports et les tâches que les élèves auront à effectuer. Les objectifs d'apprentissage sont alors rarement identifiés et l'expression est plus souvent valorisée que la réflexion ou l'argumentation. Les conditions actuelles de la formation, où la charge de travail est intense et le stress important, semblent peser fortement sur les stagiaires et notamment sur les plus fragiles. A l'instar des élèves en échec qui peinent à comprendre les enjeux des apprentissages derrière les tâches proposées, de nombreux stagiaires éprouvent de grandes difficultés à exploiter des conseils qui semblent plus engendrer des attitudes de conformation que de réflexivité sur leurs pratiques. Ces résultats sont partiels puisque, sur les blogs analysés, seule une minorité de stagiaires s'expriment et exposent leur travail. Un approfondissement de cette recherche est en cours afin d'établir plus clairement les liens entre les conditions de formation, les modèles proposés en formation et les effets sur les manières de faire des enseignants en formation.

Bibliographie

- Bautier, E. (2006). « Le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves », *Recherche et Formation*, n° 51, p. 105-118.
- Bautier, E. (2003). « Les dispositifs pour les élèves en difficultés : quels élèves, quelles difficultés, quelle aide ? », *Recherche et Formation*, n° 44, *Les pratiques de la classe en "milieux difficiles"*, p. 29-43.
- Bautier, E. Goigoux, R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 87-97.
- Bautier, E., Rochex, J.-Y., (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in TERRAIL (J.-P.) (dir.), *La Scolarisation de la France*. Critique de l'état des lieux, La Dispute.
- Butlen D., Pezard M., Masselot P. (2006). « Comment former à l'enseignement des mathématiques en ZEP ? - L'accompagnement des nouveaux titulaires ». *Cahiers pédagogiques*, n° 445.

- Butlen D., Masselot P., 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*, n° 44, *Les pratiques de la classe en "milieux difficiles"*, p. 45-61.
- Crinon J., Marin B., Bautier É (2008). Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 123-147). Bruxelles : De Boeck Université.
- Daguzon, M. & 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.
- Goigoux, R. (1998). « Quels contenus d'enseignement, quelle définition de l'école maternelle ». In 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. 15^e 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.

Notice biographique

Instituteur, professeurs des écoles, maître formateur et formateur d'enseignant à l'IUFM de Créteil depuis 1995. A développé de nombreux projets collaboratifs entre la France et les Etats-Unis où il a enseigné. Docteur en Sciences de l'Education, ses recherches concernent principalement la communication à distance et le travail collaboratif entre apprenants.