

Des ressources mobilisées par des étudiantes pour enseigner en alternance à l'école élémentaire en classe d'histoire : quel recours à la formation en institut universitaire?

Roselyne **Le Bourgeois-Viron**
CAREF/Université de Picardie Jules Verne
(Amiens, France)

Resources mobilized by students working as substitute teachers in an elementary school history class: How do they put their university training to use?

doi:10.18162/fp.2014.98

Résumé

Pour débiter et affiner les questionnements d'une recherche ayant pour but de mieux articuler didactique professionnelle et didactique disciplinaire quant à l'exercice du métier en histoire à l'école élémentaire, trois entretiens semi-directifs ont été menés avec des étudiantes exerçant en alternance. À partir de ces entretiens exploratoires, l'article questionne les ressources mobilisées : savoirs issus de la formation initiale, documents (manuels scolaires, fiches d'exercices, ressources numériques), suivi des formateurs, aide des collègues de l'école d'exercice. Il pointe les tensions entre formation initiale, en particulier disciplinaire et première mise en situation professionnelle.

Mots-clés

Formation d'enseignant, logique d'acteurs, développement professionnel, alternance, école élémentaire, histoire

Abstract

To begin and refine the questionings of research aiming at articulating better disciplinary professional and didactic didactics as for the exercise of the profession in history to the elementary school, three semi-directive interviews were led with students practicing in alternation. From these exploratory interviews, the article questions the resources mobilized by these: knowledges stemming from the initial formation, the documents (textbooks, forms of school exercise, digital resources), followed by the trainers, the help assistant of the colleagues of the school of exercise. It points the tensions between initial, in particular disciplinary formation and professional overview.

Keywords

Teacher education, logic of actors, professional development, alternation, elementary school, history

Introduction

La formation des enseignants polyvalents de l'école élémentaire est depuis de longues années une tâche complexe. Elle peut être étudiée du point de vue des formateurs et de leurs compétences (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002), de celui de l'intérêt des pratiques réflexives (Tardif, Borges et Malo, 2012) ou au moment de l'universitarisation (Bourdoncle, 2007), de la construction d'une professionnalité enseignante (Perez-Roux, 2012a). Pour notre part et dans le cadre d'une recherche entreprise par des enseignants-chercheurs didacticiens d'histoire, de géographie et de sciences et technologies de trois instituts de formation des maîtres, nous nous proposons d'analyser plus spécifiquement la construction de la professionnalité des enseignants du premier degré au regard de l'enseignement des disciplines citées. Nous avons, en particulier, l'intention de questionner les tensions et points aveugles existant entre formation didactique et épreuve du terrain (Baillat, 2010) en nous penchant sur les ressources mobilisées par les enseignants débutants (Hoff, 2010). Cet article sera plus particulièrement consacré à une première approche exploratoire fondée sur trois entretiens semi-directifs d'étudiantes préparant à la fois leur année de master 2 et enseignant une journée par semaine en école. Dans un premier temps, nous présenterons les cadres et la méthode de ce début de recherche. Puis à partir des entretiens, nous évoquerons les ressources mobilisées par les étudiantes pour mener leurs séances en classe. Enfin, nous ferons état des jugements qu'elles portent sur la formation, sur ses potentialités et ses faiblesses.

Le contexte des entretiens dans le cadre plus large d'une recherche à ses débuts

Les cadres de la recherche et la méthode employée

Nous nous situons au croisement de la didactique professionnelle (Baillat, 2010; Perez-Roux, 2012a; Vinatier, 2009) et des didactiques des disciplines prenant en compte la spécificité de l'école primaire, en histoire, géographie et éducation civique (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004), en géographie (Philipot et Bouissou, 2007) ainsi qu'en sciences (Bisault, 2011; Charles, 2012). Dans le champ de la didactique professionnelle, nous adhérons à un modèle de professionnalité fondé sur la capacité des acteurs, les enseignants, à réguler, *in fine*, par eux-mêmes leur activité d'enseignement. Ce modèle repose sur « une formalisation d'un savoir d'action pédagogique » et donne « une place plus grande aux enseignants dans le système éducatif » (Lessard et Bourdoncle, 1998, p. 32, cités dans Baillat, 2010, p. 36-37). Ceci suppose de reconnaître ce qu'à la suite de Schön (1983), Tardif et al. (2012) nomment le « virage réflexif en éducation ». C'est justement ce virage que nous voulons interroger. Schneuwly (2012), sans mettre en cause l'intérêt de la réflexivité dans la formation des enseignants, en pointe les limites. En effet, la relation pédagogique est, le plus souvent, le seul objet sur lequel porte cette réflexivité, faisant ainsi l'impasse sur les contenus d'enseignement (Schneuwly, 2012, p. 83). Schneuwly conclut, à la suite d'une analyse des situations proposées par les auteurs étudiant les analyses réflexives, que « de toute évidence, il y a un grand absent : le *scire* ». Il poursuit en citant Vanhulle (2009) : « En contrepartie, un grand absent – à quelques exceptions près – est à signaler : les dimensions didactiques, le questionnement sur les objets enseignés » (p. 259). Dans ces conditions se pose le problème de l'articulation entre une didactique professionnelle mettant au cœur de la formation une réflexivité des acteurs et des didactiques disciplinaires centrées sur des savoirs et démarches à faire acquérir, articulation que revendique Rey (2007) :

Les didactiques ont sans doute raison de proclamer qu'on ne peut sérieusement former des enseignants sans tenir compte des caractéristiques des savoirs qu'ils vont enseigner. Mais cette réclamation impose que l'étude de la pratique d'enseignement de chaque discipline prenne en charge l'ensemble des déterminations qui interviennent dans chacune des pratiques. (p. 132)

Ainsi, notre but est d'analyser des pratiques de débutants, d'en comprendre la logique pour penser une meilleure articulation entre formation disciplinaire et didactique et mise en œuvre pédagogique. En effet, différentes études mettent en lumière des pratiques dont l'efficacité didactique est à améliorer pour favoriser l'acquisition d'une attitude de secondarisation chez les élèves. On peut citer les travaux de Goigoux et Bautier (2004) et plus particulièrement pour la géographie, ceux de Philipot et Bouissou (2007) qui constatent que l'étude des images en géographie à l'école élémentaire en reste à une analyse de surface sans construction de concepts géographiques. Ceci corrobore les résultats d'une étude concernant plus largement l'histoire, la géographie et l'éducation civique (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004) : « Dans la classe, les activités intellectuelles sollicitées sont rarement de l'ordre de la mise en relation, de l'abstraction, de l'interprétation » (p. 194). Pour ne pas en rester à une analyse des lacunes des enseignants, nous avons choisi de considérer « l'activité novice » non pas comme « une version inférieure ou insuffisante de l'activité experte » mais comme possédant « une organisation et

une signification propres qu'il est nécessaire de rendre intelligible » (Hoff, 2010, p. 136), et en nous intéressant plus particulièrement aux ressources mobilisées dans le cadre de ce que Hoff nomme de « l'auto construction professionnelle » (p. 137).

Pour ce faire, nous avons choisi, dans un premier temps, d'interroger des débutants par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs qui ont une double vocation, celle de nous donner à voir, au moins en partie, « la construction des complémentarités entre les différentes ressources de formation disponibles » (p. 137) mais aussi de nous permettre de mieux ajuster notre problématique et nos comparaisons entre l'enseignement de l'histoire, de la géographie, des sciences et de la technologie à l'école élémentaire.

Ces premiers entretiens ne concernent pas une séance particulière mais tentent plutôt de faire un premier état des lieux grâce à des témoignages recueillis en fin d'une année scolaire. Ils ont été traités de manière exploratoire en reprenant les thématiques du questionnaire qui avait été conçu à partir de nos premières interrogations et hypothèses concernant les places respectives de la formation disciplinaire reçues en master 1, des visites des différents formateurs et du contact avec le terrain d'exercice. Nous nous demandions comment ces trois ressources étaient sollicitées par les étudiantes et, pour être honnête, ce qui restait de notre formation disciplinaire dispensée l'année précédente.

Pour cette première phase exploratoire, nous avons sélectionné les réponses qui nous paraissaient les plus significatives parmi l'ensemble des réponses retranscrites de l'entretien. Cette sélection a forcément un caractère arbitraire et la représentativité des réponses doit être considérée avec prudence. Par la suite, la recherche utilisera des analyses croisées de ces entretiens entièrement transcrits ainsi que des analyses par des logiciels tels qu'Alceste. D'autres transcriptions seront issues d'enregistrements de séances de classe et d'entretiens d'auto-confrontation (Clot, 2008).

Le contexte plus précis des trois entretiens présentés

Dans le contexte de la généralisation de l'alternance proposée par le nouveau plan de formation des écoles supérieures de professorat et d'éducation initié dès septembre 2013, nous avons voulu interroger des étudiantes qui avaient vécu, par choix cette année, ce dispositif et enseignaient en cycle 3, c'est-à-dire dans les trois dernières années de l'école élémentaire. Nous nous sommes en particulier intéressés à la manière dont celles-ci avaient pris en compte la compétence trois du référentiel de compétences professionnelles exposées dans l'arrêté du ministère de l'Éducation nationale (2010) : « le professeur des écoles connaît [...] les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire »; il « est capable : d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ».

Le questionnaire de l'entretien portait sur les ressources mobilisées lors de la préparation et de l'effectuation des séances de classe, en particulier des séances d'histoire. La première série de questions était : « Quelles ressources utilisez-vous pour préparer vos séances? Quelles sont les raisons qui ont orienté vos choix pédagogiques? didactiques? ». Une autre série portait sur le rôle des personnes-ressources, formateurs ou non. Enfin, les dernières interrogations s'intéressaient au rôle joué par la formation disciplinaire en master, les étudiants entrant à l'IUFM à l'issue de licences diverses. Les entretiens ont duré entre 23 et 27 minutes.

Rappelons que les connaissances requises pour passer l'épreuve du concours de professeurs des écoles recouvrent les programmes du cycle 3 de l'école élémentaire. Les candidats ont environ 90 minutes pour répondre à deux sujets parmi des « questions d'histoire (y compris l'histoire des arts), de géographie, d'instruction civique et morale ayant trait à des notions inscrites dans les programmes du premier degré. Ces questions peuvent prendre appui sur des documents » (Arrêté du 28 décembre 2009). Pour les étudiants qui n'ont pas suivi d'études d'histoire à l'université, l'année de master 1 revient à une sorte de bachotage censé leur donner une maîtrise des connaissances nécessaires pour enseigner à l'école élémentaire et réussir le concours. La didactique est repoussée en année de master 2 et peu d'heures (environ douze) lui sont consacrées pour aborder structuration du temps en maternelle et enseignement de l'histoire proprement dit.

Comment préparer des séances de classe?

Préparer sa classe suppose de croiser des ressources multiples. Nous nous intéressons ici à celles que mobilisent nos étudiantes dont la professionnalité est en construction, en tentant de « démêler » ce qui se joue lors d'un premier contact régulier avec la classe au moment où « la construction des compétences et l'élaboration identitaire se renforcent mutuellement, à partir d'un socle des premières expériences, de réflexions, du rapport à la formation et des relations avec les pairs » (Hoff, 2010, p. 136).

Choisir des ressources documentaires

Plus particulièrement, préparer sa classe en histoire revient à revoir les contenus à enseigner mais aussi à trouver des supports permettant de faire travailler les élèves. L'enquête menée au début des années 2000 auprès d'enseignants du primaire avait fait le constat de pratiques diverses quant à l'usage de ce qui avait été nommé des « matériaux ». Nous ne reviendrons pas en détail sur les résultats obtenus. Cependant, nous pouvons rappeler « le primat des textes [...], rareté des témoignages, des objets, de l'environnement proche; primat des manuels, dictionnaires, encyclopédie, rareté non seulement de l'informatique mais même de la vidéo » (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004, p. 173).

L'introduction récente de tableaux blancs interactifs (TBI) dans les écoles change cependant largement la donne, au moins en apparence. En effet, pour les étudiantes, comme pour tout enseignant, préparer son cours d'histoire, c'est toujours construire puis effectuer un scénario fondé sur des supports adaptés à la classe.

Laura¹ cite Internet comme une source presque exclusive de ressources. Elle privilégie les blogs d'enseignants du premier degré qui lui permettent de « faire manipuler » les élèves, ce qu'elle explicite par :

Par exemple, amener que ce soit des photos ou des recherches à faire avant le cours. Pendant la séance découverte, vraiment les faire manipuler les connaissances qu'ils doivent avoir finalement à la fin de la séance plutôt que de leur faire un cours magistral, leur dire voilà, il se passe ça, y a eu ça.

1 Les prénoms des étudiantes ont été modifiés.

Le blogue lui fournit les documents dont elle a besoin. De plus, ces documents sont numérisés et donc facilement exploitables directement sur le tableau blanc interactif.

À la question de savoir comment ces sites ont été trouvés sur Internet, Laura répond qu'elle tape l'intitulé de sa séance sur Google et qu'elle consulte ensuite le site. Elle justifie ses choix par l'attention que les élèves accordent aux activités proposées :

Je sais qu'ils accrochent quand je fais des diaporamas. Ils accrochent facilement, ils sont vite intéressés. Quand je pose des questions, que ce soit des questions, des réponses, des jeux, ils répondent. Après, je peux insérer une vidéo, ça les intéresse beaucoup plus que un document papier où ils devront juste remplir ou lire.

L'utilisation d'un site officiel, celui du Centre national de documentation pédagogique, est considérée comme plus « sûre » que les blogues d'autres enseignants, mais ces derniers apportent surtout l'expérience de collègues :

Et les blogues, c'est plutôt une ressource, faut pas s'y fier à chaque fois, c'est vraiment des idées, comment ça a été mis en place. Finalement, ce qu'on ne voit pas et ce qu'on sait pas. Là, c'est vraiment des professeurs qui ont mis des choses en place.

On peut penser qu'ici, implicitement Laura fait la distinction entre ce qu'on ne voit pas en formation, et donc qu'elle ne sait pas et ce que lui apporte l'expérience de professeurs qui ont « vraiment » mis des choses en place.

Charlotte évoque aussi très vite Internet :

D'abord, je regarde ce que je peux trouver sur Internet pour utiliser des blogues d'enseignants, pour voir un peu, bien sûr, je vais d'abord voir les IO, l'intitulé, la compétence et les connaissances à acquérir et ensuite, je vais voir sur les blogues tout ça pour voir un peu comment ils partagent en fait parce que je trouve que le plus difficile pour le moment, c'est OK, on a la connaissance ou la compétence finale mais de justement les diviser en sous-compétences.

Puis, elle évoque les manuels; les élèves n'en ont pas :

Non, non donc souvent c'est moi qui, je, je prends des manuels, je prends des morceaux, je reconstitue, des fois, je fais des photocopies si tous les éléments m'intéressent et puis les textes, je tape des textes... Voilà, je picore un peu.

Ce qui revient chez Charlotte, c'est l'idée de « picorer », comme elle le dit, pour construire sa propre séquence à partir de sources multiples, de pouvoir faire des copier/coller pour le tableau blanc interactif. Comme Laura, elle cite le blogue « Chez Lutin Bazar » (www.lutinbazar.fr) : « parce que c'est assez complet, parce qu'il y a aussi des traces écrites, tout ça... ». Contrairement à Laura, Charlotte connaît les manuels qu'elle utilise. Des trois, elle est la seule qui évoque explicitement des contenus précis d'enseignement et ce qu'elle pense des instructions officielles qu'elles trouvent trop laconiques. Elle explique que pour préparer sa séance, elle lit un livre du maître et ainsi se remet en tête les connaissances pour aborder la question et « le blogue, ça va être plus pour les élèves... Parce que derrière, il faut quand même savoir pourquoi on le fait et quel objectif on vise derrière ». Il y aurait donc une nette distinction entre ce qui relève des connaissances et leur mise en œuvre dans la classe, et quand Charlotte dit « ce qu'on vise derrière », on ne sait pas si c'est une connaissance, une capacité. C'est comme si le sens à donner à la leçon relevait davantage des conseils de collègues via Internet.

Mélanie n'enseigne que l'histoire des arts. Elle est dans une école assez difficile, à la fois par son public et par sa relation avec la directrice qu'elle qualifie de « *très autoritaire* ». Elle a donc dû, dans un premier temps, régler des problèmes de discipline et de gestion de la classe. Pour préparer ses séances, elle utilise un manuel d'histoire des arts de Nathan. Ayant choisi une progression chronologique, elle se sert du manuel comme fil conducteur : « *Je m'en sers beaucoup parce qu'il est justement organisé par période* ». Elle apprécie également les explications et le nombre d'œuvres présentés :

Ce qui est pratique, c'est qu'il y a énormément d'œuvres et d'exemples d'œuvres et à chaque fois, il y a une explication sur cette œuvre-là que j'utilise pour introduire l'œuvre que je montre au TBI, voilà, ils ont l'exemple au TBI et on discute sur ce qu'ils voient, ce qui se passe.

Mais les blogues d'enseignants lui apportent autre chose : « *Pour essayer de trouver plus de panels d'œuvres à étudier et trouver un moyen d'intégrer les élèves dans cette recherche donc je mets aussi en place des exposés d'élèves* ». Cette dernière remarque peut être rapprochée de celle de Charlotte qui utilise les manuels pour ses « *connaissances* » et les blogues pour trouver des exemples d'activités destinées aux élèves. L'introduction du TBI modifie la collecte de supports. Les blogues fournissent des ressources multiples : contenus de cours, exercices à proposer, documents numérisés, expériences de classe qui souvent se bornent à des réflexions telles que « *les élèves ont aimé* », voire « *cela a marché* ». Ils effacent les montages que l'on pouvait identifier sur les photocopies construites à partir de manuels différents. On peut aussi faire l'hypothèse que, pour les élèves, ils masquent encore plus l'origine et la nature des sources proposées mais ce sera à analyser finement au cours de la recherche.

Solliciter des personnes-ressources en dehors des formateurs

Pour les trois étudiantes, les contacts avec les enseignants de l'école d'exercice sont essentiels. Cependant, l'accueil de l'équipe enseignante varie d'un établissement à l'autre. Alors que Mélanie rencontre un public scolaire assez proche de Laura – les deux écoles sont face à face –, elle évoque à mi-mots le peu d'accueil qu'elle a reçu : « *Là on se rend compte, pourtant c'est le même secteur mais c'est pas la même organisation d'école... C'est pas le même rapport entre les enseignants, je pense que ça joue beaucoup aussi et moi, c'est beaucoup dans l'autoritarisme* ». Alors que je lui demande, un peu plus tard dans l'entretien, ce qui lui a manqué dans la formation, elle revient sur ses débuts dans l'école : « *Certains directeurs aident énormément les M2 en alternance qui arrivent. D'autres pas du tout, moi, je sais que elle me dit voilà les progressions, parce que moi, elle m'a imposé un emploi du temps* ».

Charlotte, à l'opposé, parle d'une équipe accueillante, prête à monter des projets comme la classe de neige qu'elle a pu accompagner :

Les collègues de l'école, oui, moi je suis tombée sur une très bonne école avec des très bons collègues donc c'est vrai dès que j'ai besoin, ils sont là. Après je me rends compte aussi que le problème des collègues de l'école, c'est qu'il y en a aussi qui sont un peu blasés.

Laura a adopté une autre stratégie, elle est passée dans les classes de ses collègues :

Oui, j'ai été dans chaque classe leur demander comment ils faisaient pour s'organiser, pour mettre en place leurs séquences. Après, je me rends bien compte que les fiches de préparation, ils en font plus. Ils tiennent surtout un cahier journal et le programme qu'ils suivent... C'était surtout pour l'organisation.

Ces quelques extraits d'entretien témoignent des multiples attentes des étudiantes. La première de ces attentes est bien l'accueil rassurant de professionnels qui sont déjà installés dans le métier, à qui on peut faire appel en cas de besoin ou sur qui on peut s'appuyer, ce qu'évoque Charlotte et qui manque cruellement à Mélanie. Quant à Laura, elle recherche des réponses à ses questions de mise en place de séquences et fait le tour des classes pour observer et prendre de l'information. On peut voir dans ces démarches une volonté de s'intégrer dans une équipe, de s'imprégner d'une culture professionnelle, ce qu'apportent aussi certainement les blogues réalisés par d'autres collègues. À ce sujet, Bourdoncle (2000, p. 125) parle de socialisation en la distinguant de la formation.

Toujours dans le but d'obtenir un soutien à la fois moral et professionnel, les trois étudiantes se rencontrent souvent. Toutes, elles témoignent de l'importance de ces échanges. Lorsque je demande ce qui l'aide le plus lorsqu'elle échange avec ses collègues étudiantes, Laura répond :

Ce que j'aime entendre qu'elle pouvait me dire, c'est les ressources qu'elle a utilisées et surtout ce qui a fonctionné, de se dire, ça tu peux le tenter, ça a fonctionné, ils ont bien accroché et y a eu un retour après, ils s'en sont souvenus la semaine d'après? C'est ça aussi.

Ainsi, le groupe d'étudiantes fonctionne comme un autre recours face à l'incertitude de la classe et à la solitude du métier d'enseignant. Les questions reviennent en boucle : que faut-il que les élèves sachent « au final »? Où trouver des ressources? Mais surtout, qu'est-ce qui fonctionne? Intéresser les élèves, gérer la classe sont des préoccupations essentielles. Que peut apporter la formation pour aider ces étudiantes à entrer dans le métier? Nous allons voir ce qu'elles en disent.

Le rôle de la formation

Le recours aux apports disciplinaires dispensés en master 1

Au départ, les entretiens étaient destinés, entre autres, à comprendre le peu de recours des étudiants en alternance aux savoirs enseignés l'année précédente. Laura me répond franchement alors que je lui demande ce qu'elle fait de la formation reçue en master 1 :

Pas grand-chose parce que finalement quand je prépare ma séquence, ma séance, je fais déjà les recherches théoriques et savantes qu'on nous propose en M1. Donc, c'est bien, on revoit tout en M1, certes mais finalement les recherches savantes on les refait quand on prépare une séquence.

Elle ajoute que la formation devrait être en alternance dès l'année de master 1.

Mélanie est dans une autre situation. Elle n'a pas été admissible au concours au début de l'année universitaire et doit donc revoir les connaissances attendues pour l'écrit, c'est-à-dire des connaissances académiques. Elle évoque de son côté des allers et retours entre ses révisions et sa pratique de classe :

La classe me permet de prendre du recul, par exemple que ce soit dans n'importe quelle discipline, en mathématiques, en français, en histoire des arts, etc. Je prends pas forcément mes cours d'IUFM mais je revois différemment toutes les notions qu'on a vues en master 1 et ça me permet de me remettre dedans et de me dire comment je vais l'adapter à mes élèves.

Mélanie pointe aussi le fait que si elle avait eu à enseigner l'histoire, elle aurait utilisé ses fiches de révisions de l'année précédente, puis elle fait le lien avec l'histoire des arts, en réfléchissant tout haut et ajoute dans la même réplique :

C'est quand même lié, histoire/histoire des arts, qu'ils comprennent qu'il s'est passé ça à cette période et donc il y a eu un renouveau artistique, etc. C'est quand même lié la formation IUFM et la classe mais y a des fois où il y a un peu des, des blancs ou des points noirs.

Ces « blancs ou ces points noirs » sont évoqués par Charlotte lorsqu'elle parle de la préparation au concours, l'année précédente : « Voilà, moi ça m'a permis de revoir tout le programme... Après déjà en un an, vu que c'était quand même optique concours écrit, c'est tellement massif que on n'en retient qu'un quart ».

Puis elle ajoute :

Y a quand même des choses qu'on a apprises. Par contre, c'est vrai qu'après pour pouvoir l'enseigner, on va tellement loin dans la connaissance de la période ou autre qu'en fait, c'est très difficile de savoir pour un niveau de cycle 3 qu'est-ce que les élèves, eux, doivent savoir... Y a un fossé énorme entre le savoir du maître, le savoir de l'élève.

Les réponses des trois étudiantes révèlent aussi leurs relations aux contenus disciplinaires à enseigner. Charlotte y est très sensible et se demande toujours ce que les élèves doivent retenir, ce qui est important dans une question d'histoire. C'est la seule qui fait allusion à la fois aux contenus du programme et aux compétences précises explicitées par les instructions officielles. De son côté, Laura est préoccupée par la mise en œuvre, elle évoque à plusieurs reprises la nécessité de « manipulation » par les élèves, ce qui semble recouvrir le recours à des documents présentés en classe. Mélanie qui se sent fragile car elle n'a pas eu le concours en profite pour approfondir ses connaissances et les mettre à l'épreuve de la classe.

Le rôle des visites de formateurs

Une autre préoccupation de ces entretiens était de comprendre ce que pouvaient apporter les visites de formation. Un suivi est organisé par l'institut de formation et l'Inspection académique (service départemental du ministère de l'Éducation nationale), il consiste en trois visites de formateurs enseignant les disciplines scolaires (formateurs disciplinaires du second degré ou enseignants-chercheurs) et en deux visites de maîtres formateurs dépendant de l'employeur, l'Éducation nationale. Au cours de l'année, des ateliers de pratique professionnelle sont encadrés par un formateur IUFM et un maître formateur, ils ont pour but d'aider les étudiants à analyser leurs pratiques et à préparer leur classe.

Mes questions étaient orientées sur cet aspect de la formation. Contrairement à mes hypothèses, les trois étudiantes ne distinguent pas de différence significative entre les aides des formateurs IUFM et celles des enseignants de terrain, maîtres formateurs. Toutes disent que cela dépend plutôt des personnes. Lorsque je demande quelles ont été les aides les plus efficaces, Laura répond :

Oui, les visites qui m'ont le plus aidée, c'est vraiment ce que je valais au niveau des dix compétences, surtout et de me dire qu'est-ce que je peux faire pour y remédier... Me proposer des solutions, pas juste me dire : faites-moi l'analyse de ce que vous avez fait et puis au final...

À la question de savoir quelles compétences ont été approfondies, elle ajoute « *Surtout la différenciation, les différences des élèves, surtout le statut du professeur au sein de la classe* », sans que l'on sache précisément ce que recouvre cette différenciation sur le plan didactique ou pédagogique.

Mélanie évoque des conseils pour la gestion de la classe : « *Alors, ça apporte beaucoup, c'est sûr. Moi, ma PIUFM (formateur disciplinaire de l'IUFM) m'a donné beaucoup d'idées dans la mise en place, vu que c'est des problèmes de discipline de ma classe et que j'ai vraiment des élèves turbulents.* » Elle précise ensuite la nécessité d'une meilleure organisation entre formateurs; certaines visites, trop rapprochées, ont alors été facteur de stress. Ces remarques confirment que les visites sont avant tout centrées sur la relation pédagogique et très rarement sur des apprentissages précis. On peut supposer que cela recouvre les préoccupations des novices en début d'exercice (Vinatier, 2009, p. 53). Il faut ajouter que c'est une lacune relevée par Philippot, Espinoza et Vincent (2010), chez des formateurs polyvalents ou spécialistes d'une autre discipline que celle qu'ils observent.

Réflexions sur la temporalité de la formation

Mélanie est sans doute celle aussi qui développe le plus la difficulté d'appliquer aussitôt les conseils prodigués, en particulier en début d'année. Elle évoque très explicitement la question de la nécessité d'un temps d'appropriation, de sécurisation que de nombreuses recherches soulignent (Perez-Roux, 2012b) :

C'est dur de recevoir le conseil et de le mettre en place directement après. Il faut du temps, au départ, c'est vraiment dur de se dire, ah oui, faut que je change ça mais en même temps, je sais pas trop où je vais, ce que je fais, c'est vraiment flou au départ, moi maintenant mes dernières visites m'ont vraiment servi au niveau des conseils mais au départ, je pense que j'ai pas pris tous les conseils.

Enfin, la dernière question portait sur l'ensemble de la formation de cette deuxième année de master. Charlotte résume les positions de ces deux collègues, lorsque je lui demande ce qui manque dans la formation. Elle insiste comme Mélanie sur l'importance du respect d'une temporalité, d'une appropriation progressive :

Oui, de la mise en pratique des concepts théoriques, des petites séquences... d'avoir un certain recul pour pouvoir les analyser et du temps pour les analyser, c'est ce qui manque le plus, même nous, notre pratique aujourd'hui bien sûr y a des choses qui se sont faites. On a progressé mais en même temps on arrive pas, moi j'ai du mal avec le fait qu'à l'IUFM on soit tout le temps en analyse des choses et que dans le vrai métier du jour j du jeudi, on n'est que dans la, dans la... pratique... Dans l'urgence de gérer 15 000 choses autour et de gérer les choses et donc je trouve qu'il y a un immense fossé et qu'on est entre les deux. Normalement, tu dois savoir analyser pourquoi t'as fait ça, pourquoi tu l'as mis en place dans quel objectif, qu'est-ce qu'il en ressort, qu'est-ce que les élèves ont retenu et appris et quand tu es dedans, tu essaies déjà de gérer l'élève qui suit pas, l'élève qui comprend pas ou celui qui a déjà fini, qui monte sur sa table, j'en sais rien.

Nous avons choisi de laisser cette citation entière, car nous pensons qu'elle témoigne de la tension, du fossé qui existe entre des pratiques de formation qui privilégient l'analyse, le recul didactique dans les cours disciplinaires, alors que les étudiantes se sentent souvent désemparées devant « l'urgence » de la

classe, urgence qu'avait déjà signalée Perrenoud (1996) en l'associant à l'incertitude. Ces réflexions sont à mettre en relation avec les analyses que font les étudiants de leur formation dans Desjardins, Altet, Étienne, Paquay et Perrenoud (2012, p. 113-152).

Conclusion

Ces trois entretiens, malgré leur côté exploratoire, nous fournissent quelques résultats préliminaires. Ils confirment les études nombreuses sur la prise de fonction des enseignants en révélant l'importance de la fonction sécurisante des collègues, qu'ils soient dans les écoles, en formation ou numériquement présents grâce aux blogues qui apportent une sorte de « béquille affective » (Plé, 2012) essentielle face à la solitude du métier. En ce qui concerne les relations entre savoirs disciplinaires et mise en œuvre dans la classe, les trois étudiantes représentent quasiment trois conceptions différentes. L'une se focalise sur la mise en activité des élèves, l'autre essaie de mettre en adéquation des demandes institutionnelles de compétences à acquérir avec la réalité de la classe tandis que la troisième consolide ses savoirs. Le recours explicite à deux types de ressources, les unes pour l'enseignant (manuels et éventuellement formation universitaire), les autres pour les élèves (collègues et blogues) témoigne de l'impossibilité, à ce moment de la formation, de penser en termes dynamiques la relation entre ces deux dimensions de l'enseignement, ce qui relèverait de la « quête de cohérence » revendiquée par Desjardins et al. (2012). Nous avons donc à approfondir l'articulation entre « contenus » disciplinaires et pratique professionnelle, en prenant en compte à la fois les différences disciplinaires et les relations que les novices entretiennent avec les « contenus ». Enfin, les usages d'Internet, des TBI, voire des tablettes, sont aussi à interroger, car la préparation et la mise en œuvre des séances s'en trouvent modifiées. On peut enfin se demander si les configurations seront identiques en histoire, en géographie et en sciences.

Références

- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.). (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Saint-Fons : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Baillat, G. (2010). L'évolution des formations universitaires professionnalisantes. Quels modèles? Quels acteurs? *Spirale*, 46, 31-41.
- Bisault, J. (2011). *Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire. Modélisation des moments à visée scientifiques* (Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, École normale supérieure de Cachan, France). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00693900>
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-08.pdf>
- Bourdoncle, R. (2007). Autour du mot : universitarisation. *Recherche et formation*, 54, 135-149. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/945>
- Charles, F. (2012). *Découvrir le monde de la nature et des objets avant six ans à l'école maternelle : spécificités du curriculum, spécialité des enseignants* (Thèse de doctorat, Université Paris Descartes). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00789811>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.

- Desjardins, J., Altet, M., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.). (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. et Bautier, E. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF148_8.pdf
- Hoff, C. (2010). Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. *Recherche et formation*, 63, 135-146.
- Journal Officiel de la République Française, n° 0004 du 6 janvier 2010, texte n° 22 : *Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles*. Repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021625956&dateTexte=&categorieLien=id>
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 11-34). Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2010). Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. *Bulletin officiel*, n° 29, 22 juillet 2010. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>
- Perez-Roux, T. (2012a). *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Perez-Roux, T. (2012b). Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de – et défis pour – la formation. Dans *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation* (p. 97-120). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Plé, E. (2012). *Des intentions à l'utilisation : les manuels scolaires en sciences et technologie à l'école élémentaire* (Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne). Repéré à <http://www.theses.fr/2012REIML015>
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Philippot, T. et Bouissou, C. (2007). Les images en géographie : qu'en font les enseignants et les élèves? *Spirale*, 40, 37-49. Repéré à http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Philippot_Spirale_40.pdf
- Philippot, T., Espinoza, O. et Vincent, J. (2010, mai-juin). *Pratiques de formation et de professionnalisation des professeurs des écoles stagiaires en France : analyse de rapports de visite*. Communication présentée au Colloque Développement professionnel et professionnalisation des enseignants et formateurs dans le contexte de la société du savoir, 16^e Congrès MSE AMCE WEAR, Monterrey, Mexique.
- Rey, B. (2007). Autour du mot : « contenu ». *Recherche et formation*, 55, 119-133. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/912>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY : Basic Book.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 73-92). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (dir.). (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logique d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en transformation* (p. 245-264). Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Pour citer cet article

Le Bourgeois-Viron, R. (2014). Des ressources mobilisées par des étudiantes pour enseigner en alternance à l'école élémentaire en classe d'histoire : quel recours à la formation en institut universitaire? *Formation et profession*, 22(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.98>