



HAL
open science

Etude des circonstances de formation permettant à des enseignants novices d'éprouver de la satisfaction professionnelle en situation de travail en classe. Une étude de cas en éducation physique et sportive

Jérôme Amathieu

► To cite this version:

Jérôme Amathieu. Etude des circonstances de formation permettant à des enseignants novices d'éprouver de la satisfaction professionnelle en situation de travail en classe. Une étude de cas en éducation physique et sportive. Sciences de l'Homme et Société. UTJJ, 2015. Français. NNT: . tel-03856787

HAL Id: tel-03856787

<https://hal.science/tel-03856787>

Submitted on 16 Nov 2022

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.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :

Jérôme AMATHIEU

le lundi 9 novembre 2015

Titre :

Etude des circonstances de formation permettant à des enseignants novices d'éprouver de la satisfaction lors de situations de travail en classe. Une étude de cas en Education Physique et Sportive

École doctorale et spécialité :

ED Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO) : Sciences de l'éducation

Unité de recherche :

UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeur de Thèse :

M. Sébastien CHALIÈS, Professeur, Université Toulouse Jean Jaurès

Rapporteurs :

M. Stéfano BERTONE, Professeur, Université de la Réunion

Mme Françoise LANTHEAUME, Professeur, Université Lyon 2

Autres membres du jury :

Mme Linda EVANS, Professor of Education, University of Leeds - UK

M. Jean-François MARCEL, Professeur, Université Toulouse Jean Jaurès

A mon fils et à mon épouse

Remerciements

Je remercie en premier lieu Stéfano Bertone (PU, ESPE, Université de La Réunion), Sébastien Chaliès (PU, ESPE de Toulouse, Université Toulouse Jean Jaurès), Linda Evans (PhD, School of Education, University of Leeds), Françoise Lantheaume (PU, Université de Lyon 2) et Jean-François Marcel (PU, Université Toulouse Jean Jaurès) d'avoir accepté de faire partie du jury de ce travail de thèse.

Mes premiers remerciements sont bien entendus pour Sébastien Chaliès qui m'a guidé depuis mon Master 2 Recherche jusqu'à la fin de cette thèse. Je le remercie pour son exigence, sa rigueur mais aussi pour le plaisir qu'il a su me procurer durant chacune des séquences de réflexion théorique que nous avons pu mener. Ses qualités humaines m'ont toujours permis de travailler sereinement et d'entretenir des relations de confiance nécessaires à ce travail s'inscrivant dans la durée. Sa disponibilité et son suivi ont toujours constitué une aide à ce travail. De façon complémentaire, je remercie également Stéfano Bertone qui, régulièrement, s'est associé directement ou indirectement aux avancées de ce travail.

Cette thèse n'aurait pu aboutir sans la participation volontaire d'un certain nombre d'enseignants au dispositif de recherche. Je remercie à ce titre très chaleureusement Marie Kerembellec et Noémie Séris, les deux enseignantes novices, Ophélie Simon et Catherine Emery, les enseignantes tutrices ainsi que Jacques Raymond (PRAG EPS, ESPE de Toulouse, Université Toulouse Jean Jaurès) et Sébastien Chaliès, les formateurs universitaires.

J'ai également pu mesurer à quel point ce travail de thèse ne peut se réaliser en solitaire. Il est en effet le fruit d'une véritable collaboration avec d'autres étudiants ou enseignants chercheurs. A ce titre, je tiens ici à remercier l'ensemble des membres du CReFoDeP pour leur aide tout au long de la construction de cette thèse : Hervé Tribet (PRCE EPS, Doctorant, FSSMH, Université Toulouse Paul Sabatier) pour son soutien ainsi que son aide technique lors du dispositif, Cyrille Gaudin (Docteur, PRAG EPS, ESPE de Toulouse, Université Toulouse Jean Jaurès) pour m'avoir fait partager son expérience de docteur et les compétences qu'il avait pu construire lors de son propre travail, Guillaume Escalié (MCF, UFR-STAPS, Université de Bordeaux IV) pour son accompagnement lors de mes premières tentatives en termes d'écriture des résultats de la thèse ainsi que Peggy Cadière (PRAG EPS, Doctorante, ESPE de Toulouse, Université Toulouse Jean Jaurès), Laurent Dastugue (PRAG EPS, Doctorant, enseignant en établissement scolaire), Caroline Ducès (PRAG EPS, FSSMH,

Université Toulouse Paul Sabatier), Aurélia Jumeau (PRCE EPS, enseignante en établissement scolaire) et Nicolas Recoules (PRAG EPS, enseignant en établissement scolaire)) pour leurs remarques constructives lors de nos séminaires.

Je remercie également Solange Cartaut (MCF, UFRSTAPS, Université de Nice) pour ses remarques toujours très aiguisées lors des différents colloques au cours desquels nous nous sommes rencontrés. Ces dernières ont initié à chaque fois des interrogations, mis à jour des failles et stimuler le travail de recherche.

Evidemment, je termine ces remerciements par une note plus personnelle. Mes remerciements les plus chaleureux vont à ma famille pour son soutien sans faille. Je remercie en premier lieu mon épouse, Myriam, qui m'a soutenu tout au long de ce projet malgré mes longues soirées de travail. Elle a « subi » le temps consacré à la finalisation de la thèse et mérite en premier lieu mes remerciements pour sa patience et sa compréhension. Je remercie également mes parents qui ont suivi et m'ont soutenu au cours de ces trois années. Enfin, je remercie mon fils Hugo qui ne se souviendra certainement pas de cette étape. Son sourire et son dynamisme m'ont pourtant donné beaucoup d'énergie afin de mener à bien ce projet.

RÉSUMÉ

Etude des circonstances de formation permettant à des enseignants novices d'éprouver de la satisfaction professionnelle en situation de travail en classe.

Une étude de cas en éducation physique et sportive

Alors que de nombreuses directives institutionnelles invitent à considérer la formation des enseignants novices (EN) comme un moyen d'accroître leur satisfaction professionnelle et *in fine* leur santé, peu de travaux scientifiques ont réellement étudié le caractère effectif de ce type de considération. Cette étude a donc pour objet premier d'analyser, dans le cadre de situations de formation de type tutorat mixte impliquant tuteurs de terrain et formateurs universitaires, les circonstances de formation permettant d'aboutir à la satisfaction professionnelles des EN en situation de travail en classe.

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche sur la formation professionnelle dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une anthropologie culturaliste principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Elle a été menée dans le cadre d'un dispositif innovant de formation en alternance articulant de façon itérative des séquences de formation menées sous la forme d'entretiens de conseil pédagogique et des séquences de travail en classe.

Les résultats de cette étude permettent de situer trois principales circonstances de formation ayant permis d'aboutir à l'apprentissage de règles par les EN, voire à leur développement professionnel et, par-là même, à leur satisfaction : (i) l'intérêt pour les formateurs de « dé-satisfaire » les EN avant de s'engager dans une activité d'enseignement de nouvelles règles, (ii) la nécessité pour les EN d'avoir une « exemplarisation » des règles enseignées qui s'ancre dans leurs circonstances d'enseignement et, (iii) la nécessité pour les formateurs d'engager un véritable travail d'accompagnement des EN lors de leurs premiers suivis des règles préalablement enseignées. Sur la base d'une discussion de ces résultats des pistes en matière de recherches complémentaires à mener et de dispositifs innovants à mettre en œuvre, sont finalement proposées.

Mots-clefs : enseignants novices ; satisfaction professionnelle ; formation des enseignants ; règles ; santé.

ABSTRACT

Circumstances in teacher education that allow preservice teachers to experience job satisfaction in the classroom: case study in physical education and sport

Many institutional guidelines point out that teacher education programs can be a means to enhance the job satisfaction, and thereby the health, of preservice teachers (PTs). However, few studies have actually examined this proposition. This study therefore sought to determine the training circumstances that contribute to PTs' satisfaction with their classroom work in the context of teacher education with teams composed of cooperating teachers and university supervisors.

This study is part of a research program based on epistemological principles derived from cultural anthropology, which has been much inspired by the analytical philosophy of Wittgenstein (2004). The study was conducted within the framework of an innovative teacher education program that alternates sequences of PTs' classroom work with sequences of supervisory meetings.

The results indicate three main training circumstances that facilitated the PTs' learning of the work rules, which in turn contributed to their professional development and thereby to their satisfaction: (i) the teacher educator team needs to "de-satisfy" the PTs before engaging in the activity of teaching new work rules, (ii) the PTs need an "exemplification" of the new work rules that is rooted in their actual teaching circumstances, and (iii) the teacher education team needs to engage in a veritable work of supporting the PTs as they begin to follow the work rules that they have learned. The discussion of the results focuses on proposals for new directions in complementary research and innovative training methods.

Key words : preservice teachers ; job satisfaction ; teacher education ; rules ; health.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ	9
ABSTRACT	11
TABLE DES MATIERES	13
Liste des Tableaux	21
Liste des Figures	25
Liste des Photos	27
Liste des Annexes	29
PARTIE 1: INTRODUCTION	33
Chapitre 1 : Ancrage institutionnel de l’objet d’étude	35
1. Lecture institutionnelle des relations travail – santé : Une volonté européenne pour tendre vers un mieux-être au travail et un accroissement de la satisfaction professionnelle	36
2. Lecture institutionnelle des relations travail – santé chez les enseignants : des difficultés d’exercice reconnues comme éprouvant la satisfaction professionnelle	40
3. Lecture institutionnelle des relations travail – santé chez les enseignants en formation : former pour permettre aux enseignants de répondre aux nouvelles exigences de leur métier	43
4. Lecture institutionnelle des relations travail – santé des enseignants en formation initiale : se former pour mieux entrer dans le métier.....	48
Chapitre 2 : Ancrage scientifique de l’objet d’étude	53
1. Méthode exploitée pour constituer la revue de littérature	54
1.1. Méthode de sélection des critères d’inclusion/exclusion des publications scientifiques	54
1.2. Méthode de recherche des publications	55
1.3. Le codage et l’analyse des publications sélectionnées.....	56
2. Définition de l’objet d’étude.....	58
3. Satisfaction professionnelle, insatisfaction et santé des enseignants.....	60
3.1. Satisfaction professionnelle des enseignants et effets sur leur santé.....	60

3.2. Insatisfaction professionnelle des enseignants et effets sur leur santé.....	61
4. Les facteurs susceptibles d'influencer la satisfaction professionnelle des enseignants.....	63
4.1. Variété des facteurs influençant la satisfaction professionnelle : deux orientations théoriques.....	63
4.2. Facteurs ayant une influence sur la satisfaction professionnelle : une multiplicité des modèles.....	65
4.2.1. Les modèles « cumulatifs ».....	65
4.2.2. Les modèles « hiérarchiques ».....	67
4.2.3. Les modèles « intégratifs ».....	68
4.3. Les facteurs influençant la satisfaction professionnelle des enseignants.....	70
4.3.1. Le type de personnalité et la satisfaction professionnelle des enseignants.....	70
4.3.2. Deuxième facteur : le sentiment d'efficacité personnelle.....	72
4.3.3. Troisième facteur : la qualité du but fixé et son atteinte.....	74
4.3.4. Quatrième facteur : les conditions de travail.....	75
4.3.5. Cinquième facteur : les aides à dispositions des enseignants pour réaliser leur travail.....	79
5. L'influence de la formation sur la satisfaction professionnelle des enseignants novices.....	82
5.1. L'insatisfaction des enseignants novices à l'entrée dans le métier.....	82
5.1.1. Le « malaise enseignant ».....	82
5.1.2. Une entrée dans le métier difficile pour les enseignants novices.....	83
5.2. Former les enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle.....	86
5.2.1. Des formations pour contribuer à la satisfaction professionnelle des enseignants novices.....	86
5.2.2. Les conditions d'efficacité de la formation pour accroître la satisfaction professionnelle des enseignants novices.....	88
5.3. Spécificités de la formation des enseignants novices en France et effets sur leur satisfaction professionnelle : l'intérêt du tutorat et du collectif de formateurs.....	90
6. Délimitation de l'objet d'étude.....	94
PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE.....	95
Chapitre 1 : Les postulats constitutifs du « noyau dur » du programme de recherche d'appui.....	99
1. Postulat 1 : immanence du sujet aux et par les expériences de langage.....	100
2. Postulat 2 : la subjectivisation présuppose l'individuation.....	102
3. Postulat 3 : la subjectivisation par l'exercice de capacités normatives.....	107
4. Postulat 4 : la subjectivisation par l'assujettissement aux règles.....	109
5. Place de la santé dans le programme mené en anthropologie culturaliste.....	111

Chapitre 2 : Une lecture théorique singulière de la formation professionnelle : principales hypothèses auxiliaires construites et validées	115
1. Enseigner des règles pour permettre aux enseignants novices de signifier leur vécu et agir différemment en classe.....	116
2. Aménager et accompagner les situations de premiers suivis par les enseignants novices des règles préalablement enseignées.....	118
3. Accompagner l'interprétation par les enseignants novices des règles préalablement apprises.....	121
Chapitre 3 : Construction des hypothèses auxiliaires supports au travail	125
1. Vers la délimitation de nouvelles hypothèses auxiliaires par l'introduction du concept de satisfaction.....	126
2. Vers l'établissement de liens entre la satisfaction et le bien-être au travail	131
PARTIE 3 : METHODE.....	135
Chapitre 1 : La constitution des conditions scientifiques de l'étude.....	137
2. Pré-délimitation d'un terrain d'étude potentiel.....	139
Chapitre 2 : La construction des conditions scientifico-professionnelles de l'étude	141
1. Contractualisation avec les acteurs et délimitation de l'objet d'étude « interfaciel »	142
2. Construction du dispositif de recherche.....	143
2.1. Temps 1.....	143
2.2. Temps 2.....	144
2.3. Temps 3.....	145
2.4. Temps 4.....	146
2.4. Temps 5.....	148
Chapitre 3 : Méthode de recueil des données.....	151
1. Temporalités du dispositif.....	152
2. Les participants à l'étude.....	153
2.1. Les formateurs de l'université	153
2.2. Les tuteurs de terrain.....	153
2.3. Les enseignants novices	154
3. Nature des données recueillies durant le dispositif de recherche.....	155
4. Modalités de recueil de données	157
4.1. Recueil des données dites « extrinsèques ».....	157
4.1.1. Modalités d'enregistrement audio vidéo des leçons des enseignants novices.....	157
4.1.2. Modalités d'enregistrement audio vidéo des entretiens de conseil pédagogique	158

4.2. Recueil des données dites « intrinsèques » lors des entretiens d'autoconfrontation..	159
4.2.1. Organisation des entretiens d'autoconfrontation	159
4.2.2. Procédure adoptée lors des entretiens d'autoconfrontation	163
Chapitre 4 : Méthode de traitement de données	165
1. Distinction établie entre les concepts de « connaissance » et de « règle »	166
2. Traitement des données	167
3. Choix en matière de présentation des résultats : les trajectoires de satisfaction.	175
PARTIE 4: RESULTATS.....	177
Chapitre 1 : Lecture quantitative des résultats : le constat d'une pluralité de trajectoires de satisfaction des enseignants novices en formation.....	179
Chapitre 2 : Analyse qualitative des trajectoires de satisfaction des enseignants novices	183
1. Trajectoire de satisfaction 1 : une trajectoire curviligne et ascendante étayée par de l'apprentissage et du développement.....	184
1.1. Phase 1 : une enseignante novice insatisfaite initialement par son activité menée en classe.....	185
1.1.1. Une enseignante novice insatisfaite de son accompagnement du travail des élèves	185
1.1.2. Un travail de trajectoire non formalisable.....	187
1.2. Phase 2 : une enseignante novice satisfaite par son activité menée en classe suite à l'enseignement ostensif d'une règle par les formateurs.....	187
1.2.1. Une enseignante novice satisfaite de son activité d'accompagnement en classe.	187
1.2.2. Un travail de trajectoire marqué par une implication peu collaborée des acteurs dans la formation	189
1.3. Phase 3 : une enseignante novice satisfaite par son activité en classe malgré une activité d'explication non adaptée des formateurs	193
1.3.1. Satisfaction de l'enseignante novice quant à son activité de régulation en classe	193
1.3.2. Un travail de trajectoire marqué par l'engagement des formateurs dans des explications inadaptées.....	198
1.3.2.1. Séquence 1 : Expliquer la règle objet de formation	199
1.3.2.2. Séquence 2 : répéter la règle objet de formation.....	207
2. Trajectoire de satisfaction 2 : Trajectoire rectiligne et constante de satisfaction étayée par de l'apprentissage.....	212
2.1. Phase 1 : une enseignante novice initialement satisfaite par son activité menée en classe.....	213
2.1.1. Une enseignante novice satisfaite de son usage de la démonstration en classe ...	213
2.1.2. Un travail de trajectoire non formalisable.....	216

2.2. Phase 2 : une enseignante novice satisfaite de son activité de classe suite à une activité d'enseignement « non ostensif » menée par les formateurs.....	217
2.2.1. Une enseignante novice satisfaite de son activité de démonstration en classe	217
2.2.2. Un travail de trajectoire marqué par une activité d'enseignement « non ostensif » menée par les formateurs	220
2.2.2.1. Séquence 1 : une activité collective visant à « dé-satisfaire » l'enseignante novice pour l'engager en formation	220
2.2.2.2. Séquence 2 : une activité collective d'exemplarisation de la règle ancrée dans les circonstances de classe de l'enseignante novice	229
2.3. Phase 3 : une enseignante novice satisfaite de son activité de classe suite aux explications de la règle par les formateurs.....	234
2.3.1. Une enseignante novice satisfaite de son activité d'usage de la démonstration...	235
2.3.2. Un travail de trajectoire marqué par des activités collaborées tournées vers les explications de la règle objet de formation.....	238
2.4. Phase 4 : une enseignante novice satisfaite de son activité de classe malgré l'absence d'aide de la part des formateurs.....	242
2.4.1. Une enseignante novice satisfaite de son activité d'usage de la démonstration en classe	242
2.4.2. Un travail de trajectoire qui « devance » le développement professionnel de l'enseignante novice.....	245
3. Trajectoire de satisfaction 3 : une trajectoire curviligne et décroissante aboutissant à des tâtonnements en termes d'interprétation de la règle apprise.....	246
3.1. Phase 1 : une enseignante novice satisfaite par son activité menée en classe	247
3.1.1. Une enseignante novice satisfaite de son lancement des élèves dans la tâche	247
3.1.2. Un travail de trajectoire non formalisable.....	249
3.2. Phase 2 : une enseignante novice satisfaite de son activité de classe suite à un enseignement ostensif mené par les formateurs.....	249
3.2.1. Une enseignante novice satisfaite de son activité de lancement de tâche	249
3.2.2. Un travail de trajectoire marqué par une activité d'enseignement ostensif menée collectivement.....	251
3.2.2.1. Séquence 1 : Etiqueter et « dé-satisfaire » l'enseignante novice.....	252
3.2.2.2. Séquence 2 : une exemplarisation de la règle ancrée dans les circonstances de classe de l'enseignante novice.....	260
3.2.2.3. Séquence 3 : une activité collective de formation pour fixer les résultats attendus	264
3.2.2.4. Séquence 4 : aménager la situation de classe pour permettre les premiers suivis de la règle	269
3.3. Phase 3 : une enseignante novice insatisfaite suite à son interprétation de la règle préalablement apprise	271

3.3.1. Insatisfaction de l'enseignante novice suite à l'interprétation de la règle préalablement apprise	271
3.3.2. Un travail de trajectoire marqué par une absence d'aide à l'interprétation de la règle par les formateurs.....	274
4. Trajectoire de satisfaction 4 : une trajectoire curviligne et ascendante de satisfaction sans apprentissage ni développement	275
4.1. Phase 1 : une enseignante novice insatisfaite initialement par son activité menée en classe.....	276
4.1.1. Une enseignante novice insatisfaite de son activité de délivrance des consignes	277
4.2. Phase 2 : une enseignante novice insatisfaite de son activité de classe suite à l'enseignement ostensif mené par les formateurs.....	279
4.2.1. Une enseignante novice insatisfaite de son activité de délivrance des consignes à ses élèves.....	279
4.2.2. Un travail de trajectoire marqué par le manque de collaboration entre les acteurs	284
4.2.2.1. Séquence 1 : « dé-satisfaire » l'enseignante novice et étiqueter la règle à apprendre.....	285
4.2.2.2. Séquence 2 : une exemplarisation de la règle non ancrée dans les circonstances de classe de l'enseignante novice.....	289
4.2.2.3. Séquence 3 : fixation des résultats attendus par les formateurs.....	294
4.2.2.4. Séquence 4 : explication par les formateurs de la règle préalablement enseignée.....	298
4.3. Phase 3 : Une enseignante novice insatisfaite de son activité de classe suite à des difficultés de collaboration rencontrées par les acteurs de la triade.....	302
4.3.1. Une enseignante novice insatisfaite de son activité de délivrance des consignes à ses élèves.....	302
4.3.2. Un travail de trajectoire marqué par des explications inefficaces.....	308
4.4. Phase 4 : une enseignante novice satisfaite de son activité de classe suite à des explications inadaptées	314
4.4.1. Une enseignante novice satisfaite de son activité de délivrance des consignes ...	315
4.4.2. Un travail de trajectoire marqué par des explications inadaptées.....	318
4.4.2.1. Séquence 1 : donner de nouveaux éléments d'étayage	318
4.4.2.2. Séquence 2 : envisager le suivi de la règle lors d'une prochaine leçon.....	321
PARTIE 5 : DISCUSSION	325
Chapitre 1 : Contribution à l'étude de la satisfaction professionnelle des enseignants novices en formation initiale.....	327
1. Effectivité des retombées de la formation sur l'apprentissage et le développement professionnel des enseignants novices	328

2. Circonstances favorables à la formation des enseignants novices et à l'obtention de leur satisfaction professionnelle.....	334
2.1. « Dé-satisfaire » les enseignants novices : une condition nécessaire aux formateurs pour s'engager dans un enseignement ostensif	334
2.2. Exemplariser la règle objet de formation en s'appuyant sur les circonstances de classe des EN.....	338
2.3. Quand former revient à accompagner en continu la formation des enseignants novices	341
2.3.1. Accompagner par l'aménagement des circonstances de premiers suivis des règles préalablement enseignées.....	341
2.3.2. Accompagner par les explications pour rendre adéquats les premiers suivis des règles préalablement enseignées.....	343
Chapitre 2 : Contribution à la progression scientifique et technologique du programme de recherche	347
1. Discussion théorique des résultats obtenus.....	348
1.1. Première hypothèse auxiliaire	348
1.2. Deuxième hypothèse auxiliaire.....	349
1.3. Troisième hypothèse auxiliaire	350
1.4. Quatrième hypothèse auxiliaire	351
1.5. Cinquième hypothèse auxiliaire	354
2. Aménagements technologiques permettant d'optimiser le dispositif de formation	356
CONCLUSION	359
1. Progression scientifique du programme engendrée par l'étude	360
2. Progression technologique engendrée par l'étude	361
Références.....	363
Annexes.....	407

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Critères d'inclusion et d'exclusion des publications	54
Tableau 2 : Résultats de la recherche des publications sur la satisfaction professionnelle des enseignants en formation	55
Tableau 3 : Résultats de l'analyse des publications portant sur la satisfaction professionnelle des enseignants en formation	57
Tableau 4 : Les différents temps du dispositif de recherche	150
Tableau 5 : Synthèse de l'ensemble du dispositif	162
Tableau 6 : Exemple de la retranscription des données recueillies sous la forme d'un protocole « multi-volets »	168
Tableau 7 : Exemple de formalisation des règles au sein du protocole « multi-volets »	170
Tableau 8 : Exemple pratique de formalisation des règles au sein du protocole « multi-volets »	171
Tableau 9 : Répartition des règles suivies et/ou apprises par les acteurs en cours de dispositif de formation	180
Tableau 10 : Extrait de la Leçon 1 (Temps 2 du dispositif)	185
Tableau 11: Extrait de la Leçon 2 (Temps 3 du dispositif)	188
Tableau 12 : Extrait de l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)	190
Tableau 13 : Extrait de la Leçon 3 (Temps 4 du dispositif)	194

Tableau 14 : Extrait de la Leçon 3 (Temps 4 du dispositif)	195
Tableau 15 : Extrait de la Leçon 3 (Temps 4 du dispositif)	197
Tableau 16 : Extrait de la l'ECP2 (Temps 3 du dispositif)	199
Tableau 17 : Extrait de la l'ECP2 (Temps 3 du dispositif)	203
Tableau 18 : Extrait de la l'ECP2 (Temps 3 du dispositif)	207
Tableau 19 : Extrait de la Leçon 1 (Temps 2 du dispositif)	213
Tableau 20 : Extrait de la Leçon 1 (Temps 2 du dispositif)	215
Tableau 21 : Extrait de la Leçon 2 (Temps 3 du dispositif)	218
Tableau 22 : Extrait de l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)	220
Tableau 23 : Extrait de l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)	224
Tableau 24 : Extrait de l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)	229
Tableau 25 : Extrait de la L3 (Temps 4 du dispositif)	236
Tableau 26 : Extrait de la l'ECP2 (Temps 3 du dispositif)	238
Tableau 27 : Extrait de la L4 (Temps 5 du dispositif)	243
Tableau 28 : Extrait de la Leçon 1 (Temps 2 du dispositif)	247
Tableau 29 : Extrait de la Leçon 2 (Temps 3 du dispositif)	250
Tableau 30 : Extrait de l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)	252
Tableau 31 : Extrait de l'ECP1 (temps 2 du dispositif)	257
Tableau 32 : Extrait de l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)	260
Tableau 33 : Extrait de l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)	265
Tableau 34 : Extrait de la Leçon 2 (Temps 3 du dispositif)	269

Tableau 35 : Extrait de la L3 (temps 4 du dispositif)	271
Tableau 36 : Extrait de la Leçon 1 (Temps 2 du dispositif)	277
Tableau 37 : Extrait de la Leçon 2 (Temps 3 du dispositif)	279
Tableau 38 : Extrait de la Leçon 1 (Temps 2 du dispositif)	282
Tableau 39 : Extrait de la l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)	286
Tableau 40 : Extrait de la l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)	289
Tableau 41 : Extrait de la l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)	295
Tableau 42 : Extrait de la l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)	299
Tableau 43 : Extrait de la Leçon 3 (Temps 4 du dispositif)	303
Tableau 44 : Extrait de la Leçon 3 (Temps 4 du dispositif)	306
Tableau 45 : Extrait de la l'ECP2 (Temps 3 du dispositif)	308
Tableau 46 : Extrait de la l'ECP2 (Temps 3 du dispositif)	311
Tableau 47 : Extrait de la Leçon 4 (Temps 5 du dispositif)	316
Tableau 48 : Extrait de l'ECP3 (Temps 4 du dispositif)	319
Tableau 49 : Extrait de l'ECP3 (Temps 4 du dispositif)	322

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modalités d'enregistrement audio des activités d'enseignement des EN lors des leçons	157
Figure 2 : Trajectoire de satisfaction 1	184
Figure 3 : Trajectoire de satisfaction 2	212
Figure 4 : Trajectoire de satisfaction 3	246
Figure 5 : Trajectoire de satisfaction 4	276

LISTE DES PHOTOS

Photo 1 : Réunion de contractualisation entre formateurs	144
Photo 2 : Leçon 1 de l'EN2	144
Photo 3 : ECP1 de la triade 2	145
Photo 4 : Leçon 2 de l'EN2	146
Photo 5 : ECP2 de la triade 2	146
Photo 6 : Leçon 3 de l'EN2	147
Photo 7 : ECP3 de la dyade 2	147
Photo 8 : Leçon 4 de l'EN2	148
Photo 9 : ECP4 de la triade 2	148
Photo 10 : Photo de leçon de l'EN1	155
Photo 11 : Photo de l'ECP de la triade 2	155
Photo 12 : Photo de l'EAC de l'EN1	156
Photo 13 : Photo des modalités d'enregistrement vidéo de la L3 de l'EN2	158
Photo 14 : Photo des acteurs du dispositif lors de l'ECP2 de la triade 1	159
Photo 15 : Aménagement d'un EAC mené avec l'EN1	160

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Entretien d'autoconfrontation du FU1, Temps 1

Annexe 2 : Entretien d'autoconfrontation du FU2, Temps 1

Annexe 3 : Entretien d'autoconfrontation de la T1, Temps 1

Annexe 4 : Entretien d'autoconfrontation de la T2, Temps 1

Annexe 5 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1 Temps 2, Leçon 1

Annexe 6 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1, Temps 2, Entretien de conseil pédagogique 1

Annexe 7 : Entretien d'autoconfrontation de la T1, Temps 2, Entretien de conseil pédagogique 1

Annexe 8 : Entretien d'autoconfrontation du FU1, Temps 2, Entretien de conseil pédagogique 1

Annexe 9 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 2, Leçon 1

Annexe 10 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 2, Entretien de conseil pédagogique 1

Annexe 11 : Entretien d'autoconfrontation de la T2, Temps 2, Entretien de conseil pédagogique 1

Annexe 12 : Entretien d'autoconfrontation du FU2, Temps 2, Entretien de conseil pédagogique 1

Annexe 13 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1, Temps 3, Leçon 2

Annexe 14 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1, Temps 3, Entretien de conseil pédagogique 2

Annexe 15 : Entretien d'autoconfrontation de la T1, Temps 3, Entretien de conseil pédagogique 2

Annexe 16 : Entretien d'autoconfrontation du FU1, Temps 3, Entretien de conseil pédagogique 2

Annexe 17 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 3, Leçon 2

Annexe 18 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 3, Entretien de conseil pédagogique 2

Annexe 19 : Entretien d'autoconfrontation de la T2, Temps 3, Entretien de conseil pédagogique 2

Annexe 20 : Entretien d'autoconfrontation du FU2, Temps 3, Entretien de conseil pédagogique 2

Annexe 21 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1, Temps 4, Leçon 3

Annexe 22 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1, Temps 4, Entretien de conseil pédagogique 3

Annexe 23 : Entretien d'autoconfrontation de la T1, Temps 4, Entretien de conseil pédagogique 3

Annexe 24 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 4, Leçon 3

Annexe 25 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 4, Entretien de conseil pédagogique 3

Annexe 26 : Entretien d'autoconfrontation de la T2, Temps 4, Entretien de conseil pédagogique 3

Annexe 27 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1, Temps 5, Leçon 4

Annexe 28 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1, Temps 5, Entretien de

conseil pédagogique 4

Annexe 29 : Entretien d'autoconfrontation de la T1, Temps 5, Entretien de conseil pédagogique 4

Annexe 30 : Entretien d'autoconfrontation du FU1, Temps 5, Entretien de conseil pédagogique 4

Annexe 31 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 5, Leçon 4

Annexe 32 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 5, Entretien de conseil pédagogique 4

Annexe 33 : Entretien d'autoconfrontation de la T2, Temps 5, Entretien de conseil pédagogique 4

Annexe 34 : Entretien d'autoconfrontation du FU2, Temps 5, Entretien de conseil pédagogique 4

PARTIE 1: INTRODUCTION

Cette partie est composée de deux chapitres.

Le premier chapitre a pour objectif de proposer un ancrage que l'on pourrait qualifier d'institutionnel de notre objet d'étude. Pour ce faire, les contextes institutionnels européen et français des relations pouvant être établies entre le travail et la santé sont détaillés. Sur cette base, le concept de satisfaction professionnelle est travaillé.

Le second chapitre propose un ancrage scientifique de l'objet d'étude centré sur la satisfaction professionnelle des enseignants novices.

Chapitre 1

Ancrage institutionnel de l'objet d'étude

Ce premier chapitre est organisé en quatre sections. Il est destiné à présenter le contexte institutionnel général support aux relations pouvant être établies entre la santé et le travail. Sur cette base, le concept de satisfaction professionnelle est progressivement circonscrit et interrogé. Structurellement, chaque section propose successivement une lecture des orientations politiques européennes puis françaises sur chacune des thématiques abordées.

La Section 1 pose le cadre institutionnel des relations pouvant être établies entre le travail et la santé. La satisfaction professionnelle y est considérée comme un moyen d'établir ces relations.

La Section 2 précise les relations pouvant être établies entre le travail et la santé chez les enseignants. Lors de cette section, l'augmentation des difficultés rencontrées par les enseignants, et ses conséquences sur leur satisfaction professionnelle, sont détaillées.

La Section 3 précise les relations pouvant être établies entre le travail et la santé chez les enseignants en formation.

Enfin, la Section 4, délimite le cadre de l'étude. A ce titre, elle interroge les relations pouvant être établies entre le travail, la santé et la satisfaction professionnelle des enseignants novices en formation initiale.

1. Lecture institutionnelle des relations travail – santé : Une volonté européenne pour tendre vers un mieux-être au travail et un accroissement de la satisfaction professionnelle

La santé au travail représente aujourd'hui l'un des aspects les plus importants et les plus développés de la politique relative à l'emploi et aux affaires sociales de l'Union Européenne (UE). A ce titre, le Parlement Européen rappelle que « *le droit à la santé est un droit fondamental, et que tout travailleur bénéficie de la garantie légale de conditions de travail qui respectent sa santé, sa sécurité et sa dignité* » (p. 5). Les différentes institutions de l'UE participent en synergie à cette ambition politique qui vise à placer la santé comme un droit fondamental des travailleurs. Alors que l'initiative législative appartient à la Commission européenne, le pouvoir de décision, rappelons le, est partagé par le Parlement et le Conseil de l'UE. En détail, la Commission est composée de différentes divisions. Parmi celles-ci, la division relative à l'emploi, aux affaires sociales et à l'inclusion détermine le cadre stratégique de l'UE en matière de santé et de sécurité au travail.

La Commission européenne a adopté deux cadres stratégiques successifs visant une meilleure prise en charge des problématiques de santé au travail. La première stratégie européenne² (2007-2012) est introduite par le constat selon lequel un tiers des travailleurs se déclare en souffrance au travail et/ou dit subir des problèmes de santé inhérents à celui-ci. Au sein de ce texte est tout particulièrement déplorée l'augmentation croissante des pathologies et des accidents dus à des problèmes psychosociaux nourris par la dégradation des conditions de travail³. Le constat ainsi posé, la stratégie adoptée au niveau européen a été de promouvoir la santé et la sécurité des travailleurs dans l'exercice de leur métier. Elle a fixé, en ce sens, pour objectif premier une diminution des pathologies liées au travail. Pour ce faire, elle a poursuivi le but ambitieux d'un changement de comportements des travailleurs pour faire naître « *des*

¹ Rapport de la Commission de l'emploi et des affaires sociales (2011). Proposition de résolution du parlement européen sur l'examen à mi-parcours de la stratégie européenne 2007/2012 pour la santé et la sécurité au travail. Rapport consultable à : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2011-0409+0+DOC+XML+V0//FR>

² Communication de la Commission des communautés européennes (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication au Conseil et au Parlement européen. Rapport consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX:52007DC0062>

³ Communication de la Commission des communautés européennes (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication au Conseil et au Parlement européen. Rapport consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX:52007DC0062>

approches favorables à la santé des travailleurs » (p. 5). La stratégie 2014-2020⁴ prolonge cette ambition politique et fixe trois défis à relever : assurer une meilleure application des règles existantes en matière de prévention ; améliorer la prévention des maladies professionnelles en insistant sur les nouveaux risques et, enfin, tenir compte du vieillissement de la main d'œuvre.

Par la mise en place de ces deux stratégies, la Commission européenne se pose à l'origine d'une synergie étatique et trans-institutionnelle visant une articulation plus grande entre les préoccupations sanitaires et professionnelles. Plus précisément, trois priorités apparaissent dans la politique européenne⁵ : la lutte contre le stress, la prévention du burnout⁶ au travail et la gestion des troubles musculo-squelettiques. Dans le domaine de la santé et la sécurité au travail, l'agence de Bilbao, créée en 1994, œuvre pour la santé et la sécurité au travail. Elle travaille plus particulièrement sur la prévention des risques sanitaires au travail. Par exemple, elle met en évidence que le stress professionnel représente le problème de santé au travail le plus répandu et significatif. Ainsi, le stress « *affecte également la santé physique, le bien-être et la productivité* »⁷ (p. 1). Elle souligne tout l'intérêt à la fois pour les travailleurs et les entreprises de prendre conscience du problème.

Sur la base des propositions de cette agence, en 2007, la Commission européenne a communiqué au Parlement un accord-cadre. Cet accord-cadre a fixé pour objectif de prendre en compte le stress au travail afin d'améliorer la santé et le bien-être des travailleurs ainsi que l'efficacité des entreprises, en analysant les facteurs de risques (en particulier organisationnels et relationnels) et en promouvant les actions de prévention⁸. Par cet accord-cadre, la

⁴ Communication de la Commission des communautés européennes (2014). *Cadre stratégique de l'Union européenne en matière de santé et de sécurité au travail (2014-2020)*. Communication de la Commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. Rapport consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014DC0332>

⁵ Rapport de la Commission de l'emploi et des affaires sociales (2011). *Proposition de résolution du Parlement européen sur l'examen à mi-parcours de la stratégie européenne 2007/2012 pour la santé et la sécurité au travail*. Rapport consultable à : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2011-0409+0+DOC+XML+V0//FR>

⁶ Nous entendons par burnout, un syndrome d'épuisement professionnel. Il résulte d'un émotionnel, d'une dépersonnalisation et d'une réduction de l'accomplissement personnel. Il est reconnu comme un risque professionnel pour les travailleurs (Piko, 2006).

⁷ Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail (2002). Stress au travail. *FACTS*, 22, 1-2.

⁸ Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail (2002). Stress au travail. *FACTS*, 22, 1-2.

⁹ Communication de la Commission des communautés européennes (2007). *Stratégie communautaire pour la santé et la sécurité au travail (2007-2012)*. Communication de la Commission au Parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. Rapport consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX:52007DC0062>

Commission européenne a donc essayé d'impulser une dynamique en faveur de la prise en compte de la santé des travailleurs car cette dernière est directement contributive du bien-être professionnel ainsi que de la productivité. Ainsi, « *la promotion de la santé sur le lieu de travail permet d'améliorer la santé, de réduire l'absentéisme, de renforcer la motivation et d'améliorer la productivité* » (p. 1).

En détail, la politique de prévention engagée en matière de relations entre la santé et le travail ambitionne des retombées effectives sur la satisfaction professionnelle des travailleurs. « *La prévention est un principe gagnant-gagnant : gagnant pour le salarié qui voit sa satisfaction et son bien-être au travail augmenter ; gagnant pour les entreprises qui augmentent ainsi leur performance économique et sociale* »¹⁰ (p. 4). En ce sens, le programme de la Commission européenne « *Education et Formation 2020* » souligne l'importance de la satisfaction professionnelle en termes d'accomplissement de soi comme voie d'accès privilégiée au bien-être au travail mais aussi en dehors de celui-ci. Cette Commission indique que, pour promouvoir le bien-être face aux défis du XXI^{ème} siècle, une nouvelle orientation consisterait à « *fournir aux citoyens des opportunités adéquates d'accomplissement de soi et un accès à l'éducation, à l'emploi, aux soins de santé et à la protection sociale, dans un contexte de solidarité, de cohésion sociale et de viabilité* »¹¹ (p. 3). La satisfaction professionnelle en termes d'accomplissement de soi apparaît donc comme une voie permettant un mieux-être au travail passant essentiellement par l'accomplissement de soi dans l'exercice de son métier.

En France, contrairement à d'autres états de l'UE¹², les relations entre la santé et le travail sont également règlementées. Ceci est notamment dû à la multiplicité des rapports faisant le constat d'une augmentation significative des risques psychosociaux en contexte professionnel (Cohidon & Murcia, 2009 ; Direction de l'animation de la recherche, des études

¹⁰ Rebsamen, F. (2015). *Discours : journée mondiale pour la santé et la sécurité au travail*. Le 28 Avril 2015. Rapport consultable à : <http://travail-emploi.gouv.fr/actualite-presse,42/discours,2142/journee-mondiale-pour-la-sante-et,18633.html>

¹¹ Communication de la Commission éducation et formation (2008). *Améliorer les compétences pour le XXI^{ème} siècle: un programme de coopération européenne en matière scolaire*. Communication de la Commission « Education et Formation » au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au comité des régions.

¹² Agence exécutive éducation, audiovisuel et culture (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2006*. Bruxelles : Eurydice. p. 160.

et des statistiques (DARES), 2008¹³ ; Rapport Lachmann, Larose, & Penicaud 2010¹⁴ ; Rapport Nasse & Légeron, 2008¹⁵). Le Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue Social (MFEFDS) insiste, en ce sens, sur trois principaux piliers sur lesquels doivent porter les efforts de prévention : les risques cancérigènes et mutagènes, les troubles musculo-squelettiques et les troubles suscités par un stress excessif¹⁶. Dans le même ordre d'idées, le rapport Nasse-Légeron¹⁷ met aussi en avant l'existence des risques psychosociaux engendrés par l'évolution vers une société de service. Assez paradoxalement, cette évolution n'est pas sans conséquences en termes de santé au travail. Les risques, en apparence moins importants, n'en sont pas moins présents. La difficulté tient alors du fait qu'ils sont plus difficiles à identifier. La souffrance qu'ils engendrent est, en effet, accompagnée de signes extérieurs moins perceptibles que ceux provoqués, par exemple, par les accidents du travail. Pour répondre à ce type de risques, ce rapport préconise notamment de renforcer la lutte contre le stress au travail et propose une liste de solutions envisageables¹⁸. Concernant plus spécifiquement, la satisfaction professionnelle, le rapport sur le bien-être et l'efficacité au travail¹⁹ propose de « *donner aux salariés les moyens de se réaliser dans le travail* » (p. 5) afin de mieux se sentir dans leur profession. Cette proposition cherche donc à articuler au mieux les relations entre la santé et le travail par le biais d'un accroissement de l'accomplissement de soi et de la satisfaction professionnelle.

¹³ Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (2008). *Les facteurs psychosociaux au travail. Premières synthèses de l'enquête SUMER 2002-2003*. Paris : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques.

¹⁴ Lachmann, H., Larose, C., & Penicaud, M. (2010). *Bien-être et efficacité au travail. 10 propositions pour améliorer la santé psychologique au travail*. Rapport fait à la demande du Premier Ministre. La Documentation française.

¹⁵ Nasse, P., & Légeron, P. (2008). *Rapport sur la détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux au travail remis à M. X. Bertrand*. Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité.

¹⁶ Méreau, M.A. (2009). *Risques psychosociaux et stress au travail*. Institut de santé au travail du Nord de la France Juin, 2009.

¹⁷ Nasse, P., & Légeron, P. (2008). *Rapport sur la détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux au travail remis à M. X. Bertrand*. Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité.

¹⁸ Nasse, P., & Légeron, P. (2008). *Rapport sur la détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux au travail remis à M. X. Bertrand*. Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité.

¹⁹ Lachmann, H., Larose, C., & Penicaud, M. (2010). *Bien-être et efficacité au travail. 10 propositions pour améliorer la santé psychologique au travail*. Rapport fait à la demande du premier ministre. La Documentation française.

2. Lecture institutionnelle des relations travail – santé chez les enseignants : des difficultés d'exercice reconnues comme éprouvant la satisfaction professionnelle

Dans le domaine de l'enseignement, les politiques européennes cherchant à prendre en considération les relations pouvant être tissées entre la santé et le travail des enseignants se rejoignent toutes sur un point. Les enseignants sont, quel que soit le pays, soumis à un nombre croissant de difficultés qui, à termes, engendrent des problématiques de santé. Véritable partenaire social de la Commission européenne, le Comité Syndical Européen de l'Education (CSEE) dénonce le fait que les enseignants figurent parmi les travailleurs les plus touchés dans leur santé²⁰. Le conseil de l'UE intitulé « Education, Jeunesse, Culture et Sport »²¹ reconnaît d'ailleurs que la difficulté de maintenir à plus ou moins long termes les enseignants dans leur emploi s'accroît dans beaucoup de pays de l'UE. En effet, dans la plupart, l'augmentation des charges de travail et des contraintes liées à la profession débouche sur la multiplication des pathologies chez les enseignants, notamment celles usuellement associées au stress²². Bien que le stress lié au travail ne soit pas « *reconnu en tant que problème du secteur de l'éducation* » dans certains pays de l'UE²³, il représente un problème de santé majeur pour les enseignants. Associé le plus souvent à l'anxiété ou à une certaine détresse psychologique, le stress influence de façon significative le vécu professionnel des enseignants dans leur milieu professionnel²⁴ et, au final, leur limite l'accès à un certain bien-être au travail²⁵. Une réflexion sur les facteurs susceptibles de contribuer à une réduction du stress a donc été menée²⁶. Parmi ces facteurs, la satisfaction professionnelle occupe une place de

²⁰ Comité syndical européen de l'éducation (2009). *Stress lié au travail des enseignants*. Mise en œuvre de l'accord-cadre autonome européen sur le stress lié au travail. Bruxelles : CSEE.

²¹ Conclusions du Conseil de l'Union Européenne (2014). *Conclusions sur l'éducation et la formation performante des enseignants*. Conseil éducation, jeunesse, culture et sport.

²² Comité syndical européen de l'éducation (1999). *Etude sur le stress: la cause du stress dont souffrent les enseignants, ses effets et propositions d'approche en vue de sa réduction*. Bruxelles : CSEE.

²³ Comité syndical européen de l'éducation (2009). *Stress lié au travail des enseignants*. Mise en œuvre de l'accord-cadre autonome européen sur le stress lié au travail. Bruxelles : CSEE.

²⁴ Comité syndical européen de l'éducation (1999). *Etude sur le stress: la cause du stress dont souffrent les enseignants, ses effets et propositions d'approche en vue de sa réduction*. Bruxelles : CSEE.

²⁵ Comité syndical européen de l'éducation (1999). *Etude sur le stress: la cause du stress dont souffrent les enseignants, ses effets et propositions d'approche en vue de sa réduction*. Bruxelles : CSEE.

²⁶ Comité syndical européen de l'éducation 1999 à 2011.

choix. Le CSEE avance en effet « *qu'une satisfaction professionnelle plus grande réduit les risques de stress* »²⁷. La satisfaction apparaît donc à ce niveau aussi comme un levier pour lutter contre le stress des enseignants, voir leur burnout et leur abandon professionnel.

En France, le constat est identique. Les enseignants rencontrent aussi des difficultés professionnelles ayant des conséquences sur leur santé. On peut en ce sens, par exemple, souligner que 41% des enseignants ont eu des problèmes de santé au cours de leur carrière professionnelle, problèmes liés pour 70% d'entre eux aux conditions d'exercice de leur métier²⁸. Une étude des rapports portant sur les problèmes de santé directement en relation avec le métier aboutit au même constat. Ainsi par exemple, 24 % des personnels de l'Éducation Nationale sont stressés par leur travail et 14 % sont en situation d'épuisement professionnel, voire de burnout (Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale (MGEN), 2013)²⁹. Par comparaison, seulement 12 % des cadres du secteur privé se déclarent dans une telle situation (Guignon, Niedhammer, & Sandret, 2008). Ce constat semble d'autant plus significatif que les enseignants sont 86 % à affirmer que leur travail leur donne satisfaction. Néanmoins, ils ne pensent pas que les avantages que leur offre leur métier compensent les inconvénients occasionnés³⁰.

Une enquête, support à l'étude de Lantheaume et Helou (2008), menée en partenariat avec la Fondation MGEN, identifie en détails les facteurs de stress des enseignants. Parmi les plus significatifs, on peut relever l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et l'insatisfaction sur l'accomplissement personnel au travail. Cette étude met, par ailleurs, en relation le stress croissant des enseignants et leur difficulté à s'accomplir dans l'exercice de leur métier et à en être satisfaits. Ainsi, « *malgré un fort taux de satisfaction vis-à-vis de leur expérience professionnelle, une part non négligeable de professeurs d'EPS a le sentiment*

²⁷ Comité syndical européen de l'éducation (2011). *Stress lié au travail des enseignant(e)s. Analyse, comparaison et évaluation de l'impact des risques psychosociaux sur les enseignant(e)s sur leur lieu de travail dans l'UE*. Bruxelles : CSEE.

²⁸ Thoby, D. (2010). Les enseignants sont stressés. *Santé & Travail*, 69 - janvier 2010. Consultable à : http://www.sante-et-travail.fr/les-enseignants-sont-stresses_fr_art_896_47000.html

²⁹ Gonthier-Maurin, B. (2012). *Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice*. Rapport d'information pour le Sénat, n°601. Paris.

³⁰ Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (2014). *TALIS 2013 : Enseignant en France, un métier solitaire ? Note d'information*, 23, 1-4.

d'une dégradation des conditions d'exercice et/ou du climat dans leur établissement ainsi que de leur moral »³¹ (p. 147).

³¹ Gambert, P., & Bonneau, J. (2010). Etre professeur d'éducation physique et sportive en 2009. *Les dossiers*, 195, p. 1-147. Consultable à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2010/01/6/dossier195_139016.pdf.

3. Lecture institutionnelle des relations travail – santé chez les enseignants en formation : former pour permettre aux enseignants de répondre aux nouvelles exigences de leur métier

Lors du Conseil européen de Lisbonne en mars 2000, l'UE s'est fixée comme objectif stratégique de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale³². Dans cette perspective, les conclusions du Conseil européen du 5 mai 2003 sur les niveaux de référence des performances moyennes européennes en matière d'enseignement et de formation ont fixé l'objectif d'atteindre les 12.5% de participation à la formation tout au long de la vie parmi la population adulte de l'UE³³. Pour ce conseil, « *il convient d'accorder une attention particulière à la formation sur le lieu de travail et pendant le temps de travail, ces deux aspects étant des dimensions essentielles* » (p. 2) de l'éducation et de la formation tout au long de la vie³⁴. Afin de relever les « *défis* » de la société, l'UE prévoit un programme visant à « *motiver les adultes à participer à l'éducation et à la formation pendant toute leur vie* »³⁵ (p. 2). Parmi les arguments en faveur de ce programme, il est possible de souligner l'évolution rapide de la technologie et des exigences de la société de l'information renforçant l'importance de la formation professionnelle tout au long de la vie³⁶. La formation se pose, au moins au niveau politique, comme un levier pour travailler les relations entre la santé et le travail. Le postulat défendu est celui selon lequel la formation peut permettre la construction de nouvelles compétences chez les enseignants, compétences leur permettant de mieux

³² Communication au Conseil de l'Union Européenne (2006). *Relance de la stratégie de Lisbonne pour l'emploi et la croissance*. Conseil de l'Union Européenne

³³ Conseil de l'Union Européenne (2003). *Conclusions du conseil du 5 Mai 2003 sur les niveaux de référence des performances moyennes européennes en matière d'enseignement et de formation*. Consultable à : http://alineabyluxia.fr/eu/p/2003/5/5/JOC_2003_134_R_0003_01

³⁴ Parlement européen (2004). *Statistiques sur la formation professionnelle continue en entreprise*. Résolution législative du Parlement européen sur la proposition de règlement du Parlement européen et du Conseil. Consultable à : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2005-0038+0+DOC+PDF+V0//FR>

³⁵ Conseil des communautés européennes (2002). *Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*. Journal officiel C 142 du 14.06.2002, p. 1-23.

³⁶ Vassiliou, A. (2010). *Education, culture, multilinguisme et jeunesse*. Audition. Communiqué de presse.

s'adapter à l'évolution de leurs conditions de travail et *in fine* de le réaliser avec satisfaction et donc mieux-être.

La formation des enseignants, notamment leur formation continue, trouve sa justification première dans le fait que le métier devienne plus difficile³⁷, avec des attentes multiples et diverses, nourries par des environnements éducatifs hétérogènes³⁸. La formation se veut donc participer à l'accroissement des compétences des enseignants. Le conseil de l'UE « Education, Jeunesse, Culture et Sport » souligne, en ce sens, l'importance d'un investissement dans la formation des enseignants³⁹ afin que ces derniers puissent faire face aux évolutions de leur métier. En détail, l'amélioration de la formation intègre les axes prioritaires du programme « Education et Formation 2020 », programme relatif aux objectifs futurs des systèmes d'éducation et de formation entérinés par le Conseil de l'UE à la suite des accords de Bologne⁴⁰. Il convient ainsi, par une véritable politique de formation, d'« améliorer l'éducation et la formation pour permettre à davantage de personnes de réaliser pleinement leur potentiel, dans leur propre intérêt »⁴¹ (p. 2). La formation est donc envisagée comme un levier permettant aux enseignants d'optimiser et d'accroître leurs compétences en vue de se réaliser professionnellement mais aussi professionnellement. En effet, selon le Conseil Européen (2006), « l'éducation et la formation sont indispensables au développement à long terme du potentiel de l'Union Européenne en matière de compétitivité, ainsi qu'à la cohésion sociale (...). Le rythme des réformes doit s'accélérer afin de garantir l'existence de systèmes d'éducation de grande qualité, à la fois efficaces et équitables »⁴² (p. 6). Le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2007-2013) propose en ce sens de favoriser les dispositifs innovants et l'échange de bonnes pratiques entre professionnels. Obligatoire

³⁷ Communication de la Commission des communautés européennes (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication de la Commission au Conseil et au Parlement Européen.

³⁸ Communication de la Commission des communautés européennes (2009). *Les compétences clés dans un monde en mutation*. Communication de la Commission au Parlement Européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions.

³⁹ Communication au Conseil de l'Union Européenne (2014). *Conclusions sur l'éducation et la formation performante des enseignants*. Conseil éducation, jeunesse, culture et sport.

⁴⁰ Rapport de l'organisation de coopération et de développement économiques (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*.

⁴¹ Communication de la Commission des communautés européennes (2006). *La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi : questions fréquemment posées*. Mémo. Bruxelles.

⁴² Communication au Conseil de l'Union Européenne (2006). *Relance de la stratégie de Lisbonne pour l'emploi et la croissance*. Conseil de l'Union Européenne.

dans plusieurs pays européens⁴³, la formation continue poursuit d'ailleurs comme objectif premier de répondre aux besoins réels des enseignants et ainsi d'améliorer leur pratique professionnelle. Autrement dit, la formation est assimilée à un moyen d'atteindre une plus grande qualité professionnelle⁴⁴ permettant, à terme, de réduire les problèmes de santé des enseignants au travail. Le CSEE souligne, en effet, qu'une formation insuffisante accroît généralement les facteurs de risque au travail⁴⁵. Inversement, une formation de qualité permettrait aux enseignants tout à la fois un accroissement de leur efficacité professionnelle mais aussi de leur satisfaction professionnelle. C'est d'ailleurs pour cette raison que la Commission européenne propose de veiller à une meilleure coordination des formations initiales et continues⁴⁶. Elle identifie plus précisément comme priorité l'amélioration de la qualité de la formation tant initiale que continue accordée aux enseignants⁴⁷.

Bien que l'ensemble des initiatives européennes semblent aller dans le sens d'une valorisation de la formation des enseignants pour optimiser leurs compétences et ainsi accroître leur mieux-être au travail, des difficultés subsistent. Par exemple, la formation professionnelle continue constitue une obligation institutionnelle en France, en Suède, en Islande et en Norvège mais, dans la pratique, la participation des enseignants à cette dernière reste facultative⁴⁸. Par ailleurs, lorsqu'elle est mise en place d'autres problématiques surgissent. Ainsi par exemple, la difficile articulation des différents temps de formation entre eux ou encore entre les temps de formation et les temps de travail est souvent relevée. En effet, « *il n'existe guère de coordination systématique entre les différentes composantes de la formation des enseignants, ce qui entraîne un manque de cohérence et de continuité* »⁴⁹ (p. 3).

⁴³ Agence exécutive éducation, audiovisuel et culture (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe. 2006*. Bruxelles : Eurydice, p. 156.

⁴⁴ Parlement européen (2004). *Programme d'action intégrée dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Projet de résolution législative du Parlement européen sur la proposition de décision du Parlement européen et du Conseil.

⁴⁵ Comité syndical européen de l'éducation (2009). *Stress lié au travail des enseignants*. Mise en œuvre de l'accord-cadre autonome européen sur le stress lié au travail. Bruxelles : CSEE.

⁴⁶ Communication de la Commission des communautés européennes (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication au Conseil et au Parlement européen. Consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX:52007DC0062>.

⁴⁷ Agence exécutive éducation, audiovisuel et culture (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2006*. Bruxelles : Eurydice, p. 156.

⁴⁸ Agence exécutive éducation, audiovisuel et culture (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2006*. Bruxelles : Eurydice, p. 160.

⁴⁹ Communication de la Commission des communautés européennes (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication au Conseil et au Parlement européen. Consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX:52007DC0062>.

Face à ce constat, bon nombre d'acteurs considèrent que la formation ne peut plus seulement se penser comme un outil permettant une entrée dans le métier. Elle doit être envisagée, sous différentes formes, pour étayer le développement professionnel des enseignants tout au long de leur carrière professionnelle⁵⁰. C'est d'ailleurs dans le cadre de cette volonté politique que le rapport de l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)⁵¹ situe son propos. Ce rapport relève que les actions de formation sont encore trop fréquemment ciblées en début de carrière dans l'espace européen alors même que les enseignants présentent de réels besoins de formation tout au long de celle-ci. Il préconise pour ce faire de mieux penser l'articulation des différentes formations, initiale et continue, en pensant une passerelle entre les deux via, entre autre, un allongement du dispositif de formation initiale. Selon ce rapport, l'idéal serait sans doute d'instaurer un processus ininterrompu de formation des enseignants qui engloberait la formation initiale, une période d'intégration dans la profession et un perfectionnement professionnel mené tout au long de la carrière. A chaque étape de ce processus, des possibilités seraient offertes aux enseignants pour qu'ils puissent acquérir de nouvelles connaissances et compétences professionnelles⁵² source *in fine* d'accroissement de leur satisfaction professionnelle.

En France, la place allouée à la formation des enseignants est similaire. La formation est ainsi considérée comme essentielle pour « *faire évoluer leurs compétences, leur répertoire d'activités pour que les fins de carrière ne soient pas synonyme d'un repli sur des compétences antérieures (...). C'est de cela aussi que se nourrit cette souffrance ordinaire et diffuse, dont, au-delà des cas graves d'épuisement professionnel, les enquêtes de santé au travail ne permettent pas de saisir toute l'ampleur, mais qui aboutit à l'usure des enseignants* »⁵³ (Gonthier-Maurin, 2012, pp. 69-70). En matière de formation des enseignants, la France inscrit sa politique dans les orientations fixées à l'échelle européenne. La Commission de réflexion sur la souffrance au travail « *préconise une formation tout au long*

⁵⁰ Communication de la Commission Education et Formation (2008). *Améliorer les compétences pour le XXI^e siècle: un programme de coopération européenne en matière scolaire*. Communication de la Commission « Education et Formation » au parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au comité des régions

⁵¹ Rapport de l'organisation de coopération et de développement économiques. (2010). *Educating teachers for diversity: meeting the challenge*. Paris.

⁵² Communication de la commission des communautés européennes (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication au Conseil et au Parlement européen. Consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX:52007DC0062>.

⁵³ Gonthier-Maurin B. (2012). *Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice*. Rapport d'information pour le Sénat, n°601. Paris.

de la carrière et suggère une formation sur la souffrance au travail pour les dirigeants et les managers »⁵⁴ (p. 22). A ce titre, elle s'inscrit dans la politique européenne visant à renforcer la contribution de l'éducation et de la formation tout au long de la vie à l'épanouissement personnel⁵⁵. La Commission de réflexion sur la souffrance au travail⁵⁶ (Jardé & Poisson, 2009) place, en détail, la formation comme une priorité pour tous afin mieux faire face aux évolutions du monde du travail et, par-là même, de se maintenir en bonne santé. En France, la formation continue des enseignants reste en revanche peu développée. Ceci semble essentiellement s'expliquer par le manque de temps des enseignants et la faible incitation hiérarchique. Elle est d'ailleurs actuellement en « perte de vitesse »⁵⁷. Ce constat tranche avec les incitations institutionnelles. En effet, la commission de réflexion sur la souffrance au travail (voir sur ce point : Poisson & Jardé, 2009) incite les enseignants à s'investir dans la formation continue en vue de réduire leur souffrance éventuelle au travail. La formation apparaît donc comme une condition nécessaire pour permettre aux enseignants d'être satisfaits de ce qu'ils font et *in fine* d'être en bonne santé.

⁵⁴ La Commission de réflexion sur la souffrance au travail composée de députés UMP et Nouveau Centre, et de personnalités qualifiées, ayant pour co-présidents J.-F. Copé et P. Méhaignerie, a rendu son rapport le 16 Décembre 2009.

⁵⁵ Parlement européen (2004). *Programme d'action intégré dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* Projet de résolution législative du parlement européen sur la proposition de décision du Parlement européen et du Conseil établissant.

⁵⁶ Poisson J.-F., & Jardé, O. (2009). *Commission de réflexion sur la souffrance au travail*. Propositions. Paris

⁵⁷ Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (2014). *TALIS 2013 : Enseignant en France, un métier solitaire ? Note d'information*, 23, p. 1-4.

4. Lecture institutionnelle des relations travail – santé des enseignants en formation initiale : se former pour mieux entrer dans le métier

Les relations entre la santé et le travail occupent une place importante lorsqu'il s'agit d'aborder la formation initiale des enseignants. Cette formation serait, en effet, un moyen privilégié pour mieux préparer les jeunes enseignants à l'entrée dans un métier de plus en plus complexe et pour contribuer à leur épanouissement personnel et professionnel.

Actuellement, le Conseil de l'UE « Education, Jeunesse, Culture et Sport » précise en ce sens qu'« *il n'est pas rare que de nouveaux enseignants abandonnent prématurément le métier et ce phénomène peut constituer une perte importante pour les personnes concernées ainsi que pour l'ensemble du système. Les programmes de formation initiale des enseignants qui, dès le début, préparent adéquatement les enseignants, combinés avec des mesures d'insertion, du mentorat et un accompagnement et une meilleure prise en compte du bien-être personnel et professionnel des enseignants, peuvent contribuer à y remédier* »⁵⁸ (p. 2). Ce conseil établit une relation explicite entre la formation initiale des enseignants novices (EN)⁵⁹, leur développement professionnel et leur bien être professionnel et personnel. Cet investissement en matière de formation initiale est renforcé par le constat selon lequel cette dernière ne prépare pas suffisamment les EN à faire face à la complexité de leur métier⁶⁰. Confrontée à ce constat, la Commission européenne a d'ailleurs proposé en 2007 au Parlement européen une communication intitulée « *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants* »⁶¹. Cette communication pointait notamment la faiblesse de la dimension professionnelle de la formation des EN dans de nombreux pays.

⁵⁸ Communication au Conseil de l'Union Européenne (2014). *Conclusions sur l'éducation et la formation performante des enseignants*. Conseil éducation, jeunesse, culture et sport.

⁵⁹ Nous entendons par EN les enseignants novices dans la suite du texte. Ils désignent les enseignants en début de carrière.

⁶⁰ Communication de la Commission des communautés européennes (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication au Conseil et au Parlement européen. Bruxelles : CCE. Consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX:52007DC0062>.

⁶¹ Communication de la Commission des communautés européennes (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication au Conseil et au Parlement européen. Bruxelles : CCE. Consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX:52007DC0062>

L'amélioration de la formation initiale apparaît donc depuis plusieurs années comme un levier pour aider les EN à entrer plus efficacement dans leur métier : « *la formation initiale des futurs enseignants devrait leur apporter les compétences essentielles nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité, mais aussi les motiver à acquérir et à actualiser des compétences tout au long de leur carrière* »⁶² (p. 3). La formation initiale apparaît donc à la fois comme un moyen pour développer la qualité d'intervention des EN mais aussi pour initier le processus de formation durant l'ensemble de leur carrière. Sur le fond, la formation initiale des enseignants se veut de plus en plus de haut niveau universitaire mais aussi simultanément en prise directe avec les pratiques professionnelles de classe. Le partenariat entre les universités et les établissements scolaires joue à ce titre un rôle fondamental pour l'articulation du développement des compétences professionnelles et de l'acquisition des connaissances académiques. En effet, les conclusions de TALIS⁶³ recommandent à ce propos, une formation initiale couplant à tout moment des apports de contenus scientifiques avec des pratiques effectives plus ou moins aménagées et accompagnées d'enseignement⁶⁴. Le lien entre les universités et les établissements scolaires s'est donc progressivement institué comme un levier d'amélioration de la formation initiale des EN afin de mieux les préparer à l'exercice de leur métier. Ainsi, « *les établissements de l'enseignement supérieur ont un rôle majeur à jouer dans la création de partenariats efficaces avec les écoles et les autres acteurs pour veiller à ce que leur programme de formation pour enseignants repose sur des faits concrets et établis et sur une bonne expérience des salles de classe* »⁶⁵ (p. 16). Il s'agit de mieux former les enseignants au niveau du Master dans les universités et d'établir des liens solides avec les établissements scolaires⁶⁶.

En France, cette lecture « partagée » de la formation initiale des enseignants entre l'université et les établissements scolaires n'est pas nouvelle et transparait plus ou moins, pour ainsi dire, à la lecture des différentes réformes engagées depuis la création des Instituts

⁶² Communication au Conseil de l'union européenne (2014). *Conclusions sur l'éducation et la formation performante des enseignants*. Conseil éducation, jeunesse, culture et sport.

⁶³ Rapport de l'organisation de coopération et de développement économiques (2013). *Les pratiques professionnelles des enseignants*. Rapport TALIS 2013 de l'OCDE, juin 2014.

⁶⁴ Communiqué de la commission européenne (2014). *Communiqué de presse*. Bruxelles, le 25 Juin 2014.

⁶⁵ Communication de la commission des communautés européennes (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication au Conseil et au Parlement européen. Bruxelles : CCE. Consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX:52007DC0062>.

⁶⁶ Rapport de l'organisation de coopération et de développement économiques (2005). *Principes européens communs concernant les compétences et les qualifications des enseignants*.

Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). La dernière réforme en date, dite de la mastérisation de la formation des enseignants n'échappe pas à cette orientation. Une des premières publications institutionnelles, en l'occurrence la lettre de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur du 17 octobre 2008⁶⁷, reprend pour ainsi dire les grandes orientations fixées par l'Union Européenne. Ainsi, « *l'amélioration de la formation des personnels enseignants, la revalorisation de leur métier et la prise en considération des recommandations européennes constituent les objectifs fondamentaux du nouveau mode de recrutement et de formation au niveau master* » (p. 1). Cette lettre insiste plus particulièrement sur la nécessité de penser une alternance de qualité entre temps de formation et temps de pratique professionnelle. Elle invite à renforcer pour ce faire le partenariat entre l'université et les établissements scolaires. Plus précisément, « *la formation professionnelle ne saurait se limiter à l'envoi des étudiants dans les classes (...). Il est souhaitable qu'elle puisse s'articuler avec une réflexion didactique, pédagogique, disciplinaire et épistémologique qui suppose des allers-retours entre terrain et formation* » (p. 2). Ce principe d'une formation en alternance a été repris une nouvelle fois par l'arrêté du 15 juin 2012, relatif au nouveau cahier des charges de la formation des enseignants⁶⁸. Il est également indiqué que la formation initiale se doit de « *faire alterner enseignement théorique et pratique en milieu scolaire* » (p. 1 de l'annexe de l'arrêté). Pour cela, l'alternance est pensée « *dans le cadre d'une collaboration étroite et d'un dialogue approfondi entre les recteurs d'académie et les établissements d'enseignement supérieur* » (p. 1 de l'annexe de l'arrêté). Ce partenariat est considéré comme le « *garant du respect des principes de continuité et de cohérence de la formation professionnelle des enseignants sur l'ensemble du territoire* » (p. 1 de l'annexe de l'arrêté). Les fondements d'une formation intégrative (Malglaive, 1994) sont ainsi une nouvelle fois mis en avant afin d'articuler au mieux les différents temps (temps de formation au sein des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education⁶⁹ ou en établissement scolaire et temps de pratique professionnelle dans les classes) constitutifs de la formation initiale des EN.

⁶⁷ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2008). *Campagne d'habilitation de diplômes de master pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement*. Paris.

⁶⁸ Ministère de l'Education nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2012). *Arrêté du 15 juin 2012 fixant le cahier des charges de la formation des professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation*. Journal Officiel n°0150 du 29 Juin 2012.

⁶⁹ En France, la formation universitaire des EN se réalise au sein des ESPE. Au regard des exigences européennes, nous nommerons universitaires les enseignements réalisés en France dans les ESPE.

Pour faciliter cette articulation, la mise en place d'un accompagnement singulier des EN a été envisagé sous la forme d'un tutorat mixte. Les EN sont en effet accompagnés, en établissement scolaire par un tuteur de terrain et à l'ESPE par un tuteur universitaire. Ainsi, « *chaque stagiaire se verra désigner un tuteur ... au sein de l'établissement... L'accompagnement du stagiaire sera en outre renforcé, dans le cadre d'un tutorat mixte. Un tuteur sera désigné par l'ESPE pour assurer le suivi du stagiaire tout au long de son cursus* »⁷⁰. Des tuteurs dans les établissements ainsi qu'au sein des ESPE les accompagnent donc pour mieux réussir cette formation dite intégrative⁷¹. En effet, « *les (enseignants) stagiaires bénéficient d'une formation organisée, dans le cadre des orientations définies par l'État. Cette formation alterne des périodes de mise en situation professionnelle dans une école ou un établissement et des périodes de formation au sein de l'établissement d'enseignement supérieur. Elle est accompagnée d'un tutorat et peut être adaptée pour tenir compte du parcours antérieur* »⁷² (p. 1 - fiche 3).

L'arrêté du 29 Août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation » réitère le principe « *d'une formation intégrée en alternance organisée par l'ESPE qui se déroule pour une part en situation professionnelle dans une école ou un établissement scolaire et pour une autre part dans un établissement d'enseignement supérieur* »⁷³ (p. 1). Il précise les modalités de déroulement des stages de formation comportant « *un tutorat assuré conjointement par un personnel d'une école ou d'un établissement relevant du ministre chargé de l'éducation nationale désigné par le recteur d'académie et un personnel désigné par l'école supérieure du professorat et de l'éducation* »⁷⁴. Cet arrêté fixe le cadre du travail en triade, c'est-à-dire sous le double accompagnement de chaque EN par un formateur universitaire (FU) et un tuteur de

⁷⁰ Ministère de l'Education nationale (2014). *Modalités d'organisation de l'année de stage pour les lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*, circulaire n° 2014-080 du 17/06/2014.

⁷¹ Nous noterons T le tuteur qui accompagne l'EN au sein de l'établissement scolaire et FU, le formateur universitaire de l'ESPE qui suit cet EN. Le terme « formateurs » fera simultanément référence au T et au FU.

⁷² Ministère de l'Education nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Modalité d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*. Note de service n°2015-055 du 17 Mars 2015.

⁷³ Ministère de l'Education nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013). *Arrêté du 27 Aout 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »*. Journal officiel n°0200 du 29 Août 2013.

⁷⁴ Dans la suite de l'écrit, nous distinguerons les temps de formation universitaire et les temps de formation en établissement scolaire incluant des activités diverses comme par exemple l'observation de la leçon par le T et le FU, les entretiens de conseil pédagogique faisant suite à la leçon de l'EN, voir co-intervention en classe de l'EN et du T.

terrain (T). Ce « double » tutorat vise une meilleure articulation des différents temps de formation et, in fine, un accompagnement continu et progressif des EN.

Chapitre 2

Ancrage scientifique de l'objet d'étude

Ce chapitre présente l'ancrage scientifique de notre objet d'étude relatif aux liens pouvant être tissés entre la formation des EN et leur satisfaction professionnelle⁷⁵. Il est composé de cinq sections.

La Section 1 décrit la méthode utilisée pour réaliser la revue de littérature support à cette étude.

La Section 2 s'attache à définir le concept de satisfaction professionnelle chez les enseignants.

La Section 3 détaille les relations pouvant scientifiquement être établies entre la satisfaction professionnelle des enseignants et leur santé⁷⁶.

La Section 4 précise les différents facteurs susceptibles d'influencer la satisfaction des enseignants.

Enfin, la Section 5 décrit la spécificité des EN lors de leur entrée dans le métier et les orientations en matière de formation pouvant permettre d'accroître leur satisfaction professionnelle.

⁷⁵ Au sein de la littérature du domaine plusieurs terminologies sont utilisées sans être forcément correctement définies. Nous retrouvons par exemple l'usage de satisfaction professionnelle mais aussi de satisfaction au travail voire de satisfaction. Nous avons fait le choix d'utiliser la terminologie la plus fréquemment utilisée, à savoir celle de satisfaction professionnelle.

⁷⁶ La santé est entendue dans cette introduction au sens générique d'un état physiologique, mental, social normal d'un être humain qui fonctionne harmonieusement, régulièrement, dont aucune fonction vitale n'est atteinte, indépendamment d'anomalies ou d'infirmités dont le sujet peut être affecté.

1. Méthode exploitée pour constituer la revue de littérature

La méthode de construction de la revue de littérature support à cette étude est composée de trois étapes successives: la sélection des critères d'inclusion/exclusion afin d'identifier les publications les plus heuristiques pour notre travail ; la recherche de ces publications par l'utilisation de moteurs de recherche et leur analyse.

1.1. Méthode de sélection des critères d'inclusion/exclusion des publications scientifiques

Pour être retenue et incluse dans cette revue de littérature, chaque publication devait répondre aux critères indiqués dans le Tableau 1. Les critères d'inclusion ont été retenus afin de circonscrire au mieux les termes clés de notre objet d'étude : satisfaction professionnelle, enseignants novices, formation des enseignants. Ainsi, nous avons retenu comme critères d'inclusion les publications relatives à la satisfaction d'un public spécifique, celui des enseignants. Plus particulièrement, nous nous sommes attachés à sélectionner les études relatives aux enseignants impliqués en formation. Les publications étudiant la satisfaction professionnelle sans la mettre en relation avec la formation des enseignants n'ont donc pas été retenues. Nos recherches se sont par ailleurs centrées sur les études faisant exclusivement état de la satisfaction professionnelle des enseignants dans le cadre de l'exercice de leur métier. Enfin, seules les publications issues d'une revue scientifique périodique ou d'ouvrages scientifiques ont été retenues. La période retenue dans les moteurs de recherche s'étalait de Janvier 2003 à Juillet 2015.

Tableau 1 : Critères d'inclusion et d'exclusion des publications

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
a. Publication ayant comme objet principal la satisfaction professionnelle des enseignants	a. Identification de la satisfaction professionnelle sans mise en relation avec la formation des enseignants
b. Publication examinant l'activité des enseignants en formation	b. La satisfaction des élèves ou d'autres travailleurs suite à l'enseignement
c. Publication impliquant des activités de	

formation professionnelle des enseignants novices	c. La satisfaction hors de l'exercice professionnel des enseignants
d. Publication s'appuyant sur la satisfaction professionnelle des enseignants dans leur activité d'enseignement	d. Les actes de colloques sont exclus
e. Doit être un article d'une revue scientifique périodique ou un chapitre d'ouvrage scientifique	
f. Doit être publiée entre Janvier 2003 et Juillet 2015	

1.2. Méthode de recherche des publications

La recherche des publications a d'abord été menée en interrogeant manuellement des bases de données électroniques internationales (principalement : ERIC, Science Direct Onsite (SDOS), SAGE Journal Online, ProQuest, Wiley Inter-Science, ACM Digital Library, and AACE Digital Library/EdITLib). Cette recherche a été faite à l'aide des mots clés présélectionnés : « satisfaction professionnelle » (« job satisfaction », « work satisfaction »), « formation des enseignants » (« teacher education »), « teacher ». Cette première recherche a permis d'identifier 533 études (voir Tableau 2), dont 177 doubles qui ont été supprimées.

Tableau 2 : Résultats de la recherche des publications sur la satisfaction professionnelle des enseignants en formation

Recherche initiale (Bases de données)	Nombre d'études	Recherche complémentaire (Références des études)	Nombre d'études
ACM	151	Etudes non répertoriées par les bases de données	5
EdITLib	13		
ERIC	117	Etudes ne concernant pas le domaine de l'enseignement	5
ProQuest	16		3
SAGE	35	Etudes non anglophones	197
SDOS	60	Etudes publiées avant Janvier 2005	4
Wiley	141	Références théoriques	1

Ensuite, deux chercheurs ont indépendamment confirmé ou infirmé les critères d'inclusion/exclusion pour chacune des publications présélectionnées. Le taux d'accord pour ce codage a été de 95,29%. Les désaccords entre les deux chercheurs ont été résolus par la

discussion et un examen plus approfondi des études contestées. Au total, 192 publications ont répondu aux critères d'inclusion et ont été conservées pour l'analyse.

A partir des références citées en bibliographie par chacune de ces publications, une nouvelle recherche des publications les plus significatives, c'est-à-dire les plus citées, a été menée. Au total, 205 nouvelles publications ont été ainsi identifiées.

Au final, ce sont donc 397 publications qui ont été retenues pour le codage et l'analyse. Il est à noter que nous n'avons trouvé que peu d'études regroupant les différents critères d'inclusion. La plupart des travaux sont en effet centrés sur la satisfaction professionnelle des EN. Rares sont ceux qui ont travaillé sur les relations pouvant être établies entre la satisfaction professionnelle des EN et leur formation.

1.3. Le codage et l'analyse des publications sélectionnées

Les publications sélectionnées ont ensuite été codées *a priori* en trois catégories afin d'être analysées. Ces catégories étaient relatives à : (i) les effets de la (l'in)satisfaction professionnelle des enseignants sur leur santé, (ii) les différents modèles explicatifs de la satisfaction professionnelle des enseignants et les facteurs contributifs au sein de ces modèles, et (iii) l'activité des formateurs et les modalités de formation permettant d'accroître la satisfaction professionnelle des EN.

Suite à ce codage, les publications ont été étudiées. Des sous-catégories ont alors été construites afin d'affiner le codage posé *a priori*. Ainsi, chaque catégorie a été déclinée *a posteriori* en sous-catégories à partir d'une procédure itérative d'analyse qualitative des publications (Strauss & Corbin, 1990). Plus précisément, l'analyse approfondie des publications sélectionnées a permis de structurer de façon descriptive, et non interprétative, les catégories en sous-catégories afin de rendre compte de leurs résultats (voir Tableau 3). Au final, ces trois catégories et leurs sous-catégories structurent les différentes sections de cette revue de littérature.

Tableau 3 : Résultats de l'analyse des publications portant sur la satisfaction professionnelle des enseignants en formation

Catégories	Nombre de publications
Les effets de la satisfaction professionnelle des enseignants sur leur santé	
<i>Satisfaction professionnelle des enseignants et effets sur leur santé</i>	91
<i>Insatisfaction professionnelle des enseignants et effets sur leur santé</i>	
Satisfaction professionnelle des enseignants, modèles et facteurs contributifs	
<i>Les différents modèles de la satisfaction professionnelle</i>	199
<i>Les facteurs influençant la satisfaction professionnelle</i>	
L'influence de la formation sur l'activité et la satisfaction professionnelle des EN	
<i>La satisfaction des EN à l'entrée dans le métier</i>	107
<i>L'aide constituée par la formation pour les EN en formation</i>	

2. Définition de l'objet d'étude

Alors que certains auteurs considèrent qu'il n'y a pas de définition scientifiquement convenue de la satisfaction professionnelle (par exemple : Evans, 1997 ; 2010), la plupart l'assimile généralement au fait que les travailleurs trouvent du plaisir à faire leur travail (Duffy & Lent, 2009 ; Eren, 1989), et en ressentent une émotion positive (Constantin, 2004). Il existe un éventail important de définitions, parfois disparates, de la satisfaction professionnelle. Cette absence de consensus pose d'ailleurs problème au niveau méthodologique (Evans, 1997 ; 2010)⁷. Compte tenu de l'absence d'accord sur la définition de la satisfaction professionnelle, et des problèmes de la validité de construction de ce concept, nous nous efforçons donc en suivant de le circonscrire afin de pouvoir ensuite le travailler de façon originale au travers de notre cadre théorique.

La satisfaction professionnelle est une attitude générale envers le travail (Greenberg & Baron, 2000). Elle peut se définir au sens large par le fait que les individus aiment ou non leur travail (Duffy & Lent, 2009 ; Schultz, 1982) sans pour autant la relier au prestige du travail (Demirel, 2014). La satisfaction est donc en premier lieu un sentiment qu'un individu éprouve, en guise de réponse, lorsqu'il réalise ou a réalisé son travail (Mercer, 1997 ; Taylor & Tashakkori, 1995). Ce sentiment naît des caractéristiques situationnelles locales tout à la fois physiologiques, psychologiques et environnementales (Maskan, 2014).

La satisfaction professionnelle naît d'un plaisir ou d'une gratification pour un travail bien réalisé (Izgar, 2000 ; Lee, Lee, Liao, & Chang, 2009). Plus précisément, elle est un « *état positif ou agréable résultant de l'appréciation par une personne de son travail ou de ses expériences* » (Locke, 1976, p. 130). C'est « *un état émotionnel résultant de l'évaluation de la qualité* » (Duffy & Lent, 2009). La satisfaction est donc subjective et résulte du jugement de l'adéquation ou pas de son travail par l'individu. Cet état émotionnel positif (Izgar, 2001 ; Meyssonier & Roger, 2006), ou ce sentiment de plaisir (Gellerman, 1971 ; Taylor & Tashakkori, 1995), est plus précisément obtenu quand le travailleur, en l'occurrence l'enseignant, se réalise dans son travail. La satisfaction professionnelle est donc « *une perception favorable du travailleur vis-à-vis du rôle de travail qu'il détient au moment présent* » (Ivancevich & Donnelly, 1968). Elle peut donc être définie comme un état

⁷ Nous n'interrogerons pas ici l'ambiguïté de la langue anglaise sur les termes « satisfactory » et « satisfying » détaillés notamment par Evans (2010)

émotionnel positif qui résulte de l'évaluation positive de la situation par l'enseignant (Arches, 1991 ; Blandford, 2000 ; Butler, 1990 ; Dressel, 1982 ; Izgar, 2001). Cette dernière implique un processus de jugement cognitif (Demirtas, 2010 ; Ho & Au, 2008), une auto-évaluation personnelle (Evans, 1997) engagée par les enseignants en cours de situation de travail ou *a posteriori*.

La satisfaction professionnelle est donc un état positif ressenti par tout enseignant dans le cadre de son travail. Elle est le fruit d'une activité de jugement de la qualité du travail effectué, ou en cours de réalisation, par rapport à ce qui est attendu (Dubois & Sirieix, 1998). La satisfaction peut donc être selon cette orientation considérée comme le résultat d'une comparaison entre les résultats attendus et ceux effectivement obtenus (Ho & Au, 2006). La satisfaction professionnelle implique « *non seulement des résultats attendus affectés de leurs valences respectives, mais une confrontation de ceux-ci avec les résultats obtenus. La satisfaction est la somme des différences entre les aspirations et ce que les travailleurs rencontrent effectivement dans l'emploi* » (Francès, 1995, p. 12). La satisfaction professionnelle mesure donc la discrédance entre la valeur perçue de certains aspects du travail et la valeur que chacun en attend (Fabra & Camison, 2009). Lawler (1973) souligne effectivement l'importance de la nature des attentes des individus dans leur satisfaction.

Autrement dit, la satisfaction professionnelle apparaît lorsque le sujet compare et perçoit une adéquation entre ses attentes et les résultats réellement obtenus suite à la réalisation de son travail (Fabra & Camison, 2009 ; Lee et al., 2009). Cevik, Yavuz, Alkan, & Perkmen (2012) notent qu'elle dépend donc en partie des attentes et besoins du sujet. En d'autres termes, la satisfaction professionnelle dépend de l'équilibre entre ce qu'une personne engage dans son travail et ce qu'elle reçoit en retour. Cette définition de la satisfaction professionnelle s'inscrit dans la définition que propose Lawler (1973) lorsqu'il met l'accent sur les attentes plutôt que les besoins. Finalement, on peut considérer que la satisfaction professionnelle est le fruit d'un jugement porté par le travailleur à la situation de travail. Ce jugement naît de la comparaison entre les attentes qu'a le travailleur et ce qu'il obtient réellement en réalisant ou après avoir réalisé son travail.

3. Satisfaction professionnelle, insatisfaction et santé des enseignants

3.1. Satisfaction professionnelle des enseignants et effets sur leur santé

Plusieurs facteurs permettent d'améliorer la santé au travail des enseignants, parmi ceux-ci la satisfaction professionnelle possède une place particulière. Effectivement, la satisfaction professionnelle a des conséquences sur la santé des travailleurs (Piko, 2006). Une certaine satisfaction professionnelle améliore la santé au travail. La relation entre santé et satisfaction professionnelle apparaît dans ce cas linéaire. Être satisfait de son travail permet aux enseignants d'accéder à un certain bien-être (Weiss, 2002), d'être moins stressés (Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995) et de mieux se sentir dans leur vie personnelle (Jones Johnson & Johnson, 2000). La satisfaction professionnelle est en effet considérée comme un aspect du travail relié au bien-être du travailleur (Lent & Brown, 2006 ; 2008 ; Weiss, 2002). Par exemple, être satisfait professionnellement accroît les hormones impliquées dans le bien-être psychologique comme la sérotonine (Judge, Ilies, & Zhang, 2011). Les enseignants qui se sentent plus confiants en leur compétences ont un sentiment de satisfaction plus important et se sentent mieux au travail, comme par exemple au sein de l'équipe pédagogique (Caprara et al., 2006), mais aussi en dehors de celui-ci (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006 ; pour les EN : Fives, Hamman, & Olivarez, 2007). En outre, des enseignants plus satisfaits seront moins absents de leur lieu de travail et seront plus productifs (Fabra & Camison, 2009).

Le travail bien fait est également considéré comme le moyen d'accroître la santé au travail (Clot & Litim, 2008). A ce titre, les liens entre qualité du travail mené, satisfaction professionnelle et santé sont très étroits. Les enseignants qui enseignent efficacement se créent des environnements professionnels favorables source pour eux de satisfaction et bien-être (Moé, Pazzaglia, & Ronconi, 2010) et pour leurs élèves d'apprentissages et d'un gain d'autonomie.

La satisfaction professionnelle influence positivement la santé des enseignants. Réciproquement, il y aurait également une influence de la santé sur la satisfaction professionnelle des enseignants. En effet, le bien-être, le bonheur et une bonne santé en général influenceraient positivement la satisfaction professionnelle (Moé et al., 2010). On

peut donc considérer que la santé et la satisfaction professionnelle des enseignants entretiennent des relations étroites et réciproques.

3.2. Insatisfaction professionnelle des enseignants et effets sur leur santé

Une insatisfaction professionnelle engendre des conséquences négatives sur la santé physique et psychologique des enseignants. Comme tout travailleur, les enseignants insatisfaits ont en effet plus souvent des problèmes de santé. Par exemple, l'insatisfaction professionnelle, engendrée notamment par la quantité importante de travail, génère des pics de cholestérol et serait à l'origine d'hypertension artérielle (Rasclé & Irachabal, 2001).

Certaines études se sont attachées à analyser le lien entre la santé mentale des enseignants et leur satisfaction professionnelle (Bennett, Plint, & Clifford, 2005 ; Evans, Huxley, & Gately, 2006 ; Faragher, Cass, & Cooper, 2005 ; Freeborn, 2001 ; Kerschen, Armstrong, & Hillman, 2006 ; Lee et al., 2009 ; Ofili, Asuzu, & Isah, 2004 ; Visser, Smets, & Oort, 2003 ; Ozyurt, Hayran, & Sur, 2006 ; Scott & Judge, 2006 ; Shigemi, Mino, & Tsuda, 1997). Dans bon nombre de ces études, l'insatisfaction professionnelle apparaît comme un facteur influençant la santé mentale des enseignants et sa potentielle dégradation. Parmi les maladies mentales les plus étudiées, le stress occupe une place centrale. L'insatisfaction professionnelle engendrerait en effet un haut niveau de stress (Boyle et al., 1995 ; Jepson & Forrest, 2006 ; Johnson & Birkeland, 2005 ; Kyriacou, 2001). En détail, il est possible avec certains auteurs de définir le stress comme l'expérience d'émotions négatives résultant du travail de l'enseignant ne parvenant pas à faire face aux exigences du travail (Kyriacou, 2001). Cette détresse psychologique est ainsi, lorsqu'elle est très significative, susceptible de mener l'enseignant vers de l'épuisement professionnel (Borg & Riding, 1991 ; Van Horne, Schaufeli, & Enzmann, 1999) et une perte de confiance en soi (Demirtas, 2010 ; Ozbei, 2012 ; Piko, 2006). Dans un grand nombre d'études, le stress est considéré comme le résultat d'un surmenage professionnel, d'un manque d'engagement et d'accompagnement de l'institution se limitant souvent à de la notation hiérarchique (Pashiardis, 1996), ou encore à de l'instabilité des situations professionnelles (par exemple, le turnover au sein des établissements scolaires) (Culver, Wolfle, & Cross, 1990 ; Lawler & Porter, 1967 ; Ma & MacMillan, 1999).

Comme souligné en amont, il existe une forte relation entre l'insatisfaction professionnelle, le stress et le burnout des enseignants (Fives et al., 2007 ; Lee et al., 2009 ; Leung & Lee, 2006). Parmi les problèmes de santé trouvant leur origine en partie dans l'insatisfaction, l'épuisement a été étudié (Piko, 2006). Cet épuisement est en lien direct avec l'insatisfaction professionnelle. Les études menées dans différents systèmes éducatifs montrent que les mesures de l'épuisement professionnel des enseignants permettent de prédire la santé ainsi que la motivation des enseignants et leur satisfaction professionnelle (Piko, 2006 ; Skaalvik & Skaalvik, 2009). L'insatisfaction professionnelle est donc pour ainsi dire considérée comme l'un des facteurs du burnout des enseignants. Parmi les causes à l'origine de l'insatisfaction professionnelle conduisant au burnout, Skaalvik et Skaalvik (2008) mettent en avant que la pression temporelle est certainement la plus significative. De façon complémentaire, il est à noter que le burnout peut conduire les enseignants vers des maladies mentales à plus long terme (comme par exemple la dépression) (Leung et al, 2006). A l'échelle d'une carrière d'enseignant, l'insatisfaction liée au burnout nourrit également l'intention des enseignants de quitter prématurément la profession (Hall, Pearson, & Carroll, 1992 ; Hubermann, 1989 ; Ingersoll, 2001 ; 2002 ; Kukla & Acevedo, 2009 ; Osborne, 2002 ; Maroy, 2006 ; Nir & Bogler, 2008 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011 ; Vandenberghe, 2000) afin de préserver leur santé. Comme pour la satisfaction professionnelle, certains auteurs mettent en avant une réciprocité entre l'insatisfaction professionnelle et la santé. Ainsi, un haut niveau de stress aurait lui-même des conséquences en termes d'insatisfaction professionnelle (Khalatbari, Ghorbanshiroudi, & Firouzbakhsh, 2013 ; Klassen & Anderson, 2009).

4. Les facteurs susceptibles d'influencer la satisfaction professionnelle des enseignants

4.1. Variété des facteurs influençant la satisfaction professionnelle : deux orientations théoriques

Une revue de la littérature du domaine permet de considérer que deux grandes orientations théoriques interrogent les facteurs influençant la satisfaction professionnelle. D'un côté, la théorie d'Herzberg (1966) pose comme hypothèse que la satisfaction professionnelle est soumise à de multiples facteurs en interrelation. D'un autre côté, le modèle de Maslow (1970) propose de considérer la satisfaction professionnelle sous l'influence de besoins hiérarchisés propres à chaque individu. Actuellement, il semble possible de considérer que le modèle d'Herzberg (Herzberg, 1966 ; Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1959) est dominant au sein de la littérature.

Selon la théorie proposée par Maslow (1970), les individus sont soumis à des besoins qu'ils cherchent à assouvir. Ces besoins sont de divers ordres, physiologiques parfois mais aussi psychologiques comme par exemple le besoin de réalisation de soi. Selon cette théorie, chaque individu est motivé et s'engage dans son activité pour satisfaire ses besoins, des plus importants aux moins importants, de façon pyramidale. La satisfaction des besoins les plus importants laisse alors place à la recherche de la satisfaction des besoins moins importants. Dans ce modèle, parmi les besoins considérés comme les plus importants, on retrouve la sécurité au travail (Van Houtte, 2006).

Herzberg (1966), quant à lui, a proposé une théorie qui a pour ainsi dire posé les bases du concept de satisfaction professionnelle. Cette dernière est liée, selon l'auteur, aux récompenses extrinsèques et intrinsèques reçues compte tenu du travail effectué (Hall et al., 1992). Plus précisément, il est possible de considérer que la satisfaction professionnelle résulte de l'interaction entre plusieurs facteurs intrinsèques au travail (par exemple : l'autonomie accordée dans le travail, le contenu des tâches à effectuer ou la reconnaissance) alors que les facteurs externes (les facteurs d'hygiène) tendent plutôt à éviter l'insatisfaction et peuvent engendrer le mécontentement du travailleur. Ces facteurs ne sont pas liés à la nature du travail en lui-même mais reposent sur les conditions du travail (par exemple : les

salaires, les conditions matérielles et humaines). Evans (2010) distingue ces facteurs en les assimilant à des facteurs relatifs respectivement à l'accomplissement et au confort au travail. Notons pour être exhaustif que Farrugia (1986) a utilisé les catégories de Herzberg et les a complétées par une troisième catégorie nommée « *facteurs interjacentes* ».

Il est à noter avec Klassen et Anderson (2009) qu'une évolution des facteurs considérés comme influençant la satisfaction professionnelle a eu lieu. Dans les années soixante, la satisfaction professionnelle des enseignants était considérée sous l'influence de facteurs externes (par exemple : leur salaire, les conditions d'exercice du métier). Actuellement, elle est plutôt considérée sous l'influence de facteurs internes relatifs à l'enseignement lui-même (par exemple : son coût attentionnel et temporel, la nature de l'attitude des élèves).

Parmi les conditions dites « extrinsèques », on trouve les conditions physiques d'accomplissement des tâches, le salaire et les avantages sociaux, le style de supervision reçue, les politiques de l'établissement relatives au personnel ou encore la sécurité d'emploi. Il est à noter avec de nombreux auteurs que les enseignants ne disposent généralement pas d'« incitations extrinsèques » comme par exemple des salaires élevés ou des possibilités de promotion (Conley & Levinson, 1993 ; Holdaway, 1978; Kalekin-Fishman, 1986 ; Kasten, 1984 ; Kiziltepe, 2006 ; Lortie, 1975 ; Taylor & Tashakkori, 1995). Ces incitations externes sont aussi appelées des « facteurs préventifs ou d'hygiène » au travail dans le sens où leur présence est requise dans l'emploi pour éviter l'insatisfaction professionnelle sans pour autant avoir de conséquence directe sur la satisfaction professionnelle (Larouche & Delorme, 1972). Autrement dit, les facteurs externes ne permettent pas d'augmenter la satisfaction professionnelle des enseignants. Par contre, ils peuvent avoir un effet sur leur insatisfaction professionnelle.

La littérature regroupe sous l'étiquette « de facteurs intrinsèques » l'ensemble des facteurs pouvant être considérés comme liés au contenu même de la tâche professionnelle menée par l'enseignant. La nature de la tâche elle-même, l'autonomie qu'elle comporte, la considération positive obtenue tant aux yeux du travailleur qu'aux yeux d'autrui, les progrès réalisés ou encore le sentiment d'accomplissement de soi sont ainsi autant d'incitations intrinsèques, c'est-à-dire de « motivateurs » au sens où leur présence dans l'emploi génère un sentiment de satisfaction professionnelle (Larouche et al., 1972). Pour être satisfaits, les enseignants ont en effet besoin de ces sources intrinsèques (Conley et al. 1993 ; Holdaway, 1978 ; Kalekin-Fishman, 1986 ; Kasten, 1984 ; Lortie, 1975 ; Taylor & Tashakkori, 1995) qui occupent une place plus significative en termes d'attractivité pour le métier, d'investissement,

d'épanouissement ou encore de durabilité dans celui-ci (Convey, 2014 ; Plawecki & Plawecki, 1976 ; Huberman, 1989).

Notons pour conclure ce paragraphe que des auteurs comme Sergiovanni (1968) ou Evans (1997 ; 2010) cherchent à dépasser la dichotomie posée par ces deux orientations théoriques interrogeant les facteurs influençant la satisfaction professionnelle. Selon ces auteurs, il est ainsi possible d'établir une correspondance entre les critères des deux modèles. Ils identifient ainsi des besoins d'ordre inférieur comme les facteurs de « confort au travail » et des besoins d'ordre supérieur correspondant aux besoins d'accomplissement au travail. D'après la littérature dans le domaine, une diversité de facteurs semble donc influencer la satisfaction professionnelle. Parmi ceux-ci, il est possible de citer de nombreux facteurs repris dans différents modèles caractérisant la satisfaction professionnelle. Ces modèles sont détaillés ci-après.

4.2. Facteurs ayant une influence sur la satisfaction professionnelle : une multiplicité des modèles

La satisfaction professionnelle est soumise à l'influence de différents facteurs chacun ayant un impact singulier (Chapman & Lowther, 1982 ; Culver, Wolfe, & Cross, 1990 ; Frenay, 1997 ; Frenay & Meuris, 1995). Pour ordonner ces facteurs, différents types de modèles ont été établis. Trois grands modèles peuvent être circonscrits (pour une synthèse voir : Amathieu & Chaliès, 2014). Les premiers modèles construits ont initialement cherché à « cumuler » les facteurs pouvant influencer la satisfaction professionnelle. En suivant, des modèles ont été proposés pour tenter de « hiérarchiser », selon leurs niveaux d'influence sur la satisfaction professionnelle, les facteurs préalablement identifiés. Enfin, de nouveaux modèles « intégratifs » ont été construits à partir de l'hypothèse selon laquelle la satisfaction professionnelle est susceptible d'être influencée par l'interaction de plusieurs de ces facteurs (Lent, 2008). Ce sont ces trois types de modèles qui sont détaillés en suivant.

4.2.1. Les modèles « cumulatifs »

Comme nous avons pu le souligner en amont, parmi les premiers travaux réalisés sur la satisfaction professionnelle ceux de Herzberg (1964) sont sans doute parmi les plus

significatifs. Cet auteur s'appuie sur les travaux relatifs à la motivation. En détail, il considère que la satisfaction professionnelle est principalement déterminée par les conditions intrinsèques du travail alors même que l'insatisfaction professionnelle doit être plutôt considérée comme dépendante de facteurs extrinsèques (par exemple : le niveau de salaire, les relations avec la hiérarchie). Sur la base de ce travail, un certain nombre d'autres travaux ont ensuite été engagés pour identifier quels facteurs pouvaient influencer la satisfaction professionnelle des enseignants. De nouveaux modèles ont ensuite cherché à étudier les effets cumulés des différents facteurs pouvant influencer la satisfaction professionnelle. Blegan (1993) (cité par Güleriyüz Güney, Aydin, & Asan 2008) propose, par exemple, un modèle listant douze « prédictors » de la satisfaction professionnelle au cours d'une étude longitudinale : l'âge, le nombre d'années d'expérience, le locus de contrôle, les variables organisationnelles dans le travail, l'engagement, le stress, l'autonomie, la reconnaissance, la routinisation, la communication avec les pairs, la justesse et le professionnalisme.

Plus spécifiquement, Dinham et Scott (1998) ont regroupé, quant à eux, l'ensemble des facteurs pouvant potentiellement influencer la satisfaction ou l'insatisfaction professionnelle des enseignants autour de trois grands domaines que sont les récompenses intrinsèques, les facteurs extrinsèques à l'école et les facteurs inhérents à l'école. Il est ainsi possible de souligner l'adéquation des attentes des enseignants avec leur environnement de travail (Dawis & Lofquist, 1984 ; Kristof-Brow, Zimmerman, & Johnson, 2005 ; Porter & Lawler, 1968 ; Vroom, 1964), les possibilités offertes par cet environnement de travail aux enseignants comme par exemple la possibilité de se fixer des objectifs ou encore de mener à bien des projets (Hackman & Oldham, 1976 ; Holdaway, 1978 ; Huberman, 1989 ; Locke & Latham, 1990), la personnalité et les affects des enseignants (Brief & Weiss, 2002 ; Judge et al., 2001 ; 2003) et certaines de leurs caractéristiques socioculturelles (Van Houtte, 2007 ; Yucel & Bektas, 2012).

En s'appuyant sur plusieurs travaux antérieurs (notamment, Chapman et Lowther 1982 ; Culver et al., 1990 ; Frenay & Meuris, 1995), Lison et De Ketele (2007) proposent de la même manière un modèle croisant la satisfaction professionnelle des enseignants et leur « persistance » (Hanson & Miller, 2002) dans le métier. Ils identifient ainsi six déterminants de la satisfaction professionnelle : la perception qu'ont les enseignants de leur contexte de travail (par exemple : l'attention que leur porte leur direction ou encore le niveau scolaire de leurs élèves), certaines caractéristiques personnelles (notamment leur âge, leur sexe ou leur niveau de formation), leur expertise professionnelle, leur engagement professionnel

(notamment leur intention de rester ou pas dans la profession) et leur accomplissement de soi (par exemple : la reconnaissance par les autres, les opportunités d'apprendre de nouvelles choses, leur succès professionnel).

Les modèles cumulatifs les plus récents se centrent davantage sur les facteurs « internes » au travail des enseignants même si, certains travaux soulignent que l'influence de ces facteurs varie selon les études (Woods & Weasmer, 2004). Dans le même ordre d'idées, ces travaux mettent en avant qu'il n'y a pas réellement d'unité dans ce que les enseignants considèrent comme satisfaisants (Woods & Weasmer, 2004). Toutefois, il est toutefois possible de souligner que la satisfaction professionnelle est régulièrement placée sous l'influence de l'autonomie offerte aux enseignants dans leur travail, des possibilités qui leur sont offertes de travailler en équipe, des conditions matérielles de travail, du soutien de la direction et des parents, des possibilités d'avancement ou encore de l'attitude positive des élèves (Shen, Leslie, Spybrook, & Ma, 2011 ; Snipes, Oswald, LaTour, & Armenakis, 2005).

4.2.2. Les modèles « hiérarchiques »

Au-delà de leur identification, certains modèles s'efforcent de hiérarchiser les différents facteurs en fonction de leur influence sur la satisfaction professionnelle des enseignants. Ces modèles sont, pour la plupart, construits à partir de la conceptualisation théorique dite du « système d'accomplissement des besoins » proposée par Locke (1976). Selon cette conceptualisation, il est possible d'établir une hiérarchie de besoins directement liés à des facteurs contextuels (par exemple : le besoin de reconnaissance dans le travail lié à la nature des relations établies avec le chef d'établissement ou encore le besoin d'innovation professionnelle lié à la possibilité de travailler en équipe) dont l'assouvissement permettrait d'accroître progressivement la satisfaction professionnelle.

Le modèle proposé par Alderfer (1969) à partir de celui de Maslow (1970) (modèles cités plus en détails par Bentea et Anghelache, 2012) propose ainsi de hiérarchiser les facteurs influençant la satisfaction professionnelle en les associant à l'un des trois besoins fondamentaux que sont le besoin « d'existence » (pouvant être par exemple assouvi par la reconnaissance salariale), le besoin « de parenté » (pouvant être par exemple assouvi par les relations interpersonnelles en établissement) et le besoin « de croissance » (pouvant être par exemple assouvi par la possibilité de travail en équipe). De la même manière, le modèle proposé par McClelland (1965) hiérarchise les facteurs influençant la satisfaction

professionnelle en les associant aux besoins de « réalisation », d'« affiliation » et de « puissance ». Selon cet auteur, un type de besoin serait prédominant selon les individus. Sur cette base, Sousa Posa et Sousa Posa (2000) précisent que les principaux facteurs influençant la satisfaction professionnelle sont l'intérêt trouvé par les enseignants dans leur travail (réalisation), la nature des relations établies avec les supérieurs et les pairs (affiliation), et les opportunités d'avancement clairement définies (puissance). Selon ces auteurs, la satisfaction professionnelle naît de l'équilibre entre les « entrées » de travail (par exemple : la nature du travail, les relations établies) et les « sorties » de travail (par exemple : le déplaisir dû au salaire ou aux conditions de travail), autrement dit aux différences pouvant être perçues entre le coût du travail et les bénéfices pouvant être tirés.

4.2.3. Les modèles « intégratifs »

Les modèles les plus récents tentent pour ainsi dire d'appréhender comment l'interaction de différents facteurs peut influencer la satisfaction professionnelle des enseignants. Par exemple, Ploeg et Scholte (2003) distinguent cinq aspects fondamentaux de la satisfaction professionnelle : le soutien à la gestion, l'autonomie, les relations avec les collègues, la nature du travail et les conditions de travail. Ils utilisent l'indice de satisfaction professionnelle pour recueillir des données sur chacun de ces aspects et construire une méthode d'identification et de mesure de la satisfaction. C'est aussi le cas du modèle proposé par Skaalvik et Skaalvik (2009) construit dans la continuité du modèle général proposé par Karasek (1979) portant sur le stress professionnel. Ce modèle étudie différents paramètres agissant sur la satisfaction professionnelle au travers du prisme de la dépersonnalisation, du sentiment d'efficacité et de l'épuisement émotionnel. Ces auteurs montrent à travers une modélisation complexe que la satisfaction professionnelle des enseignants est tout à la fois sous l'influence de différents facteurs propres au contexte professionnel (tels que par exemple : le degré d'autonomie octroyée aux enseignants dans leur travail, la pression temporelle dans laquelle ils sont placés ou encore l'attitude de leur hiérarchie ou des parents à l'égard de leur travail) mais aussi de facteurs personnels (tels que par exemple : le sentiment d'efficacité). De la même manière, les modèles proposés par Lent et Brown, (2006 ; 2008), Evans (2009) ou encore Evans et Olumide-Aluko (2010) placent la satisfaction professionnelle des enseignants sous la double influence de facteurs professionnels extrinsèques dépendants du contexte professionnel (par exemple : la nature du travail

demandé, les responsabilités allouées ou encore les possibilités d'avancement) et de facteurs personnels intrinsèques (par exemple : le besoin de reconnaissance ou l'estime de soi).

Toutefois, ces derniers modèles sont complexes. Ils ont été élaborés à partir d'études quantitatives mais ils n'ont pas été véritablement validés d'un point de vue empirique. Bien souvent, les auteurs ne les ont testés que partiellement en ne se centrant que sur certains des facteurs recensés et non sur leur totalité, voire leurs articulations potentielles. De même, ils n'ont été validés qu'auprès d'un public d'élèves ou d'étudiants et non d'enseignants. A titre d'exemple, l'étude menée par Verbruggen et Sels (2010) analyse les facteurs influençant la satisfaction professionnelle des enseignants de Belgique en exploitant une version simplifiée du modèle de Lent et Brown (2008) et non le modèle dans son intégralité.

Testé auprès de près de 370 enseignants américains d'écoles primaires et d'établissements du secondaire, le modèle proposé par Duffy et Lent (2009) (reprenant le modèle de Lent & Brown, 2006 ; 2008) semble actuellement faire consensus dans la littérature du domaine. Issu de la théorie sociocognitive, ce modèle place la satisfaction professionnelle sous l'influence de cinq facteurs interdépendants et s'influencent réciproquement. Le premier facteur correspond au type de personnalité : un état émotionnel positif entraîne une satisfaction positive au travail (Thoresen, Kaplan, Barsky, Warren, & de Chermont, 2003 ; Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Le second facteur repose sur la participation au but : avoir un but important et progresser vers ce but sont prédicteurs de bien être (Lent, 2004 ; Locke and Latham, 1990 ; Ryan & Deci, 1985 ; 2001 ; Wiese & Freund, 2005) et participent à la satisfaction des étudiants (Lent, Singley, Sheu, Gainor, Brenner, Treistman, & Ades, 2005 ; Lent, Singley, Sheu, Schmidt, & Schmidt, 2007). Le troisième facteur s'appuie sur la relation entre une efficacité personnelle élevée et la satisfaction professionnelle (Judge, Thoresen, Bono, & Patton, 2001; Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2003 ; Judge, Bono, Erez, & Locke, 2005). Les conditions de travail (humaines et matérielles) sont le quatrième facteur : des conditions favorables sont reliées à la satisfaction professionnelle (Kristof-Brown, Zimmerman, & Johnson, 2005 ; Lent, 2008 ; Rhoades & Eisenberger, 2002). Enfin, le cinquième facteur est constitué par les aides fournies pour atteindre un but (par exemple les aides fournies par la famille, les amis, les partenaires, les collègues ou le chef d'établissement). Elles sont fortement reliées à la satisfaction professionnelle mais ces aides ne sont pas uniquement professionnelles car elles peuvent être sociales ou académiques par exemple (Babin & Boles, 1996; Baruch-Feldman, Brondolo, Ben-Dayan, & Schwartz, 2002). Ces variables s'influencent mutuellement et influencent

toutes la satisfaction professionnelle. On peut toutefois noter avec ces auteurs que trois facteurs semblent tout particulièrement affecter la satisfaction professionnelle : le soutien organisationnel, les affects positifs et le sentiment d'efficacité.

La variété des modèles et des facteurs rend parfois complexe l'appréhension du concept de satisfaction professionnelle. Toutefois, le modèle de Duffy et Lent (2009) semble pouvoir être exploité pour systématiser la satisfaction professionnelle dans un seul type de modèle intégratif mêlant des facteurs de différents ordres. C'est donc à partir de la nomenclature de ce modèle que les résultats de la littérature scientifique relative aux facteurs pouvant permettre d'améliorer la satisfaction professionnelle des enseignants sont en suivant présentés.

4.3. Les facteurs influençant la satisfaction professionnelle des enseignants

4.3.1. Le type de personnalité et la satisfaction professionnelle des enseignants

La personnalité des enseignants, caractérisable notamment en termes d'affects ou d'émotions vécus dans telle ou telle situation professionnelle, est un des facteurs influençant leur satisfaction professionnelle (voir notamment : Colomeischi, Colomeischi, & Clipa, 2014 ; Duffy & Lent, 2009 ; Ignat & Clipa, 2012 ; Moè et al., 2010 ; Thoresen et al., 2003). Les affects positifs sont une composante personnelle qui joue un rôle sur la satisfaction à l'interface des composantes personnelles et professionnelles (Connolly & Viswesvaran, 2000 ; Moè et al., 2010). L'enthousiasme mis par les enseignants dans leur enseignement et leur plaisir à enseigner possèdent ainsi une influence positive sur leur satisfaction professionnelle (Kunter et al., 2008). La satisfaction professionnelle est donc, pour ainsi dire, sous l'influence d'attitudes positives, de croyances et d'émotions positives vécues par les enseignants au travail (Organ, 1990). Ainsi, éprouver du plaisir (Moè et al., 2010), de la gratification pour un travail « bien fait » et reconnu en tant que tel (Lee et al., 2009), ressentir de la confiance (Van Houtte, 2007) et du respect en ce qui est fait (Duffy et Lent, 2009 ; Kloep & Tarifa 1994 ; Van Houtte, 2006), assurent de la satisfaction professionnelle aux enseignants. En retour, tel que le montrent Van Maele et Van Houtte (2012), au cœur de leur étude menée dans le système éducatif flamand, cette satisfaction professionnelle encourage les enseignants à s'engager dans la poursuite d'un travail de qualité.

La relation entre l'estime de soi et la satisfaction professionnelle est aussi établie dans la littérature du domaine (voir par exemple : Lee et al., 2009). Le développement professionnel des jeunes enseignants engendre un accroissement de leur estime de soi et, par-là même, nourrit chez eux une plus grande satisfaction professionnelle (Hobson, 2009). Réciproquement, une faible satisfaction professionnelle engendre un stress, une détresse psychologique et une faible estime de soi (Demirtas, 2010 ; Piko, 2006).

De façon complémentaire, il est à noter avec certains auteurs que la satisfaction professionnelle des enseignants est en étroite relation avec leur satisfaction extra-professionnelle (Demirel, 2014 ; Ho & Au, 2006 ; Keser, 2005). Il existerait plus exactement une relation d'influence réciproque entre ces deux types de satisfaction (Heller et al., 2004 ; Ignat & Clipa, 2012 ; Richardson & Watt, 2005). Cette réciprocité expliquerait d'ailleurs pour partie le surinvestissement de certains enseignants dans leur travail pour compenser des difficultés extra professionnelles (Richardson & Watt, 2005).

Outre les émotions vécues en situation de travail, d'autres composantes personnelles semblent aussi influencer la satisfaction professionnelle des enseignants. Par exemple, certaines études (Chapman & Lowther, 1982 ; Hodson, 1989 ; Oshagemi, 2000) montrent qu'il peut y avoir une influence non négligeable du genre sexué sur la satisfaction professionnelle. Ces études montrent, plus précisément, que les femmes trouvent davantage de satisfaction professionnelle à enseigner que les hommes. S'appuyant sur un suivi longitudinal de carrières professionnelles de près de 5500 enseignants et enseignantes, Hobson (1989) avance ainsi l'hypothèse selon laquelle les femmes sont davantage satisfaites de leur travail en particulier si celui-ci porte en lui des caractéristiques adéquates avec le genre féminin. Elles se montrent, par contre, moins satisfaites de leur vie professionnelle si celle-ci rentre en concurrence avec leur vie familiale. Plus spécifiquement, dans le domaine de l'enseignement, Chapman et Lowther (1982) ainsi que Clark (1997) montrent que les hommes sont moins heureux dans leur métier d'enseignant notamment en raison du niveau de leur salaire. Après avoir questionné plus de 36000 enseignants du primaire et du secondaire, Perie et Baker (1997) ont néanmoins montré, à la suite des travaux de Bishay (1996), que le niveau plus élevé de satisfaction professionnelle des enseignantes par rapport aux enseignants était moins lié à leur niveau de rémunération qu'à leur sentiment d'utilité sociale. Enfin, il est à noter que la plupart des études ayant interrogé l'influence du sexe sur la satisfaction professionnelle ont été réalisées, il y a plus de 30 ans. Elles ne tiennent donc pas compte, pour ainsi dire, de l'évolution de la place des femmes dans la société et plus particulièrement dans

le monde professionnel. Dans une étude récente menée auprès de 122 enseignants d'école primaire et d'établissements du secondaire en Roumanie, Bentea et Anghelache (2012) concluent en mettant en exergue qu'il y a actuellement peu de différence entre la satisfaction professionnelle des enseignants et des enseignantes.

L'influence de l'âge sur la satisfaction professionnelle a également été étudiée. Pour la plupart des auteurs, il existerait une relation en forme de « U » inversé entre l'âge et la satisfaction professionnelle (voir par exemple : Karsli & Iskender, 2009). Autrement dit, la satisfaction professionnelle augmenterait après quelques années au travail et se réduirait à nouveau à l'approche de la retraite (Clark, Oswald, & Warr, 1996). Pourtant, pour certains auteurs, les enseignants les plus âgés seraient les plus satisfaits (Belcastro & Koeske, 1996 ; Billingsley & Cross, 1992 ; Cramer, 1993 ; Jones, Johnson & Johnson, 2000 ; Larwood, 1984 ; Loscocco, 1990 ; Saal & Knight, 1988). Il est toutefois à noter que pour certains auteurs une forte insatisfaction en cours de carrière professionnelle peut conduire les enseignants à une réorientation professionnelle ou à un départ prématuré à la retraite (Weber et al., 2005). Il est, semble-t-il, possible de retenir que les plus hauts niveaux de satisfaction professionnelle se situent à partir d'une expérience d'enseignement d'au moins 10 années (Demirel, 2014), c'est-à-dire chez des enseignants âgés entre 36 à 41 ans (Demirtas, 2010).

4.3.2. Deuxième facteur : le sentiment d'efficacité personnelle

Croire en ses capacités de réussite ou en son efficacité personnelle (Lecomte, 2004), c'est-à-dire avoir un sentiment d'efficacité personnelle élevé (Klassen & Anderson, 2009 ; Kyriacou, 2001 ; Skaalvik & Skaalvik, 2009) ou un sentiment de compétence élevé (Caprara et al., 2006 ; Duffy & Lent, 2009), est source de satisfaction professionnelle chez les enseignants. L'efficacité personnelle perçue est le résultat d'une auto-évaluation par le travailleur de son efficacité. Ce sentiment d'efficacité personnelle est directement en relation avec la satisfaction mais aussi la persévérance et la performance obtenues (Marcel, 2009). Plus le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants augmente, plus, en effet, la satisfaction professionnelle croît (Caprara et al., 2003). Il existe donc une relation positive et significative entre les perceptions d'auto-efficacité des enseignants et leur niveau de satisfaction professionnelle (Karabiyik & Korumaz, 2014).

Le sentiment d'efficacité des enseignants joue donc un rôle important dans leur niveau de satisfaction professionnelle et dans l'efficacité de leur travail mené avec les élèves (Ciftci

Ozkan Ozgun, & Erden, 2011 ; Tschannen-Moran, Woolfolk, & Hoy, 2007). Cela est d'autant plus important chez les EN comme l'identifient Ciftci et al. (2011) avec un échantillon de 140 EN turcs. Ayant confiance en leurs capacités, les enseignants s'engagent effectivement avec beaucoup moins de doutes et de façon plus prononcée dans leur travail (Lecomte, 2004). Ils multiplient leurs efforts en prenant des initiatives, voire parfois des risques, qui au final aboutissent, d'un côté, à davantage de réussite chez leurs élèves et, d'un autre côté, à un accroissement de leur satisfaction professionnelle (Caprara et al., 2006 ; Judge et al., 2001 ; Moè et al., 2010). Autrement dit, plus ils ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé, plus les enseignants s'engagent pleinement dans leur travail, atteignent les buts qu'ils s'étaient initialement fixés et accroissent leur satisfaction professionnelle (Kyriacou, 2001). Certains travaux complètent ce résultat en soulignant assez paradoxalement que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est d'autant plus élevé que ces derniers considèrent leur réussite comme largement dépendante non pas seulement de leur propre travail mais surtout de celui de la communauté éducative dans son ensemble (Bishay, 1996 ; Judge et al., 2001 ; Van Maele & Van Houtte, 2012). En ce sens, certains auteurs (par exemple : Bandura, 2006 ; Skaalvik & Skaalvik, 2010) considèrent que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle de « médiateur » sur les autres facteurs pouvant influencer la satisfaction professionnelle notamment la dépersonnalisation du travail, l'épuisement professionnel, l'autonomie ou la pression temporelle. Inversement, les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité personnelle s'investissent moins dans leur travail. Ils sont généralement plus pessimistes à propos des apprentissages de leurs élèves et nourrissent avec le temps une véritable insatisfaction professionnelle (Caprara et al., 2006 ; Klassen & Anderson, 2009 ; Lison & De Ketele, 2007). En l'absence d'un engagement dans un processus de formation pouvant à terme accroître leur sentiment d'efficacité personnelle (Duffy & Lent, 2009), la motivation des enseignants à bien faire leur travail s'amenuise progressivement et les conduit à davantage d'absentéisme, voire à un abandon professionnel (Fabra & Camison, 2009 ; Shen et al., 2011). Borgogni, Russo, Miraglia, et Vecchione (2013) défendent plus précisément la thèse selon laquelle il existerait une relation indirecte entre le sentiment d'auto-efficacité et les absences au travail, eu égard la satisfaction professionnelle éprouvée lors de la réalisation du travail. Pour conclure sur ce point, il est à noter que lorsque les enseignants gagnent en satisfaction professionnelle, ils augmentent en retour leur sentiment d'efficacité personnelle (Caprara et al., 2006 ; Ciftci et al., 2011 ; Duffy & Lent, 2009 ; Moè et al., 2010). Autrement dit, le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants sont

aussi à considérer dans une relation de réciprocité (Caprara et al., 2006 ; Ciftci et al., 2011 ; Duffy & Lent, 2009).

4.3.3. Troisième facteur : la qualité du but fixé et son atteinte

Quelques études récentes soulignent que la poursuite d'un but professionnel élevé est aussi source d'accroissement de la satisfaction professionnelle des enseignants sans pour autant que son atteinte effective soit nécessaire (Duffy & Lent, 2009 ; Ryan & Deci, 2001 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011 ; Wiese & Freund, 2005). La prise de nouvelles responsabilités, ou encore la recherche d'une promotion au sein de la hiérarchie, influent par exemple directement sur la satisfaction professionnelle des enseignants (Rettig, 2000). Dans leur grande majorité, les études soulignent néanmoins que c'est dans l'atteinte effective d'un but professionnel élevé que la satisfaction professionnelle des enseignants trouve son origine. En atteignant ce qu'ils s'étaient initialement fixés dans leur travail, les enseignants s'y accomplissent et, par-là même, accroissent *in fine* leur satisfaction professionnelle (Anghelache, 2014 ; Bentea & Anghelache, 2012).

L'accomplissement de soi est donc à considérer comme un des déterminants de la satisfaction professionnelle chez les enseignants. C'est d'ailleurs ce qui explique que certains s'attachent coûte que coûte à atteindre le but qu'ils s'étaient initialement fixés, et ce parfois jusqu'à l'épuisement, afin de s'accomplir dans leur travail et par-là même s'en trouver satisfaits professionnellement (Skaalvik & Skaalvik, 2009 ; 2011). De façon complémentaire, certains auteurs soulignent l'importance d'une reconnaissance par les autres membres de la communauté éducative de l'atteinte du but initialement fixé (Boyle et al., 1995 ; Shen et al., 2011). Travailler sans jamais obtenir cette reconnaissance, notamment hiérarchique, peut effectivement mener les enseignants à de l'insatisfaction (Papanastasiou & Zembylas, 2005). Cette reconnaissance ne se fait toutefois jamais sans difficultés tant les décalages existent entre les buts prescrits par l'administration et ceux que les enseignants se sont réellement fixés (Papanastasiou & Zembylas, 2005 ; Shen et al., 2011). Les enseignants se fixent parfois, par exemple, des buts assimilables à de véritables missions éducatives de l'ordre de la responsabilité morale ou de l'insertion sociale dont l'atteinte reste complexe à apprécier (Bentea & Anghelache, 2012 ; Yucel & Bektas, 2012).

Pour bon nombre d'auteurs, l'accomplissement de soi comme source de satisfaction professionnelle dépend pour large partie du fait que les enseignants se sentent ou non en

réussite lorsqu'ils réalisent leur travail (Evans, 2000 ; Liu & Ramsey, 2008 ; Moè et al., 2010 ; Wiers-Jense, Stensaker, & Groggaard, 2002). Si la performance au travail découle d'un engagement professionnel alors elle conduit à de la satisfaction professionnelle (Evans, 2000). D'ailleurs, une raison évidente de l'intérêt de la satisfaction professionnelle est sa relation présumée au rendement du travail (Lawler & Porter, 1967 ; Sweeney, 1982). Spécifiquement, dans le domaine de l'enseignement, il existe des relations positives entre la satisfaction professionnelle et la performance au travail (Liu & Ramsey, 2008). Pour les EN, il existe bel et bien un impact de leur auto-évaluation de leur réussite au travail sur leur satisfaction professionnelle (Moè et al., 2010 ; Wiers-Jense et al., 2002). Paradoxalement, il est tout de même à noter avec certains auteurs qu'une trop grande satisfaction chez les EN peut les amener à moins s'investir dans leur travail, ce qui à terme peut paradoxalement conduire à une réduction de leur satisfaction professionnelle (Moè et al., 2010).

Finalement, nous pouvons relever que les enseignants sont donc d'autant plus satisfaits qu'ils considèrent avoir mené un travail de qualité vecteur d'accomplissement de soi et de réussite chez leurs élèves (Margaritoiu & Eftimie, 2013). Autrement dit, la satisfaction professionnelle des enseignants est directement corrélée au sentiment qu'ils ont, ou non, d'avoir mené un travail de qualité pour atteindre le but qu'ils s'étaient initialement fixé (Clot, 2010 ; Nir & Bogler, 2008). Inversement, lorsque les enseignants considèrent que leur travail n'a pas été de qualité, leur accomplissement de soi et leur satisfaction professionnelle s'affaiblissent (Klassen & Anderson 2009). Au final, ils s'investissent de moins en moins dans un travail dont la qualité s'amenuise progressivement (Moè et al., 2010 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

4.3.4. Quatrième facteur : les conditions de travail

Pour une large partie de la littérature du domaine (Duffy & Lent, 2009 ; Huang & Waxman, 2009 ; Lent, 2008 ; Mtika & Gates, 2011 ; Rhoades & Eisenberger, 2002), la satisfaction professionnelle des enseignants est directement dépendante des conditions qui leur sont offertes dans les établissements scolaires pour réaliser leur travail. Ainsi, même si pour certains auteurs cela reste encore discutable (par exemple : Shen et al., 2011), plus les conditions de travail sont optimisées, plus la satisfaction professionnelle croît. A l'inverse, lorsque les conditions se détériorent alors cette dernière décroît poussant parfois à des

abandons professionnels, voire dans certains cas d'insatisfaction prononcée à des départs anticipés à la retraite (Lantheaume & Helou, 2008 ; Macadams, Lucas, & Donnellan, 2012).

Les conditions de travail recouvrent dans la littérature bon nombre de dimensions parmi lesquelles apparaissent le plus souvent : la charge de travail face à laquelle sont placés les enseignants ; l'autonomie octroyée à ces derniers pour réaliser leur travail ; les diverses reconnaissances matérielles du travail effectué dont en particulier le salaire et la sécurité de l'emploi. L'exercice dans un établissement de type privé ou public ne serait pas, par contre, discriminant pour la satisfaction professionnelle (Akhtar, Hashmi, & Naqvi, 2010). Ces résultats contrastent avec ceux de Demirel (2014) affirmant qu'en Turquie les enseignants d'écoles privées seraient plus satisfaits que ceux exerçant en écoles publiques.

La tendance actuelle à l'accroissement de la charge de travail et des attentes en termes de productivité des salariés n'épargne pas le domaine de l'enseignement. Les travaux mettant, par exemple, en exergue l'accroissement ces dernières années des missions allouées aux enseignants sans aménagement particulier de leurs conditions de travail sont nombreux (voir par exemple : Felix & Saujat, 2008 ; Lantheaume & Helou, 2008 ; Maroy, 2008 ; Merini, Thomazet, & Ponte 2010). Parmi ces conditions, celles relatives à l'aménagement du temps de travail ont été tout particulièrement étudiées. Ainsi, lorsque les enseignants ont un emploi du temps surchargé et que leurs missions se multiplient, ils ne peuvent plus vraiment préparer correctement leurs enseignements et récupérer entre ceux-ci. Ils finissent alors par s'y épuiser (Hargreaves, 2003 ; Liu & Ramsey, 2008 ; Maroy, 2008 ; Skaalvik & Skaalvik, 2009), se démotiver (Sari, 2005) et *in fine* développer de l'insatisfaction professionnelle (Boyle et al., 1995 ; Liu et al., 2007 ; Liu & Ramsey, 2008 ; Papanastasiou & Zembylas, 2005 ; Sari, 2005 ; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Compte tenu du stress engendré (Boyle et al., 1995 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011), ce vécu peut conduire, comme souligné en amont, à l'abandon momentané ou définitif de la profession (Leung et al., 2006 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011 ; Smithers & Robinson, 2003 ; Suadican, Bonde, Olesen, & Gyntelberg, 2013).

La satisfaction professionnelle est aussi influencée par l'autonomie dont peuvent bénéficier les enseignants dans la réalisation de leur travail au sein des établissements scolaires (Crosso & Costigan, 2007 ; Fabra & Camison, 2009 ; Pearson & Moomaw, 2006 ; Shen et al., 2011 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Pour certains auteurs, tels que par exemple Skaalvik et Skaalvik (2011), c'est là sans doute la condition première de leur satisfaction professionnelle. Autrement dit, plus la marge d'autonomie octroyée aux enseignants pour réaliser leur travail est importante, en termes par exemple de choix de contenus à enseigner

et/ou de méthodes pédagogiques à exploiter, plus ils sont satisfaits professionnellement (Menon & Christou, 2002 ; Nir & Bogler, 2008). En gagnant en autonomie, les enseignants réalisent en effet un travail de plus grande qualité, prennent confiance en eux et s'en trouvent au final davantage satisfaits (Shen et al., 2011). A l'inverse, lorsqu'ils travaillent avec une autonomie réduite, par exemple dans des établissements scolaires au sein desquels la participation aux décisions collectives est limitée, les enseignants ont tendance à être moins satisfaits professionnellement (Bogler, 2002 ; Moè et al., 2010 ; Nguyen, Taylor, & Bradley, 2003). Les enseignants se montrent donc également plus satisfaits s'ils participent aux décisions de l'établissement et à la vie de la communauté (Smylie, 1994 ; Talbert & McLaughlin, 2006). Le manque d'autonomie engendre, en effet, des frustrations au quotidien dans la réalisation du métier, dues par exemple à la durée de certaines décisions administratives engageant l'ensemble de la voie hiérarchique, source de stress et d'insatisfaction professionnelle (Menon & Christou, 2002 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011). A l'inverse, certains auteurs (par exemple : Jones, 1993 ; MacPherson, 1985) relèvent que le manque de participation aux décisions de l'école et d'autonomie dans le travail engendre du stress, de l'insatisfaction professionnelle voire parfois du burnout.

La satisfaction professionnelle est enfin influencée par les diverses reconnaissances dites « matérielles » du travail effectué comme, par exemple, la sécurité de l'emploi, le salaire ou encore la nature des évaluations pédagogiques. Même si en France, être enseignant vaut encore généralement pour être assuré de la sécurité de son emploi, ce n'est pas (ou plus) le cas dans d'autres pays. Au sein de ces derniers, la satisfaction professionnelle est donc directement soumise à la sécurité ou pas de conserver son emploi sur la durée (Kloep & Tarifa, 1994). Ainsi, plus les enseignants sont assurés de cette stabilité professionnelle, plus ils sont satisfaits. Ils s'installent en effet dans un certain « confort d'emploi » (Munthe, 2003) qui leur permet avec le temps d'accroître la qualité de leur travail, de s'accomplir personnellement et d'être finalement satisfaits professionnellement (Mtika & Gates, 2011). Pour certains auteurs tels que par exemple MacAdams et al. (2012), cette condition est d'autant plus importante que la difficulté à maintenir une certaine satisfaction professionnelle croît avec l'ancienneté dans la profession. Outre la sécurité de l'emploi, le salaire et ses évolutions au cours de la carrière professionnelle influencent aussi la satisfaction professionnelle des enseignants. Un salaire, pouvant être qualifié d'adéquat, participe en effet du bien être au travail et de l'amélioration de la satisfaction professionnelle (Hendrix, Robbins, Miller, & Summers, 1998 ; Judge et al., 2000). A l'inverse, une rémunération

inadéquate couplée à des conditions de travail jugées difficiles conduit progressivement à de l'insatisfaction professionnelle (Leung et al., 2000 ; Papanastasiou & Zembylas, 2005) et à du stress (Leung et al., 2000).

Parmi les autres conditions de travail ayant une influence sur la satisfaction professionnelle des enseignants, il est aussi possible de relever l'âge et l'origine sociale des élèves. Il est à noter que dans la plupart des études, l'échantillon des participants couvre l'ensemble des niveaux de classe. Toutefois, Bentea et Anghelache (2012) montrent par exemple dans une étude récente menée en Roumanie que le niveau de satisfaction professionnelle est significativement plus élevé chez les enseignants travaillant auprès d'élèves du primaire. Van Maele et Van Houtte, (2011) montrent, quant à eux, que « l'éducabilité » des élèves, elle-même dépendante de leur origine sociale, est aussi à considérer comme un facteur influençant la confiance des enseignants, leurs activités de classe et *in fine* leur satisfaction professionnelle. En effet, parmi les conditions de travail, les interactions avec les élèves et les parents sont déterminantes pour les enseignants. Le type d'interaction que les enseignants peuvent tisser avec ces acteurs influence directement leur satisfaction professionnelle. Depuis de nombreuses années, l'influence des interactions avec les élèves sur la satisfaction professionnelle des enseignants est étudiée. Il y a déjà 40 ans, Lortie (1975) soulignait ainsi déjà que plus la relation avec les élèves était superficielle, c'est-à-dire essentiellement tournée vers le contenu disciplinaire enseigné, plus l'insatisfaction des enseignants était significative. A la même époque, Holdaway (1978) montrait combien la réussite des élèves était la première source de satisfaction professionnelle chez les enseignants. Depuis de nombreux travaux ont été réalisés. Ils montrent dans leur ensemble que la satisfaction professionnelle des enseignants est d'autant plus importante que l'attitude des élèves à leur égard, par exemple en termes de confiance, est positive (Shen et al., 2011 ; Van Houtte, 2007 ; Lantheaume & Helou, 2008) et qu'ils font preuve d'une attitude scolaire (Sweeney, 1982 ; Taylor & Tashakkori, 1995). Pour Veldman, Tartwijk, Brekelmans, et Wubbels (2013), la satisfaction professionnelle des enseignants apparaît positivement liée à la qualité des relations établies par les enseignants avec leurs élèves. De façon complémentaire, certains auteurs soulignent que la satisfaction professionnelle des enseignants est aussi soumise au constat qu'ils font de la capacité des élèves à réaliser, avec ou sans leur aide, le travail qui leur est demandé (Gaziel & Maslovaty, 1998 ; Taylor & Tashakkori, 1995) et obtiennent en conséquence de bons résultats (Van Houtte, 2007). En retour, un enseignant plus satisfait aidera plus attentivement ses élèves (Chen, 2007 ; Ciftci et al., 2011 ; Van den

Berg, 2002) et établira de meilleures interactions avec ceux-ci (Chen, 2007 ; Convey, 2014 ; Huang & Waxman, 2009 ; Van den Berg, 2002). Il n'en reste pas moins que, comme le soulignent par exemple Van Campenhoudt et al. (2004), « *la relation aux élèves est devenue problématique pour beaucoup d'enseignants, source de stress et de tensions* » (p. 15). Le travail avec des élèves non volontaires, voire difficiles, et n'ayant pas le niveau scolaire attendu, a en effet, de plus en plus de répercussions négatives sur la satisfaction professionnelle des enseignants ainsi que sur leur stress au travail (Kalekin-Fishman, 1986 ; Kasten, 1984 ; Taylor & Tashakkori, 1995 ; Van Campenhoudt et al., 2004).

Les interactions pouvant être établies avec les parents peuvent aussi influencer, même si c'est dans une moindre mesure, la satisfaction professionnelle des enseignants (Lison & De Ketele, 2007). Des relations positives marquées par la confiance et le soutien sont en effet source de satisfaction pour les enseignants (Day et al., 2007 ; Frenay & Meuris, 1995). Elles contribuent à réduire leur stress au travail (Rasclé & Irachabal, 2001) et permettent d'éviter les situations d'épuisement professionnel (Day et al., 2007). A l'inverse, lorsque les parents apparaissent aux yeux des enseignants comme trop présents dans leur travail, ils en deviennent alors une véritable source d'insatisfaction professionnelle et de stress (BlackBranch, 1996).

4.3.5. Cinquième facteur : les aides à dispositions des enseignants pour réaliser leur travail

Certaines études se sont intéressées aux relations qui peuvent être établies entre la satisfaction professionnelle des enseignants et les aides placées à leur disposition pour réaliser leur travail. Ces études se sont en réalité essentiellement consacrées à étudier en quoi les liens pouvant être établis par les enseignants avec les autres membres de la communauté éducative de l'établissement scolaire ont une influence sur leur niveau de satisfaction professionnelle (Baruch-Feldman, Brondolo, Ben-Dayana, & Schwartz 2002 ; Rots, Aelterman, Devos, & Vlerick, 2010 ; Toupin, Lessard, Cormier, & Valois, 1982). Le capital humain disponible au sein de l'établissement scolaire et la possibilité d'interactions qu'il ouvre influencent en effet le niveau de satisfaction professionnelle des enseignants (Mowday & Sutton, 1993). C'est en ce sens que Maroy (2006) précise que « *ce sont les conditions relationnelles de travail bien plus que les conditions matérielles qui affectent la satisfaction au travail* » (p. 17).

Les relations établies avec les autres enseignants de l'équipe pédagogique de l'établissement sont potentiellement une ressource à disposition des enseignants. Lorsque cette ressource est rendue accessible, par exemple par la mise en place de projets pédagogiques menés en équipe, elle accroît en effet le sentiment d'appartenance des enseignants à leur établissement et la qualité de leur travail (Van Maele & Van Houtte, 2012), ce qui au final nourrit leur motivation (Furrer & Skinner, 2003 ; Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011) et leur satisfaction professionnelle (Bentea & Anghelache, 2012 ; Brunetti, 2001 ; Furrer & Skinner, 2003 ; Klassen & Anderson, 2009 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Par leur engagement dans un travail collectif avec des collègues, les enseignants nourrissent leur sentiment d'appartenance à la communauté éducative de l'établissement scolaire. Ils réduisent donc leur sentiment d'isolement (Hargreaves, 1993 ; Zahorik, 1987 ; Zielinski & Hoy, 1983) et par là même s'en trouvent davantage satisfaits (Hargreaves, 2003 ; Luthans, 1995 ; Mowday & Sutton, 1993). Plus un enseignant « *ferme la porte de sa classe* », moins il serait satisfait (Demirel, 2014 ; Mitchell & Larson, 1987). Par un engagement dans un travail collectif et non plus seulement individuel, les enseignants multiplient par ailleurs les occasions d'échange de pratiques professionnelles ce qui accentue la qualité de leur travail et leur satisfaction professionnelle (Galand & Gillet, 2004 ; Klassen & Anderson, 2009 ; Lacy & Sheehan, 1997 ; Shen et al., 2011 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011 ; Yucel & Bektas, 2012). De vraies collaborations au sein des équipes pédagogiques améliorent donc la satisfaction professionnelle des enseignants (Boyle et al., 1995 ; Frenay & Meuris, 1995 ; Galand et Gillet, 2004 ; Lacy & Sheehan, 1997 ; Lee et al., 2009 ; Leung et al., 2000 ; Leyden 2005 ; Luthans, 1998 ; Shen et al., 2011). Dans le même ordre d'idées, certains auteurs (Hosseinkhanzadeh, Hosseinkhanzadeh, & Yeganeh, 2013 ; Liu & Ramsey, 2008 ; Nojani, Arjmandnia, Afrooz, & Rajabi, 2012) confirment les fortes relations entre la satisfaction et la culture organisationnelle de l'établissement. Ils précisent que ces liens sont particulièrement prégnants en fonction du style de leadership, de la présence ou non de conflits entre l'équipe pédagogique et l'équipe de direction, de la qualité de l'intégration de chaque enseignant dans un collectif ainsi que de l'équité organisationnelle.

Comme souligné en amont, au sein de la communauté éducative, les relations pouvant être établies avec le chef d'établissement sont aussi potentiellement une ressource à disposition des enseignants. Les relations directes et/ou indirectes entretenues avec le chef d'établissement peuvent effectivement selon leur nature, influencer la satisfaction professionnelle de ces derniers (Bogler, 2002 ; Dinham & Scott, 1995 ; Galand & Gillet,

2004 ; Lison & De Ketele, 2007 ; Liu & Ramsey, 2008). Lorsqu'ils ont le soutien du chef d'établissement, les enseignants s'engagent avec d'autant plus de motivation dans les projets menés individuellement ou collectivement. La qualité de leur enseignement s'accroît alors tout comme leur satisfaction professionnelle (Bogler, 2002 ; Nir & Bogler, 2008 ; Shen et al., 2011). Réciproquement, l'accroissement de la qualité de l'enseignement et de ses conséquences sur les apprentissages des élèves (Lee et al., 2009 ; Leung et al., 2006) influencent positivement la satisfaction du chef d'établissement (Leyden 2005 ; Liu et al., 2007). A l'inverse, lorsque les enseignants considèrent les actions de ce dernier comme trop autoritaires, ils se démotivent. Ils se désengagent alors progressivement de leur travail, perdent de fait en satisfaction professionnelle (Galand & Gillet, 2004) et ressentent du stress (Shen et al., 2011). Travailler sans obtenir de reconnaissance hiérarchique peut donc mener à de l'insatisfaction professionnelle (Papanastasiou & Zembylas, 2005). Cela peut aussi être le cas lors de certaines évaluations par une hiérarchie extérieure à l'établissement comme par exemple lors des visites d'inspection (Chapman, 1983 ; Papanastasiou & Zembylas, 2005).

5. L'influence de la formation sur la satisfaction professionnelle des enseignants novices

Comme pour tous les enseignants, la formation peut être assimilée à un facteur influençant la satisfaction professionnelle des EN. En suivant, nous nous efforçons d'explicitier successivement les difficultés rencontrées par les EN lors de leur entrée dans le métier et leurs conséquences en termes d'insatisfaction professionnelle. Finalement, nous nous attachons à préciser les modalités de formation pouvant être proposées pour accroître leur satisfaction professionnelle.

5.1. L'insatisfaction des enseignants novices à l'entrée dans le métier

5.1.1. Le « malaise enseignant »

Alors qu'actuellement aux USA, le niveau de satisfaction professionnelle des enseignants peut être considéré comme se situant à un niveau record (Anon, 2009), le constat est beaucoup plus critique en Europe et plus spécifiquement en France. Pour Clot (2010), les Français seraient dans leur ensemble parmi les travailleurs les moins satisfaits de leur travail en Europe. Les enseignants n'échappent malheureusement pas à ce constat même si, d'après diverses enquêtes nationales, les enseignants, notamment ceux du secondaire, sont en effet tout à la fois « *globalement assez satisfaits de leur travail* » (98% en Suède, 80 % aux Pays-Bas, en Autriche ou en Finlande et 66% en France) (Enquête Eurydice, 2004) tout en y développant un sentiment de malaise. Nombre de « *signaux de désenchantement* » ou de « *déceptions* » sont livrés par les enseignants lorsqu'ils sont interrogés sur leur travail (Maroy, 2008). Ainsi, « *les pourcentages des enseignants qui déclarent avoir l'intention de quitter l'enseignement si l'opportunité se présentait varient entre 12 et 50% selon les pays* » (Maroy, 2008, p. 1). Parmi les raisons les plus souvent évoquées pour justifier ce malaise professionnel, les enquêtes pointent de façon récurrente : la difficulté du travail avec les élèves (15,1%), la baisse de l'intérêt alloué à la matière enseignée (10,4%), la difficulté de trouver un équilibre entre la vie privée et la vie professionnelle (10%), la nature des relations avec les collègues (8,3%), ou encore l'autonomie dans le travail (8%) (Maroy, 2008).

Enfin, même si la majorité des enseignants se déclare « assez satisfait » de réaliser ce travail, leurs conditions d'exercice au quotidien semblent s'être nettement dégradées tout comme leur satisfaction professionnelle et leur bien être. Le délitement de l'école républicaine, le durcissement des conditions d'enseignement et la nécessité d'une vitalité toujours plus importante des enseignants participent à ce « malaise enseignant » (Dubet, 2002 ; Lantheaume & Helou, 2008). La montée des exigences institutionnelles et paradoxalement le doute sur ce que sont les « bonnes pratiques » laissent un sentiment d'inachevé et de travail mal fait aux enseignants (Lantheaume & Helou, 2008), jusqu'à donner l'impression à certains « *d'exercer une profession que l'on ne peut plus exercer* » (p. 35) empêchant les pratiques satisfaisantes (Lantheaume & Helou, 2008). La difficulté à bien faire son travail est, au final source d'insatisfaction professionnelle et de souffrance (Clot, 2002 ; Lantheaume & Helou, 2008).

L'impossibilité de réaliser convenablement le métier touche donc directement la satisfaction professionnelle des enseignants. Cette insatisfaction à bien faire le travail engendre certaines répercussions notamment en termes d'implication dans son métier. Parmi les enseignants, les EN sont peut-être les plus vulnérables. C'est pourquoi, il nous apparaît nécessaire en suivant de chercher à les caractériser de ce point de vue.

5.1.2. Une entrée dans le métier difficile pour les enseignants novices

Tout travailleur débutant, comme les EN, vit des expériences professionnelles chargées de solitude, d'isolement et de stress, et ce tout particulièrement lors des premiers moments de son insertion professionnelle (Klusmann, Kunter, Voss, & Baumert, 2012 ; Roness & Smith, 2010 ; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Pepin (2000) affirme, par exemple, que 50% des travailleurs entrant dans leur métier se sentent très stressés au travail. Les EN n'échappent pas à cette difficulté (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Les débuts dans le métier enseignant s'avèrent effectivement délicats et « douloureux » (Gold, 1996 ; Huberman, 1989) pour les EN qui y vivent une « crise identitaire » (Thompson, Hallwood, Clements & Rivron, 2009), ou autrement dit un « choc de la transition » (Corcoran, 1981) entre la fin de leurs études universitaires et leurs premiers pas dans leur travail (Manuel & Hugues, 2006 ; Pillay, Goddard, & Wilss, 2005). Lors de leur prise de fonction, les EN ayant connu une certaine réussite universitaire sont également ceux qui débute le métier avec une certaine confiance et un bien-être professionnel dans leur activité d'enseignement (Eldeleklioglu, Yilmaz, &

Gultekin, 2010). Pourtant, dès le début de leur exercice professionnel, nombreux sont ceux qui connaîtront certaines désillusions.

Pour une majorité des EN, le choix d'être enseignant s'est fait sur la base d'une double envie : travailler avec des enfants et partager une discipline scolaire dans laquelle ils se sont eux-mêmes épanouis (Roness & Smith, 2010). Entrant le plus souvent dans le métier avec motivation, voire passion, les EN s'engagent alors dans leur travail avec enthousiasme et une envie de bien faire. De façon complémentaire, il est possible de souligner avec certains auteurs que les EN présentent une estime de soi significative et un degré relativement élevé de certitudes lors de ces premiers pas (Montgomery, 2010). Malheureusement, ils se voient toutefois très rapidement confrontés au « *choc de la réalité* » (Gaede, 1978 ; Gold 1996 ; Montgomery, 2010) qui les affecte tant professionnellement que personnellement. Finalement, ils se retrouvent ainsi face à « un sentiment d'insécurité » professionnelle mais aussi personnelle auquel il convient de rapidement répondre par l'intermédiaire d'actions de formation adaptées (Desbien, Borges, & Spallanzari, 2009 ; Montgomery, 2010). En l'absence de cet accompagnement, les EN vont en effet vivre de nombreuses désillusions et être confrontés à de très nombreuses difficultés, souvent relatives à la gestion des élèves (Rayou & Van Zanten, 2004). Ces difficultés les conduiront finalement à vivre comme tant d'autres leurs premières années d'exercice professionnel comme les plus difficiles professionnellement et personnellement (Watson, 2006).

Ce constat est d'autant plus significatif que bon nombre de travaux soulignent la relation existante entre le niveau de stress vécu en situation de classe et/ou en établissement scolaire par certains EN et leur épuisement professionnel. Parmi les éléments les plus souvent associés au stress des EN, il est possible de mettre en avant le changement de statut, les changements géographiques, le fait de quitter sa famille et ses amis, et d'entrer dans une nouvelle profession (Jones, 2002). Certains auteurs relèvent, en ce sens, que les EN possédant des habiletés sociales plus développées ont un stress moins important et sont donc plus épanouis dans leur travail (Montgomery, 2004). Parmi les autres éléments les plus stressants, Montgomery et Beaupré (1993) identifient la clarification des rôles et des attentes auprès de leurs différents interlocuteurs que sont les parents, les élèves, les autres enseignants de l'équipe pédagogique et leurs supérieurs. En outre, la multiplicité des tâches à effectuer dans un temps contraint est aussi un vecteur important du stress chez les EN (Montgomery, 2004). Enfin, certains auteurs (par exemple : Hayes, 2003) soulignent le poids des contraintes liées à leur évaluation ou encore l'exigence de performance qu'ils se fixent dans leur travail. Au

final, le taux d'attrition, c'est-à-dire de départ spontané, est bien plus élevé pour les EN que chez les enseignants expérimentés (Darling-Hammond, 2003 ; Ingersoll & Smith, 2003 ; Richter Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders, & Baumert, 2013 ; Veldman, Van Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013 ; Yost, 2006).

Pour certains auteurs, l'épuisement professionnel des EN est d'autant plus significatif qu'ils doivent faire preuve d'une « *grande endurance physique, mentale et émotionnelle afin de faire face au douloureux processus de réévaluation de leurs croyances et valeurs personnelles et de modification de leurs hypothèses idéalistes* » (Jones, 2003, p. 398). Cette nécessité d'être particulièrement endurant dans le métier est d'autant plus marquée que la prise en charge des classes et des problèmes de discipline qui y sont souvent associés (Chan, 1998 ; Kyriacou, 2001) semble de plus en plus significative et problématique lors de l'entrée dans le métier (Pillay et al., 2005). Il apparaît donc nécessaire d'accompagner les enseignants en début de carrière afin qu'ils puissent réaliser au mieux (c'est-à-dire sans y laisser leur santé physique et psychologique) leur travail (MacIntyre, Hobson, & Mitchell, 2009 ; Roness, 2010). Cet accompagnement semble, plus précisément, devoir s'effectuer dans une double direction. Il doit, en effet, être mené afin de prévenir des problématiques tant personnelles, par l'intermédiaire d'actions permettant d'éviter la perte de confiance en soi et le développement d'attitudes négatives (Hardy, 1999 ; Jones, 2002 ; Smyth, 1995), que professionnelles en accompagnant la construction de compétences relatives par exemple à la prise en main des classes.

Dans une profession mise à mal et en proie au malaise, les EN apparaissent donc comme des enseignants particulièrement fragilisés. Leur satisfaction professionnelle, et par voie de conséquence leur santé, est potentiellement touchée par cette entrée dans le métier. Afin d'optimiser les conditions de leur entrée dans le métier, il convient donc de s'interroger sur les aides mises à disposition des EN.

5.2. Former les enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle

5.2.1. Des formations pour contribuer à la satisfaction professionnelle des enseignants novices

Comme souligné en amont, parmi les facteurs influençant la satisfaction professionnelle des enseignants, les aides qui leur sont mises à disposition occupent une place de choix (Montgomery & Melchor-Beaupré, 2010). Parmi ces aides, la formation qui leur est proposée doit être interrogée. Dans le cas de la formation professionnelle initiale mise en œuvre en France, plusieurs spécificités sont à retenir afin de mieux appréhender en quoi elle participe potentiellement à entretenir, voire accroître, la satisfaction professionnelle des EN.

De façon générale, les enseignants se montrant plus ouverts, moins conservateurs et prêts à faire évoluer leur pratique d'enseignement, présentent au final une satisfaction professionnelle plus élevée (Bentea & Anghelache 2012). Plus spécifiquement, les EN présentent nécessairement d'autres besoins. Avant même d'être en capacité de faire évoluer leur pratique professionnelle, ils se doivent de rapidement la construire. Comme souligné en amont, les EN se caractérisent généralement par leur incapacité à surmonter certaines difficultés prégnantes et récurrentes (par exemple : l'incapacité à résoudre les problèmes de gestion de classe), difficultés qui progressivement les conduisent à de véritables difficultés professionnelles et personnelles (Montgomery, 2007). Le rôle de la formation se situe donc à ce niveau. Ce constat est d'autant plus significatif que selon certains auteurs les EN, ne se connaissant pas vraiment, comptent pour ainsi dire de façon démesurée sur un apprentissage du métier sur le tas (Pillay, et al., 2005). De façon complémentaire, ces auteurs soulignent que les EN, lorsqu'ils sont livrés à eux-mêmes, s'inscrivent dans des stages de formation inappropriés et bien souvent de façon trop tardive (Malm, 2009). Ils rencontrent, en effet, des difficultés pour s'auto-évaluer avec justesse ce qui au final impacte directement leur choix de formation, leur développement professionnel et leur satisfaction professionnelle. Majzub (2012) relève d'ailleurs tout l'intérêt pour les EN de s'engager dans leur auto-évaluation en vue de leur développement professionnel, notamment parce que la construction de cette compétence à apprécier la qualité de son travail facilite ensuite leur travail de formation avec leurs T. Le travail de Ross (2006) tend aussi à appuyer ce résultat. Cet auteur précise l'intérêt pour les EN de juger leur performance afin qu'ils puissent se réaliser en se confrontant à une

norme professionnelle fixée par avance. Pouvant se situer par rapport à celle-ci, les EN peuvent progressivement juger de leurs capacités professionnelles, s'engager dans des aménagements de leur pratique et à termes renforcer leur satisfaction professionnelle (Schunk, 1996). Autrement dit, la satisfaction des EN peut être considérée comme directement dépendante de leur capacité à juger pertinemment de la qualité de leur pratique professionnelle et, si nécessaire, de s'engager dans des actions de formation permettant de l'optimiser. En d'autres termes, la formation semble présenter un double intérêt. Le premier est celui d'outiller les EN afin qu'ils puissent être en capacité de juger convenablement de la pertinence de leur pratique professionnelle. Le second est celui de leur amener, sous la forme d'un accompagnement professionnel « serré » (MacIntyre et al., 2009), des éléments de réponse pour faire face à leurs difficultés professionnelles. Cet accompagnement professionnel est d'ailleurs d'autant plus important que, lors de leurs premières années d'exercice, les EN présentent certes un nombre très significatif de besoins mais sont ouverts à la modification de leur pratique professionnelle (Hayes, 2003 ; Hobson Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

Pour Hobson et al., (2009, citant Gold, 1996), il existerait en détail deux grandes catégories d'accompagnement potentiellement utiles aux EN afin de les aider à faire face à leurs difficultés professionnelles et personnelles. D'une part, il serait possible d'accompagner les EN par un soutien à l'intervention de type « appui à l'enseignement » comprenant selon l'auteur « *l'aide au novice à la connaissance, les compétences et les stratégies nécessaires pour réussir dans la classe et l'école* » (p. 209). D'autre part, il serait aussi possible de les accompagner par un soutien personnel de type « orientation thérapeutique » de nature psychologique visant à accroître « *la capacité de l'enseignant novice à gérer le stress* ». Accompagnés par ces deux types d'accompagnement sur la durée (Roness, 2010), les EN seraient, semble-t-il, susceptibles d'être plus heureux et satisfaits de leur travail ce qui au final assurerait une plus grande qualité d'enseignement dans les établissements (Huberman 1989 ; Roness & Smith, 2010) et une plus grande stabilité des équipes pédagogiques en leur sein. Satisfaits professionnellement, les EN présenteraient un niveau de stress plus réduit et, réciproquement, seraient plus épanouis dans leurs relations aux élèves et aux autres acteurs de la communauté éducative (Hobson, Malderez, Tracey, Giannakaki, Pell, & Tomlinson, 2008). De façon complémentaire, ce type d'accompagnement permettrait, selon l'auteur, d'inscrire dès le début de carrière le développement professionnel des EN dans un continuum pouvant ensuite se déployer tout au long de leur carrière professionnelle (Stumpf & Sonntag, 2009).

Il est aussi à noter que pour certains auteurs, la formation permettait aussi de placer les EN très tôt dans un « sentiment optimiste » (Hammond & Cartwright, 2003) quant à leur avenir professionnel et personnel. Ce sentiment est d'autant plus important qu'il alimentera ensuite tout au long de leur carrière leur motivation à régulièrement se former afin d'adapter leur pratique professionnelle aux évolutions constantes du métier (MacIntyre et al, 2009). En outre, l'engagement des enseignants dans une dynamique précoce de développement professionnel les aide à s'engager davantage dans leur établissement (MacIntyre et al, 2009).

Finalement, accompagner les EN par la formation accroît potentiellement, à plus ou moins long terme, leur satisfaction professionnelle. Comme nous avons déjà pu le souligner, la formation permet d'accroître la confiance des EN ainsi que leur estime de soi (Bayrakci, 2009 ; Cheung, 2008 ; Field, 2009) notamment parce qu'elle les a « *encouragés à se développer, à explorer de nouvelles voies et éviter ainsi une atrophie professionnelle* » (Freeman, Strong, Cahill, Wyn, & Shaw, 2003, p. 283). Davantage satisfaits professionnellement, les EN ont un sentiment de bien être plus élevé (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006 ; Fives et al., 2007 ; Ingersoll et Kralik, 2004). Enfin, la formation influence aussi la santé des EN. Les travaux d'Unterbrink et al., (2007) montrent, par exemple, que la formation produit un « effet protecteur » pour les EN lors de leurs stages en établissement scolaire.

5.2.2 Les conditions d'efficacité de la formation pour accroître la satisfaction professionnelle des enseignants novices

Si les intérêts de la formation en matière de retombées sur le développement professionnel effectif des EN, et donc par voie de conséquence sur leur satisfaction professionnelle et leur santé, sont reconnus, des conditions d'efficacité semblent à respecter notamment en matière de mises en œuvre (voir par exemple Bayracki, 2009 ou O'Sullivan, 2003). Dans un de leurs travaux, Vukelich et Wrenn (1999) ont cherché à identifier les principales conditions d'efficacité de la formation sur le développement professionnel des EN. Parmi ces conditions, il est possible de relever comme particulièrement significatif : la centration de la formation sur un seul aspect de la professionnalité ; la prise en compte des besoins effectifs des EN ; la pertinence de l'agencement temporel des différentes actions de formation ; la mobilisation de la pratique réflexive des EN ou encore la création de conditions d'apprentissages coopératifs entre formés (Bayrakci, 2009).

Ces conditions nous semblent d'autant plus importantes que les constats sont souvent sévères en termes d'efficacité de la formation sur le développement professionnel des EN. Ainsi, alors que les EN sont souvent peu efficaces dans leur enseignement (Wolters & Daugherty, 2007), la formation qui leur est allouée n'apparaît pas toujours suffisamment rentable (Leignel-Boidin & Henguelle, 2003). Sur le terrain, ses effets restent en effet très limités et parfois même difficilement perceptibles (Pop et al., 2010). Lorsqu'ils sont interrogés, les EN jugent d'ailleurs assez sévèrement les actions de formation qui leur sont proposées (Mead, 2007). Pour bon nombre d'auteurs (par exemple : Hoy & Miske, 1996 ; Saiti & Saitis, 2006 ; Pop et al., 2010), les EN sont d'autant moins enclins à s'investir en formation que bien souvent ils considèrent que cette dernière n'est pas directement en lien avec leurs besoins. Ainsi par exemple, certains EN ne perçoivent pas l'intérêt de formations proposées tardivement alors même qu'ils ont le sentiment d'avoir résolu de façon autonome une large partie de leurs préoccupations initiales (Hobson et al., 2008). Asher et Malet (1998) notent, en ce sens, que les formations proposées après quatre mois de stage sont accueillies avec peu d'enthousiasme car les EN ont le sentiment de ne plus avoir les mêmes besoins que lorsqu'ils ont débuté ou lorsqu'ils ont demandé la formation.

La seconde limite pointée par les EN est celle liée à la possibilité de circonscrire dans leur établissement respectif les contenus de formation délivrés pour une large part de façon générique en situation de formation (Thompson et al., 2009). Ainsi, même si les solutions avancées en formation pour répondre à tel ou tel problème professionnel semblent avoir une cohérence lors des échanges avec les formateurs, elles se révèlent bien souvent difficilement utilisables *in situ* lorsque les EN sont au travail avec leurs classes. C'est finalement sur la base de ce constat que bon nombre de travaux concluent en mettant en avant que seules les actions de formation orientées vers la délivrance de conseils construits pour répondre aux besoins spécifiques des EN semblent efficaces en termes de modification de leur pratique professionnelle (Oberski, Ford, Higgins, & Fisher, 1999 ; MacIntyre et al., 2009 ; Moor et al., 2005 ; Tracey et al., 2008).

5.3. Spécificités de la formation des enseignants novices en France et effets sur leur satisfaction professionnelle : l'intérêt du tutorat et du collectif de formateurs

Comme nous avons pu le préciser en amont, les EN qui entrent dans le métier vivent des moments difficiles, pouvant dans certains cas, engendrer chez eux de réelles difficultés professionnelles mais aussi personnelles. Les actions de formation qui leur sont proposées peuvent permettre, à certaines conditions, de réduire ces difficultés. Parmi les actions de formation qui répondent aux conditions d'efficacité préalablement délimitées, celles pouvant être caractérisées d'accompagnement au sein même des établissements scolaires paraissent particulièrement heuristiques.

Parmi les modalités d'accompagnement possible au sein des établissements scolaires, la situation de tutorat occupe encore aujourd'hui une place de choix (voir pour une synthèse : Chaliès, Cartaut, Escalié, & Durand, 2009). Les raisons sont multiples et ne sont plus à prouver scientifiquement. La situation de tutorat traditionnelle entre les T et les EN permet tout à la fois de soutenir émotionnellement ces derniers (Clarke & Jarvis-Selinger, 2005) lorsqu'ils sont confrontés aux réalités professionnelles (Hebert & Worthy, 2001). Elle permet, en outre, aux EN d'acquérir des connaissances sur le métier (Zanting, Verloop, & Vermunt, 2003) et de développer leur pratique réflexive (Ward & McCotter, 2004). La situation de tutorat réduit ainsi les débuts douloureux vécus par de nombreux EN (Harrison, 2002; Totterdell et al, 2002).

Outre le fait de pouvoir être assimilé à une situation de formation heuristique car très ancré dans la pratique professionnelle, la situation de tutorat présente aussi comme intérêt d'influencer positivement la satisfaction professionnelle des EN, voire pour certains, leur santé notamment psychologique (Bullough, Mortesen, Bullough, & Lackwell, 2006 ; Rots et al., 2010 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011 ; Weiss, 2002). De façon complémentaire, plusieurs études (Bullough et al., 2006 ; Hobson et al., 2009; Ingersoll & Kralik, 2004) montrent que les actions de formation de type accompagnement professionnel au sein des établissements scolaires permettent tout à la fois de soutenir émotionnellement les EN et d'accroître la qualité de leur travail auprès de leurs élèves ce qui au final impacte positivement leur satisfaction professionnelle et leur santé en réduisant plus particulièrement leur stress.

En permettant en quelque sorte une alternance plus intégratrice (Malglaive, 1994) entre les temps de formation menés à l'université et les temps de pratique professionnelle, la situation de tutorat s'affiche donc comme une situation incontournable dans le cadre de la formation des EN (Ingersoll & Strong, 2011 ; Maandag, Folkert Deinum, Hofman & Buitink, 2007). L'accompagnement professionnel des EN par leur T semble, lorsqu'il est correctement réalisé, tout particulièrement bénéfique (Ingersoll & Strong, 2011) surtout si les conditions dans l'établissement y sont favorables (Day et al., 2006). Les EN perçoivent leur T comme une source de soutien au cours de la première année de l'enseignement (Carter & Francis, 2001; Lindgren, 2005; Luft & Cox, 2001; Marable & Raimondi, 2007). Concrètement, l'accompagnement des T lors des situations de tutorat en établissement scolaire permet d'accroître l'efficacité professionnelle des EN (LoCasale-Crouch, et al., 2012) par l'optimisation de leur pratique pédagogique (Rozelle & Wilson, 2012 ; Stanulis & Floden, 2009) mais aussi leur bien-être et leur satisfaction professionnelle (Ballantyne et al, 1995 ; Darling-Hammond & Sykes, 1999 ; Kessels, Beijaard, Veen, & Verloop, 2008 ; Nir & Bogler 2008). Le soutien des T peut effectivement favoriser la construction, en lien ou pas avec les apports reçus à l'université, de connaissances et de compétences professionnelles nouvelles chez les EN (Borko & Mayfield, 1995; Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Fletcher & Barrett, 2004; Hudson, 2013) et la modification de leurs croyances professionnelles (Häser & Star, 2009). Inversement, en l'absence de cet accompagnement mené en contexte professionnel, les EN seraient en difficulté pour exploiter leur formation universitaire ce qui, au final, alimenterait de la frustration, de l'insatisfaction professionnelle et du stress (Wang, Odell, & Schwille, 2008)

L'accompagnement professionnel en situation de tutorat nécessite néanmoins, pour avoir une certaine efficacité, le respect d'un certain nombre de précautions. La plus significative dans la littérature est sans doute celle relative à la nécessité de bien distinguer les fonctions d'aide et d'évaluation dans le cadre de l'activité des T. En l'absence de cette distinction, ces derniers ne peuvent pas effectivement tisser une relation de confiance avec les EN et, de ce fait, ne peuvent pas efficacement les accompagner dans leur développement professionnel (pour une synthèse voir : Chaliès & Durand, 2000). Une autre condition d'efficacité de la situation de tutorat réside dans la capacité du T à « faire jouer » en contexte professionnel les apports reçus par les EN à l'université. Autrement dit, l'accompagnement des T semble avoir d'autant plus de retombées sur l'efficacité et la satisfaction professionnelles des EN qu'il est articulé avec la formation proposée à l'université. Les EN

sont en effet régulièrement mis en difficulté par les programmes de formation qui leur sont proposés. Dans l'incapacité de tisser des liens entre les apports théoriques délivrés à l'université et leurs expériences pratiques de classe (Harrison, Lawson, & Wortley, 2005), les EN sont effectivement déstabilisés et, même s'ils en sont frustrés, n'ont pas d'autre solution que d'entretenir un rapport quasi exclusif de formation, soit avec les T, soit avec les FU (Larose, Lenoir, Grenon, & Spallanzani, 2000). Pour atténuer cette « cassure » entre les différentes séquences de formation (Moulding, Stewart, & Dunmeyer, 2014), nombreuses sont les études qui en appellent à la redéfinition, certes de la situation traditionnelle de tutorat, mais plus largement de l'agencement du principe de l'alternance entre les différentes institutions (pour une synthèse : Chaliès et al., 2009). A ce titre, l'optimisation de la formation semble nécessiter la mise en place d'une nouvelle forme d'apprentissage professionnel afin que toutes les catégories de formateurs, FU et T, puissent travailler collégalement et ainsi étayer en continu le développement professionnel des EN. L'aménagement le plus fréquemment interrogé dans la littérature est, sans doute, celui promouvant l'institution de collectifs de formateurs, comportant différentes catégories de formateurs aux cotés des EN (Cuenca et al., 2011). Ce type d'environnement de formation constitue un « espace hybride » (Zeichner, 2010) visant à aider les EN à connecter plus étroitement les connaissances acquises à l'université et les expériences de terrain (Coffey, 2010). Parmi les collectifs les plus simples, on retrouve par exemple celui instituant une triade constituée d'un FU, d'un T et d'un EN. L'institution de ces triades vise à rendre les relations entre les institutions plus fonctionnelles (Beck & Kosnik, 2002 ; Miller, McDiarmid, & Luttrell-Montes, 2006) en favorisant un travail plus collaboratif entre les formateurs provenant d'institutions différentes (Escalié & Chaliès, 2011). Les T et les FU rencontrent, en effet, des difficultés à mener une activité de formation collaborée (Scribner, Bartolone, & Haymore Sandholtz, 2009) au service de la formation de l'EN, notamment en raison du manque de préparation aux fonctions inhérentes au tutorat (pour les T) et à celles relatives à la supervision (pour les FU) (Dooner, Mandzuk, & Clifton, 2008). Lorsque ces difficultés sont dépassées, ce type d'aménagement peut permettre la création d'environnements de formation plus collaboratifs (Stanulis & Russell, 2000) et interactifs au sein duquel les EN, les T, les FU se développent professionnellement (Coffey, 2010). De façon plus spécifique, ce travail collectif permet aux EN de transformer de façon significative leur pratique professionnelle en classe (Moran, Abott, & Clark, 2009). Ceci est certainement dû au fait qu'ils sont accompagnés dans l'articulation qui leur est demandée des composantes, théorique et pratique, de la formation (Gallagher, Griffin, Parker, Kitchen, & Figg, 2011). Aidés par le collectif de formateurs de

façon circonstanciée et située (Gorodetsky & Barak, 2008), les EN trouvent dans ce type d'aménagement de la formation des réponses à leurs préoccupations.

6. Délimitation de l'objet d'étude

A l'issue de la revue de la littérature réalisée, il apparaît possible de progressivement circonscrire notre objet d'étude.

Tout d'abord, nous avons mis en avant que la satisfaction professionnelle des enseignants, influençant directement leur santé, est directement liée au jugement d'adéquation ou d'inadéquation qu'ils portent sur les résultats du travail qu'ils réalisent ou ont réalisé.

En suivant, nous avons établi le lien pouvant exister entre la satisfaction professionnelle et la formation. Plus exactement, nous avons montré que la formation des enseignants, et plus particulièrement des EN, présente un double intérêt. Tout d'abord, elle leur permet d'être outillés pour juger de leur pratique professionnelle. Par ailleurs, elle leur permet d'optimiser celle-ci et donc potentiellement d'accroître leur satisfaction professionnelle.

Ensuite, nous nous attachés à situer les modalités de formation permettant d'optimiser la pratique professionnelle des EN et, par voie de conséquence, leur satisfaction professionnelle. En ce sens, nous avons interrogé les dispositifs de formation, de type accompagnement professionnel, permettant aux EN de tisser des liens entre les connaissances acquises à l'université et leurs expériences de terrain.

Finalement, nous faisons le constat que rares sont les travaux qui ont étudié l'impact de ce type d'aménagement sur le développement professionnel des EN. Plus rares encore sont ceux qui ont étudié si ce développement professionnel avait une influence sur leur satisfaction professionnelle. C'est donc à ce niveau que se situe l'objet premier de cette étude.

PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste et portant sur « *la construction du sujet en formation professionnelle* ». Plus précisément, elle emprunte à ce programme de recherche conduit par S. Bertone (Bertone, 2011) et S. Chaliès (Chaliès, 2012) une lecture théorique singulière de la formation professionnelle des enseignants permettant *a priori* d'interroger de façon heuristique son objet d'étude.

Le choix de ce cadre conceptuel d'appui se fait en toute connaissance de l'existence d'autres cadres permettant d'interroger les liens pouvant être établis entre certaines modalités de formation et/ou de travail et la satisfaction professionnelle des EN. Sans prétendre à une quelconque exhaustivité, il serait, par exemple, ici possible de souligner la multiplicité des travaux menés sur cet objet d'étude en psychosociologie (par exemple : Evans, 1998 ; 2000), en sociologie pragmatique (par exemple : Lantheaume & Hélou, 2008) ou encore en clinique de l'activité (par exemple : Clot, 2010). Ces travaux seront d'ailleurs pour partie mobilisés lors du développement du cadre conceptuel afin de le discuter.

Le choix de ce cadre théorique peut être à ce niveau de développement doublement justifié. Tout d'abord, comme l'ont montré certains travaux menés au sein de ce programme de recherche (par exemple : Bertone, Chaliès, & Clot, 2009 ; Chaliès, Bertone, Flavier, & Durand, 2008 ; Chaliès et al., 2010 ; Chaliès, Amathieu, & Bertone, 2013), le cadre théorique adopté peut offrir de réelles opportunités pour décrire et comprendre les soubassements de l'activité des formateurs et des EN en situation de travail et/ou de formation au travail. Notre ambition étant d'étudier la satisfaction professionnelle des EN en situation effective de travail mais aussi d'apprécier les retombées potentielles d'activités de formation menées en amont, ce cadre apparaît donc *a priori* comme heuristique. De façon complémentaire, l'ancrage de cette étude dans ce cadre théorique en construction pourrait peut-être en retour, même modestement, de contribuer à de nouvelles avancées.

Cette partie est structurellement organisée en trois chapitres.

Dans le Chapitre 1, les quatre principaux postulats structurant le « noyau dur » (Lakatos, 1994) du programme théorique d'appui sont présentés. A cette occasion, les concepts clés de « règles » et de « capacités » sont explicités.

Dans le Chapitre 2, sont précisées les principales « hypothèses auxiliaires » (Bertone & Chalies, 2015) structurant une théorie de la formation professionnelle des EN. Ces hypothèses ont été déclinées à partir des postulats du noyau dur du programme de recherche puis validées par l'intermédiaire de recherches empiriques. Sans entrer dans le détail de ce qui sera ensuite développé, la théorie de la formation professionnelle considérée est ici envisagée en termes d'activités⁷⁸ de formation menées par les formateurs, activités contribuant plus ou moins à la formation des EN.

Enfin, dans le Chapitre 3, les hypothèses auxiliaires déclinées et supports au travail engagé sont spécifiées et justifiées.

⁷⁸ Le concept d'activité est ici pris dans une acception large. Selon Clot (2008), elle englobe le réalisé (autrement dit l'action) et le réel (autrement dit tout le développement psychique qui accompagne l'action). Il rejoint ici les propos de Vygotsky (2003) lorsqu'il avance que « *l'homme est plein à chaque minute de possibilités non-réalisées* » (p. 76), l'action n'étant jamais que « *le système de réactions qui ont vaincu* » (p. 76). En ce sens, les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités (Clot, 2008) sont aussi à prendre en compte lorsqu'on parle d'activité. Quant à l'action, elle est entendue comme la part de l'activité observable pouvant être étiquetée par l'acteur qui la vit ou par un acteur qui l'observe.

Chapitre 1

Les postulats constitutifs du « noyau dur » du programme de recherche d'appui

Comme précisé en amont cette étude s'inscrit dans un « programme de recherche » (Lakatos, 1994) dont l'objet est l'étude de la construction du sujet en formation professionnelle. Ce programme se positionne pour ainsi dire au service d'une « anthropologie culturaliste » (pour plus de détails, voir Bertone, Chaliès, & Clot, 2009 ; Bertone & Chaliès, 2015 ; Chaliès, Amathieu, & Bertone, 2013 ; Chaliès & Bertone, 2013 ; 2015) principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004).

Quatre principaux postulats théoriques sont constitutifs du « noyau dur » de ce programme de recherche. Ce sont ces quatre postulats qui structurent ce premier chapitre⁹. Une section conclusive (Section 5) est proposée pour interroger le concept de santé (et donc indirectement celui de satisfaction) à partir de ces postulats.

La Section 1 présente le premier postulat relatif à l'immanence du sujet aux et par les expériences de langage.

La Section 2 détaille le deuxième postulat relatif à la présupposition de l'individuation à la subjectivisation.

La Section 3 présente le troisième postulat selon lequel la subjectivisation passe par l'exercice de capacités normatives.

La Section 4 détaille le postulat selon lequel la subjectivisation se joue dans le suivi de règles et/ou la réalisation d'actions gouvernées par ces dernières.

⁹ Ce Chapitre 1 est très largement inspiré des Habilitations à Diriger des Recherches de Stéfano Bertone (2011) et de Sébastien Chaliès (2012). Nous renvoyons le lecteur sur ces travaux pour y trouver un développement complet des postulats constitutifs du noyau dur du programme de recherche d'appui. La Section 5 est par contre singulière puisque directement dépendante de l'objet du travail engagé.

1. Postulat 1 : immanence du sujet aux et par les expériences de langage

Dans le programme de recherche d'appui pour cette étude, le langage est considéré comme un ensemble de signes, principalement vocaux, graphiques et gestuels dotés d'une sémantique et parfois d'une syntaxe, exploité pour communiquer. La subjectivité du sujet est une construction permise par le langage. Le sujet se construit en effet par sa relation aux autres sujets en étant « *aux prises avec le langage* » (Laugier, 2010, p. 86). Le langage des autres sous ses différentes formes participe donc à la construction du sujet selon un principe « d'exotopie » (Todorov, 1981). Autrement dit, le sujet « *s'opère dans le langage* » (Chauviré, 2009, p. 34) et celui-ci devient l'essence de sa construction.

En détail, il est possible de considérer que le langage est constitutif de la pensée du sujet. C'est d'ailleurs en ce sens que Bertone (2011) met en avant l'idée d'une consubstantialité entre le langage et la subjectivité. Le langage apparaît alors comme une condition, un préalable, à la construction de la subjectivité. Dans le programme de recherche d'appui, la dimension constitutive du langage prend pour ainsi dire le pas sur sa dimension désignative. Ainsi « *ce n'est pas parce que chacun d'entre nous a une vie intérieure que nous avons pu apprendre à parler, mais parce que nous avons appris à parler que nous avons une vie intérieure* » (Pouivet, 1997, p. 47). La pensée ne trouve sa source que dans le langage qui n'est plus simplement « *une enveloppe extérieure* » (Taylor, 1997, p. 31).

Le premier pas que nous venons de faire pourrait donc se résumer ainsi : la subjectivité, autrement dit la construction du sujet, est ancrée dans le langage. Il convient toutefois de souligner que la subjectivité s'ancre aussi dans la nature anthropologique de chacun, c'est-à-dire de chaque individu (Chauviré, 2003 ; 2009). Chaliès (2012) précise pour aller plus loin qu'il est possible de poser le postulat selon lequel il y a une réciprocité entre les expressions naturelles de l'individu et les expressions conventionnelles du langage. Selon l'auteur, il n'y aurait donc pas de possibilité d'un langage institutionnel ou conventionnel (appris) sans expressions naturelles. Réciproquement, il n'y aurait pas d'accès au langage naturel sans le langage conventionnel. Autrement dit, « *le langage est naturel et conventionnel à la fois* » (Laugier, 2009, p. 19). Finalement, la subjectivité est donc « prise en étau » (Taylor, 1997) entre ces deux types de langage. L'immanence du sujet aux et par les expériences de langage

constitue le premier postulat du noyau dur du programme de recherche au sein duquel s'inscrit cette étude.

2. Postulat 2 : la subjectivisation présuppose l'individuation

Selon le second postulat constitutif du noyau dur du programme de recherche, la subjectivisation présuppose l'individuation. Ce postulat est d'autant plus significatif qu'il crée des « *points de contact* » (Chauviré, 1992, p. 47) entre deux approches épistémologiques distinctes. D'un côté, questionner l'individuation nécessite de s'appuyer sur une approche « mécaniste et causaliste » (Ogien, 2007) situant les régularités naturelles et anthropologiques. D'un autre côté, étudier la subjectivisation nécessite de s'appuyer sur une approche compréhensive « téléologique et finaliste » (Ogien, 2007) relative aux conventions sociales, autrement dit aux règles. L'individuation est donc associée à une démarche explicative par les causes alors que la subjectivisation est associée à une démarche compréhensive par les raisons. La subjectivisation correspond à la construction du sujet qui se travaille dans ses expériences de langage conventionnel, c'est-à-dire appris (Laugier, 2010). En revanche, l'individuation correspond à sa construction par le langage naturel. La subjectivisation se réalise par le suivi de règles apprises constitutives du langage conventionnel (Laugier, 2009). Elle se réalise donc dans et par le suivi des règles. Le sujet en conscientisant et en verbalisant les règles qu'il suit se construit. Comme souligné en amont, il s'agit de comprendre par les raisons et moins d'expliquer par les causes. La recherche par les causes peut être en effet infinie alors que la chaîne de la pratique par les raisons est bien finie (Chauviré, 2002 ; 2004 ; De Lara, 2005). Autrement dit, l'acteur peut avancer les raisons de son action mais il méconnaît vraisemblablement l'ensemble des causes de celle-ci. En effet, la philosophie analytique réfute toute explication par les causes au profit d'une explication par les raisons permettant de rendre intelligible l'action (Chauviré, 2004). En ce sens, chercher à accéder aux raisons de la pratique vaut pour identifier les règles suivies (Le Du, 2004). C'est ce que nous nous sommes attachés à réaliser lors de notre recueil des données supports à l'étude.

A ce niveau de développement, il est important de s'arrêter quelque peu sur le concept de règle. L'immanence des règles aux pratiques conventionnelles (Chauviré, 2002) présuppose tout à la fois une régularité de ces pratiques mais aussi la mobilisation de certaines réactions naturelles. Il existerait donc une « normativité naturelle » (De Lara, 2005) engendrant une régularité naturelle des choses source d'établissement des règles conventionnelles. C'est en ce sens qu'il faut entendre que ces dernières « *s'enracinent dans le*

naturel » (Laugier, 2010, p. 150). Une fois engendrées par la régularité des pratiques, les règles ne sont rien d'autre que des « expériences normatives situées » (Lähteenmäki, 2003) acceptées par la communauté considérée, rendant en son sein intelligibles, anticipables et évaluables les actions de chacun des membres (Livet, 1993). Elles font autorité pour ces derniers car elles constituent autant de standards de correction. Elles ne déterminent cependant pas leur propre application en ce que chaque acteur qui les suit, peut à tout instant en rejeter le suivi (Descombes, 2004). Les règles constituent une sorte de « grammaire » expérientielle qui sert de véritable mètre étalon pour pouvoir reconnaître et/ou juger de la conformité des actions entreprises aux prescriptions de la communauté.

Dans le détail, chaque règle peut être assimilée à une expérience qui en agrège d'autres par l'intermédiaire d'un « lien de signification » (Bertone, et al., 2009). Elle contient, tout d'abord, une expérience souvent langagière « d'étiquetage » (« ceci ») de la règle considérée. Elle agrège à cette expérience d'étiquetage, une expérience « exemple » (*Ce qui correspond à « cela »*) de la règle considérée. Cette expérience peut être de nature diverse et plus ou moins complexe selon qu'elle est constituée de plus ou moins « d'aspects » (Chauviré, 2010). L'exemple exemplaire peut, en effet, être décrit, donné à visionner et / ou à réaliser. Enfin, la règle agrège une expérience dite « de résultats » usuellement associés ou attendus dans la communauté de la règle considérée (*ce qui me permet d'obtenir cela*).

En détail, ces règles sont des expériences qui « règlent » l'activité en servant de « mètre étalon » (Wittgenstein, 2004) aux acteurs pour signifier, juger, agir et/ou réagir en situation. Autrement dit, chaque lien de signification appris permet au sujet de construire des attentes et préférences nouvelles dans la perception de son activité mais aussi de juger chaque situation en cours afin d'agir correctement, c'est-à-dire conformément à la règle (Wittgenstein, 2004). L'apprentissage de chaque règle alimente donc pour ainsi dire au fur et à mesure une « grammaire » (Wittgenstein, 1996) de règles qui permet progressivement au sujet d'attribuer de nouvelles significations à ce qu'il vit lorsqu'il réalise son travail par exemple (Chauviré, 2004) et de s'y adapter. En s'appuyant sur cette grammaire, il peut ainsi remarquer ce qui devient remarquable, le juger comme adéquat ou non adéquat au regard du « mètre étalon » préalablement appris et finalement agir en conséquence. C'est en ce sens qu'il faut entendre

les propos de L. Wittgenstein (2004) lorsqu'il souligne que l'acteur vit des expériences^{so} par le truchement d'autres expériences vécues antérieurement.

A ce stade de développement, il convient toutefois de souligner que l'accès à cette grammaire n'est pas à tout instant et en toutes circonstances conscientisé par le sujet. Lorsqu'il est en activité, par exemple de travail, chaque acteur s'engage en effet dans un double registre de réflexivité par rapport aux règles. Dans certaines situations professionnelles, il est engagé dans un régime de réflexivité où il réalise des actions qui sont « gouvernées par les règles » (Ogien, 2007). Ce faisant, il signifie les faits et occurrences de la classe de façon immédiate et pré-réflexive (Legrand, 2005). Selon Taylor (1995), l'acteur parvient à une « *compréhension non formulée* » du monde dans lequel il agit qui (i) « *permet de trouver un sens aux choses et aux actions (...) entièrement informulé* » (p. 560) et (ii) « *peut servir de base à une formulation nouvelle* » (p. 564), le cas échéant. Ce régime de réflexivité est de l'ordre de « l'inhérence », ou de l'immanence des règles à l'action et à la signification, ce qui n'enlève nullement la possibilité de l'acteur d'énoncer ces règles, pour peu qu'on l'incite à le faire dans des conditions dialogiques favorables (Chaliès & Bertone, 2015). De façon complémentaire, notons que dans un grand nombre de situations de travail, le travailleur réalise aussi des actions dont l'apprentissage s'est fait implicitement (Lave & Wenger, 1991) par l'intermédiaire d'interactions non verbales et/ou d'alignements informels avec la pratique d'autres travailleurs (Rogoff, Matusov, & White, 1996). Il n'est donc pas intrinsèquement en capacité d'y associer des raisons c'est-à-dire de rendre compte des règles qui ont gouvernées ses actions.

Dans d'autres situations professionnelles, le travailleur est engagé dans un régime de réflexivité qui lui permet de se représenter et de rendre compte des raisons de son action et donc des règles qu'il suit lorsqu'il agit (Wittgenstein 1992). Ce faisant il signifie les faits et occurrences de la classe de façon consciente et narrative. Ce régime de réflexivité est de l'ordre de « l'appréhension de l'inhérence », ce qui ne nécessite pas que l'acteur possède la capacité pratique à réaliser l'action gouvernée par les règles correspondantes. La correspondance entre les énoncés des règles de l'action et la réalisation des actions réglées est effective lorsque l'acteur a appris non seulement à « suivre des règles » (Ogien, 2007) mais aussi à produire les actions considérées comme conformes aux règles et qui satisfont la communauté professionnelle de référence. Les capacités normatives impliquent donc

^{so} Une « expérience » est ici définie comme une activité vécue par un acteur à un instant donné associée à l'ensemble des circonstances dans lesquelles se déroule cette activité.

l'existence de règles conscientes et dicibles mais aussi l'existence d'actions résultant d'un apprentissage par « immanence » (Ogien, 2007). Ce type d'apprentissage ne sollicite pas une prise de conscience de ce qui est fait et ne permet donc pas aux formés de s'en justifier après coup. Ceci dit, il est fondamentalement conscientisable et dicible moyennant une formation réflexive. Cette précision semble d'autant plus importante que, dans l'ancrage théorique déployé dans le cadre du modèle des communautés de pratique, ce type d'apprentissage dit « par participation » (Lave & Wenger, 1991) occupe une place centrale⁸¹.

Pour clore la description de ce postulat, il apparaît nécessaire de distinguer deux types de capacités : des « capacités anthropologiques » et des « capacités normatives » (Wittgenstein, 2004). Les capacités anthropologiques sont assimilées à des réactions naturelles appartenant à un comportement commun de l'humanité, telles que la capacité générale de mimétisme ou encore la capacité à associer un air de famille entre différentes expériences vécues (Wittgenstein, 2004). Même si elles restent à ce jour inaccessibles (sauf à considérer une approche fonctionnelle⁸²), ces capacités n'en restent pas moins fondamentales lorsqu'on s'attache à questionner la problématique de l'apprentissage en formation professionnelle d'adultes. Par exemple, un formé peut, en partie grâce à sa capacité anthropologique de mimétisme, reproduire une action sans pour autant en saisir les intentions non explicitées par le formateur. De la même manière, il est aussi anthropologiquement doté d'une capacité lui permettant de signifier des « airs de famille » (Wittgenstein, 2004) entre différentes expériences. Il peut donc étalonner une expérience professionnelle (de classe par exemple) par une autre (d'observation de la pratique de classe de son tuteur par exemple) parce qu'il a signifié que tel évènement ou tel comportement présentait une ressemblance avec un évènement ou un comportement antérieur ayant fait l'objet d'un travail de formation avec formateurs. Ces capacités anthropologiques sont considérées comme « un réseau ramifié de régularités dans la nature et le comportement humain » (Chauviré, 2002) permettant l'apprentissage d'autres capacités dites « normatives » (Wittgenstein, 2004).

⁸¹ La théorie de l'apprentissage sous-jacente au modèle des communautés de pratique et sa mise en tension avec la lecture « collectiviste » présentée ici fera l'objet d'un développement dans un des chapitres de la partie « Discussion ». Un travail a été fait par certains membres impliqués dans le programme de recherche. Voir par exemple Escalié & Chaliès (2013).

⁸² Voir à ce sujet par exemple les travaux menés en neurobiologie par le groupe du Professeur Rizzolatti de l'Université de Parme sur ce qu'il est convenu actuellement d'appeler la « théorie de la simulation ». Un détail de ces travaux est proposé dans Chaliès (2012).

Enfin, la subjectivisation repose en partie sur des capacités anthropologiques, naturelles de l'individu comme les capacités de mimétisme, le langage naturel. Une partie de l'expérience issue de capacités anthropologiques participe donc à la construction de la subjectivisation. La construction de subjectivisation s'effectue donc sur « un fond » de capacités anthropologiques. C'est en ce sens que l'on peut entendre le postulat selon lequel la subjectivisation présuppose l'individuation.

3. Postulat 3 : la subjectivisation par l'exercice de capacités normatives

La construction de la subjectivité du sujet dans le programme de recherche s'inscrit dans une vision non dispositionnaliste et non mentaliste (voir pour plus de détails : Chaliès, 2012). Dans ce cadre, le troisième postulat avance l'idée selon laquelle le suivi de la règle est une capacité normative⁸³. Cette position permet d'étudier les activités psychiques sans vision mécaniste ou causale de l'intervention de disposition préfigurant les performances du sujet. Il est à noter que cette position ne nie pas l'existence de mécanismes mentaux. Toutefois, n'ayant pas accès à ces derniers, nos travaux se centrent sur les capacités normatives assimilables à des savoir-faire ou des techniques (Chauviré, 2002 ; 2004).

Quelle que soit leur nature (verbale, visuelle, mais aussi kinesthésique), ces capacités normatives peuvent être associées au « principe d'intelligibilité de l'action » (Chauviré, 2004), c'est-à-dire associées aux raisons qui conduisent l'acteur à agir comme il le fait. Chercher à décrire et comprendre les actions d'un acteur revient donc à connaître les capacités normatives qu'il mobilise dans la situation, c'est-à-dire à rattacher ses actions à leurs raisons conscientes et dicibles. Méthodologiquement parlant, questionner l'acteur sur les raisons de ses actions revient finalement à accéder aux « règles » (Wittgenstein, 2004) qu'il a apprises et suivies, et qui ont orienté pour partie ses actions. Autrement dit, chaque capacité normative intègre la règle comme raison de l'action de l'acteur (Chauviré, 2002 ; De Lara, 2005). Accéder à la connaissance consciente et dicible de tel ou tel comportement d'un acteur revient donc à saisir les raisons de ses actions, c'est-à-dire à accéder aux règles apprises et suivies à l'instant considéré en le plaçant dans une situation d'« appréhension de l'inhérence » de ses actions (Ogien, 2007).

⁸³ Dans ce programme de recherche, nous distinguons les notions de « norme » et de « règle » contrairement à ce que proposent des auteurs tels que Le Blanc ou Butler qui les utilisent sans distinction. D'une part, l'engagement du sujet dans le suivi de règle s'inscrit dans « *l'espace des explications par les raisons* » (Chauviré, 2002, p. 42) contrairement aux normes naturelles située plutôt dans « *l'espace logique des explications causales* (des normes naturelles) *ou l'on invoque des régularités* » (Chauviré, 2002, p. 42). D'autre part, le sujet peut accepter le suivi de règle du métier sans obligation alors que les normes anthropologiques s'imposent au sujet et se réalisent pour ainsi dire malgré lui.

Le suivi de la règle se réfère à la correction (ou l'incorrection) ou à la réussite (ou l'échec) dans des circonstances données. Ce caractère adéquat ou non de la performance, et donc du suivi de la règle, autorise à caractériser la capacité comme « normative » (Wittgenstein, 2004). Mobiliser une capacité normative revient donc pour le sujet à déployer une certaine technique apprise par le langage. En ce sens, la règle est considérée comme une raison dicible de la pratique du sujet. Une capacité normative constitue le suivi d'une règle (Cometti, 2011 ; Livet, 2006 ; Wittgenstein, 2004). Elle intègre en ce sens la règle comme raison de l'action et non comme une cause (Chauviré, 2002). Les capacités normatives impliquent soit l'existence de règles dont elles constituent le suivi soit l'existence d'actions gouvernées par ces règles. Ainsi, comme le souligne Chaliès (2012), « *les capacités normatives impliquent l'existence de règles respectivement conscientes et dicibles, ou potentiellement conscientes et dicibles, et dont l'invocation par le sujet constitue une explication par les raisons* » (p. 43).

Le concept de règle porte ainsi l'idée de « normativité » (Laugier & Chauviré, 2006 ; Le Blanc, 2004), c'est-à-dire de ce qui est institutionnellement jugé comme acceptable ou non acceptable dans les circonstances considérées (Cavell, 1996 ; Searle, 1998). Avant d'aller plus loin dans la déclinaison de ce postulat, précisons qu'une fois apprise, chaque règle tolère « un certain jeu dans les pratiques » (Chauviré, 2002). Dès lors, il semble nécessaire de revenir à la distinction proposée par Searle (1998) entre, d'une part, les règles « constitutives » et, d'autre part, les règles « normatives ». Pour les règles constitutives ou attributives de fonctions arbitraires, ce postulat est en effet largement discutable car elles n'autorisent aucune marge de manœuvre. Sans leurs fonctions arbitraires, la réalité sociale ne pourrait pas en effet émerger et aucune forme de vie ne verrait donc le jour. Par exemple, l'enseignement n'a de sens que parce que les règles constitutives de cette réalité sociale sont connues et respectées dans la communauté enseignante. Le propos porte donc ici plutôt sur les règles normatives qui préordonnent davantage les actions qu'elles ne les déterminent comme peuvent le faire les règles constitutives. Ainsi, on pourrait dire qu'une des règles constitutives du métier d'enseignant revient à faire apprendre des connaissances aux élèves. Or, cette activité ne se fait pas au hasard mais en respectant un certain nombre de règles que suivent les enseignants. Agir de façon acceptable dans un domaine social considéré (ici l'enseignement en milieu scolaire) nécessite donc une connaissance des règles par les acteurs par l'intermédiaire d'un apprentissage préalable.

4. Postulat 4 : la subjectivisation par l'assujettissement aux règles

Dans la lecture théorique ici adoptée, la construction du sujet s'effectue pour partie par l'assujettissement aux règles de la communauté. Dans le cadre de la formation professionnelle, le formé se construit en effet en suivant des règles et en s'éprouvant au sein de celles-ci. C'est en ce sens qu'il faut entendre que les individus ne peuvent se fabriquer comme sujets, et agir en conséquence, qu'en ayant été d'abord assujettis (Brugère & Le Blanc, 2009). Cet assujettissement aux règles n'a toutefois pas « *de sens négatif absolu* » (Le Blanc, 2002, p. 276) comme cela pourrait être envisagé à partir d'une lecture Foucauldienne (voir par exemple le développement de ce postulat dans son ouvrage « Surveiller et Punir » publié en 1975). La subjectivisation se construit en effet dans un double mouvement de subordination, d'une part, et de normativité, d'autre part. Dans un mouvement aller, la subjectivisation se construit par soumission aux règles (Le Blanc, 2004). Le sujet se construit par les règles et le processus de subjectivisation renvoie donc en partie à une intériorisation des règles non travaillées. Le sujet s'efface donc pour ainsi dire devant la centralité de ces dernières. Dans un mouvement retour, la subjectivisation se construit ensuite par normativité, c'est-à-dire par un travail des règles. C'est dans ce double mouvement que se situe le sujet « tropique » (Butler, 2002 ; 2005) qui ne peut exister qu'après s'être effacé devant la centralité des règles.

Il est à ce niveau de développement intéressant de souligner que les concepts de « genres professionnels » et de « styles personnels » proposés notamment par Clot (1999, 2005) trouvent leur fondement dans le double mouvement précisé en amont. Le sujet professionnel ne peut en effet exister qu'en ayant été tout d'abord « soumis » au genre et s'en être ensuite émancipé. Le style personnel se situe donc dans des écarts au genre sans lequel il n'y aurait pas la possibilité de la construction du sujet professionnel (Chaliès, 2012). Tel que le précise Y. Clot (1998), apprendre un métier revient en effet à s'emparer et faire sien le genre professionnel. Ce dernier peut être défini comme un « référentiel opératif commun » et pas seulement un mode opératif individuel car il y a une consistance sociale. C'est une sorte de mot de passe pour ceux qui interviennent dans le même métier. Par voie de conséquence, le genre fixe en quelque sorte les « normes (règles) professionnelles » auxquelles tout un chacun doit se conformer pour intégrer la communauté professionnelle

considérée. Il définit l'acceptable et le non acceptable tout en rendant possible la construction du style personnel qui n'est rien d'autre qu'une « mise à sa main » du genre par le sujet en fonction des circonstances situationnelles du moment. Le style personnel s'ancre donc à l'intérieur du genre professionnel tout en le poussant « dans ses retranchements » (Clot, 1998). En retour, il est intéressant de noter avec Clot (1998) que le style parachève le genre en l'enrichissant de part son affranchissement singulier. Les styles personnels contribuent donc au final aux variations du genre professionnel sans lequel ils ne pourraient se déployer. L'enjeu pour le sujet en formation est donc de parvenir à mobiliser le genre pour s'en affranchir. Ce n'est qu'à cette condition que le sujet se construit et participe à l'évolution du genre.

D'un point de vue théorique, le concept de « santé » trouve toute sa place dans ce double mouvement de subordination et de normativité. Comme nous avons pu préalablement le souligner, à l'assujettissement du sujet aux règles succède donc la nécessité de pouvoir s'en écarter sans agir hors d'elles (Le Blanc, 2004). Ce n'est en effet qu'à cette condition que « *la vie mentale est alors vie créatrice du sujet* » (Le Blanc, 2004, p. 47) c'est à dire une vie source pour ainsi dire de santé, notamment psychologique. Autrement dit, la vie créatrice du sujet n'est pas le fruit d'une normalité vis à vis des règles qui l'ont d'abord autorisée. Elle naît d'une normativité (Canguilhem, 1943) s'attachant à continuellement faire craquer les règles sans lesquelles elle ne pourrait exister. Finalement, le sujet conquiert son bien-être en s'écartant de la règle apprise grâce au pouvoir créateur de sa vie psychique. Par conséquence, le sujet normal, c'est-à-dire assujetti aux règles, est malade de normalité (Le Blanc, 2004) s'il ne parvient à s'en émanciper. Sans parvenir à s'émanciper des règles qu'il a apprises, le sujet finit par tomber malade de ne pouvoir exister singulièrement au sein de celles-ci.

En référence à notre objet d'étude, nous concluons, en suivant la présentation du noyau dur du programme de recherche, en cherchant à tisser des liens entre le concept de santé tel qu'abordé ici et celui de satisfaction au centre de nos préoccupations.

5. Place de la santé dans le programme mené en anthropologie culturaliste

La santé peut être considérée, comme dans d'autres lectures théoriques (voir par exemple la clinique de l'activité en psychologie du travail) comme une des retombées du bien faire au travail. Ainsi tel que le précise Clot (2010) « *le bien-être concerne tout autant la gestion du bien faire par la promotion de « bonnes pratiques » qui renouvelle la normalisation des actes afin d'assainir par en haut les situations difficiles* » (p. 138). Le bien-être est donc en étroite corrélation avec la confrontation du sujet à des normes (règles au sein de notre lecture théorique) en matière de bonnes pratiques professionnelles. Bien fait, le travail permet « *d'obtenir la considération des autres et l'accomplissement de soi* » (Clot, 2010, p. 26). Il est donc source de satisfaction et de reconnaissance. Inversement, un travail mal fait peut être à l'origine d'une « souffrance » (Clot, 2010) engendrée notamment par un déficit de reconnaissance de ce qui a été fait par soi et les autres.

La notion de travail bien fait nécessite une référence à des pratiques jugées comme répondant pour ainsi dire à une norme professionnelle partagée au sein de la communauté. Par voie de conséquence, se former consiste à acquérir les « bonnes » normes d'exercice du métier. L'idée n'est pas ici de considérer que le formé doit se plier aux normes de bonnes pratiques et les appliquer après les avoir apprises. Comme souligné en amont, le sujet se doit dans un premier temps d'apprendre les règles constitutives du métier pour ensuite en jouer, c'est-à-dire exister en leur sein en les faisant craquer pour les suivre de façon toujours adaptée au sein de circonstances situationnelles singulières. Nous retrouvons alors le point de vue de Le Blanc (2007, p. 105) lorsqu'il avance que « *la formation du sujet dans les normes est donc intimement liée à la réussite du sujet dans les normes qui le forment. Un circuit narcissique se met en place qui va de la norme au sujet en passant par l'estime de soi que le sujet développe grâce aux gains que l'attachement aux normes lui procure* ». Le sujet en formation doit donc acquérir des normes formatrices et formatives du métier. En s'y conformant et en réussissant à partir et dans elles, le sujet s'en trouve alors conforté tant personnellement que professionnellement. Ainsi « *il n'y a donc soumission aux normes que parce que les normes s'imposent d'un côté aux sujets eux-mêmes, contribuant à leur formation, et que parce que le sujet, d'un autre côté, trouve dans l'attachement aux normes l'occasion d'un gain psychique qui se nomme estime de soi et qui a pour origine les failles narcissiques de toutes existence à*

ses commencements » (Le Blanc, 2007, p. 105). Le sujet se soumet donc aux normes pour ensuite se construire au travers d'elles.

Tout le caractère paradoxal de cette lecture est que la prescription du métier est au final « source de santé » (Clot & L'huilier, 2010). Les normes viennent en effet de l'extérieur et s'imposent au sujet comme une obligation de pratiques à réaliser pour être accepté dans la communauté. « *Le normal c'est proprement l'exemplaire qui peut servir d'exemple* » (Le Blanc, 2007, p. 30). C'est bien là toute la difficulté de la formation professionnelle. Cette confrontation à la norme même chez un novice n'est envisageable qu'à condition d'espérer s'extirper de la norme qui le forme. « *Rien ne paraît plus difficile que l'intériorisation d'une contrainte venant de l'extérieur dans la mesure où la subjectivité se fait d'abord connaître au clinicien comme une réserve inépuisable de résistances aussi bien volontaires qu'involontaires au réel. La subjectivité qui est produite dans l'attachement aux normes ne consiste pas dans la simple intériorisation des normes mais dans un même mouvement d'affirmation et de rejet de la norme à laquelle elle s'attache* » (Le Blanc, 2007, p. 68). Les enseignants détournent, modifient, adaptent cette norme (Lantheaume & Hérou, 2008) pour finalement exister pleinement en son sein. La relation du sujet aux normes est donc ambivalente et ambiguë dans le sens où ces dernières constituent un référentiel de bonnes pratiques garant d'une certaine efficacité partagée par la communauté mais également aliénant car le confinant dans un certain carcan imposé de l'extérieur. En ce sens, Canguilhem (1943) définissait déjà la santé comme la possibilité de dépasser la norme habituelle. Il s'agit non seulement de partager les normes régissant les pratiques au sein de la communauté mais également de parvenir à les dépasser pour s'éprouver. Cette caractérisation dynamique du concept de santé interroge donc le concept de norme, règles dans notre lecture, lors de l'entrée des formés dans le métier. Elles sont à la fois incontournables car tout formé doit les apprendre pour entrer dans le métier mais aussi sclérosantes s'il ne parvient pas à s'en émanciper pour exister.

L'approche dite de la clinique de l'activité mobilisée en amont étudie cet objet dans la continuité de la psychopathologie et de l'ergonomie de langue française mettant au cœur notamment la prescription et l'activité empêchée (Clot, 1998 ; 1999 ; 2005 ; 2010). Les multiples travaux menés dans ce champ scientifique dénoncent en partie les difficultés pour les travailleurs de faire de cette norme une source de santé. Ainsi, « *à la tentative de cadrage de plus en plus strict de l'action quotidienne s'ajoute une visée modélisatrice qui débouche sur des prescriptions toujours plus précises qui tentent de promouvoir les bonnes pratiques,*

de les formaliser, de les imposer » (Clot, 2010, pp. 60-61). En effet, ce rapport parfois complexe à l'application de normes extérieures peut être source de pathologies. « *Il existe des hommes qui sont en souffrance à l'égard des normes* » (Le Blanc, 2007, p. 7). Etre en bonne santé, c'est dépasser les normes, s'en affranchir. Le bien-être se conquiert par le bien faire, la reconnaissance notamment par l'acquisition de normes de bonnes pratiques. Si travailler et plus précisément enseigner, revient à suivre des normes de pratique acceptées dans la communauté, c'est aussi parvenir à s'en émanciper pour éviter que ces dernières soient la source de maladies. Tel que le précise Le Blanc (2007, p. 37) « *l'homme normal est malade de la norme unique à laquelle il se soumet ou à laquelle on le soumet... Elle est maladie du fait qu'il y a réduction à une seule norme de vie* ». Autrement dit, « *l'homme ne se sent en bonne santé que lorsqu'il se sent plus que normal (c'est-à-dire adapté au milieu et à ses exigences) mais normatif, capable de suivre de nouvelles normes de vie* » (Canguilhem, 1943, pp. 132-133). « *La santé, c'est la possibilité de dépasser la norme qui définit le normal momentané, la possibilité de tolérer des infractions à la norme habituelle et d'instituer de normes nouvelles dans des situations nouvelles* » (Canguilhem, 1943, p. 130). C'est donc en dépassant les normes, en les faisant jouer pour lui compte tenu notamment de son contexte singulier de travail, que le formé échappe à cette normalisation excessive et construit sa santé. Malheureusement, en entrant dans un métier, le formé apprend dans un premier temps à se confronter à ces normes et à s'y conformer jusqu'à parfois se trouver en souffrance et faire naître de l'insatisfaction. Ainsi, « *nous ne sommes pas seulement malades par positionnement délicat par rapport à une norme, parce que notre place n'est pas dans la norme ou insuffisamment. Nous sommes tout autant malade pour être trop dans la norme* » (Le Blanc, 2007, p. 87). Au final, il est possible de considérer avec ces auteurs que la santé repose tout à la fois dans la capacité du formé à agir dans les normes tout en les faisant craquer pour y exister en leur sein. « *Se sentir en bonne santé, c'est donc se sentir plus que normal, capable d'élargir son rayon d'action à même d'éprouver au moins de temps en temps une autre relation au travail que la complaisance soumise* » (Clot, 2010, p. 168). C'est donc aussi pour ces raisons, qu'il « *n'existe pas d'état normal complet, pas de santé parfaite* » (Canguilhem, 1943, p. 41).

Si l'on se tourne vers la communauté enseignante, on peut aisément constater le caractère heuristique de cette lecture théorique. Les enseignants ne sont en effet que peu épargnés par les problèmes de santé au travail. Tel que le précise Clot (2010, p. 60), « *les professeurs loin d'être à l'abri de leur fonction sont désormais parmi les salariés les plus*

atteints dans leur santé ». Ces difficultés ne sont pas nouvelles au sein de la profession. Néanmoins, elles sont actuellement accrues par l'évolution rapide de la tâche prescrite et par là même du métier. Autrement dit, les enseignants apparaissent comme en difficulté pour faire face à ces attentes institutionnelles nouvelles. Ils sont placés dans un métier en mutation au sein duquel les normes de la communauté sont bousculées. Au final, « *l'action d'enseigner tend à perdre une bonne part de son sens* » (Clot 2010, p. 57). La lecture proposée dans cette direction par la sociologie pragmatique est sur ce point très intéressante (Lantheaume & Hérou, 2008). Selon cette lecture, la multiplicité des activités que les enseignants doivent désormais intégrer dans leur service déstabilise leur métier. Face à des tâches de plus en plus diverses et de moins en moins outillées en termes de normes professionnelles, les enseignants vivent un sentiment d'inachevé. Ils ont l'impression de réaliser un travail de moins en moins bien fait et nourrissent pour ainsi dire de l'insatisfaction et parfois de la souffrance (Lantheaume & Hérou (2008). La notion de qualité « empêchée » est d'ailleurs au cœur de cette lecture de la souffrance au travail. Autrement dit, on assiste à un renversement. Alors même que le métier, lorsqu'il est bien fait, peut engendrer de la satisfaction et de la santé au travail, il peut être aussi source de souffrance. Tel que le précise Clot (2010), « *le métier met à l'épreuve la qualité du travail... Le lien tend à se complexifier entre d'une part ce que l'on peut se fixer comme buts à atteindre et, d'autre part, les mobiles qui poussent à faire ce métier (d'enseignant)* » (p. 56). Cette difficulté à atteindre un but qui se dilue et interroge les normes du sens profond de la profession contribue à fragiliser une profession qui subit ces transformations.

Lantheaume et Hérou (2008) mettent en exergue une autre difficulté spécifique au métier d'enseignant face à ces normes. Il existe un doute sur ce qu'est bien travailler dans la profession. Les critères de jugement ne sont pas tous convergents. Les organes institutionnels qui prescrivent les nouvelles tâches méconnaissent les contextes d'exercice. Autrement dit, pour ces auteurs, à la difficulté pour les enseignants à exister dans une émancipation aux normes du métier peut aussi être ajoutée celle d'une absence de formalisation de ces normes fixant en quelque sorte le bien travailler. Confrontés à cette absence de normes, les enseignants s'engagent dans leur propre définition et finissent par ériger « *un système de normes assez peu stables* » (Lantheaume & Hérou, 2008, p. 98).

Chapitre 2

Une lecture théorique singulière de la formation professionnelle : principales hypothèses auxiliaires construites et validées

Comme dans tout programme de recherche, les travaux réalisés jusqu'à ce jour (par exemple : Amathieu, Chaliès, Escalié, & Bertone, soumis ; Amathieu & Chaliès, 2014 ; Chaliès, et al., 2008 ; Chaliès, Bruno-Méard, Méard, & Bertone, 2010 ; Escalié & Chaliès, 2009) ont eu pour principal objet de stabiliser le « noyau dur » du programme de recherche et d'étendre en quelque sorte la « ceinture d'hypothèses auxiliaires » ayant pour fonction de le protéger en le soumettant à l'épreuve du terrain (Lakatos, 1994). Assemblées et articulées, ces hypothèses auxiliaires ont progressivement permis de conceptualiser une théorie singulière de la formation professionnelle des EN structurée en trois activités singulières. Chacune de ces activités correspond à une section de ce chapitre. Théoriquement, former des EN revient ainsi pour les formateurs à : (i) enseigner des règles pour permettre aux EN de signifier leur vécu et agir différemment en classe (Section 1) ; (ii) aménager les situations de travail afin que les EN puissent s'engager sous leur contrôle et leur accompagnement dans les premiers suivis des règles préalablement enseignées et, *in fine*, d'en constater les résultats attendus (Section 2) ; (iii) accompagner les EN dans leurs interprétations des règles apprises (Section 3). Les deux premières activités de formation préalablement énoncées contribuent théoriquement à l'apprentissage des règles par les EN alors que la dernière participe à leur développement professionnel.

Avant de s'engager dans l'explicitation de chacune des ces activités, il convient de noter que le caractère strictement successif de leur engagement par les formateurs est accentué par les contraintes liées à la structuration du cadre théorique. Les résultats obtenus lors de ce travail permettent d'ailleurs d'atténuer cet effet et de mettre en exergue toute la complexité de chaque séquence de formation menée avec les EN.

1. Enseigner des règles pour permettre aux enseignants novices de signifier leur vécu et agir différemment en classe

Une première activité de formation tient du postulat énoncé en amont selon lequel faire ce qui est attendu en matière de pratiques sociales constitutives de la communauté (par exemple [« *Présenter les situations de travail aux élèves* »]) suppose de la part des EN un apprentissage préalable (Williams, 2002). Il s'agit d'un apprentissage de règles permettant à ces derniers de construire la signification des expériences vécues et/ou de les évoquer *a posteriori* comme objet de discussion en formation. Théoriquement, cet apprentissage est introduit par une activité dite d'« enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) par laquelle le(s) formateur(s) fonde(nt) la signification de faits et pratiques professionnelles considérés comme exemplaires au sein de la communauté. C'est en effet lors de cette activité d'enseignement (réalisée par exemple lors de la situation d'entretien de conseil pédagogique⁸⁴ (ECP)) que les formateurs établissent pour chaque règle énoncée le lien de signification entre (i) l'expérience langagière visant à la nommer, c'est-à-dire l'énoncé de la règle, (ii) les expériences exemplaires décrites et/ou montrées et comportant les aspects saillants, et (iii) les résultats attendus y étant associés. Par exemple, les formateurs peuvent lors de l'ECP enseigner aux EN que « *Présenter une tâche aux élèves* » consiste à « *décrire de façon explicite et succincte une seule tâche à la fois* » pour « *limiter le temps de prise de parole de l'enseignant* » et « *accroître le temps de travail effectif des élèves* »⁸⁵.

C'est au final l'ensemble des règles enseignées par les formateurs qui institue pour ainsi dire un étalonnage, ou une grammaire, de la signification que les EN attribuent à leur vécu professionnel. Autrement dit, « *l'enseignement du langage n'est pas une explication mais un dressage (...). On peut dire que l'enseignement ostensif des mots établit une relation*

⁸⁴ Pour désigner l'entretien de conseil pédagogique, nous employons l'abréviation « ECP » dans la suite du texte. Il correspond à un entretien mené par le ou les formateurs avec l'EN suite à la réalisation de sa leçon. Plus rarement cet ECP, a lieu avant la leçon. L'objet de cette situation de formation est le plus souvent d'analyser ce qui a été réalisé en classe par l'EN et d'ouvrir des perspectives pour l'optimiser.

⁸⁵ Les exemples illustratifs insérés sont par convention extraits des données qui ont été recueillies et traitées dans le cadre de cette étude.

*d'association*⁸⁶ entre le mot et la chose » (Wittgenstein, 2004, §5 et §6). Cet étalonnage, opéré sur la base d'échantillons d'expériences exemplaires ostensiblement décrits et/ou montrés, permet *in fine* potentiellement aux EN de signifier leur vécu professionnel et de s'y adapter de façon plus ou moins adéquate.

⁸⁶ Le terme « association » est ici compris comme [« ceci » vaut pour « cela »].

2. Aménager et accompagner les situations de premiers suivis par les enseignants novices des règles préalablement enseignées

Une autre activité de formation tient du postulat selon lequel l'apprentissage des règles, initialement objet d'un enseignement ostensif, fait ensuite l'objet de premiers suivis par les EN en situation de formation et/ou de classe. Les formateurs ne peuvent, en effet, se suffire d'une activité d'enseignement des règles (Bertone et al., 2009). Ils doivent ensuite théoriquement s'engager dans une nouvelle activité de formation dite « d'accompagnement des premiers suivis » des règles par l'EN.

Théoriquement, les EN s'engagent dans ces premiers suivis des règles préalablement enseignées uniquement parce que les formateurs leur ont enseigné que s'ils les suivaient, ils obtiendraient comme chacun dans la communauté les résultats qui y sont usuellement associés. A ce niveau, Berducci (2004) parle d'une mise des formés (en l'occurrence ici les EN) sous la « tutelle intentionnelle » des formateurs en début d'apprentissage. Autrement dit, selon cet auteur, lors des premiers suivis des règles préalablement enseignées, les EN ne sont pas en mesure de manifester une intentionnalité professionnelle (Nelson, 2008 ; Williams, 1999). Ce n'est qu'au travers de suivis « conformes » (Berducci, 2004) aux attentes des formateurs et du constat significatif des résultats attendus de ces suivis que les EN parviennent finalement à suivre les règles enseignées avec l'intention qui leur est communément associée dans la communauté professionnelle (Ogien, 2007). Constatant ce qu'ils se doivent professionnellement de constater, les EN deviennent alors des sujets intentionnels du point de vue du jeu de langage de l'enseignement et non plus seulement de la formation. Autrement dit, suivant de façon conforme les règles qui leur ont été antérieurement enseignées, et constatant les résultats attendus de ces suivis, les EN associent alors consubstantiellement une intention aux actions engagées. On notera à ce niveau que le lien pouvant être établi entre l'action et l'intention n'est donc pas de nature causale. Il est de nature logique (Anscombes, 2002). On comprend mieux dès lors que la règle puisse être considérée comme « la mère de l'intention » (Cash, 2009). Théoriquement, la construction de ce lien consubstantiel [action-intention] permet de considérer l'apprentissage de la règle comme finalisé et l'engagement dans un développement professionnel comme possible (Berducci, 2004 ; Nelson, 2008 ; Ogien, 2007).

A l'occasion de ces premiers suivis de la règle par les EN, l'activité des formateurs est double. Elle consiste, d'une part, à aménager les situations afin de faciliter le constat par les EN des résultats attendus. Par exemple, pour aménager la situation de classe, les formateurs peuvent se placer de façon singulière dans l'espace. Par ce positionnement, ils peuvent contribuer à la gestion « invisible » des élèves difficiles et ainsi faciliter le constat par l'EN de l'efficacité du suivi de la règle préalablement enseignée relative à son positionnement face à la classe pour mieux la contrôler. Ce type d'activité des formateurs pose un certain nombre de questions en lien avec l'objet d'étude, comme par exemple : quelles sont les conditions d'aménagement des situations de classe qui permettent le mieux aux EN de faire le constat des résultats attendus suite au suivi des règles préalablement enseignées ? Quels formateurs (de terrain ou de l'université) choisissent ces conditions d'aménagement ? Est-ce possible d'aménager des situations de classe dans un objectif de formation sans pour autant faire de la situation de classe une situation exclusivement de formation ?

L'activité des formateurs consiste, d'autre part, à s'engager dans une activité d'accompagnement et de « contrôle » (Nelson, 2008) de la conformité des premiers suivis des règles par les EN au regard des attentes de la communauté. Si les premiers suivis des EN laissent présager aux formateurs des mésinterprétations ou des incompréhensions, alors ils entrent (en situation d'ECP par exemple) dans une activité de formation singulière dite d'« explication ostensive » (Wittgenstein, 2004). C'est à cette occasion que, interpellés par les formateurs, les EN commencent à les interroger ou, inversement, que ces derniers les reprennent à propos de leurs suivis des règles enseignées. Pour mener à bien cette activité d'explication ostensive, les formateurs multiplient théoriquement, sous forme de nouveaux exemples montrés et/ou décrits, les échantillons d'expériences associées aux règles préalablement enseignées. Cette multiplicité des exemples fournis permet progressivement de lever les incompréhensions et/ou de dissiper les malentendus qui avaient pu avoir lieu lors de l'enseignement initial de ces dernières. Ainsi corrigés, les EN peuvent se réengager dans les situations de premiers suivis des règles et parvenir à les suivre seuls et de façon acceptable (au sens de correct ou conforme aux attentes et intentions visées). L'activité d'explication ostensive permet donc aux formateurs de se mettre d'accord avec les EN à propos des usages des règles enseignées dans des circonstances précises (De Lara, 2005 ; Wittgenstein, 2004). Dans l'exemple précédent avancé, relatif à la présentation des situations de travail aux élèves, les premiers suivis par les EN de la règle enseignée peuvent se révéler non conformes aux attentes des formateurs. Cette inadéquation en termes de suivis de la règle peut trouver son

origine dans une mésinterprétation des EN quant au nombre de situations à présenter simultanément aux élèves. Afin d'expliquer, les formateurs peuvent alors multiplier les exemples de nature différente. Par exemple, si une incompréhension subsiste ils peuvent expliquer différemment, c'est-à-dire avec d'autres mots ce qu'ils attendent aux EN. Ils peuvent aussi s'engager dans une démonstration de cet attendu en se mettant eux-mêmes en scène, par exemple lors d'une visite dans leur propre classe. Par cette activité d'explication, ils multiplient les exemples de suivis de la règle enseignée pour atténuer la mésinterprétation des EN et ainsi leur autorisent un engagement dans de nouveaux suivis cette fois-ci conformes aux attentes de la communauté enseignante.

3. Accompagner l'interprétation par les enseignants novices des règles préalablement apprises

Théoriquement, suite à l'apprentissage des règles par les EN, les formateurs s'engagent dans une activité singulière visant le développement professionnel de ces derniers. La nécessité de cette nouvelle activité de formation tient du postulat théorique selon lequel le suivi par les EN dans certaines situations (de travail et/ou de formation) des règles préalablement apprises en formation renvoie à leur « usage extensif » (Chaliès & Bertone, 2008) et engage leur activité d'« interprétation » (Chauviré, 2004 ; Cometti, 2004 ; Laugier, 2010), c'est-à-dire leur activité de « *substitution d'une expression de la règle à une autre* » (Wittgenstein, 2004, §201). L'extension du lien de signification, autrement dit son développement, est rendue possible grâce à l'identification par les EN d'un « air de famille » (Wittgenstein, 2004) entre les circonstances occurrentes et celles apprises en situation de formation qui fonctionnent alors comme de véritables « mètres étalons » (Bertone et al., 2009). Les liens issus de ces ressemblances évoquent, pour Wittgenstein, la façon dont, au sein d'une famille, fonctionnent des traits communs, formant un réseau interdépendant. Le lien de signification appris peut, en ce sens, être envisagé comme le mètre étalon par lequel les EN ordonnent un réseau de ressemblances pour interpréter toute nouvelle situation et *in fine* s'y adapter (Chaliès & Bertone, 2015 ; Escalié & Chaliès, 2011).

Sur la base du travail de théorisation réalisé par Chaliès (2012), il convient de préciser ici qu'il est possible de postuler une diversité d'activités d'interprétation. En effet, selon Wittgenstein (2004), l'interprétation d'une règle apprise est toujours relative à des circonstances déterminées. On peut donc théoriquement considérer qu'il existe, selon ces circonstances, différentes natures d'interprétation des règles apprises (Cometti, 2004 ; De Lara, 2005 ; Le Du, 2004). Pour qualifier ces dernières, De Lara (2005) propose une modélisation pouvant être synthétisée comme suit : « *de façon métaphorique « connaître » est pour ainsi dire entre « comprendre » et « être capable de ».* « *Maîtrise d'une technique* » est le nom que Wittgenstein donne à ce réseau de concepts » (p. 110). Selon les circonstances, l'activité d'interprétation des EN peut donc consister en une activité de « compréhension », de « connaissance » ou d'« être en capacité de » réaliser ceci ou cela à partir des règles apprises. Sans toutefois nier l'existence de processus mentaux, ce présupposé invite finalement à adopter l'idée selon laquelle l'interprétation, et plus particulièrement la compréhension

comme premier niveau d'interprétation, est une capacité pratique et ne peut en ce sens être appréhendée en dehors de l'action (Winch, 2009). L'interprétation des événements de la classe sur la base d'une activité dite réflexive ne précède donc pas l'apprentissage de règles mais lui succède lors de son développement.

Pour accompagner le développement professionnel des EN, les formateurs aménagent les situations de formation et/ou de travail afin qu'ils puissent « voir comme », « sentir comme » et/ou « agir comme » (Pastorini, 2010) ils ont pu le faire préalablement lors des situations supports à leur apprentissage des règles considérées. Par exemple, après avoir enseigné aux EN comment différencier le travail proposé aux élèves (par exemple en situation d'ECP), le T peut aménager une situation de classe pour que l'EN « agisse comme » il le lui a enseigné. « Voyant comme » dans la situation aménagée, l'EN s'engage alors dans un « agir comme », sans pour autant que ce soit la même situation. Cet « agir comme » oblige l'EN à suivre la règle préalablement apprise tout en l'interprétant afin d'agir à la fois selon les attentes de la communauté mais aussi en fonction des contraintes propres à la situation en cours. La finalisation de l'apprentissage intervient lors du constat des résultats attendus du suivi de l'EN. Constatant les résultats qu'il s'attendait à voir et qui lui ont été enseignés, alors il finalise son apprentissage. Ce moment singulier ouvre alors la voie à l'engagement de l'EN dans l'interprétation de la règle apprise.

Pour conclure momentanément sur les avancées théoriques explicitées en amont, il est à ce niveau possible de soulever certaines problématiques liées à la formation professionnelle des EN. Dans le cadre de cette lecture théorique, former des EN consiste donc, d'une part, à leur permettre d'apprendre un certain nombre de règles constitutives de la communauté professionnelle enseignante et, d'autre part, de les accompagner dans leur développement à partir de suivis interprétés de celles-ci. Sur la base de cette lecture, il semble possible d'avancer l'hypothèse selon laquelle les difficultés rencontrées par les EN lors de dispositifs de formation par alternance proviennent principalement du fait que l'apprentissage des règles est engagé dans des circonstances de formation (par exemple de type « ECP » en établissement scolaire ou « situation d'analyse de pratique » à l'université) qui, par nature, sont différentes des circonstances de travail effectif en classe. Les EN rencontrent donc des difficultés pour parvenir à apprendre des règles enseignées préalablement dans des circonstances différentes et ensuite de nouvelles difficultés pour les interpréter dans de nouvelles circonstances le plus souvent non prévisibles.

Sur cette base, et tel que le souligne Chaliès (2012), former consisterait donc à faire apprendre des règles aux EN dans certaines circonstances tout en préparant leurs suivis à visée d'apprentissage et/ou de développement professionnel dans d'autres circonstances. Si l'on suit cette idée, l'accompagnement de l'activité d'interprétation des EN depuis des situations très ressemblantes jusqu'à des situations de plus en plus originales ne passerait donc plus seulement par une alternance situation de formation/situation de travail en classe mais bien par une continuité entre différentes situations de formation en classe et hors de la classe. Il s'agirait alors pour les formateurs de faciliter les chevauchements entre ces situations en aménageant les situations de travail pour en faire « des situations de formation au et par le travail » (Durand & Fillietaz, 2009) dans lesquelles les EN seraient en capacité de « voir comme » ou « agir comme » ce qu'ils ont préalablement enseigné voire de s'en émanciper pour se développer professionnellement.

Chapitre 3

Construction des hypothèses auxiliaires supports au travail

Comme précisé en amont, ce travail s'inscrit dans un « programme de recherche » (Lakatos, 1994) dont l'objet est l'étude de la construction du sujet en formation professionnelle. Comme dans tout programme de recherche fait de postulats théoriques (Chapitre 1), les travaux sont réalisés avec pour principal objet de stabiliser le « noyau dur » du programme et d'étendre en quelque sorte la « ceinture d'hypothèses auxiliaires » (Chapitre 2) ayant pour fonction de le protéger en la soumettant à l'épreuve du terrain (Lakatos, 1994). En retour, le programme rend possible l'ouverture de nouvelles « hypothèses auxiliaires » et l'engagement de travaux pour essayer d'y répondre. Ce sont ces nouvelles hypothèses auxiliaires ouvertes au sein de ce travail qui sont explicitées ci-après.

La Section 1 délimite le concept de satisfaction et pose une pré-délimitation des hypothèses auxiliaires au travail de recherche engagé.

La Section 2 établit les liens existants entre la satisfaction et le bien-être.

La Section 3 formalise les hypothèses auxiliaires finalement adoptées dans ce travail de recherche.

1. Vers la délimitation de nouvelles hypothèses auxiliaires par l'introduction du concept de satisfaction

Le concept de satisfaction n'est pas étranger à la philosophie analytique sur laquelle prend appui le programme de recherche dans lequel s'inscrit ce travail. Il est notamment mobilisé en lien avec la problématique de « l'appréciation esthétique » sur laquelle Wittgenstein a beaucoup travaillé (Voir par exemple : Wittgenstein, 1961 ; 1992 ; 1996 ; 2002). Ainsi, « *pour décrire adéquatement la satisfaction esthétique de quelqu'un, ou son insatisfaction, il est indispensable de se référer aux réactions esthétiques, comparable à ce que Wittgenstein nomme réactions naturelles ou instinctives...* » (Chauviré, 2004, p. 48).

La satisfaction pourrait donc en premier lieu être associée à une réaction esthétique naturelle du sujet en relation avec une appréciation d'un objet. La particularité des réactions esthétiques tient en effet du fait qu'elles sont orientées vers leurs objets (Chauviré, 2014). Plus précisément, la satisfaction peut être considérée comme exprimée par une appréciation. Ainsi, tel que le précise Chauviré (1992) « *l'appréciation esthétique ne consiste en rien d'autre pour Wittgenstein qu'en l'expression de cette satisfaction ; le véritable jugement esthétique est celui qui évalue la correction ou la justesse d'une exécution artistique* » (p. 66). Autrement dit, le jugement positif porté par le sujet sur un objet donne à voir sa satisfaction, résultat d'une activité d'appréciation.

Il est toutefois à noter que la satisfaction ne peut être seulement assimilée à l'appréciation positive d'un sujet. Pour Chauviré (2014) il convient en effet « *de la (la satisfaction) distinguer de l'appréciation positive* » (p. 19). La satisfaction comporte aussi une visée. Ainsi, « *seule une recherche aboutie, remplissant sa visée, et qui alors s'arrête, ou bien une explication apaisante, amène* » la satisfaction (Chauviré, 2014, p. 19). La satisfaction correspond donc à une appréciation positive du sujet. Cette appréciation incite à la recherche. La satisfaction correspond à une appréciation positive du sujet suite à une recherche aboutie c'est-à-dire permettant de répondre à une visée. Autrement dit, la satisfaction implique donc à la fois une visée et une recherche destinée à l'atteindre.

De façon complémentaire, Laugier (2009) indique que la satisfaction résulte d'un jugement de goût : « *le jugement esthétique... le jugement de gout ... nous fait « attribuer à*

tout un chacun la satisfaction apportée par un objet » (p. 257) ». Il s'agit du musicien qui a enfin trouvé la façon de jouer qui lui convient, c'est-à-dire qui lui semble juste. L'appréciation peut donc avec cette auteur être associée à une compréhension incarnée. Éprouver de la satisfaction, c'est effectivement apprécier or il ne peut, même si la réciproque n'est pas valide, y avoir de l'appréciation sans compréhension (Chauviré, 2014). La satisfaction puisqu'elle est appréciation nécessite de la compréhension. Ainsi pour Chauviré (2014), « *pour apprécier une exécution musicale, il faut déjà la comprendre* » (p. 16). Or, comprendre résulte de la saisie et de l'agencement d'aspects pertinents pour appréhender la signification d'une œuvre. Ainsi pour Chauviré (2014): « *Comprendre une œuvre d'art consiste selon Wittgenstein à la voir-comme ou l'entendre-comme, c'est-à-dire à percevoir en elle un ou des aspects qui l'éclairent* » (p. 12). Autrement dit, comprendre nourrit la capacité du sujet à expliquer en trouvant les bonnes comparaisons ou analogies. En ce sens, l'explication est donc constitutive de la satisfaction. Enfin, il est important de souligner que l'expression est présente tant dans la compréhension que dans l'appréciation (positive ou négative). Elle permet de les incarner : « *Le comportement [au sens d'expression] de l'amateur d'art incarne littéralement son appréciation* » (Chauviré, 2014, p. 13).

Une lecture minutieuse des travaux menés dans le cadre de la philosophie analytique sur la problématique de la satisfaction permet, semble-t-il, de distinguer deux types de satisfaction. Selon une première assertion, la satisfaction peut être considérée comme corrélée à la saisie d'un aspect qui convient dans la situation au sujet. Cet aspect est donc directement issu de l'expérience exemple constitutive du lien de signification initialement enseigné. Selon une seconde assertion, la satisfaction naît de l'explication qui satisfait et finalement apaise le sujet. Autrement dit, comme le souligne Chauviré (2010), « *il y a deux sortes de satisfaction esthétique, l'une corrélée à la saisie d'un aspect qui convient, l'autre, à l'explication qui satisfait* » (p. 32). Il s'agit respectivement d'une reconnaissance *a posteriori* par comparaison ou bien d'une explication qui convient.

Selon la première assertion, la satisfaction résulte de la recherche et de l'obtention d'une certaine justesse (par exemple en termes d'activité d'enseignement dans la classe) au regard des conventions établies dans la communauté. Autrement dit, « *la satisfaction esthétique est corrélée à la justesse esthétique, notamment à la convenance d'un aspect* » (Chauviré, 2010, p. 42). La satisfaction se réfère donc à un étalon de justesse et plus particulièrement à un ou des aspects exemplaires qui pour le sujet conviennent. Dans un certain nombre de situations, cette recherche est une voie incertaine et nécessite des

tâtonnements du sujet afin qu'il aboutisse à un jugement esthétique source de satisfaction. C'est ainsi, par exemple, que procède l'écrivain qui cherche le « *mot juste* » et qui finit par le trouver « *après avoir tâtonné* » et s'en voit satisfait (Chauviré, 2010, p. 31). C'est d'ailleurs cette satisfaction qui initie l'arrêt de la recherche et le trouble qui animait le sujet. Tel que le précise en effet Chauviré (2010), « *la recherche d'une explication satisfaisante, faite d'analogies, de juxtapositions, de comparaisons, (qui) apaise leur trouble* » (p. 28). Autrement dit, une fois parvenu à ce qu'il recherchait, c'est-à-dire après avoir obtenu ce qu'il cherchait et l'avoir authentifié comme convenable et satisfaisant, celui qui était dans les tâtonnements les stoppe. En effet, « *la satisfaction (est) sanctionnée par l'arrêt de la recherche* » (Chauviré, 1992, p. 66). De façon complémentaire, il est à noter que la satisfaction faisant suite à cette recherche esthétique trouve, pour ainsi dire, sa source dans le résultat d'une comparaison. « *La satisfaction suscite une authentification rétrospective (c'est ce que je voulais, je cherchais, avais en vue)* » (Chauviré, 2010, p. 32). Il s'agit de la satisfaction que ressent le musicien qui trouve enfin la mélodie ou le bon tempo après les avoir cherchés : « *le tempo de cette chanson sera juste lorsque je pourrai entendre distinctivement telle ou telle chose. J'ai indiqué un phénomène qui, s'il se réalise, me satisfera* » (Chauviré, 1992, p. 66). Il s'agit aussi de la satisfaction exprimée par celui qui cherche un mot en vain et qui trouve alors ce mot alors qu'il l'avait « au bout de la langue ». La satisfaction peut donc être considérée comme résultant d'une comparaison entre, d'une part, un aspect attendu, exemplaire et souhaité et, d'autre part, un aspect trouvé qui convient (Narboux, 2009). Dans le cas de l'obtention de la justesse préalablement envisagée, c'est-à-dire d'une authentification rétrospective, le sujet éprouve alors de la satisfaction (Narboux, 2009).

Mis en discussion avec l'objet de cette étude, cette avancée théorique permet d'interroger les circonstances de formation source potentiellement d'une satisfaction professionnelle chez les EN.

Comme nous avons pu préalablement l'expliciter, la satisfaction professionnelle peut être considérée comme directement corrélée à la justesse du travail du point de vue de ceux qui le réalisent, c'est-à-dire corrélée à une authentification rétrospective par les travailleurs de ce qui était attendu. Autrement dit, aboutissant aux résultats attendus lors des suivis des règles considérées, les EN devraient s'en trouver finalement satisfaits. A ce niveau, il est possible de poser comme hypothèse que ce constat peut relever de deux types de circonstances de formation. Tout d'abord, la satisfaction des EN peut être alimentée par les situations de

formation concourant à l'apprentissage de nouvelles règles. La satisfaction est alors consubstantielle au constat par les EN des résultats attendus suite à leurs premiers suivis de toute règle préalablement enseignée par les formateurs et encore en cours d'apprentissage. Ensuite, la satisfaction des EN peut être alimentée par les situations de formation concourant à l'émergence de nouveaux usages des règles préalablement apprises. En élargissant les circonstances dans lesquelles il est possible de « faire jouer » les règles apprises, les EN les ajustent au cours de leurs suivis jusqu'à aboutir à ce qu'ils attendent en termes de résultats. C'est au cours de cet usage « extensif » des règles apprises qu'ils se trouvent consubstantiellement satisfaits de leur activité. Une première forme d'insatisfaction du travail réalisé émerge lorsque ces usages renouvelés des règles ne parviennent pas à obtenir les résultats obtenus dans les circonstances antérieures et actuellement attendus. C'est dans ces cas ordinaires de formation qu'un « problème » émerge (Olszewska & Quéré, 2009), accompagné d'un jugement d'insatisfaction des actions réalisées. Une deuxième forme d'insatisfaction peut être engendrée par l'organisation elle-même du travail en formation (contraintes d'efficacité factices imposées sur la base de référentiels d'activités imposées et non liées aux règles du métier, prescription de qualité trahissant la qualité attendue du travail au profit d'un plus grand rendement ou d'une rationalisation du travail etc.). Cette insatisfaction profonde et durable produit des « empêchements » (Clot, 2008) ou des dilemmes chez les EN, qui se trouvent ainsi dans l'impossibilité de suivre correctement les règles apprises et en souffrent (Donahue, 1999). Bien que les cas « d'empêchement » et de souffrance au travail des EN soient récurrents et cruciaux pour la compréhension des phénomènes de santé au travail et de démission lors des premières années d'exercice du métier (Schmidt & Knowles, 1994), dans cette étude nous nous limiterons à l'étude de cas « d'insatisfaction » que l'on retrouve dans des circonstances ordinaires de formation dans lesquelles des « problèmes » d'efficacité se posent aux EN, sans que leur santé en soit affectée profondément et durablement.

La satisfaction peut être aussi considérée comme résultant d'une explication qui convient au sujet. Il s'agit alors de « la bonne explication » c'est-à-dire de « *l'explication qui lui paraît telle ou qui le satisfait (comme en philosophie, « le mot qui délivre »)* » (Chauviré, 2010, p. 31). Autrement dit, le sujet trouve satisfaction lorsqu'il produit des explications qui conviennent. Il est satisfait des explications qu'il fournit car elles fournissent les raisons de son appréciation de tel ou tel aspect dans la situation. Ainsi, « *la bonne explication est celle qui le satisfait (...) elle exprime les raisons qu'a l'intéressé d'apprécier une œuvre d'art ; ces*

raisons, lui seul peut les donner ; une explication... est personnelle en premier personne, et elle doit satisfaire » (Chauviré 2010, p 31). Il est à ce niveau possible de poser comme hypothèse que l'aboutissement à ce type de satisfaction professionnelle peut relever de certaines circonstances de formation. Ce sont plus précisément l'ensemble des circonstances au sein desquelles les EN seront en quelque sorte placés dans la possibilité de pouvoir s'expliquer sur ce qui a été ou n'a pas été réalisé en situation de travail. Profitant de l'occasion qui leur sera offerte par les formateurs de s'expliquer, les EN pourront alors s'engager dans une activité d'explication source potentiellement de satisfaction. Cette hypothèse théorique permet, par exemple, de questionner autrement les logiques dialogiques entre les formateurs et les EN en cours d'ECP. Il apparaît en effet possible de considérer que les formateurs ont un rôle à jouer dans l'appréciation professionnelle de ce qui a été réalisé par les EN pour permettre ensuite à ces derniers d'entrer dans une activité d'explication source potentiellement de satisfaction en situation de formation.

2. Vers l'établissement de liens entre la satisfaction et le bien-être au travail

Suite au développement théorique proposé en amont, il est possible à ce stade de poser l'hypothèse selon laquelle la satisfaction professionnelle peut être considérée comme directement corrélée à la justesse du travail du point de vue de ceux qui le réalisent ou s'en expliquent, c'est-à-dire respectivement corrélée à une authentification rétrospective par les formés de ce qui était attendu en suivant la règle considérée ou à la production d'explications qui leur conviennent à propos de ce qu'ils ont fait ou voulu faire au travail.

Dans ces deux cas, les formés sont amenés à s'engager dans une activité de recherche, nourrie en continu par un trouble qui les incite à poursuivre. La satisfaction est en ceci liée à la santé, notamment psychologique, des formés. La satisfaction éprouvée soulage et apaise ces derniers. Comme souligné en amont, la satisfaction « apaise le trouble » (Chauviré, 2010) du sujet qui atteint le résultat qu'il visait mais aussi « *grâce aux analogies trouvées qui aboutissent à une explication par les raisons qui le (le sujet) délivre de son trouble... et l'apaise* » (Chauviré, 2010, p. 32). L'explication qui délivre ou le résultat qui « guérit le trouble » (Chauviré, 2010) animant la recherche permet donc de satisfaire le sujet plongé dans ses tâtonnements. Suite à ce travail de recherche, le sujet peut constater les résultats attendus lorsqu'il y a apprentissage ou développement. Cet apprentissage intègre la notion du travail bien fait puisqu'en adéquation avec les aspects constitutifs de l'exemple exemplaire constitutif de la règle suivie.

Autrement dit, l'apprentissage engendre un arrêt de la recherche et apaise le sujet dont le trouble disparaît. Cet apprentissage est à l'origine d'un apaisement consubstantiel à la satisfaction et par conséquent du mieux-être du sujet. En effet, par le suivi de règle, le sujet est apaisé car il cesse sa recherche. Ce soulagement obtenu suite aux constats des résultats attendus permet au sujet un mieux faire, une satisfaction et par cette voie, ouvre la possibilité d'un bien-être dans le cadre de son travail. C'est d'ailleurs en ce sens que nous entendons les propos de Clot (2010) lorsqu'il précise que le « *bien-être se conquiert d'abord par la voie indirecte du « bien faire » en développement* » (p. 115). Avec cet auteur, on peut donc considérer que par la voie du bien faire son travail, le sujet en formation peut accéder au mieux être car « *le travail bien fait est le ressort de la santé au travail* » (p. 21). Le travail

n'est donc pas une activité comme les autres. Il joue pour ainsi dire un rôle particulier dans la vie du sujet car « *il exerce dans la vie personnelle une fonction psychologique spécifique* » (Clot, 1999, p. 3).

3. Délimitation des hypothèses auxiliaires

Compte tenu du développement théorique proposé en amont, deux « hypothèses auxiliaires » peuvent être circonscrites.

- Hypothèse auxiliaire 1 :

Théoriquement, la satisfaction professionnelle peut être considérée comme directement corrélée à la justesse du travail du point de vue de ceux qui le réalisent, c'est-à-dire corrélée à une authentification rétrospective par les EN de ce qui était attendu. Autrement dit, aboutissant aux résultats attendus lors des suivis des règles en cours d'apprentissage ou préalablement apprises les EN devraient s'en trouver finalement satisfaits.

- Hypothèse auxiliaire 2

Théoriquement, la satisfaction peut être aussi considérée comme résultant d'explications qui conviennent aux EN lorsqu'ils sont interrogés sur les raisons de leurs actions passées. Plus exactement, la satisfaction peut être considérée comme résultant d'explications qui conviennent aux EN lorsqu'ils sont invités à juger leurs actions passées et à justifier (en suivant les règles qui conviennent) ces jugements.

PARTIE 3 : METHODE

Cette partie est organisée en quatre chapitres. Elle présente les choix de méthode qui ont été réalisés pour mener notre étude. Il est à noter que ces choix sont fortement dépendants de ceux adoptés au sein du programme de recherche auquel appartient cette dernière (pour plus de détails voir : Bertone, 2011 ; Bertone & Chaliès, 2015 ; Chaliès, 2012 ; Chaliès & Bertone, 2013 ; 2015).

Le Chapitre 1 présente les choix de méthode effectués en matière de constitution des conditions scientifiques nécessaires à l'étude menée.

Le Chapitre 2 décrit la construction des conditions scientifico-professionnelles de l'étude menée. Il détaille notamment les aménagements réalisés sur le dispositif usuel de formation en triade pour construire le dispositif transformatif support à l'étude.

Le Chapitre 3 détaille la méthode utilisée pour recueillir les données nécessaires à l'étude.

Le Chapitre 4 présente la méthode adoptée pour traiter les données recueillies. Un exemple de traitement est proposé.

Chapitre 1

La constitution des conditions scientifiques de l'étude

L'inscription de cette étude dans le programme de recherche nécessite le respect de conditions scientifiques déterminées. La première de ces conditions est la constitution des conditions scientifiques de l'étude. Une large partie de cette étape a été présentée en amont lors de la présentation du cadre théorique et de la délimitation des hypothèses auxiliaires à partir desquelles l'étude est menée.

La Section 1 rappelle ces hypothèses auxiliaires de recherche préalablement délimitées.

La Section 2 présente la pré-délimitation du terrain professionnel potentiellement support à l'étude compte tenu des hypothèses auxiliaires préalablement formalisées.

1. Hypothèses auxiliaires

Les deux hypothèses auxiliaires délimitées en amont sont les suivantes. Ce sont ces hypothèses qui ouvrent les conditions scientifiques de l'étude. C'est à partir de celles-ci qu'un terrain d'étude potentiel, c'est-à-dire potentiellement porteur en termes de possibilités de validation ou d'invalidation des hypothèses, est circonscrit.

- Hypothèse auxiliaire 1 :

Théoriquement, la satisfaction professionnelle peut être considérée comme directement corrélée à la justesse du travail du point de vue de ceux qui le réalisent, c'est-à-dire corrélée à une authentification rétrospective par les EN de ce qui était attendu. Autrement dit, aboutissant aux résultats attendus lors des suivis des règles en cours d'apprentissage ou préalablement apprises les EN devraient s'en trouver finalement satisfaits.

- Hypothèse auxiliaire 2

Théoriquement, la satisfaction peut être aussi considérée comme résultant d'explications qui conviennent aux EN lorsqu'ils sont interrogés sur les raisons de leurs actions passées. Plus exactement, la satisfaction peut être considérée comme résultant d'explications qui conviennent aux EN lorsqu'ils sont invités à juger leurs actions passées et à justifier (en suivant les règles qui conviennent) ces jugements.

2. Pré-délimitation d'un terrain d'étude potentiel

Pour tenter de (d'in)valider les hypothèses auxiliaires formalisées, nous avons sélectionné une situation particulière de formation professionnelle constitutive du « dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation pour l'année 2012-2013 »⁸⁷ destiné à accompagner l'entrée dans le métier des EN. Dans le cadre de ce dispositif, les EN étaient affectés en responsabilité devant les élèves mais bénéficiaient d'une décharge de service de trois heures par semaine. Une journée de leur emploi du temps était libérée (le vendredi) afin de bénéficier de six heures de formation par semaine au sein des IUFM. Les formations menées à l'IUFM s'organisaient autour de deux types de séquences : des séquences de formation dites « disciplinaires » (en l'occurrence centrées pour cette étude sur l'enseignement de l'EPS) et des séquences dites de formation « commune et transversale ». Au sein de leur établissement scolaire, les EN étaient accompagnés par des T de terrain sélectionnés par le chef d'établissement sur proposition des Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA-IPR). Ces T avaient pour mission d'apporter conseils et assistance aux EN tout au long de l'année scolaire.

Le terrain d'étude présélectionné pour tenter de (d'in)valider nos hypothèses auxiliaires était celui dit de la « situation traditionnelle de tutorat » entre les T et les EN dont ils avaient la responsabilité en établissement scolaire. D'un point de vue institutionnel, rien n'était alors fixé en termes d'organisation de cet accompagnement, tant sur le fond que sur la forme. Usuellement, cet accompagnement des EN par les T se réalisait lors des ECP après une observation par les T de la pratique de classe des EN. Lors de cette observation, les T prenaient usuellement des notes afin d'organiser au mieux l'action de formation à venir lors de l'ECP. Lors de cet entretien, les T et les EN revenaient sur ce qui avait été réalisé en classe, l'analysaient et envisageaient des modifications pour l'optimiser. Outre cette

⁸⁷ L'année de formation professionnelle des EN nommés au sein de la circulaire « enseignants stagiaires » se faisait alors sous la forme d'alternance entre des séquences de formation à l'IUFM et un stage en responsabilité en établissement scolaire. Pour le texte de cadrage institutionnel concernant la mise en œuvre de cette formation : voir Ministère de l'Éducation Nationale (2012). *Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires*, circulaire n°2012-104 du 3/07/2012.

organisation usuelle, l'organisation des visites et entretiens n'était pas formalisée. Elle était laissée à l'initiative des acteurs⁸⁸.

⁸⁸ Nous pouvons noter des différences singulières avec l'organisation de cet accompagnement à l'entrée dans le métier tel qu'il est réalisé actuellement par les ESPE⁸⁸. L'organisation adoptée était transitoire et a été modifiée lors de la mise en place des ESPE. Depuis la rentrée 2014, les EN sont en formation Master 2. Ils sont en responsabilité devant leurs classes. Ils bénéficient d'une décharge équivalente à un demi-service. Cette décharge leur permet de se former à l'ESPE deux jours par semaine et de valider le Master 2 « *Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF)* ». Ils sont accompagnés conjointement par un FU de l'ESPE et par un T dans leur établissement. L'accompagnement est donc réalisé par une dyade (T – FU). Deux visites du FU dans l'établissement sont organisées en présence du T. Elles sont destinées à observer et conseiller l'EN.

Chapitre 2

La construction des conditions scientifico-professionnelles de l'étude

Ce chapitre présente la construction des conditions scientifico-professionnelles de l'étude.

La Section 1 détaille les modalités de contractualisation du chercheur avec les praticiens (T, FU et EN) du terrain d'étude pré sélectionné afin d'aboutir à la construction d'un objet d'étude « interfaciel ».

La Section 2 présente le dispositif de recherche construit à partir du terrain d'étude pré sélectionné suite à la négociation avec les acteurs.

1. Contractualisation avec les acteurs et délimitation de l'objet d'étude « interfaciel »

Lors de cette deuxième étape en termes de méthode adoptée, nous nous sommes efforcés de créer les conditions scientifico-professionnelles de l'étude. Pour ce faire, nous avons profité d'une réunion des T et EN initiée par le corps des IA – IPR d'EPS à Toulouse pour rencontrer les praticiens du terrain d'étude potentiel. Nous nous sommes familiarisés avec les spécificités de ce terrain d'étude et puis avons présenté les hypothèses auxiliaires formalisées ainsi que le terrain d'étude pressenti. Ces échanges ont aussi permis de recueillir les préoccupations et la « demande d'aide » des professionnels, T et EN. Ces derniers souhaitent profiter de leur engagement dans le dispositif de recherche pour optimiser l'activité de tutorat et par là même mieux optimiser leur développement professionnel.

En relation avec les hypothèses auxiliaires préconstruites et les préoccupations des différents acteurs, une contractualisation a été progressivement établie. La formalisation d'un objet d'étude « interfaciel » a constitué pour ainsi dire le cœur de cette contractualisation portant sur l'optimisation de la situation usuelle de tutorat. Dans le détail, la communauté de pratique élargie, composée des praticiens et du chercheur, s'est engagée à optimiser la situation de tutorat en créant de nouvelles conditions de formation de sorte que (i) les EN puissent trouver satisfaction dans ce qu'ils réalisent en constatant les résultats attendus de la règle qui leur a été préalablement enseignée et qu'ils s'efforcent de suivre (Hypothèse auxiliaire 1) et (ii) les EN puissent trouver satisfaction en parvenant à produire les explications qui conviennent quant à ce qu'ils ont préalablement réalisé (Hypothèse auxiliaire 2).

2. Construction du dispositif de recherche

Le dispositif de recherche a été construit et négocié avec les acteurs avant d'être mis en œuvre. Cette construction s'appuie dans une démarche de recherche dite « transformative » (Bertone & Chaliès, 2015 ; Chaliès, 2013 ; Chaliès & Bertone, 2013) consistant dans ces grandes lignes à transformer le terrain d'étude présélectionné et les activités des acteurs y étant impliqués pour mieux les étudier.

Deux principales transformations du terrain d'étude présélectionné ont été réalisées compte tenu des hypothèses auxiliaires. La première a consisté à intégrer un FU au sein des différentes visites afin d'optimiser le suivi des EN. Le postulat a été que cette présence pourrait permettre d'optimiser tout à la fois l'enseignement ostensif des règles mais aussi l'accompagnement du suivi de celles-ci par les EN afin d'accroître leur satisfaction. La seconde a consisté à demander aux formateurs (FU et T) de procéder de façon singulière en cours d'ECP. Le postulat a alors été qu'en permettant aux EN de s'exprimer sur ce qu'ils avaient réalisé en cours de leçon à partir des apports de formation antérieurs il serait possible d'accroître leur satisfaction.

Les différents temps constitutifs du dispositif de recherche finalement adopté sont détaillés ci-après.

2.1. Temps 1

Le Temps 1 a consisté à une contractualisation entre les FU et les T de sorte qu'ils s'organisent pour mettre en œuvre une action collaborée de formation (Photo 1). Leur discussion a porté à la fois sur le fond (par exemple, les objets de formation à travailler compte tenu des visites réalisées antérieurement par les T) et sur la forme de l'activité de formation (par exemple, la nature de leur accompagnement en situation de classe et d'ECP). Ce temps n'était administrativement pas prévu dans le dispositif institutionnel d'accompagnement des EN. Il a été créé pour les besoins de cette recherche afin de constituer une communauté de pratique (Saury, 2009) de tutorat entre les formateurs des EN.

Photo 1 : Réunion de contractualisation entre formateurs



2.2. Temps 2

Le Temps 2 du dispositif de recherche comprenait une leçon de deux heures et un ECP suivant la leçon.

La leçon (L1) était menée par les EN. Il s'agissait d'une leçon d'éducation physique et sportive (EPS) au cœur d'un cycle portant sur une activité physique et sportive (APS). Il ne s'agissait ni de la première, ni de la dernière leçon du cycle d'apprentissage. Les formateurs (FU et T) assistaient à cette leçon, l'observaient et prenaient des notes. Par cette observation, il était attendu d'eux qu'ils identifient les besoins des EN. A la fin de la leçon, les formateurs devaient s'accorder sur la ou les règles de métier sur laquelle ou lesquelles porterait l'ECP. Ils devaient aussi se mettre d'accord sur leur stratégie de conseil compte tenu des attentes fixées avec le chercheur (Photo 2).

Photo 2 : Leçon 1 de l'EN2



Suite à la leçon, un ECP (ECP1) a été mené conjointement par les formateurs (FU et T). Cet ECP avait une durée de 45 à 60 minutes. Il était attendu que les formateurs s'engagent dans un enseignement ostensif des règles absentes lors de la leçon, ou dans une explication à propos des règles présentes mais suivies de façon inadéquate. De façon complémentaire, il était attendu des formateurs qu'ils préparent avec les EN les premiers suivis des règles préalablement enseignées et/ou expliquées (Photo 3).

Photo 3 : ECP1 de la triade 2



2.3. Temps 3

Le Temps 3 du dispositif de recherche comprenait une leçon et un ECP. Ce temps portait comme objectif premier l'accompagnement des premiers suivis des règles préalablement enseignées et/ou expliquées aux EN.

La leçon (L2) était menée par les EN. Comme pour le Temps 2, les formateurs ont observé et pris un certain nombre de notes lors de cette leçon. Ils avaient toutefois la possibilité d'intervenir « *in situ* » pour mieux accompagner les EN. Il s'agissait du même format qu'au Temps 2. Les EN pouvaient ici s'engager dans des premiers suivis de la règle enseignée (Photo 4).

Photo 4 : Leçon 2 de l'EN2



Comme pour le Temps 2, la L2 était suivie d'un ECP (ECP2) mené conjointement par les formateurs (FU et T). Cet ECP avait aussi une durée de 45 à 60 minutes. Il avait pour fonction principale de permettre aux formateurs de s'engager dans des explications en cas de constat, dans la pratique d'enseignement des EN, de mésinterprétations dans les suivis des règles préalablement enseignées et/ou expliquées. Cet ECP pouvait aussi être exploité par les formateurs pour accompagner les EN dans l'interprétation de règles suivies de façon adéquate lors de la leçon (Photo 5).

Photo 5 : ECP2 de la triade 2



2.4. Temps 4

Comme les Temps 2 et 3, le Temps 4 comprenait une leçon et un ECP.

La leçon (L3) était menée par les EN sous le seul accompagnement des T. Ces derniers se devaient de poursuivre l'accompagnement des premiers suivies des règles enseignées et/ou expliquées mais non encore apprises ou d'aider à l'interprétation de celles préalablement apprises (Photo 6).

Photo 6 : Leçon 3 de l'EN2



Comme pour le Temps 3, l'ECP du Temps 4 avait pour fonction principale de permettre aux T de s'engager dans des explications en cas de constat dans la pratique d'enseignement des EN de mésinterprétations dans les suivis des préalablement enseignées ou expliquées. Il pouvait aussi être exploité par les T pour accompagner les EN dans l'interprétation de règles suivies de façon adéquate lors de la leçon (Photo 7).

Photo 7 : ECP3 de la dyade 2



2.4. Temps 5

Le Temps 5 du dispositif de recherche comprenait une leçon (Photo 8) et un ECP (Photo 9).

Il était mené sur le même format que les Temps 2 et 3 c'est-à-dire avec la présence des FU et des T. Ce temps était mené trois mois après le Temps 4 de sorte que les formateurs se trouvent dans une situation favorable à l'aide à l'interprétation de règles apprises pour en permettre le suivi dans de nouvelles circonstances de travail.

Il est à noter qu'entre le Temps 4 et le Temps 5 du dispositif, les T continuaient à accompagner les EN. Il avait été demandé aux T de valoriser un engagement singulier des EN à chaque début d'ECP. Le postulat était que les EN pourraient trouver satisfaction en parvenant à produire les explications qui conviennent quant à ce qu'ils avaient pu préalablement réaliser en cours de leçon.

Photo 8 : Leçon 4 de l'EN2



Photo 9 : ECP4 de la triade 2



En suivant, sont détaillées les différents temps de mise en œuvre de ce dispositif de recherche (Tableau 4).

Tableau 4 : Présentation synoptique du dispositif de recherche

Temps	T1	T2	T3	T4	T5
Structure théorique du dispositif	Activités des formateurs	Enseignement ostensif de règles	Accompagnement des premiers suivis des règles enseignées et/ou expliquées	Accompagnement de l'interprétation des règles apprises	
	Activités des EN		Apprentissage de nouvelles règles	Développement à partir du suivi interprété des règles apprises	
Situation support	Réunion	L1 ECP1	L2 ECP2	L3 ECP3	L4 ECP4
Temporalité	S-1	S0	S+1	S+2	S+16
Lieux	IUFM	Etablissements respectifs			
Acteurs concernés	FU T	EN T FU	EN T FU	EN T	EN T FU

Chapitre 3

Méthode de recueil des données

Ce chapitre présente la méthode avec laquelle les données ont été recueillies.

La Section 1 retrace les temporalités du dispositif.

La Section 2 présente les participants au dispositif.

La Section 3 détaille les différentes natures de données recueillies.

1. Temporalités du dispositif

Le dispositif support à l'étude s'est effectué lors de l'année scolaire 2012-2013.

La réunion du Temps 1 s'est tenue le lundi 26 novembre 2012 de 14h à 16h à l'IUFM.

Le Temps 2 du dispositif s'est déroulé entre le 26 et le 30 novembre dans les établissements scolaires des EN et des T.

Le Temps 3 du dispositif s'est déroulé entre le 3 et le 7 décembre 2012.

Le Temps 4 du dispositif a été organisé la semaine du 10 au 14 décembre 2012.

Enfin, le Temps 5 s'est déroulé lors de la semaine du 4 au 8 mars 2013.

Les Temps 2, 3 et 4 se sont donc déroulés sur trois semaines successives. Le Temps 5 a été mené 16 semaines plus tard. Ces différents temps ont été réalisés dans les établissements scolaires des EN et des T.

2. Les participants à l'étude

Cette étude est une étude de cas. Elle a été réalisée avec deux triades distinctes regroupant chacune un FU, une T et une EN⁹⁹. Dans le détail, les principales informations relatives à ces acteurs au moment de l'étude sont les suivantes.

2.1. Les formateurs de l'université

Agé de 40 ans, le FU1 était maître de conférences, titulaire d'une habilitation à diriger des recherches et responsable du département EPS à l'IUFM de Toulouse. Il était responsable de l'organisation et de la mise en œuvre de la formation disciplinaire des EN d'EPS placée sous la responsabilité des IA-IPR. Il était impliqué dans des travaux de recherche portant sur la formation de formateurs et était acculturé aux soubassements théoriques du dispositif de formation mis en place pour l'étude.

Agé de 62 ans, le FU2 était un professeur agrégé d'EPS. Il était en poste à l'IUFM de Toulouse depuis 12 années. Avant d'être recruté sur cette fonction, il avait été professeur associé à l'IUFM pendant sept années. Il avait été enseignant en milieu scolaire pendant 30 ans. Durant, cette période d'enseignement, il avait été nommé T à plusieurs reprises. Depuis son recrutement à l'IUFM, il participait chaque année à la formation des T mise en place par le Rectorat.

2.2. Les tuteurs de terrain

Agée de 36 ans, la T1 était une enseignante certifiée d'EPS titulaire depuis sept ans dans un collège de Toulouse (Haute-Garonne - 31). Au moment de l'étude, c'était sa seconde année d'expérience en tant que T.

Agée de 47 ans, la T2 était une enseignante certifiée d'EPS titulaire depuis 23 ans. Elle exerçait depuis sept années dans un collège de L'Isle-Jourdain (Gers - 32). Comme la T1, il s'agissait de sa seconde année d'exercice en tant que T.

⁹⁹ Par convention, les acteurs de la Triade 1 seront nommés FU1, T1 et EN1 dans la suite du texte. Les acteurs de la Triade 2 seront nommés FU2, T2 et EN2.

2.3. Les enseignants novices

Agée de 28 ans, l'EN1 était une EN dans la discipline EPS. Au moment de l'étude, elle avait une expérience d'enseignement de 22 semaines : six semaines réparties sur les années précédentes (sous forme d'observations de pratiques enseignantes en Licence STAPS⁹⁰) et 16 semaines de pratique accompagnée au cours de son année de professionnalisation. Son parcours était assez atypique dans la mesure où elle s'était d'abord dirigée vers la recherche en sociologie avant de se réorienter vers l'enseignement. Lors de la L1 du dispositif de l'étude (Temps 2), elle travaillait avec une classe d'élèves de 6^{ème} dans l'activité Lutte. Lors de la L4 du dispositif support à l'étude (Temps 5), elle enseignait auprès de la même classe dans l'activité Natation. La classe de 6^{ème} considérée était composée de 24 élèves présentant pour une majorité des difficultés scolaires. Il est enfin à noter que l'EN1 partageait cette classe avec la T1 à hauteur de deux heures d'enseignement hebdomadaire.

Agée de 23 ans, l'EN2 était une EN dans la discipline EPS. Comme l'EN1, au moment de l'étude, elle avait une expérience d'enseignement de 22 semaines : six semaines réparties sur les années précédentes (sous forme d'observations de pratiques enseignantes en Licence STAPS) et 16 semaines de pratique accompagnée au cours de son année de professionnalisation. Lors de la L1 du dispositif de l'étude (Temps 2), elle travaillait avec une classe d'élèves de 6^{ème} dans l'activité athlétique dite de « Demi-fond ». Lors de la L4 du dispositif support à l'étude (Temps 5), elle enseignait auprès de la même classe dans l'activité Savate Boxe Française. La classe de 6^{ème} considérée était composée de 28 élèves considérés comme dans leur ensemble ne présentant aucune difficulté scolaire significative.

⁹⁰ STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (74^{ème} section universitaire)

3. Nature des données recueillies durant le dispositif de recherche

Deux types de données ont été recueillis par le chercheur. Nous distinguons en suivant les données dites « extrinsèques » des données « intrinsèques ». Les données extrinsèques sont issues de l'enregistrement audio vidéo des différentes séquences d'enseignement et de formation du dispositif de recherche (Photos 10 et 11). Ces enregistrements ont été accompagnés par une prise de notes du chercheur.

Photo 10 : Photo de leçon de l'EN1



Photo 11 : Photo de l'ECP de la triade 2



Les données intrinsèques renseignent l'activité des acteurs. Elles ont été recueillies lors d'entretiens d'autoconfrontation (EAC) filmés (Photo 12). Les extraits vidéo supports aux

EAC ont été sélectionnés par carottage. Ils étaient relatifs à des séquences significatives de formation au regard de l'objet de l'étude. Ces extraits avaient une durée totale de 15 à 20 minutes.

Photo 12 : Photo de l'EAC de l'EN1



4. Modalités de recueil de données

Nous détaillons en suivant les procédures de recueil des deux types de données.

4.1. Recueil des données dites « extrinsèques »

4.1.1. Modalités d'enregistrement audio vidéo des leçons des enseignants novices

Les leçons des EN ont été filmées en plan large afin d'enregistrer tout à la fois leurs activités, celles des élèves, et celles des formateurs positionnés en périphérie de l'espace de travail. Très ponctuellement, des plans « plus serrés » ont été effectués afin d'enregistrer les activités menées auprès d'un groupe plus réduit d'élèves ou auprès d'un élève en particulier. Cet enregistrement audio vidéo a été réalisé à l'aide d'une caméra numérique positionnée sur un pied fixe (Figure 1 et Photo 13) et d'un micro HF sans fil porté par les EN.

Figure 1 : Modalités d'enregistrement audio vidéo des activités d'enseignement des EN lors des leçons

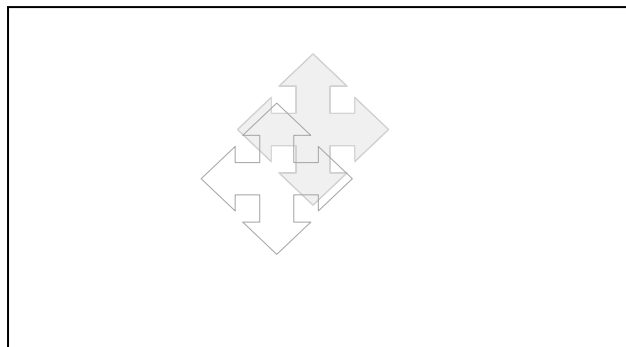


Photo 13 : Exemple des modalités d'enregistrement audio vidéo de la L3 de l'EN2



4.1.2. Modalités d'enregistrement audio vidéo des entretiens de conseil pédagogique

Tous les ECP ont été enregistrés de façon similaire. Ils ont été enregistrés à l'aide d'une caméra numérique positionnée sur un pied fixe et d'un micro HF sans fil posé sur la table devant les acteurs (FU et/ou T et EN) (Photo 14). La caméra était placée en fond de salle pour permettre un enregistrement audio vidéo de type plan médium couvrant l'activité des deux ou trois acteurs impliqués dans la situation. Ce positionnement avait, d'autre part, été adopté pour déstabiliser le moins possible le déroulement de la situation de formation par la présence du chercheur.

Photo 14 : Photo des acteurs lors de l'ECP2 de la triade 1



4.2. Recueil des données dites « intrinsèques » lors des entretiens d'autoconfrontation

Nous présentons en suivant d'une part les modalités d'organisation des EAC et, d'autre part, la procédure adoptée pour la réalisation des EAC.

4.2.1. Organisation des entretiens d'autoconfrontation

A l'issue de chacun des temps constitutifs du dispositif de formation (dans un délai maximum de 48 heures), chaque participant a été invité à réaliser un EAC avec le chercheur.

Les EN ont réalisé un EAC à la suite de chaque leçon. A la suite de chaque ECP, les FU (excepté au Temps 4), les EN et les T ont réalisé un EAC.

Ces EAC ne portaient pas sur la totalité de l'enregistrement audio vidéo des séquences de formation ou de classe. En début d'EAC le chercheur et les acteurs autoconfrontés sélectionnaient ensemble les différentes séquences supports à l'autoconfrontation. Pour ce faire, il était conventionnellement convenu que chaque EAC dure entre une heure et une heure trente minutes, et prenne appui sur deux à trois séquences d'une durée totale comprise entre 15 et 20 minutes.

Chaque EAC a été réalisé avec l'aide d'une caméra numérique, positionnée sur pied fixe enregistrant en continu, d'une part, la diffusion de l'enregistrement audio vidéo du temps de la formation des EN sur un écran d'ordinateur et, d'autre part, les verbalisations de l'acteur

autoconfronté et du chercheur. Durant chaque EAC, le chercheur et l'acteur pouvaient arrêter l'enregistrement audio vidéo et revenir en arrière en fonction du caractère significatif des évènements visionnés (Photo 15).

Photo 15 : Exemple d'aménagement d'un entretien d'autoconfrontation mené avec l'EN1



Au total, 34 EAC ont été réalisés pour mener cette étude (Tableau 5). Ils étaient en détail répartis comme suit :

- Temps 1 du dispositif : Ce temps était constitué d'une réunion de contractualisation et d'harmonisation impliquant les formateurs de chaque triade (FU1, FU2, T1 et T2). Les EAC ont été réalisés suite à cette réunion avec chaque acteur.

- Temps 2 du dispositif : pour chaque triade, ce temps était constitué de la leçon menée par l'EN sous l'observation des formateurs et d'un ECP y faisant suite impliquant les trois acteurs de la triade (EN, T et FU). Deux EAC ont été réalisés suite aux leçons de chacun des EN. Six EAC ont été réalisés suite à l'ECP de chacune des triades, soit un avec chacun des membres de chaque triade.

- Temps 3 du dispositif : pour chaque triade, ce temps était constitué de la leçon menée par l'EN sous l'observation des formateurs et d'un ECP y faisant suite impliquant les trois acteurs de la triade (EN, T et FU). Deux EAC ont été réalisés suite aux leçons de chacun des EN. Six EAC ont été réalisés suite à l'ECP de chacune des triades, soit un avec chacun des membres de chaque triade.

- Temps 4 du dispositif : pour chaque triade, ce temps était constitué de la leçon menée par l'EN sous l'observation de la T et d'un ECP y faisant suite impliquant la T et l'EN. Deux EAC ont été réalisés suite aux leçons de chacun des EN. Quatre EAC ont été réalisés suite à

l'ECP de chacune des dyades (EN-T), soit un avec chacun des membres de chaque dyade.

- Temps 5 du dispositif : pour chaque triade, ce temps était constitué de la leçon menée par l'EN sous l'observation des formateurs et d'un ECP y faisant suite impliquant les trois acteurs de la triade (EN, T et FU). Deux EAC ont été réalisés suite aux leçons de chacun des EN. Six EAC ont été réalisés suite à l'ECP de chacune des triades, soit un avec chacun des membres de chaque triade.

Tableau 5 : Synthèse de l'ensemble du dispositif de recherche

Temps	T1	T2	T3	T4	T5
Activités des formateurs		Enseignement ostensif de règles	Accompagnement des premiers suivis des règles enseignées et/ou expliquées	Accompagnement de l'interprétation des règles apprises	
Activités des EN		Apprentissage de nouvelles règles			
Situation support	Réunion	L1 ECP1	L2 ECP2	L3 ECP3	L4 ECP4
Temporalité	S-1	S0	S+1	S+2	S+16
Lieux	IUFM	Etablissements respectifs			
Acteurs concernés	FU T	EN T FU	EN T FU	EN T	EN T FU
EAC	EAC FU1 EAC FU2 EAC T1 EAC T2	EAC EN1 EAC T1 EAC FU1 EAC EN2 EAC T2 EAC FU2	EAC EN1 EAC EN2 EAC T2 EAC FU2	EAC EN1 EAC EN2 EAC T2 EAC FU2	EAC EN1 EAC T1 EAC FU1 EAC EN2 EAC T2 EAC FU2
Total EAC	4	2	5	6	2
		2	4	2	6

4.2.2. Procédure adoptée lors des entretiens d'autoconfrontation

Pour l'ensemble des EAC menés, une procédure identique a été respectée.

Au préalable, le choix des séquences audio vidéo supports aux EAC a été réalisé en fonction de leur pertinence au regard des règles faisant l'objet du conseil. Ainsi, à chaque EAC, les acteurs et le chercheur ont sélectionné collectivement les extraits les plus significatifs de l'ECP ou de la leçon au regard des règles objets de formation. Il s'agissait plus précisément de retenir les extraits lors desquels les règles avaient été enseignées et/ou expliquées en ECP ou lors desquels elles avaient été suivies en leçon. Compte tenu de la multiplicité des données enregistrées, une sélection a été réalisée sur la base de quatre critères avant de s'engager dans les EAC :

- La durée de la séquence : nous avons cherché à identifier des séquences de formation suffisamment longues dans le temps (entre 5 et 10 minutes chacune pour un total de 15 à 20 minutes) ;
- La nature de l'activité des acteurs pendant la séquence : les séquences retenues étaient celles au cours desquelles tous les acteurs étaient impliqués ;
- L'objet de la discussion entre les acteurs : les séquences sélectionnées portaient un temps d'échange entre les acteurs à propos d'une règle objet de la formation;
- L'intérêt de la séquence par rapport au suivi des règles enseignées, expliquées et/ou suivies dans la formation.

Avant chaque EAC, le chercheur décrivait à l'acteur concerné le déroulement de l'entretien (par exemple : « *nous allons regarder ta première activité d'enseignement, je vais te poser quelques questions sur ce que tu fais et ce que tu en penses, puis on parlera sur ça. Surtout tu peux arrêter la vidéo quand tu le souhaites, si tu veux me dire quelque chose qui te semble important, qui est significatif pour toi à un moment de activité d'enseignement par exemple* »).

Lors de chaque EAC, l'objectif du chercheur était la remise en situation des acteurs en provoquant les conditions d'une immersion mimétique dans la situation d'enseignement travail et/ou de formation observée (Durand, 2008). L'enjeu était pour le chercheur de demander à l'acteur autoconfronté de suspendre toute analyse de son expérience. Plus précisément, le chercheur a accédé aux critères d'intelligibilité de l'activité de l'acteur « *en se faisant instruire* » par lui sur la signification de son activité visionnée et ce par l'engagement

d'un questionnement permettant de soutenir une sorte « *d'étayage à l'envers* » (Ogien, 2007) lui permettant d'apprendre à signifier comme lui et à faire comme si c'était à lui d'agir conformément aux modes opératoires énoncés. Dans le détail, les EAC ont été conduits de façon à pouvoir reconstituer *a posteriori* les règles suivies par les acteurs en cours des séquences de formation et/ou de classe. Par un questionnement semi-structuré, le chercheur incitait l'acteur interviewé à :

- Identifier l'objet de son activité visionnée sur la vidéo (par exemple : « *Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?* »)
- Porter un jugement sur son activité (par exemple : « *Comment juges-tu l'action que tu viens de réaliser ? Qu'est-ce que tu penses de cette remarque ?* ») et l'objet qui y était associé (par exemple : « *Quand tu dis : « Ce n'est pas clair ». Qu'est-ce que tu estimes efficace ?* »).
- Justifier (au sens d'étayer) son jugement (par exemple : « *Qu'est-ce qui te fait dire que le conseil que tu lui donnes n'est pas pertinent ?* »). Cette demande de justification s'est accompagnée le plus souvent de relances. Celles-ci ont été effectuées soit par une demande de précision (par exemple : « *Je ne comprends pas pourquoi tu considères cette action comme intéressante, peux-tu m'expliquer ?* »), soit par la mise en jeu d'une controverse plaçant l'acteur autoconfronté face à des contradictions apparentes (par exemple : « *Tu me dis là que c'est plutôt bien de séparer l'enseignement et la présentation de la situation alors que tu disais juste avant que c'est à cause de cette séparation que tu as perdu trop de temps* ») ;
- Décrire les résultats potentiellement attendus compte tenu de l'activité menée (par exemple : « *Qu'est-ce que tu attends quand tu lui poses cette question ?* »).

Chapitre 4

Méthode de traitement de données

Ce chapitre décrit le cadre de traitement des données recueillies.

La Section 1 pose la distinction établie entre les concepts de « connaissances » et de « règles ».

La Section 2 décrit la procédure de traitement des données.

La Section 3 explicite les choix de méthode effectués pour établir une présentation des résultats sous la forme de trajectoires de satisfaction.

1. Distinction établie entre les concepts de « connaissance » et de « règle »

Avant de s'engager dans l'explicitation de la procédure adoptée pour traiter les données, une clarification terminologique entre les concepts de « connaissances » et de « règles » est nécessaire.

Il existe plusieurs types d'activités d'interprétation : interpréter au sens de « comprendre », de « connaître » ou « être capable de ». Au regard des activités d'interprétation pouvant être mises en jeu par les acteurs lors des EAC, des données de deux natures différentes ont pu être identifiées et formalisées. Lorsque les propos des acteurs portaient directement sur leur activité visionnée, nous avons considéré qu'ils menaient une activité d'interprétation de type « compréhension » de cette activité pour en rendre compte au chercheur. Dans le cas où les propos des acteurs portaient sur des activités non visionnées (par exemple lorsque les propos des formateurs lors des EAC portaient sur l'activité d'enseignement), nous avons considéré qu'ils menaient une activité d'interprétation de type « connaître ».

Dans ces deux types d'activités d'interprétation, il est théoriquement possible de considérer que les acteurs suivent des règles. Toutefois, en fonction de la nature de l'activité d'interprétation engagée, ces règles permettent soit de signifier les actions visualisées (et préalablement réalisées et/ou observées) durant l'EAC, soit de se remémorer et d'énoncer telle ou telle modalité d'action, généralement exploitée dans des situations antérieures. Autrement dit, suivant les cas, il nous semble possible de considérer que les règles suivies appartiennent à des jeux de langage différents. Dans le premier cas, les règles suivies s'inscrivent dans un jeu de langage de type « *Analyse de la pratique réalisée ou observée* ». Dans le second cas, les règles suivies s'inscrivent dans un jeu de langage de type « *Énonciation de connaissances professionnelles* ». Dans un souci de clarté du propos mais aussi pour conserver cette distinction lors de la présentation des résultats, nous avons fait le choix de considérer et de nommer le premier cas de figure comme un « *suivi de règles* » et le second cas comme un « *énoncé de connaissances* ».

2. Traitement des données

Toutes les données recueillies ont été traitées à partir de la procédure proposée par Chaliès *et al.* (2008 ; 2010). Cette procédure a néanmoins été aménagée compte tenu de l'objet singulier de la recherche.

Les données recueillies ont été traitées en sept étapes successives.

Etape 1 : retranscription *verbatim* des données

Cette étape a consisté en une retranscription *verbatim* de toutes les données intrinsèques du dispositif⁹¹ à l'aide d'un logiciel de reconnaissance vocale⁹². Parmi l'ensemble de ces données, seules celles ayant un lien avec l'objet d'étude ont été conservées. Un protocole dit « multi-volets » a ensuite été établi (Tableau 6).

Dans ce protocole, les données extrinsèques verbales ont été retranscrites et complétées par une capture d'image issue des enregistrements vidéo. Plusieurs captures d'écran ont été proposées si nécessaires pour un même extrait d'EAC.

⁹¹ L'intégralité des données d'autoconfrontation retranscrites *verbatim* est disponible dans la clé USB jointe à la thèse.

⁹² Le logiciel *Dragon Fire* a été utilisé.

Tableau 6 : Exemple de retranscription des données recueillies sous la forme d'un protocole « multi-volets »

	Volet 1 Données extrinsèques recueillies lors des séquences de classe ou de formation			Volet 2 Données intrinsèques recueillies lors des entretiens d'autoconfrontation
47'53''	<p>Données extrinsèques verbales</p> <p>[L'EN2 a terminé son analyse de sa leçon. La T2 et le FU2 ont initié l'identification de l'étiquette de la règle à enseigner et indiquent les différents repères temporels pris au cours de la leçon.]</p> <p>FU2: Là, j'ai noté le temps. Fin d'échauffement, 14h05. 14h05-14h10, explication de la Tâche 1. C'est la tâche des « six minutes ».</p> <p>Regroupements par deux. Un observateur. Course sans s'arrêter. Le début des premières six minutes, c'est 14h13. Il y a eu 8 minutes. Ça, je pense qu'on peut le réduire, il faut le réduire. Mais après, il y a trois minutes entre 14h10 et 14h13 avant que l'on voit les premiers élèves courir. Je dis : « <i>mais qu'est-ce qui s'est passé pendant ces trois minutes ?</i> ». Tout le monde a compris ? Vous avez le maillot ? Normalement, dans la seconde qui suit, ça court.</p> <p>T2 : Est-ce que tu as une idée du temps ?</p> <p>EN2 : Non...</p>	<p>Capture d'images au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de formation ou de classe</p>	48'05''	<p><i>Exemple pour l'acteur FU2 :</i></p> <p>CH : Bon alors ?</p> <p>FU2 : J'amène des preuves. J'amène des preuves au niveau du temps que j'avais noté.</p> <p>CH : C'est bien d'amener des preuves ?</p> <p>FU2 : Oui, si je veux la persuader qu'il y a vraiment du temps perdu.</p> <p>CH : Tu lui montres qu'elle perd du temps et tu lui amènes des preuves ?</p> <p>FU2 : Oui. Je lui montre qu'il y a du temps qui s'écoule et que je n'en vois pas l'intérêt de ce temps.</p> <p>CH : Ce n'est pas nécessaire de passer par ce moment ?</p> <p>FU2 : D'amener la preuve ? Oui ça me semble nécessaire.</p> <p>CH : Pourquoi ça te semble nécessaire ?</p> <p>FU2 : Il faut qu'elle soit persuadée que ce que l'on a vu corresponde à quelque chose qu'elle a ressenti ou qu'elle-même a vu ou perçu ou peut-être pas du tout. Et donc, ça vaut le coup. Ça a un coût mais ça vaut le coup de modifier cette période-là.</p> <p>CH : Pour arriver à quel résultat ?</p> <p>FU2 : Pour arriver à un gain de temps, à une restriction du temps, à une amélioration de sa façon de faire. ... Tu cries, tu ramènes, tu perds encore plus de temps et voilà. Moi, ça ne me semble pas négligeable. Et j'ai l'impression qu'elle se dit : « bof... ».</p>

Etape 2 : découpage des données retranscrites

L'ensemble de la retranscription des EAC a été découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir de l'identification par le chercheur de l'objet des règles suivies et/ou apprises par les acteurs sur les activités visionnées. Par convention, une nouvelle unité d'interaction a été créée dès que l'objet de la règle changeait

Etape 3 : identification du jugement et de son étayage au sein de chaque unité d'interaction

Pour chaque unité d'interaction, le jugement porté par l'acteur ainsi que son étayage ont ensuite été identifiés. L'étayage du jugement a été assimilé à l'ensemble des éléments évoqués par l'acteur pour permettre au chercheur d'accéder à la façon dont il s'y est pris pour juger les actions visionnées.

Etape 4 : formalisation des règles suivies et/ou apprises par les acteurs

Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur pour porter son jugement a finalement été formalisée. Chaque règle a été construite à partir de l'objet du jugement porté par l'acteur autoconfronté, des éléments d'étayage de ce jugement et des résultats obtenus et/ou attendus.

D'un point de vue formel, chaque règle a été formalisée ainsi : [*« Objet »* vaut pour *« ensemble des éléments d'étayage »* ce qui obtient comme résultat que *« ensemble des éléments de résultats attendus ou constatés »*]. Afin de minimiser les interprétations du chercheur, chacune des règles a été étiquetée lorsque cela a été possible à partir du vocabulaire des acteurs. Par principe, les éléments de connaissances mobilisés par les acteurs lors des EAC pour énoncer telle ou telle activité professionnelle ont été formalisés de façon identique aux règles suivies: [*« Objet »* vaut pour *« ensemble des éléments d'étayage »* ce qui obtient comme résultat que *« ensemble des éléments de résultats attendus ou constatés »*] (Tableaux 7 et 8).

Tableau 7 : Exemple de formalisation des règles au sein du protocole « multi-volets »

Extrait de l'enregistrement audio vidéo de la Leçon	
Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces complémentaires aux enregistrements vidéo
EN : ... [L'EN fait ceci...] FU : ... [Le T fait ceci...]	... Photo
Extrait de l'EAC entre l'EN et le chercheur (C) au sujet de l'extrait de l'enregistrement vidéo de la séquence de formation	Analyse
C : Que fais tu ? EN : Je fais ceci... C : Qu'est-ce que tu en penses ? EN : J'en pense cela ... C : A quoi tu t'attends ? EN : ...	Unité d'interaction <u>Demande de jugement</u> par le C <u>Signification attribuée</u> par l'EN (objet) <u>Demande d'étayage</u> par le C sur l'objet du jugement <u>Étayage de la signification</u> par l'EN <u>Demande d'étayage</u> par le C sur les résultats attendus <u>Formalisation de la règle</u> [« ... » vaut pour « ... » ce qui obtient comme résultat que « ... »]

Tableau 8 : Exemple pratique de formalisation des règles au sein du protocole « multi-volets »

Extrait de l'enregistrement vidéo de la leçon 1 de l'EN2	
Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces complémentaires aux enregistrements vidéo
<p>EN2 : [L'EN2 distribue des chasubles à chacun des groupes tout en leur donnant les consignes. L'EN communique avec chaque groupe de façon successive tout en distribuant les chasubles un par un. Elle s'adresse aux « jaunes » puis au « noirs », aux « verts », aux « violets » durant un certain temps puis les groupes partent au fur et à mesure à leur plot.]</p> <p>EN2 : Le départ des verts et des noirs, se fait du plot là-bas. Ici, c'est les noirs et les violets qui partent. Là-bas, c'est les blancs et les bleus et là-bas, c'est les jaunes et les rouges.</p> <p>Un élève : Pardon ?</p> <p>EN2 : Alors, c'est mieux de faire un tour à la fois, comme ça, ça vous permet de récupérer. D'accord ? Charlie et les violets, vous allez là. Départ ici, avec les verts.</p> <p>Un élève : On commence tous en même temps ?</p> <p>EN2 : Oui, tout le monde commence en même temps. Les jaunes là-bas avec les rouges. Et les blancs et les bleus, ici.</p>	<p>L'EN2 s'adresse à chaque groupe successivement en donnant les dossards et en leur indiquant leur plot de départ.</p> 
Extrait de l'autoconfrontation entre l'EN2 et le chercheur (C) au sujet de l'extrait de l'enregistrement vidéo de la première activité d'enseignement de l'EN2	Analyse
<p>[L'EN2 arrête l'extrait]</p> <p>EAC 39'31''</p> <p>CH : Alors, qu'est-ce que tu viens de faire ?</p> <p>EN2 : Là, j'essaie de les lancer dans l'activité.</p> <p>CH : De les lancer ? Ils commencent là ?</p> <p>EN2 : Je les place.</p> <p>CH : Qu'est-ce que tu en penses ?</p> <p>EN2 : J'en pense que c'est bien de les lancer par groupe.</p> <p>CH : Cela aboutit à quoi de le faire de cette façon là ?</p> <p>EN2 : Que chaque équipe sache où est-ce qu'elle doit être....</p>	<p>Unité d'interaction :</p> <p><u>Demande de signification par le CH</u></p> <p><u>Signification attribuée</u> par l'EN2 : L'EN2 « lancer les élèves dans l'activité » (objet)</p> <p><u>Demande d'étayage</u> par le C sur les résultats attendus</p> <p><u>Étayage de la signification</u> sur l'objet du jugement par l'EN2 : L'EN2 « placer »</p> <p><u>Demande de jugement</u> par le CH</p> <p><u>Étayage de la signification</u> sur l'objet du jugement par l'EN2 : L'EN2 « lancer les élèves par groupe »</p> <p><u>Demande de résultat attendu</u> par le CH</p> <p><u>Résultat attendu</u> par l'EN2 : « que chaque équipe sache où elle doit être »</p> <p><u>Formalisation de la règle :</u></p> <p>[« Lancer les élèves en activité » vaut pour « les placer » par groupe ce qui obtient comme résultat que chaque équipe sache « où elle doit être » lors du lancement en activité].</p>

Etape 5 : enquête grammaticale diachronique et synchronique

Nous avons tout d'abord mené une enquête grammaticale diachronique. Par cette dernière, nous avons cherché à retracer l'historicité des règles apprises et/ou suivies par un seul et même acteur sur l'ensemble des séquences de formation et/ou de classe constitutives du dispositif support à l'étude. Pour y parvenir nous avons procédé comme suit. Nous avons tout d'abord cherché à identifier les règles enseignées par les formateurs lors des différentes séquences de formation (ECP1, ECP2, ECP3 et ECP4). Pour ce faire, nous avons traité les données recueillies lors de leurs EAC. Ensuite, nous avons interrogé les règles suivies par les EN lors des EAC relatifs aux mêmes séquences de formation. Nous avons enfin étudié si les règles enseignées avaient été suivies par les EN lors des situations de classe faisant suite à la séquence de formation lors de laquelle la ou les règles avaient été enseignées. Par convention, nous avons considéré qu'un acteur suivait la même règle si l'objet du jugement, certains éléments d'étayage et les résultats y étant associés étaient identiques.

Nous avons ensuite mené une enquête grammaticale synchronique. Par cette dernière, nous avons essayé d'identifier et de formaliser les règles apprises et/ou suivies par l'ensemble des acteurs au cours d'une même séquence de formation. Pour chaque séquence de formation, nous avons donc comparé les règles suivies respectivement par l'EN et le(s) formateur(s). Par convention, nous avons considéré que deux acteurs suivaient la même règle si l'objet du jugement, certains éléments d'étayage et les résultats y étant associés étaient identiques. Notons comme réserve que cette enquête n'a pas toujours été possible car les acteurs n'ont pas tous travaillé de façon identique lors des EAC. Ayant la possibilité d'arrêter la séquence visionnée à tout moment de sa diffusion, ils ont pu en effet travailler sur des extraits quelque peu différents alors même que l'extrait total support aux EAC était identique pour tous les acteurs.

Etape 6 : identification de la satisfaction

Comme précisé et justifié dans le cadre conceptuel de l'étude, la satisfaction pouvait théoriquement être identifiée dans deux cas de figure.

Tout d'abord, la satisfaction a été considérée lorsque les EN, engagés dans le suivi en contexte classe de règles préalablement enseignées et/ou expliquées parvenaient à en

constater les résultats qui avaient été initialement associés à ces dernières. Dans ce premier cas de figure, la satisfaction a été identifiée à partir des verbalisations recueillies en EAC relatives :

- A des jugements positifs portés sur l'activité réalisée (« *c'est efficace* », « *je suis contente* », « *je suis satisfaite de moi* ») ;
- Au constat des résultats attendus suite aux suivis des règles préalablement enseignées et/ou expliquées.

Une fois qu'une règle avait été enseignée en ECP, le suivi de cette règle a été recherché dans tous les EAC des EN relatifs aux leçons suivantes. L'enquête diachronique a donc été un véritable support à l'identification de la satisfaction. L'enquête synchronique a permis, quant à elle, d'étudier les circonstances de formation ayant abouti à de la satisfaction chez les EN. Lorsque le jugement était négatif, nous avons considéré qu'il s'agissait d'insatisfaction chez les EN. Dans le détail :

- Si une règle avait été suivie ou interprétée par les EN lors de la leçon, alors l'analyse portait sur le(s) résultat(s) constaté(s) lors de cette leçon.

- Si le(s) résultat(s) constaté(s) par les EN lors du suivi d'une règle lors de la leçon (par exemple : « *je gagne du temps* ») correspondait au(x) résultat(s) attendu(s) lors de son enseignement (par exemple, « *le résultat que l'on attend, c'est une réduction du temps* »), alors le jugement a permis de conclure à une présence de satisfaction (« *je pense que c'est bien* »).

Dans le second cas de figure, la satisfaction a été considérée lorsque, en situation de formation, les EN parvenaient à s'expliquer par le suivi de règles préalablement enseignées et/ou expliquées de leur activité de classe passée. Dans ce second cas de figure, la satisfaction a été identifiée à partir des verbalisations recueillies en EAC relatives :

- L'engagement des EN dans une activité d'explication lors des ECP ;
- Des éléments de jugements positifs (« *c'est bien de s'expliquer* », « *je suis contente* », « *je suis soulagée* »).

Lors des EAC des EN relatifs aux ECP, étaient recherchées des règles relatives à leur activité d'explication (par exemple, [*Expliquer*] vaut pour « *dire pourquoi j'ai décidé de changer cela* » ce qui obtient comme résultat « *que les formateurs comprennent ma façon de*

faire »]). Lorsqu'une règle relative à l'activité d'explication était repérée, l'analyse portait sur l'appréciation par les EN de cette activité. Si cette appréciation était positive, alors nous avons considéré que les EN étaient satisfaits. Si le jugement était négatif (« *c'est nul de faire ça* »), alors, nous avons conclu à de l'insatisfaction chez EN. L'enquête synchronique a permis d'étudier les circonstances de formation lors de l'ECP ayant abouti à cette (in)satisfaction.

Etape 7 : validité des données

Successivement, (i) les unités d'interaction, (ii) les jugements portés et leur étayage (iii) les règles suivies pour porter les jugements, (iv) les connaissances énoncées, et (v) l'identification de la (l'in)satisfaction chez les EN ont été comparés et discutés par deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord.

Il est à noter que le second chercheur n'a pas traité l'intégralité des données. Son analyse a été réalisée à l'occasion d'échanges avec le chercheur principal au sujet des résultats obtenus. En cas de désaccord (notamment sur la formalisation des règles et l'identification de la satisfaction), le résultat en question était à nouveau traité par les deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord. Lorsque le désaccord persistait, le résultat était systématiquement rejeté. Sur l'ensemble du corpus analysé, moins de 5% des éléments identifiés ont été source de désaccord et, finalement, non pris en compte dans les résultats de l'étude.

3. Choix en matière de présentation des résultats : les trajectoires de satisfaction

Afin d'organiser les données traitées et d'aboutir à des résultats, nous avons choisi de les agencer à partir de la notion de « trajectoire » empruntée à la sociologie du travail et plus particulièrement ici aux propositions faites par Strauss (1992). Dans l'essentiel, « *Strauss différencie le cours d'une maladie (son évolution, ses étapes et ses symptômes) de la trajectoire de la maladie. Il identifie sous le terme de trajectoire de la maladie aussi bien le développement physiologique de cette dernière (cours d'une maladie), que l'organisation du travail déployée à suivre ce cours et le retentissement du travail et de son organisation sur ceux qui y sont impliqués* » (p. 143). « *La trajectoire ordonne l'ensemble des évènements qui interviennent pour affronter la maladie. Elle implique une gestion, et donc un « travail complexe de trajectoire* » (Strauss, 1992, p. 187). Sans nous attarder ici sur la complexité du travail de trajectoire, nous retiendrons de cette définition que la gestion d'une trajectoire est un travail conséquent et multidimensionnel, et que ses composantes ne sont pas identiques pour chaque trajectoire.

Nous empruntons cette conceptualisation car elle est heuristique pour faire apparaître combien l'évolution de la satisfaction est articulée avec le travail de trajectoire, c'est-à-dire le travail de formation mené par le collectif de formation (les formateurs et l'EN).

Nous entendons par trajectoire de satisfaction, les différentes « phases » (Strauss, 1992) de la satisfaction des EN au cours du dispositif support à l'étude. Chaque phase se caractérise par une entrée et une sortie en termes de satisfaction ou d'insatisfaction, c'est-à-dire des « points de trajectoire » (Strauss, Fagerhaugh, Suczek, & Wiener, 1985). Autrement dit, pour identifier les différentes phases de la trajectoire de satisfaction d'un EN, il convient d'analyser les points de trajectoires (de satisfaction ou d'insatisfaction) délimitant chacune de ces phases.

Par delà la formalisation des différentes trajectoires de satisfaction comprenant différentes phases délimitées par des points de trajectoire, l'analyse a aussi consisté à étudier le travail de trajectoire engagé par le collectif de formation, c'est-à-dire l'ensemble des activités menées par les différents acteurs ainsi que leurs potentielles articulations. Ce travail de trajectoire fluctue au sein même de chacune des phases constitutives des trajectoires de satisfaction. Nous avons donc fait le choix de l'étudier en précisions en identifiant les

différentes séquences (autrement dit les différentes activités des acteurs et leurs articulations) qui le constituent au sein de chacune des phases de la trajectoire de satisfaction.

PARTIE 4: RESULTATS

Deux chapitres seront présentés en suivant. Ils sont présentés afin de valider ou d'invalider les hypothèses auxiliaires théoriques délimitées en fin de présentation du cadre conceptuel d'appui :

- Hypothèse auxiliaire 1 :

Théoriquement, la satisfaction professionnelle peut être considérée comme directement corrélée à la justesse du travail du point de vue de ceux qui le réalisent, c'est-à-dire corrélée à une authentification rétrospective par les EN de ce qui était attendu. Autrement dit, aboutissant aux résultats attendus lors des suivis des règles en cours d'apprentissage ou préalablement apprises les EN devraient s'en trouver finalement satisfaits.

- Hypothèse auxiliaire 2

Théoriquement, la satisfaction peut être aussi considérée comme résultant d'explications qui conviennent aux EN lorsqu'ils sont interrogés sur les raisons de leurs actions passées. Plus exactement, la satisfaction peut être considérée comme résultant d'explications qui conviennent aux EN lorsqu'ils sont invités à juger leurs actions passées et à justifier (en suivant les règles qui conviennent) ces jugements.

Le Chapitre 1 propose une présentation quantitative des résultats. Il permet d'identifier des trajectoires singulières de la satisfaction des EN au cours du dispositif de formation support de l'étude.

Le Chapitre 2 détaille dans une analyse qualitative les quatre trajectoires retenues. Les phases constitutives de chacune de ces trajectoires sont identifiées. Les points d'entrée et de sortie de chacune des phases sont délimités en termes de satisfaction ou d'insatisfaction. Pour chacune de ces phases, les séquences constitutives du travail de trajectoire sont finalement analysées comme autant de circonstances contributives à la satisfaction ou à l'insatisfaction professionnelle des EN.

Chapitre 1

Lecture quantitative des résultats : le constat d'une pluralité de trajectoires de satisfaction des enseignants novices en formation

Le traitement de l'ensemble des données recueillies a permis d'identifier que, sur l'ensemble du dispositif de formation, seules huit règles ont été enseignées par les formateurs aux EN. Sur ces huit règles, seules quatre ont fait l'objet de premiers suivis aboutissant à un apprentissage pour uniquement trois d'entre elles. Ces quatre règles ont permis aux EN d'être satisfaits. Les quatre autres règles n'ont pas fait l'objet de suivis par les EN. Ce sont donc les trajectoires de satisfaction associées à ces quatre règles suivies par les EN qui structurent les résultats (Tableau 9).

Tableau 9 : Répartition des règles suivies et/ou apprises par les acteurs en cours de dispositif de formation

Dispositif	Temps 2		Temps 3		Temps 4		Temps 5	
	L1	ECP1	L2	ECP2	L3	ECP3	L4	ECP4
Activités								
Activité d'enseignement ostensif		R1 (FU/T) R2 (FU/T) R3 (FU/T) R6 (FU/T) R7 (FU/T)		R4 (FU) R8 (FU/T)				R5 (T)
Activité d'explication				R1 (FU/T) R2 (FU/T) R3 (FU/T) R7 (EN)		R1 (T) R3 (T) R4 (T) R8 (T)		R1 (FU/T) R8 (FU/T)
Activité de premier suivi							R2 (EN) (S) R3 (EN) (A-S)	
Activité d'interprétation n					R2 (EN) R3 (EN) R6 (EN) (A-S) R7 (EN) (A-S)	R2 (EN) R3 (EN)		R7 (EN) (S) R6 (EN)
Activité de suivi d'interprétation n								R2 (T)

Index :

A : apprentissage

S : satisfaction

R : règle + numéro de règle

(FU) : l'activité est menée par le FU

(T) : l'activité est menée par la T

(EN) : l'activité est menée par l'EN

Horizontalement: les différents temps du dispositif de recherche et verticalement: les différentes activités des acteurs.

Une lecture d'ensemble du Tableau 9 laisse apparaître que seulement huit règles ont été enseignées sur l'ensemble du dispositif support à l'étude. Parmi celles-ci seulement quatre ont été ensuite suivies par les EN en situations de formation et/ou de classe. Pour trois de ces quatre règles suivies un apprentissage a été réalisé et les EN y ont trouvé satisfaction.

Cette lecture d'ensemble permet, en outre, de repérer que pour chacune des règles enseignées puis suivies par les EN une trajectoire singulière de satisfaction peut être tracée. Le caractère singulier de chacune de ces trajectoires tient en la succession de phases clés, elles-mêmes caractérisables par un niveau de satisfaction ou d'insatisfaction et d'un travail de trajectoire particulier impliquant l'ensemble des acteurs de la triade.

Dans le détail, nous détaillerons en suivant les quatre trajectoires de satisfaction pouvant être associées au travail de formation mené sur les Règles 6, 3, 2 et 7.

Chapitre 2

Analyse qualitative des trajectoires de satisfaction des enseignants novices

Ce chapitre vise à décrire et analyser les quatre trajectoires de satisfaction des EN qui ont été identifiées. L'étude de chaque trajectoire de satisfaction correspond à une section.

La Section 1 détaille la Trajectoire de satisfaction 1 relative à la Règle 7.

La Section 2 présente la Trajectoire de satisfaction 2 relative à la Règle 3.

La Section 3 analyse la Trajectoire de satisfaction 3 de la règle Règle 6.

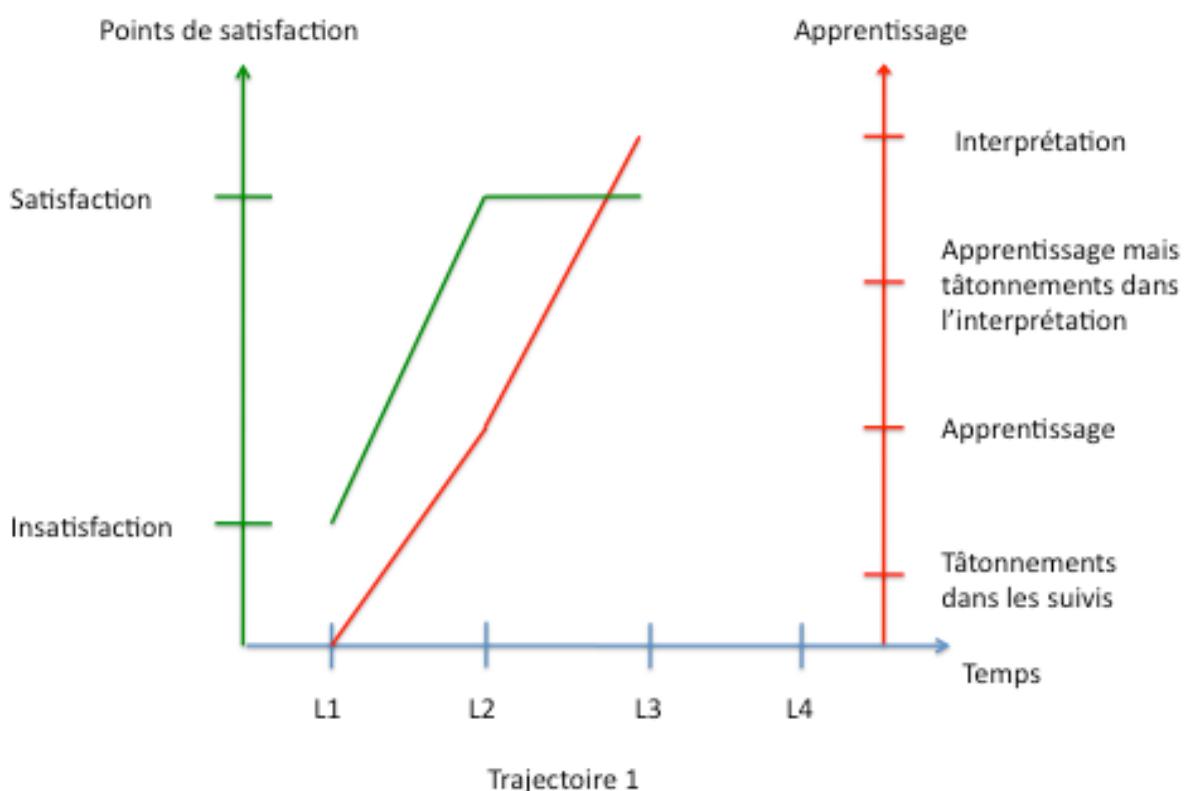
La Section 4 propose la Trajectoire de satisfaction 4 de la règle Règle 2.

1. Trajectoire de satisfaction 1 : une trajectoire curviligne et ascendante étayée par de l'apprentissage et du développement

Cette première trajectoire de satisfaction est composée de trois phases caractérisées chacune par la satisfaction ou l'insatisfaction de l'EN2. Elle débute en L1 et se conclut en L3. Elle couvre donc les Temps 2, 3, et 4 du dispositif. Pour chaque phase, les activités des différents acteurs et leur participation au travail de trajectoire ont été étudiées (Figure 2).

Au cœur de cette trajectoire, l'objet de formation est la Règle 7 dont l'objet est relatif à « la régulation (ou la remédiation) »⁹³.

Figure 2 : Trajectoire de satisfaction 1



⁹³ Les acteurs emploient indifféremment les concepts de « régulation » ou de « remédiation » pour signifier l'activité de l'enseignant visant à accompagner de façon individualisée les élèves lorsqu'ils sont engagés dans la tâche préalablement présentée.

1.1. Phase 1 : une enseignante novice insatisfaite initialement par son activité menée en classe

Comme pour toute phase constitutive d'une trajectoire de satisfaction, nous nous attachons ci-après à (i) apprécier la satisfaction ou l'insatisfaction de l'EN2 au cours de la phase et (ii) étudier le travail de trajectoire mené par les acteurs.

La Phase 1 étudiée est caractérisée par une insatisfaction de l'EN2 quant à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 1). Le travail de trajectoire n'est pas mené collectivement. Les formateurs observent séparément le travail de classe de l'EN2 sans intervenir ni même se concerter.

1.1.1. Une enseignante novice insatisfaite de son accompagnement du travail des élèves

Lors de la Leçon 1, l'EN2 a présenté une tâche de Demi-fond à ses élèves de 6^{ème}. Pour réaliser la tâche, les élèves de la classe ont été répartis en six groupes de quatre coureurs. Dans chaque groupe, deux coureurs se sont élancés et deux autres élèves les ont observés. Une fois les élèves lancés en activité, l'EN2 a commencé à passer de groupe en groupe pour répéter les consignes relatives au rôle d'observateur (« *Vous pensez à compter les tours ?* »). Elle n'a donné aucune consigne aux élèves en train de courir (Tableau 10).

Tableau 10 : Extrait de la Leçon 1 (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN2 circule dans l'espace de travail et délivre des consignes aux élèves observateurs.]</p> <p>EN2 : Tu commences Jason. Attention... Les violets, vous vous asseyez... C'est parti. (Sifflet pour signifier le début de la tâche)</p> <p>EN2 à un élève : Non, pas plus vite, il faut gérer son allure. <i>Elle va voir un groupe</i></p>	<p>L'EN2 donne délivre des consignes aux élèves observateurs.</p>

d'observateurs.

Vous pensez à compter vos tours hein ?

L'EN2 se déplace au milieu des coureurs vers d'autres observateurs sans rien dire aux coureurs.

Vous pensez à compter vos tours.



Lors de son EAC, l'EN2 explique au chercheur qui l'interroge qu'à l'instant considéré de la leçon « *l'activité est lancée* ». Elle reconnaît qu'elle « *répète* » essentiellement les consignes liées à l'organisation alors même que ce qui est relatif à « *l'organisation* », ça devrait être « *ok* » (Extrait 1).

Extrait n°1 – EN2 EAC/L1:

Chercheur (CH) : Tu rigoles ?

EN2 : Cela me stressait... qu'ils oublient de compter leurs tours. J'ai dû le répéter, je ne sais pas combien de fois.

CH : Tu répètes les consignes pour la fiche, de compter les tours ?

EN2 : Oui. Je me souviens que je suis allée dans chaque groupe. Je l'ai répété, je l'ai dit et redit.

CH : Donc, là, ton activité pendant le cours, c'est que tu répètes les consignes...

EN2 : Voilà, il n'y a pas de contenu quoi. Donc, ils n'apprennent rien.

CH : Tu répètes les consignes, donc *a priori*, tu n'es pas satisfaite de ce que tu fais ?

EN2 : Non.

CH : Pourquoi tu penses que ce n'est pas bien ?

EN2 : Une fois que l'activité est lancée, ça sous-entend que tout ce qui est de l'organisation, c'est ok. On ne devrait pas avoir à ... Là, je suis trop axée sur l'organisation et pas assez sur les apprentissages.

CH : Et ça aboutit à quoi ça pour toi ?

EN2 : Ce n'est pas garanti du tout qu'à la fin de la situation, ils aient appris quelque chose.

Lors de son EAC, l'EN2 a suivi la règle [« *Accompagner les élèves dans l'activité lancée* » vaut pour « *se centrer sur les contenus relatifs aux apprentissages recherchés* » ce qui obtient comme résultats « *de ne pas répéter les consignes liées à l'organisation* » et que les élèves « *apprennent* »] pour signifier son activité au chercheur qui l'interroge. A cet instant, elle souligne qu'elle n'est pas satisfaite de cette activité car ses régulations sont « *trop axées sur l'organisation et pas assez sur les apprentissages* ». Par conséquent, elle considère qu'elle n'aide pas véritablement ses élèves à apprendre. Autrement dit, à l'issue de la Leçon 1, l'EN2 estime donc que ses régulations auprès des élèves en activité ne sont pas satisfaisantes.

1.1.2. Un travail de trajectoire non formalisable

Il serait à ce niveau nécessaire d'étudier la nature du travail de trajectoire en termes d'activités réalisées par les différents acteurs pour finaliser l'étude de cette Phase 1 de la trajectoire de satisfaction. Malheureusement, nous avons initialement fait le choix de ne prélever des données sur l'activité des formateurs que lors des ECP faisant suite aux leçons. Nous sommes donc ici dans l'incapacité de finaliser l'étude de cette phase. Retenons toutefois de l'analyse de l'activité de l'EN2 que lors de cette première phase cette dernière est insatisfaite de son travail réalisé en classe.

1.2. Phase 2 : une enseignante novice satisfaite par son activité menée en classe suite à l'enseignement ostensif d'une règle par les formateurs

Comme pour toute phase constitutive d'une trajectoire de satisfaction, nous nous attachons ci-après à (i) apprécier la satisfaction ou l'insatisfaction de l'EN2 au cours de la phase et (ii) étudier le travail de trajectoire mené par les acteurs.

Cette Phase 2 est caractérisée par la satisfaction de l'EN2 suite à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 2). Le travail de trajectoire est mené collectivement par les formateurs qui réalisent un enseignement ostensif de la règle objet de la formation.


1.2.1. Une enseignante novice satisfaite de son activité d'accompagnement en classe

Lors de la Leçon 2, l'EN2 a présenté une nouvelle tâche à ses élèves de la classe de 6^{ème}. Cette dernière a été réalisée dans la cour du collège. Lors de cette tâche, les élèves devaient s'élancer simultanément dans une course tout en ayant chacun une distance singulière à effectuer compte tenu de leur VMA (Vitesse Maximum Aérobie)⁹⁴. Lors de la course, l'EN2 a procédé à des régulations pour aider les élèves présentant des difficultés. Elle a ainsi donné des consignes relatives au positionnement du corps (« *redresse ton buste* ») ou encore à la gestion de la respiration (« *l'expiration doit être plus longue que l'inspiration* »). De façon

⁹⁴ La VMA est la vitesse de course à partir de laquelle tout l'oxygène apporté aux cellules musculaires est utilisé pour produire l'effort. Il sert de repère en course de Demi-fond pour déterminer les intensités (vitesse) de course des élèves.

complémentaire, elle a interpellé les observateurs en leur rappelant toute l'importance de regarder et noter l'arrivée des coureurs (Tableau 11).

Tableau 11: Extrait de la Leçon 2 (Temps 3 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[Les élèves sont engagés dans l'activité. L'EN2 circule dans l'espace de travail et délivre des consignes.]</p> <p>(Sifflet). EN2 (à un coureur): Allez! EN2 (à un autre coureur): On pense à l'inspiration. L'expiration doit être plus longue que l'inspiration. EN2 (à un nouveau coureur): On souffle plus longtemps que l'on inspire. EN2 (à un observateur) Non, ce n'est pas encore. Sifflet. EN2 (à des observateurs): Les filles. Vous regarderez la prochaine arrivée, elle compte. Une élève : Celle-là ? EN2 : Oui. EN2 (à un coureur) : Redresse ton buste Théo. Redresse ton buste, tu es tout penché comme ça. Tu penses arriver...</p>	<p>L'EN2 donne des conseils aux élèves coureurs qui passent devant elle ainsi qu'aux observateurs.</p> 

Lors de son EAC relatif à cet extrait de Leçon 2, l'EN2 précise au chercheur qu'elle a cherché à intervenir lorsqu'elle a observé des conduites non attendues afin d'aider les élèves à « *progresser et se sentir mieux dans la pratique* ». En accompagnant les élèves de cette manière, elle estime qu'ils vont « *avoir l'impression d'apprendre quelque chose* ». Elle les aide en effet à se sentir mieux dans leur pratique en leur livrant « *des outils* » qui leur permettront de progresser (Extrait 2).

Extrait n°2 – EN2 EAC/L2:

CH : Qu'est-ce que tu fais les deux fois où ils sont passés devant toi ?

EN2 : J'ai essayé d'intervenir pour réguler des comportements qui ne correspondaient pas au comportement attendu.

CH : D'accord. Et qu'est-ce que tu en penses ?

EN2 : J'en pense que pour eux ça peut être intéressant. C'est intéressant dans le sens où ils vont peut-être pouvoir, grâce à cela, se sentir plus efficaces. Ils vont avoir l'impression d'apprendre quelque chose.

CH : Ils vont avoir l'impression ? Où ils vont apprendre quelque chose ?

EN2 : Je ne sais pas. Le but, c'est qu'ils se servent de ce que je leur dis comme d'un outil pour pouvoir progresser et se sentir mieux dans la pratique

Lors de son EAC, l'EN2 suit la règle [*« Réguler des comportements »* vaut pour *« essayer d'intervenir face à des comportements qui ne correspondent pas à ceux attendus »* ce qui obtient comme résultat que les élèves *« se servent de ce qui est dit comme d'un outil »* et *« se sentent plus efficaces »*] pour signifier son activité de classe. A cet instant, on peut toutefois relever que l'EN2 a encore, semble-t-il, des réserves quant à l'efficacité de son activité de régulation. Selon elle, cette dernière *« peut être intéressant(e) »* car les élèves *« vont avoir l'impression d'apprendre quelque chose »*. Elle n'en est toutefois pas tout à fait sûre. C'est ce qui lui fait d'ailleurs répondre avec prudence (*« je ne sais pas »*) au questionnement du chercheur relatif à l'apprentissage avéré des élèves suite à ses interventions. Néanmoins, il lui semble que son activité est *« intéressante »* et s'en voit donc plutôt satisfaite.

Pour identifier les circonstances de formation qui ont permis à l'EN2 d'être satisfaite en partie de son activité de classe, il convient en suivant d'étudier le travail de trajectoire c'est-à-dire d'analyser la nature de l'activité des acteurs menée lors de cette Phase 2.

1.2.2. Un travail de trajectoire marqué par une implication peu collaborée des acteurs dans la formation


L'étude du travail de trajectoire de la Phase 2 correspond à l'étude des activités de l'ensemble des acteurs entre la fin de la Phase 1 (Leçon 1 – Temps 2) et l'aboutissement à de la satisfaction en fin de Phase 2 (Leçon 2 – Temps 3). Compte tenu du recueil des données effectué, cette étude prendra essentiellement appui sur l'ECP1 (Temps 2).

Lors de l'ECP1, la T2 est passée d'interventions relatives au lancement des élèves en activité suite à la délivrance des consignes (Résultat 2 – Section 2 du chapitre) à d'autres interventions relatives à l'activité de régulation y faisant suite. Plus précisément, elle a

demandé à l'EN2 d'anticiper lors de sa planification les régulations qu'elle pourrait mener lors de sa prochaine leçon. Elle a ainsi insisté pour que l'EN2 essaye de « *prévoir les interventions pédagogiques* », c'est-à-dire ses régulations sur les contenus liés à ce qu'il y à faire pour réussir dans la tâche.

A l'instant étudié ci-dessous, les deux formateurs poursuivent le conseil. Ils précisent à l'EN2 ce que devrait être le résultat attendu suite au suivi adéquat de la règle. Ils annoncent que ce résultat sera « *le nombre d'interventions ... sur le pédagogique* » sans pour autant rentrer dans le détail de ces résultats (Tableau 12).

Tableau 12 : Extrait de l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p><i>[Ils s'engagent dans une activité conclusive à leurs diverses interventions lors de l'ECP1.]</i></p> <p>T2 : La planification, donc, prévoir l'organisation de la transition, ce que l'on avait tout à l'heure. Et deuxièmement, prévoir un peu d'interventions pédagogiques que tu peux être amenée à faire selon les attitudes des élèves et ce sur quoi tu veux insister. Je veux vraiment te dire que... Le mettre par écrit. D'accord ? Voilà. Donc pour nous, là-dessus, le premier item, ça va être le temps : est-ce que la transition se passe mieux ? Est-ce qu'il y a moins de flottement ? Et selon la deuxième partie, on va être : et ce que l'on attend, le nombre d'interventions que tu vas faire sur l'apprentissage auprès des élèves, par rapport aux interventions que tu faisais sur l'organisation.</p> <p>FU2 : Puisque tu es enregistrée, c'est bien. Tu vas pouvoir voir le nombre de fois où tu intervies sur l'organisation comparée au nombre de fois où tu intervies sur...</p>	<p>Les formateurs invitent l'EN2 à essayer de planifier ses régulations auprès des élèves en activité.</p> 

Lors de son EAC, le FU2 précise au chercheur qu'à l'instant de l'ECP1 considéré il s'efforce avec la T2 de faire un rappel à l'EN2 des « *deux parties* ». Ces deux parties sont relatives, d'une part, au lancement des élèves en activité suite à la délivrance des consignes et, d'autre part, à la nature de l'activité de « *régulation* » à mener en cours d'activité. Le FU2 cherche plus précisément à insister sur le fait que les régulations doivent davantage porter sur les contenus relatifs à ce qu'il y a à faire pour réussir dans la tâche que sur les aspects organisationnels de celle-ci (Extrait 3).

Extrait n°3 – FU2 EAC/ECP1:

CH : Donc là, vous lui rappelez...

FU2 : C'est une sorte de conclusion vers la fin. On lui dit qu'il y a deux parties. Voilà ce qu'il faudra arriver à faire et voilà les indicateurs.

CH : Et c'est quoi l'autre partie, l'autre règle ?

FU2 : L'autre règle, c'était réguler son action pour faire apprendre.

CH : D'accord, et c'est quoi réguler son action ?

FU2 : Réguler son action, ça va être prélever des informations dans la séance et intervenir *in situ* dans le but de faire apprendre.

CH : Le but est d'aboutir à l'apprentissage des élèves, c'est ça ?

FU2 : Oui. On peut aussi prélever des informations et intervenir pour organiser. Mais là, c'est dans un but d'apprentissage. Parce que le reste, on (*les formateurs*) pense que ça y est, c'est acquis. A ce moment-là, ce que l'on voudrait, c'est que le moment où elle crée sa situation, les vingt tours par exemple, au moment où elle planifie, qu'elle se dise : « *cette situation va créer tel problème. Les élèves ne respecteront pas les allures, il va y avoir de la fatigue, de l'essoufflement, ils ne vont pas vouloir se remplacer, il y en a un qui ne voudra pas partir vers la fin. A seize ou dix-sept tours, il va y en avoir qui vont dire : non, moi je suis trop fatigué, continuez sans moi* ». Voilà, essayer de prévoir cela. Et s'il y a cela, chapeau, ça tourne sans moi. Ça me permet de renforcer le contenu, d'aller voir certains, et de réexpliquer les choses qu'elle a déjà expliquées. « *Si je suis essoufflé, comment je récupère mon souffle* »... A un moment, on lui propose. Il y a eu deux équipes, deux groupes. Entre les deux, au lieu d'enchaîner, elle aurait très bien pu rassembler tout le monde et utiliser ce qu'elle a dit à un seul. Parce que l'inconvénient de cela c'est que l'on dit à l'un ou à l'autre mais pas à toute la classe. Par exemple, « *lorsque vous êtes essoufflés, je vous rappelle que pour récupérer, pour être prêt à repartir, il suffit de faire dix respirations, inspirations et expirations forcées et vous allez voir ça va se rétablir* ». Ça c'est quelque chose qu'elle leur aurait peut-être appris, ou qu'elle va leur apprendre aujourd'hui et qui sera peut-être utilisable dans les autres séances, dans tous les efforts. On lui dit, c'est à ce moment-là que tu en profites.

Lors de son EAC relatif à ce moment de l'ECP1, le FU2 suit la règle [« *Conclure l'activité de conseil* » vaut pour « *dire ce qu'il faudra arriver à faire lors d'une prochaine leçon* » ce qui obtient comme résultat de « *donner des indicateurs à l'EN2* »] pour signifier son activité. Il précise qu'il attend que l'EN2 s'engage dans des régulations auprès des élèves en cours d'activité. Tout en livrant au chercheur de nombreux exemples de ce qu'il souhaiterait que l'EN2 fasse, il précise la règle qu'il a enseignée avec la T1 : [« *Réguler l'activité des élèves* » vaut pour « *prélever de l'information* » pendant leur activité et « *intervenir in situ* » ce qui obtient comme résultat de « *faire leur apprendre* » ce qui est attendu]. En rappelant au chercheur l'objet de son enseignement, il distingue les deux types de

régulations possibles en cours de leçon. Toutefois, selon lui, l'EN2 se doit maintenant de dépasser les seules interventions sur les aspects organisationnels. Elle devrait progressivement parvenir à planifier autrement ses leçons pour anticiper les difficultés que les élèves risquent de rencontrer, de plus facilement les observer et d'y répondre immédiatement.

Autoconfrontée à ce même extrait d'ECP1, l'EN2 précise au chercheur qui l'interroge que les formateurs lui « *expliquent* » ce qu'ils attendent d'elle en termes de régulation lors de ses leçons à venir. Selon elle, ils vont être attentifs au fait qu'elle parvienne à « *résoudre ses difficultés* » professionnelles relatives à l'accompagnement des élèves dans la tâche en observant si elle est en capacité de les aider en cours de tâche (Extrait 4).

Extrait n°4 – EN2 EAC/ECP1:

EN2 : Là, ils m'expliquent comment ils vont vérifier si j'arrive à résoudre les difficultés que j'ai eues à ce cours là.

CH : C'est à dire ?

EN2 : Il y a des moments de transition et mes interventions, mes régulations auprès des élèves.

CH : D'accord. Et qu'est-ce qu'ils t'ont dit pour la régulation alors ? Qu'est-ce que c'est que réguler ?

EN2 : Réguler, c'est s'adresser à l'élève à propos d'un comportement que j'ai pu observer et qui ne correspond pas au comportement que j'attends. Et lui dire : comment faire pour atteindre le comportement que j'attends de lui.

CH : D'accord. Et ça devrait aboutir à quoi cela si tu fais ça ?

EN2 : Si je fais ça, l'élève, normalement, il est plus en réussite dans la situation que si je le laisse.

CH : Donc, réguler, c'est voir l'élève qui ne fait pas forcément ce que tu veux qu'il fasse et lui donner des consignes, des retours sur...

EN2 : Oui

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN2 précise au chercheur qui l'interroge sur ce point la règle que les formateurs lui ont enseignée. Selon elle, [*« Réguler l'activité des élèves en cours de leçon »* vaut pour *« s'adresser à l'élève dont le comportement ne correspond pas au comportement souhaité »* ce qui obtient comme résultat qu'il soit *« plus en réussite dans la tâche »* et parvienne à faire ce qui est attendu]. En précisant cette connaissance, elle rend donc compte à cet instant du fait qu'elle a signifié l'enseignement qui lui a été fait. Pour autant, il est nécessaire à ce niveau de développement de souligner que, contrairement aux formateurs qui mettaient en avant la nécessité de modifier la planification de la leçon pour anticiper des comportements inadéquats des élèves et des réponses à y apporter pour y répondre, l'EN2 ne relève pas cet élément de formation. Elle s'est sans doute concentrée sur la règle que lui ont enseignée les formateurs et n'a pas signifié le moyen fourni par les formateurs pour parvenir à la suivre correctement.

Lors de ce travail de trajectoire, les formateurs ont donc mené un enseignement que l'on peut qualifier d'ostensif de la règle. Ils ont, en effet, étiqueté celle-ci (« *Réguler l'activité des élèves en cours de leçon* ») puis se sont engagés dans l'enseignement de l'exemple constitutif de la règle et des résultats qui peuvent y être associés dans le cas d'un suivi adéquat. Lors de cet enseignement, les activités des acteurs sont collaborées⁹⁵. Elles aboutissent à de la satisfaction chez l'EN2 suite à la Leçon 2.

1.3. Phase 3 : une enseignante novice satisfaite par son activité en classe malgré une activité d'explication non adaptée des formateurs


La trajectoire de la satisfaction de l'EN2 à propos de la règle relative à la « *régulation de l'activité des élèves en cours de leçon* » se poursuit lors de la Leçon 3. Lors de cette Phase 3, l'EN2 est satisfaite de ses suivis interprétés de la règle préalablement apprise. Comme pour toutes les phases précédentes, nous nous attachons en suivant à caractériser cette phase en termes (i) de nature de satisfaction ou d'insatisfaction de l'EN2 quant à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 3) et (ii) de nature du travail de trajectoire.

1.3.1. Satisfaction de l'enseignante novice quant à son activité de régulation en classe

Lors de la Leçon 3, l'EN2 a présenté une nouvelle tâche dans l'activité physique et sportive ou artistique (APSA) Demi-fond à ses élèves de 6^{ème}. Elle a précisé qu'ils étaient placés par groupe de niveau en fonction de leur VMA. Elle a par ailleurs indiqué que l'allure de course serait, contrairement aux leçons passées, assez rapidement la VMA et que pour les aider elle leur donnerait des indications à chaque tour réalisé. Suite à sa présentation, elle a lancé les élèves en activité et leur a fait des retours sur la qualité de leur investissement dans le travail demandé (Tableau 13).

⁹⁵ En s'appuyant sur la distinction précisée par Chaliès (2012), nous distinguerons dans nos résultats les activités de collaboration entre les acteurs lorsqu'ils partagent une même tâche, les activités de « co-action » lorsqu'ils sont présents dans la même situation mais ne partagent pas la même tâche et les activités de coopération lorsque les acteurs concourent à la même tâche tout en poursuivant des buts différents.

Tableau 13 : Extrait de la Leçon 3 (Temps 4 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN2 a délivré les consignes constitutives de la tâche aux élèves. Elle lance les élèves en activité et les accompagne dans leur travail.]</p> <p>EN2 : C'est bien Jules. L'EN2 marche le long de la piste EN2 : C'est bien Jean. L'EN2 se déplace encore le long de la piste. EN2 : Oui, bien...</p>	<p>L'EN2 circule le long de la piste. Elle félicite et encourage les élèves engagés dans la tâche.</p> 

Lors de l'EAC relatif à cet extrait d'ECP2, l'EN2 précise au chercheur qu'elle avait remarqué en début de leçon que les « *élèves n'étaient pas en grande forme* ». Lors de leur engagement dans la tâche préalablement présentée, elle insiste donc dans ses retours pour les « *encourager dans l'effort* ». Elle choisit en quelque sorte de centrer ses retours sur les encouragements et estime que cette activité lui a permis d'instaurer « *une bonne dynamique dans la classe* ». Elle pense même que son action est « *intéressante* » car les élèves qui observent pourraient l'imiter en encourageant eux-mêmes leur binôme (ils pourraient « *faire pareil entre eux* ») (Extrait 5).

Extrait n°5 – EN2 EAC/L3:

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?

EN2 : Je les encourage.

CH : C'est quoi les encourager ?

EN2 : Les encourager, c'est les motiver. J'avais vu qu'à l'échauffement de deux minutes, il y en avait qui marchaient. Je me suis dit : « *oh la* », aujourd'hui, ils ne sont pas en grande forme donc, il ne faut pas que tu lâches. Il faut les accompagner dans l'effort.

CH : Qu'est-ce que tu en penses de les encourager, c'est...

EN2 : Je pense que ça donne une bonne dynamique à la classe. Parce qu'après, il y a des élèves qui me voyant faire font pareil entre eux. Ils s'encouragent. Pour le climat de la classe entre les élèves, ça peut être intéressant aussi.

Lors de son EAC, l'EN2 précise la règle qu'elle suit pour signifier son activité : [*« Accompagner les élèves »* vaut pour les *« encourager pendant la réalisation de la tâche »* ce qui obtient comme résultats de les *« motiver pour ne pas qu'ils abandonnent dans l'effort »* et de contribuer à la construction *« d'un bon climat de classe »*]. L'EN2 suit donc une règle lui permettant d'obtenir l'engagement et le maintien des élèves, soit en tant que pratiquant soit en tant qu'observateur, dans la tâche. A ce niveau de développement, il est possible de souligner que cette règle est relative à la régulation en cours de tâche de l'activité des élèves. L'EN2 s'en trouve d'ailleurs satisfaite puisqu'elle juge son activité comme *« intéressante »*. Contrairement à ce qui lui avait été enseigné antérieurement, l'EN2 ne s'appuie pas sur un comportement planifié en amont pour observer ses élèves et ensuite proposer des régulations. Son activité de régulation est ici pour ainsi dire partiellement improvisée. C'est en effet parce qu'elle a pu observer que les élèves étaient passifs, peu impliqués lors de l'échauffement qu'elle a pris la décision de centrer son accompagnement de la réalisation de la tâche sur les consignes motivationnelles au détriment des régulations sur les contenus. A cet instant, il semble possible de considérer que l'EN2 suit la règle que lui avaient enseignée les formateurs tout en l'interprétant. Elle essaye en effet de *« Réguler l'activité des élèves en cours de leçon »* en *« s'adressant aux élèves dont le comportement ne correspond pas au comportement souhaité (ici le manque d'investissement) »* ce qui lui permet d'obtenir comme résultat qu'ils soient *« plus en réussite dans la tâche »* et parviennent à faire ce qui est attendu d'eux.

L'analyse de la suite de cette partie de la leçon permet de confirmer ce résultat. Dans les minutes qui suivent, l'EN2 poursuit en effet son accompagnement de l'activité des élèves dans la tâche en les encourageant (*« allez ! »* ; *« une seule minute (d'effort à faire) »*) et en leur délivrant des contenus sur le comment courir efficacement (*« souffle avec la bouche »*) (Tableau 14).

Tableau 14: Extrait de la Leçon 3 (Temps 4 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<i>[Les élèves sont en fin de réalisation de la tâche en cours.</i>	L'EN2 accompagne verbalement les élèves dans la réalisation de la tâche

L'EN2 circule dans l'espace de travail]

EN2 : Fais des pas un petit peu plus grands.

EN2 : Elsa, Clara, on s'aide de ses bras. Voilà !! c'est pour nous aider, on utilise ses bras.

Elle donne un coup de sifflet.

EN2 : 3'... Allez, plus qu'une. Une seule minute à tenir...

EN2 : Pense à souffler Hugo. Souffle avec la bouche.

EN2 : Allez Anna, souffle avec la bouche, je dois voir tes joues se gonfler.



Lors de l'EAC relatif à cet extrait de la Leçon 3, l'EN2 précise au chercheur qu'elle poursuit son accompagnement de la réalisation de la tâche par les élèves. Elle encourage ses élèves afin « *qu'ils ne s'arrêtent pas* » et qu'ils puissent se dire qu'ils sont parvenus à réaliser la tâche jusqu'au bout. Par ailleurs, elle cherche à les aider à réaliser au mieux ce qui leur est demandé en leur donnant des consignes qu'elle juge importantes par rapport à leurs comportements de course (Extrait 6).

Extrait n°6 – EN2 EAC/L3:

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?

EN2 : Je corrige... et je les encourage encore. C'est pourquoi dans la façon dont ils vivent l'exercice, la situation... Pour les encourager. Après je cherche aussi à corriger ce qu'ils font. J'essaie de corriger leur comportement de course en leur donnant des consignes précises.

CH : C'est pour arriver à quel résultat que tu fais cela ?


EN2 : Pour qu'ils parviennent à faire ce que je leur ai demandé et donc qu'ils ne lâchent pas à la dernière minute. Pour qu'ils aillent jusqu'au bout de l'exercice. Pour qu'ils ressentent la notion de dépassement de soi, d'efforts, qu'à la fin, ils puissent se dire par rapport à l'estime de soi : « *je l'ai fait, j'y suis arrivé, je ne me suis pas arrêté* ». Même si ce n'était pas le but premier de cet exercice, ceux qui ne se sont pas arrêtés, c'est déjà pas mal.

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN2 suit la règle [*« Réguler l'activité des élèves en cours de leçon »* vaut pour « *corriger les élèves dont le comportement ne correspond pas au comportement souhaité* » et « *les encourager* » ce qui obtient comme résultats que « *les élèves aillent jusqu'au bout de la tâche à réaliser* » et renforcent leur « *estime de soi* »] pour signifier son activité de classe. Il est donc possible de considérer que l'EN2 interprète la règle que lui avaient enseignée les formateurs. A cet instant de la leçon, elle accompagne en effet les élèves impliqués dans la tâche en les encourageant de sorte qu'ils poursuivent leurs efforts

et parviennent à finir le travail qui leur a été demandé. L'EN2 considère que cet accompagnement est d'autant plus important qu'il va aider les élèves à se « dépasser » et à renforcer leur estime de soi. De façon complémentaire à ses encouragements, elle « corrige » aussi les élèves qui en ont besoin afin que leur comportement de course s'améliore. Au final, l'EN2 procède donc à un suivi interprété de la règle enseignée et s'en trouve plutôt satisfaite (« *c'est déjà pas mal* »).

Comme pour les deux extraits de classe analysés en amont, le suivi interprété de la règle par l'EN2 peut aussi être identifié en fin de réalisation de la tâche engagée. A cet instant, l'EN2 intervient en pleine tâche avec ses élèves. Elle les accompagne en leur délivrant des contenus d'enseignement relatifs au comportement souhaité (« *Allonge ta foulée* ») (Tableau 15).

Tableau 15: Extrait de la Leçon 3 (Temps 4 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[<i>Les élèves sont en pleine réalisation de la tâche. L'EN2 circule dans l'espace de travail et délivre des consignes à ceux dont le comportement de course est inapproprié.</i>]</p> <p>EN2 : C'est bien Jules. C'est bien Jean. EN2 : Allonge un peu ta foulée. Jean aussi EN2 : Fais des pas un petit peu plus grands, tu piétines.</p>	<p>L'EN2 délivre des consignes aux élèves qui passent devant elle.</p> 

Lors de son EAC relatif à cet extrait de leçon, l'EN2 précise au chercheur qui l'interroge qu'elle cherche à aider les élèves qui passent devant elle en « régulant ». Elle délivre alors des consignes afin que la fin de tâche soit « moins pénible » pour les élèves (Extrait 7).

Extrait n°7 – EN2 EAC/L3:

CH : Qu'est-ce que tu fais ?

EN2 : Je fais des régulations.

CH : Qu'est-ce que tu en penses ? De quel ordre sont tes régulations ?

EN2 : C'est de faire en sorte que la course soit moins pénible pour eux. Les décharger d'un peu de difficulté dans l'exercice.

CH : Par tes régulations, tu rends l'exercice plus facile, c'est ça ?

EN2 : Oui, j'espère... Oui les aider à finir plus facilement la tâche engagée.

Lors de cet EAC relatif à la leçon, l'EN2 signifie une nouvelle fois son activité au chercheur qui l'interroge en mobilisant la règle enseignée par les formateurs lors de l'ECP précédent. Elle dit ici « *Faire des régulations* » pour « *faciliter la fin de la réalisation de la tâche par les élèves* » en la rendant « *moins pénible* ». En procédant ainsi, elle s'attend à ce que ces derniers soient déchargés d'un peu de difficulté et finissent ce qui leur a été demandé de faire. A ce niveau de développement, il est donc possible une nouvelle fois d'identifier un suivi interprété par l'EN2 de la règle que les formateurs lui avaient enseignée. De façon complémentaire, on peut noter que l'EN2 n'est ici pas en mesure de porter un jugement sur l'efficacité de son activité. « *Elle espère* », pour ainsi dire, que celle-ci permettra aux élèves de finir la tâche engagée. Il n'est donc pas possible sur cette base de situer la satisfaction ou l'insatisfaction de l'EN2 quant à cette activité de classe.

Pour identifier les circonstances de formation qui ont permis à l'EN2 d'être satisfaite de ses suivis interprétés de la règle que lui avaient enseignée les formateurs, il convient en suivant d'étudier le travail de trajectoire, c'est-à-dire d'analyser la nature des activités des acteurs menées lors de cette Phase 3.

1.3.2. Un travail de trajectoire marqué par l'engagement des formateurs dans des explications inadaptées

L'étude du travail de trajectoire de la Phase 3 correspond à l'étude des activités de l'ensemble des acteurs entre la fin de la Phase 2 (Leçon 2 – Temps 3) et l'aboutissement à de la satisfaction en fin de Phase 3 (Leçon 3 – Temps 4). Compte tenu du recueil des données effectué, cette étude prendra essentiellement appui sur l'ECP2 (Temps 3). Quatre séquences sont détaillées en suivant.

1.3.2.1. Séquence 1 : Expliquer la règle objet de formation

Lors de l'ECP2, les formateurs ont procédé à un rapide bilan sur l'activité de l'EN2 consistant à lancer les élèves en activité suite à la délivrance des consignes. Suite à ce bilan, ils ont engagé la discussion sur l'activité de « *régulation* » en cours de tâche. La T2 a précisé à l'EN2 que les régulations devaient, pour être pertinentes, trouver leur origine dans « *l'observation* » des comportements des élèves impliqués dans la tâche. Elle a ajouté en fin de discussion que « *ça s'améliore* » lors de la Leçon 2 en termes de régulations et ce, même si, il y a encore des éléments à travailler (Tableau 16).

Tableau 16 : Extrait de la l'ECP2 (Temps 3 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[Les formateurs engagent la discussion sur l'activité de régulation].</p> <p>T2: Pour diminuer le temps d'explication et de mise en action puisque la dernière fois on n'est resté que sur la mise en action. Voilà, donc : organiser la distribution des consignes.</p> <p>EN2 : Oui.</p> <p>T2 : D'accord. De manière à dire l'essentiel pour que la tâche, elle puisse fonctionner au départ et donner d'autres consignes au fur et à mesure de la tâche pour que ça s'améliore. D'accord ?</p> <p>EN2 : Oui.</p> <p>T2 : Ca, c'est un point important. Deuxièmement, on a dit sur les régulations. On a dit que c'était bien, tu as essayé etc... Et pour améliorer ça encore, dans ton activité d'enseignante, trouver les moyens de percevoir si l'élève a réussi ou pas. D'accord ?</p>	<p>La T2 interpelle l'EN2 sur son activité de régulation de l'activité des élèves en cours de tâche.</p> <div data-bbox="676 1122 1358 1500" data-label="Image"> </div>

Lors de son EAC relatif à cet extrait d'ECP2, le FU2 précise au chercheur qu'il interroge l'EN2 sur son activité. Il attend que l'EN2 « *injecte des connaissances* » lors de ses

régulations afin d'aider les élèves à l'apprentissage. Il cherche avec la T2 à « *repréciser* » à l'EN2 la règle qu'ils souhaiteraient que cette dernière suive lors de ses leçons. Selon lui, elle devrait davantage profiter des moments de régulation pour donner aux élèves des consignes préalablement délivrées (Extrait 8).

Extrait n°8 – FU2 EAC/ECP2:

CH : Qu'est-ce qui se passe là ?

FU2 : On reprécise l'optimisation des deux règles que l'on veut voir la prochaine fois : d'une part le temps et d'autre part injecter des connaissances.

CH : C'est à dire repréciser l'optimisation ?

FU2 : Redire ce qui doit être amélioré.

CH : Comment tu juges cette activité de formation ?

FU2 : Cela clarifie. D'ailleurs, elle le prend par écrit, est-ce que c'est une attitude ?

CH : Repréciser, l'optimisation ça permet de clarifier ?

FU2 : On s'assure que l'on est compris quoi. On répète pour l'être.

Le FU2 suit la règle [*« Repréciser à l'EN2 l'optimisation à engager lors du suivi des règles travaillées »*] vaut pour *« répéter ce qui doit être amélioré lors de la prochaine leçon »* ce qui obtient comme résultats que *« ce qui est dit soit bien compris »* et que l'EN2 *« le prenne par écrit »*] pour signifier son activité. En suivant cette règle, le FU2 précise ici au chercheur qui l'interroge qu'il cherche à optimiser la pratique de classe de l'EN2 qu'il considère plutôt en progrès puisqu'il s'agit de l'optimiser. Le FU2 conscient de la réussite partielle de l'EN2 lors de la L2, propose une « optimisation » de ses régulations. Pour ce faire, il engage un travail d'explication de la règle préalablement enseignée afin d'accompagner au mieux l'EN2 vers son apprentissage. Autrement dit, à ce moment de la formation, le FU considère que l'EN2 est encore engagée dans des premiers suivis de la règle et qu'il doit l'accompagner dans ses tâtonnements.

Autoconfrontée au même extrait de l'ECP2, la T2 explique au chercheur qu'elle incite l'EN2 à planifier, à anticiper les *« petites phrases qu'elle pourrait dire aux élèves »*. Elle distingue les régulations que l'EN2 peut donner *« quand ça tourne »* et celles qu'il faut prévoir et faire lorsque *« les élèves détournent »* la tâche. Cependant, elle perçoit que l'EN2 *« n'a pas bien saisi »* où elle voulait en venir et doute de l'efficacité de son intervention (Extrait 9).

Extrait n°9 – T2 EAC/ECP2:

CH : Qu'est-ce que tu fais ?

T2 : On est passé sur le deuxième thème. Elle avait anticipé donc il y a des choses que je pouvais dire : souffle bien etc...

CH : Pourquoi elle avait anticipé ?

T2 : Parce que dans sa programmation, on avait vu cela. Les petites phrases qu'elle pouvait éventuellement dire aux élèves. C'était une bonne chose. En fait, quand on a notre activité, quand on doit réguler notre activité pendant le cours, on a deux types de régulation. Quand ça tourne bien, qu'ils font vraiment la tâche, on régule pour qu'ils progressent : « *pousse ta jambe un peu plus, place ta main autrement etc.* » Des régulations un petit peu comme elle a dit : « *souffle plus* » sur l'activité Demi-fond, « *ne restez pas assis, soufflez, marchez* ». Mais on a aussi des régulations parce que justement l'élève ne fait pas la tâche. Ça veut dire qu'il la détourne. Et s'il détourne la tâche, ça veut dire que l'on ne peut pas arriver à l'objectif. Donc il faut réguler, des fois aménager autrement, ou mettre un plot de plus... Pour qu'ils ne puissent pas détourner la tâche et que l'on puisse être sur le deuxième type de régulation, les régulations sur ceux qui font ce qui est demandé. Elle n'a pas bien saisi. A un moment donné, elle l'exprime. Elle n'a pas compris la différence. Il me semble qu'elle dit : « *je ne comprends pas. Donc là, il faut que l'on soit plus clair* ».

Lors de cet extrait d'EAC, la T2 précise au chercheur qui l'interpelle en ce sens que l'EN2 n'a pas bien compris la différence qui existe entre les deux types de régulations possibles en cours de tâche. Selon elle, le premier type de régulation concerne les élèves qui « *font vraiment la tâche* ». La régulation sert alors à les faire progresser. Elle contient essentiellement des consignes relatives au comment faire ce qui est attendu (« *souffle plus sur l'activité Demi-fond, ne restez pas assis, soufflez, marchez* »). Le second type de régulation est adressé aux élèves qui « *détournent la tâche* ». Le résultat attendu n'est donc plus de les faire progresser mais plutôt de les impliquer dans le travail souhaité. Pour ce faire, il convient de proposer un nouvel aménagement matériel de la tâche. Selon la T2, si ce type de régulation est bien mené alors il permet à l'enseignant de rapidement se centrer sur le premier c'est-à-dire sur un type de régulation visant l'apprentissage des élèves. Confrontée à la mésinterprétation de l'EN2, la T2 s'engage donc dans des explications de la règle qui avait initialement été enseignée.

Paradoxalement, lors de son autoconfrontation, l'EN2 s'estime satisfaite des conseils que lui fournissent les formateurs. Elle considère en effet que ces derniers lui fixent de nouveaux objectifs pour ses prochaines leçons et que « *c'est bien* ». Elle soutient ainsi au chercheur qui l'interroge que si elle parvient à optimiser ses régulations comme lui proposent de le faire les formateurs elle va certes améliorer sa pratique de classe mais aussi contribuer à un meilleur apprentissage des élèves (Extrait 10).

Extrait n°10 – EN2 EAC/ECP2:

CH : Qu'est-ce que c'est là ?

EN2 : Là, je me saisi d'un nouvel objectif pour la leçon prochaine à partir de ce que me dit C. (la T2).

CH : C'est à dire ?

EN2 : Là, elle me dit vers quelle régulation je devrais tendre maintenant avec mes élèves... Une régulation davantage centrée sur ce qu'il y a à apprendre...

CH : Et ton activité à toi là ?

EN2 : Bien cet objectif, sur le plan personnel, ça va me permettre de progresser. Si je cherche à faire ce que m'a dit C. (la T2) je vais modifier ce que je fais... Donc en effet, ça me permet d'ordonner mon activité à moi pendant la leçon. Et en contrepartie pour les élèves, forcément, certainement que ça va les mettre dans des meilleures conditions pour apprendre (...).

CH : Et à quel résultat tu t'attends quand tu fais la régulation sur la tâche, d'ordre plus global ?

EN2: Je m'attends à ce que si j'arrive à faire ces régulations plus en termes de contenus d'enseignement.


L'EN2 suit la règle [*« Se saisir d'un nouvel objectif de formation »* vaut pour *« ordonner différemment son activité »* ce qui obtient comme résultats de *« progresser »* professionnellement et de *« mettre les élèves dans de meilleures conditions pour apprendre »*] pour signifier son activité. Contrairement à ce que pense la T2, l'EN2 trouve donc un intérêt dans ce qu'elle lui propose. Selon elle, les formateurs lui proposent un nouvel objectif de formation en lui demandant de tendre vers des régulations centrées sur *« ce qu'il y a à apprendre »* pour les mettre dans de *« bonnes conditions pour apprendre »*. Ceci lui paraît d'autant plus intéressant que cet objectif va l'amener à modifier sa pratique professionnelle et donc indirectement à progresser. A cet instant de la formation, on peut souligner que l'EN2 ne perçoit pas que les formateurs procèdent à des explications de la règle préalablement enseignée. Ayant le sentiment d'avoir suivi la règle lors de la L2, l'EN2 voit dans les propos des formateurs une incitation à son interprétation, source de son développement professionnel. Elle entend progresser en donnant des régulations qui sont à la fois centrées sur les contenus et sur les conditions d'apprentissage.

A l'issue de ce début de Séquence 1, les formateurs ont donc mené des activités de formation que l'on pourrait qualifier de collaborées. Après avoir conclu leurs apports sur une règle relative à la mise en activité des élèves suite à la délivrance des consignes, ils s'engagent à l'instant de formation considéré sur un nouvel objet : réguler l'activité des élèves impliqués dans la tâche pour les faire progresser et réussir. Il convient en effet selon eux d'aider l'EN2 à optimiser son accompagnement des élèves par des régulations sur les contenus et par des régulations organisationnelles. Ils s'engagent donc dans des explications de la règle initialement enseignée à l'EN2 tout en reconnaissant certains progrès. En revanche, l'EN2 perçoit dans ce conseil un nouvel objectif de formation qui devrait lui permettre d'engager des modifications de sa pratique de classe. Suite à son suivi adéquat de la règle lors de la Leçon 2 et à sa satisfaction, l'EN2 entend, pour ainsi dire, dans ce conseil une incitation à son interprétation de la règle considérée. Le travail de trajectoire réalisé lors de

cette Séquence 1 participe, sans que pour autant ce soit tenu par les formateurs, à l'engagement de l'EN2 dans une interprétation de la règle préalablement enseignée et suivie.

Lors de l'ECP2, la T2 est ensuite revenue sur le conseil livré par le FU2 et s'est efforcée de le clarifier. Elle a ainsi, par exemple, précisé à l'EN2 que lorsque que les élèves engagés dans la tâche sont « *dans le respect des consignes* », elle peut alors « *donner des régulations sur le souffle* », c'est-à-dire procéder à des régulations relevant de contenus sur le comment faire préalablement délivrés ou de « *nouveaux* ». A l'instant considéré de l'ECP2, l'EN2 a toutefois interpellé les formateurs en leur précisant qu'elle ne comprenait pas précisément ce qu'ils attendaient d'elle (Tableau 17).

Tableau 17 : Extrait de la l'ECP2 (Temps 3 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>T2 : Qu'est-ce que je fais comme activité personnelle pour m'assurer que l'élève est dans le respect de la consigne. En plus de donner des régulations sur par exemple « <i>je souffle, etc.</i> »</p> <p>FU2 : Et puis ça peut être la source de nouveaux contenus. S'ils n'y arrivent pas, tu le vois dans l'instant s'ils n'y arrivent pas ou un groupe n'y arrive pas, pourquoi ? Parce qu'ils ne savent pas que ... Et hop... Tu intervies en disant qu'il faut faire ceci ou cela...</p> <p>EN2 : Je ne comprends pas la différence entre les deux...</p>	<p>Les deux formateurs s'efforcent de clarifier le conseil qu'ils viennent de livrer à l'EN2. Cette dernière les interrompt pour demander des explications.</p> 

Lors de son EAC relatif à cet extrait de l'ECP2, le FU2 indique au chercheur qui l'interroge qu'il « *précise la deuxième règle* » objet de formation. Cette règle est centrée sur la délivrance des « *contenus* » lorsque les régulations relatives à l'organisation ont été menées et ont abouti au fait que « *ça tourne* ». Le FU2 insiste sur cette activité de classe car elle devrait aboutir à davantage d'apprentissages chez les élèves (Extrait 11).

Extrait n°11 – FU2 EAC/ECP2:

FU2 : Je suis en train de préciser la deuxième règle qui est : donner plus de contenus aux élèves une fois que l'organisation est mise en place, que ça tourne, profiter...

CH : C'est quoi donner plus de régulations aux élèves ?

FU2 : Donner plus d'informations sur : vous vous souvenez comment on récupère ? Vous vous souvenez comment on respire ? Qu'est-ce que l'on doit sentir quand...

CH : Donner des contenus ?

FU2 : Oui des contenus sur le comment faire cette fois. C'était la deuxième règle.

CH : Pour aboutir à quoi ?

FU2 : La construction des élèves. Qu'est-ce qu'il y a derrière le Demi-fond au-delà d'une performance adaptée à sa VMA ? Qu'est-ce que l'on peut apprendre dans cette activité ? Donc toute la richesse de l'activité.

CH : Et toi, qu'est-ce que tu fais là ?

FU2 : Je suis en train de lui dire : une source de contenu se trouve dans la réalisation ou non de la tâche. C'est-à-dire que s'ils ne la réalisent pas, c'est qu'il y a une raison. Cette raison, ça peut être parce qu'ils n'ont pas assimilé ce qu'ils doivent savoir et je leur donne à ce moment-là. La petite Anna, à un moment, elle ne va pas doubler sa VMA. Elle ne le peut pas. Elle est limitée. Et donc, il y aura des interventions qui sont inutiles pour elle. Par contre, savoir qu'il faut souffler au maximum, expirer au maximum, pour ne pas avoir le point de côté, ça s'est produit, c'est le moment de les donner. Ou bien la récupération, on n'y est pas revenu sur la récupération. A un moment, je disais à la tutrice : pourquoi elle ne leur donne pas des expirations forcées ? Quand ils étaient à 110 %, ils étaient vite essoufflés. Pendant qu'ils attendent, elle pourrait leur demander de faire cinq ou six expirations forcées. Et ils vont s'apercevoir que le rythme respiratoire va revenir vers la normale très rapidement plutôt que de s'allonger, s'arrêter. Si les élèves se rendent compte que ça fonctionne...

CH : D'accord mais toi, ton activité à ce moment-là c'est quoi en fait ?

FU2 : Finalement c'est un peu la même démarche avec elle. Là je lui donne des exemples de ce que c'est que réguler sur les contenus lorsque les élèves travaillent... Et si elle veut se rendre compte que ce qu'on lui donne ça fonctionne, elle risque de l'adopter, comme les élèves qui ne garderont que les contenus qui les aident.

Lors de cet EAC, le FU2 suit la règle [*« Préciser la règle objet de formation »*] (celle relative aux régulations sur les contenus relatifs au comment faire) vaut pour *« donner des exemples de ce à quoi cette règle correspond »* ce qui obtient comme résultat que l'EN2 *« puisse constater que ça fonctionne en faisant comme cela lui est proposé »* et qu'elle *« l'adopte »*] pour signifier son activité. Il insiste auprès de l'EN2 pour qu'elle parvienne à mieux *« réguler »* l'activité des élèves en cours de réalisation de la tâche. Pour ce faire, il lui propose de leur *« donner plus de contenus »* dont la source est *« la réalisation ou non de la tâche elle-même »* afin qu'ils soient en réussite et soient *« en construction »*. A ce niveau de développement, il est donc possible de considérer que le FU2 procède à une nouvelle exemplarisation de la règle objet de formation préalablement enseignée. Le caractère singulier de son exemple tient dans le fait que l'EN2 doive s'appuyer sur les réalisations singulières de la tâche par chacun des élèves et livrer des contenus en fonction de celles-ci. Ainsi, ses régulations seront d'autant plus constructives qu'elles répondront à des problèmes véritablement rencontrés par tel ou tel élève. C'est par exemple le cas d'Anna qu'il conviendrait d'aider non pas sur l'optimisation de sa VMA mais plutôt sur la gestion de sa

respiration pendant l'effort. En procédant à une nouvelle exemplarisation de la règle, il donne des explications à l'EN2 pour l'aider à mieux apprendre la règle objet de formation.

Autoconfrontée à ce même extrait, la T2 distingue les régulations ayant attiré au « *respect de la tâche* » de celles permettant aux élèves d'être davantage « *en réussite sur la tâche* ». Elle précise que l'EN2 a bien effectué des régulations sur « *l'activité des élèves* » mais peu sur le respect de la tâche (c'est-à-dire ce qu'elle avait enseigné à l'EN2 de l'ECP1). La T2 exprime ses difficultés à être précise dans son conseil. Elle souligne effectivement son « *sentiment de ne pas être claire* » (Extrait 12).

Extrait n°12 – T2 EAC/ECP2:

CH : Qu'est-ce que vous faites ?

T2 : On essaye de réexpliquer un petit peu ce que l'on attend. Parce que là les élèves n'ont pas respecté la tâche. Ils ont fait un passage chacun par exemple dans le groupe où ils étaient cinq élèves. En un passage, comment tester une allure ? « *J'ai été trop vite, je n'ai pas été assez vite, j'ai été trop vite, je m'adapte, je m'adapte* ».

CH : Qu'est-ce que vous essayez de faire avec J. (le FU2) ?

T2 : On essaye de lui faire comprendre qu'il y a plusieurs types de régulation. Il y a les régulations sur le respect de la tâche dans le sens de l'organisation parce que cette organisation va me permettre d'arriver à l'objectif. Et donc, s'ils ne respectent pas cette organisation-là, finalement ils n'atteindront pas l'objectif. Et ensuite il y a les régulations sur ce qu'on peut leur donner comme consignes pour qu'ils soient en réussite sur la tâche (...).

CH : Et le résultat des consignes que vous lui donnez là, c'est quoi ? De la variété des retours qu'elle peut faire ?

T2 : Qu'elle réfléchisse à tout type de retours qu'elle peut faire mais qu'elle respecte aussi ce qu'on lui avait dit.

CH : Vous aviez parlé de cela en amont ?

T2 : Elle n'en avait quasiment pas (de contenus sur le comment faire lors de ses régulations) la semaine avant, on lui demandait d'avoir des retours et donc elle en a fait sur l'activité des élèves en considérant que l'élève il était dans la tâche correcte. Voilà. Mais on a souvent des cas où les élèves ne sont pas dans la tâche. Ils la détournent des fois volontairement mais des fois inconsciemment. Des fois c'était quelque chose que l'on n'avait pas prévu et du coup on met une consigne supplémentaire. Et que l'on travaille ce sur quoi je veux que l'on travaille (...). Là, j'ai l'impression que je suis totalement floue pour elle. J'ai le sentiment de ne pas être claire.

CH : Et le résultat auquel ça aboutit ?

T2 : Le résultat c'est que je ne suis pas claire. Du coup, N. (l'EN2) elle ne voit pas bien où l'on veut en venir.

La T2 suit la règle [« *Réexpliquer la règle à l'EN2* » vaut pour lui « *faire comprendre qu'il y a plusieurs types de régulations* » ce qui obtient comme résultat « *qu'elle réfléchisse à tout type de retours* »] pour signifier son activité. Elle précise au chercheur qui l'interroge que l'EN2 a réalisé des retours sur les contenus comme ils le lui avaient demandé. Malgré le suivi adéquat de la règle préalablement enseignée, la T2 précise que certains élèves n'étaient pas en situation de correctement s'exercer (par exemple ils n'ont fait qu'un seul passage). Autrement dit, la T2 précise qu'elle n'est pas en accord avec le suivi de la règle effectué par

l'EN2 même si la règle suivie est celle qui a été préalablement enseignée. Elle cherche donc à l'aider. Pour ce faire, elle met en avant que [*« Réguler l'activité des élèves en cours de leçon »* vaut bien pour *« s'adresser à l'élève dont le comportement ne correspond pas au comportement souhaité »* ce qui obtient comme résultat qu'il soit *« plus en réussite dans la tâche »* et parvienne à faire ce qui est attendu]. Toutefois, ce type de régulation ne peut se faire que lorsque les régulations relatives à l'organisation de la tâche préalablement présentée ont été menées et que les élèves sont donc en situation optimale de travail. Finalement, la T2 se sent *« floue »* et ne perçoit pas l'ambiguïté que provoque chez l'EN2 la reconnaissance d'un suivi de règle correct et une demande simultanée de modification de sa pratique de régulation en classe.

Autoconfrontée à ce même extrait d'ECP2, l'EN2 précise au chercheur qu'elle interrompt les formateurs qui étaient en train de formuler une nouvelle demande de modification de sa pratique de classe. Selon elle, *« c'est bien »* de faire part de son incompréhension car cela va inciter les formateurs à *« redire d'une autre façon »* ce qu'ils attendent d'elle et ainsi lui permettre de mieux le *« comprendre »* (Extrait 13).

Extrait n°13 – EN2 EAC/ECP2:

CH : Qu'est-ce que tu fais ?

EN2 : J'interviens pour leur dire que je n'ai pas compris ce qu'ils me demandent.

CH : Comment tu la juges ton intervention ?

EN2 : Je pense que c'est bien. Je n'allais pas partir à 18h30 en n'ayant pas compris sinon ça veut dire que cet entretien il n'aurait servi à rien.

CH : Le résultat alors ?

EN2 : C'est qu'ils vont reprendre leurs explications, me redire d'une autre façon ce qu'ils attendent de moi et là, je vais comprendre.

L'EN2 suit la règle [*« Intervenir pour faire part de son incompréhension »* vaut pour *« inciter les formateurs à reprendre leurs explications »* ce qui obtient comme résultat de mieux *« les comprendre »*] pour signifier son activité. A cet instant de l'ECP2, l'EN2 intervient donc car elle ne comprend pas bien ce que les formateurs lui demandent. Cette incompréhension est d'autant plus significative pour l'EN2 qu'elle a essayé de répondre à leurs demandes en modifiant sa façon de réguler lors de la leçon. Elle s'est en effet attachée à apporter aux élèves davantage de contenus relatifs au comment effectuer la tâche en cours. Les formateurs admettent que ce suivi est adéquat et ont perçu cette modification de pratique correspondant à l'enseignement préalable. Elle est donc surprise que les formateurs lui demandent une nouvelle fois de faire autrement et, plus particulièrement, de prêter attention

aux régulations sur l'organisation de la tâche, c'est-à-dire aux régulations auxquelles elle procédait déjà dans ses leçons antérieures.

A l'issue de cette Séquence 1, lors de ce travail de trajectoire, les formateurs participent à une activité collective collaborée dont l'objet est de donner des explications à l'EN2 pour l'aider à l'apprentissage d'une règle objet de formation. Alors que les formateurs relèvent un suivi adéquat de la règle enseignée par l'EN2 lors de la Leçon 2, ils s'engagent malgré tout à fournir des explications en proposant un nouvel exemple de ce qui aurait pu être réalisé par l'EN2 en classe. Sans concrètement le lui dire, les formateurs font part à l'EN2 de leur désaccord quant à l'adéquation des suivis qu'elle fait de la règle objet de formation. Selon eux, l'EN2 est encore dans des tâtonnements qui lui font faire des régulations tantôt centrées sur l'organisation de la tâche en cours de réalisation par les élèves tantôt centrées sur le comment la réaliser. L'EN2 a perçu en cours d'ECP le désaccord des formateurs. Toutefois, s'étant efforcée de réaliser ce qu'ils lui avaient demandé, elle est perplexe et les invite à justifier leurs nouvelles attentes. Malgré un suivi adapté de la règle par l'EN2, les formateurs modifient donc l'exemple constitutif de la règle en cours d'apprentissage. Ils procèdent alors à une aide à l'apprentissage alors que l'EN2 s'engage dans une activité d'interprétation de la règle.

1.3.2.2. Séquence 2 : répéter la règle objet de formation

Lors de la fin de l'ECP2, les formateurs ont procédé à un bilan de la formation et ont anticipé ce qui pourrait être plus particulièrement observé lors de la prochaine leçon. Plus précisément, ils invitent l'EN2 à s'auto-évaluer sur ses régulations tout à la fois tournées vers l'organisation de la tâche en cours et vers l'aide à l'apprentissage des élèves (« *regarder... si tu (l'EN2) régules* » en « *amenant des interventions pédagogiques* »). La T2 précise qu'elle portera elle-même une attention particulière à cette partie de l'activité de classe et ce notamment parce que le FU2 sera absent (Tableau 18).

Tableau 18 : Extrait de la l'ECP2 (Temps 3 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
---	---

FU2 : Je fais cela et cela. Et donc, tu as ton squelette de séance qui est fait et la prochaine fois où je ne serai pas là, tu regarderas cela.

T2 : Moi, je regarderai si tu régules dans les cas où les élèves ne sont pas dans la tâche. D'accord ? Et après, continuer à amener des interventions pédagogiques sur l'enseignement et bien sûr je vais contrôler le temps d'explication et de mise en route des élèves, comment tu as organisé la distribution de tes consignes. D'accord ?

Les deux formatrices réalisent un bilan de ce qui a été travaillé et fixent un objectif pour la prochaine leçon (menée en l'absence du FU2).



Lors de son EAC relatif à cet extrait de l'ECP2, le FU2 confirme ce rappel de résultats attendus en cette fin d'ECP2. Il paraît satisfait de cet objectif fixé à l'EN2 car cela lui permet d'avoir « *quelque chose de concret* ». Cependant, il émet rapidement des doutes sur l'efficacité du conseil proposé. Il a noté le silence de l'EN2 ce qui « *lui pose problème* ». Il doute être parvenu à réellement co-construire avec elle et envisage que le « *conseil tombe à l'eau* » notamment parce qu' « *elle sait peut-être déjà* » (Extrait 14).

Extrait n°14 – FU2 EAC/ECP2:

FU2 : Je trouve que l'on a fixé l'objectif pour la prochaine fois

CH : C'est bien ?

FU2 : C'est bien parce qu'elle va avoir quelque chose de concret. Elle va vouloir préparer sa séance comme elle le fait d'habitude mais en même temps elle va se dire : « *je vais penser à cela ?* »

CH : Avoir des éléments concrets pour pouvoir planifier ?

FU2 : Oui elle a eu quelques conseils précis qui devraient l'aider à faire autrement. Par contre, ce que l'on ne savait pas, c'est ce qu'elle savait déjà. Peut-être qu'à un certain moment, elle se dit : « *je le savais cela* ». Mais on ne le sait pas parce qu'elle ne dit pas : « *mais je l'ai déjà fait* »...Ou, « *je l'ai fait avec une autre classe* »...

CH : Son silence te pose problème ?

FU2 : Oui. Je ne la connais pas assez quoi. Alors que sa tutrice la connaît justement mieux. La dernière fois, elle a dit : « *je ne l'ai jamais vue autant stressée* ».

CH : Cela risque d'aboutir à quoi comme résultat alors du coup ?

FU2 : Que le conseil tombe à l'eau, qu'elle se dise « *ils me disent cela mais je le sais déjà... Je ne le ferai pas, je ne veux pas le faire, je n'ai pas compris etc* ».

Lors de son EAC, le FU2 suit la règle [« *Fixer l'objectif de travail pour la prochaine leçon* » vaut pour « *donner des conseils précis pour aider l'EN2 à faire autrement* » ce qui obtient comme résultat qu'elle « *prépare sa leçon en prenant en compte ces conseils* »] pour signifier son activité. En suivant cette règle, il précise en quelque sorte au chercheur qui

l'interroge que la responsabilité est maintenant posée sur l'EN2 qui devrait se saisir de ce qui lui a été conseillé de faire pour planifier autrement sa prochaine leçon et ainsi parvenir à modifier sa pratique de classe. Il reste toutefois prudent quant à l'activité de l'EN2. Il répète une nouvelle fois le conseil délivré et doute de son efficacité sur l'EN2. L'attitude et le silence de l'EN2 lui posent problème. Pensant qu'elle sait effectivement déjà faire (puisqu'elle a suivi la règle relative à la régulation sur les aspects organisationnels à la Leçon 1 et relative aux contenus lors de la Leçon 2), le FU2 reste circonspect. Il souligne en effet qu'il ne la connaît pas suffisamment pour savoir si elle va procéder au travail attendu. Il est d'autant plus perplexe que l'EN2 ne livre pas vraiment son point de vue quant à ce qui lui a été proposé en cours d'ECP2. Finalement, le FU2 considère qu'ils ont procédé à des explications avec la T2 qui devraient permettre à l'EN2, si elle s'en saisit, de procéder à une modification de sa façon de réguler l'activité des élèves en cours de tâche.

Autoconfrontée à ce même extrait d'ECP2, la T2 n'est pas tout à fait d'accord avec l'intervention du FU2 qui, selon elle, « *recrée* » du flou chez l'EN2. Ce sentiment est d'ailleurs confirmé par l'attitude de l'EN2 qui, selon elle, « *se referme à nouveau* ». C'est pour cette raison qu'elle décide à nouveau de reprendre la main au cours de l'ECP2 et d'intervenir (Extrait 15).

Extrait n°15 – T2 EAC/ECP2:

CH : Qu'est-ce qui se passe ?

T2 : Quand il reprend, je comprends ce qu'il redit mais j'ai l'impression qu'il recrée du flou chez N. (l'EN2). Je l'écoute. J'ai l'impression que l'on avait franchi un pas. Et là, à nouveau...

CH : Pourquoi tu penses que vous avez reculé ?

T2 : N. (l'EN2) avait une attitude positive et je la sens se refermer à nouveau. C'est l'impression que j'ai. Du coup, quand il me tend la perche en disant : « *la prochaine fois je ne serai pas là* ». Du coup, je vais lui dire, je crois que c'est à ce moment-là que je lui dis ce que moi je vais regarder la semaine prochaine.

CH : Qu'est-ce que tu en penses ?

T2 : J'ai l'impression que c'est nécessaire parce que je la sens repartir...

CH : C'est nécessaire ?

T2 : Oui, il faut qu'elle parte avec les idées claires... C'est pour cela que je fais une synthèse claire et je lui dis exactement ce que je vais observer.

CH : Et le résultat c'est que la semaine prochaine ?

T2 : Cela va être clair. Je vais regarder ses régulations. Rester sur de l'organisation au départ et après, petit à petit, amener des remarques aux élèves au fur et à mesure de l'avancement de la tâche, j'attends cela de sa part. Après, on verra. Et surtout comme ça aura été plus clair dans l'explication, qu'il y ait moins de flottement et moins d'incompréhension dans la réalisation pure et simple de la tâche d'un point de vue organisationnel.

Lors de son EAC relatif à cet extrait de l'ECP2, la T2 suit la règle [« *Prendre la perche que lui tend le FU2 en fin d'ECP* » vaut pour « *faire une synthèse de ce qui a été dit et qui sera observé lors de la prochaine leçon* » ce qui obtient comme résultats « *d'atténuer le flou*

provoquer chez l'EN2 » et qu'elle ressorte de l'ECP « *avec les idées claires* »] pour signifier son activité. Ayant le sentiment que le FU2 conclut l'ECP2 en créant du trouble pour l'EN2, la T2 se saisit donc de l'opportunité qu'il lui offre pour faire elle-même une synthèse de ce qui sera attendu lors de la prochaine leçon. Elle précise alors à l'EN2 qu'elle attendra qu'elle suive de façon adéquate la règle qui lui a été préalablement enseignée et expliquée à savoir : [« *Réguler l'activité des élèves en cours de leçon* » vaut bien pour « *délivrer des contenus sur l'organisation de la tâche en cours* » et ensuite « *s'adresser aux élèves dont le comportement ne correspond pas au comportement souhaité* » ce qui obtient comme résultat qu'ils soient « *plus en réussite dans la tâche* » et parviennent à faire ce qui est attendu d'eux]. La T2 répète une nouvelle fois la règle objet des explications fournies par les formateurs lors de cet ECP2.

Autoconfrontée à ce même extrait, l'EN2 confirme le sentiment qu'avait la T2. Elle avoue au chercheur qui l'interroge qu'elle a finalement « *peur de s'y perdre* » compte tenu de la diversité des demandes des formateurs. Elle indique qu'elle a le sentiment « *d'être noyée* » par toutes les répétitions faites par ces derniers (Extrait 16).

Extrait n°16 – EN2 EAC/ECP2:

CH : Qu'est-ce qui se passe là ?

EN2 : Je pense qu'ils réexpliquent l'objectif de...

CH : Le deuxième objectif ?

EN2 : Oui, le deuxième objectif. Encore d'une autre façon.

CH : Qu'est-ce que tu en penses ?

EN2 : Je préfère me focaliser sur ce que j'ai écrit et ce que j'ai surligné. J'ai un peu peur de m'y perdre à force. Il y a eu beaucoup de répétitions concernant les deux objectifs et sous forme à chaque fois un peu différente. Je pense que le fait de surligner, c'est plus pour me focaliser, pour me rassurer un peu.

CH : Surligner, ça te permet de mieux se recentrer sur ce que tu as bien compris... Mais le fait qu'ils se répètent ?

EN2 : Cela a tendance à me noyer. C'est le sentiment que j'ai eu en fin d'entretien. Donc là, je me focalise sur ce que j'ai compris et voilà.

Lors de son EAC, l'EN2 suit la règle [« *Se focaliser sur ce qui a été compris* » vaut pour « *ne prêter attention qu'aux éléments qui ont été surlignés lors de l'entretien* » ce qui obtient comme résultat de « *se rassurer* » et d'éviter « *d'être noyée par les multiples répétitions réalisées par les formateurs* »] pour signifier son activité. A cet instant, elle ne distingue donc pas les activités des deux formateurs. Selon elle, ces derniers sont engagés dans la même activité visant à lui réexpliquer ce qu'ils attendent d'elle en procédant à de nombreuses répétitions. Pour éviter d'être « *perdue* », elle préfère pour ainsi dire ne pas accorder d'importance à la synthèse en cours et ne se centrer que sur ce qu'elle a surligné lors de sa prise de notes antérieure.

Lors de cette séquence, le travail de trajectoire est mené par les deux formateurs. Ils s'efforcent de faire une synthèse de ce qui a été dit à l'EN2 de sorte qu'elle s'en saisisse plus facilement et puisse, lors d'une prochaine leçon, procéder aux modifications de son activité de classe attendues. De son côté, cette dernière ne voit pas d'intérêt à cette fin d'ECP2. Au contraire, elle considère qu'en procédant de la sorte les formateurs ont plutôt tendance à la noyer. Elle préfère ne pas porter d'attention particulière à cette conclusion et ne se centrer que ce sur les éléments notés et surlignés en cours d'entretien. A ce niveau de développement, il est intéressant de relever les limites d'une multiplication des explications de la règle par les formateurs. Alors même que d'un point de vue théorique, ces explications contribuent à l'apprentissage de cette dernière, il est à noter ici qu'elles participent au contraire à perdre l'EN2. Cette dernière préfère au final laisser, pour ainsi dire, de côté certaines explications pour éviter de se perdre dans la multiplicité des conseils délivrés.

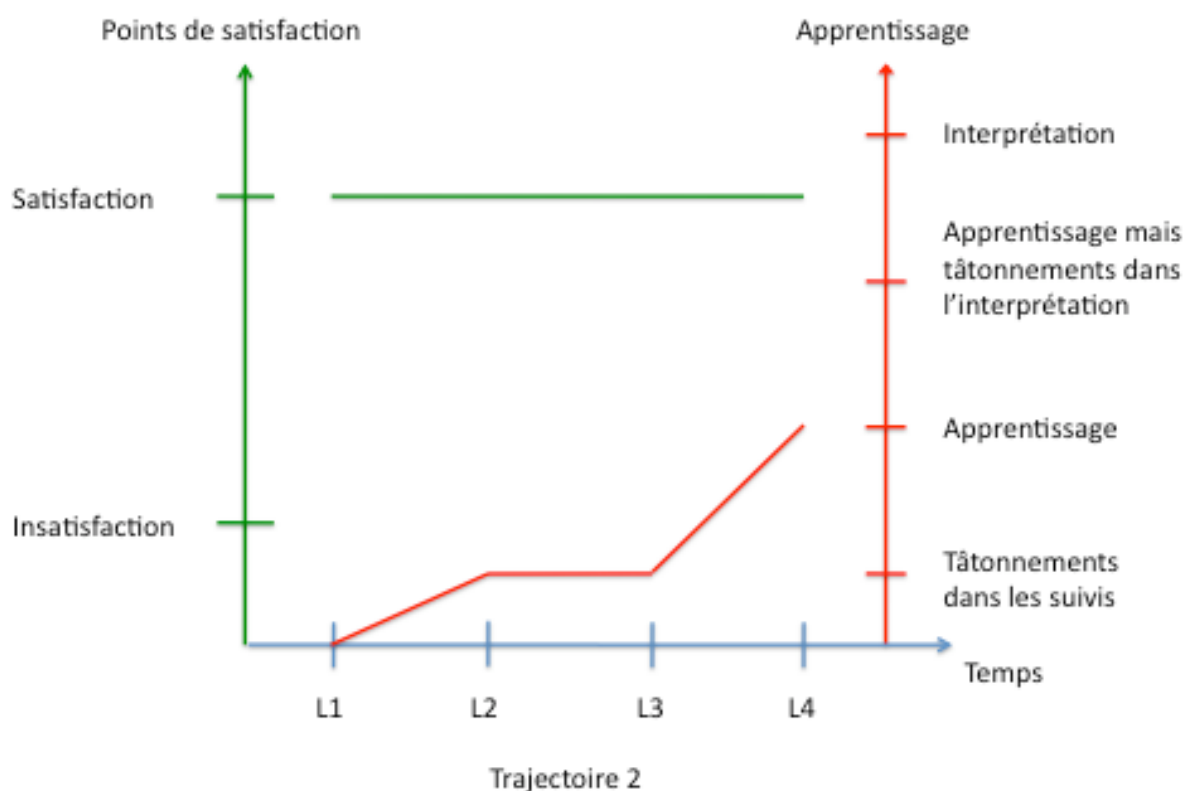
Finalement, lors de ce travail de trajectoire, les acteurs ont mené des activités singulières contributives d'un travail de trajectoire aboutissant à de la satisfaction chez l'EN2. Ce travail de trajectoire est toutefois marqué par un certain nombre d'incompréhensions entre les acteurs. En effet, l'EN2 ayant réalisé un suivi adéquat de la règle lors de la Leçon 2 s'engage dans une interprétation de la règle. Elle entend les conseils des formateurs en ce sens d'autant plus qu'ils confirment son suivi adéquat de la règle lors de la Leçon 2. En revanche, les formateurs, bien qu'ils reconnaissent un suivi de la règle correspondant à celui enseigné fournissent des explications à l'EN2 pour l'aider à l'apprentissage d'une règle alors modifiée. Leurs activités sont collaborées et s'articulent pour aider à l'apprentissage de l'EN2. Pour cela, ils précisent la règle, l'exemplarisent et la répètent. Comme spécifié en amont, ces activités perturbent au final l'EN2 qui finalement réalise lors de la Leçon 3 une interprétation de la règle initialement enseignée sans tenir compte du travail de trajectoire mené par les formateurs. C'est suite à cette interprétation qu'elle sera satisfaite de son activité de classe.

2. Trajectoire de satisfaction 2 : Trajectoire rectiligne et constante de satisfaction étayée par de l'apprentissage

Cette deuxième trajectoire est composée de quatre phases caractérisées chacune par de la satisfaction ou de l'insatisfaction chez l'EN1. Elle débute en Leçon 1 et se conclut en Leçon 4. Elle couvre donc les Temps 2, 3, 4 et 5 du dispositif. Pour chaque phase, l'activité des différents acteurs et sa participation dans le travail de trajectoire de la satisfaction de l'EN1 ont été étudiées (Figure 3).

Au cœur de cette trajectoire, l'objet de formation est la Règle 3 dont l'objet est relatif à « la démonstration par les élèves des consignes préalablement verbalisées par l'enseignant ».

Figure 3 : Trajectoire de satisfaction 2



2.1. Phase 1 : une enseignante novice initialement satisfaite par son activité menée en classe

Comme pour toute phase constitutive d'une trajectoire de satisfaction, nous nous attachons ci-après à (i) apprécier la satisfaction ou l'insatisfaction de l'EN1 au cours de la phase et (ii) étudier, lorsque cela est rendu possible par les données recueillies et traitées, le travail de trajectoire mené par l'ensemble des acteurs.

Cette phase est caractérisable par une satisfaction de l'EN1 quant à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 1). Lors de cette phase, le travail de trajectoire n'est pas mené collectivement. Les formateurs observent séparément le travail de classe de l'EN1 sans intervenir, ni même se concerter en vue du prochain ECP.

2.1.1. Une enseignante novice satisfaite de son usage de la démonstration en classe

Lors de la Leçon 1, dont l'APSA support était la Lutte, l'EN1 a présenté plusieurs tâches aux élèves. En fin de présentation orale d'une de ces tâches, elle a demandé à deux d'entre eux de démontrer au reste de la classe ce qui était attendu d'eux. L'objectif était alors que les consignes soient comprises par l'ensemble des élèves. Alors qu'un élève du groupe classe en observation lui fait part de son incompréhension de certaines consignes, l'EN1 s'engage dans un accompagnement de la démonstration engagée. Pour ce faire, elle répète certaines consignes (« *on se met en boule* », « *le menton contre le sternum* ») tout en réalisant elle-même ce qu'elle souhaite voir faire par les élèves (Tableau 19).

Tableau 19 : Extrait de la Leçon 1 (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN1 a demandé à deux élèves de venir démontrer ce qu'il y a à faire.]</p> <p>EN1 : Nona (une élève) va rester debout. Icrame (une élève)</p>	<p>Devant l'incompréhension de certains élèves, l'EN1 décide de doubler la démonstration par des consignes puis finalement de démontrer elle-même ce qu'il y a à faire.</p>

s'accroupit face à elle... Puis on se tient les mains (*les élèves se saisissent*)... Et il faut tenir en équilibre.

Un élève : Je n'ai pas compris.

EN1 : Regarde (*l'EN place les élèves réalisant la démonstration de sorte qu'ils soient visibles par l'élève*). C'est Icrame qui travaille. Elle va devoir faire une chute arrière mais pour cela, il y a plusieurs consignes. La première, elle va rentrer son menton contre son sternum. Et elle se met en boule (*l'EN1 démontre et agit conformément à ces deux consignes*).



Lors de l'extrait d'EAC relatif à ce moment de la leçon, l'EN1 a précisé au chercheur les raisons pour lesquelles elle s'est engagée elle-même dans la démonstration de ce qu'il y avait à faire alors même qu'elle l'avait initialement engagée avec deux élèves (Extrait 17).

Extrait n°17 – EN1 EAC/LL:

EN1 : Je démontre.

CH : Tu démontres ou ils démontrent ?

EN1 : Je démontre parce que du coup j'ai le résultat que j'attends. Je montre précisément ce qu'il faut faire. Après, par contre, je me rends compte qu'ils me voient mais là Icrame (une élève), qui faisait la démonstration, est de dos à moi et le menton poitrine, elle ne le voit pas.

CH : Mais tu juges comment ta démonstration?

EN1 : C'est quand même bien. Elle (Icrame), j'avais vu qu'elle le faisait comme il faut. Donc on pourrait dire que c'est bon.

Lors de cet extrait, l'EN1 suit la règle [*« Démontrer »* vaut pour *« montrer précisément aux élèves ce qu'il faut faire »* ce qui obtient comme résultat *« d'avoir le résultat souhaité »* ensuite lors de la tâche] pour signifier son activité. Elle porte un jugement plutôt positif sur son activité de démonstration. C'est, selon elle, *« quand même bien »* (*« On pourrait dire que c'est bon »*) même si son placement ne permet pas à une élève d'observer ce qu'elle devait démontrer aux autres élèves. Elle se montre donc assez satisfaite de son activité, c'est-à-dire de la nature du suivi de la règle préalablement formalisée et, par voie de conséquence, des résultats obtenus.

C'est d'ailleurs ce qui ressort d'un autre extrait de son EAC, lors duquel elle signifie et juge à nouveau une autre activité de démonstration réalisée plus tardivement lors de la leçon. Au cours de cette dernière, l'EN1 demande en effet à ses élèves de réaliser à nouveau la démonstration d'une autre tâche préalablement présentée. Elle répète alors les consignes qu'elle a déjà délivrées aux élèves (« *menton contre la poitrine* », « *d'abord sur les fesses* »). Elle sollicite l'attention (« *Regardez* ») des autres élèves de la classe de sorte que la démonstration leur soit utile (Tableau 20).

Tableau 20 : Extrait de la Leçon 1 (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN1 a expliqué la tâche et l'a démontrée. Elle demande maintenant à deux élèves de démontrer ce qu'il y a à faire.]</p> <p>EN1 : Arrivée au sol il va falloir... qu'elle passe d'abord sur les fesses. D'accord ? Elle va arriver aux fesses, là, elle aura toujours son menton collé, et quand elle va arriver ici, ses mains vont aller taper le sol (<i>elle mime progressivement les consignes</i>) pour éviter d'avoir l'onde de choc, ce que l'on appelle l'onde de choc quand on tombe. Elle se propage au niveau de votre dos. Donc, quand on chute, hop hop hop... Je tape (<i>elle mime au ralenti</i>). Regardez ! (<i>elle montre sa nuque</i>) Ma nuque ! D'accord ? Ma nuque n'est pas contre le sol, jamais ! Je garde mon menton contre ma poitrine, contre mon sternum (<i>elle montre son menton</i>). Tu le montres Icrame (une élève) l'exercice. (<i>Icrame prend la position</i>) Accroupie, mains à plat, c'est mieux. Hop, et on se laisse...Hé !! Alors là, c'est ce qu'il ne faut pas faire. (<i>Icrame démontre mais ne réussit pas</i>) Lucas, tu as vu ce qu'il ne fallait pas faire ?</p>	<p>Après avoir elle-même démontré ce qu'elle vient de présenter oralement, l'EN1 demande à ses deux élèves nommés de réaliser la démonstration face à la classe entière.</p> 

Il est intéressant de souligner qu'à cet instant de la leçon, l'EN1 n'est pas satisfaite de ce qui se passe. La démonstration engagée par une élève ne se déroule pas, en effet, comme l'EN1 pouvait le souhaiter. L'EN1 juge la démonstration comme « ratée ». Elle considère que l'élève sollicitée « n'a pas pris en compte » une des consignes délivrées. Ce constat « ne la gêne pas en soi » car « cela permet de montrer ce qu'il ne faut pas faire ». Par contre, elle a conscience que cette seule activité de mise en avant de ce qu'il ne faudrait pas faire n'est pas suffisante et qu'il aurait été pertinent d'« intervenir » en explicitant davantage ce qui avait été mal réalisé et en délivrant de nouveaux contenus pour le corriger (Extrait 18).

Extrait n°18 – EN1 EAC/LL:

CH : Alors, qu'est-ce que c'est là ?

EN1 : En fait, elle (élève) n'a pas pris en compte la consigne ... d'avoir les mains au niveau des fesses, du coup, ...elle se retrouve avec les mains en haut, les pieds en bas.

CH : Mais toi ?

EN1 : ... C'est une démonstration ratée...

CH : Et donc ?

EN1 : Ça ne me gêne pas ... Ça permet de montrer ce qu'il ne faut pas faire. Par contre, là il faudrait intervenir en disant « là c'était pas bien. Qu'est-ce qu'on peut faire pour réussir ? »... Injecter de nouveaux contenus.

L'EN1 suit la règle [*« Exploiter une démonstration ratée par les élèves »* vaut pour *« montrer au reste de la classe ce qu'il ne faut pas faire »* et *« injecter de nouveaux contenus »* ce qui obtient comme résultat de *« faire réussir les élèves »*] pour signifier son activité de classe. Malgré l'échec relatif de la démonstration engagée par l'élève sollicitée, l'EN1 ne juge pas pour autant son activité négativement. Elle euphémise pour ainsi dire l'échec de la démonstration en mettant en avant qu'elle contribue favorablement à son activité. Elle profite en effet de la difficulté de l'élève pour mettre en avant ce qui est à éviter et compléter ses consignes initiales.

A l'issue de cette Leçon 1, l'EN1 estime donc que son activité d'enseignement au moment de la délivrance des consignes aux élèves est plutôt satisfaisante et ce, même si, les démonstrations engagées par les élèves sollicités n'ont pas été immédiatement réussies.

2.1.2. Un travail de trajectoire non formalisable

Il serait à ce niveau nécessaire d'étudier la nature du travail de trajectoire en termes d'activités réalisées par les différents acteurs pour finaliser l'étude de cette Phase 1 de la

trajectoire de satisfaction. Malheureusement, nous avons initialement fait le choix de ne prélever des données que sur l'activité des formateurs lors des ECP faisant suite aux leçons. Nous ne sommes donc pas en mesure de procéder à cette étude. Retenons toutefois de l'analyse de l'activité de l'EN1 que, lors de cette Phase 1, cette dernière est satisfaite de son activité de classe.

2.2. Phase 2 : une enseignante novice satisfaite de son activité de classe suite à une activité d'enseignement « non ostensif » menée par les formateurs

Comme pour la phase précédente, nous nous attachons ci-après à (i) apprécier la satisfaction ou l'insatisfaction de l'EN1 au cours de cette nouvelle phase et (ii) étudier le travail de trajectoire mené par l'ensemble des acteurs.

Cette phase est caractérisable par une satisfaction de l'EN1 quant à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 2). Le travail de trajectoire est mené collectivement par les formateurs. Lors de cette Phase 2, ces derniers étiquettent la règle, fournissent un exemple exemplaire et fixent les résultats attendus mais les éléments de la règle sont enseignés au cours d'une temporalité assez longue. Les formateurs n'établissent pas, pour ainsi dire, de lien de signification explicite entre les expériences constitutives de la règle au cours de leur enseignement.

2.2.1. Une enseignante novice satisfaite de son activité de démonstration en classe

Lors de la Leçon 2, l'EN1 présente une nouvelle tâche à ses élèves dans l'activité Lutte. Comme lors de chaque leçon, elle délivre un certain nombre de consignes à ses élèves afin de spécifier le plus précisément possible ce qui est attendu d'eux. A l'instant de la leçon considérée ci-après, certains élèves disent à l'EN1 leur incompréhension quant à ce qui est à faire. Pour les aider, l'EN1 procède à nouveau à une démonstration. Elle sollicite alors deux élèves pour réaliser cette dernière (Tableau 21).

Tableau 21: Extrait de la Leçon 2 (Temps 3 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN1 a réuni ses élèves autour d'elle]</p> <p>EN1 : <i>(s'adresse à tous les élèves)</i>: A <i>(un élève)</i> va être allongé sur le dos et B <i>(l'autre élève)</i> va être sur le ventre sur lui pour l'immobiliser... Et B, c'est à lui de trouver la solution pour empêcher A de partir.</p> <p>Abderrahmane <i>(élève)</i>: Mais B il est sur le ventre au début?</p> <p>Tillia <i>(autre élève)</i>: Moi je comprends rien là !</p> <p>EN: Bon ... on va faire une démonstration. Icrane <i>(une élève)</i>... Olivia <i>(une autre élève)</i>... On montre... Donc, A est allongé sur le dos. Toi <i>(Interpelle Olivia)</i>, il va falloir que tu te mettes sur elle avec tout ton poids du corps. Je ne te dis pas comment... Tout le monde aura des solutions différentes pour l'empêcher de sortir.</p> <p><i>(La démonstration commence, A parvient à s'extraire).</i></p> <p>EN: Vous pensez qu'elle utilisait tout son poids Olivia ? ... Olivia, trouve une solution pour qu'elle ne puisse pas s'échapper.</p>	<p>L'EN1 présente la tâche aux élèves. Suite au questionnement de certains d'entre eux, elle demande à deux élèves de réaliser une démonstration.</p> 

Lors de son EAC, l'EN1 précise au chercheur son activité. Confrontée à l'incompréhension et aux questions de certains élèves, elle décide de faire réaliser une démonstration. Selon elle, la mise en place de cette dernière va permettre aux élèves « *qui ont du mal à s'imaginer* » les consignes de « *visualiser concrètement* » ce qui est attendu d'eux et donc de s'engager dans la tâche avec plus de réussite (Extrait 19).

Extrait n°19 – EN1 EAC/L2:

EN1 : Tillia (élève) me dit « *je n'ai pas bien compris* ». Abderrahmane (élève) me demande « *B, il est sur le ventre?* »... Donc, il y a des questions. Et au lieu de partir sur des explications, je fais faire une démonstration aux élèves.

CH : Comment tu juges ton activité?

EN1 : C'est bien parce que ce sont des élèves qui ont du mal à s'imaginer les choses. Au moins quand ils le visualisent, ça leur permet de voir concrètement ce que j'attends...

CH : Et toi ?

EN1 : Moi ça me permet de réguler. De montrer ce que je veux voir ou pas en fonction de ce qu'ils font.

CH : Donc tu es satisfaite ?

EN1 : Oui.

A cet instant de l'EAC, l'EN1 suit la règle: [*« Faire faire une démonstration par les élèves »* vaut pour *« réguler sans partir sur de nouvelles explications »* verbales ce qui obtient comme résultat de faire *« visualiser aux élèves ce qui est attendu ou pas »*] pour signifier son activité. Elle porte un jugement positif sur son activité à ce moment de la leçon (*« c'est bien »*). Sollicitée par le chercheur, elle dit plus précisément être *« satisfaite »* de cette activité d'enseignement.

Il est à noter qu'à cet instant de la leçon, elle suit partiellement une règle* que lui ont enseignée les formateurs lors des temps de formation précédents et constate une partie des résultats attendus qui lui avaient été associés. Effectivement, les formateurs lui avaient enseigné que la démonstration par les élèves devait se réaliser après la délivrance des consignes. Elle devait, en outre, être menée de façon discontinue afin d'interroger les élèves, de leur faire prendre conscience de ce qui est ou n'est pas réussi et de compléter les consignes si nécessaire. En agissant en partie, comme les formateurs le lui ont enseigné, l'EN1 mesure l'intérêt de faire faire la démonstration par les élèves afin de leur montrer ce qu'il y a à faire et de leur faire visualiser la tâche. Cependant, l'EN1 n'utilise pas la démonstration pour juger de leur compréhension puisqu'une élève n'avait pas compris avant la démonstration ou de leur réussite à venir dans la tâche. Elle constate donc une partie des résultats attendus et non pas tous les résultats attendus qui lui ont été enseignés à l'ECP1. Parvenant à suivre en contexte classe les règles enseignées par les formateurs et constatant partiellement les résultats qui y sont usuellement associés, l'EN1 a finalement été satisfaite de son activité.

Pour identifier les circonstances de formation qui ont permis à l'EN1 d'être satisfaite d'une partie de son activité de classe, il convient en suivant d'étudier le travail de trajectoire engagé, c'est-à-dire d'analyser la nature de l'activité des acteurs menée lors de cette Phase 2.

* Nous évoquerons des « suivis partiels » de la règle lorsque l'EN suit partiellement une règle qui lui a été enseignée. L'EN suit dans ce cas pour ainsi dire en partie la règle que lui ont préalablement enseignée les formateurs. Certains éléments d'étayage et/ou certains résultats attendus sont absents de ce suivi.

2.2.2. Un travail de trajectoire marqué par une activité d'enseignement « non ostensif » menée par les formateurs

L'étude du travail de trajectoire de la Phase 2 correspond à l'étude des activités de l'ensemble des acteurs entre la fin de la Phase 1 (Leçon 1 – Temps 1) et l'aboutissement à de la satisfaction en fin de Phase 2 (Leçon 2). Compte tenu du recueil des données effectué, cette étude prendra essentiellement appui sur l'ECP1 (Temps 2). Dans le détail, deux séquences structurent ce travail de trajectoire. Elles sont détaillées ci-après.

2.2.2.1. Séquence 1 : une activité collective visant à « dé-satisfaire » l'enseignante novice pour l'engager en formation

Lors de cette Séquence 1 du travail de trajectoire, les formateurs s'attachent, tout d'abord, à « dé-satisfaire » l'EN1 pour pouvoir ensuite engager une action de formation. Plus précisément, ils essaient dans un premier temps de préciser à l'EN1 le problème identifié lors de l'observation de la leçon en étiquetant la règle qu'ils ont sélectionnée comme objet de formation. Une fois cet objet de formation délimité, ils s'efforcent ensuite de « dé-satisfaire » l'EN1 suite à ce qu'elle a pu réaliser en Leçon 1 afin qu'elle accepte d'entrer en formation.

Lors de l'ECP1 faisant suite à cette Leçon 1, les formateurs ont interpellé l'EN1 à propos des démonstrations réalisées lors des différentes présentations des tâches aux élèves. Pour ce faire, le FU1 a introduit avec prudence ses propos en précisant à l'EN1 qu'elle « *utilise plutôt bien la démonstration* ». Il a, en revanche, estimé que cette dernière était mal placée lors de la présentation du travail aux élèves. Il lui a alors conseillé de s'en servir seulement pour « *juger de la compréhension des élèves* », c'est-à-dire une fois que les consignes avaient été délivrées aux élèves (Tableau 22).

Tableau 22: Extrait de l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
[Les formateurs ont écouté le bilan de l'EN1]	Le FU1 indique à l'EN1 que son usage de la démonstration faite par les élèves est inadapté.

FU1 : Il faut que tu dises aux élèves voilà, je vous indique que si vous faites ce que je dis, normalement vous devriez constater ceci, arriver à cela, gagner plus facilement, réussir trois sur quatre. Enfin, quand même, pouvoir dire : j'ai un indicateur si tu fais cela, normalement, rappelle-toi à l'IUFM on avait dit : si tu fais ça bien, la délivrance, tu peux juger de la compréhension des élèves. C'est-à-dire que là tu peux dire... « *Bon, venez là. Donnez à voir ce qu'il y a à faire. Essayez de... Qu'est-ce que vous en avez compris ?* » Tu essayes de faire verbaliser. Moi je trouve que tu utilises bien la démonstration. C'est à ce moment-là, la démonstration. Le problème, tu la mets où toi ? Normalement, rappelle-toi on avait dit (en formation à l'IUFM), si tu fais une bonne délivrance des consignes, tu peux juger par la démonstration de la compréhension des élèves...

EN1 : Oui.

FU1: Et là, tu délivres... et ils construisent en même temps que tu parles ...



Lors de cet ECP1, le FU1 énonce brièvement l'objet de leur conseil. Il délivre la connaissance [*« Faire faire une démonstration aux élèves »* vaut pour les placer en démonstration pour *« faire ce qui a été préalablement présenté »* (sans donner de nouvelles consignes) ce qui obtient comme résultats de *« donner à voir »* (visualiser) et *« juger de leur compréhension »* quant à ce qui a été verbalisé]. Lors de son autoconfrontation à cet extrait d'ECP, le FU1 précise au chercheur son activité. Il justifie celle-ci au regard de l'inadéquation (*« une maladresse »*) qu'il a pu constater dans la pratique de classe de l'EN1. Selon lui, l'EN1 exploite mal la démonstration des élèves car elle *« délivre »* des consignes alors même que ceux-ci *« construisent en même temps »* des réponses (Extrait 20).

Extrait n°20 –FU1 EAC/ECPI :

FU1 : J'avais noté une maladresse. Elle (l'EN1) mettait carrément en démonstration pour que les élèves fassent ce qu'elle n'a pas à dire. Non ! Je lui dis ce qu'il y a à faire : *« Tu expliques et après ils démontrent »*. Elle n'a pas expliqué pourquoi et comment on fait ça. Elle fait démontrer et en même temps, elle donne des consignes... C'est fouillis. Moi, je cadre les choses.

CH : Tu cadres ?

FU1 : Oui, je prescris. La démonstration, tu dois l'utiliser pour juger de la compréhension des consignes par les élèves... Et je lui dis ce qu'avec O (la T1), on avait vu. La démonstration n'est pas utilisée au bon moment.

CH : Prescrire donc c'est...

FU1 : Cadrer ce qu'il y aurait à faire pour qu'ensuite on discute comment y arriver...J'essaye de la convaincre de l'utilité de travailler sur ce point.

Lors de cet extrait d'ECP, le FU1 suit la règle [*« Prescrire »* vaut pour *« cadrer ce qu'il y aurait à faire »* pour mieux réussir en classe ce qui obtient comme résultat de *« convaincre l'EN1 de l'utilité de s'engager en formation »* et de permettre d'engager *« la discussion sur comment parvenir à la faire »*] pour signifier son activité. Par cette activité, qu'il a selon lui réalisée en accord avec le point de vue de la T1 (*« Et je lui dis ce qu'avec O. (la T1) on avait vu »*), il précise le problème à l'EN1 en soulignant la *« maladresse »* constatée lors de son activité d'usage de la démonstration en classe. Par cette activité, le FU1 pose clairement le problème en nommant l'étiquette de la règle concernée (*« faire faire une démonstration par les élèves »*). Le caractère prescriptif et non discutable (*« Non ! »*) de son activité vise à bien faire spécifier à l'EN1 que son activité n'est pas satisfaisante. La *« démonstration n'est pas utilisée au bon moment »* et c'est donc le *« fouillis »*.

Autoconfrontée sur ce même extrait d'ECP, la T1 précise au chercheur qu'elle est en accord avec l'activité engagée par le FU1. Elle précise qu'ils agissent ensemble suite à leur constat partagé en cours de leçon. Ils cherchent à faire en sorte que l'EN1 comprenne le conseil qu'ils s'appêtent à lui délivrer (Extrait 21).

Extrait n°21 –T1 EAC/ECPI :

CH : Qu'est-ce que vous faites là ?

T1 : Là, on explique, on définit ce que l'on attend d'elle c'est-à-dire que l'on exemplarise la règle de métier.

CH : Vous l'exemplarisez ou vous la définissez ?

T1 : On la définit. On ne l'exemplarise pas en fait. C'est toujours pour améliorer sa compréhension de ce que l'on attend d'elle. Mais en même temps...

CH : Cela veut dire que vous en parlez depuis le début mais vous ne le définissez que maintenant ?

T1 : On approfondit peut-être. Pour qu'elle comprenne ce que c'est...

Pour signifier son activité, mais aussi celle du FU1 à laquelle elle s'associe (*« on »*), la T1 suit la règle [*« Définir la règle objet de formation »* vaut pour *« l'approfondir »* ce qui obtient comme résultat *« d'améliorer la compréhension de l'EN1 »*]. Elle indique au chercheur qu'elle est engagée avec le FU1 dans une activité visant à poser le problème rencontré par l'EN1 et à l'associer à une règle de métier qu'il convient d'aborder en

formation. Elle souligne qu'ils cherchent ensemble à étiqueter cette règle de sorte que l'EN1 puisse s'en saisir. Pour conclure sur ce point, il est possible de poser l'idée selon laquelle il n'est pas ici question pour la T1 de faire en sorte que l'EN1 change d'avis sur ce qu'elle avait pu faire comme constats à l'issue de sa Leçon 1 mais plutôt qu'elle entende le constat effectué par les formateurs et, qu'au final, un objet de formation partagé soit trouvé.

Lors de son EAC relatif au même extrait de l'ECP1, l'EN1 précise au chercheur qu'elle s'efforce de mémoriser le maximum d'informations données par les formateurs car elle considère qu'elles vont pouvoir lui être utiles. Pour ce faire elle prend des notes sur ce qui lui est dit. Cela la « rassure » (Extrait 22).

Extrait n°22 –EN1 EAC/ECP1 :

CH : Tu écris là je vois ?

EN1 : Oui. Je prends des notes.

CH : Ton activité, c'est d'écrire ?

EN1 : Oui, c'est rassurant pour moi et ça me permet aussi...

CH : Pourquoi c'est rassurant ?

EN1 : Il me donne plein d'informations, plein de conseils, je veux pouvoir réutiliser, exploiter. Je me dis : mémoire de Némé, il faut que je l'écrive pour ne pas oublier. Sinon ce n'était pas... Et même, j'ai tendance en écrivant, à comprendre aussi. De poser les choses.


Lors de son EAC, l'EN1 suit la règle [« *Prendre des notes* » vaut pour « *écrire les conseils délivrés par les formateurs* » ce qui obtient comme résultats de « *ne pas oublier* », de « *poser les choses* c'est-à-dire de *comprendre ce qui est dit* » et éventuellement de le « *réutiliser* »]. L'EN1 prend des notes afin de garder des traces de tout ce qui lui est dit à ce moment de l'ECP. Elle écrit donc par conséquent l'étiquette de la règle objet de formation à venir. Cette activité la rassure car elle garde ainsi des traces de ce qui est dit. De façon complémentaire, elle précise au chercheur que cette activité de prise de notes lui permet de « *poser les choses* », c'est-à-dire de mieux comprendre ce que lui disent les formateurs.

A ce stade de la Séquence 1, il est possible de considérer que l'ensemble des acteurs mène des activités participant au même travail de trajectoire consistant à délimiter l'objet de formation à venir. Comme nous avons pu le détailler, le FU1 cherche à délimiter clairement le problème observé en cours de leçon et à étiqueter la règle objet de formation. La T1 accompagne cette activité de formation. L'EN1, de son côté, est en accord avec l'activité des formateurs. Elle prend en notes ce qui est dit. A cet instant de l'ECP, le travail de trajectoire peut être caractérisé par une collaboration entre les formateurs visant, sur la base de ce qu'ils ont pu observer lors de la leçon, à délimiter le problème à résoudre et à étiqueter la règle objet

de formation (« *faire faire une démonstration par les élèves lors de la présentation d'une nouvelle tâche à réaliser* »). Lors de cette Séquence 1 du travail de trajectoire, les acteurs ne s'en arrêtent pas, pour ainsi dire, à seulement circonscrire l'étiquette de la règle qui sera ensuite l'objet de formation. Les formateurs s'engagent en effet très vite en suivant dans une autre activité visant non plus seulement à délimiter la difficulté observée mais aussi à « désatisfaire » l'EN1 de sorte qu'elle s'engage pleinement en formation.

Lors de l'ECPI, le FU1 insiste sur le caractère inadapté de l'activité engagée par l'EN1 lorsqu'elle cherche à exploiter la démonstration de ses élèves. Pour lui, la difficulté réside dans le fait que les élèves « *construisent en même temps que l'EN1 parle* » et qu'ils ne peuvent en conséquence parvenir à correctement visualiser ce qu'il y a à faire. La démonstration est donc utilisée de façon trop précoce, en cours de délivrance des consignes (Tableau 23).

Tableau 23 : Extrait de l'ECPI (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[Le FU1 a engagé le conseil en étiquetant la règle : « <i>faire démontrer</i> » et a rappelé le résultat attendu d'une démonstration consistant à juger de la compréhension des consignes par les élèves.]</p> <p>FU1 : La démonstration. Le problème, où tu la mets toi ? EN1 : Au début (<i>elle échange un regard avec la T1</i>). FU1 : Venez là. Bon, déjà, on ne sait pas ce que l'on va faire. On ne voit pas le sens par rapport à ce qui s'est passé juste avant. Et puis, tu délivres en même temps, ils construisent en même temps que tu parles et puis il y a l'organisationnel. Et puis il y a l'arbitrage. Et puis, et puis, et puis... Si tu veux, tu vois, l'élève de sixième... Je pense qu'il faut que tu gagnes plus en cela. EN1 : OK. T1 : Oui, être plus précise sur les critères de réussite.</p>	<p>Le FU1 indique à l'EN1 que son usage de la démonstration est inadapté au regard des résultats attendus qui y sont usuellement associés.</p> 

Lors de son EAC, le FU1 souligne la volonté de l'EN1 d'exploiter la démonstration par ses élèves de sorte qu'ils comprennent mieux les consignes qui leur ont été délivrées. Il souligne cependant que l'EN1 a encore des difficultés avec la présentation des tâches à réaliser aux élèves (« *c'est encore le fouillis* »). L'EN1 réalise en effet encore une démonstration tout en « *donnant des consignes* » et sans en avoir vraiment précisé les raisons. Le FU1 indique donc à l'EN1 ces éléments lors de l'ECP1 afin de bien lui montrer le caractère insatisfaisant de sa présentation de la tâche à réaliser et plus particulièrement de son usage des démonstrations. Il cherche à la convaincre de la nécessité de s'engager dans une modification de son activité qu'il juge encore inadéquate (Extrait 23).

Extrait n°23 –FU1 EAC/ECP1 :

FU1 : Donc là, je dis une synthèse.

CH : Une synthèse ?

FU1 : Non, je ne fais pas une synthèse mais je dis tout en même temps... J'essayais de la convaincre de l'utilité du truc.

CH : Tu lui rappelles ce qu'elle fait ?

FU1 : C'est-à-dire que l'on part sur la démonstration et c'est un super trait d'union pour tout remettre à plat. Elle les fait démontrer mais bien évidemment, elle n'a pas expliqué pourquoi on fait ça. Elle fait démontrer et en même temps elle donne des consignes. Il y a des gens qui font, il y a des gens qui écoutent, d'autres qui n'écoutent pas. On ne sait pas. Elle parle de l'arbitrage par exemple. Qui est un élément de l'organisation. C'est un fouillis si tu veux. Moi, je viens cadrer les choses. Je suis en train, par l'ironie, toujours pareil,...

CH : Tu essayais de cadrer là ?

FU1 : Là, j'essaye de : « *voilà je t'ai tout dit* ». Bon, en fait, il faut faire ça parce que sinon, c'est le fouillis quoi. Et je lui dis avec ironie.

CH : Tu lui dis que ce qu'elle fait ne va pas vraiment ?

FU1 : Je lui dis mais avec ironie. Tu vois, elle rigole. J'essaye de faire un peu le clown, de sourire mais c'est un peu cela quand même. C'est un peu le fouillis quoi. Elle rigole mais je ne sais pas si elle rigole jaune. Mais en tous les cas, tout ce que je t'ai dit, c'est parce que l'on constate ça quand même.

CH : Et quel est le résultat auquel tu t'attends quand tu fais ça alors ?

FU1 : Oui, c'est bon. On se met au boulot.

Lors de cet extrait de son EAC, le FU1 suit la règle : [« *Chercher à convaincre l'EN1 d'entrer en formation* » vaut pour « *préciser ce qui a été constaté et qui ne va pas avec ironie* » ce qui obtient comme résultats de la « *convaincre de l'utilité de modifier son activité sans la déstabiliser* » et de « *se mettre au boulot* »]. Ayant préalablement étiqueté la règle objet de la formation, le FU1 s'engage donc en suivant dans une activité singulière visant à convaincre l'EN1 de la nécessité de s'engager en formation en la « *dé-satisfaisant* ». Pour signifier à l'EN1 le caractère inadéquat de son usage des démonstrations, le FU1 insiste sur les aspects qu'il a pu observer en cours de leçon et qui ne conviennent pas. Pour ne pas trop

déstabiliser l'EN1, il joue cependant sur le ton qu'il emploie. Il ironise, « *fait le clown* » de sorte que l'EN1 ne soit pas trop déstabilisée par le retour qui lui est fait. Par ailleurs, il s'efforce de mettre en avant que le caractère inadapté de ce qui est fait trouve sa source dans l'agencement de ce qui est réalisé. Selon le FU1, c'est en effet « *le fouillis* » car tout est mené en même temps alors que la présentation d'une nouvelle tâche devrait être plus rigoureusement séquencée. Selon lui, la démonstration ne devrait être utilisée qu'une fois toutes les consignes délivrées pour permettre aux élèves de mieux comprendre ce qui a été préalablement verbalisé.

Lors de son EAC, la T1 précise à nouveau au chercheur qui l'interroge qu'elle cherche à se placer en complément de ce que réalise le FU1. Il est à noter qu'elle intervient peu à ce moment de l'ECP1. Ce retrait lui donne *a posteriori* quelques regrets. Elle aurait en effet souhaité délivrer certains éléments positifs quant à l'activité de démonstration engagée par l'EN1. Elle souligne par exemple qu'elle n'a pas pu mettre en avant le fait que selon elle l'EN1 « *utilisait plutôt bien la démonstration* » même si c'était pas toujours au bon moment (Extrait 24).

Extrait n°24 –T1 EAC/ECPI :

CH : Qu'est-ce qui se passe ?

T1 : Je ne suis pas allée au bout de ce que je voulais dire.

CH : Pourquoi tu n'es pas allée jusqu'au bout de ce que tu voulais dire ?

T1 : Parce qu'en fait, j'étais d'accord avec ce qu'il disait et puis je l'ai laissé parler S. (le FU1)

CH : Tu l'as laissé parler ?

T1 : Oui plutôt que d'intervenir parce qu'il était sur sa lancée. On parlait de démonstration. J'avais envie de dire, plutôt que de dire ce qu'il a dit c'est-à-dire qu'elle était placée peut-être trop tôt. C'était pour lui mettre un point un peu positif. Je voulais lui dire, en fait, elle utilisait les différentes formes d'explication, les différents supports et que pour le coup, par rapport à ce que l'on avait pu voir précédemment, elle utilisait bien la démonstration quand même. Elle l'utilisait. Mais bon, pas forcément au bon moment.

CH : Et là, tu voulais lui dire mais tu n'es pas parvenue à lui dire ?

T1 : Non, je ne suis pas parvenue à lui dire.

CH : Et est-ce que c'est bien de ne pas être parvenue à relever ce point positif ?

T1 : Je pense que ça aurait pu lui faire du bien de l'entendre à ce moment-là.

CH : Pourquoi ça lui aurait fait du bien de l'entendre à ce moment-là ?

T1 : Parce que là, on est en train de pointer du doigt tout ce qui doit être amélioré. C'est vrai que pour elle c'est pas facile parce qu'elle a passé quand même du temps à préparer sa séance. Elle vient de passer 2h à animer de manière intense son cours pour qu'il se déroule bien, et voilà, on lui pointe du doigt cela.

CH : Et ça aboutit à quel résultat de justement pointer un point positif ?

T1 : Peut-être lui faire du bien momentanément parce que bon quand même.

A cet instant de l'ECP, la T1 suit donc la règle [*« Ne pas parvenir à intervenir lors de l'ECP »*] vaut pour « *laisser parler le FU1 qui est sur sa lancée* » ce qui obtient comme résultat de « *ne pas aller au bout de ce qui aurait dû être dit* » et ne pas mettre en avant ce qui

était tout de même positif dans la leçon] pour signifier son activité. En accord avec le constat fait par le FU1, elle reste donc en retrait. Elle n'intervient pas en effet car elle approuve le fait que le FU1 cherche à convaincre l'EN1 de la nécessité d'améliorer son usage des démonstrations lors de la présentation des tâches aux élèves. Elle regrette toutefois ne pas avoir pu un peu atténuer le travail de « dé-satisfaction » réalisé par le FU1. Elle considère en effet que l'EN1 a beaucoup travaillé tant en amont de la leçon que lors de celle-ci et qu'il aurait été intéressant de le mettre en avant.

Lors de l'EAC relatif à cet extrait de l'ECP1, l'EN1 précise au chercheur sa propre perception de son activité de mise en démonstration des élèves. Elle souligne combien, elle se « *rend compte qu'elle est brouillonne* » et que, tout à coup, elle se trouve insatisfaite de ce qu'elle a fait. Ce sont les formateurs qui, en le lui disant, lui permettent de « *prendre conscience* » que les démonstrations qu'elle cherche à mettre en place « *ne vont pas* » (Extrait 25).

Extrait n°25 –EN1 EAC/ECP1 :

CH : Tu rigoles ?

EN1 : Oui, parce que c'est vrai. Je me rends compte que je suis brouillonne au possible. Et j'en rigole, parce que je suis contre cela. Moi, dans ma vie c'est très structuré, il faut que ce soit très carré, je tolère très peu de bruit. Je m'en rends compte là. Je suis impressionnée de me voir. Et je leur fais quelque chose qui est sorti du chapeau. Je pense que si j'étais arrivée sans l'avoir préparé, j'aurais fait aussi bien.

CH : Et le résultat à l'arrivée quand tu fais de la sorte ?

EN1 : Un truc brouillon. Pourtant...

CH : Mais l'activité que tu as toi ? Tu m'as dit que tu repensais à ta leçon. A quoi tu penses ? Qu'est-ce qui se passe quand tu entends cela ? Qu'est-ce que tu fais ?

EN1 : Ils me conseillent et j'en prends conscience. Mais je m'en étais rendue compte.

CH : Oui, tu l'avais dit pendant l'entretien.

EN1 : J'en rigole parce que c'est un moyen de défense. Ça me saoule tellement et ça ne me ressemble tellement pas. Ça m'agace. Je préfère en rigoler.

CH : Cela te permet au moins d'aller mieux ?

EN1 : Oui.

A cet instant de l'ECP, l'EN1 suit la règle [« *Prendre conscience* » du problème vaut pour « *s'en être rendu compte lors de la leçon* » et « *se l'entendre dire par les formateurs lors de l'ECP* » ce qui obtient comme résultats d' « *être (tellement) agacée* » et d'« *en rigoler pour essayer de se défendre* »] pour signifier son activité. Bien qu'elle l'avait un peu senti lors de sa leçon, l'EN1 prend donc prend pleinement conscience de sa difficulté à bien exploiter les démonstrations lors de la présentation du travail aux élèves par les retours que lui font les formateurs à partir de ce qu'ils ont pu observer. Soudainement insatisfaite de ce

qu'elle a pu faire en classe, elle se dit « *agacée* ». Toutefois, cette insatisfaction n'est pas source d'inaction ou d'abandon de sa part.

Un peu plus tard dans son EAC, le chercheur interroge l'EN1 sur l'échange visuel qu'elle a avec sa tutrice (T1). L'EN1 interroge en effet du regard la T1 alors même que le FU1 fait son retour sur ce qui n'a pas été lors de la leçon. Selon l'EN1, elle cherche à cet instant une confirmation de la part de la T1 qui, contrairement au FU1, « *la voit depuis le début de l'année* » et la connaît bien. C'est d'ailleurs parce que la T1 se place en accord avec le FU1, que l'EN1 accepte au final tous les retours qui lui sont faits. La confirmation de la T1 joue donc au final un rôle décisif dans l'acceptation du problème délimité et justifié par le FU1 (Extrait 26).

Extrait n°26 –EN1 EAC/ECPI :

CH : C'était quoi ça ?

EN1 : L'échange avec ma tutrice ?

CH : Oui.

EN1 : Et en fait, j'ai regardé O. (la T1) pour voir si elle était aussi d'accord.

CH : Tu as regardé O. (la T1) pour savoir si elle était d'accord ?

EN1 : Oui. O. (la T1) elle m'a vue. O. (la T1) elle me voit. Là, S. (le FU1) il arrive aujourd'hui, il me voit à un point X. Et O. (la T1) elle me voit depuis le début de l'année quand même. Et c'est un de mes points faibles, et je n'arrive pas à y arriver... A être claire dans ce que j'ai envie de dire. Malgré tout, j'avais quand même envie de voir si ça avait progressé depuis le début de l'année.

CH : Tu l'interrogeais pour cela ?

EN1 : Oui. Tu es quand même d'accord même si tu sais que ça vient de loin ?

CH : Mais finalement ?

EN1 : Finalement, elle me dit mais oui, il a raison. Pim...Rires...

CH : Bon, dommage.

EN1 : Mais je sais quel est mon chantier...

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN1 suit la règle : [« *Echanger un regard avec la T1* » vaut pour l'interpeller sur « *les progrès réalisés ou pas sur un des points faibles travaillés avant la venue du FU* » ce qui obtient comme résultat de confirmer ou pas le fait que la difficulté abordée soit « *le chantier de formation* » à poursuivre ou pas] pour signifier son activité. Elle rend par là même compte du fait qu'elle a déjà travaillé sur la difficulté mise en avant par le FU avant sa venue. Compte tenu du fait que la T1 apparaisse comme en accord avec les propos du FU, l'EN1 considère donc que c'est là une difficulté qui dure dans le temps et qu'il est donc important de trouver des solutions pour y répondre. Les deux formateurs collaborent donc pour « dé-satisfaire » l'EN1 et l'inviter à s'impliquer dans la formation.

A ce niveau de développement, on peut souligner qu'à ce stade de la Séquence 1 du travail de trajectoire, les formateurs ont donc étiqueté la difficulté de l'EN1. Ils ont ensuite

engagé une activité visant à « dé-satisfaire » cette dernière quant à son usage des démonstrations réalisées par les élèves lors de la présentation des nouvelles tâches à réaliser. Pour y parvenir, le FU1 a précisé avec précaution que les démonstrations étaient menées de façon inadaptée, notamment parce qu'elles n'étaient pas utilisées au bon moment. Bien qu'en accord avec ce constat, la T1 aurait toutefois souhaité intervenir davantage lors de l'ECP afin de mettre aussi en avant tous les aspects positifs du travail de l'EN1 à ce moment de la leçon. Confrontée à cette activité collective de formation, l'EN1 prend alors conscience du caractère significatif de la difficulté abordée et accepte d'entrer en formation.

2.2.2.2. Séquence 2 : une activité collective d'exemplarisation de la règle ancrée dans les circonstances de classe de l'enseignante novice

Après avoir étiqueté la règle objet de formation et « dé-satisfait » l'EN1, les formateurs s'engagent dans un nouveau travail de trajectoire visant, pour ainsi dire, à poursuivre l'enseignement engagé de la règle considérée. Ils procèdent, plus exactement, à une activité d'exemplarisation de la règle étiquetée en s'appuyant sur les circonstances de classe de l'EN1.

La T1 s'engage, en effet, dans la proposition de solutions pour permettre à l'EN1 de démontrer la tâche à réaliser en permettant aux élèves de mieux visualiser ce qu'il y a à faire. En reprenant à son compte le constat du FU1 selon lequel il ne faut pas procéder trop tôt à la démonstration par les élèves (« *tu fais peut-être trop tôt ta démonstration* »), la T1 lui propose d'optimiser son activité en réalisant auprès de petits groupes d'élèves des « *arrêts sur image* ». Selon la T1, procéder de la sorte permet de placer la démonstration au service de la présentation de la tâche à réaliser en faisant en sorte qu'elle permette aux élèves de prendre conscience de ce qui est ou n'est pas réussi et de délivrer des consignes complémentaires pour y remédier (Tableau 24).

Tableau 24: Extrait de l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
[Les formateurs ont montré à l'EN1	La T1 donne une solution utilisable par la T1 pour faire réaliser par les

le caractère inadapté de sa démonstration.]

FU1 : Si tu veux je pense qu'il faut que tu gagnes dans ta présentation?

EN1 : OK.

T1 : Oui, être plus précise dans les critères de réussite notamment. Tu faisais arbitrer les chutes réussies, mais c'est quoi une chute réussie ? Ils avaient tous la tête... Est-ce qu'il faisait vraiment des chutes réussies ? Par exemple, pour l'arbitre, c'est quoi une chute réussie ? Après, c'est vrai que c'était... surtout au niveau de la démonstration. Tu faisais démontrer ... Je ne sais plus ce que je voulais dire.... Tu utilises quand même bien la démonstration au moment de présenter, peut-être trop tôt. Après, il ne faut pas que tu hésites dans la tâche, tu fais un arrêt sur image. Tu prends des élèves, groupe par groupe, des élèves par exemple qui ratent, pour faire prendre conscience aux élèves de ce qui est réussi ou non.

EN1 : Oui.

T1 : On ne sait pas s'ils savent quand c'est réussi ou pas réussi.

EN1 : Et oui.

T1 : Donc, tu couples la présentation des consignes et la démonstration.

élèves des démonstrations plus efficaces.



Lors de son EAC relatif à cet extrait d'ECP, la T1 précise son point de vue au chercheur. Elle « *donne une solution* » à l'EN1 car elle a passé un « *contrat* » avec elle. Cette solution n'est pas une « *prescription* » en ce sens que l'EN1 peut ne pas l'exploiter. La T1 cherche seulement à l'« *aider* » en lui fournissant « *des billes* » de sorte qu'elle puisse « *améliorer* » ce qu'elle a cherché à faire lors de la leçon (Extrait 27).

Extrait n°27 –T1 EAC/ECP1 :

T1 : Là, je donne une solution.

CH : Et comment tu juges ton activité ?

T1 : Plutôt bien. C'est à moi de lui donner les billes... Je l'aide.

CH : Donc lui donner une solution, c'est positif ?

T1 : Oui, elle n'a pas toutes les solutions en main. Je lui apporte, ... des solutions, qu'elle exploite ou pas, après, c'est un contrat entre nous. Je lui dis toujours : « *ce n'est pas une prescription* ». Parfois elle l'utilise... Cela lui permet de s'améliorer en se servant de ce que je lui ai donné.

Lors de cet extrait d'ECP, la T1 suit plus précisément la règle [« *Donner des solutions* » à l'EN1 vaut pour l'« *aider en lui donnant des billes sans les prescrire* » ce qui obtient comme résultats que l'EN1 puisse « *améliorer ce qu'elle faisait déjà en se servant des solutions* »] pour signifier et juger son activité. La T1 cherche donc à proposer un exemple concret de ce qui aurait pu être fait pour répondre à la difficulté abordée en formation. Selon elle, il est envisageable que l'EN1 travaille « *groupe par groupe (d'élèves)* » et réalise un « *arrêt sur image* » pendant leur réalisation. Cette dernière est donc exploitée comme une démonstration adressée et commentée à un groupe restreint d'élèves ce qui permet de lever plus facilement leurs mésinterprétations. Il est à noter que la T1 prend la précaution à cet instant de l'ECP de livrer un exemple ancré dans les circonstances de classe de l'EN1 de sorte qu'elle puisse s'en saisir, en apprécier la faisabilité, voire éventuellement de l'exploiter. Lors de la leçon passée, les élèves étaient en effet placés au travail par groupes de niveau de pratique homogène en eux.

Lorsqu'il est autoconfronté à ce même extrait d'ECP1, le FU1 précise qu'il n'est pas complètement d'accord avec l'activité de la T1. Il reconnaît la pertinence des propositions de la T1 mais regrette le fait que ce ne soit pas plus rattaché à ce qu'ils avaient initié en amont comme objet de formation. Pour lui, ce que pose la T1 n'est pas assez « *clairement rattaché à un élément* » déjà abordé. Il est donc « *dubitatif* » quant à l'intérêt d'une telle intervention qui lui paraît en décalé et qui au final n'aboutira pas à des modifications de la pratique de l'EN1 (Extrait 28).

Extrait n°28 –FU1 EAC/ECP1 :

FU1 : Là, je me dis que ça part en cacahuète.

CH : Alors ? C'est-à-dire ?

FU1 : Je suis dubitatif à ce moment-là... Ce que dit O. (la T1), ce n'est pas insensé, c'est même plutôt intéressant, mais à chaque fois, je me dis « *zut ! mais pourquoi elle ne le rattache pas plus clairement à un élément* ». C'est-à-dire que l'on vient de poser les choses, cadrées, précises, il y a une étiquette...

CH : Tu as cadré...

FU1 : J'ai cadré les choses précisément. Et là, ...

CH : Parce qu'elle ne le rattache pas à des éléments de règles que vous avez mises en avant ?

FU1 : Oui mais voilà... Mais... Tu as raison, peut-être que le stagiaire fait le lien. Bon, il faut qu'elle soit intelligente. Non mais si tu veux, il faut qu'elle percute vite. Elle est en train de prendre des notes.

CH : O. (la T1) dit des choses qui pour toi ne sont pas en lien avec la problématique et la démarche que tu as essayé d'avoir ?

FU1 : Plusieurs fois, j'ai cela. Je suis dubitatif. J'ai des moments où je suis dubitatif tu vois.

CH : Pourquoi es-tu dubitatif ?

FU1 : Parce que je prends la main, je me sens clair, je suis précis. Elle prend la main, bien évidemment, elle ne fait pas comme moi. Ça ne veut pas dire qu'elle fait moins bien. Mais si tu veux, sa façon de faire est toujours en décalé. Et je me dis que ce n'est pas au service de la stagiaire, tu vois. Je me dis que l'on aurait gagné à être complémentaires.

CH : Quand vous ne placez pas dans une même démarche, ce n'est pas bon ?

FU1 : Si tu veux pour moi je m'attends à ce qu'elle n'en fasse rien. Pour moi, là, M. (l'EN1), ce n'est pas un truc qui lui sert. Enfin, je serais surpris qu'elle le mette en lien de suite. Je pense qu'elle va être en difficulté pour le mettre en lien avec ce que je dis. Donc, l'utiliser, je ne sais pas. Où alors, peut-être que cela clarifie bien. Moi, j'aurais tendance à dire que ce n'est pas assez rentré dans la démarche que j'ai lancée, tu as raison.

Lors de son EAC, le FU1 suit la règle [*« Etre en décalé avec la T1 »* vaut pour *« ne pas percevoir dans les propos de la T1 un lien avec ce qui vient d'être cadré »*] ce qui obtient comme résultat d'être *« dubitatif quant à la possibilité de l'EN1 de l'exploiter »*] pour signifier son activité. Le FU1 indique plus précisément au chercheur qu'il considère que la T1 est sortie de la démarche de conseil qu'il avait essayé de cadrer en prenant au départ la parole. Il s'attend par conséquent à ce que l'EN1 ne fasse pas le lien et, au final, ne comprenne pas la logique de conseil des deux formateurs. A cet instant, le FU1 ne cherche donc pas à collaborer avec la T1.

Autoconfrontée à ce même extrait d'ECP, l'EN1 indique qu'elle exploitera certainement le conseil qui lui a été délivré lors de la prochaine leçon (Leçon 2) tout en l'adaptant (*« en le mettant peut-être à ma sauce »*). Plus précisément, l'EN1 précise au chercheur qui l'interroge qu'elle ne voit pas dans les propos de la T1 de caractère prescriptif quant au suivi ou non du conseil qui lui a été délivré (Extrait 29).

Extrait n°29 –EN1 EAC/ECPI :

CH : Qu'est-ce qui se passe là ?

EN1 : O. (la T1) me dit comment faire ...

CH : Elle te dit comment faire ?

EN1 : Elle me donne son avis. Elle me dit : en gros, ... *« tu vois que ça ne marche pas, je serai à ta place, tu les arrêtes et tu fais ça »*. Oui, je prends, après je verrai. Je prends mais je le ferai peut-être à ma sauce. C'est un conseil mais ce n'est pas forcément ce que je ferai la prochaine fois...

CH : C'est un conseil mais tu ne le feras pas ?

EN1 : Ce n'est pas que je le ferai pas. Je le testerai mais... Elle me le donne, je l'entends. J'y penserai mais je ne me dis pas, la semaine prochaine si ça ne marche pas...

CH : Tu ne vas pas te forcer à l'appliquer ?

EN1 : Non.

CH : Tu entends le conseil mais pour autant ce n'est pas forcément celui-là que tu utiliseras ?

EN1 : Oui voilà. Oui ou non. Suivant la situation...

L'EN1 suit la règle [*« Entendre un conseil »* vaut pour *« le prendre »* et *« le tester en l'adaptant à la situation »*] ce qui obtient comme résultat de ne pas forcément *« l'appliquer tel qu'il a été délivré »*] pour signifier son activité. Elle écoute donc le conseil que lui a fourni la T1 et en prend note. Elle évoque l'éventualité de le suivre lors de la prochaine leçon tout en soulignant qu'il faudra certainement *« le mettre à sa sauce »* pour en user.

En suivant, lors de son EAC, l'EN1 évoque au chercheur les résultats attendus énoncés par les formateurs si elle parvient à suivre de façon adéquate la règle objet de formation. Selon elle, en faisant faire une démonstration aux élèves tel que le lui ont proposé les formateurs, elle pourrait parvenir à mieux aider les élèves à comprendre ce qui est attendu d'eux dans la tâche à réaliser. Par la mise en place d'une démonstration par certains élèves, elle pourrait plus précisément illustrer les consignes délivrées verbalement en amont et corriger les mésinterprétations les plus significatives (Extrait 30).

Extrait n°30 –EN1 EAC/ECPI :

EN1 : Justement pour en revenir à la verbalisation, je pense que cela ne suffit pas et qu'il est important de renforcer, cette phase-là, par une démonstration, et d'autant plus pour les deux petites (élèves) qui ont des problèmes un peu cognitifs. Peut-être qu'en visuel, elles vont peut-être se dire « *ah oui !* ». Et elles vont peut-être essayer. Je ne dis pas qu'elles vont y arriver. Sinon c'est cool, on n'a plus besoin de nous. Et à la fin des deux heures, tout le monde sait faire. C'est tendre vers 60 à 80 % de mes élèves qui auront compris après verbalisation et démonstration.

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN1 évoque la connaissance [*« Faire démontrer par certains élèves ce qui est attendu d'eux »*] vaut pour « *renforcer la verbalisation* » ce qui obtient comme résultats « *de faire visualiser* » et que tous les « *élèves (aient) compris* ». Dans cette connaissance, il est possible de remarquer que les résultats attendus d'un suivi adéquat de la règle enseignée par les formateurs sont évoqués et bien compris par l'EN1. En faisant démontrer par ses élèves, l'EN1 s'attend à compléter sa présentation orale de la tâche à réaliser et à optimiser la compréhension de ce qu'il y a à faire et du comment le faire par le plus grand nombre d'élèves (« *60 à 80 %* »). Il convient de souligner ici un résultat contre-intuitif. Les résultats attendus constitutifs de la règle objet de formation n'ont en effet pas été enseignés de façon ostensive. Pour autant, l'EN1 semble s'en être saisi et être en capacité de les exploiter pour transformer son activité de classe.

Lors de cette Séquence 2, les activités des acteurs sont donc centrées sur l'exemplarisation de la règle objet de formation étiquetée en amont, c'est-à-dire en cours d'enseignement. On peut donc à ce niveau relever que les formateurs ne procèdent pas à ce que nous avons théoriquement défini comme un enseignement ostensif. Ils ne réalisent pas, en effet, l'établissement explicite d'un lien de signification entre les expériences (d'étiquetage, d'exemplarisation, et de fixation des résultats attendus) constitutives de la règle. Ces expériences sont ainsi délivrées progressivement sans être explicitement liées. Autrement dit,

il est ici possible de mettre en exergue une responsabilisation importante de l'EN1 qui se doit d'établir par elle-même ces liens.

De façon complémentaire, il est aussi possible de souligner que les différents acteurs de la triade ne sont pas engagés de la même façon dans le travail de trajectoire en cours. D'un côté, la T1 s'efforce de délivrer un exemple ancré dans les circonstances de classe de l'EN1. Elle donne une solution potentiellement exploitable sans toutefois la prescrire de sorte que l'EN1 puisse tout à la fois juger de sa pertinence et l'adapter si ses conditions d'enseignement (nécessairement différentes lors d'une prochaine leçon) le nécessitent. D'un autre côté, le FU1 intervient peu. Il estime, en effet, que la T1 ne s'engage pas vraiment dans la suite de la démarche qu'il a essayé d'engager en amont. Il préfère donc rester à distance pour ne pas perturber l'EN1. Contrairement au FU1, l'EN1 ne souligne pas le caractère « *décalé* » de l'intervention de la T1. Elle est à l'écoute de ses propositions et envisage dès l'ECP1 leur exploitation tout en soulignant leur adaptation éventuelle lors d'une prochaine leçon. A ce stade de la formation, l'EN1 s'estime finalement en capacité de suivre, en l'adaptant certainement à ses circonstances de classe, la règle que lui ont enseignée les formateurs lors d'une prochaine leçon.

2.3. Phase 3 : une enseignante novice satisfaite de son activité de classe suite aux explications de la règle par les formateurs

Comme pour toute phase constitutive d'une trajectoire de satisfaction, nous nous attachons ci-après à (i) apprécier la satisfaction ou l'insatisfaction de l'EN1 au cours de la phase, et (ii) étudier le travail de trajectoire réalisé par les acteurs.

Cette phase est caractérisable par une satisfaction de l'EN1 quant à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 3). Le travail de trajectoire n'est pas mené collectivement. Les formateurs procèdent à des explications lors de l'ECP2 mais l'EN1 n'en tient pas compte directement lors de la Leçon 3. La satisfaction éprouvée par l'EN1 résulte en effet plutôt du travail de trajectoire initié lors de la phase précédente (Phase 2).

Lors de cette Phase 3, l'EN1 est satisfaite par son suivi partiel de la règle enseignée. Comme pour les phases précédentes, nous nous attachons en suivant à caractériser cette phase en termes (i) de nature de satisfaction ou d'insatisfaction de l'EN1 suite à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 3) et (ii) de nature du travail de trajectoire.

2.3.1. Une enseignante novice satisfaite de son activité d'usage de la démonstration

Lors de la Leçon 3, l'EN1 est amenée à réaliser la présentation d'une nouvelle tâche à ses élèves. Après avoir verbalisé les principales consignes de cette tâche dite de la « *tortue* », elle procède à la mise en place d'une démonstration par deux élèves. Lors de cette démonstration, elle aide les deux élèves, Icrane et Lucas, afin qu'ils parviennent à faire ce qui est attendu d'eux. Pour ce faire, elle répète certaines consignes préalablement délivrées et en apporte de nouvelles (Tableau 25).

Tableau 25 : Extrait de la L3 (Temps 4 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN1 a délivré oralement les consignes principales de sa tâche.]</p> <p>EN1 : C'est la transition avec l'exercice suivant. Certaines fois dans le combat... Icrame... Vous écoutez. En combat, par moment, il va y avoir ce que moi j'appelle la tortue. L'élève qui va se mettre comme cela (<i>elle mime</i>). Pour se protéger. Icrame !!!! Viens ici (<i>elle désigne Icrame</i>). Oui, toi (<i>elle désigne Lucas</i>). Parce que si je te demande de faire ou de répéter ce que j'ai dit... Tu t'assois sur les fesses et tu me regardes (<i>à Lucas</i>). Stop. Donc, Lucas tu te mets en tortue. Les autres, on regarde. Viens plus près de moi. Ici. Hop, les coudes devant. Comme ça, Lucas. Donc regardez l'exercice suivant. Ça va être celui-ci. Le but va être de renverser son adversaire. Pour renverser son adversaire, comment je vais faire ? Je vous montre. Jovet !! On s'assoit et on regarde. Je passe une main au niveau de son coude (<i>mime</i>). Ça m'étonnerait que tu l'aies déjà fait Lucas. On ne l'a pas fait ensemble. En CM2 ? C'est bien, tu vas savoir le faire. L'autre main, au milieu. Regardez. Ma main, elle ressort ici. OK ? Je rattrape l'autre main. Du coup, ça s'appelle une saisie, ici. Moi, je vais basculer mon poids du corps sur Lucas (<i>elle pousse Icram, Lucas subit dessous</i>). Voyez, je commence à pousser. Pour pousser, je peux aussi utiliser mes jambes et mes pieds (<i>elle montre les jambes d'Icram</i>). On va le voir. L'action de mes bras va être de tirer vers moi et de pousser avec mon corps. Et ensuite on continue, on continue, on continue. (<i>les élèves cessent la démonstration</i>). Et on le repose sur les épaules. Je ne veux pas te faire mal. Le but c'est d'avoir les épaules de mon adversaire sur le dos. (<i>Les élèves partent réaliser la tâche. L'EN1 constate leur réussite</i>). C'est bien...</p>	<p>L'EN1 met en place une démonstration par deux élèves de la classe de la tâche à réaliser.</p> 

Lors de son EAC relatif à cet extrait de classe, l'EN1 précise au chercheur qu'elle fait faire une démonstration à deux élèves de la classe. Elle met en avant la nécessité d'inclure le

temps de démonstration dans la présentation de la tâche pour que ses élèves comprennent mieux ce qui est à faire et comment le faire. Selon elle, le profil de ses élèves, dont certains présentent des difficultés avérées de compréhension des consignes orales, rend pertinent cette activité d'enseignement. Elle souligne en effet que ses élèves « *ont besoin de l'imaginer (la tâche à faire)* » avant de s'engager dans sa réalisation. L'EN1 relève toutefois que cette façon de procéder ne présente pas que des avantages. Selon elle, les élèves qui l'aident en démontrant aux autres ce qu'il y a à faire sont peut être pénalisés par le fait de ne pas pouvoir voir avec du recul les attendus. Dans l'action, ils sont certainement moins en capacité pour entendre correctement les consignes délivrées, voire pour observer ce qu'elle démontre elle-même (Extrait 31).

Extrait n°31 – EN1 – EAC/L3:

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?

EN1 : Je fais faire une démonstration.

CH : Qu'est-ce que tu en penses ?

EN1 : Cela permet d'avoir le visuel en même temps que l'auditif parce que je vais faire démontrer en même temps que je vais expliquer.

CH : Et tu penses que c'est...

EN1 : C'est bien sauf pour l'élève qui montre parce qu'en fait, Lucas, il ne voit rien de ce que je fais.

CH : Pourquoi tu penses que c'est bien de faire le visuel et l'auditif ?

EN1 : Parce que, eux, au niveau cognitif, ils sont limités. C'est un peu plus difficile, donc ils ont besoin de l'imaginer, de le vivre au moins une fois avant de partir sur la tâche.

CH : Cela aboutit à quoi que tu démarres sur cette démonstration en la commentant ?

EN1 : Après, les lancer dans l'activité et que tout le monde réussisse, au plus vite et le mieux possible.

L'EN1 suit la règle [*« Faire faire une démonstration aux élèves »* vaut pour *« faire démontrer et expliquer »* c'est-à-dire *« donner le visuel en plus de l'auditif »* ce qui obtient comme résultat que *« les élèves réussissent au plus vite et le mieux possible »*] pour signifier et justifier son activité au chercheur qui l'interroge. A ce niveau, il est possible de souligner que l'EN1 suit la règle qui lui a été enseignée lors de l'ECP1 ([*« Faire démontrer par certains élèves ce qui est attendu d'eux »* vaut pour *« renforcer la verbalisation »* ce qui obtient comme résultat *« de faire visualiser »* et que tous les *« élèves (aient) compris »*]) alors qu'elle ne la suivait que partiellement encore lors de la leçon précédente. Outre le fait de la suivre, elle constate une partie des résultats attendus dans la réalisation des élèves et s'en trouve donc satisfaite (*« c'est bien »*). L'EN1 est donc satisfaite de ce qu'elle a réalisé au cours de la leçon. A cet instant, elle suit donc une règle qu'elle a apprise lors des temps de formation précédents et constate les résultats attendus qui lui avaient été enseignés lors de l'ECP1. Elle constate, plus précisément, que les élèves réussissent mieux et plus vite en étant aidé par une

double présentation orale et visuelle de ce qu'il y a à faire et de comment le faire. Pour identifier les circonstances de formation qui ont permis à l'EN1 d'être satisfaite d'une partie de son activité de classe, il convient en suivant d'étudier le travail de trajectoire mené par la triade, c'est-à-dire d'analyser la nature de l'activité des acteurs lors de cette Phase 3.

2.3.2. Un travail de trajectoire marqué par des activités collaborées tournées vers les explications de la règle objet de formation

L'étude du travail de trajectoire de la Phase 3 correspond à l'étude des activités de l'ensemble des acteurs entre la fin de la Phase 2 (Leçon 2 – Temps 3) et l'aboutissement à de la satisfaction chez l'EN1 en fin de Phase 3 (Leçon 3 – Temps 4). Compte tenu du recueil des données effectué, cette étude prendra essentiellement appui sur l'ECP2 (Temps 3). Lors de cette séquence du travail de trajectoire, les formateurs donnent des explications à l'EN1 pour lever ses mésinterprétations suite à ses premiers suivis de la règle enseignée lors de la Leçon 2.

Lors de la Leçon 2, les formateurs ont constaté que l'EN1 s'efforçait de suivre la règle qu'ils lui avaient enseignée préalablement. Ils ont en effet pu observer des tentatives de mise en place de démonstrations par les élèves afin d'aboutir à une présentation plus claire et compréhensible des tâches à réaliser. Pour autant, ils considèrent et font part du caractère encore inadéquat de ces démonstrations à l'EN1 lors de l'ECP2. Suite à cela, ils s'engagent dans des explications, autrement dit dans la délivrance d'exemples complémentaires de suivis de la règle, afin d'aider l'EN1 à améliorer sa pratique. Le FU1, de son côté, souligne par exemple toute l'importance de la clarté et de la cohérence des consignes verbales délivrées en amont de la démonstration pour que celle-ci ait du sens pour les élèves. La T1 propose, quant à elle, à l'EN1 de « *se mettre dans la peau de l'élève* » afin de mieux préparer les consignes qui précéderont ou accompagneront la démonstration (Tableau 26).

Tableau 26 : Extrait de la l'ECP2 (Temps 3 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
[Les formateurs entrent	Les formateurs introduisent les explications par les aspects posant problèmes

rapidement dans les explications].

FU1 : Et toi, tu dois vraiment te débattre pour montrer à l'autre si ce qu'il fait c'est efficace. Tu vois ? Même à un moment donné, il y en a un qui a dit : « *on peut s'échapper ?* ». « *Non, on se laisse faire surtout* ». Si tu veux, c'était contradictoire. Ce que l'on veut dire si tu veux, il y a un truc à clarifier. Il faut que l'on continue...

T1 : Il faut que tu te mettes dans la peau de celui qui immobilise et dans la peau de l'autre, celui qui se défend aussi. Il ne faut pas que tu oublies tous les rôles qui permettent l'utilisation du poids du corps. Quand on est celui qui s'échappe, on comprend aussi. Après, quand on change de rôle, on comprend. Ça aide à mieux comprendre.

EN1: Je comprends, en plus je l'ai vu vendredi...

lors de l'usage des démonstrations par la T1 lors de la L2.



Lors de son EAC relatif à cet extrait de l'ECP2, la T1 rend compte de son activité au chercheur qui l'interroge. Elle précise ainsi qu'elle insiste, en continuité avec les propos tenus par le FU1 relatifs aux consignes délivrées verbalement, sur la nécessité pour l'EN1 de se mettre « *à la place de l'élève* » afin qu'elle envisage davantage l'accessibilité de ce qu'elle dit à ses élèves. Selon elle, les consignes sont trop souvent inexploitable car non accessibles et non utiles pour réaliser ce qu'il y a à faire. Elle précise, par ailleurs, que c'est là une explication de la règle qu'elle a déjà donnée à l'EN1 lors d'un temps de formation antérieur (Extrait 32).

Extrait n°32 –T1 EAC/ECP2 :

CH : Qu'est-ce que tu fais alors ?

T1 : Je fais quelque chose que je lui ai déjà fait. Je me mets à la place de l'élève qui écoute. Toujours pour qu'elle s'assure que c'est compréhensible. Et il y a du sens.

CH : Pour arriver à quel résultat tu joues le rôle de l'élève ...

T1 : Là, l'objectif, c'était d'utiliser son poids du corps pour l'immobiliser. C'était pour ça. C'était pour renforcer cette action d'utilisation du poids.

CH : Mais toi, pourquoi tu fais exprès, tu joues le rôle de l'élève qui écoute ?

T1 : Parce que c'était insuffisant... Les élèves ne comprennent pas sinon ce qui est dit et à quoi cela peut leur être utile.

Lors de cet extrait d'EAC, la T1 met en avant le caractère « insatisfaisant » du suivi par l'EN1 de la règle qui lui a été préalablement enseignée (« *c'est insuffisant* »). Elle s'engage donc, comme le peut aussi le faire le FU1, dans une activité d'explication visant à proposer un autre exemple de suivi de cette dernière. Selon elle, l'EN1 doit ainsi davantage travailler ses consignes afin qu'elles en deviennent compréhensibles et exploitables par les élèves tant lors de la démonstration, qui devrait permettre de les voir vivre, que lors des tentatives suivantes. Elle propose pour se faire à l'EN1 de « *se mettre à la place de l'élève* » comme elle a pu elle-même le faire lors de la leçon (« *écouter comme un élève* ») afin d'optimiser ses consignes et donc d'accroître l'efficacité de la démonstration.

Il est intéressant de souligner que le FU1 précise lors de son autoconfrontation à ce même extrait d'ECP2 qu'il n'est pas en accord avec les propositions de la T1. Une nouvelle fois, il considère que la T1 ne rentre pas dans la démarche qu'il a initiée. Même s'il reconnaît que les solutions proposées par la T1 sont cohérentes, elles lui apparaissent une nouvelle fois « *déconnectées* » de la dynamique de formation en cours (Extrait 33).

Extrait n°33 –FU1 EAC/ECP2 :

FU1: C'est hyper dur en fait là. C'est très cohérent, mais c'est déconnecté par rapport à ce que je viens de dire. Par rapport à mes avancées, on avait fini, et hop, elle revient...

CH: C'est déconnecté, c'est-à-dire ?

FU1: Je suis en train de me dire « *Mince, elle a un temps de retard !* ». C'est-à-dire par rapport à l'argumentaire que j'étais en train de mener et de l'amener : « *on est d'accord, on y va ? Oui, allez, c'est parti* ». On est en train de passer dans la phase de conseil. Elle dit : « *et oui, c'est ce que j'avais pensé par rapport à la tâche, il faut que l'autre* » ... En fait, elle reprecise ce que je disais tout à l'heure. Je me dis mince...

CH: Pour toi, tu perds du temps ?

FU1: Ce n'est pas une perte de temps. C'est plutôt de l'inquiétude en termes de : Est-ce que M. (l'EN1) comprend ce truc-là ? Et puis surtout, c'est même plus. Est-ce que ce truc-là ne vient pas empêtrer la compréhension de ce que moi, j'avais essayé de poser clairement.

CH: Cela risque d'embêter la compréhension de M. (l'EN1) ?

FU1: Cela risque de bousculer ce que j'avais essayé de proposer, alors je ne sais pas si c'était adroit, mais en tous cas, j'avais essayé de clarifier... Et là, hop, on repart, et je me dis mince...

Lors de son EAC, le FU1 suit la règle [*« Vivre la situation d'entretien comme difficile »* vaut pour « *constater que la T1 intervient de façon déconnectée par rapport à l'argumentaire engagé* » ce qui obtient comme résultat « *d'être inquiet pour la compréhension de l'EN1* »] pour signifier son activité. Le FU1 n'est donc pas en accord avec l'intervention de la T1. Une nouvelle fois, il considère que cette dernière a « *un temps de retard* » par rapport à la dynamique de l'argumentaire qu'il a essayé de construire pour aider l'EN1. Il est donc à ce moment de l'ECP préoccupé par la compréhension de l'EN1.

Autoconfrontée à ce même extrait, l'EN1 souligne paradoxalement qu'elle apprécie le caractère, à ses yeux, complémentaire et collaboré des activités des deux formateurs. Selon elle, tout l'intérêt de cette situation de formation réside dans le fait que le FU1 initie théoriquement les conseils et que la T1 se charge ensuite de les concrétiser en essayant de les adapter aux circonstances de sa classe (« S. (le FU1) la théorie et O. (la T1) le terrain ») (Extrait 34).

Extrait n°34 –FU1 EAC/ECP2 :

EN1 : Là, j'ai l'impression qu'O. (la T1) me répète ce que m'a dit S. (le FU1). Mais plus en des termes compréhensibles par les élèves. Enfin presque. Tu vois ? Dans ta tâche, on en est là. C'est un peu : S. (le FU1) la théorie et O. (la T1) le terrain. Regarde, à cet endroit-là...

CH : C'est important pour toi qu'il y ait cette répétition ?

EN1 : Oui.

CH : Pourquoi elle est importante cette répétition ?

EN1 : C'est plus des déclinaisons. S. (le FU1) me l'a dit dans des mots que j'entends et que je comprends et qui viennent d'être appuyées par une démonstration, un exemple presque d'O. (la T1) qui est du terrain. J'ai les deux.

CH : Cela aboutit à quel résultat alors ?

EN1 : Cela renforce les propos de S. (le FU1). Et du coup, une meilleure compréhension pour moi.

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN1 précise au chercheur qui l'interroge l'idée qu'elle se fait du bon fonctionnement de la dyade de formateurs. Selon elle, la T1 joue un rôle très important en « *répétant* » les propos du FU1 avec un vocabulaire de terrain moins théorique ce qui, au final, lui permet de mieux comprendre ce qui lui est proposé comme conseil. Dit autrement, l'EN1 considère que le FU1 fixe pour ainsi dire la direction du travail de trajectoire en cours alors que la T1 le concrétise en donnant « un exemple ». Pour l'EN1, les activités des formateurs sont donc pour ainsi dire complémentaires.

Lors de ce travail de trajectoire, les acteurs mènent donc des activités singulières visant, dans leur démarche propre, à améliorer le suivi par l'EN1 de la règle qui lui a été préalablement enseignée. Autrement dit, ils sont engagés dans une activité, que l'on pourrait qualifier de collective, d'explication de la règle suite à ses premiers suivis en classe. Contrairement à ce que pense le FU1, l'EN1 perçoit de la complémentarité entre les différentes activités. Comme nous avons pu le mettre en exergue en amont, ces activités d'explications n'aboutiront pas à une modification de la pratique de classe de l'EN1 lors de cette phase. Plus exactement, lors de la Leçon 3, l'EN1 s'engagera dans un suivi de la règle qui lui a été enseignée lors de l'ECP1. En apparence, les explications délivrées en ECP2 n'ont donc pas directement alimenté cette modification de l'activité de classe. L'impact des

explications fournies par les formateurs sur l'activité de classe de l'EN1 peut donc être considéré comme modéré.

2.4. Phase 4 : une enseignante novice satisfaite de son activité de classe malgré l'absence d'aide de la part des formateurs

Comme pour toute phase constitutive d'une trajectoire de satisfaction, nous nous attachons ci-après à (i) apprécier la satisfaction ou l'insatisfaction de l'EN1 au cours de la phase et (ii) étudier le travail de trajectoire mené par les acteurs.

Cette phase est caractérisable par une satisfaction de l'EN1 quant à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 4). Le travail de trajectoire n'est pourtant pas mené collectivement lors de l'ECP3. La satisfaction de l'EN1 trouve en effet, semble-t-il, son origine dans le travail engagé dans la phase précédente

Lors de cette Phase 4, l'EN1 est satisfaite par son nouveau suivi de la règle relative à l'exploitation des démonstrations par les élèves en cours de présentation des tâches à réaliser. Comme pour les phases précédentes, nous nous attachons en suivant à caractériser cette phase en termes (i) de nature de satisfaction ou d'insatisfaction de l'EN1 quant à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 4) et (ii) de nature du travail de trajectoire.

2.4.1. Une enseignante novice satisfaite de son activité d'usage de la démonstration en classe

Lors de la Leçon 4, l'EN1 est amenée à présenter à ses élèves une nouvelle tâche dans une nouvelle APSA, la natation. A l'instant considéré de la leçon, elle leur a précisé les principales consignes pour parvenir à faire ce qui est attendu : une poussée puis une coulée ventrale efficace depuis le bord du bassin. Pour faciliter la compréhension par les élèves des consignes, elle a pris le soin de les personnaliser en employant la première personne (« *je pousse... je pars...* »). Suite à cette présentation, elle a demandé à Lucas (un élève) de réaliser une démonstration de poussée ventrale. En cours de démonstration, elle a reprécisé certaines consignes : « *Il va pousser sur ses jambes pour aller s'allonger. Il va tenir* ». (Tableau 27).

Tableau 27: Extrait de la L4 (Temps 5 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN1 a réuni ses élèves dans l'eau. Elle débute l'énoncé de consignes en étant sur le bord de la piscine et en s'aidant d'un tableau blanc].</p> <p>EN1 : Le but...ça va être de passer à un équilibre horizontal, d'accord, en position ventrale. Donc, je suis ici avec la tête dans l'eau, le regard... Lucas, tu m'écoutes (<i>il s'essayait déjà à suivre les consignes</i>). On ne fait pas de démonstration, tu la feras après... Avec le regard qui regarde les carreaux. Et une fois que j'ai été au maximum allongé, le plus droit possible et que je ne bouge plus, je ne coule plus, je repasse en position assise. Je pars en position assise, je pousse sur mes pieds pour aller m'allonger. Quand j'ai réussi à avoir mon allongement maximal, c'est-à-dire que ça doit me faire mal, hein ? Ce n'est pas : je fais ça (<i>elle mime en exagérant un élève non gainé</i>). Non, non. Je sens que je suis tirée au maximum. Je peux revenir dans cette position... En position assise, semi-debout. Est-ce qu'il y en a qui n'ont pas compris ? Icrame ? <i>Icrame fait un hochement de la tête</i></p> <p>EN1 : Lucas tu nous montres la démonstration. On regarde tous Lucas. Mets-toi dans l'autre sens. Regarde là-bas. Il va pousser sur ses jambes pour aller s'allonger. Il va tenir. Allez. (<i>Lucas démontre</i>). Oui. Il s'allonge au maximum et il faut essayer de maintenir un peu plus long, la glisse, plus longtemps.</p> <p>Elève : On se met par combien ?</p> <p>EN1 : Trois. Et on ne s'assoit pas. OK ? Tout le monde prend sa place, ...</p>	<p>Suite à la délivrance des consignes, l'EN1 demande à un élève de procéder à une démonstration. Elle accompagne cette démonstration de consignes.</p> 

Lors de son EAC relatif à cet extrait de classe, l'EN1 précise au chercheur qu'elle exploite la démonstration pour permettre aux élèves qui n'ont pas compris les consignes qui ont été délivrées de s'en saisir en voyant ce qu'il y a à faire. Cette démonstration est aussi pour l'EN1 l'occasion de « *redonner des consignes* » même si elle juge qu'elle est certainement un peu trop insistante en les répétant à trois reprises (Extrait 35).

Extrait n°35 –EN1 EAC/LA :

CH : ... Tu fais faire une démonstration, c'est ça ?

EN1 : Oui, en redonnant les consignes.

CH : Comment tu la juges ? Tu redonnes les consignes pendant ? Comment tu la juges ta démonstration finalement ?

EN1 : C'est limite trop répétitif. Et puis, c'est bon. Je l'ai répété trois fois. (...). C'est bien d'un côté mais d'un autre côté, ce n'est pas quantitatif. Ça veut dire quoi s'allonger plus finalement ? Il y en a un qui aurait pu me le dire. Ça veut dire quoi ? J'aurais pu donner une distance ou...

CH : Et le résultat de ta démonstration ou tu donnes des consignes ?

EN1 : Faire démontrer, ça permet peut-être à ceux qui m'ont pas compris verbalement, en le voyant, de savoir ce qui est fait ... et justement de modifier certains comportements, s'allonger un peu plus. Je n'ai pas été très précise mais...

Lors de son EAC, l'EN1 suit la règle [« *Faire démontrer ce qui est attendu par des élèves* » vaut pour « *redonner des consignes* » et « *faire voir* » ce qui obtient comme résultats de permettre aux élèves de « *voir ce qui n'a pas été compris verbalement* » et « *de modifier leurs comportements* »] pour signifier son activité. Elle suit donc la règle qui lui a été enseignée lors de l'ECP1 et expliquée lors de l'ECP2. Concrètement, elle procède comme les formateurs le lui ont proposé en faisant réaliser une démonstration en fin de délivrance des consignes orales et en l'accompagnant de nouvelles consignes. Comme le lui ont aussi proposé les formateurs, les consignes sont proposées en termes d'activités d'élèves afin qu'elles soient plus facilement saisissables. Enfin, elle insiste sur le sens de ce qui est demandé en concrétisant par exemple ses attentes : les élèves doivent parvenir à « *glisser* » sur l'eau après avoir poussé. Au final, elle juge son activité plutôt satisfaisante (« *c'est bon...c'est bien...*») même si des réserves lui apparaissent encore (« *C'est limite trop répétitif... Je l'ai répété trois fois* »).

2.4.2. Un travail de trajectoire qui « devance » le développement professionnel de l'enseignante novice

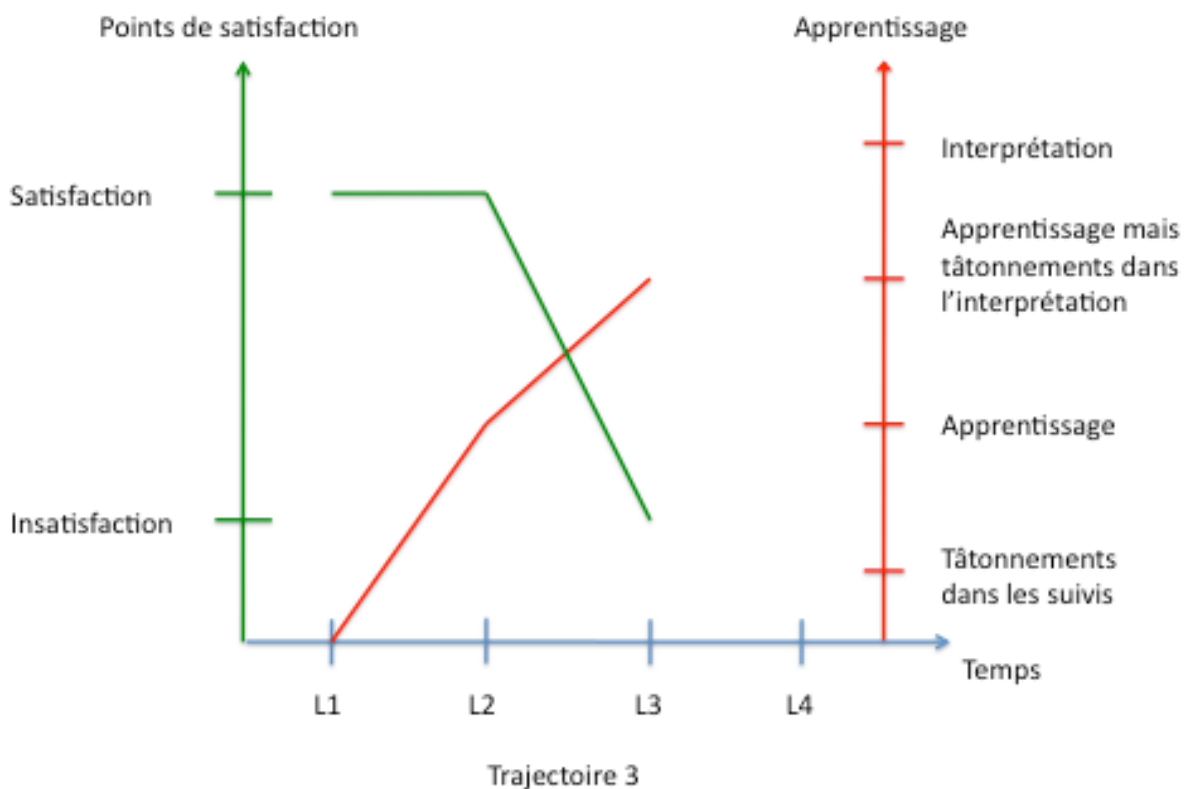
Il aurait été intéressant de procéder comme pour les phases précédentes de la trajectoire à l'analyse du travail de trajectoire ayant abouti à de la satisfaction chez l'EN1. Néanmoins, lors de l'ECP3, l'activité des formateurs s'est essentiellement centrée sur l'accompagnement de l'apprentissage par l'EN1 d'autres règles. Le travail de trajectoire a donc été mené de façon isolée par l'EN1, hors de l'ECP réalisé avec les formateurs, c'est-à-dire sans leur accompagnement effectif. Au regard de ce que nous avons constaté, il est donc possible à ce niveau de postuler que l'EN1 tient compte, avec pour ainsi dire un décalage temporel, des apports des formateurs issus de l'ECP2 alors que ce n'était pas le cas en Leçon 3. Paradoxalement, le travail de trajectoire initié par les formateurs lors de l'ECP2 n'impacte les pratiques et la satisfaction de l'EN1 que lors de la Leçon 4 et non de la Leçon 3. Si lors de la Leçon 3, l'EN1 a été satisfaite de son suivi de règle, c'est en effet en se référant à ce que lui ont enseigné les formateurs lors de l'ECP1. Ce n'est qu'à la Leçon 4 que l'EN1 prend en considération les explications des formateurs issues de l'ECP2. Nous postulons donc ici à un certain délai nécessaire à l'EN1 pour modifier ses pratiques de classe et prendre en compte ce qui lui a été enseigné puis expliqué.

3. Trajectoire de satisfaction 3 : une trajectoire curviligne et décroissante aboutissant à des tâtonnements en termes d'interprétation de la règle apprise

Cette troisième trajectoire est composée de trois phases caractérisées chacune par la satisfaction ou l'insatisfaction de l'EN2. Elle débute en Leçon 1 et se conclut en Leçon 3, c'est-à-dire couvre les Temps 2, 3 et 4 du dispositif. Pour chaque phase, l'activité des différents acteurs et sa participation dans le travail de trajectoire de la satisfaction de l'EN2 a été étudié (Figure 4).

Au cœur de cette trajectoire, l'objet de formation est la Règle 6 dont l'objet est relatif au « lancement des élèves dans la tâche à réaliser ».

Figure 4 : Trajectoire de satisfaction 3



3.1. Phase 1 : une enseignante novice satisfaite par son activité menée en classe

Comme pour toute phase constitutive d'une trajectoire de satisfaction, nous nous attachons ci-après à (i) apprécier la satisfaction ou l'insatisfaction de l'EN2 au cours de la phase et (ii) étudier le travail de trajectoire mené par les acteurs.

La Phase 1 étudiée est caractérisée par une insatisfaction de l'EN2 quant à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 1). Le travail de trajectoire n'est pas mené collectivement. Les formateurs observent séparément le travail de classe de l'EN2 sans intervenir ni même se concerter.

3.1.1. Une enseignante novice satisfaite de son lancement des élèves dans la tâche

Cette phase est caractérisable par une satisfaction de l'EN2 quant à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 1). Le travail de trajectoire n'est pas mené collectivement. Les formateurs observent séparément le travail de classe de l'EN2 sans intervenir ni même se concerter.

A l'instant considéré de la leçon, l'EN2 présente une nouvelle tâche à ses élèves dans l'APSA « course de demi-fond ». En fin de présentation, elle précise aux élèves leur répartition au sein de groupes de travail qu'elle a préalablement envisagés et constitués selon leurs niveaux de pratique. Tout en précisant ces groupes et distribuant aux élèves des chasubles de couleurs différentes, elle les place dans l'espace de travail. Lorsque tous les groupes sont placés correctement, l'EN2 procède à leur mise en activité successive par un coup de sifflet (Tableau 28).

Tableau 28 : Extrait de la Leçon 1 (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<i>[L'EN2 a précédemment donné la constitution de chacune des équipes. Elle s'adresse à un</i>	L'EN2 appelle les élèves de chaque groupe. Elle donne des consignes au groupe réuni et répond éventuellement aux questions. Elle envoie ensuite le groupe se placer. Elle réalise la même chose pour chacun des groupes.

groupe d'élèves qu'elle vient d'appeler.]

EN2 : Le départ des (élèves du groupe) verts et des noirs, se fait du plot là-bas (*l'EN2 montre les plots*) (*les deux groupes d'élèves viennent chercher les dossards, l'écoute et vont ensuite à leur plot*). Ici, c'est les noirs et les violets qui partent (*de nouveau les élèves par groupes viennent chercher les dossards et puis vont ensuite se placer*). Là-bas, c'est les blancs et les bleus (*les élèves du groupe descendent des tribunes, prennent les dossards et se déplacent vers le plot*) et là-bas, c'est les jaunes et les rouges (*même fonctionnement*).

Elève du groupe jaune : On fait tous les tours ensemble ?

EN2 : C'est mieux de faire un tour à la fois, ça vous permet de récupérer. D'accord ? (*le groupe violet traîne un peu*) Charlie et les violets, vous allez là. Départ ici, pour les verts (*les verts se parvenaient pas à se situer dans le gymnase*).

Elèves : On part ensemble ?

EN2 : Oui, tout le monde commence en même temps.



Lors de son EAC relatif à cet extrait leçon, l'EN2 précise au chercheur qu'elle juge son activité plutôt satisfaisante. Elle considère qu'elle s'y prend plutôt « *bien* » lors du lancement des élèves dans la tâche. Ces derniers savent désormais où se rendre pour effectuer la tâche qui leur a été présentée (Extrait 36).

Extrait n°36 – EN2 EAC/LL :

CH : Alors, qu'est-ce que tu viens de faire ?

EN2 : Là, j'essaie de les (les élèves) lancer dans l'activité.

CH : De les lancer, c'est-à-dire ?

EN2 : Oui... en les plaçant...

CH : Qu'est-ce que tu en penses ?

EN2 : C'est bien de les lancer par groupe, que chaque équipe sache où est-ce qu'elle doit être.

A cet instant de l'EAC, l'EN2 a suivi la règle [« *Lancer les élèves en activité* » vaut pour « *les placer* » ce qui obtient comme résultat que chaque équipe « *sache où elle doit être* » lors du lancement en activité] pour signifier son activité de classe. Elle juge cette dernière comme satisfaisante. En effet, selon elle « *c'est bien de les (les élèves) lancer par groupe* ». Elle se montre donc satisfaite de son activité, c'est-à-dire de la nature du suivi de la règle préalablement formalisée et, par voie de conséquence, des résultats obtenus.

3.1.2. Un travail de trajectoire non formalisable

Il serait à ce niveau nécessaire d'étudier la nature du travail de trajectoire en termes d'activités réalisées par les différents acteurs pour finaliser l'étude de cette Phase 1 de la trajectoire de satisfaction. Malheureusement, nous avons initialement fait le choix de ne prélever des données sur l'activité des formateurs que lors des ECP faisant suite aux leçons. Nous sommes donc en difficulté pour finaliser l'étude de cette phase. Retenons toutefois de l'analyse de l'activité de l'EN2 que lors de cette première phase cette dernière est satisfaite de son travail réalisé en classe.

3.2. Phase 2 : une enseignante novice satisfaite de son activité de classe suite à un enseignement ostensif mené par les formateurs


Comme pour toute phase constitutive d'une trajectoire de satisfaction, nous nous attachons ci-après à (i) apprécier la satisfaction ou l'insatisfaction de l'EN2 au cours de la phase et (ii) étudier le travail de trajectoire mené par les acteurs.

3.2.1. Une enseignante novice satisfaite de son activité de lancement de tâche

Lors de la Leçon 2, l'EN2 travaille avec ses élèves dans l'APSA support « course de demi-fond ». A l'instant considéré, elle présente une nouvelle tâche qui se déroule dans la cour du collège en raison de l'état impraticable de la piste d'athlétisme. A la fin de la délivrance des consignes, elle précise la répartition des élèves au sein des groupes de travail. Elle place les groupes d'élèves assis selon leur VMA en fonction de leur couleur de dossard. L'EN2 communique ensuite à chaque groupe son plot de départ. Elle s'adresse aux « *jaunes* »

puis au « noirs », aux « verts » et enfin aux « violets » tout en les conservant à leur place face à elle. Une fois toutes les consignes organisationnelles délivrées, elle rappelle juste avant son coup de sifflet que « *quand je siffle, vous commencez à trotter* ». A son coup de sifflet, tous les groupes s'élancent simultanément (Tableau 29).

Tableau 29 : Extrait de la Leçon 2 (Temps 3 du dispositif)

Comportements et communication des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN2 s'adresse successivement aux groupes de couleur mais garde tous les élèves face à elle]</p> <p>EN2 : Quand je vous le dirai, vous irez vous placer au plot rouge qui est au milieu. Qui est au milieu des autres plots rouges. Les rouges, tous les trois, vous partez de ce gros plot jaune. Les blancs, de ce plot jaune là-bas. Les noirs, de ce plot jaune là-bas. Vous êtes attentifs ? Les verts, du gros plot jaune qui est ici. Reste là Angelo je n'ai pas dit d'y aller. Les jaunes : là-bas où il y a la poubelle. Les violets ici sous la fenêtre. D'accord ? Au niveau du tuyau en cuivre. OK ? Vous vous placez et quand je siffle, vous commencerez à trotter.</p> <p>[Les élèves courent jusqu'à leur plot de départ et attendent le coup de sifflet.]</p>	<p>L'EN2 a fini la délivrance des consignes. Elle précise le placement des groupes d'élèves selon la couleur de leur dossard en leur montrant leur plot puis leur demande de s'y rendre.</p> 

Lors de son EAC, l'EN2 précise son activité lors du lancement des élèves dans l'activité. Elle précise qu'avec ce type de procédure de lancement face à toute la classe, les élèves « *savent où ils doivent aller* » mais « *ils ne commencent pas encore* ». Cette modalité de fonctionnement semble lui convenir. Elle la trouve « *efficace* » (Extrait 37).

Extrait n°37 – EN2 EAC/LI :

CH : Qu'est-ce qui se passe là ?

EN2 : Je les lance dans l'activité. Enfin, ils (*les élèves*) ne commencent pas encore mais...

CH : Tu les envoies se placer ?

EN2 : Oui je les envoies se placer.

CH : Qu'est-ce que tu en penses ?

EN2 : Cela a l'air efficace.

CH : Pourquoi ça a l'air efficace ?

EN2 : Parce qu'ils savent là où ils doivent aller, et ils y vont immédiatement.

CH : En plus, c'est des sixièmes, c'est bien ils y vont en courant. Et quel est le résultat auquel tu t'attends ?

EN2 : Je pense qu'il y a un gain de temps par rapport à si je l'avais fait en lançant une équipe à chaque fois. Le temps que je lance la première équipe et que j'arrive à la dernière équipe ... La première lancée elle aurait été dispersée.

CH : Donc tu es satisfaite de toi ?

EN2 : Oui

Lors de l'EAC relatif à ce moment de la Leçon 2, l'EN2 suit la règle [« *Lancer l'activité* » vaut pour « *les envoyer se placer* » ce qui obtient comme résultats que « *les élèves y vont immédiatement* » à la fin du lancement et « *un gain de temps* »] pour signifier et justifier son activité au chercheur qui l'interroge. Elle se montre satisfaite de ce qu'elle a pu mettre en place pour optimiser ce moment de la leçon. A cet instant, elle suit une règle qu'elle a apprise lors des temps de formation précédents et constate les résultats attendus qui lui avaient été enseignés. Effectivement, elle souligne au chercheur qu'en lançant la tâche telle qu'elle le faisait auparavant, équipe par équipe, elle aurait mis davantage de temps et les élèves se seraient « *dispersés* ». En procédant comme les formateurs le lui ont enseigné elle peut au contraire constater une mise en activité plus rapide des différents groupes d'élèves. Elle en est donc au final satisfaite.

Pour identifier les circonstances de formation qui ont permis à l'EN2 d'être satisfaite d'une partie de son activité de classe, il convient en suivant d'étudier le travail de trajectoire, c'est-à-dire d'analyser la nature de l'activité des acteurs menée lors de cette Phase 2.

3.2.2. Un travail de trajectoire marqué par une activité d'enseignement ostensif menée collectivement

L'étude du travail de trajectoire de la Phase 2 correspond à l'étude des activités de l'ensemble des acteurs entre la fin de la Phase 1 (Leçon 1 – Temps 1) et l'aboutissement à de la satisfaction en fin de Phase 2 (Leçon 2). Compte tenu du recueil des données effectué, cette étude prendra essentiellement appui sur l'ECP1 (Temps 2). Dans le détail, quatre séquences structurent ce travail de trajectoire. Elles sont détaillées ci-après.

3.2.2.1. Séquence 1 : Etiqueter et « dé-satisfaire » l'enseignante novice

Lors de cette Séquence 1 du travail de trajectoire, les formateurs s'attachent tout d'abord à « dé-satisfaire » l'EN2 pour pouvoir ensuite engager une action de formation. Plus précisément, ils essayent tout d'abord de se mettre d'accord avec l'EN2 sur l'étiquette de la règle qu'ils ont sélectionnée comme objet de formation. Une fois, cet accord obtenu, ils s'efforcent de remettre en cause la satisfaction de l'EN2 suite à ce qu'elle a pu réaliser en Leçon 1 afin qu'elle accepte d'entrer en formation.

Lors de l'ECP1, les formateurs invitent l'EN2 à faire le bilan de son activité de classe. A partir de ce bilan, ils s'efforcent ensuite d'engager une discussion professionnelle. Pour permettre à l'EN2 d'entrer plus facilement dans celle-ci, la T2 exploite l'un des constats qu'elle a pu livrer lors de son bilan. Elle propose ainsi à l'EN2 d'essayer de situer temporellement ces moments de « *flottement* » lors desquels il y a eu du de « *chahut* » en cours de leçon. Invitée à se positionner, l'EN2 identifiera les moments de lancement des élèves dans la tâche comme les moments les plus délicats (Tableau 30).

Tableau 30 : Extrait de l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN2 vient de terminer son bilan de leçon.]</p> <p>T2 : Il y a eu des petits moments de flottement où tu parles de chahut. C'est à quel moment ? Est-ce que tu arrives à le percevoir ? C'est à quel moment des séances, des leçons, de l'exercice ?</p> <p>EN2 : C'est quand je les lance. Au moment de les lancer dans les situations, quand je les répartis. Quand je leur dis : « <i>toi, tu vas à tel cerceau, soit à tel cerceau.</i> »</p>	<p>Les formateurs demandent à l'EN2 d'identifier les moments de sa leçon qui ont posé problème.</p>

Vous, à tel plot. Vous, à tel plot. Au début ». Et à la toute fin aussi, au moment de recueillir les données : « *Ton équipe a fait quel temps ?* »

T2 : D'accord.

FU2 : Et est-ce que l'on ne peut pas l'améliorer cela ?

EN2 : Si.

FU2 : C'est-à-dire réduire ce temps sans changer le reste, en effet. On est assez d'accord pour dire que ça tournait. Mais il y a des petites choses à améliorer. Comme celle-là...



Lors de l'EAC relatif à cet extrait de l'ECP2, la T2 précise au chercheur qu'elle invite l'EN2 à entrer en discussion pour « *la libérer* » et « *l'apaiser* ». Elle l'a sentie effectivement « *tendue* » à la sortie de sa leçon. Elle cherche donc à éviter que l'EN2 « *se sente attaquée* » en essayant d'être rassurante. Pour ce faire, elle s'efforce de mettre en avant que leur observation de la leçon (avec le FU) aboutit à des constats qui ne sont pas si éloignés de ceux proposés par l'EN2 (Extrait 38).

Extrait n°38 –T2 EAC/ECPI :

CH : Alors, qu'est-ce que tu fais là ?

T2 : Je connais N. (l'EN2). Je veux lui faire verbaliser un petit peu.

CH : C'est bien de la faire verbaliser ?

T2 : Oui, je pense que c'est bien.

CH : Pourquoi tu penses que c'est bien ?

T2 : Parce qu'en plus je la sentais tendue alors que d'habitude non, je voulais être aussi rassurante. Qu'elle perçoive que nous, on a remarqué les mêmes choses qu'elle. Qu'elle n'est pas si éloignée.

CH : Qu'est-ce que cela a engendré ?

T2 : Je ne voulais pas qu'elle se sente attaquée. Le fait de la faire parler avant, elle se libère un peu parce qu'elle est tendue ; elle parle, elle se libère. On ne lui dit pas de suite : « *ça, ça n'allait pas* ».

CH : C'est bien de parler ?

T2 : Oui, je pense que oui. J'aime parler.

CH : Et c'est quoi le résultat du fait de parler ?

T2 : On arrive à libérer nos émotions, nos tensions si on en a. Voilà, ça permet de s'apaiser.

On est chacun en opposition parce que l'on a des regards différents mais d'entendre la position de l'autre, ça permet d'avoir une vision plus globale de la situation. Et donc, à mon avis, d'avoir un meilleur jugement.

CH : D'accord

T2 : Oui, là, j'acquiesce, je suis d'accord avec elle. C'est ce que l'on a remarqué nous. Je suis assez satisfaite du fait qu'elle perçoive. C'est pour moi, un pas vers la progression. Voilà, pour moi c'est ça. Déjà, il faut qu'elle soit consciente de ses manques pour pouvoir les travailler.

CH : Et ça va aboutir à quoi que vous soyez d'accord ?

T2 : On va essayer de trouver des solutions ensemble. Elle va accepter la démarche.

CH : Si elle n'avait pas remarqué la même chose ?

T2 : Si elle ne dit pas la même chose, c'est tout un travail que je dois construire pour essayer sur mon point de vue à moi. Pas qu'elle change d'avis mais qu'elle entende ce que j'ai à dire et que l'on puisse trouver un terrain d'entente sur le quoi travailler.

CH : D'accord.

Pour signifier son activité lors de l'EAC, la T2 suit la règle [« *Faire verbaliser l'EN2* » vaut pour montrer à l'EN2 « *qu'elle n'est pas si éloignée* » de ce que les formateurs ont perçu lors de la leçon ce qui obtient comme résultats « *de l'apaiser* » et de la faire accepter d'entrer une démarche collective de recherche de solutions]. A cet instant, la T2 est satisfaite du travail de formation qui est mené pour l'EN2. Elle considère que l'EN2, « *consciente de ses manques* », va pouvoir s'engager dans un véritable travail de formation avec les formateurs. L'idée n'est pas ici pour la T2, de faire en sorte que l'EN2 change d'avis sur ce qu'elle avait pu faire comme constats à l'issue de sa leçon mais plutôt qu'elle puisse les mettre en mots, entende le constat effectué par les formateurs et, qu'au final, un « *terrain d'entente* » en termes d'objet de formation partagé soit trouvé.

Lors de son EAC relatif au même extrait de l'ECP1, l'EN2 précise de son côté au chercheur qu'elle cherche à répondre aux questions des formateurs en s'engageant dans l'analyse de son activité. Elle souligne que depuis sa leçon elle a pu revoir l'enregistrement de sa leçon. Elle avait senti des difficultés lors de celle-ci, les avait observées après coup en visionnant son activité de classe. A cet instant de l'ECP1, elle a donc bien conscience des moments lors desquels « *ça ne fonctionnait pas* ». Selon elle, les formateurs vont se saisir de son retour pour vérifier qu'elle a bien observé les mêmes difficultés qu'eux en cours de leçon et ainsi s'assurer qu'ils pourront ensuite être sur « *la même longueur d'onde* » lors de la discussion (Extrait 39).

Extrait n° 39 – EN2 EAC / ECP1

CH : Bon, alors, qu'est-ce que tu fais là ?

EN2 : Là, j'essaye de répondre à la question que C. (la T2) et J. (le FU2) viennent de me poser. J'essaye de me remettre dans la leçon qui vient de passer. J'essaye d'analyser mon activité.

CH : Comment tu le juges ? Qu'est-ce que tu en penses ?

EN2 : Au tout début, ce n'était pas du tout bon. Ce n'était pas sur cette vidéo...

CH : On n'est pas au tout début. On est au bout de six à sept minutes.

EN2 : Je pense que ce que je dis, c'est cohérent au regard de ce que l'on vient de voir sur la vidéo. C'est à ces moments-là qu'il y a des flottements.

CH : Pourquoi penses-tu que ce que tu dis est cohérent ? Ton analyse est cohérente ?

EN2 : La vidéo que je viens de voir.

CH : Oui, mais à ce moment-là, tu ne l'avais pas vue.

EN2 : Sur le terrain, je l'avais senti que c'était dans ces moments-là que ça ne fonctionnait pas.

CH : A quoi ça va aboutir d'après toi de leur dire cela ? Dire que tu as senti que cela n'allait pas ... ça aboutit à quoi d'après toi dans l'entretien ?

CH : Ils vont pouvoir orienter sur les choses à revoir, à retravailler pour les leçons prochaines. Ils vérifient que j'ai vu les mêmes choses qu'eux et que l'on est sur la même longueur d'onde.

Lors de son EAC, l'EN2 suit la règle [« *Essayer de répondre aux questions des formateurs* » vaut pour essayer de « *se remettre dans la leçon* » et d'« *analyser son activité* » ce qui obtient comme résultats que les formateurs « *vérifient* » qu'il y ait bien adéquation avec leurs propres observations et puissent orienter la discussion « *sur les choses à revoir* »] pour signifier son activité. L'EN2 perçoit donc que les formateurs cherchent à engager la discussion sur des observations partagées aussi par eux. Elle est donc pour ainsi dire en accord avec l'activité de formation engagée par la T2. Elles sont toutes les deux, à ce moment de l'ECP1, en train de s'entretenir sur leurs observations respectives afin de trouver un objet de formation partagé.

Lors de son EAC relatif à ce même extrait de l'ECP1, le FU2 ne signifie pas le travail de formation engagé comme l'EN2 et la T2. Selon lui, il exploite certes l'analyse de l'activité de l'EN2 mais va beaucoup plus loin en posant clairement le problème à surmonter et nommant la règle objet de formation. Il situe d'ailleurs la règle considérée au regard de l'outil commun⁹⁷ partagé par les T, EN et FU (Extrait 40).

Extrait n°40 – FU2 EAC / ECP1

CH : Alors, qu'est-ce que vous faites là ? Ce n'est pas le début, c'est sept ou six minutes après.

FU2 : Si là, on a défini une partie de règle qui est : « présenter une situation d'enseignement » mais partie 5, la dernière, c'est-à-dire : elle s'arrête de parler et il va y avoir la mise en activité des élèves. Dans cet espace, entre les deux, il va y avoir une perte de temps qui est ...

CH : Mais qu'est-ce que vous faites là, dans l'entretien ?

FU2 : On explicite la règle et on demande à la stagiaire : est-ce que tu vois de quoi on parle ? Et elle est en train de le dire.

CH : C'est bien de le demander à la stagiaire ?

FU2 : Oui il faut qu'elle sache de quoi on parle. Voilà.

CH : Pourquoi c'est important qu'elle sache de quoi on parle ?

FU2 : Pour qu'elle le raccroche à quelque chose, à un temps de la future leçon...

CH : Cela devrait aboutir à quoi si c'est OK ? C'est quoi le résultat de cette approche ?

FU2 : Elle devrait modifier... On a attiré son attention sur ce moment-là et donc elle va continuer à faire ce qu'elle faisait et, elle va arriver à ce moment-là. J'ai fini de donner les consignes. Ils ont compris. J'ai posé deux, trois questions. Là, il y a un problème. Donc elle va modifier sa façon de faire, sa planification et également son interaction avec les élèves, pour que la mise en pratique se fasse sur tac tac...

⁹⁷ Le FU se réfère au document de travail partagé par les EN, les T et les FU. Il s'agit d'un document proposant une formalisation du métier par des règles définies par un collectif de formateurs (voir pour plus d'informations : Chaliès & Raymond, 2007 ; Gaudin, Perrot, Escalié, Chaliès, & Raymond, 2014). Chaque règle de métier est elle-même définie en « éléments d'étayage ». Ainsi, la règle « *présenter une tâche aux élèves* » vaut pour : « *stopper l'activité des élèves* », « *mettre les élèves en situation d'écoute* », « *délivrer les consignes* », « *vérifier la compréhension des consignes* » et « *lancer les élèves dans l'activité* ».


Lors de son EAC, le FU2 suit la règle [*« Expliciter une partie de la règle »* objet de la formation vaut pour *« préciser à l'EN2 de quoi il est question dans l'ECP »* ce qui obtient comme résultats *« d'attirer son attention »* et faire en sorte *« qu'elle se projette dans la préparation de sa future leçon »*] pour signifier son activité. Selon lui, il poursuit l'activité de conseil préalablement engagé avec la T2. Ils ont, en effet, en amont défini *« une partie de la règle »* sur laquelle ils souhaiteraient travailler avec l'EN2 : *« Mettre en activité les élèves suite à la présentation de la situation d'enseignement »*. A cet instant de l'ECP1, il est plus exactement dans une double intention. Il cherche, d'une part, *« à attirer l'attention de l'EN2 »* sur un problème particulier. Il cherche, d'autre part, à ce qu'elle anticipe déjà de sa façon de faire la mise en activité des élèves lors de sa prochaine leçon.

A ce stade de la Séquence 1, il est possible de considérer que l'ensemble des acteurs mène des activités participant au même travail de trajectoire consistant à délimiter l'objet partagé de formation à venir. Comme nous avons pu le détailler, la T2 incite pour ce faire l'EN2 à développer en détail certains points de son bilan de leçon afin de vérifier qu'ils soient bien *« sur la même longueur d'onde »* en termes de difficulté éprouvée. L'EN2 répond pour ainsi dire aux attentes des formateurs en précisant sa propre lecture des difficultés vécues en cours de leçon. Enfin, le FU2 circonscrit clairement la difficulté en exploitant les propos de l'EN2 mais aussi un document de travail partagé. Il semble donc possible d'avancer que le travail de trajectoire est collaboratif. Les différents acteurs cherchent en effet chacun par des activités différentes mais complémentaires à circonscrire la règle (en l'occurrence ici la règle dont l'étiquette est *« Lancer les élèves en activité »*) qui sera ensuite l'objet de formation.

Lors de cette Séquence 1 du travail de trajectoire, les acteurs ne s'en arrêtent pas, pour ainsi dire, à seulement circonscrire l'étiquette de la règle qui fera l'objet du conseil. Les formateurs s'engagent en effet très vite en suivant dans une autre activité de formation relative cette fois-ci non plus à la délimitation de la difficulté vécue et observée mais plutôt à la délimitation de solutions qui pourraient être envisagées pour y répondre. Pour passer d'une activité de formation à une autre, le FU2 se réfère à ses notes. Il s'engage alors différemment dans l'ECP en précisant des éléments concrets de l'activité de classe de l'EN2. Il énonce ainsi le temps passé par l'EN2 lors de chacune de ses activités auprès des élèves. Il insiste alors sur la durée (*« Il y a eu huit minutes »*) du lancement de la tâche entre la fin de la délivrance des consignes et le début des élèves dans la tâche. Pour le FU2, *« il faut réduire ce temps »*. De son côté, la T2 accompagne ainsi l'activité de formation engagée par le FU2. Alors même que

jusqu'à présent elle questionnait l'EN2 sur ses propres observations, elle l'interroge sur ce qu'elle pense des constats faits par le FU2. En l'occurrence, elle lui demande si elle a pu de son côté quantifier le temps passé à la mise en activité des élèves et, par là même, s'est elle-même rendue compte de sa durée excessive. L'EN2 lui indique qu'elle n'a aucune idée de la durée de ce temps de lancement de la tâche (Tableau 31).

Tableau 31: Extrait de l'ECP1 (temps 2 du dispositif)

Comportements et communication des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN2 a terminé son analyse de sa leçon. La T2 et le FU2 ont initié l'identification de l'étiquette de la règle à enseigner et indiquent les différents repères temporels pris au cours de la leçon.]</p> <p>FU2: Là, j'ai noté le temps. Fin d'échauffement, 14h05. 14h05-14h10, explication de la tâche 1. C'est les six minutes. Regroupements par deux. Un observateur. Course sans s'arrêter. Le début des premières six minutes, c'est 14h13. Il y a eu 8 minutes. Ça, je pense qu'on peut le réduire, il faut le réduire. Et en plus, celles des explications à 14h10, mais après, il y a trois minutes entre 10 et 13 avant que l'on voit les premiers courir. Je dis mais qu'est-ce qui s'est passé pendant ces trois minutes. Tout le monde a compris ? Vous avez le maillot ? Normalement, dans la seconde qui suit, ça court.</p> <p>T2 : Est-ce que tu as une idée du temps ?</p> <p>EN2 : Non...</p>	<p>Les formateurs, en particulier le FU2, précisent minute par minute les différentes étapes de la leçon observée</p> 

Lors de son EAC relatif à cet instant de l'ECP1, le FU2 précise au chercheur qui l'interroge qu'il cherche, tout à la fois, de « *persuader l'EN2* » que le problème qu'ils ont préalablement délimité nécessite d'être abordé tout en essayant de ne pas la « *mettre en*

difficulté ». Pour ce faire, il s'efforce au cours de l'ECP1 d'« *amener des preuves* » issues de son observation de la leçon. Celles-ci sont relatives au temps consacré par l'EN2 à lancer ses élèves en activité suite à la présentation de la tâche (Extrait 41).

Extrait n°41 –FU2 EAC/ECP1 :

CH : Bon alors ?

FU2 : J'amène des preuves. J'amène des preuves au niveau du temps que j'avais noté.

CH : C'est bien d'amener des preuves ?

FU2 : Si je veux la persuader qu'il y a vraiment du temps perdu...

CH : Tu lui montres qu'elle perd du temps et tu lui amènes des preuves ?

FU2 : Oui. Je lui montre qu'il y a du temps qui s'écoule. Que je ne vois pas l'intérêt de ce temps.

CH : Ce n'est pas nécessaire de passer par ce moment ?

FU2 : D'amener la preuve ? Oui ça me semble...

CH : Pourquoi ça te semble nécessaire ?

FU2 : Il faut qu'elle soit persuadée que ce que l'on a vu corresponde à quelque chose qu'elle a ressenti ou qu'elle-même a vu ou perçu ou peut-être pas du tout. Et donc, ça vaut le coup. Ça a un coût mais ça vaut le coup de modifier cette période-là.

CH : Pour arriver à quel résultat ?

FU2 : Pour arriver à un gain de temps, à une restriction, à une amélioration de sa façon de faire. ... Tu cries, tu ramènes, tu perds encore plus de temps et voilà. Moi, ça ne me semble pas négligeable. Et j'ai l'impression qu'elle se dit : « *Bof* ».

Lors de son EAC, le FU2 suit la règle [*« Amener des preuves préalablement notées lors de la leçon »* vaut pour *« attirer l'attention de l'EN »* sur le problème préalablement délimité sans la placer *« en difficulté »* ce qui obtient comme résultats qu'elle *« s'en rende compte (de la difficulté) »* et soit *« convaincue de la nécessité de travailler »* pour y trouver des solutions] pour signifier son activité. Le FU2 est, à ce moment de l'ECP1, engagé dans une activité de formation relativement complexe. Selon lui, même si elle a préalablement compris ce sur quoi les formateurs souhaiteraient travailler, l'EN2 ne partage pas en effet complètement le même point de vue qu'eux quant au caractère insatisfaisant de son lancement des élèves en activité. Plus exactement, elle considère d'après le FU2 que *« c'est normal de perdre du temps »* à ce moment de la leçon et ne voit donc pas complètement l'intérêt de changer de façon de procéder. Pour surmonter cette difficulté d'implication de l'EN2 dans la formation, le FU2 est donc contraint *« d'amener des preuves »* précises, c'est-à-dire *« notées »* en cours de leçon. Il cherche donc à la persuader par ces observations concrètes qu'il y a *« vraiment eu du temps perdu »*. Le FU2 mène donc une activité de formation avec précautions. Il amène les preuves concrètes à l'EN2 du caractère inadéquat de son activité de lancement des élèves en activité tout en s'efforçant de ne pas trop la déstabiliser.

L'autoconfrontation de l'EN2 au même extrait d'ECP1 permet de situer combien elle prend conscience, par l'intermédiaire des retours notamment du FU2, du *« décalage »* qui

existe entre ce qu'elle pouvait penser initialement de sa mise en activité des élèves et ce qui s'était réellement passé en cours de leçon (Extrait 42).

Extrait n°42 –EN2 EAC/ECP1 :

CH : Tu veux rebondir là-dessus sur autre chose ?

EN2 : Là, je me dis que j'étais à côté de la plaque. Au début, quand on me demande comment s'est passé le cours, je trouve justement qu'ils ont eu un temps de pratique plutôt pas mal. Et puis là, on énumère tous les temps que ça a duré quand ils ont pas pratiqué. C. (la T2) me demande si j'ai une idée du temps de pratique, et là, je me dis : un quart d'heure sur 2h. En fait, ce n'était pas du tout ce que je pensais.

CH : D'accord donc tu es déçue d'entendre ce retour ?

EN2 : Je ne suis pas déçue de les entendre. Je suis déçue de voir qu'il y a un décalage entre ce que je pensais et ce qui a vraiment eu lieu dans mon cours.

CH : D'accord, OK.

Lorsqu'elle est autoconfrontée à l'extrait d'ECP1, l'EN2 suit la règle [*« Etre à coté de la plaque »* vaut pour *« voir un décalage entre ce que je pensais et ce qui a vraiment lieu »* ce qui obtient comme résultat *« d'être déçue »*] pour signifier son activité. Elle dit au chercheur être finalement *« déçue »* de ce qu'elle avait pu réaliser en classe, c'est-à-dire exprime sa *« dé-satisfaction »*.


Lors de cette séquence, le travail de trajectoire mené par les formateurs est complémentaire. Si la T2 est restée relativement discrète, le FU2 s'est engagé dans une activité destinée à engager véritablement l'EN2 à leurs côtés dans la recherche collective de solutions pour répondre à la difficulté identifiée et acceptée. Pour ce faire, il s'appuie sur des éléments d'observation de la leçon précis. Il les exploite toutefois avec précaution pour ne pas trop déstabiliser l'EN2. Cette activité du FU2 conduit, semble-t-il, progressivement l'EN2 à prendre conscience du fait qu'elle avait mal apprécié sa leçon et plus particulièrement le temps alloué aux élèves pour les apprentissages. Elle se dit *« déçue »* de constater qu'elle s'y est mal prise dans tous les temps d'enseignement non alloués à l'engagement moteur des élèves dont celui relatif à la mise en activité suite à la présentation de la leçon. Finalement, alors même qu'elle était satisfaite de ce qu'elle avait pu faire dans sa classe, elle en devient insatisfaite. Le FU2 participe donc à *« dé-satisfaire »* l'EN2 qui ne jugeait pas avec justesse son activité de classe. L'activité du FU2 est prépondérante dans cette *« dé-satisfaction »* car la T2 reste discrète à ce moment là de l'ECP1.

3.2.2.2. Séquence 2 : une exemplarisation de la règle ancrée dans les circonstances de classe de l'enseignante novice

Après avoir étiqueté la règle objet de formation à venir et « dé-satisfait » l'EN2, les formateurs s'engagent dans un nouveau travail de trajectoire visant pour ainsi dire à poursuivre l'enseignement engagé de la règle considérée. Ils procèdent alors à une activité d'exemplarisation de la règle nommée à partir des circonstances de classe de l'EN2.

Les formateurs s'engagent, plus concrètement, dans la proposition d'un exemple de façon de faire pour permettre à l'EN2 de lancer les élèves en activité en perdant le moins de temps possible. Ils lui proposent ainsi « d'organiser » le matériel nécessaire à la tâche préalablement et de « montrer » aux élèves comment doit se passer le début de la tâche « avant de les envoyer » en activité (Tableau 32).

Tableau 32 : Extrait de l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communication des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[Les formateurs ont donné l'étiquette de la règle et ont tenté de convaincre l'EN2 de la nécessité de s'engager dans l'apprentissage de cette règle. Ils vont ici donner des exemples de cette règle].</p> <p>FU2 : Tu ne vas pas réduire l'incertitude à zéro mais tu vas la réduire. Ils sont assis. Et d'un coup. Je ne sais pas moi. Qu'est-ce que l'on pourrait faire sur ces maillots ? Parce qu'il y a eu aussi des chronos, les... Pour les maillots, tu avais huit équipes, tu pouvais avoir des maillots disposés, parce qu'en plus c'était au sec. Et dire : « bon, maintenant, vous allez vous ranger devant les maillots. Vous allez les enfiler et vous allez rester là ». Je te fais tout le truc là. Voilà ce que ça va donner. Les noirs, et tu balances : <i>Alphonse, Joséphine</i> T2 : Rangés en colonne... FU2 : Regardez ce que je demande...</p>	<p>Le FU2 concrétise le conseil en donnant un exemple concret à l'EN2. La T2 complète ses propos et l'EN2 écoute sans intervenir. Simultanément, le FU2 mime les conseils.</p> 

Lorsqu'il est autoconfronté à cet extrait de l'ECP1, le FU2 précise au chercheur qu'il « *donne un exemple de procédure* » envisageable par l'EN « *dans cette leçon-là* ». Il explique qu'il prend soin de donner un exemple qui s'enracine dans la pratique de l'EN2. Il ancre donc son conseil dans ce que l'EN2 faisait déjà (Extrait 43).

Extrait n°43 – FU2 –EAC/ECPI :

CH : Qu'est-ce que tu es en train de faire ?

FU2 : Je suis en train de définir, de donner un exemple de procédure envisageable sur cette leçon-là.

CH : Et qu'est-ce que tu en penses ? C'est une bonne chose ?

FU2 : De concrétiser comme cela ? Je redouble. Est-ce qu'elle a bien compris ce que l'on attendait d'elle ?

CH : Pourquoi tu fais cela ? Pourquoi tu donnes une solution ? Tu redonnes...

FU2 : Pour montrer que c'était possible, Dans quelque chose que l'on a vécu tous ensemble et qu'en effet ça aurait permis de gagner quelques minutes. Là, ce que je lui dis, c'est le contraire de ce qu'elle a fait. C'est-à-dire, elle a dit aux gens de venir et puis au contraire ils se sont éparpillés. Elle a été obligée de dire : « *revenez. A partir de maintenant on va courir* »... De cette mise en activité... Donc là, il y a possibilité d'enchaîner... Ce que l'on voudrait, c'est que dans sa planification, elle se pose ce problème. Ils sont assis. Ils vont bouger. Entre maintenant et cela, qu'est-ce que je fais ? Et là elle nous dit : « *ils sont assis et je leur dis allez-y* ». En fin de compte, elle ne leur dit pas « *allez-y* » mais elle leur dit « *prenez les maillots, faites ceci, faites cela* »... « *Mettez-vous par groupe, c'est le premier qui parle* ». Tout ça, elle le fait et donc elle perd un temps...

Le FU2 a plus exactement suivi la règle [« *Donner un exemple de procédure envisageable* » vaut pour « *concrétiser* » la proposition de solutions qui est faite ce qui obtient comme résultats de « *montrer que c'est possible* » à l'EN2 et de l'inviter à « *s'interroger dès sa planification* »] pour signifier son activité de formation. Le FU2 prend donc la précaution à cet instant de la formation de livrer un exemple ancré dans les circonstances de classe de l'EN2 de sorte qu'elle puisse s'en saisir, en apprécier la faisabilité, voire l'exploiter pour planifier sa prochaine leçon.

Plus loin lors de son EAC, le FU2 confirme au chercheur la nature de son activité de formation. Il lui précise que celle-ci est destinée à donner à l'EN2 un exemple proche de ce que pourrait faire concrètement demain dans sa classe l'EN2. Cet exemple associé à l'étiquette « *Lancer l'activité des élèves* » lors d'une activité que l'on pourrait qualifier d'enseignement de la règle, semble pour le FU2 saisissable par l'EN2. Il est d'autant plus confiant sur ce point qu'il en a discuté en amont avec la T2 (Extrait 44).

Extrait n°44 – FU2 –EAC/ECPI :

CH : Là, qu'est-ce que tu fais encore ?

FU2 : Je précise encore plus et je donne encore un autre conseil.

CH : C'est bien de préciser comme ça pour elle ? C'est important ?

FU2 : Il me semble que c'est...Le fait de dire que l'on peut faire ça elle peut juger elle-même si c'est faisable ou complètement (*geste pour fou*). Ça devrait l'amener à dire : « *Bon hé bien voilà, c'est sur une procédure* ».

CH : Et pourquoi, toi, ça te semble aussi nécessaire de le faire ? De redonner un truc encore.

FU2 : Il me semble qu'elle n'a pas trop envie de changer cela. Elle ne me semble pas... Le problème, c'est que nous (T2 et FU2), on a discuté tous les deux, et on est arrivé à se dire qu'en fin de compte c'est ça qui ne marche pas trop. Et elle, non !

CH : Cela aboutit à quoi de lui donner un conseil ? Quel est le résultat que tu attends de cela ?

FU2 : C'était possible mais ça n'a pas été fait.

CH : Tu lui as montré que c'était possible ?

FU2 : Voilà.

Lors de cet extrait d'EAC, le FU2 suit la règle [*« Préciser le conseil »* vaut pour *« dire un conseil faisable »* ce qui obtient comme résultat de *« montrer que c'était possible mais que ça n'a pas été fait »*] pour signifier son activité. Confronté à l'EN2 qui ne semblait pas avoir *« trop envie de changer »* sa façon de faire, il lui est apparu nécessaire en accord avec la T2 (*« on en a discuté tous les deux et on en est arrivé à se dire »*) de proposer une façon de faire suffisamment ancrée dans les circonstances de la classe de cette dernière pour lui montrer tout à la fois que *« c'est possible mais que ça n'a pas été fait »*.

Lorsqu'elle est autoconfrontée à ce même extrait d'ECP1, la T2 précise que son intervention vise à compléter celle initiée par le FU2. Avant de s'engager dans l'ECP, ils sont en effet mis d'accord sur la difficulté de l'EN2 et sur les solutions envisageables pour y répondre. Elle ne fait donc que *« redoubler »* ce qu'a déjà dit le FU2 (Extrait 45).

Extrait n°45 – T2 –EAC/ECP1:

T2 : Là je redouble ce que dit J (le FU2).

CH : C'est-à-dire ?

T2: Je précise encore plus ce qu'il dit et je donne un autre conseil.

CH : Tu précises et tu vas plus loin, c'est ça ?

T2 : Oui c'est important. Je complète là... Elle peut donc juger elle-même si c'est faisable ou complètement (*geste pour signifier une idée folle ou irréaliste*).

CH : Tu lui montres que c'est possible ?

T2 : (...) Avec J. (le FU2), on lui dit *« tu aurais pu faire cela »*... Et donc, j'imagine qu'elle va s'interroger.

Lors de son EAC, la T2 signifie son activité en suivant la règle [*« Redoubler le conseil du FU2 »* vaut pour *« préciser ce conseil et le compléter »* ce qui obtient comme résultat de *« permettre à l'EN d'envisager la faisabilité du conseil »*]. La T2 cherche donc de par son engagement dans l'ECP à compléter l'activité du FU2. Elle se place pour ce faire dans la continuité de ce qu'il a proposé en termes d'exemples associés à la règle étiquetée. La

proposition a été discutée au préalable. La T2 endosse toutefois un rôle plus discret, de complétion dans cet exemplarisation de la règle en cours d'enseignement.

Autoconfrontée sur ce même extrait d'ECP1, l'EN2 estime qu'elle a bénéficié d'un « *bon conseil* » même si beaucoup d'informations semblent lui être données simultanément. Ce conseil lui semble d'autant plus utile et exploitable (« *le mettre en œuvre assez facilement* ») qu'il est « *concret* » (Extrait 46).

Extrait n°46 – EN2 –EAC/ECPI:

CH : Qu'est-ce qui se passe là ?

EN2 : Là,... Il y a beaucoup d'informations. J'essaie de visualiser en même temps qu'il me parle de cette façon de faire.

CH : Tu le juges comment ce qu'il te dit ? Pour toi, c'est comment ? Toutes ces informations que tu as là ?

EN2 : Là, c'est un bon conseil. C'est très concret.

CH : C'est un bon conseil mais tu ne le comprends pas ? Est-ce vraiment un bon conseil si tu ne le comprends pas ?

EN2 : L'idée, c'est un bon conseil dans la mesure où il me dit les choses concrètement, je vais pouvoir les mettre en œuvre assez facilement. ...

Lors de son autoconfrontation, l'EN2 suit la règle [« *Essayer de visualiser* » vaut pour écouter « *des choses concrètes* » ce qui obtient comme résultat de « *mettre en œuvre le conseil facilement* »] pour signifier son activité. Elle juge à cet instant de la formation que les formateurs l'aident tout particulièrement car le conseil qui lui est donné est « *concret* ». Cela lui permet d'envisager « *assez facilement* » son exploitation lors d'une de ses prochaines leçons.

Lors de cette Séquence 2, les activités des acteurs sont centrées sur l'exemplarisation de la règle étiquetée en amont, c'est-à-dire en cours d'enseignement. Tous les acteurs sont engagés dans ce travail de trajectoire même si leur activité respective est différente. D'un côté, les formateurs s'efforcent de délivrer un exemple ancré dans les circonstances de classe de l'EN2 afin qu'elle puisse tout à la fois juger du caractère faisable de ce qui lui est proposé mais aussi remettre quelque peu en question sa façon de faire et accepter de la modifier. D'un autre côté, l'EN2 est à l'écoute des propositions des formateurs et envisage dès l'ECP leurs exploitations. A ce stade de la formation, l'EN2 s'estime finalement en capacité de suivre la règle que lui ont enseignée les formateurs lors d'une prochaine leçon.

3.2.2.3. Séquence 3 : une activité collective de formation pour fixer les résultats attendus

Après avoir successivement délimité la difficulté à surmonter et par là même « désatisfait » l'EN2 puis s'être engagés dans une activité d'exemplarisation de la règle préalablement étiquetée, les formateurs s'engagent dans une nouvelle séquence de travail de trajectoire au cours de l'ECP1. Au cours de cette séquence, ils délimitent les résultats attendus (« *on attend à ce que le temps de transition soit réduit* ») suite aux suivis adéquats de la règle objet de formation. Il s'agit donc pour l'EN2 de constater, suite à la mise en œuvre des propositions de solutions préalablement discutées avec les formateurs, une mise en activité des élèves plus courte que celle constatée lors de la Leçon 1, c'est-à-dire inférieure à huit minutes (Tableau 33).

Tableau 33 : Extrait de l'ECP1 (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communication des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p><i>[Les formateurs évoquent momentanément la gestion de l'observation et des dispensés puis reviennent au conseil principal de l'entretien sur le lancement.]</i></p> <p>T2 : On s'est posé la question. A la tâche 1, il y a 15 élèves qui ont couru, et 12 au deuxième passage. Il y avait deux dispensés. Ça veut dire que les 12 plus les deux dispensés, ça fait 14. Tu as peut-être un élève qui n'a pas été observé.</p> <p>EN2 : Oui il y en a un qui n'a pas été observé. Il me l'a dit.</p> <p>T2 : Tu aurais pu dire, parce que ce n'était pas compliqué comme observation, tu aurais pu avoir un élève qui en observe deux. Ce flottement ne t'a pas permis de t'apercevoir, de te rendre compte de cela. Alors que si tu le gères, vous vous mettez par deux, en rangs d'oignons par deux. Il y en a un qui est tout seul ? Allez, vous vous mettez par trois. Celui qui ne court pas en prend deux. Des petites choses comme cela, ça va te permettre d'être plus cadré. Pour ne pas qu'il y en ait un qui passe à la trappe. Tu l'as fait ? Même si après il n'a pas marché. Ce n'est pas grave.</p> <p>FU2 : Donc voilà : premier point, il y en a un second. Le premier point c'est : on attend à ce que le temps de transition soit réduit. Tu sais qu'il y a une période. Tu vas t'y centrer dessus. Pour gagner du temps, on n'a jamais assez de temps.</p> <p>T2 : (...). Comment tu vas l'organiser pour gagner du temps en fait ? Pour éviter ces moments de flottement. En fait, l'évaluation, ce sera : est-ce que l'on a eu ces moments de flottement ? Est-ce qu'il a été réduit ou pas ?</p>	<p>Après avoir réalisé un aparté sur le cadrage de l'observation, les formateurs précisent le résultat attendu suite aux suivis adéquats de la règle objet de formation.</p> 

Lors de son EAC relatif à ce moment de l'ECP1, le FU2 précise au chercheur la nature de son activité. Selon lui, il cherche à fixer ce qu'il serait souhaitable de constater, lors d'une prochaine leçon, en termes de retombées de la modification de la pratique de classe de l'EN2. Pour le FU2, il y a un double intérêt à fixer ainsi les résultats attendus suite aux suivis de la règle objet de formation. D'une part, le FU2 considère que fixer ce type d'indicateur permet à l'EN2, mais aussi aux formateurs (« *pour elle et pour nous* »), de signifier le caractère adéquat ou inadéquat des prochains suivis de la règle. D'autre part, le FU2 estime qu'en cas de constat effectif en classe des résultats attendus délimités en formation, l'EN2 sera amenée à poursuivre la modification de sa pratique, c'est-à-dire à s'engager dans de nouveaux suivis de la règle considérée (Extrait 47).

Extrait n°47 – FU2 –EAC/ECP1:

FU2 : Je donne le résultat attendu.

CH : C'est important de donner le résultat attendu ?

FU2 : Cela va être des indicateurs à elle et à nous pour savoir si elle a modifié ou non. Surtout que c'est des indicateurs qui sont concrets.

CH : Pourquoi c'est important de donner ces indicateurs ?

FU2 : Est-ce que l'objectif fixé est atteint ? Et deuxièmement, ça lui permet à elle de dire : si je prépare comme ça, alors je réduis. Et donc elle continuera à préparer comme ça.

CH : Pour elle c'est un moyen de savoir si ça marche. Et si ça marche, elle le refera.

FU2 : Pour elle et pour nous. Voilà.

Lors de son EAC, le FU2 suit la règle [*« Donner le résultat attendu »* vaut pour *« donner des indicateurs concrets »* ce qui obtient comme résultats de permettre au formé et aux formateurs d'identifier si la pratique a été *« modifiée ou non »* et d'inviter l'EN2 *« à refaire »* ce qui a été tenté et qui a *« marché »*] pour signifier son activité. A ce moment de la formation, le FU2 fixe clairement les résultats attendus suite aux suivis adéquats de la règle en cours d'enseignement. Ainsi, selon lui, si l'EN2 modifie sa pratique de classe comme il le lui a proposé alors le temps de mise en activité des élèves devrait diminuer de façon significative. Parallèlement, le FU2 s'appuie, pour ainsi dire, également sur la satisfaction potentielle de l'EN2 (satisfaction nourrie par le constat des résultats attendus) pour envisager une persistance de cette dernière dans la modification de sa pratique de classe.

Autoconfrontée sur ce même extrait d'ECP1, la T2 précise son activité au chercheur qui l'interroge en soulignant qu'elle tente de *« poser la cadre de l'évolution »* c'est-à-dire de clarifier à l'EN2 les *« exigences »* en fin d'entretien pour éviter que le conseil ne soit resté trop *« flou »*. Elle *« recadre »* donc pour ainsi dire le conseil afin de préciser à l'EN2 les résultats attendus *« la prochaine fois »* (Extrait 48).

Extrait n°48 – T2 –EAC/ECPI:

CH : Alors ? Qu'est-ce que tu fais ?

T2 : Je pose le cadre de l'évolution. Ce qu'on lui demande et ce que l'on va exiger, ce qu'on lui demande pour la prochaine fois. De nous le montrer...

CH : C'est-à-dire que là, tu poses tes exigences pour la prochaine fois ?

T2 : Oui.

CH : C'est bien de poser ses exigences ?

T2 : Oui.

CH : D'accord. Pourquoi ?

T2 : Parce qu'il faut que ce soit clair. Sinon on reste dans une activité floue et on n'aboutit pas aux résultats.

CH : Et ça devrait aboutir à quoi de le dire tel quel ? De poser tes exigences comme cela, quel est le but ?

T2 : Que dans sa tête, ça soit clair.

CH : Ce n'était pas clair encore là ? Tu m'as dit déjà tout à l'heure que tu le posais le problème ?

T2 : Oui ... il me semble à un moment important de recadrer.

CH : Là, tu recadres ?

T2 : Oui. De resituer un peu ce sur quoi on va travailler et ce que l'on va exiger d'elle. Est-ce que l'on va donner plein d'autres petites informations ?

CH : Cela va engendrer quoi de le recadrer à lui donnant l'information essentielle ?

T2 : Qu'elle ne se perde pas dans tout ce qui a été dit. Parce que l'on a dit beaucoup de choses...

Lors de cet extrait d'EAC, la T2 suit la règle [« *Recadrer* » vaut pour « *poser le cadre de l'évolution à l'EN2* » vaut pour lui rappeler « *ce qu'on lui demande et ce que l'on va exiger* » lors de la prochaine leçon ce qui obtient comme résultat de « *clarifier* » les attentes à l'EN2]. La T2 complète donc de par son activité celle du FU2. Comme ce dernier, elle précise à l'EN2 les résultats attendus suite aux suivis de la règle et compte sur cet apport de précisions pour faciliter la mise à sa main du conseil par l'EN2. Alors que le FU2 compte sur cette clarification des résultats attendus pour inciter l'EN2 à poursuivre ses efforts de transformation de sa pratique professionnelle, la T2 espère quant à elle inviter l'EN2 à s'engager dans cette transformation en fixant clairement les exigences de résultats attendus.

Lorsqu'elle est autoconfrontée sur ce moment de l'ECPI au cours duquel les formateurs lui précisent les résultats attendus suite aux suivis adéquats de la règle, l'EN2 précise au chercheur qui l'interroge qu'elle trouve *a priori* plus « *facile* » de mettre en place la proposition qui lui est faite, en termes de modification de sa mise en activité des élèves, plutôt que toute autre modification qui concernerait son travail « *d'intervention ou de régulation* » (Extrait 49).

Extrait n°49 – EN2 –EAC/ECPI:

EN2 : Là, le lancement de l'activité, je me dis que c'est facile. Enfin, facile, on verra plus tard.

CH : Lancer une activité, c'est facile ?

EN2 : Je peux peut-être arriver à... Je me sens plus capable d'arriver à corriger cela que corriger mes interventions et régulations.

CH : Et donc là, pour toi, lancer une activité, c'est quoi ? Tu penses que ça peut être facile. Pourquoi tu penses que ça peut être facile ? C'est faire quoi lancer une activité ?
EN2 : Lancer une activité, c'est gérer la transition entre la fin des consignes et le début de l'activité des élèves.
CH : En faisant quoi ?
EN2 : Non, j'ai dit facile mais ce n'est pas ce que je pensais.
CH : En faisant quoi ?
EN2 : En faisant ce que me dit J. (le FU2). Placez les maillots, les mettre par colonne... En structurant plus et en l'écrivant dans ma planification.
CH : Cela devrait aboutir à quoi à l'arrivée cela ?
EN2 : A un gain de temps dans cette phase là.
CH : D'accord.

Lors de son EAC relatif à ce moment de l'ECP1, l'EN2 précise au chercheur la règle que les formateurs veulent lui enseigner : [*« Lancer une activité »* vaut pour *« gérer la transition entre la fin des consignes et le début des activités des élèves »* ce qui obtient comme résultat *« un gain de temps »*]. Selon elle, s'engager dans des premiers suivis de cette règle semble plus *« facile »* que de devoir modifier son travail *« d'intervention ou de régulation »* des élèves en cours de tâche.


Au final, il semble possible de souligner que l'ensemble des acteurs de la triade participe à cette séquence du travail de trajectoire relative à la définition des résultats attendus suite aux suivis adéquats de la règle. Le FU2 prend l'initiative de fixer clairement les résultats attendus. La T2 repose ces résultats attendus par crainte que l'EN2 ne les perçoive pas clairement. De nature complémentaire, les activités du FU2 et de la T2 semblent donc se compléter. Les activités des formateurs sont donc collaborées. De son côté, l'EN2 semble aussi investie dans ce travail de trajectoire. Elle confirme au chercheur lors de son autoconfrontation qu'elle a bien perçu les résultats attendus qui lui ont été enseignés et, qu'en apparence, il ne lui est pas difficile de les atteindre en suivant la règle objet de formation.

Cette séquence du travail de trajectoire apparaît donc comme significative en termes d'impact potentiel sur la satisfaction de l'EN2. Alors même que cette dernière vient d'être *« dé-satisfaite »* par l'activité préalable de formation (Séquence 1 du travail de trajectoire), elle est ici placée en situation de pouvoir *« regagner »* en satisfaction lors de sa prochaine leçon. Elle est en effet en capacité de modifier sa pratique de classe pour mettre ses élèves en activité autrement mais aussi d'en apprécier le caractère efficace en termes de gain de temps.

3.2.2.4. Séquence 4 : aménager la situation de classe pour permettre les premiers suivis de la règle

Lors de la Leçon 2 faisant suite au travail de formation préalablement détaillé, l'EN2 prépare, comme le lui ont demandé les formateurs, la mise en activité des élèves avant de la mettre concrètement en œuvre. Lors de la phase de la présentation des consignes, l'EN2 précise en ce sens à l'ensemble des élèves assis devant elle ce qu'elle attend au moment du lancement de l'activité. Elle s'assure de l'écoute de ses élèves (« *écoutez bien* ») et demande aux élèves de « *rester assis* » lorsqu'elle indiquera les positions de départ (Tableau 34).

Tableau 34 : Extrait de la Leçon 2 (Temps 3 du dispositif)

Comportements et communication des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN2 s'adresse à l'ensemble de la classe après avoir délivré les consignes de la tâche]</p> <p>EN2 : Ecoutez bien. Je vais vous dire chaque équipe à quel plot vous allez démarrer l'échauffement. OK ? Les sans dossards... Vous restez assis. Les sans dossards, quand je vous le dirai vous irez vous placer au plot jaune qui est tout au fond. D'accord ? Les bleus...</p> <p>[Les élèves écoutent l'énonciation des plots de départ pour chaque équipe sans bouger]</p>	<p>L'EN2 a fini la délivrance des consignes et donne des consignes aux élèves pour qu'ils attendent assis tant qu'elle ne leur a pas demandé de se ranger à leur plot.</p> 

Lors de son EAC relatif à ce moment de classe, l'EN2 précise au chercheur qu'elle « *prépare* » ses élèves à la mise en activité. Elle « *anticipe* » en quelque sorte le « *moment où ils vont se lancer en activité* » pour en faire en sorte d'être la plus efficace possible (Extrait 50).

Extrait n°50 – EN2 – EACL/2:

CH : Qu'est-ce que tu fais quand tu auras passé toutes tes couleurs ?

EN2 : Je suis en train de les préparer. J'anticipe le moment où ils vont se lancer dans l'activité, dans la situation.

CH : Qu'est-ce que tu en penses ?

EN2 : J'en pense que c'est plutôt organisé. Ils sont assez attentifs donc...

CH : Pourquoi tu trouves que c'est assez organisé ?

EN2 : Comme ça pour eux, c'est plus clair. Ils savent à quel endroit ils vont devoir aller quand je sifflerai.

CH : D'accord.

A cet instant de l'EAC, l'EN2 suit la règle [« *Préparer* » ses élèves au lancement vaut pour « *anticiper le moment où ils vont se lancer* » ce qui obtient comme résultats que « *c'est plus clair pour les élèves* » et qu'ils savent ce qu'ils ont à faire au moment du lancement]. Il est à ce niveau intéressant de souligner que l'EN2 engage donc, suite à la formation reçue lors de l'ECP1, une modification de sa pratique de classe. Cette modification est en lien avec ce que lui ont enseigné les formateurs. L'EN2 engage pour ainsi dire une « *préparation* » au lancement dans l'activité des élèves de sorte que ce dernier soit le plus efficace possible c'est-à-dire lui prenne le moins de temps possible. Il est à noter qu'il ne s'agit pas du lancement proprement dit, mais d'une activité d'anticipation de ce lancement. Autrement dit, l'EN2 aménage son activité ultérieure de lancement par une activité préalable au cours de laquelle elle demande à ses élèves de rester bien assis et de ne pas se lever comme à la leçon précédente.

Le travail de trajectoire lors de cette Phase 2 comprend donc quatre séquences. Lors des trois premières séquences, il semble possible de mettre en avant un travail de trajectoire collaboré entre les acteurs. Bien que leurs activités respectives soient parfois de natures différentes, elles contribuent simultanément à des objectifs de formation partagés. Les formateurs mènent des activités qui contribuent à étiqueter la règle, à l'exemplariser et à y associer des résultats attendus. Assez paradoxalement, la dernière séquence de ce travail de trajectoire n'est pas de même nature. Seule l'EN2 engage une activité singulière d'aménagement du contexte de classe pour faire en sorte de se trouver en situation favorable pour suivre la règle que lui ont enseignée les formateurs. Ces derniers ne s'engagent pas à ces côtés dans ce travail. Lors de la leçon suivante, ils se limiteront d'ailleurs à observer la pratique de classe de l'EN2.

3.3. Phase 3 : une enseignante novice insatisfaite suite à son interprétation de la règle préalablement apprise

La trajectoire de la satisfaction de l'EN2 à propos de la règle relative au lancement dans la tâche des élèves suite à la présentation des consignes se poursuit lors de la Leçon 3. Lors de cette Phase 3, l'EN2 est insatisfaite par ses tâtonnements dans son interprétation de la règle qu'elle a préalablement apprise. Comme pour les phases précédentes, nous nous attachons en suivant à caractériser cette phase en termes (i) de nature de satisfaction/insatisfaction de l'EN2 quant à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 3) et (ii) de nature du travail de trajectoire.

3.3.1. Insatisfaction de l'enseignante novice suite à l'interprétation de la règle préalablement apprise

Lors de la Leçon 3, l'EN2 est amenée à présenter à ses élèves une nouvelle tâche. Elle leur précise, en ce sens, les principales consignes de cette course d'une durée de neuf minutes. Lors de cette présentation, elle s'attache notamment à distinguer le rôle du coach de celui du coureur. Suite à cette délivrance des consignes, elle tente ensuite de lancer rapidement les élèves en activité par un « allez » discret. Finalement, quelques élèves se rendent à l'emplacement de départ ou d'observation préalablement énoncés. Certains élèves restent sur place devant le tableau et lui posent un certain nombre de questions. Finalement, les élèves tardent à se lancer dans l'activité. L'EN2 est contrainte de procéder à un grand coup de sifflet pour mettre tous les élèves au plus vite au travail et couper court aux innombrables questions qui lui étaient posées (Tableau 35).

Tableau 35 : Extrait de la L3 (temps 4 du dispositif)

Comportements et communication des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN2 délivre les consignes de la tâche puis lance les élèves dans l'activité.]</p> <p>EN2 : L'un court, l'autre le</p>	<p>L'EN2 a fini la délivrance des consignes. Elle répond à plusieurs élèves avant qu'ils ne se rendent au lieu de départ.</p>

« coache ». D'accord ? Celui qui coache, il compte aussi combien de plots dépasse celui qui est en train de courir. Oh, les filles !! Je suis en train de parler. D'accord ? Le coach compte aussi combien de plots dépasse celui qui court. Si c'est le même chiffre que le nombre qu'il doit faire, alors c'est qu'il va à la bonne allure. S'il doit dépasser sept plots et qu'il n'en a dépassé que six, il faut que le coach lui dise d'aller plus vite. Et s'il a dépassé huit plots alors qu'il ne doit en dépasser que 7, il doit lui dire de ralentir un petit peu. Est-ce que c'est compris cela ? C'est bon pour le rôle du coach ? On donne sa fiche à son coach quand on court. Le coach dans la base observateur met une croix à chaque fois que le nombre de plots dépassés correspond dans le contrat... Allez.

Question d'un élève

EN2 : On ne met pas de croix.

Question d'un élève

EN2 : Donc, vous vous mettez par deux, l'un et l'autre observe.

Question d'un élève

EN2 : C'est la fiche de Félicie ? Alors elle doit dépasser à chaque fois 8 plots à chaque fois que je siffle. Toi tu vas compter pendant qu'elle court.

Question d'un élève

EN2 : Oui, par minute. Alors, les observateurs, vous vous placez sur le terrain.

Question d'un élève

EN2 : Les coureurs, le départ se fait au plot rouge.

Question d'un élève :

EN2 : 9'. Oui... Sifflet indiquant le début de la course.

[Les coureurs s'élancent alors que les observateurs notent]



Lors de son EAC relatif à cet extrait de classe, l'EN2 précise au chercheur qu'elle cherche à lancer les élèves rapidement dans le travail préalablement présenté mais qu'elle doit malheureusement répondre à leurs questions. Selon elle, ce temps est d'autant plus significatif que les questions qui lui sont posées portent sur des consignes délivrées en amont (« je l'ai dit cinq ou six fois en amont ») lors de la présentation de la tâche. Elle estime donc que la plupart

des questions ne sont pas pertinentes et qu'elles sont la source d'une perte d'efficacité (« *ça rame un peu... ça manque d'efficacité et du chahut s'installe* ») dans sa mise en activité des élèves. (Extrait 51).

Extrait n°51 – EN2 – EAC/L3:

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?

EN2 : Je réponds aux questions individuelles des élèves et en même temps je les ai lancés. Mais il y en a qui ne vont pas se placer.

CH : Tu réponds aux questions ? Qu'est-ce que tu en penses de répondre aux questions ?

EN2 : Sur le moment, je ne m'en rends pas compte mais maintenant vu la nature des questions, je n'ai pas à leur répondre. Combien de temps va durer la course ? Non, je l'ai dit dix fois, c'est écrit sur la fiche, que le huit ou le sept, c'est le nombre de plots dépassés... Non.

CH : Tu réponds à des questions auxquelles tu penses que tu n'as pas à répondre ?

EN2 : Oui. On voit bien ce que me disait C. (la T2). Ils en jouent de toutes ces questions.

CH : Et ça aboutit à quoi cela ? Le fait que tu répondes à toutes ces questions ?

EN2 : Cela aboutit à une mise en place, un lancement dans l'activité pas efficace avec du chahut qui s'installe et...

CH : Par rapport à ton lancement, tu dis que tu lances tes élèves dans l'activité ? Qu'est-ce que tu en penses ?

EN2 : J'ai fini de donner les consignes. J'ai demandé aux coureurs d'aller au point de départ et aux observateurs d'aller sur le terrain de rugby.

CH : Donc lancer l'activité, c'est dire ça ?

EN2 : Oui.

CH : C'est pour aboutir à quel résultat ?

EN2 : Pour que je n'aie plus qu'à dire : « *c'est parti* ». Et là, ça rame un peu parce que les élèves continuent de me solliciter, à me poser des questions sur ce que j'ai déjà dit cinq ou six fois.

CH : Les élèves te posent des questions quand tu lances l'activité, c'est problématique ?

EN2 : Cela dépend des questions.

CH : Tu ne peux pas lancer des activités quand ils posent des questions ? Ils ne doivent pas poser de questions quand tu lances l'activité ? C'est quoi exactement le problème ? Tu ne devrais pas répondre ? Tu ne devrais pas lancer l'activité ? Parce que visiblement tu lances mais ils n'y sont pas...

EN2 : Si ça avait été des questions, là pour moi, ce n'est pas des questions pertinentes parce que je l'ai vraiment répété plusieurs fois donc il n'y a pas de raison. Ce n'est pas parce que je ne les ai pas lancés au bon moment parce que toutes les consignes ont été données et répétées, je pense. Je les lance quand il faut. Si ça avait été des questions plus pertinentes, là, oui, Ça voudrait dire que je les ai lancés trop tôt. Mais là, ce n'est pas des questions...

L'EN2 suit la règle [« *Lancer les élèves* » vaut pour « dire aux coureurs d'aller au point de départ », aux observateurs de se placer et « *répondre aux questions* » ce qui obtient comme résultats « *un lancement peu efficace* » et l'installation « *d'un chahut* »]. Lors de cette Leçon 3, l'EN2 tente de suivre la règle apprise précédemment, mais le contexte est nouveau. Les élèves ne vont pas se placer mais ils viennent voir l'EN2 pour lui poser des questions sur des éléments qu'elle a déjà évoqués dans ses consignes. L'EN2 ne parvient pas à interpréter la règle pour atteindre les résultats attendus dans cette nouvelle situation de travail en classe. Au final, le lancement est long (« *ça rame* »), car l'EN2 répond aux questions des élèves alors même que « *ce ne sont pas des questions pertinentes* ». La situation est d'autant plus complexe que les élèves « *jouent* » du questionnement pour retarder leur mise en activité sans

que pour autant l'EN2 s'en aperçoit vraiment. Finalement, elle répond aux questions d'un certain nombre d'entre eux ce qui coupe la dynamique de la leçon et aboutit à du chahut. Autrement dit, l'EN2 ne parvient pas à s'engager dans des suivis interprétés de la règle, suivis pourtant nécessaires compte tenu de la singularité de la situation. Elle est donc finalement insatisfaite de son activité qu'elle juge comme « *pas efficace* ».

3.3.2. Un travail de trajectoire marqué par une absence d'aide à l'interprétation de la règle par les formateurs

Il aurait été intéressant de procéder comme pour les phases précédentes de la trajectoire à l'analyse du travail de trajectoire ayant abouti à de l'insatisfaction chez l'EN2. Néanmoins, lors de l'ECP2, l'activité des formateurs s'est essentiellement centrée sur l'accompagnement de l'apprentissage par l'EN2 de nouvelles règles. Aucun travail d'accompagnement de règles préalablement apprises n'a donc été engagé. L'interprétation de la Règle 6 a donc été menée de façon isolée par l'EN2, en dehors pour ainsi dire des échanges menés avec les formateurs, c'est-à-dire sans accompagnement effectif de leur part. Il est donc possible à ce niveau de postuler que l'absence de préparation à l'interprétation de la règle préalablement apprise par les formateurs a abouti à de l'insatisfaction chez l'EN2.

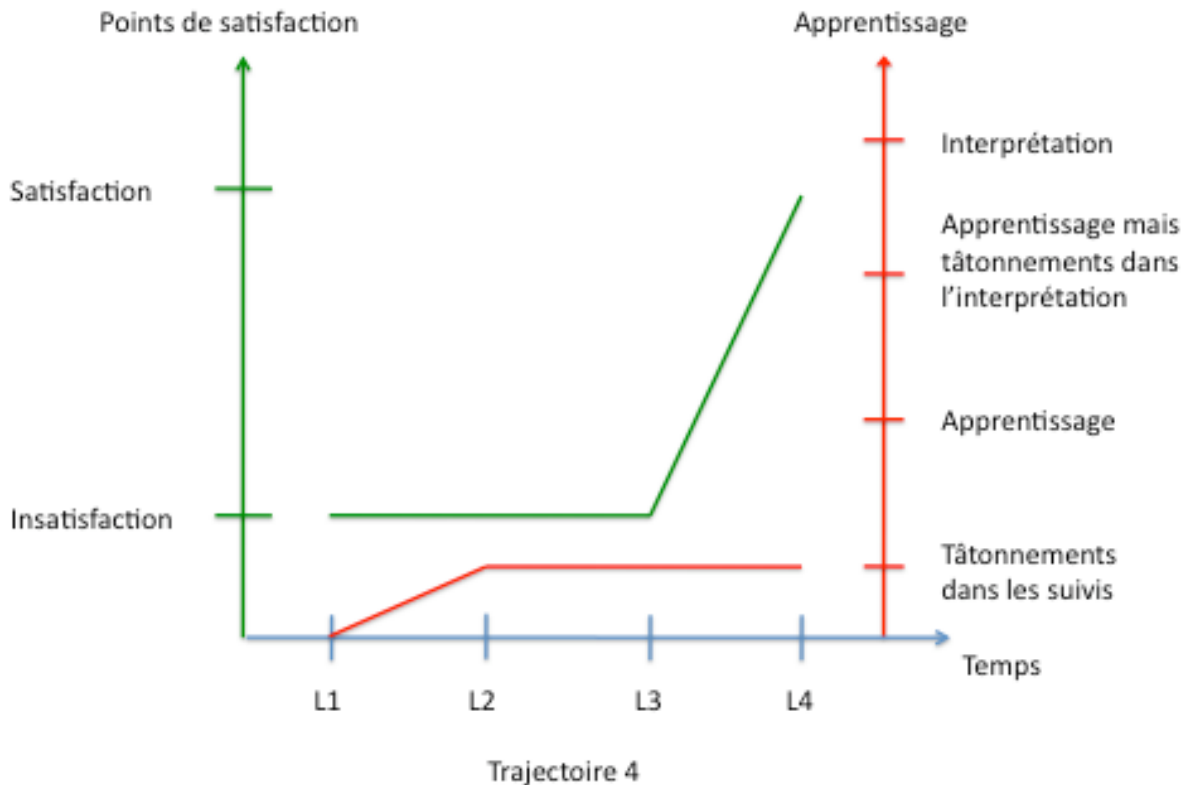
4. Trajectoire de satisfaction 4 : une trajectoire curviligne et ascendante de satisfaction sans apprentissage ni développement

Cette quatrième trajectoire de satisfaction est composée de quatre phases caractérisées chacune par de la satisfaction ou de l'insatisfaction chez l'EN1. Elle débute en Leçon 1 et se conclut en Leçon 4, c'est-à-dire couvre les Temps 2, 3, 4 et 5 du dispositif. Pour chaque phase, l'activité des différents acteurs et sa participation dans le travail de trajectoire de la satisfaction de l'EN1 ont été étudiées (Figure 5).

Au cœur de cette trajectoire, l'objet de formation est la Règle 2 portant sur « la structuration de la délivrance des consignes »⁸⁸ aux élèves.

⁸⁸ Les acteurs emploient indifféremment les terminologies « *la présentation des consignes* » ou « *la délivrance des consignes* » pour parler de l'activité d'enseignement visant à présenter une nouvelle tâche aux élèves en cours de leçon.

Figure 5 : Trajectoire de satisfaction 4



4.1. Phase 1 : une enseignante novice insatisfaite initialement par son activité menée en classe


Comme pour toute phase constitutive de la trajectoire de satisfaction, nous nous attachons ci-après à (i) apprécier la satisfaction ou l'insatisfaction de l'EN1 au cours de la phase considérée et (ii) étudier, si les données recueillies et traitées nous le permettent, le travail de trajectoire mené par les acteurs.

Cette phase est caractérisable par l'insatisfaction de l'EN1 quant à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 1). Le travail de trajectoire n'est pas mené collectivement. Les formateurs observent séparément le travail de classe de l'EN1 sans intervenir ni même se concerter.

4.1.1. Une enseignante novice insatisfaite de son activité de délivrance des consignes

Lors de la Leçon 1, l'EN1 a présenté une nouvelle tâche à réaliser à ses élèves. Il s'agissait d'une tâche dans l'APSA « lutte au sol ». Lors de cette présentation, elle a tout d'abord cherché à obtenir l'écoute de ses élèves (« *on écoute* »). Elle a ensuite présenté l'objectif de la tâche considérée. Il s'agissait de l'apprentissage de la chute arrière. Après avoir énoncé quelques consignes liées à l'organisation du travail (« *on sera par deux* »), l'EN a finalement demandé à deux élèves de démontrer au reste de la classe ce qu'il y avait à faire (Tableau 36).

Tableau 36: Extrait de la Leçon 1 (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN1 a réuni ses élèves. Elle leur présente la tâche]</p> <p>EN1 : On écoute... On va passer à l'apprentissage de la chute arrière. Donc, l'objectif, ce n'est pas un salto. Donc, les buts : on sera par deux. Un élève sera debout. Allez, on va prendre deux personnes comme ça on va montrer en même temps que j'explique. Nona (une élève), tu veux venir avec une autre personne ? Elève : Oui. EN1 : Si vous voulez. Merci les filles.</p>	<p>L'EN1 présente aux élèves la tâche à réaliser.</p> 

Lors de l'extrait d'EAC relatif à ce moment de la leçon, l'EN1 fait part au chercheur du caractère insatisfaisant de sa présentation des consignes aux élèves. Elle considère en effet qu'elle a mal agencé ces dernières alors même qu'elle aurait pu les organiser simplement à partir d'« *une sorte de trame* ». Au final, elle regrette de ne pas « *être claire* » car elle sait combien cela peut peser sur la « *compréhension* » des élèves (Extrait 52).

Extrait n°52 – EN1 EAC/L1:

CH : Alors, c'est quoi l'objectif ?

EN1 : Je ne leur donne pas en fait. J'annonce le but, après je parle de l'objectif, donc le but et tac tac, l'objectif tac tac tac. Et puis finalement, on se met par deux et là, on est sur l'organisation.

CH : Comment tu le juges cela ?

EN1 : Mal. Pas bien.

CH : Pourquoi tu penses que ce n'est pas bien ?

EN1 : Parce que je ne peux pas être claire. Les élèves ne peuvent pas comprendre si moi je ne suis pas claire dans mon élocution, ma manière d'enchaîner les choses. Il faudrait leur donner le but, les contenus d'enseignement et ensuite l'organisation.

CH : Alors, le fait de faire comme ça, ça va aboutir à quoi ?

EN1 : Ils voient où ils vont, il y a une sorte de trame qui serait toujours pareille sur toutes mes situations.

CH : Non, mais là ? Dans ce que tu as fait ?

EN1 : Une incompréhension totale de la tâche par mes élèves.

CH : D'accord, OK.

Lors de cet extrait d'EAC relatif à la leçon, l'EN1 suit la règle [*« Délivrer les consignes de la tâche aux élèves »* vaut pour *« respecter une trame de présentation identique sur toutes les présentations enchainant la déclinaison du but, des contenus d'enseignement et des consignes organisationnelles »* ce qui obtient comme résultats que les élèves *« se situent facilement dans la présentation »* et soient aidés *« dans leur compréhension »* de ce qu'il y a à faire et de comment le faire] pour signifier son activité. L'EN1 juge son activité de délivrance des consignes inadéquate. Elle considère que sa délivrance des consignes est inadaptée, car elle n'est pas ordonnée et ne permet pas, en ce sens, une compréhension par les élèves de la tâche à réaliser. Au final, l'EN1 se montre donc insatisfaite de son activité.

4.1.2. Un travail de trajectoire de la Phase 1 inaccessible

Il serait à ce niveau nécessaire d'étudier la nature du travail de trajectoire en termes d'activités réalisées par les différents acteurs pour finaliser l'étude de cette Phase 1 de la trajectoire de satisfaction. Malheureusement, nous avons initialement fait le choix de ne prélever des données sur l'activité des formateurs que lors des ECP faisant suite aux leçons. Nous sommes donc en difficulté pour finaliser l'étude de cette phase. Retenons toutefois de l'analyse de l'activité de l'EN1 que lors de cette première phase cette dernière est insatisfaite de son travail réalisé en classe.

4.2. Phase 2 : une enseignante novice insatisfaite de son activité de classe suite à l'enseignement ostensif mené par les formateurs

Comme pour toute phase constitutive d'une trajectoire de satisfaction, nous nous attachons ci-après à (i) apprécier la satisfaction ou l'insatisfaction de l'EN1 au cours de la phase et (ii) étudier le travail de trajectoire mené par les acteurs.

Comme pour la phase précédente de la trajectoire étudiée, celle-ci est aussi caractérisée par une insatisfaction de l'EN1 quant à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 2). Le travail de trajectoire est par contre mené collectivement par les formateurs qui réalisent en cours de phase un enseignement ostensif de la règle objet de la formation.

4.2.1. Une enseignante novice insatisfaite de son activité de délivrance des consignes à ses élèves

Lors de la Leçon 2, l'EN1 a été de nouveau amenée à présenter une tâche à ses élèves dans l'APSA « lutte au sol ». Il s'agissait toutefois d'une tâche dite de « *réinvestissement* » de contenus déjà travaillés à l'occasion d'autres tâches réalisées antérieurement. L'EN1 a demandé à ses élèves de « *se mettre dans la tâche qu'ils viennent de voir* » mais cette fois-ci en s'y impliquant sous forme de « *mini combats* ». En suivant, elle a délivré des consignes relatives à l'organisation de la tâche (« *un (élève est) allongé, l'autre debout* », « *un arbitre* »... la position de départ se fait « *de coté ou de face* »... « *vous serez trois* »...) (Tableau 37).

Tableau 37 : Extrait de la Leçon 2 (Temps 3 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
---	---

[L'EN1 a réuni une nouvelle fois ses élèves. Elle leur présente la tâche au sein de laquelle ils vont devoir réinvestir ce qu'ils ont appris précédemment.]

EN1 : Allo ? On écoute. Vous allez vous mettre... (Elle s'interrompt car des élèves bavardent) Chut... Vous êtes très pénibles aujourd'hui. Vous allez vous mettre dans la tâche que l'on vient de voir sous forme de mini combat. On va faire des petits combats où il faudra... (Des bavardages l'interrompent à nouveau) Qu'est-ce qui se passe ? Il va falloir se mettre un allongé, l'autre dessus. Il y aura un arbitre, d'accord ? La position de départ, elle, est soit celle de Valentin sur Lucas, non, Lucas sur Valentin, soit celle d'Abderrahmane sur Thomas. C'est soit de côté, soit de face. Et là, on va avoir trente secondes pour pouvoir se libérer quand on est dessous sauf que là vous serez par trois. Il arbitre, il lève...

L'EN1 présente la tâche dite de réinvestissement aux élèves.



Lors de son EAC relatif à ce moment de la leçon, l'EN1 indique au chercheur qui l'interroge qu'elle s'engage dès le début de cette présentation de la tâche dans la délivrance de consignes organisationnelles. Elle donne en ce sens des informations relatives au mode de groupement des élèves ce qui est, selon elle, malvenu. Les élèves vont alors en effet « réfléchir » au comment se regrouper entre eux et, par voie de conséquence, ne plus écouter la suite des consignes. Au final, elle considère que présenter ce type de consignes dès le début est inadapté et risque de conduire au fait que la tâche proposée « ne va pas marcher » (Extrait 53).

Extrait n°53 – EN1 EAC/L2:

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?

EN1 : Là, je suis sur l'organisation.

CH : D'accord. C'est-à-dire ?

EN1 : Un arbitre, deux juges... Je n'ai pas expliqué...

CH : Tu n'as pas l'air si...

EN1 : En fait, de commencer par cela, ça amène les élèves à réfléchir à : « qui va être avec moi ? Tu veux être avec moi ? » Et du coup, je les perds pour leur donner le but de l'exercice.

CH : Et le résultat auquel tu devrais aboutir ?

EN1 : C'est l'incompréhension des consignes et du coup, mon tournoi il ne va pas marcher.

CH : Parce que tu as commencé à donner des consignes sur l'organisation ?

EN1 : Oui. ...

L'EN1 suit la règle [*« Agencer les consignes lors de leur présentation aux élèves »* vaut pour *« délivrer le but de la tâche et les contenus d'enseignement avant de donner les consignes organisationnelles »* ce qui obtient comme résultats de ne pas *« perdre les élèves »* et de les garder attentifs jusqu'à la fin de la présentation] pour signifier son activité. A cet instant de l'EAC, elle suit la règle que lui ont enseignée les formateurs lors de l'ECP1 (*« Agencer les consignes lors de leur présentation aux élèves »* vaut pour *« donner le but, les critères de réussite, les contenus puis l'organisation à la fin »* ce qui obtient comme résultats que *« les élèves comprennent »* ce qu'il y a à faire et *« soient en mesure de savoir si ce qu'ils font est réussi ou pas »*) pour signifier mais aussi juger de l'adéquation ou pas de son activité de délivrance des consignes aux élèves. Une nouvelle fois, elle considère que son activité est inadaptée. Alors même qu'elle est capable d'énoncer la règle et de la suivre pour juger de son activité passée de classe, l'EN1 est donc encore en incapacité de la suivre pour mener en classe une présentation des consignes qui ne perde pas les élèves. Comme lors de la phase précédente de la trajectoire de satisfaction considérée, l'EN1 est donc encore insatisfaite de ce qu'elle a pu réaliser en classe auprès de ses élèves. On peut à ce niveau considérer qu'elle tâtonne pour réaliser des premiers suivis adéquats de la règle considérée.

L'analyse de la suite de l'EAC permet de compléter ce résultat. Interrogée par le chercheur, l'EN1 souligne que *« tout est décousu »* dans sa présentation. Elle relève qu'elle regrette ainsi par exemple que *« toutes les consignes »* relatives à un même aspect de la tâche *« ne (soient) pas données »* d'un coup. Finalement, elle souhaiterait donc être *« plus structurée »* dans sa délivrance des consignes de sorte que les élèves ne soient *« pas perdus »* (Extrait 54).

Extrait n°54 – EN1 EAC/L2:

EN1 : Donc, je leur donne un coup d'organisation avec le temps que ça va durer et après je repars sur les consignes sur le rôle de l'arbitre. Là, tout est décousu.

CH : Pourquoi c'est décousu?

EN1 : Parce que je pars sur le Lilliputien (*un des deux rôles*). Après, une fois que l'on a parlé du Lilliputien, on revient sur le rôle de l'arbitre, et je mets du temps à leur dire combien de temps ça va durer. Il faut que je sois plus structurée.

CH : Là, tu donnes des consignes, mais de divers ordres, de différents registres ?

EN1 : Toutes les consignes sur un même un rôle ne sont pas données. Je vais parler un coup de Gulliver (*l'autre rôle*), un coup du Lilliputien. Et puis un petit peu du temps. Tiens, l'arbitre, il y a cela. Et mes élèves, ils sont perdus.

CH : D'accord.

Comme précédemment, l'EN1 suit ici aussi la règle [« *Agencer les consignes lors de leur présentation aux élèves* » vaut pour « *délivrer le but de la tâche et les contenus d'enseignement avant de donner les consignes organisationnelles* » ce qui obtient comme résultats de ne pas « *perdre les élèves* » et de les garder attentifs jusqu'à la fin de la présentation] pour signifier, mais aussi juger son activité. Elle est en effet insatisfaite de ce qu'elle a réalisé en cours de leçon. Contrairement à ce qu'il aurait fallu faire, les consignes ont été présentées de façon décousue, passant des aspects organisationnels aux aspects fonctionnels sans arrêt ni articulation. Elle est d'autant plus insatisfaite de son activité que les conséquences de ce suivi inadapté de la règle pèsent sur les élèves qui sont au final « *perdus* ».

Pour être exhaustif dans l'analyse des moments de la Leçon 2 lors desquels l'EN1 a délivré des consignes à ses élèves, il est nécessaire de mettre en exergue sa présentation de la dernière tâche. Lors de cette dernière, l'EN1 semble en effet avoir procédé de façon différente en s'attachant à délivrer, comme les formateurs le lui avaient enseigné, les consignes liées à l'organisationnel en fin de présentation. Elle a ainsi expliqué aux élèves le fonctionnement du tournoi mis en place. Elle a répondu à certaines questions, puis a abordé les aspects organisationnels de la tâche (« *chacun dans une aire* » et « *vous vous mettez par trois* ») (Tableau 38).

Tableau 38: Extrait de la Leçon 1 (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN1 finalise sa délivrance des consignes relatives à la dernière tâche de la leçon]</p> <p>EN1 : L'arbitre lèvera la main si un combattant arrive à s'enlever. D'accord ? Si jamais à la fin à mon coup de sifflet, il est dessous, il gagne 100 points. Un élève : Pourquoi ? Ce n'est pas de la compétition ? EN1 : C'est pour un peu</p>	<p>L'EN1 présente la dernière tâche de la leçon à ses élèves.</p>

stimuler, essayer d'avoir le plus de points.

Lucas (un élève) : Oh, non.

EN1 : Mais si Lucas. C'est parce que tu n'aimes pas perdre que tu me dis ça.

Un élève : J'ai mal là (*montrant sa nuque*).

EN1 : Et bien tu fais des cercles avec ta tête, ça te fera du bien. Donc on se met chacun dans une... Chut... Dans une aire de combat. Il y en a 6. Je vais mettre le ruban jaune au milieu. Hey !! 1 2 3 4 5 6. Vous vous mettez par trois. Allez, c'est parti.



Alors même qu'en apparence l'EN1 semble être plus en facilité à la fin de la Leçon 2 pour suivre la règle relative à l'« *agencement des consignes lors de leur présentation aux élèves* », elle fait part au chercheur qui l'interroge des difficultés qu'elle rencontre. Elle sait en effet combien il est nécessaire de placer les consignes liées à l'organisation de la tâche présentée en fin de présentation pour ne pas perdre les élèves et aider à leur compréhension. Toutefois, elle reconnaît avoir « *du mal à expliquer, à présenter sans parler de l'organisation* » au début (Extrait 55).

Extrait n°55 – EN1 EAC/L2:

EN1 : Alors là, j'essaye de finir sur l'organisation pour lancer l'activité.

CH : Tu finis comment ?

EN1 : En disant : chacun dans son aire de combat et trois personnes dedans.

CH : C'est bien cela, de finir par ça ?

EN1 : Oui, pour finir l'activité mais il aurait fallu...

CH : Pourquoi c'est bien de finir par ça ?

EN1 : Ils viennent d'écouter ce qu'il y a à faire et maintenant ils savent où on va pour le faire. Enfin, l'organisation. Mais c'est compliqué.

CH : Comment ça, c'est compliqué ?

EN1 : C'est compliqué parce que j'ai du mal à expliquer, à présenter sans parler de l'organisation parce que j'ai l'impression qu'il faut qu'ils comprennent que pour qu'il y en ait un en dessous et un au-dessus, il faut que je dise qu'ils sont par deux. Et à partir du moment où je dis mettez-vous par deux, ils calculent avec qu'ils vont se mettre. Là, je suis dans un cercle vicieux. Il faut que je trouve une solution.

Une nouvelle fois, l'EN1 suit la règle [« *Agencer les consignes lors de leur présentation aux élèves* » vaut pour « *délivrer le but de la tâche et les contenus d'enseignement avant de donner les consignes organisationnelles* » ce qui obtient comme résultats de ne pas « *perdre les élèves* » et de les garder attentifs jusqu'à la fin de la présentation] pour signifier et juger

son activité de classe. Comme précédemment, l'EN1 est encore insatisfaite de cette dernière alors même qu'elle semble, d'un point de vue externe, répondre plus précisément aux attentes des formateurs. Lors de cette dernière présentation, elle agence mieux les consignes et respecte le fait de ne donner celles relatives à l'organisationnel qu'en fin de présentation. Malgré tout, cela reste « *compliqué* » pour elle d'agir ainsi alors même qu'elle sait que « *c'est bien* » pour les élèves de procéder de la sorte. On comprend dès lors pourquoi l'EN1 précise au chercheur qu'elle cherche à « *trouver une solution* » par des tâtonnements dans le suivi de la règle en classe afin, peut être, de parvenir par elle-même à sortir « *du cercle vicieux* » dans lequel elle dit se trouver.

Finalement, lors de cette Leçon 2 l'EN1 a essayé à plusieurs reprises de présenter correctement aux élèves les consignes constitutives des tâches. Elle s'est notamment efforcée par ses tâtonnements successifs (tâtonnements mis en exergue par les cas étudiés en amont) de mieux agencer les consignes selon leur nature. Pour favoriser la compréhension des élèves, elle s'est ainsi essayée à ne proposer les consignes liées à l'organisation de la tâche qu'au tout dernier moment. Bien qu'en apparence elle parvienne progressivement à suivre de façon plus adaptée la règle considérée, l'EN1 reste insatisfaite de son activité. Ses différents tâtonnements ne lui ont donc pas permis d'atténuer la complexité éprouvée dans le suivi de la règle. Elle est donc, semble-t-il, au final toujours dans des premiers suivis et tâtonne afin de suivre avec plus de facilité la règle préalablement enseignée et de s'en trouver satisfaite.

4.2.2. Un travail de trajectoire marqué par le manque de collaboration entre les acteurs

L'étude du travail de trajectoire de la Phase 2 correspond à l'étude des activités de l'ensemble des acteurs entre la fin de la Phase 1 (Leçon 1 – Temps 2) et l'aboutissement à de la satisfaction ou de l'insatisfaction en fin de Phase 2 (Leçon 2). Compte tenu du recueil des données effectué, cette étude prendra essentiellement appui sur l'ECP1 (Temps 2). Dans le détail, quatre séquences structurent ce travail de trajectoire. Elles sont détaillées ci-après.

4.2.2.1. Séquence 1 : « dé-satisfaire » l'enseignante novice et étiqueter la règle à apprendre

Lors de cette Séquence 1 du travail de trajectoire considéré, les formateurs s'attachent tout d'abord à « dé-satisfaire » l'EN1 pour pouvoir ensuite engager une action de formation. Plus précisément, ils essayent dans un premier temps de présenter à l'EN1 le problème constaté lors de sa leçon en étiquetant la règle qu'ils ont sélectionnée comme objet de formation. Une fois cet objet délimité, ils s'efforcent dans un second temps de remettre en cause la satisfaction de l'EN1 suite à ce qu'elle a pu réaliser en Leçon 1 afin qu'elle accepte d'entrer en formation.

Suite au bilan réalisé par l'EN1, les formateurs et plus particulièrement le FU1 ont très rapidement circonscrit une règle potentiellement objet de formation en prenant appui sur le référentiel commun partagé par les acteurs de la triade⁹⁹. Ayant pris la main lors de ce début d'ECP, le FU1 a situé la règle objet de formation dans l'item du référentiel intitulé la « *présentation de tâche* ». Selon lui, il s'agissait plus précisément de travailler sur la règle « *délivrer des consignes aux élèves* » (Tableau 39).

⁹⁹ Il s'agit du référentiel des règles de métier utilisé à ce moment là à l'IUFM de Toulouse comme outil d'aide à la formation. Voir note 97.

Tableau 39 : Extrait de la l'ECPI (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[Après avoir laissé le temps à l'EN1 de faire son propre bilan de la leçon, les formateurs situent l'objet de formation.]</p> <p>FU1 : On se dit que tu peux améliorer cela en travaillant sur trois aspects : la planification, la présentation le moment où tu leur présentes le travail, et le moment où tu l'accompagnes ce travail.</p> <p>T1 : Accompagner, réguler...</p> <p>FU1 : Voilà, l'accompagnement de leur activité voire de leur apprentissage s'il y en a. Donc nous, ce que l'on souhaitait faire parce que c'est sur cela que l'on avait des informations, c'était travailler avec toi la présentation. Tu vois ?</p> <p>EN1 : OK.</p> <p>FU1 : Si tu veux, sur ça, ce que l'on a pu constater, mais tu me reprends O. (la T1), enfin, moi, ce que je disais, c'est : quand on présente. Je te rappelle qu'à l'université, on a posé les choses. Bon, tu gères ta classe, je n'y reviens pas... Mettre en situation d'écoute, tu vois, il n'y a pas de problème. Je suis plutôt sur la délivrance des consignes.</p>	<p>Les formateurs formalisent l'objet de formation en s'appuyant sur le référentiel des règles de métier : délivrer des consignes aux élèves.</p> 

Lors de son autoconfrontation à cet extrait d'ECPI, le FU1 dit poursuivre un double objectif. D'une part, il veut être « *convaincant* » en étant vraiment clair et précis sur l'objet central de formation de l'ECPI. D'autre part, il cherche à faire en sorte que la triade travaille de concert (« *on est trois* »). En ce sens, il souhaiterait que l'EN1 s'engage à ses côtés tout comme la T1 (Extrait 56).

Extrait n°56 – FU1 EAC/ECPI:

FU1 : Voilà, à l'université... Stopper l'activité, mettre les élèves en situation d'écoute, délivrer les consignes et juger de la compréhension. Bon, le début... Je vais être dans cela.

CH : Tu lui dis le point principal sur lequel tu vas ?...

FU1 : Voilà, je suis sur « *délivrer* ». On ne peut pas être plus clair. On ne peut pas être plus clair sur l'étiquette.

CH : Tu penses que tu es plus clair parce que tu as fait cette démarche ?

FU1 : Je pense que je suis clair parce que j'ai dit : « *voilà il y avait tout ça* ». C'est convaincant parce qu'on l'a fait à deux. O. (la T1). Et je pense que c'est clair, parce que j'ai avancé, j'ai situé progressivement en utilisant un vocable partagé. J'aurais pu dire : « *tu sais, c'est quand tu parles à tes élèves et que tu leur racontes la tâche* ». Non. J'ai dit : « *quand tu délivres. Délivrer, on l'a bossé* ». Donc pour moi, il y a un vocabulaire partagé. Enfin, j'espère qu'il est partagé tu vois.

CH : Et le résultat auquel tu t'attends à ce moment-là ?

FU1 : Là, je m'attends à ce que la stagiaire dise : « *OK. Bon d'accord. On parle du moment où je délivre* ». Donc là, elle est claire avec nous. On est trois.

CH : On est sur son problème.

Lors de cet extrait, le FU1 suit la règle [*« Délimiter l'objet de formation »* vaut pour *« le situer progressivement en utilisant un vocable partagé car déjà abordé en formation à l'université »*, *« associer la T1 dans ce travail de délimitation »* et *« être sur une difficulté de l'EN1 »* ce qui obtient comme résultats que *« ce soit convaincant »* et que le *« stagiaire soit en accord avec ce qui est proposé »*] pour signifier son activité et la juger. A ce niveau, il est intéressant de mettre en exergue toute la complexité de cette introduction de la formation. Selon le FU1, il est en effet nécessaire que tous les acteurs de la triade soient impliqués dans cette délimitation de l'objet de formation. Pour ce faire, le FU1 fait le choix de prendre en considération l'une des difficultés évoquées par l'EN1 lors de son bilan mais aussi et surtout de prendre appui sur le référentiel des règles de métier c'est-à-dire sur un vocabulaire commun aux différents acteurs. En outre, il s'efforce de bien délimiter la règle objet de formation. Pour ce faire, il la circonscrit progressivement en précisant à l'EN1 qu'ils vont travailler sur ce qui se passe en classe, plus précisément sur le moment de présentation des tâches aux élèves et plus précisément encore sur le temps de délivrance des consignes. En agissant de la sorte, il tisse par ailleurs un lien avec des temps de formation menés à l'IUFM lors desquels ces différents contenus ont été abordés.

Autoconfrontée sur ce même extrait, la T1 précise au chercheur qu'elle s'associe à l'action initiée par le FU1. Elle se dit partie prenante du collectif de formateurs. Elle précise qu'ils agissent ensemble pour que l'EN1 comprenne le conseil qui va suivre (Extrait 57).

Extrait n°57 – T1 EAC/ECPI:

CH : Bon alors, qu'est-ce qu'il se passe là ? Qu'est-ce que c'est ?

T1 : Là, c'est le bilan que l'on fait sur le cours de M. (l'EN1). On lui donne d'emblée les axes sur lesquels on travaille, les règles de métier.

CH : Et qu'est-ce que tu en penses de donner les différentes règles à ce moment-là ? Vous donnez les règles là ?

T1 : Oui. On donne des règles de métier. Donner du sens par rapport à trois règles : planification, présentation de la tâche et accompagnement.

CH : Et qu'est-ce que tu en penses de les donner les trois?
T1 : Cela pose le cadre. Donc ça va lui permettre de mieux comprendre ce que l'on attend d'elle ensuite.
CH : D'accord. Et pourquoi ça cadre l'action ?
T1 : Peut-être parce qu'elle prend des notes. Je ne sais pas.
CH : Pourquoi toi, tu estimes que ça cadre de donner les différentes règles ?
T1 : Parce que l'on pourra ensuite partir de ces points là pour donner des exemples sur... En partant de ce qu'elle a fait pour lui montrer ce qui allait et lui donner des solutions pour la semaine prochaine. Je ne suis pas très claire...
CH : Quel est l'objectif ? Vous faites ça pour obtenir quel but ? Pour aller vers quel résultat ?
T1 : Pour lui donner du sens. On énonce les règles du métier pour qu'elle prenne conscience de ce qu'elle n'a pas fait et qu'il faudra qu'elle fasse pour améliorer ses séances.
CH : D'accord.

Pour signifier l'activité engagée avec le FU1, la T1 suit la règle [*« Fixer la règle objet de formation »* vaut pour *« donner les axes de travail »* et *« poser le cadre »* ce qui obtient comme résultats de *« permettre à l'EN1 de prendre conscience de ce qu'il y a à travailler »* et qu'elle y trouve *« du sens »*]. Tout comme le FU1, la T1 exprime au chercheur qui l'interroge l'importance d'étiqueter la règle objet de formation après l'avoir bien circonscrite. Pour ce faire, l'appui du référentiel semble heuristique. Il permet en effet aux formateurs tout à la fois d'user d'un vocabulaire partagé, et de ce fait de se comprendre rapidement, et de plus facilement délimiter l'objet du travail de formation engagé.

Autoconfrontée sur ce même extrait, l'EN1 justifie essentiellement son retrait quant à ce qui se joue au moment de l'ECP1 considéré. Lorsque les formateurs délivrent l'étiquette de la règle, elle entend *« plein d'informations, plein de conseils »* qui lui paraissent importants et qu'elle préfère prendre en notes avant même d'en interroger la pertinence. Pour elle, *« c'est rassurant »* de relever par écrit tout ce qui est dit. Même si cela limite en quelque sorte son implication dans la discussion dans l'instant, l'EN1 considère que cette prise de notes va lui permettre de *« réutiliser »* ce qui a été dit, voire même de mieux le *« comprendre »*. A cet instant de son autoconfrontation, l'EN1 suit donc la règle [*« Ecrire ce qui est dit par les formateurs »* vaut pour *« poser les choses »* ce qui obtient comme résultats de mieux le *« comprendre »* et de se *« rassurer »* en sachant qu'on pourra le *« réutiliser »*] (Extrait 58).

Extrait n°58 – EN1 EAC/ECP1:

CH : Je vois que tu écris ?
EN1 : Oui, c'est rassurant pour moi et ça me permet aussi...
CH : Pourquoi c'est rassurant ?
EN1 : Il me donne plein d'informations, plein de conseils, je veux pouvoir réutiliser, l'exploiter. Il faut que je l'écrive pour ne pas oublier. Sinon ce n'était pas... Et même, j'ai tendance en écrivant, à comprendre aussi. De poser les choses.

Lors de cette Séquence 1 du travail de trajectoire, les formateurs ont étiqueté la règle objet de formation à venir. Pour parvenir à cet étiquetage, ils ont pris, pour ainsi dire, un certain nombre de précautions. Le FU1 a pris l’initiative de situer progressivement la règle considérée en s’appuyant sur l’aide du référentiel des règles de métier, c’est-à-dire sur un document partagé et connu par l’ensemble des membres de la triade. Il a procédé à une délimitation progressive de la règle en la situant au sein du référentiel. Moins impliquée que le FU1 à cet instant de l’ECP1, la T1 s’est impliquée dans cette activité en adhérant à ses propos. L’EN1, quant à elle, a pris des notes de ce qui était dit afin de se rassurer quant à son exploitation potentielle. Finalement, il est donc possible de considérer que les activités des trois acteurs s’articulent et se complètent lors de cette Séquence 1 du travail de trajectoire. Ils collaborent.

4.2.2.2. Séquence 2 : une exemplarisation de la règle non ancrée dans les circonstances de classe de l’enseignante novice

Lors de cette Séquence 2, les formateurs poursuivent l’enseignement de la règle engagé en Séquence 1. Après avoir étiqueté celle-ci, ils s’engagent alors dans son exemplarisation.

A l’instant considéré de l’ECP1, le FU1 procède à l’enseignement de la règle qu’il entend faire apprendre à l’EN1. Après avoir précisé qu’il travaillerait la règle relative à la « *délivrance des consignes* », il interpelle l’EN1 sur la nature des consignes délivrées et plus particulièrement l’absence des consignes permettant aux élèves de se situer dans leurs apprentissages (« *critères de réussite* ») (Tableau 40).

Tableau 40 : Extrait de la l’ECP1 (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d’observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[Les formateurs procèdent à l’enseignement ostensif de la règle. Ils ont débuté le conseil en étiquetant la règle.]</p> <p>FU1 : Tu vois, alors je ne sais pas, les critères de réalisation, je ne sais pas si tu prends ces concepts. On reprend un peu tes</p>	<p>Le FU1 exemplarise la règle enseignée.</p>

concepts de planification. Bon, on veut arriver à faire cela, comment on fait ? Comment on fait précisément pour ceinturer ? Quels sont les principes qu'il faut faire pour ceinturer ?

EN1 : Cela, c'est mes contenus d'enseignement.

FU1 : Bon alors, appelle cela comme tu veux. C'est plutôt : a/ je crée du sens et b/ tu vois, je n'ai pas commencé la tâche encore. Et quand j'ai posé cela, là, je peux commencer la tâche. A ce moment-là, je leur dis : « *bon et bien voilà. On va s'essayer à utiliser ce que je viens de vous dire dans telles circonstances* » et là, je suis d'accord avec O. (la T1), dans les circonstances il y a un truc qui manque beaucoup, c'est les critères de réussite. Il faut que tu dises aux élèves : « *voilà, je vous indique que si vous faites ce que je dis, normalement vous devriez constater ceci, arriver à cela, gagner plus facilement, réussir trois sur quatre* ». Enfin, quand même, pouvoir dire : j'ai un indicateur.



Lors de cet extrait d'ECP1, le FU1 donne donc certains éléments d'étayage de la règle faisant l'objet de l'enseignement. Il énonce ainsi que la délivrance des consignes d'une tâche s'effectue en prenant soin de « *créer du sens* » et que, pour ce faire, il est indispensable d'énoncer « *des contenus d'enseignement* » de type « *critères de réussite* ».

Lors de son EAC relatif à cet extrait de l'ECP1, le FU1 précise au chercheur son activité. En entrant dans l'exemplarisation de la règle objet de formation, il souhaite que l'EN1 soit plus « *claire* » dans la délivrance de ses consignes. Toutefois, il ne veut pas être le seul à l'origine de cette dynamique de formation. Il cherche donc à associer « *les collègues* » c'est-à-dire la T1 et l'EN1 à ce temps de formation. Parlant beaucoup trop, il considère qu'il est « *maladroit* » dans sa façon d'associer les collègues au travail engagé, et ce même s'il le fait avec un peu de « *malice* ». Il considère, au final, que ce qui a été dit est suffisamment « *clair* » pour que maintenant une vraie discussion ait lieu sur le comment concrètement le mettre en place (Extrait 59).

Extrait n°59 – FU1 EAC/ECPI:

FU1 : Donc, là, je précise ce qui manque. C'est un élément que l'on a discuté, quand elle présente sa tâche c'est-à-dire je dis le pourquoi, le sens, ensuite ce que je veux c'est pouvoir aller sur comment on va le faire. Et voilà le contexte de situation et dans le contexte de situation, elle ne met jamais de critères de réussite. Donc, les élèves, je leur ai dit ce que j'attendais.

CH : C'est important les critères de réussite ?

FU1 : C'est-à-dire que dans l'idée où si j'ai été clair dans ce que je veux. Que les élèves aient un moyen de dire : « *si on fait ce que dit la maitresse, on y arrive quoi* ». Cela n'y est jamais dans son truc. On a lu sa planification tous les deux. O. (la T1) l'avait fait remarquer. Tiens, attrape cette perche.

CH : Donc, tu essayes encore d'impliquer O. (la T1) ?

FU1 : Là, c'est maladroit. « *Au fait, tu ne veux pas parler ?* » En fait, pour moi, on est dans l'enseignement. Ce jeu de ramener les collègues, je parle beaucoup, je n'en reviens pas, mais bon, ramener les collègues, par contre, je pense que c'est clair.

CH : Comment tu le juges l'enseignement ?

FU1 : Moi, je pense que c'est clair. Je ne peux pas être plus clair. Elle a pris des notes. J'ai calé les choses. De façon lisible. J'ai quand même eu la malice et de les ramener avec moi. Après, peut-être qu'elles ont perçu comme de la malice justement.

CH : Le résultat que tu vises là ?

FU1 : Je pense que là, stop. L'idée c'est que maintenant que c'est clair, qu'est-ce qu'on fait quoi !

CH : D'accord.

Lors de cet extrait, le FU1 suit la règle [« *Préciser ce qui manque (dans la délivrance des consignes)* » vaut pour « *insister sur la nature des consignes à délivrer et plus particulièrement sur celles apportant du sens aux élèves* » et « *impliquer les autres acteurs dans la discussion* » ce qui obtient comme résultats de « *ramener le collectif dans la dynamique* » et d'interroger ensemble « *le comment faire pour y parvenir* »] pour signifier et juger son activité. Pour le FU1, « *on est dans l'enseignement* » de la règle. Selon le FU1, il convient de faire en sorte que l'EN1 s'interroge maintenant sur la possibilité de se saisir de l'objet de formation qui a été délimité et qui est relatif au comment permettre aux élèves d'avoir « *un moyen de dire : on y arrive* ». Pour donner du crédit à ce qu'il avance, il s'appuie sur ce qu'ils ont pu communément observer et discuter avec la T1. Il est toutefois à noter que l'exemplarisation de la règle reste assez générique, c'est-à-dire non encore contextualisée aux circonstances d'enseignement de l'EN1.

Un peu plus loin dans son EAC, le FU1 précise à nouveau au chercheur qu'il cherche à exemplariser la règle en cours d'enseignement tout en y associant les autres acteurs de la triade. Il s'efforce donc de « *caler les choses* » sans pour autant monopoliser le contenu de l'échange (Extrait 60).

Extrait n°60 – FU1 EAC/ECPI:

FU1 : Là, j'ai un exemple

CH : Tu donnes un exemple ?

FU1 : Tout à l'heure c'était un exemple de donner du sens, là, c'est un exemple de ...
 CH : Qu'est-ce que tu en penses de donner des exemples ?
 FU1 : En plus je donne ça, parce que c'est ce qu'avait noté O. (la T1). Je pense que cela ramène O. (la T1).
 CH : Tu donnes un exemple pour la rapatrier ?
 FU1 : Oui mais c'est parce que c'est un exemple lié à ce que c'est un critère de réussite. Or, le critère de réussite est un élément important qu'O. (la T1) met dans les aspects situationnels et qui n'existe pas chez M. (l'EN1). Donc à la fois c'est formateur, puisque M. (l'EN1) ne l'utilise pas et en même temps pour O. (la T1). Si tu veux, c'est intéressant.
 CH : Et le résultat auquel tu t'attends ?
 FU1 : J'attends de l'implication. Le résultat c'est que je vous parle et j'utilise aussi ce qui vous sert, ce qui vient de vous. Enfin, voilà. Je ne suis pas : « *asseyez-vous, je vous parle* ». J'essaye de tisser du lien.

Lors de cet extrait d'EAC, le FU1 est toujours doublement préoccupé. Il cherche en effet tout à la fois à livrer un exemple constitutif de la règle en cours d'enseignement mais aussi et surtout « *à tisser du lien* » entre les différents acteurs de la triade. Il suit plus exactement la règle : [« *Faire en sorte que tous les acteurs soient impliqués dans la discussion* » vaut pour « *utiliser ce qui vient de la T1* » et « *répondre aux attentes de l'EN1* » ce qui obtient comme résultats de « *tisser du lien* » et de pouvoir « *bossier ensemble* »]. Il est à noter que l'exemple livré par le FU1, relatif aux « *critères de réussite* » se justifie tout à la fois par ce qu'il a pu observer lors de la leçon de l'EN1 mais aussi par les échanges qu'il a pu avoir en amont de l'ECP1 avec la T1.

Autoconfrontée sur ce même extrait, la T1 affirme au chercheur qu'elle est en accord avec la démarche engagée par le FU1. L'analyse de l'ECP1 laisse apparaître qu'elle s'y implique peu en restant en retrait. Toutefois, lors de son EAC, la T1 précise au chercheur qu'elle est d'accord avec les propos de celui-ci, propos qui tiennent compte de leurs échanges préalables (Extrait 61).

Extrait n°61 – T1 EAC/ECP1:

CH : Bon, alors, vous parlez de quoi ?
 T1 : De la présentation de la tâche et des critères de réussite.
 CH : C'est quoi les critères de réussite par rapport à la présentation de la tâche ?
 T1 : C'est ce que les élèves utilisent pour voir s'ils ont réussi.
 CH : Et donc là, vous parlez des critères de réalisation ?
 T1 : Là, on est en train d'aborder ces critères, car on essaie de donner du sens à ce qui est dit. Par exemple, pourquoi on utilise cette technique-là ? Et une fois qu'il comprenne pourquoi on a amené cette technique-là, on explique comment on fait c'est-à-dire on annonce les contenus d'enseignement.
 CH : D'accord. Et pour obtenir quel résultat ?
 T1 : Pour que les élèves prennent connaissance de leur réussite ou pas dans leur réalisation. Là, on parle des critères de réussite. C'est toujours dans la logique de présentation de la tâche pour donner du sens aux élèves. On fait partir les élèves dans une tâche en sachant ce qu'ils doivent faire et en sachant si ce qu'ils vont faire est réussi ou pas réussi c'est-à-dire pour aller jusqu'à de la présentation de la tâche et du sens à donner à l'exercice, il faut qu'ils sachent à quoi ça sert, comment il le font et si c'est réussi ou pas.

Lors de cet extrait de l'EAC, la T1 évoque la connaissance qu'ils mobilisent avec le FU1. Cette connaissance peut être formalisée comme suit : [*« Présenter une tâche aux élèves »* vaut pour *« délimiter les critères de réussite »* avant de donner le *« comment y parvenir »* ce qui obtient comme résultats que *« les élèves sachent si ce qu'ils font est réussi ou pas »* et *« trouvent du sens dans ce qui leur est demandé »*]. La T1, tout comme le FU1, cherche donc à renseigner ce à quoi correspond *« délivrer des consignes »*. Comme le FU1, elle pense qu'il convient d'agencer les consignes délivrées et plus particulièrement de préciser *« les critères de réussite »* permettant aux élèves de se situer dans leurs apprentissages.

Autoconfrontée à ce même extrait de l'ECP1, l'EN1 indique qu'elle retient en premier lieu qu'il est nécessaire de *« s'essayer quelles que soient les circonstances »*. Elle reconnaît également que *« mettre la présentation au début, c'est le fouillis »*. Elle accepte la critique selon laquelle sa présentation était assez confuse et désordonnée et évoque certains éléments du conseil (Extrait 62).

Extrait n°62 – EN1 EAC/ECP1:

CH : Qu'est-ce qu'il te dit là ?

EN1 : *« On va s'essayer quelles que soient les circonstances »*. C'est ça ?

CH : Non, mais c'est pas grave. Est-ce que tu as compris ce qu'il te disait dans l'ensemble ?

EN1 : Je leur présente taratata, et quelles que soit l'organisation matérielle que je vais mettre en place, ils devront l'appliquer. Donc, que l'on soit huit, sur un petit terrain ou un grand terrain, ils devront l'appliquer. Il faudra. C'est pour ça que l'organisation, c'est secondaire.

CH : L'organisation, c'est secondaire en fait ?

EN1 : L'organisation, il la met à la fin.

CH : Il la met à la fin. Tu es d'accord ?

EN1 : Quand il le présente. Je suis d'accord mais comme on a vu dans la vidéo, la mettre au début, c'est le fouillis complet. Ils (les élèves) sont plus occupés à : *« tu te mets avec moi ? »* Au moins, là, on les cadre.

CH : Et quel est le résultat de mettre l'organisation à la fin ?

EN1 : On finalise. A la limite, c'est le point après la phrase. C'est juste ce qui nous manquait pour enchaîner.

En plaçant l'explicitation des éléments organisationnels assez tôt, l'EN1 est consciente qu'elle nourrit le désordre chez ses élèves qui se déconcentrent et cherchent davantage à savoir avec quel camarade ils vont se placer que ce qu'ils ont concrètement à faire et comment précisément le faire. Elle semble avoir signifié la règle enseignée partiellement par les formateurs. Cela reste toutefois assez imprécis lorsqu'elle la verbalise au chercheur : [*« Présenter les consignes aux élèves »* vaut pour *« dire tatata »* et *« mettre l'organisation à la fin »* ce qui obtient comme résultat de *« les cadrer »*]. Au final, il semble que ce qui ait été significatif dans l'exemple fourni par les formateurs réside davantage sur la place à accorder *« aux contenus organisationnels »* lors de la présentation. L'EN1 ne revient pas, en effet, sur


l'importance des « *critères de réussite* » permettant de donner du sens à la situation. Ceci peut sans doute être expliqué par le caractère non ostensif de l'enseignement de la règle lui-même engendré par la double préoccupation du FU1 à toujours maintenir l'ensemble des acteurs dans la discussion.

Lors de cette Séquence 2, les deux formateurs sont donc, à des degrés divers, impliqués dans l'exemplarisation de la règle étiquetée en amont, c'est-à-dire en cours d'enseignement. Il est toutefois à noter que le contexte de la formation en triade est ici assimilable à une contrainte. Le FU1, notamment, essaye d'agir en fonction de préoccupations diverses. Il cherche à donner suite à l'enseignement de la règle. Toutefois, il s'efforce simultanément de maintenir le caractère collectif du travail de formation. Pour ce faire, il propose comme élément d'exemplarisation de la règle, un élément d'observation préalablement discuté avec la T1. Malheureusement, en s'efforçant d'associer la T1 au travail de formation engagé, il perd en précision dans son enseignement. C'est sans doute ce qui explique que l'EN1 n'ait pas perçu dans l'exemple proposé ce que les formateurs souhaitaient tout particulièrement mettre en avant. Pour le dire autrement, le maintien du travail collectif à ce moment du travail de trajectoire a sans doute pesé sur la qualité de la formation de l'EN1.

4.2.2.3. Séquence 3 : fixation des résultats attendus par les formateurs

Après avoir successivement délimité la difficulté à surmonter de l'EN1 puis s'être engagés dans une activité d'exemplarisation de la règle préalablement nommée, les formateurs se sont engagés dans une nouvelle séquence de travail de trajectoire au cours de l'ECP1. Au cours de cette séquence, ils se sont attachés à préciser à cette dernière les résultats attendus (« *si tu fais ça bien, la délivrance, tu peux juger de la compréhension des élèves* ») du suivi adéquat de la règle objet de formation. D'après ces derniers, suivre correctement la règle devrait permettre à l'EN1 de constater une « *compréhension rapide des consignes* » suite à leur « *délivrance* » (Tableau 41).

Tableau 41 : Extrait de la l'ECPI (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[Les formateurs ont précisé l'étiquette de la règle et ont exemplarisé la règle. Le FU1 s'efforce alors de préciser les résultats qu'il est possible d'attendre si la règle est correctement suivie].</p> <p>FU1 : Si tu fais cela, normalement, rappelle-toi à l'université, on avait dit : si tu fais ça bien, la délivrance, tu peux juger de la compréhension des élèves. C'est-à-dire que là, tu peux dire rapidement s'ils ont compris ce qu'il y a à faire.</p> <p>T1 : Oui</p>	<p>Les formateurs précisent à l'EN1 les résultats attendus de la règle en cours d'enseignement.</p> 

Lors de ce moment de formation, le FU1 s'attache à « fixer » les résultats que l'EN1 devrait constater si son suivi de la règle objet de formation était adéquat. Ainsi, selon lui, une délivrance des consignes bien menée devrait aboutir à « *compréhension rapide des consignes par les élèves* ». Il est intéressant de constater qu'une nouvelle fois, le FU1 établit un lien avec ce qui a été préalablement travaillé à l'université (« *normalement, rappelle-toi à l'université, on avait dit...* »), et qui est contenu dans le référentiel des règles de métier exploité par tous les membres de la triade. Selon le FU1, les élèves doivent être capables « *de raconter* » ce qui vient de leur être dit, c'est-à-dire de donner à voir en fin de délivrance des consignes qu'ils ont bien compris ce qui est attendu d'eux. Cet apport lui semble d'autant plus important que l'EN1 a été très « *maladroite* » lors de sa leçon pour apprécier si les élèves avaient bien compris les consignes (Extrait 63).

Extrait n°63 – FU1 EAC/ECPI:

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?

FU1 : Là, je fixe les résultats attendus. Si tu veux, en même temps, je le construis dans l'instant. Et comment elle va faire pour constater cela ? Si quand tu juges, les élèves te racontent, c'est qu'ils ont bien compris. C'est-à-dire, effectivement, il y a un pourquoi. Ils ont accédé à ta délivrance de règles. Donc, ça va bien. Ça va bien. Et donc, j'insiste. C'est un élément important. Tu notes qu'ils doivent avoir, voir s'ils ont compris, juger de la compréhension. Après, je ne suis pas... Bon, je le dis avec du recul. Je ne suis pas sûr que ce soit un élément aussi saillant que le reste pour M. (l'EN1).

CH : D'accord donc tu...

FU1 : A ce moment-là, je suis clair. Il y a la règle, les résultats attendus. Je suis convaincu de la nécessité d'apprécier cela... Et c'est super important cela. Parce qu'elle a été vachement maladroite sur le jugement de la compréhension. Enfin, je crois que l'on va y revenir.

Le FU1 suit la règle [*Fixer les résultats attendus de la règle en cours d'enseignement*] vaut pour « *insister en étant le plus clair possible* » ce qui obtient comme résultat d'aider l'EN1 à être plus adroite lors de son activité de classe] pour signifier son activité. Selon le FU1, son activité est alors d'autant plus importante que l'EN1 n'est pas parvenue à réaliser convenablement cette activité lors de la leçon alors même qu'elle est très importante. Pour aider l'EN1, il s'attache d'ailleurs à proposer une façon concrète de procéder pour parvenir à apprécier la compréhension des consignes par les élèves suite à leur délivrance. Selon lui, cette dernière pourrait *a minima* les inviter à « *raconter* » ce qu'il y a à faire. Sur cette base, elle pourrait alors apprécier ce qui a été assimilé, ou pas, et ainsi compléter sa délivrance avant de mettre les élèves en activité.

Autoconfrontée au même extrait de l'ECP1, l'EN1 fait part de ses réserves quant à ce que lui propose le FU1. Même si lors de l'ECP1, elle ne signale pas ses réserves aux formateurs, elle reste en effet très dubitative quant à l'efficacité de ce qui lui est proposé. Selon elle, le fait de faire « *verbaliser* » un ou plusieurs élèves à la fin de la délivrance des consignes ne permettra pas de résoudre son problème. Le « *groupe du fond* » composé de filles peu volontaires et présentant des difficultés motrices ne répondra jamais à ses sollicitations et ne bénéficiera pas des réponses apportées par « *les volontaires* » de la classe. Au final, elle considère que ce que lui propose le FU1 risque plutôt de lui « *faire perdre du temps* » et n'a donc « *pas très envie* » de le mettre en œuvre (Extrait 64).

Extrait n°64 – EN1 EAC/ECP1:

CH : Qu'est-ce qu'il te dit là ?

EN1 : Si tu fais ça bien... Non, il me rappelait des cours théoriques que l'on a eus à l'université. Si cette délivrance des consignes est bien faite, je vais pouvoir savoir ce qui a été compris et par qui en faisant verbaliser.

CH : Qu'est-ce que tu en penses de cela ?

EN1 : Oui, j'en pense que c'est bien. Mais que cela prend du temps. Faire verbaliser, on ne peut pas tous les faire verbaliser. Même moi, je n'ai pas envie...

CH : Faire verbaliser, ça veut dire faire verbaliser tous les élèves pour toi ?

EN1 : Non, ce n'est que quelques-uns, mais on retombe toujours sur les mêmes. Je ne prends pas la peine de... J'essaye.

CH : Comment cela on retombe toujours sur les mêmes ?

EN1 : C'est toujours les mêmes élèves qui lèvent la main.

CH : Donc faire verbaliser, c'est faire verbaliser les volontaires ?

EN1 : Faire verbaliser, c'est : par exemple je vais dire : « *qui peut m'expliquer là ?* ». Je pose la question. Et il y a souvent des volontaires. Pris dans le truc, j'aurais tendance à dire « *oui, toi* ». Finalement, lui, il

va me donner la bonne réponse, la plupart du temps ou alors on va la compléter avec un autre groupe involontaire. Et les filles qui sont plus loin, elles sont tranquilles parce qu'on a déjà répondu. Voilà.

CH : Donc le résultat à l'arrivée ?

EN1 : Le groupe du fond n'aura pas forcément compris quoi.

CH : Pourtant, lui, il te dit : si tu fais cela, ça va être compris.

EN1 : Mais pas pour tout le monde, je crois pas.

CH : Donc, qu'est-ce que tu en penses de ce résultat annoncé ? Tu n'y crois pas ?

EN1 : Non.

CH : Pourquoi tu n'y crois pas ?

EN1 : Parce que Diane et Olivia qui sont souvent perdues, qui ne m'écoutent sûrement pas... Ce n'est pas parce que l'on a fait verbaliser un élève qu'il va y arriver. Bon, après ça peut être des problèmes moteurs... On a beau me dire, pour sauter de l'avion, tu fais comme ceci et comme cela. Alors, comment tu fais pour sauter de l'avion ? Je fais comme ceci et comme cela. Et pourtant, je ne le ferai pas. Donc, je pense qu'il y a quand même un décalage.

Lors de son EAC, l'EN1 formalise la connaissance suivante : [*« Faire verbaliser certains élèves de la classe »* vaut pour *« poser des questions invitant certains à expliquer aux autres ce qu'ils ont compris de ce qui a été dit »* ce qui obtient pour résultats que *« les volontaires vont donner la bonne réponse »* mais que les autres *« n'auront pas forcément compris »*]. Il est intéressant de souligner à ce niveau de développement que l'EN1 a principalement été interpellée lors de l'ECP1 par la solution proposée par le FU1 pour illustrer ce que pourrait être une façon de juger de la compréhension des consignes par les élèves. Alors même que le FU1 ne cherchait qu'à illustrer ses propos, l'EN1 voit dans cet exemple ce qu'il y a à faire. Autrement dit, la volonté du FU1 de concrétiser son conseil par un exemple semble nuire à la formation de l'EN1 qui ne voit que des réserves à cette façon de procéder mais qui, pour autant, ne cherche pas à l'aménager ou à en envisager une nouvelle. Pour l'EN1, interroger les élèves revient, en effet, finalement à proposer aux volontaires de répondre et à laisser indirectement de côté tous les autres. Elle doute donc de l'intérêt d'une telle activité et précise au chercheur qui l'interroge qu'elle n'envisage pas de le faire (*« je ne le ferai pas »*). Elle semble d'autant plus convaincue que, pour elle, procéder ainsi va lui faire perdre beaucoup de temps alors même qu'elle s'efforce d'en gagner pour la pratique effective des élèves au sein des tâches depuis le début de l'année.

Au final, il semble possible de souligner que l'ensemble des acteurs de la triade ne participe pas de façon identique à cette séquence du travail de trajectoire relative à la définition des résultats attendus de la règle. Le FU1 prend l'initiative de fixer les résultats attendus d'un suivi adéquat de la règle objet de formation. Il propose pour être le plus clair possible un exemple de façon de faire à l'EN1. Alors que la T1 s'investit peu dans ce moment de formation, l'EN1 reste elle sur la réserve. Elle prend des notes de ce qui est dit mais doute de l'efficacité et de l'intérêt de ce que lui propose le FU1 sans pour autant le lui dire


explicitement. Elle est d'autant plus réservée qu'elle précise au chercheur ne pas vouloir exploiter ce qui lui a été proposé. Finalement, il est à noter que l'intervention du FU1 ne semble pas être efficace en termes de formation. En cherchant à donner un exemple de façon de faire pour juger de la compréhension des consignes par les élèves, il atténue semble-t-il l'importance de ce qu'il souhaite enseigner à l'EN1.

A ce niveau de développement, il est possible de souligner que la règle objet de formation a été enseignée dans son exhaustivité. Les formateurs se sont impliqués de façon plus ou moins significative dans cet enseignement. Dans un premier temps, ils ont étiqueté la règle considérée. Ils ont ensuite procédé à son exemplarisation avant de circonscrire les résultats qui pouvaient en être attendus suite à son suivi adéquat. Il n'est pas ici possible de parler d'enseignement ostensif de la règle tant ce dernier se décline sur une longue temporalité de formation. D'un point de vue théorique, des questions se posent donc sur l'efficacité d'un tel enseignement de la règle, en termes notamment d'apprentissage par l'EN1. L'analyse de l'activité de l'EN1 confirme pour partie ces réserves.

4.2.2.4. Séquence 4 : explication par les formateurs de la règle préalablement enseignée

Après cette phase d'enseignement mené par les formateurs, enseignement que l'on pourrait qualifier de « non ostensif » de la règle, ces derniers essayent en fin d'ECP1 d'envisager avec l'EN1 ses possibles suivis lors d'une leçon à venir. Le FU1, plus particulièrement, s'engage alors dans une discussion avec l'EN1 afin de préparer un usage ultérieur de la règle relative à la délivrance des consignes aux élèves. Il lui demande ainsi si « *l'on peut préparer ensemble la présentation* » en usant de la règle préalablement enseignée c'est-à-dire « *avec une présentation telle qu'ils viennent de lui dire* ». L'EN1 intervient pour signifier qu'elle a déjà préparé la prochaine leçon (Tableau 42).

Tableau 42 : Extrait de la l'ECPI (Temps 2 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[Les formateurs ont enseigné la règle.]</p> <p>FU1 : Alors, sans aller jusqu'à très fin, est-ce que l'on peut préparer ensemble la présentation du cœur de ta leçon ? Il y a un échauffement, il est censé. Il y a un cœur de leçon avec une présentation telle que l'on vient de te le dire. Tu vois ? Où tu crées du sens, tu enseignes, tu mets dans une situation, tu fais démontrer. Tu partirais sur quel élément toi ?</p> <p>EN1 : Bon, après, je l'ai préparée la leçon suivante...</p>	<p>Les formateurs envisagent avec l'EN1 comment mettre en œuvre ce qui vient de lui être proposé en termes de délivrance des consignes aux élèves.</p> 

Lors de son EAC, le FU1 précise au chercheur qu'à cet instant de la formation, il engage un travail de préparation de ce qui pourrait être fait en matière de délivrance des consignes lors d'une leçon à venir. Il s'efforce alors de concrétiser ce qui vient d'être enseigné à l'EN1. Il entend aider l'EN1 dans sa préparation de leçon en essayant de contextualiser la règle à ses circonstances d'enseignement. Ce nouveau format d'interaction lui semble nécessaire afin que l'EN1 parvienne à faire « *un lien entre des problématiques de formation professionnelle* » et son contexte singulier d'enseignement (Extrait 65).

Extrait n°65 – FU1 EAC/ECPI:

FU1 : Voilà, donc là, ce que j'essaye de faire, parce que ce n'est pas simple, c'est de tisser du lien entre, nous, on était sur des problématiques professionnelles, et là, il faut que l'on prévoie une leçon adressée à des élèves.

CH : Tu dois concrétiser un peu...

FU1 : Il faut que l'on aide un peu à faire ce pas. C'est-à-dire entre ce qu'on voudrait qu'elle fasse professionnellement, mais dans tel contexte d'enseignement.

CH : Qu'est-ce que tu en penses de l'aider à faire sa leçon ?

FU1 : Moi, je pense que c'est nécessaire.

CH : Pourquoi c'est nécessaire ?

FU1 : Parce que si tu veux, on lui dit qu'il faut que ce soit censé, il faut que ce soit clair, il faut que tu fasses démontrer. Si demain on lui dit : « *vas-y* ». Vu comment elle est compétente en lutte, si tu veux, elle ne va pas forcément délimiter un objet précis. Si tu veux, moi, le but c'est d'essayer de l'aider à délimiter un objet d'enseignement un peu précis pour la mettre en facilité dans l'usage de ce qu'on lui a enseigné. C'est-à-dire que moi j'essaye de dire : « *on va préparer. Si on t'aide là... Dans cette préparation, on doit voir ce que l'on a fait. Mais pour le faire, il faut que l'on soit un peu au clair sur le*

contenu. Quel contenu ? » Tu vois, c'est ça que l'on fait là. Et là, je m'attends à ce que l'on rentre dans ça. Qu'elle réfléchisse au contenu...
CH : D'accord

Lors de cet extrait d'EAC, le FU1 suit la règle [*« Aider l'EN1 à tisser du lien entre un objet de formation professionnelle et son activité concrète de classe »* vaut pour *« préparer ensemble la leçon suivante »* ce qui obtient comme résultats *« d'engager une réflexion sur les contenus qui seront délivrés »* et de *« la mettre en facilité dans l'usage de ce qu'on lui a enseigné »*] pour signifier son activité au chercheur qui l'interroge. Le FU1 cherche donc à passer d'une activité d'enseignement de la règle de métier à une activité d'explication visant sa contextualisation potentielle lors d'une leçon à venir. Il s'engage donc dans un travail de *« co-construction »* avec l'EN1. Ce dernier lui apparaît comme d'autant plus important qu'il devrait permettre à l'EN1 de suivre la règle qui vient de lui être enseignée en contexte classe et par là même de l'apprendre.

Autoconfrontée à ce même extrait de l'ECP1, la T1 souligne aussi au chercheur toute l'importance du travail de formation engagé par le FU1. Selon elle, il est en effet nécessaire d'aider l'EN1 à *« se projeter »* dans la prochaine leçon (Extrait 66).

Extrait n°66 – T1 EAC/ECP1:

CH : Qu'est-ce que vous faites là ?

T1 : Là, on essaye de lui demander de se projeter pour le cours prochain.

CH : Et c'est important de lui demander de se projeter ?

T1 : Oui.

CH : Pourquoi ?

T1 : Parce qu'on va voir si elle a pris note de ce qu'on lui a dit aujourd'hui pour la semaine prochaine, si elle fait le lien d'une séance à l'autre et si elle prend dans sa séance d'aujourd'hui des éléments pour rebondir pour faire évoluer ses élèves. Pour être toujours dans cette problématique du sens. Pour essayer de faire le lien d'une séance à l'autre.

Lors de son EAC, la T1 précise au chercheur qu'elle est en accord avec l'activité du FU1. Même si elle ne participe pas directement à cet extrait d'ECP1, elle souligne elle aussi toute l'importance d'envisager avec l'EN1 la prochaine leçon. Cependant, si pour le FU1 l'objectif est de faciliter les premiers suivis par l'EN1 de la règle préalablement enseignée, la T1 indique plutôt agir ainsi afin de *« voir »*, de vérifier si l'EN1 est capable de prendre en compte les conseils qui lui ont été délivrés. Une nouvelle fois, les deux formateurs ne partagent donc pas la même intention.

Lors de son EAC relatif à ce même extrait d'ECP1, l'EN1 précise au chercheur qui l'interroge que la demande du FU1 crée de l'inquiétude chez elle (« *Je ne bouge plus* »). Elle est en effet surprise et inquiète par le fait que ce dernier lui demande dans l'instant de proposer la planification d'une prochaine leçon (Extrait 67).

Extrait n°67 – EN1 EAC/ECP1:

EN1 : Je ne bouge plus. Je me dis : « *très bien, j'avais quand même préparé ma leçon d'après* ». Je vais la sortir.

CH : Finalement ?

EN1 : Oui mais j'avais besoin de ressortir ce que j'avais déjà fait. Une leçon sur laquelle j'avais déjà pu réfléchir.

CH : D'accord, donc là, tu crois qu'il te demande de préparer la leçon suivante ?

EN1 : Bien sûr, je ne comprends pas bien la demande...

CH : Tu l'as comprise ou non ?

EN1 : Il s'agit de mettre deux ou trois mots. Enfin, mes étapes. Finalement, il m'a seulement dit : « *tu as ton échauffement, tes situations. La deuxième avec l'utilisation du truc* ». En fait, ça y est. En fait, il attendait... Moi, je croyais qu'il allait me demander la leçon. Je crois que je lui dis même : « *je ne peux pas te donner une tâche maintenant* ». (Rire).

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN1 met en avant au chercheur que la demande du FU1 l'inquiète. Elle ne se sent, en effet, pas capable de « *donner une tâche* » envisageable lors d'une prochaine leçon dans l'instant. Pour se rassurer, elle se dit qu'elle peut toutefois essayer de lui répondre car elle a déjà préparé sa prochaine leçon.

A cet instant de l'ECP1, l'activité du FU1 n'est donc pas saisie par l'EN1. Cette dernière n'a pas en effet compris qu'il cherchait à l'aider à concrètement envisager comment exploiter les apports qui lui ont été faits préalablement. Elle ne se sert donc pas de l'opportunité de formation qui lui est offerte. Elle se réfugie pour ainsi dire dans ce qu'elle a préalablement planifié pour se rassurer et ne s'engage pas dans la réflexion souhaitée par le FU1.

Au final, au cours de cette Séquence 4, il est possible de souligner qu'une mésinterprétation subsiste entre les acteurs de la triade. C'est sans doute cette mésinterprétation qui limitera l'engagement des acteurs dans une véritable transformation de l'activité de l'EN1 et, au final, alimentera son insatisfaction. Il est aussi possible de souligner ici le caractère non collaboratif du travail de formation engagé. Les intentions des trois acteurs sont et restent en effet, malgré les efforts engagés, différentes tout au long de la discussion. Finalement, le travail d'explication souhaité par le FU1 n'aura pas lieu. L'EN1 ne sera donc pas aidée pour envisager dès l'ECP1 des suivis circonstanciés de la règle préalablement enseignée.

4.3. Phase 3 : Une enseignante novice insatisfaite de son activité de classe suite à des difficultés de collaboration rencontrées par les acteurs de la triade

Comme pour les phases précédentes, nous nous attachons en suivant à caractériser cette phase en termes (i) de nature de satisfaction ou d'insatisfaction de l'EN1 quant à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 3) et (ii) de nature du travail de trajectoire engagé. Comme nous le montrons en suivant, ce travail de trajectoire n'est pas mené en collaboration lors de cette phase. Dans la continuité de la phase précédente, le travail d'explication de la règle enseignée se poursuit sans que les acteurs ne parviennent à véritablement collaborer.

4.3.1. Une enseignante novice insatisfaite de son activité de délivrance des consignes à ses élèves

Lors de la Leçon 3, l'EN1 a, à nouveau, présenté une nouvelle tâche à ses élèves. Suite à l'échauffement, l'EN1 a regroupé ses élèves et leur a présenté la tâche dite du « *pile et face* ». Cette tâche avait été exploitée lors de la leçon précédente. L'EN1 l'exploite à nouveau afin de faire réviser aux élèves certaines immobilisations au sol. Au moment considéré de la leçon, l'EN1 a rappelé les consignes en essayant de les ordonner (d'abord les consignes sur le but pour l'élève (« *immobiliser* »), le critère de réussite (« *immobiliser pendant trois secondes* »), des contenus d'enseignement tels que « *le bras passe ici* », « *les épaules dépassent* » et, enfin, des consignes relatives à l'organisation) tout en demandant à deux élèves de procéder à une démonstration. Sa délivrance des consignes semble désordonnée et peu d'élèves se mettent correctement en position pour débiter la tâche (Tableau 43).

Tableau 43 : Extrait de la Leçon 3 (Temps 4 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN1 présente une nouvelle fois aux élèves la tâche dite du « pile et face »]</p> <p>EN1 : J'immobilise. Les deux techniques de la semaine dernière. Tu en montres une Jovet. Lucas (<i>les deux élèves se déplacent et viennent démontrer devant la classe</i>).</p> <p>EN1 : Allez, une technique pour l'immobiliser que l'on a vu la semaine dernière. Allez. (<i>Jovet procède à l'immobilisation</i>). Très bien. Les jambes sont allongées et écartées pour être en contact avec lui... Voilà. Est-ce que les jambes sont bien mises ? Non. Qu'est-ce qu'il faut faire ? Il faut écarter les jambes tendues. Les épaules ? Les épaules de Jovet, il faudrait qu'elles dépassent de Lucas. Voilà. Là ! Les jambes écartées. Et là, Lucas, il ne pourra pas s'en aller et Jovet arrivera à immobiliser Lucas pendant trois secondes. C'est bon Jovet. (<i>bavardages</i>). Lucas, tu lui fais la deuxième technique à Jovet. Celle que l'on a vue sur le côté. Là, il a fait celle de face, on va faire celle de côté pour immobiliser. C'est toi en plus qui a fait la démonstration, tu ne te rappelles pas ? (<i>Lucas s'engage dans la seconde démonstration</i>). Oui. Tu y es. Là, tu n'immobilises rien du tout. Tu n'es pas du bon côté. Je le montre. (<i>Elle le mime</i>). Tu le fais du bon côté. Allez. Non, c'est ce bras qui passe ici. Et celui-ci qui tire celui-là. Assieds-toi. Là, ici. Là, il est immobilisé. Et tu te mets de côté. Là. Alors, pourquoi il peut bouger Jovet ? (<i>Bavardages</i>) Stop. Chut. Pourquoi ça n'a pas bien marché ? (<i>Un élève pose une question audible uniquement par l'enseignante</i>)</p> <p>EN1 : Non il n'y a pas besoin de mettre les mains aux pieds parce qu'il n'a pas bien pesé avec son poids puisqu'il était sur le dos. Je demande d'être sur le côté pour vraiment avoir les épaules qui dépassent. Donc, on va le mettre en application. On commence en position tortue. Donc, tous les piles, vous vous mettez en position tortue. (<i>Sifflet, les groupes se mettent en place, mais seuls deux groupes sont correctement placés</i>). Pourquoi j'ai seulement deux groupes qui sont positionnés ? Une main entre la face et le coude....</p>	<p>L'EN1 rassemble ses élèves et donne des consignes à la classe entière. Elle propose à deux élèves de démontrer simultanément les consignes verbalisées.</p> 

Lors de l'EAC relatif à cet extrait de leçon, l'EN1 indique qu'il s'agit de la délivrance des consignes et plus précisément du passage aux consignes organisationnelles. L'EN1 exprime au chercheur qui l'interroge toute sa difficulté à suivre la règle que lui ont enseignée les formateurs. Elle s'efforce *a minima* d'essayer de respecter la « *structure* » de délivrance des consignes qui lui a été enseignée (Extrait 68).

Extrait n°68 – EN1 EAC/L3:

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?

EN1 : Maintenant, je délivre les consignes sur l'organisation.

CH : Donc c'était bien de passer à l'organisation maintenant ?

EN1 : Non, j'avais donné le but, les critères de réussite, le comment donc là on peut passer à quelque chose d'autre, à l'organisation.

CH : Là, tu es passée à une autre partie parce que tu avais fini la précédente ?

EN1 : Oui. Mais ça m'est très difficile.

CH : Pourquoi ?

EN1 : Parce qu'instinctivement j'ai envie de parler de l'organisation. Et dès que je leur parle de l'organisation, ils sont à fond sur : « *tu te mets avec moi ? Je me mets avec qui ?* » Et du coup, ils ne m'écoutent pas. Mais moi, ça me demande...

CH : C'est coûteux ?

EN1 : C'est très coûteux pour moi.

CH : Cela aboutit à quels résultats là ?

EN1 : A quelque chose d'efficace puisqu'ils vont se mettre en action tout de suite. Tout le monde aura entendu, tout le monde aura vu donc le résultat sera meilleur. Ça vaut le coup de le faire.

CH : Tu es satisfaite ? Parce que tu me dis que c'est coûteux mais c'est efficace ?

EN1 : C'est coûteux parce que spontanément, j'avais l'habitude de commencer par : « *vous vous mettez par deux* ». Et ça me demande de avaler ma langue pour dire le but. Voilà. Pour moi, c'est un travail cognitif.

CH : Tu es satisfaite ou pas d'avoir fait ainsi.

EN1 : Il faut que cela devienne plus spontané chez moi pour ne pas avoir à y réfléchir autant... Finalement, au lieu de les laisser chercher. Je leur ai expliqué. On a fait la démonstration. Je lance la situation. Et je les laisse faire. Et après je passe dans les groupes. Et finalement, je repars sur : « *les faces en tortue, les piles une main ici et une main là* ».

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN1 suit la règle [« *Délivrer les consignes aux élèves* » vaut pour « *hiérarchiser les consignes en donnant le but, les critères de réussite, les consignes sur le comment pour passer enfin à l'organisation* » ce qui obtient comme résultats que tous les élèves « *vont se mettre en action en ayant entendu et vu ce qu'il y a à faire et comment le faire* » et donc « *vont réussir* »] pour signifier et juger son activité. Elle reconnaît qu'en suivant cette règle, elle aboutit à « *quelque chose d'efficace* » lors de la délivrance et que cela lui évite certains problèmes comme le fait que les élèves cherchent à savoir « *avec qui je me mets ?* » dès qu'elle aborde les aspects organisationnels de la tâche. Toutefois, même si « *ça vaut le coup de le faire* » tel que le lui ont enseigné les formateurs, cela

nécessite encore pour elle un vrai « *travail cognitif* ». « *C'est très couteux* » pour l'EN1 qui spontanément ne suivrait pas cette règle. Autrement dit, pour suivre la règle qui lui a été enseignée, elle engage de vrais efforts. Parallèlement, il convient de noter que, même si elle était dans l'attente de « *quelque chose d'efficace* » grâce à l'agencement de ses consignes, elle ne peut le constater car tous les élèves n'ont pas bien compris et ne parviennent pas à se placer correctement pour s'engager dans la tâche. Autrement dit, l'EN1 suit la règle de façon adaptée, grâce notamment à de véritables efforts cognitifs, mais n'aboutit pas au constat des résultats attendus. L'EN1 est donc insatisfaite de ce qu'elle réalise à cet instant de la leçon.

Cette difficulté de l'EN1 à suivre la règle qui lui a été enseignée semble d'autant plus significative qu'elle apparaît à plusieurs reprises lors de la leçon. C'est aussi le cas par exemple lorsque l'EN1 a procédé à la vérification de l'adéquation des positions de début de combat de ses élèves et s'est simultanément engagée dans l'explication des règles de combat. A cet instant de la leçon, l'EN1 a en effet fait le tour de tous les binômes d'élèves pour vérifier leur bon positionnement. Simultanément à ses déplacements dans la salle, elle a énoncé à voix haute les règles de sécurité à respecter. Les élèves devaient rester à leur place pour écouter les consignes (Tableau 44).

Tableau 44 : Extrait de la Leçon 3 (Temps 4 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN1 vérifie que tous les groupes sont en place. Elle explique les consignes à respecter lors des combats à venir.]</p> <p>EN1 : Tu le fais. On essaie de le faire basculer, on le renverse. Bilek, tu dois te laisser faire. Tu te laisses faire. Est-ce que tu es bien mis ? Est-ce que c'est ce que j'ai montré ? En place. Une main. Une main. D'accord ? Avec le poids du corps, je vais tirer là, et toi... Vous basculez. Et après tu contrôles. Les filles, en place. Je veux le voir. Le tournoi va se dérouler de la manière suivante, vous allez être... (L'EN1 s'arrête de parler puis reprend).</p> <p>Elèves : 2 ? 4 ? 6 ?</p> <p>EN1 : Le but, ça va être quoi ? Différents rôles : soit deux lutteurs, donc c'est les petits combats, un contre l'autre. Soit des rôles d'observateurs, d'accord ? Les observateurs, vous allez avoir cette fiche. Vous allez être juges en fait, ok ? Tout le monde aura un rôle différent, et on tourne. Et il y aura le rôle d'arbitre. Donc, deux élèves qui combattent, deux élèves qui observent et un élève qui arbitre. C'est moi qui vais vous dire qui est avec qui donc arrêtez de dire ceci et cela, nananana...</p> <p>Un élève : C'est vous qui choisissez avec qui on est ?</p> <p>EN1 : Oui, c'est moi qui choisis. Donc, ...</p>	<p>L'EN1 s'adresse aux élèves qui sont en binôme sur les aires de combat. Elle passe de groupe en groupe et corrige si nécessaire leur positionnement de départ. Elle explique en même temps à voix haute les règles relatives aux combats à venir.</p> 

Lors de son EAC, l'EN1 précise une nouvelle fois au chercheur les difficultés qu'elle rencontre pour suivre la règle relative à la délivrance des consignes que lui ont enseignée les formateurs. A l'instant de la leçon considéré, elle dit souhaiter « lancer » son tournoi en

donnant le plus rapidement les consignes car les élèves sont en place et attendent son signal (Extrait 69).

Extrait n°69 – EN1 EAC/L3:

EN1 : Je lance mon tournoi et je leur dis : « *vous allez vous mettre...* ». Et je me dis, il faut surtout pas dire ça, commencer par l'organisation. Du coup, gros blanc, ...

CH : Tu penses à l'organisationnel mais tu ne dis pas l'organisationnel ?

EN1 : Non c'est-à-dire que je pense spontanément : le tournoi, c'est les poules de cinq et hop, on envoie. Sauf que les conseils que l'on m'a donnés, c'est surtout pas ça, parce que sinon, ils ne m'écoutent pas. Ce que j'ai constaté. C'est un conseil avec lequel je suis entièrement d'accord. Mais quand je dis que ça me coûte, spontanément j'ai envie de le dire.

CH : Du coup, tu es obligée de te contrôler là ?

EN1 : Oui. Du coup, gros blanc.

CH : Tu l'avais planifiée la façon dont tu allais donner les consignes un peu ?

EN1 : Oui, c'était tout calé dans l'ordre. Mais spontanément, il y a toujours cette organisation qui ressort en premier. Il faut que je me force. Je le fais dans d'autres cours. Et il y a des fois je le dis. Tant pis. Alors, les élèves de sixième ça va mais les élèves de quatrième avec lesquels j'ai déjà du mal... Si je bégaye que je leur dis : « *ah non, en fait c'est pas ça* »... Je suis finie. C'est bon. Même quand je vais chercher mes élèves, je me dis : le but, le but, le but... Et par moment, il s'en va.

Comme lors de l'extrait d'EAC précédent, l'EN1 rend compte de sa difficulté au chercheur pour suivre la règle que les formateurs lui ont enseignée relative à la délivrance des consignes. L'EN1 admet être « *entièrement d'accord* » avec la nécessité d'effectuer cette délivrance en hiérarchisant les contenus toutefois elle reconnaît aussi que ce fonctionnement n'est pas « *spontané* ». Pour elle, cette structure de délivrance des consignes est « *coûteuse* ». En cours de leçon, et ce même si elle a planifié ses contenus comme le lui ont demandé les formateurs, l'EN1 a toujours « *envie* » de commencer par les aspects organisationnels. Cette façon de faire est « *spontanée* » et moins coûteuse pour elle. Devant cette difficulté, elle est obligée de « *se forcer* » pour débiter par le but de la tâche présentée et conclure par les consignes liées à l'organisation. Autrement dit, elle rend compte encore ici d'un tâtonnement lors de ses suivis en classe de la règle préalablement enseignée.

Finalement, lors de cette Leçon 3, l'EN1 a essayé de présenter correctement aux élèves les consignes constitutives des tâches. Elle s'est notamment efforcée par ses tâtonnements successifs de mieux agencer les consignes selon leur nature. Pour favoriser la compréhension des élèves, elle s'est ainsi essayée à ne proposer les consignes liées à l'organisation de la tâche qu'au tout dernier moment. Cependant, l'EN1 juge sa nouvelle façon d'agir trop coûteuse. Ne constatant pas les résultats attendus suite au suivi adéquat de la règle considérée, elle reste encore insatisfaite de ce qu'elle réalise en classe.

Pour identifier les circonstances de formation qui, finalement, ne permettent pas à l'EN1 d'éprouver de la satisfaction, il convient en suivant d'étudier le travail de trajectoire c'est-à-dire d'analyser la nature de l'activité des acteurs menée lors de cette Phase 3.

4.3.2. Un travail de trajectoire marqué par des explications inefficaces

L'étude du travail de trajectoire de la Phase 3 correspond à l'étude des activités de l'ensemble des acteurs entre la fin de la Phase 3 (Leçon 2 – Temps 3) et l'aboutissement à de la satisfaction pour l'EN1 en fin de Phase 3 (Leçon 3 – Temps 4). Compte tenu du recueil des données effectué, cette étude prendra essentiellement appui sur l'ECP2 (Temps 3).

Lors de l'ECP2, les formateurs se sont essentiellement centrés sur le caractère superficiel observé en Leçon 2 des consignes délivrées aux élèves relatives « *au comment* » réaliser ce qui est attendu d'eux. Lors de l'extrait d'ECP2 considéré, le FU1 a pris la parole suite au bilan de l'EN1. Il a rappelé la règle préalablement enseignée relative à la délivrance des consignes en insistant sur les éléments d'étayage (« *dire le pourquoi, le sens, le comment... l'organisationnel* »). Il rappelle les éléments constitutifs de la délivrance des consignes (le pourquoi, le sens, le comment) en remémorant ce qui avait été enseigné lors de l'ECP1. De façon complémentaire, le FU1 a indiqué à l'EN1 qu'il a « *vu du mieux* » dans la délivrance des consignes et que ses premiers suivis de la règle enseignée sont « *tâtonnants* » mais en voie d'amélioration. Néanmoins, il n'affirme pas pour autant que le suivi lors de la Leçon 2 est adéquat (Tableau 45).

Tableau 45 : Extrait de la l'ECP2 (Temps 3 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN1 a réalisé son bilan et les formateurs reprennent la parole]</p> <p>FU1 : On avait dit le pourquoi, le sens, le comment. Comment on fait ? Comment on va faire ? Et quelles circonstances ? L'organisationnel, pour aller vite. Alors assez étonnamment</p>	<p>Le FU1 analyse l'activité de délivrance des consignes menée par l'EN1 en cours de leçon.</p>

...O. (la T1) tu me complètes. La dernière fois, ce qui était un peu brouillon. Enfin, où tu ne t'en sortais pas bien c'est que c'était tout entremêlé. Là où je vois du mieux quand même...



Lors de son EAC, le FU1 précise au chercheur qui l'interroge qu'il cherche avant tout à ce moment de la formation à « *tisser du lien avec ce qui a été fait la fois d'avant (lors de l'ECP1)* ». Cela lui paraît d'autant plus nécessaire qu'ils avaient avec la T1 fixé des « *objectifs* » de transformation de son activité de classe à l'EN1 et que cette dernière ne revient pas sur ceux-ci lors de son propre bilan sur sa leçon (Extrait 70).

Extrait n°70 – FU1 EAC/ECP2:

FU1: Je tisse du lien avec ce que l'on a fait la fois d'avant.

CH: C'est bien de tisser du lien? Qu'est-ce que tu en penses ?

FU1: On lui avait fixé des objectifs. On est venu voir ces objectifs. Et là, je suis en train de tisser du lien. Je suis en train de lui dire : « *on va principalement parler de ça* ». Donc, je dis de quoi on va parler. On attendait ça : le sens, le comment, on attendait la tâche où tu présentes. Indirectement, tu as vu, je souris quand je dis le comment parce qu'il n'y en a pas eu. Je remets la stagiaire dans notre travail commun.

CH: Ca, c'est le résultat de ton action ? C'est de la remettre dans ce que vous aviez dit précédemment ?

FU1: Oui, j'essaie de redire parce que tu as raison, ça fait un quart d'heure qu'elle a fait un bilan, on est parti... Je me suis autorisé si je me rappelle bien, à partir... Même je le dis je crois, je vais te parler d'un truc mais c'est pas l'essentiel de l'entretien... Non ?

CH: Il me semble, je ne sais plus...

FU1: Si tu veux, je redis parce que l'on en a parlé et que son bilan n'était pas non plus que sur ça. Je lui dis : « *bon voilà, on revient précisément à ce que l'on bosse ensemble* ». Et je dis ce que c'est. C'est-à-dire je ne fais pas que dire : « *reviens à ça* »... Je le répète. Voilà. Donc, là, l'attente si tu veux, c'est que l'on reparte ensemble.


Lors de cet extrait d'EAC, le FU1 suit la règle [*« Tisser du lien entre les temps de formation »* vaut pour « *rappeler les objectifs qui avaient été fixés* » ce qui obtient comme résultats de « *remettre la stagiaire dans le travail commun* » et « *repartir ensemble* » sur les aspects de formation en cours] pour signifier son activité. L'intention du FU1 est de créer du lien entre les différents ECP qui se succèdent en rappelant les objectifs de transformation de l'activité de classe qui avaient été fixés et en observant ou pas avec l'EN1 leur atteinte. Cela lui apparaît d'autant plus nécessaire que l'EN1 ne revient pas sur ces objectifs lors de son

bilan alors même que des difficultés subsistent dans le suivi de la règle en cours d'apprentissage. Selon lui, l'EN1 parvient à mieux hiérarchiser ses consignes lors de leur délivrance. Toutefois, elle rencontre encore des difficultés pour expliciter clairement celles qui sont relatives « *au comment faire* » ce qui est attendu dans la tâche présentée. Il prend donc la responsabilité de créer un lien entre les ECP en introduisant une activité d'explication de la règle préalablement enseignée.

En suivant dans l'ECP2, le FU1 s'est engagé plus concrètement dans une explication de la règle après avoir mis en exergue certaines lacunes constatées en cours de Leçon 2. Ainsi par exemple, il a pu constater que les consignes étaient « *encore un peu entremêlées* ». Plus précisément, il a relevé qu'il manquait encore à approfondir « *le comment on s'y prend* » pour arriver à faire ce qui est attendu. Il a en effet souligné à l'EN1 qu'il n'était pas tout à fait en accord avec les suivis qu'elle en avait faits. Bien qu'elle soit parvenue à mieux hiérarchiser ses consignes comme ils le lui avaient demandé avec la T1, le FU1 a précisé qu'elle n'a pas assez approfondi les consignes relatives « *au comment faire* » ce qui a posé des difficultés aux élèves. Le FU1 s'est alors attaché à expliquer en détail à l'EN1 la partie de l'exemple de la règle relative aux consignes portant sur le « *comment faire* ».

Lors de l'ECP2, les formateurs se sont essentiellement centrés sur le caractère superficiel des consignes délivrées aux élèves relatives « *au comment* » réaliser ce qui est attendu d'eux. Lors de l'extrait d'ECP2 considéré, le FU1 a pris la parole suite au bilan de l'EN1. Il a rappelé la règle préalablement enseignée relative à la délivrance des consignes en insistant sur les éléments d'étayage (« *dire le pourquoi, le sens, le comment... l'organisationnel* »). De façon complémentaire, il a indiqué à l'EN1 qu'il a « *vu du mieux* » dans la délivrance de consignes et que ses premiers suivis de la règle enseignée sont « *tâtonnants* » mais en voie d'amélioration. Néanmoins, il a souligné aussi certaines lacunes constatées en cours de Leçon 2. Ainsi par exemple, il a pu constater que les consignes étaient « *encore un peu entremêlées* ». Plus précisément, il a relevé qu'il manquait encore à approfondir « *le comment on s'y prend* » pour arriver à faire ce qui est attendu (Tableau 46).

Tableau 46 : Extrait de la l'ECP2 (Temps 3 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'EN1 a réalisé son bilan et les formateurs reprennent la parole. Le FU1 a tissé du lien avec la leçon précédente.]</p> <p>FU1 : Là où je vois du mieux quand même, dans la hiérarchisation des consignes. C'est-à-dire c'est encore un peu... entremêlé mais c'est un peu mieux. Par contre, là on a été un peu... Et on le comprend parce que ton optique a été de beaucoup les mettre en situation de recherche... Mais nous, on se dit : « <i>Mais mince, si elle les met en situation de recherche, elle ne peut pas aller, elle ne peut pas aller au bout de fonder le sens</i> ». Parce que le sens, c'est tenu par le comment on s'y prend pour arriver à ce que l'on cherche à faire.</p>	<p>Le FU1 analyse l'activité de délivrance des consignes menée par l'EN1 en cours de leçon.</p> 

Lors de son EAC, le FU1 insiste sur le fait qu'il problématise son intervention. Pour ce faire, il a en effet souligné à l'EN1 qu'il n'était pas tout à fait en accord avec les suivis qu'elle en avait faits. Bien qu'elle soit parvenue à mieux hiérarchiser ses consignes comme ils le lui avaient demandé avec la T1, le FU1 a précisé qu'elle n'a pas assez approfondi les consignes relatives « au comment faire » ce qui avait posé des difficultés aux élèves. Il lui a alors rappelé ce qu'ils avaient entendu par une délivrance adéquate des consignes: « *tu donnes le sens, tu dis comment et tu organises la tâche* ». Le FU1 s'est alors attaché à expliquer en détail à l'EN1 la partie de l'exemple de la règle relative aux consignes portant sur le « *comment faire* » (Extrait 71).

Extrait n°71 – FU1 EAC/ECP2:

FU1: Voilà, là, en fait, je problématise. C'est ça problématiser. J'essaye de lui dire de façon problématisée, ce qui va et ce qui ne va pas. Donc, je lui ai dit. On avait prévu que tu donnes du sens, tu dis comment et tu organises la situation. Comme un bon tuteur, je lui dis : « *dans l'ensemble, ça va* ». Il y a bien les trois, même si parfois c'est un peu entremêlé. Mais il y a un gros souci, c'est que la partie des

consignes relative au comment, elle n'est pas tenue. Elle n'est pas tenue pourquoi ? Parce que tu fais des situations de recherche de solutions. Et donc nécessairement, tu les fais chercher quelque chose que tu devrais dire. Donc, la dernière fois, on lui avait dit : « *crée du sens, dis comment on fait pour y arriver et organise la tâche dans laquelle on l'applique* »... et elle, elle fait une recherche de solutions...

CH: Donc là, le résultat auquel tu t'attends quand tu lui dis que son problème principal il est de ce ressort, c'est...

FU1: Donc, là, si tu veux, je m'attends à ce qu'elle comprenne que c'est pas le plus adapté de faire de la recherche de solutions puisqu'on lui demande de donner du comment et puis surtout revenir sur ce comment parce que quand je dis ça, en même temps, je problématise.

CH: Donc là, tu t'attends à ce que vous alliez sur ce point ?

FU1: Oui. Quand je dis que je problématise, c'est-à-dire que j'essaie de lui dire de façon un peu intelligente et humaine que ça, ça ne va pas. Et donc, parce que là, je pourrais lui dire : « *là, il n'y a pas de comment. Dans ta planification, bon, c'est un peu le bazar* »... Mais donc, je lui dis indirectement. Si tu fais chercher, je comprends que tu ne donnes pas de comment. Par contre, il faudrait qu'on s'y attache et on va le faire...

Lors de cet extrait de son EAC, le FU1 suit la règle [« *Problématiser son intervention* » vaut pour « *relever comme un bon tuteur ce qui va dans la leçon* » et « *mettre en évidence de façon indirecte ce qui ne va pas de façon intelligente et humaine* » ce qui obtient comme résultats que l'EN1 puisse l'entendre et que le collectif puisse s'attacher à trouver des solutions pour répondre concrètement à la difficulté observée] pour signifier son activité. Le FU1 dit problématiser son intervention en mettant tout d'abord en avant ce qui a été réalisé de façon adéquate dans la leçon. Il s'attache ensuite à souligner de façon « audible » les aspects du suivi de la règle qui ne conviennent pas de sorte qu'un travail de formation puisse être engagé en suivant. En l'occurrence, le FU1 met en avant le constat selon lequel, l'EN1 a bien tenté de suivre la règle qu'ils avaient enseignée lors de l'ECP précédent. Sur certains aspects ce suivi semble convenir. L'EN1 parvient en effet à mieux hiérarchiser la délivrance de ses consignes. Il n'en reste pas moins que sur un autre aspect son suivi reste inadéquat. L'EN1 n'est en effet pas assez explicite sur les consignes relatives au comment faire pour être en réussite dans la tâche. Selon le FU1, cette difficulté est d'autant plus prononcée que l'EN1 a fait le choix paradoxal de placer les élèves en recherche par eux-mêmes des solutions permettant de réussir la tâche. En faisant ce choix, elle s'interdit pour ainsi dire de délivrer des consignes sur le comment et donc de suivre de façon adéquate et exhaustive la règle en cours d'apprentissage.

Autoconfrontée à ce même extrait, la T1 précise au chercheur qu'elle préfère rester en retrait des échanges en cours. Elle indique plus précisément qu'elle prépare sa prochaine intervention en finissant de prendre des notes (Extrait 72).

Extrait n°72 – T1 EAC/ECP2:

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?

T1 : Je notais ce qu'il (le FU1) a dit auparavant.

CH : Pourquoi tu notais ?

T1 : Je notais pour faire le lien entre ce que l'on attendait d'elle et ce qu'elle avait réellement fait.

CH : Je ne suis pas sûr d'avoir bien compris.

T1 : J'ai noté sur ma fiche notamment ce qu'elle a fait et les questions que je me suis posées. J'ai noté les points sur le quand, le sens, le comment et l'organisationnel pour faire le lien ensuite pour faire le lien entre les deux. Pour clarifier, pour essayer de faire le lien entre ce que j'ai remarqué qui pêchait à travers ces points.

CH : D'accord. Et c'est pour aboutir à quoi que tu fais ça ?

T1 : Pour éventuellement lui donner des exemples et lui permettre de mieux comprendre ce qu'elle n'a pas fait, ce qu'elle aurait pu faire.

Lors de son EAC, la T1 suit la règle [*« Prendre des notes »* vaut pour *« faire le lien entre ce que l'on attendait de l'EN1 et ce qu'elle a réellement fait lors de sa leçon »* ce qui obtient comme résultat de se préparer à éventuellement lui *« donner des exemples »* pour qu'elle comprenne mieux ce qui n'a pas été] pour signifier son activité. A ce moment de l'ECP2, la T1 ne mène donc pas une activité directement liée à celle du FU1. Elle le laisse pour ainsi dire faire son bilan et se prépare, en prenant des notes, à éventuellement intervenir pour aider l'EN1 à mieux comprendre ce qui lui est reproché.

Autoconfrontée à ce même extrait, l'EN1 précise au chercheur qui l'interroge qu'elle signifie essentiellement les aspects positifs soulignés par le FU1. *« C'est agréable »* pour l'EN1 qui est *« rassurée »* d'entendre que les formateurs voient du mieux dans sa pratique de classe (Extrait 73).

Extrait n°73 – EN1 EAC/ECP2:

CH : Alors, qu'est-ce qu'il dit ?

EN1 : Il dit qu'il voit du mieux ça veut dire que j'ai pu prendre en compte les conseils qui m'ont été donnés la fois précédente...

CH : C'est bien qu'ils te disent que c'est mieux ?

EN1 : Oui, c'est positif.

CH : Tu es contente ?

EN1 : Oui.

CH : Pourquoi ?

EN1 : Parce que ça remet de l'estime de soi. Ça conforte le travail qui a été mis en œuvre en amont et ce qui s'est passé pendant ma séance... Cela me rassure, parce que la semaine dernière, on n'avait pas trop vu de positif... Très peu de positif avait été abordé. Je ne sais pas. Du coup, je ne sais pas ce qu'il a pensé derrière. En tout cas, je sais que pour moi, ça me rassure, ça me détend un peu. Et puis pour prendre les conseils, c'est plus agréable que de se faire détruire d'un coup. Voilà.

Lors de son EAC, l'EN1 indique qu'elle est « *rassurée* » que les formateurs aient pu voir « *du mieux* » dans sa façon de délivrer les consignes. Elle s'affirme satisfaite à cet instant alors même qu'elle était insatisfaite lors de sa Leçon 2. *A posteriori*, les formateurs et plus particulièrement le FU1 parviennent donc, en mettant en avant le caractère partiellement adéquat du suivi de la règle, à créer du soulagement chez l'EN1. Il est, à ce niveau, intéressant de souligner que l'EN1 ne relève pas les réserves que souligne aussi le FU1. Elle ne dit en effet rien sur le constat d'un manque de consignes relatives « au comment faire » et ne semble pas non plus avoir perçu le caractère paradoxal de son choix de tâche invitant les élèves à chercher des solutions par eux-mêmes. Elle se limite à rendre compte du fait qu'elle est « *rassurée* » par le fait que les formateurs aient perçu ses efforts pour modifier sa pratique de classe à partir de ce qu'ils lui avaient proposé.

Lors de ce travail de trajectoire, les activités des acteurs de la triade sont une nouvelle fois différentes. Le FU1 s'engage pour ainsi dire dans une explication de la règle préalablement enseignée pour faire en sorte que les suivis de l'EN1 deviennent adéquats. Pour ce faire, il s'efforce tout à la fois de mettre en avant les progrès réalisés et, de façon indirecte, de souligner les aspects sur lesquels le travail doit être poursuivi. En procédant de la sorte, il contribue à satisfaire l'EN1 qui voit dans ses propos une reconnaissance du travail engagé. Paradoxalement, la prudence du FU1 quant aux aspects à travailler semble participer au fait que l'EN1 ne s'en saisisse pas davantage. De son côté, la T1 reste en périphérie de la discussion. Elle prépare en prenant des notes une éventuelle intervention afin d'aider l'EN1 à mieux comprendre ce qu'il reste à travailler. Autrement dit, le FU1 et la T1 ont pour intention d'engager une activité d'explication tout en cherchant à ne pas trop déstabiliser l'EN1 mais ils ne collaborent pas à cet instant de l'ECP. En procédant ainsi, ils semblent limiter l'engagement de l'EN1 dans la poursuite de la formation.

4.4. Phase 4 : une enseignante novice satisfaite de son activité de classe suite à des explications inadaptées

Comme pour toute phase constitutive d'une trajectoire de satisfaction, nous nous attachons ci-après à (i) apprécier la satisfaction ou l'insatisfaction de l'EN1 au cours de la phase et (ii) étudier si possible le travail de trajectoire mené par les acteurs.

Cette phase est caractérisable par une satisfaction de l'EN1 quant à son activité menée en classe auprès de ses élèves (Leçon 4) malgré ses tâtonnements lors de l'apprentissage de la règle enseignée. Le travail de trajectoire est principalement mené par la T1 qui s'engage lors de cette phase dans une aide à l'interprétation de la règle, considérée par elle comme déjà apprise.

4.4.1. Une enseignante novice satisfaite de son activité de délivrance des consignes

Lors de la Leçon 4, l'EN1 était engagée dans un cycle d'enseignement avec l'APSA support « natation sportive ». A l'instant étudié ci-après, elle a présenté une nouvelle tâche, dite « *le requin et le dauphin* », à ses élèves. Cette présentation a débuté par la présentation des rôles du « *dauphin* » et du « *requin* ». Pour ce faire, l'EN1 a donné pour chaque rôle le but à atteindre ainsi que les consignes sur le comment faire pour y parvenir. Lors de cette présentation, elle a pour ainsi dire dans un premier temps refusé de répondre aux questions posées par les élèves (« *Non, il n'y a pas Madame* »). Une fois l'ensemble des consignes délivrées, l'EN1 a alors répondu à ces dernières (Tableau 47).

Tableau 47 : Extrait de la Leçon 4 (Temps 5 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[L'échauffement est terminé. L'EN1 regroupe ses élèves pour présenter une nouvelle tâche].</p> <p>EN1 : Donc, écoutez-moi bien. Le petit jeu. Chut. Il y a deux requins. Le reste sera des dauphins. Pour l'instant, ... chut... Quand le requin va toucher un dauphin, ... Le but c'est qu'un requin aille toucher un dauphin, d'accord ? Il ne devient pas requin, il est prisonnier et il attend jambes écartées.</p> <p>Elèves : Madame...</p> <p>EN1 : Non, il n'y a pas Madame. Là on écoute. On est debout jambes écartées. N'allez pas faire le grand écart comme ça. Je vous demande juste d'être comme ça (<i>l'EN1 montre l'écartement idéal des jambes</i>). Le but des dauphins du coup quand ils sont prisonniers, ça va être d'aller libérer leurs partenaires. Pour parvenir à libérer, on va passer dessous les jambes. Alors on regarde ici. Regardez. Les jambes du dauphin sont écartées et l'autre dauphin va passer dessous (<i>l'EN1 montre le passage sous les jambes du partenaire</i>). Et dans ce cas-là, il sera libéré.</p> <p>Elèves : Madame est-ce que ...</p> <p>EN1 : Non, je n'ai pas fini. Pour cela, il faut se déplacer en nageant, on n'a pas le droit d'être les pieds par terre. Alors attention, dans le petit bassin, on peut avoir les pieds par terre. Ça marche? Les requins, il va falloir aller vite pour essayer de toucher un maximum de dauphins. Les dauphins, il va falloir aller vite aussi et libérer les copains ou les copines.</p> <p>[Suite à des propos qu'elle entend chez ses élèves]</p> <p>EN1 : On n'a pas de camps, non. Ok ? Chut. Oui.</p> <p>Une élève : Et si les requins touchent tous les dauphins ?</p> <p>EN1 : Ils ont gagné. Donc, Nathalie un requin. Abderhamane, un autre requin.</p>	<p>L'EN1 délivre les consignes de la tâche dite « le requin et le dauphin ». Elle est positionnée au bord du bassin. Les élèves sont dans la piscine.</p> 

Lors de son EAC relatif à l'extrait de Leçon 4, l'EN1 indique au chercheur qui l'interroge que sa présentation contient pratiquement toutes les consignes nécessaires à la réalisation de la tâche. Elle juge sa prestation « *pas mal* », « à 70% » réussie car il manque encore ce qui relève des « critères de réussite » (Extrait 74).

Extrait n°74 – EN1 EAC/LA:

CH : Dans l'ensemble, comment tu les as trouvées les consignes ?

EN1 : Les consignes... Il y a l'objectif, le but, les consignes. Mais il manque spontanément les critères de réussite.

CH : Tu le juges comment alors dans l'ensemble ?

EN1 : A 70%, pas mal !

CH : Plutôt pas mal à 70% !

EN1 : Oui !

CH : 70% parce que tu as la majorité de la structuration des consignes ?

EN1 : Malgré tout, ils partent, ils le font.

CH : Cette tâche marchera...

EN1 : A marché en tous cas.

Lors de son EAC, l'EN1 ne suit que partiellement la règle que lui ont enseignée les formateurs pour signifier son activité. Elle s'appuie en effet sur la règle que ces derniers lui ont enseignée en ECP3 [« *Donner les consignes* » vaut pour « *dire le but, les critères de réussite et approfondir le comment on s'y prend... puis l'organisationnel de la tâche* » ce qui obtient comme résultat que « *les élèves peuvent juger des résultats* »] pour considérer que ce qu'elle fait en classe est « *plutôt pas mal* » mais n'est pas encore pleinement satisfaisant (« à 70% »). Autrement dit, à cet instant, l'EN1 rend compte d'un écart à la règle que lui ont enseignée les formateurs. Elle a conscience du fait que certaines consignes (les « *critères de réussite* ») sont absentes. Elle ne constate pas non plus les résultats attendus fixés par les formateurs puisqu'elle n'évoque pas la vérification des consignes mais uniquement le fait que la tâche « marche ». Autrement dit, l'EN1 est satisfaite à cet instant d'un suivi que l'on pourrait qualifier de « partiel » de la règle enseignée. Son jugement est plutôt un jugement de satisfaction (c'est « *pas mal* ») car son activité de classe aboutit à l'engagement souhaité des élèves dans la tâche mais aussi et surtout à leur réussite au sein de celle-ci. C'est sans doute ici la suite logique en termes de trajectoire de satisfaction de ce que nous avons pu mettre en exergue lors de l'analyse de la leçon précédente. Lors de celle-ci, l'EN1 ne parvenait pas en effet à suivre la règle ni en constater les résultats attendus. Elle ne s'en estimait alors pas satisfaite. En améliorant la pratique sans pour autant finaliser l'apprentissage, l'EN1 s'en trouve satisfaite même si cela l'oblige à s'écarter de ce qui lui a été enseigné (et de se fixer de nouveaux résultats attendus). Pour identifier les circonstances de formation qui ont permis à

l'EN1 d'être satisfaite d'une partie de son activité de classe, il convient en suivant d'étudier le travail de trajectoire c'est-à-dire d'analyser la nature de l'activité des acteurs menée lors de cette Phase 4.

4.4.2. Un travail de trajectoire marqué par des explications inadaptées

L'étude du travail de trajectoire de la Phase 4 correspond à l'étude des activités de l'ensemble des acteurs entre la fin de la Phase 3 (Leçon 3 – Temps 4) et l'aboutissement à de la satisfaction pour l'EN1 en fin de Phase 4 (Leçon 4 – Temps 5). Compte tenu du recueil des données effectué, cette étude prendra essentiellement appui sur l'ECP3 (Temps 4). Deux séquences sont détaillées en suivant

4.4.2.1. Séquence 1 : donner de nouveaux éléments d'étayage

A l'instant considéré de l'ECP3, la T1 s'est engagée dans une activité de conseil auprès de l'EN1. Elle s'est arrêtée une nouvelle fois sur son activité de délivrance de consignes aux élèves lors de la Leçon 3. La T1 a alors souligné les efforts menés par l'EN1 pour parvenir à délivrer de façon adéquate les consignes. Elle a tout particulièrement relevé ce qu'elle avait observé de sa propre activité de délivrance des consignes (« *tu présentes, tu fais démontrer, tu expliques* ») mais aussi de celle des élèves. Pour la T1, une difficulté semblait toutefois subsister dans l'activité de délivrance des consignes aux élèves. Pour essayer d'aider l'EN1, elle s'est arrêtée sur un moment de délivrance en particulier de la leçon. Elle a alors exploité ce moment pour mettre en avant que « *ce n'est pas parce qu'ils sont silencieux et qu'ils écoutent* ». Elle a d'ailleurs pu relever que l'EN1 a été en effet obligée d'accompagner les élèves en début de mise en place de la tâche car ils n'avaient certainement pas entendu et/ou compris les consignes qui avaient été délivrées en amont. Selon la T1, c'est d'ailleurs là un repère significatif pour juger du caractère adéquat ou pas de la délivrance des consignes aux élèves (Tableau 48).

Tableau 48 : Extrait de l'ECP3 (Temps 4 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[La T1 passe en revue les différentes présentations de tâche réalisées par l'EN1 en cours de Leçon 3. Elle s'arrête un instant sur celle relative à la tâche dite de la bascule arrière en lutte].</p> <p>T1 : C'est-à-dire que sur ta situation de bascule, tu as vraiment fait l'effort de présenter la situation, de faire démontrer, de bien expliquer et d'être entendue de tous à ce moment là. Après, pour les autres, le repère c'est quand tu es obligée de revenir pour accompagner. Alors, c'est qu'à un moment donné, il manquait quelque chose et tu as remarqué quelque chose. Et je pense que pour ses élèves, ce n'est pas parce qu'ils sont silencieux et qu'ils t'écoutent, qu'ils comprennent et qu'ils imaginent ce que ça peut donner.</p> <p>EN1 : Donc avant de les faire partir sur le tournoi en lui-même, j'aurais pu mettre le premier groupe en place et trente secondes de combat, même pas pour voir un peu : « <i>Qu'est-ce que l'on vient de voir ? Il y a eu renversement ?</i> » J'ai ma fiche plutôt que de dire... « <i>moi, j'observe Abderrahmane, toi tu observes...</i> »</p>	<p>La T1 conseille l'EN1 sur la délivrance de ses consignes et lui donne une indication permettant de se juger.</p> 

Lors de son EAC relatif à l'extrait de l'ECP3 préalablement proposé, la T1 précise au chercheur qu'elle cherche à donner un indicateur qui aurait pu permettre à l'EN1 de juger de la compréhension des consignes par les élèves suite à la délivrance des consignes. Selon elle, si « *elle (l'EN1) est obligée d'accompagner les élèves* » en début de mise en place de la tâche alors c'est que la délivrance des consignes réalisée en amont n'a pas été adéquate et que les élèves n'ont pas complètement compris ce qui était attendu d'eux (Extrait 75).

Extrait n°75 – T1 EAC/ECP3:

T1 : Là, je lui donne un repère sur sa réponse, sur le fait qu'elle soit obligée d'accompagner les élèves.

CH : Tu lui donnes un repère. Comme ça à partir de ce repère, elle pourra identifier...

T1 : Si elle est obligée de revenir en situation pour expliquer à nouveau, ça veut dire qu'à un moment donné au niveau de la diffusion des consignes du comment faire, il lui manque des choses.

CH : Et par conséquent ?

T1 : Par conséquent elle est obligée de réguler. La prochaine fois, il faudra peut-être qu'elle soit plus précise. (...) Parce que les consignes juste verbales avec les élèves assis, sur ce schéma-là, les élèves entendent mais ils ne savent pas ce que ça veut dire. Franchement, les consignes qu'elle a donné à l'arbitre, aux juges et aux combattants, ce qui devait être dit a été dit mais pas sous la bonne organisation pour que ce soit compris de tous.

CH : En fait, il y a une organisation qui permet de mieux comprendre ?

T1 : Oui. Je pense que c'est l'organisation.

CH : Dans l'organisation des consignes, il faut qu'elle s'organise pour que...

T1 : Oui, il faut qu'elle s'organise pour que les élèves comprennent.

CH : Cela veut dire quoi ?

T1 : Qu'au final, la tâche commence, elle n'ait pas besoin de venir réguler dans chaque groupe, tout réexpliquer. Après, ça ne veut pas dire qu'il ne faut pas qu'elle régule ensuite.

Lors de son EAC relatif à ce moment de l'ECP3, la T1 donne donc en quelque sorte un nouveau résultat attendu suite au suivi adéquat de la règle objet de formation. Cette dernière pourrait donc, à ce niveau de la formation, être formalisée comme suit [*« Donner les consignes »* vaut pour *« dire le but, les critères de réussite et approfondir le comment on s'y prend... puis l'organisationnel de la tâche »* ce qui obtient comme résultats que *« les élèves peuvent juger des résultats »* et *« ne pas avoir besoin de les accompagner »*]. A ce niveau de développement, il est intéressant de souligner que la T1 s'engage dans une activité singulière. D'un point de vue théorique, il ne semble pas possible de parler d'activité d'explication puisque la T1 ne propose pas un nouvel exemple de suivi de la règle à l'EN1. Nous pouvons par contre mettre ici en avant un accompagnement de l'interprétation de la règle, qu'il devient alors possible de considérer comme préalablement apprise (ou juger comme préalablement apprise par la T1) par l'EN1. Il est tout particulièrement intéressant de relever que cette aide à l'interprétation se fait par un accompagnement singulier lors duquel la formatrice s'attache à compléter les résultats attendus suite aux suivis adéquats de la règle.

Autoconfrontée à ce même extrait d'ECP3, l'EN1 confirme au chercheur qui l'interroge qu'elle trouve un intérêt à l'aide apportée par la T1. Selon elle, *« c'est bien »* de connaître le repère relatif à l'atteinte des résultats attendus suite au suivi de la règle. C'est d'autant plus intéressant que cela lui donne en quelque sorte un peu d'autonomie. Elle pourra en effet juger par elle-même du caractère satisfaisant de ce qu'elle a fait y compris en l'absence des formateurs (Extrait 76).

Extrait n°76 – EN1 EAC/ECP3:

EN1 : Elle me donne un repère pour moi. Si j'ai été assez claire...

CH : Qu'est-ce que tu en penses qu'elle te donne un repère ?

EN1 : C'est bien parce que quand elle n'est pas là, à quel moment je sais si j'ai été claire dans mes consignes ou pas ? Elle me fait un retour. C'est une chance que j'ai, on est filmé. Mais le reste du temps, elle n'est pas tout le temps avec moi. Je saurai que j'ai été claire dans mes consignes quand je n'aurai pas besoin d'y revenir petit groupe par petit groupe. Il va falloir que je regarde et je peux faire une sorte de petit tableau. Ce serait intéressant de savoir combien de fois je reviens sur tel ou tel.

Lors de son EAC, l'EN1 suit la règle [*« Avoir un repère »* vaut pour *« savoir seule si c'est clair »*] ce qui obtient comme résultat de pouvoir s'auto évaluer] pour signifier son activité. L'EN1 estime que c'est *« une chance »* pour elle d'avoir ce type de conseils qui lui permet de se projeter déjà dans ses leçons ultérieures. Elle précise, en effet, au chercheur qu'elle pourrait réaliser *« une sorte de petit tableau »* au sein duquel elle pourrait relever, suite à chacune de ses présentations, si elle a eu besoin ou pas de revenir sur ce qui a été dit aux élèves.

A l'issue de cette Séquence 1, les acteurs, et notamment la T1, contribuent au travail de trajectoire aboutissant à la satisfaction de l'EN1. Lors de l'ECP3, la T1 précise à l'EN1 un nouveau résultat attendu possible pour qu'elle puisse juger par elle-même le caractère adéquat ou pas de ses suivis de la règle objet de formation. C'est ici, comme noté antérieurement, une activité d'accompagnement de l'interprétation de cette dernière.


Lors de cette Séquence 1 du travail de trajectoire, la T1 s'attache tout d'abord à donner à l'EN1 les résultats attendus suite aux suivis adéquats de la règle afin qu'elle puisse juger, par elle-même, son activité de classe. C'est ici, comme noté antérieurement, une activité d'accompagnement de l'interprétation de cette dernière. La T1 considère en effet que l'EN1 a réussi à faire ce qu'ils lui avaient proposé avec le FU. Elle engage un travail de formation complémentaire pour optimiser sa pratique de classe. C'est ici une situation paradoxale. Alors qu'à la Leçon 3, l'EN1 n'a toujours pas appris la règle enseignée et qu'elle tâtonne dans cet apprentissage, la T1 s'engage dans une activité d'aide à l'interprétation. Elle s'écarte donc, pour ainsi dire, de la dynamique d'explication initiée avec le FU1 lors de la Phase 3.

4.4.2.2. Séquence 2 : envisager le suivi de la règle lors d'une prochaine leçon

Lors de l'ECP3, la T1 a poursuivi son aide auprès de l'EN1. Elle a essayé de l'aider à préparer sa prochaine leçon. Pour ce faire, elle est entrée dans une démarche destinée à anticiper les difficultés que pourrait rencontrer l'EN1 dans un nouveau contexte

d'enseignement. Lors de l'extrait d'ECP3 analysé ci-après, la T1 cherche à aider l'EN1 à « *essayer de réfléchir* » à la prochaine leçon au cours de laquelle elle devra penser différemment la délivrance des contenus d'enseignement. Elle centre cette réflexion sur « *la présentation des consignes* » et évoque rapidement certaines spécificités de l'enseignement de cette activité (milieu aquatique, communication difficile) (Tableau 49).

Tableau 49 : Extrait de l'ECP3 (Temps 4 du dispositif)

Comportements et communications des acteurs	Notes d'observation et traces des enregistrements audio vidéo
<p>[La T1 aide l'EN1 à préparer à présenter différemment ses consignes aux élèves compte tenu de la spécificité du contexte singulier d'enseignement de la natation.]</p> <p>T1 : L'enseignement avec une démonstration risque d'être un peu compliqué. Peut-être, essaye de réfléchir à : « <i>comment donner du sens à cette activité-là puisqu'on ne change pas de classe ?</i> » Dans une autre activité (comme celle de la Lutte), donner du sens à travers une présentation de consignes dans une activité où cet enseignement avec démonstration est quasiment impossible à moins que tu prennes un maillot de bain et que tu leur parles sous l'eau.</p> <p>EN1 : ok.</p>	<p>La T1 interpelle l'EN1 sur la spécificité de la délivrance des consignes dans l'APSA Natation.</p> 

Lors de l'EAC relatif à cet extrait de l'ECP3, la T1 précise au chercheur qu'elle cherche à « *élargir* » ses conseils en essayant d'amener l'EN1 à réfléchir au comment présenter les consignes de la tâche dans un autre contexte d'enseignement. Son intervention auprès de l'EN1 lui paraît d'autant plus importante que ce sont là « *des questions que l'EN1 doit se poser de toute façon* ». Selon la T1, l'EN1 doit en effet « *réfléchir au comment transposer la règle qu'il lui a été enseignée préalablement* » compte tenu de la singularité des contextes d'enseignement (Extrait 77).

Extrait n°77 – T1 EAC/ECP3:

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?

T1 : J'ai élargi à un autre contexte : la natation.

CH : Qu'est-ce que tu en penses de cela ?

T1 : C'est plutôt bien parce que ce sont des questions qu'elle doit se poser de toute façon, et que l'on se pose depuis le début : comment transposer des règles de métier dans des situations différentes, avec des élèves très différents ?

CH : Tu élargis quoi ?

T1 : J'ai élargi le champ d'intervention.

CH : Pour aboutir à quel résultat tu fais cela ?

T1 : Pour l'amener à réfléchir, à donner du sens et présenter des situations, planifier et réguler dans une autre activité avec ces mêmes élèves. Qu'elle envisage les solutions qu'elle pourrait avoir.

A cet instant de l'EAC, la T1 suit la règle [*« Elargir (la réflexion) à un autre contexte d'enseignement »* vaut pour *« transposer des règles de métier dans des situations différentes »* ce qui obtient comme résultat *« d'amener l'EN1 à y réfléchir »*] pour signifier son activité. On peut donc relever à ce niveau de développement que, comme lors de l'extrait d'ECP3 précédent, la T1 s'engage à nouveau dans une aide à l'interprétation de la règle qui a été enseignée à l'EN1 sans pour autant que cette dernière ait été antérieurement suivie de façon adéquate. Qui plus est, elle invite l'EN1 à procéder par elle-même à son interprétation. Elle ne délivre en effet aucun conseil précis et singulier pour l'aider à mener correctement cette activité. La T1 se justifie d'ailleurs auprès du chercheur qui l'interpelle sur ce point lors de la suite de son EAC. Elle souligne alors qu'elle se limite à donner des *« pistes de réflexion »* parce qu'elle n'a pas vraiment dans l'instant *« de solutions précises »* à proposer à l'EN1 (Extrait 78).

Extrait n°78 – T1 EAC/ECP3:

T1 : Ce sont des pistes de réflexion. Je ne lui ai donné aucune solution.

CH : Qu'est-ce que tu en penses de lui donner des pistes plutôt que des solutions ?

T1 : Déjà parce que je n'ai pas la solution.

CH : C'est quoi donner des pistes et pas des solutions ?

T1 : Des pistes de réflexion.

CH : Cela veut dire que tu fais quoi exactement ?

T1 : Je la laisse d'abord y réfléchir. Je lui demande de faire le lien par elle-même. Après, ce n'est peut-être pas filmé mais je lui dis que l'on en reparlera. Il faut que cela mûrisse un peu...

CH : Il faut que cela mûrisse chez elle et que vous en reparliez ultérieurement ?

T1 : Oui je pense que l'on va en reparler avant qu'elle fasse sa leçon de Natation. Mais comme c'est dans deux mois et que pour l'instant elle s'essaye encore dans d'autres activités...

CH : Tu es plutôt satisfaite là de ton intervention ?

T1 : Oui, je suis satisfaite.

A cet instant de son EAC, la T1 suit la règle [« *Donner des pistes de réflexion à l'EN1* » vaut pour « *ne pas proposer de solutions* » et « *la laisser réfléchir par elle-même* » ce qui obtient comme résultat « *d'en reparler plus tard* »] pour signifier son activité. En agissant ainsi, la T1 cherche seulement à placer l'EN1 en réflexion sans pour autant chercher véritablement que des solutions émergent de la discussion en cours. L'idée est que la réflexion soit engagée chez l'EN1, qu'elle « *murisse* » doucement des solutions qui lui paraissent envisageables et qu'une nouvelle discussion ait lieu avant leur mise en œuvre. La T1 ouvre donc, pour ainsi dire, une dynamique de réflexion visant à l'interprétation de la règle préalablement enseignée de sorte qu'elle soit adaptée à de nouveaux contextes d'enseignement. C'est là, selon elle, une activité nécessaire que l'EN1 doit engager. Elle est donc assez « *satisfaite* » de son activité.

Lors de cette Séquence 2 du travail de trajectoire, les acteurs ont travaillé dans une situation de formation qui finalement n'en est pas une. En Leçon 3, comme en Leçon 4, les suivis de la règle par l'EN1 n'ont pas été adéquats. L'EN1 a encore tâtonné dans ses suivis de la règle objet de formation. Pour autant, la T1 ne s'est pas engagée dans une activité d'explication de la règle en cours d'apprentissage. Elle a indiqué la problématique du nouveau contexte d'enseignement à l'EN1 et ses conséquences en termes de délivrance de consignes. Elle n'a pas donné de solutions précises mais a engagé l'EN1 dans une interprétation de la règle alors même qu'elle n'était pas encore apprise.

PARTIE 5 : DISCUSSION

Cette partie est organisée en deux chapitres.

Le Chapitre 1 est consacré à la discussion des résultats en rapport avec la littérature scientifique sur la satisfaction professionnelle des EN en formation initiale. Les apports de cette thèse au regard de cette littérature sont précisés. Pour ce faire, les résultats empiriques des principaux travaux de la littérature scientifique du domaine sont convoqués et mis en tension avec ceux obtenus au sein de l'étude. Sur cette base, la progression technologique du programme de recherche est envisagée. Des pistes d'aménagement des dispositifs de formation initiale des EN sont ainsi tracées.

Dans le Chapitre 2, les résultats de l'étude sont discutés d'un point de vue théorique. A partir de la validation ou de l'invalidation des hypothèses auxiliaires initialement formalisées, la progression scientifique du programme de recherche est envisagée. Sur cette base, les grandes lignes de nouvelles recherches sont proposées.

Chapitre 1

Contribution à l'étude de la satisfaction professionnelle des enseignants novices en formation initiale

La Section 1 discute les résultats quantitatifs obtenus lors de l'étude.

A partir des résultats qualitatifs obtenus lors de l'étude, la Section 2 détaille les circonstances de formation ayant permis d'aboutir à de l'apprentissage et du développement professionnel, et par-là même à de la satisfaction, chez les EN. Exposés, ces résultats sont ensuite discutés avec ceux avancés par la littérature scientifique du domaine.

1. Effectivité des retombées de la formation sur l'apprentissage et le développement professionnel des enseignants novices

Avant même de rentrer dans une discussion détaillée des principaux résultats obtenus au sein de cette étude, il convient de s'arrêter quelque peu sur les retombées effectives du dispositif de formation étudié sur l'apprentissage et le développement professionnel des EN. C'est là l'objet premier de cette Section 1 prenant principalement appui sur les résultats quantitatifs de l'étude.

La situation de formation support à notre étude trouve pour une large partie ses justifications dans un certain nombre de prescriptions institutionnelles relatives à la formation des EN. Plus précisément, comme d'autres situations de formation, elle doit contribuer à optimiser « *l'articulation entre le stage en école ou en établissement et la formation en ESPE* »¹⁰⁰. Pour faire face aux exigences de l'entrée dans le métier, les EN profitent en effet de la mise en place de ces situations, rassemblées dans ce qu'il est possible d'appeler un dispositif d'accompagnement : « *au cours de l'année de stage, les professeurs (les EN) bénéficient d'un dispositif de formation continuée comprenant (...) un tutorat ou d'autres formes d'accompagnement* »¹⁰¹.

Au sein de ces différentes situations constitutives du dispositif d'accompagnement, les EN sont accompagnés par différents formateurs. Parmi ceux-ci les T occupent une place de choix. Ils « *apporteront tout au long de l'année conseil et assistance aux stagiaires, sur la base de leur propre expérience, de l'accueil des stagiaires dans leur classe et de l'observation de ces derniers dans les leurs* »¹⁰². Leur rôle est jugé essentiel en termes d'accueil et d'accompagnement de l'EN tout au long de l'année. Comme le précise la

¹⁰⁰ Ministère de l'Éducation nationale (2014). *Modalités d'organisation de l'année de stage pour les lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*, circulaire n° 2014-080 du 17 juin 2014.

¹⁰¹ 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*, circulaire n°2010 – 105 du 13 juillet 2010.

¹⁰² Ministère de l'Éducation nationale (2014). *Modalités d'organisation de l'année de stage pour les lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*, circulaire n° 2014-080 du 17 juin 2014.

circulaire n°2010-105¹⁰³, les T ont en effet un rôle très important. Il est ainsi attendu d'eux qu'ils participent à l'accueil des EN en début d'année dans les établissements scolaires, qu'ils les aident à construire des compétences professionnelles relatives à la conduite de classe, à la planification des leçons ou encore à l'analyse réflexive¹⁰⁴.

De façon complémentaire, « *l'accompagnement (des EN) est en outre renforcé, dans le cadre d'un tutorat mixte* »¹⁰⁵. Dans ce tutorat mixte, les formateurs de l'ESPE (FU) accompagnent également l'EN en collaboration avec les T. C'est ce que stipule l'Annexe 15 de la circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014 relative à la préparation de la rentrée, qui incite à l'institution d'une véritable relation de confiance entre les acteurs, de nombreuses communications (de formes et sur supports variés) entre les différents acteurs, une connaissance partagée des terrains de stage mais aussi des contenus dispensés à l'université. Il s'agit donc de dépasser une aide juxtaposée des formateurs pour progressivement tendre vers la mise en œuvre d'un vrai partenariat entre les différents acteurs impliqués dans la formation. Tout ceci n'est toutefois possible que si le travail mené en collaboration entre les formateurs repose une véritable « alternance intégrative »¹⁰⁶. A cette condition, « *le tutorat mixte est la clé de voûte de la mise en cohérence de la formation : il permet un suivi de proximité du professeur stagiaire, rythmé par des visites et organisé pour permettre au stagiaire d'articuler savoirs théoriques et savoirs issus de l'expérience* »¹⁰⁷.

Au final, c'est là le constat, selon la littérature institutionnelle, d'un véritable enjeu à mettre en place des situations de formation permettant une effectivité des retombées du tutorat mixte sur l'apprentissage et le développement professionnels des EN. Autrement dit, la

¹⁰³ Ministère de l'Education nationale (2010). *Mission des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires*, circulaire n°2010 – 105 du 13 juillet 2010.

¹⁰⁴ Ministère de l'Education nationale (2010). *Mission des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires*, circulaire n°2010 – 105 du 13 juillet 2010.

¹⁰⁵ Ministère de l'Education nationale (2014). *Modalités d'organisation de l'année de stage pour les lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*, circulaire n° 2014-080 du 17 juin 2014.

¹⁰⁶ Ministère de l'Education nationale (2014). *Préparation de la rentrée 2014. Annexe 15*, circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014.

¹⁰⁷ Ministère de l'Education nationale (2014). *Préparation de la rentrée 2014. Annexe 15*, circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014.

littérature institutionnelle invite donc à considérer que le tutorat mixte proposé aux EN a un véritable impact sur l'efficacité de leur activité professionnelle¹⁰⁸.

Nos résultats quantitatifs permettent de discuter ce postulat. Plus exactement, ils permettent de mettre en exergue un manque d'efficacité du travail en triade. Malgré les aménagements proposés au sein du dispositif support à l'étude, peu de règles sont en effet finalement apprises par les EN (voir pour plus de détails le Chapitre 1 de la partie relative aux résultats). Parmi les raisons qu'il semble possible de mettre en avant pour donner une intelligibilité à ce résultat, celle relative aux difficultés rencontrées par les formateurs pour s'engager et mener un travail collaboré apparaît comme particulièrement significative (voir par exemple la Trajectoire 2 – Phase 2). Nos résultats ne sont pas les seuls à discuter de l'efficacité de la situation de formation dite du tutorat mixte pour accompagner le développement professionnel des EN. La littérature scientifique du domaine invite aussi, sur la base de certains résultats, à discuter de la pertinence de cette situation de formation. Sans entrer ici dans le détail de cette littérature, on peut toutefois relever avec certains auteurs que le travail collaboratif entre les T et les FU ne va pas de soi. Ainsi, les apports des FU sont régulièrement jugés comme trop éloignés du terrain et s'avèrent donc insaisissables par les EN (voir par exemple : Snow-Gerono, 2008 ; Yayli, 2008). Par ailleurs, des confusions sont souvent identifiées entre les rôles alloués à chaque acteur en particulier entre les formateurs (Borko & Mayfield, 1995 ; Bullough & Draper, 2004 ; Koster, Korthagen, & Wubbels, 1998 ; Wilson, 2006) ce qui est à l'origine de l'instauration d'une dynamique conflictuelle (Beck & Kosnik, 2000 ; 2002 ; Bullough & Draper, 2004 ; Richardson-Koehler, 1988) ou de communications peu efficaces (Beck & Kosnik, 2000 ; 2002 ; MacIntyre, 1984 ; Richardson-Koehler, 1988) au sein de la triade. En définitive, la littérature met en avant que le seul aménagement de l'accompagnement des EN en situation de tutorat mixte ne peut suffire à une véritable collaboration entre formateurs (Stanulis & Russel, 2000).

Dans le détail, les résultats quantitatifs obtenus au cours de cette étude permettent, pour ainsi dire, de discuter de l'efficacité du dispositif de formation considéré et ce malgré l'ensemble des aménagements engagés. Le dispositif de recherche support à l'étude a été mené de façon longitudinale sur vingt semaines. Il était structuré autour de cinq temps. Il

¹⁰⁸ Parlement européen (2004). *Programme d'action intégrée dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Projet de résolution législative du parlement européen sur la proposition de décision du Parlement européen et du Conseil.

comprenait plus exactement quatre leçons menées par les EN et des ECP réalisés en suivant avec les formateurs.

Tout au long de ce dispositif, huit règles ont été enseignées par les formateurs aux EN sur la base des observations réalisées en cours de leçon. Cinq de ces règles ont été enseignées dès l'ECP1 (R1, R2, R3, R6, R7). Deux autres règles ont été enseignées à l'ECP2 (R4, R8) et, enfin, une règle n'a été enseignée que lors de l'ECP4. Sur ces huit règles, quatre n'ont pas été suivies (R1, R4, R5, R8). Quatre ont, par contre, été suivies par les EN lors de leçon (R2, R3, R6, R7). Sur ces quatre règles suivies, toutes ont abouti à de la satisfaction. Toutefois, seules trois de ces règles ont finalement été apprises par les EN (R3, R6, R7). Suite à cet apprentissage, les EN se sont efforcés, accompagnés par les formateurs, de les interpréter. Seule la R7 a finalement été interprétée et a donné lieu à de la satisfaction professionnelle.

En détail, nous pouvons constater que l'apprentissage des règles R6 et R7 s'est effectué sur un temps assez court. Il a en effet eu lieu dès la Leçon 1 suite à leur enseignement par les formateurs lors de l'ECP1. En revanche, l'apprentissage de la règle R3 a nécessité davantage de temps et de tâtonnements de la part de l'EN. Cette règle a aussi été enseignée lors de l'ECP1. Elle a ensuite été suivie de façon inadaptée en Leçon 2 et en Leçon 3. Ce n'est qu'après les explications engagées par les formateurs en ECP3 qu'elle a pu être apprise et qu'elle a donné lieu à de la satisfaction chez l'EN1. La règle R2 a d'autant plus été sujette aux tâtonnements lors des suivis de l'EN1 qu'elle n'a jamais été apprise malgré le travail de formation engagé par les formateurs. Certains enseignements de règle par les formateurs ont donc été suffisamment efficaces pour aboutir à un apprentissage des EN dès la leçon suivante (travail de formation mené pour les règles R6 et R7). L'enseignement d'autres règles (R2, R3) a par contre engendré des tâtonnements par les EN lors de leurs premiers suivis. Les formateurs se sont donc engagés dans une activité de formation complexe et longue mobilisant plusieurs explications des règles préalablement enseignées.

Au final, nos résultats semblent indiquer un impact mesuré des efforts investis par les formateurs dans leurs activités de tutorat sur la formation des EN. Comme nous avons pu le souligner en amont, ce n'est pas là un résultat isolé dans la littérature du domaine. Ce constat d'une efficacité relative des situations de tutorat mixte, malgré un investissement important des formateurs est en effet partagé par un certain nombre d'auteurs. Dans certains de ces travaux, Mead (2007) souligne, par exemple, l'existence d'un décalage important entre les efforts menés par les formateurs pour accompagner la formation des EN placés sous leur responsabilité et leurs retombées sur la pratique effective de classe. De la même manière,

Leignel-Boidin et Henguelle (2003) soulignent le manque de rentabilité de ce type de formation qui, malgré toute la bonne volonté des formateurs et l'importance de leur investissement, aboutissent assez peu souvent à des apprentissages professionnels chez les EN. De façon complémentaire, des auteurs discutent plus largement le fait que les EN seraient les enseignants les plus enclins à modifier leur pratique professionnelle lorsqu'ils sont accompagnés par des formateurs (Moran et al., 2009). Ces auteurs s'interrogent, comme d'autres (voir par exemple : Cauterman et al., 1998), sur la volonté des EN, ou leur possibilité compte tenu des risques que cela engendre, à s'engager dans un changement effectif de leur pratique de classe. D'autres auteurs interrogent, en outre, la pertinence des modalités de formation engagées au sein de ce type d'accompagnement. Les situations d'entretien menées entre les leçons sont en ce sens très largement discutées et ce, depuis déjà un certain nombre d'années (Edwards, 1997 ; Lunenberg & Volman, 1999). Outre les résistances des EN et le format des situations de formation sans doute pas assez adapté, certains auteurs mettent aussi en avant la part de responsabilité des formateurs. Serres et Moussay (2014) dénoncent, par exemple, les tâtonnements des formateurs au sein du tutorat mixte ainsi que leurs difficultés à s'investir dans un véritable travail collaboratif. Ces difficultés naissent le plus souvent lors de la confrontation de plusieurs conceptions en matière de formation entre les T et les FU (Wilson, 2006).

Une lecture plus optimiste des résultats obtenus peut être toutefois faite. Plutôt que de considérer les efforts qui n'ont pas abouti dans le cadre du dispositif de formation, il est en effet possible de mettre plutôt en avant ceux qui ont permis de modifier de façon effective la pratique de classe des EN. Nos résultats confirment que les aménagements engagés ont rendu possible l'apprentissage de nouvelles règles par les EN, voire leur développement à partir d'une interprétation de celles-ci. Autrement dit, certaines circonstances de tutorat mixte ont donc contribué à la formation des EN. C'est d'ailleurs en constatant eux-mêmes ce type de contribution que certaines études concluent que les EN sont les enseignants les plus en mesure d'accepter de se former en prenant des risques et en cherchant à modifier de façon significative leur pratique de classe (Hayes, 2003 ; Hobson et al., 2009 ; MacIntyre et al., 2009). Des auteurs, tels que Cartaut (2009), vont plus loin dans leur discussion autour de l'utilité ou pas de la situation de tutorat mixte. Cette auteur souligne en effet, qu'au-delà des retombées pouvant être identifiées sur la pratique de classe des EN, la situation de tutorat mixte peut aussi avoir des impacts sur les formateurs eux-mêmes. Elle rejoint sur ce point les propositions faites par une partie des chercheurs invitant à une rénovation du format

traditionnel du tutorat pour y préférer un format plus collaboratif impliquant l'ensemble des acteurs (formateurs, tuteurs mais aussi chefs d'établissement, etc.) participant au plan de formation des EN (Awaya, McEwan, Heyler, Linsky, Lum & Wakukawa, 2003 ; Bertone, Chaliès, Clarke & Méard, 2006 ; Chaliès, et al., 2008 ; Eick, Ware, & Williams, 2003 ; Ward & McCotter, 2004).

Finalement, se pose à ce niveau de développement la question des circonstances de formation ayant permis d'aboutir à l'apprentissage de nouvelles règles chez les EN, voire à leur développement professionnel, c'est-à-dire des circonstances ayant permis d'aboutir ou pas à leur satisfaction professionnelle. Ce sont ces circonstances qui sont détaillées et discutées en suivant.

2. Circonstances favorables à la formation des enseignants novices et à l'obtention de leur satisfaction professionnelle

A partir d'une discussion des résultats qualitatifs de l'étude, cette Section 2 questionne les circonstances de formation ayant permis d'aboutir à l'apprentissage de règles par les EN, voire à leur développement professionnel et, par là même, à leur satisfaction professionnelle. Parmi ces circonstances, trois nous apparaissent tout particulièrement significatives et sont, en ce sens, discutées. En suivant, nous discutons (i) l'intérêt pour les formateurs de « dé-satisfaire » les EN avant de s'engager dans l'enseignement de nouvelles règles, (ii) la nécessité pour les EN d'avoir une « exemplarisation » des règles enseignées qui s'ancre dans leurs circonstances d'enseignement et, (iii) la nécessité pour les formateurs d'engager un véritable travail d'accompagnement des EN lors de leurs premiers suivis des règles préalablement enseignées.

2.1. « Dé-satisfaire » les enseignants novices : une condition nécessaire aux formateurs pour s'engager dans un enseignement ostensif

Différentes trajectoires de satisfaction (Trajectoire 1 - Phase 2 ; Trajectoire 2 - Phase 2 ; Trajectoire 3 - Phase 2) détaillées dans la partie relative aux résultats de l'étude partagent une même circonstance de formation qui, pour ainsi dire, contribue à placer les EN dans une situation favorable de formation. Pour ces trois trajectoires, les formateurs introduisent leurs activités de conseil en s'attachant en effet à « dé-satisfaire » les EN. En procédant ainsi ils créent une des conditions nécessaires pour que leur enseignement ostensif de telle ou telle règle puisse ensuite donner lieu à des premiers suivis adéquats et par là même à de la satisfaction professionnelle.

Pour les trois trajectoires considérées, il est à noter que les EN se disent satisfaits de ce qu'ils ont réalisé en classe au cours de leur première leçon (voir : Trajectoire 1 - Phase 1 ; Trajectoire 2 - Phase 1 ; Trajectoire 3 - Phase 1). Sur la base de leurs observations, les formateurs s'attachent donc dans un premier temps à spécifier leur désaccord quant au jugement porté par les EN sur tel ou tel aspect de leur pratique de classe (Trajectoire 1 - Phase 2 ; Trajectoire 2 - Phase 2 ; Trajectoire 3 - Phase 2). A l'écoute du retour des formateurs, les

EN se trouvent alors « dé-satisfaits » et, par-là même, confrontés à la nécessité de s'engager dans les échanges de formation.

Confronté à la littérature du domaine, ce résultat peut être considéré comme contre-intuitif. Un grand nombre de travaux de cette littérature relève en effet plutôt la nécessité pour les formateurs de formuler des retours positifs aux EN pour ne pas les déstabiliser et préserver leur confiance en eux (voir par exemple : Jones, 2002). Certaines études, comme celle de Roness (2010), précise que les EN ont en effet besoin d'être mis en confiance, notamment lors de leurs premiers pas dans le métier, par l'apport de retours positifs. C'est d'ailleurs selon cet auteur une condition de l'implication des EN dans leur formation et donc, à terme, de leur développement professionnel. Nos résultats contredisent donc en partie ces éléments destinés à faciliter l'entrée difficile dans le métier des EN (Veenman, 1984). Ils mettent en avant la nécessité pour les formateurs de confronter les EN à de la « dé-satisfaction » afin de les placer en situation de devoir modifier leur pratique de classe (Serres & Moussay, 2014). Ce travail de « dé-satisfaction » des EN, relevé par d'autres travaux comme « source d'apprentissage de nouvelles règles » (Escalié, 2012) n'est pas, toutefois, réalisé sans certaines précautions par les formateurs. Ces derniers ont bien conscience qu'en allant trop loin ils pourraient couper court à toute implication des EN. Pour ce faire, ils s'efforcent de « dé-satisfaire » les EN avec attention afin de ne pas trop les affecter professionnellement et personnellement (Harrison, 2002 ; Totterdell et al., 2002 ; Watson, 2006). Comme nous l'avons détaillé dans les résultats, les T ont à ce niveau un rôle important à jouer en s'efforçant d'atténuer la déstabilisation qu'une telle entrée dans le conseil pourrait provoquer. La T1 souhaiterait par exemple atténuer la « dé-satisfaction » (Trajectoire 2 - Phase 2) en donnant certains éléments positifs piochés au cours de la leçon observée. Cartaut (2009) observe également cette tendance chez les T à « euphémiser » les jugements négatifs qui sont adressés aux EN et à y associer des encouragements. Dans le même ordre d'idées, Bullough (2005) met en avant cette attitude protectrice des T aux côtés des FU. Comme d'autres auteurs (Bullough & Draper, 2004 ; Carver & Katz, 2004 ; Olson & Craig, 2001), il souligne toute la difficulté pour les formateurs, et notamment les T, à tout à la fois encourager les EN avec lesquels une confiance s'est progressivement tissée et à les déstabiliser pour se saisir de toutes les occasions possibles de formation. Pour conclure sur ce point, il est important de souligner que l'activité de formation visant à « dé-satisfaire » les EN est d'autant plus efficace que les formateurs s'y engagent en collaboration. Dans les trajectoires étudiées, nous avons pu ainsi constater que les FU prenaient la responsabilité de situer l'objet de formation et de porter le jugement d'inadéquation. Suite à cela, ils s'engageaient dans une activité de délivrance de preuves

quant au bien-fondé de leur jugement. Les T, quant à eux, accompagnaient cette activité de justification tout en encourageant les EN.

Pour provoquer la « dé-satisfaction » des EN, les formateurs (T et FU) se sont engagés dans une activité singulière de formation dont les caractéristiques sont les suivantes. Tout d'abord, ils ont pris la responsabilité de choisir la règle sur laquelle ils souhaitaient engager le travail de formation. Ils ont donc pris la main sur les échanges en délimitant un objet de formation (objet de la règle) à partir de leurs propres observations et non du retour effectué sur leur pratique de classe par les EN. Suite à cette délimitation, ils ont posé un jugement d'inadéquation qu'ils ont justifié par un certain nombre de constats effectués lors de leur observation. Autrement dit, les formateurs se sont efforcés en cours des ECP d'explicitier les « preuves », prélevées lors de la leçon, permettant de justifier leur jugement.

Comme nous le soulignons en amont, cette activité de formation n'est pas sans poser de difficultés. Outre le fait que les formateurs doivent procéder avec précaution pour ne pas trop déstabiliser les EN, ils doivent aussi investir une activité délicate. Ils doivent en effet justifier un jugement porté sur telle ou telle partie de la pratique de classe des EN sans pour autant avoir encore enseigné l'exemple constitutif de la règle qui leur permet de porter ce jugement. Autrement dit, ils s'engagent dans une activité de justification d'un jugement porté sans véritablement pouvoir prendre appui sur les composantes de la règle qui sera ensuite enseignée. C'est donc pour ainsi dire ici une activité non exhaustive de justification essentiellement nourrie par les observables prélevés lors de la leçon. Par exemple, le FU2 s'attache à justifier son jugement en s'appuyant sur des observables relatifs au temps de mise en activité des élèves (Trajectoire 3 - Phase 2) ou encore aux comportements de certains élèves (Trajectoire 1 - Phase 2). En aucun cas, ils s'appuient sur les exemples constitutifs des règles objet de formation en cours pour justifier son jugement (règle enseignée lors de la Trajectoire 1 : [« *Réguler l'activité des élèves* » vaut pour « *prélever de l'information* » pendant leur activité et « *intervenir in situ* » ce qui obtient comme résultat de « *faire leur apprendre* » ce qui est attendu] ; règle enseignée lors de la Trajectoire 3 : [« *Lancer les élèves dans l'activité* » vaut pour « *organiser le matériel* » nécessaire à la tâche préalablement et « *montrer comment doit se passer le début de la tâche* » ce qui obtient comme résultat que le « *temps de transition soit réduit* »]). Sur la base de ce résultat, on comprend dès lors toute l'importance pour les formateurs de recueillir lors de la leçon des faits objectifs et non (peu) discutables, autrement dit de se doter de preuves irréfutables pour convaincre les EN à s'engager dans la formation (Chaliès et al., 2004 ; Edwards, 1995 ; Krull, Oras, & Sisask, 2007 ; Gonzalez & Carter, 1996; Leshem, 2008 ; Maclean & White, 2007 ; Ottesen, 2007). A

ce titre, nos résultats rejoignent ceux d'autres études qui invitent à optimiser le travail des formateurs lors de la leçon. Pour ce faire, il est ici possible de postuler qu'un usage aménagé, c'est-à-dire ayant pour vocation d'objectiver certains faits de la leçon et les instituer en preuves, pourrait constituer une aide précieuse pour les formateurs (Serres & Moussay, 2014). Contrairement à certaines propositions (par exemple : Cartaut, 2009), nos résultats mettent plutôt en exergue que ce ne sont pas tant les difficultés qu'il faudrait enregistrer lors de la leçon que leurs conséquences, c'est-à-dire les preuves.

En corollaire de ce résultat relatif à la nécessité pour les formateurs d'engager l'ECP par une « dé-satisfaction » des EN, nos résultats (Trajectoire 1 - Phase 1 ; Trajectoire 2 - Phase 1 ; Trajectoire 3 - Phase 1) tendent à mettre en exergue la difficulté que rencontrent ces derniers pour juger avec pertinence de leur pratique professionnelle. Les EN rencontrent en effet des difficultés pour auto évaluer avec justesse ce qu'ils ont réalisé en classe. Comme le souligne Majzub (2012), on assiste à une prise de conscience progressive des EN quant à ce qu'ils ont pu réaliser en classe. L'auteur avance, plus précisément, que la validité de cette prise de conscience s'assoit en même temps que les compétences professionnelles des EN se précisent. Ce résultat tissant un lien entre la capacité des EN à s'auto évaluer correctement et leur capacité à enseigner efficacement en classe est aussi défendu par d'autres auteurs (voir par exemple : Moè et al., 2010 ; Wiers-Jense et al., 2002). Ce constat est d'ailleurs d'autant plus significatif dans la littérature que bon nombre d'auteurs considèrent que plus les EN sont en capacité de juger avec pertinence leur activité de classe plus leur développement professionnel est accru (Caprara et al., 2006). Le travail de Ross (2006) tend aussi à appuyer ce résultat. Cet auteur précise l'intérêt pour les EN d'être placés dans la situation de pouvoir juger avec pertinence de la qualité de leur enseignement en se confrontant à une norme professionnelle fixée par avance. Pouvant se situer par rapport à celle-ci, les EN peuvent progressivement juger de leurs capacités professionnelles, s'engager dans des aménagements de leur pratique et, à terme, renforcer leur satisfaction professionnelle (Schunk, 1996). Autrement dit, la satisfaction des EN peut être considérée comme directement dépendante de leur capacité à juger pertinemment de la qualité de leur pratique professionnelle et, si nécessaire, de s'engager dans des actions de formation permettant de l'optimiser.

En approfondissant un peu plus cet élément de discussion, on peut donc considérer que les formateurs ont donc, notamment en début d'année, un rôle fondamental à jouer dans l'appréciation (au sens de porter des jugements professionnels sur) et donc par voie de conséquence dans la délimitation des objets de formation. Ceci rejoint les propositions d'autres auteurs qui soulignent que, sans cette implication des formateurs, les EN choisissent

des contenus inappropriés de formation (Malm, 2009), s'impliquent dans des stages de formation tardivement sans que ceux-ci soient réellement adaptés (Mead, 2007), voire sous-estiment leurs besoins et comptent de façon démesurée sur un apprentissage en contexte de classe (Pillay et al., 2005).

2.2. Exemplariser la règle objet de formation en s'appuyant sur les circonstances de classe des EN

Nos résultats permettent de mettre en avant une autre circonstance favorable à la formation des enseignants novices et à l'obtention de leur satisfaction professionnelle. Cette circonstance peut être circonscrite comme suit. Les formateurs ont à réaliser une exemplarisation de la règle enseignée en s'appuyant sur les circonstances de classe des EN. Autrement dit, nos résultats mettent en exergue la nécessité de circonstancier les exemples constitutifs des règles enseignées au plus près des caractéristiques du contexte d'enseignement des EN. Pour que la règle puisse en effet être suivie de façon adaptée par les EN suite à son enseignement, les formateurs s'efforcent en effet de l'exemplariser en empruntant au contexte classe. C'est en étant au plus près de ces circonstances que les EN pourront ensuite exploiter ce qui leur a été enseigné. Dans les trajectoires formalisées, les formateurs se sont ainsi attachés à proposer aux EN un étayage des règles très pragmatique et accessible en fonction de leur propre contexte d'enseignement. En effet, sont jugés comme de « *bons conseils* » (EN2, Trajectoire 3 - Phase 2) ceux qui trouvent leur origine dans les pratiques de l'EN et qui sont très concrets et accessibles. Autrement dit, l'exemplarisation de la règle objet de formation doit tenir compte des caractéristiques de classe des EN. Sans cet effort de la part des formateurs pour se rapprocher des circonstances d'enseignement des EN, on peut constater que ce qui leur est proposé est alors considéré comme « trop coûteux » et par là même souvent inexploité lors du retour en classe. Les exemples proposés par les formateurs se doivent donc d'être concrets, c'est-à-dire accessibles et exploitables par les EN. C'est par exemple le cas lors de la Trajectoire 3. L'EN2 lançait ses élèves groupe par groupe et perdait en ce sens énormément de temps (Trajectoire 3 - Phase 1). Lors de l'enseignement de la règle étiquetée (« *Lancer les élèves en activité* »), les formateurs se sont donc attachés à contextualiser l'exemple la constituant. Ils lui ont donc proposé de « *lancer les élèves en activité* » en « lançant tous les groupes simultanément après les avoir assis et avoir délivré toutes les consignes » (Trajectoire 3 - Phase 2).

Ce résultat n'est pas étranger à ceux d'autres études qui soulignent la nécessité de rendre très pragmatique et accessible la formation afin de dépasser les critiques récurrentes des EN quant à son caractère généraliste et théorique (Rayou & Van Zanten, 2008). Comme d'autres auteurs, nous soulignons la nécessité que les apports des formateurs (règles dans notre étude) soient circonstanciés à ce que vivent réellement les EN en classe (Coffey, 2010 ; Harrison et al., 2005 ; Thompson et al., 2009).

Cette nécessité à exemplariser la règle en s'appuyant sur les circonstances de classe des EN n'est pas, toutefois, sans poser des difficultés aux formateurs. Les FU, d'une part, sont en effet placés face à la difficulté de ne pas connaître précisément les circonstances d'enseignement des EN. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils sont souvent considérés par les EN comme trop éloignés de la réalité du terrain et se limitent à des apports dits « théoriques » (Snow-Gerono, 2008 ; Yayli, 2008). Les T, d'autre part, sont à l'inverse placés face à la difficulté de ne pas vouloir prescrire des solutions (Parker-Katz & Bay, 2008 ; Franke & Dahlgren, 1996) dont la validité ne vaudrait que dans les circonstances d'enseignement du moment. Ils doivent donc, en s'appuyant sur leurs propres expériences professionnelles (Orland-Barak, 2001), parvenir à enrichir les exemples constitutifs des règles en les rapprochant des circonstances à venir de leurs suivis sans pour autant complètement s'y inscrire. Les formateurs doivent donc collaborer pour proposer des exemples constitutifs des règles permettant de répondre aux besoins spécifiques et singuliers des EN (Oberski et al., 1999 ; MacIntyre et al., 2009 ; Moor et al., 2005 ; Tracey et al., 2008) tout en rendant possible leur développement professionnel. Nos résultats permettent d'interroger la nature de cette activité collaborée. L'étude des trajectoires ayant permis aux EN de pouvoir user de l'exemple délivré et aboutissant à leur satisfaction professionnelle permet d'identifier les caractéristiques de cette activité. Concrètement, les FU ont initié cette exemplarisation de la règle mais se sont très rapidement tournés vers les T afin qu'ils les aident. Autrement dit, les T ont, semble-t-il, un rôle essentiel à jouer lors de l'enseignement ostensif des règles et plus particulièrement au moment de leur exemplarisation. Ils sont en effet les mieux placés, de par leur connaissance des contextes d'enseignement des EN, pour réaliser cette activité de formation aux côtés des FU. Ce résultat en termes de collaboration entre les formateurs est aussi relevé par d'autres travaux du domaine (Beck & Kosnik, 2002 ; Cartaut & Bertone, 2009 ; Chaliès et al., 2008 ; Wilson, 2006). Il permet plus précisément de caractériser ce que bon nombre de ces travaux appellent un partage des tâches au sein du collectif de formation (Aways et al., 2003).

Finalement, les formateurs semblent d'autant plus efficaces qu'ils répondent à des besoins identifiés lors de la pratique de classe des EN, besoins pas forcément signifiés par ces derniers. L'efficacité de chaque activité de formation semble par ailleurs résider dans le fait que les formateurs parviennent à tenir tout à la fois compte des prescriptions génériques du métier objet de formation (ici formalisées en termes de règles) et des besoins singuliers dépendants des circonstances de classe de chaque EN. Cette considération permet d'entrevoir toute la singularité de la situation de visite associant les FU et les T. C'est en associant leurs activités qu'ils peuvent en effet parvenir à tenir compte des besoins génériques (les attentes du métier tenues par le FU) et singuliers (la contextualisation étant tenue par le T). Par exemple, les formateurs aident d'autant plus les EN à s'engager dans l'apprentissage d'une nouvelle règle que, lors de leur enseignement, ils s'efforcent de proposer une exemplarisation de celle-ci tenant compte de leurs circonstances d'enseignement. De la même manière, lors de leurs explications ostensives, les formateurs cherchent à aider les EN à suivre la règle préalablement enseignée. Pour ce faire, ils proposent d'autres exemples tenant compte de leurs circonstances singulières d'enseignement. Par exemple, la T1 propose à l'EN1 de se mettre « *à la place de l'élève* » pour écouter les consignes (Trajectoire 4 – Phase 3). En effet, si les conseils ne sont pas suffisamment circonstanciés alors ils en sont au final rarement exploitables (Pop et al., 2010). Les EN rencontrent en effet une difficulté à circonstancier dans leurs établissements respectifs les contenus de formation délivrés pour une large part de façon générique (Thompson et al., 2009), comme c'est le cas lorsque seul le FU s'y essaye (Trajectoire 4 - Phase 2). Si les solutions avancées ne sont pas assez circonstanciées en fonction du contexte d'exercice pour répondre à une difficulté précise, elles se révèlent difficilement exploitables par les EN face à leurs classes. Nos résultats confirment que les conseils les plus efficaces sont ceux qui s'ancrent dans les circonstances de classe des EN. Trop éloignés de celles-ci, les conseils invitent alors les EN à « *les mettre à leur sauce* » et engendre finalement beaucoup plus de tâtonnements lors des premiers suivis de la règle (Trajectoire 2 - Phase 2). La collaboration entre les formateurs trouve donc son intérêt dans la possibilité accrue d'aider les EN par des étayages circonstanciés et situés des règles enseignées (Gorodetsky & Barak, 2008).

Au final, l'activité d'exemplarisation des règles enseignées nécessite l'implication collaborée des formateurs ce qui n'est pas, comme nous avons pu le souligner, sans poser des problèmes de collaboration entre leurs activités (Cartaut & Bertone, 2009). Toutefois, cette difficulté dépassée, il semble que ce type d'implication puisse optimiser la formation des EN

qui dénoncent encore trop souvent l'inefficacité de leur suivi jugé comme trop « *a situé* » (Daguzon & Goigoux, 2012), théorique (Darling- Hammond, 2006) ou encore source de « *luttres de pouvoir* » entre acteurs (Slick, 1998 ; Snow-Gerono, 2008).

2.3. Quand former revient à accompagner en continu la formation des enseignants novices

En suivant nous explicitons et discutons une troisième circonstance de formation ayant permis d'aboutir à l'apprentissage de règles par les EN, voire à leur développement professionnel et, par-là même, à leur satisfaction professionnelle. Cette dernière est relative à la nécessité pour les formateurs d'accompagner en continu la formation des EN. Pour ce faire, deux activités d'accompagnement sont appréhendées : (i) accompagner par l'aménagement des circonstances de premiers suivis des règles préalablement enseignées, (ii) accompagner par les explications pour rendre adéquats les premiers suivis des règles

2.3.1. Accompagner par l'aménagement des circonstances de premiers suivis des règles préalablement enseignées

Certains de nos résultats invitent à une activité singulière de formation de la part des formateurs, activité par laquelle ils s'engageraient suite à leur enseignement des règles dans un aménagement des circonstances de leurs premiers suivis par les EN en classe. Ainsi, par exemple, lors de la Trajectoire 3 (Phase 2), l'EN2 s'engage en classe dans des premiers suivis de la règle ([« *Lancer les élèves dans l'activité* » vaut pour « *organiser le matériel* » nécessaire à la tâche préalablement et « *montrer comment doit se passer le début de la tâche* » ce qui obtient comme résultat que le « *temps de transition soit réduit* »]) qui lui a été enseignée. Ce résultat est d'autant plus significatif à nos yeux que l'EN procède par elle-même à un aménagement de ses circonstances de classe pour rendre possible l'exploitation de ce qui lui a été enseigné. Elle se crée en effet des circonstances facilitantes en adaptant son contexte d'enseignement. En détail, elle institue une phase de « pré-lancement » des élèves en activité au cours de laquelle elle explique à ses élèves comment agir lors du lancement à venir (rester assis, écouter...). Cette phase lui permet ensuite de s'engager dans des suivis adaptés de la règle enseignée et de s'en trouver finalement satisfaite.

Ce résultat n'est pas sans rappeler les propositions d'autres auteurs qui soulignent le caractère superficiel de l'implication des formateurs dans la construction des conditions, par l'aménagement notamment de la situation de classe, nécessaires à l'exploitation par les EN de ce qui leur a été proposé en cours d'ECP. Autrement dit, nous constatons comme d'autres, la nécessité pour les formateurs de rendre possible par les EN l'utilisation de ce qui leur a été enseigné en formation. Sans cet effort de construction en amont de la leçon des conditions favorables à l'utilisation des éléments délivrés en formation, les EN se trouvent trop souvent en difficulté (Saussez & Yvon, 2010 ; Wiles & Bondi, 2000).

Plus largement, ce résultat n'est pas sans interroger la place donnée au sein des parcours de formation à la pratique de classe. Comme certains auteurs (voir par exemple : Durand & Filliettaz, 2009 ou Orly, 2007), il en appelle à ne plus considérer cette dernière seulement comme l'application de ce qui a été travaillé en formation. Le temps de classe apparaît comme un véritable temps de formation qu'il s'agit d'aménager pour donner suite à d'autres temps de formation. Autrement dit, les formateurs ont semble-t-il un rôle important à jouer lorsqu'il s'agit d'interroger et de construire la possibilité pour les EN de suivre les règles qui leur ont été enseignées. Cet aménagement des conditions de travail peut être fait lors de l'ECP mené en amont du temps de classe ou lors de la pratique professionnelle elle-même (Chaliès et al., 2013). Serres et Moussay (2014) s'interrogent également sur cette nécessité de penser le temps de travail comme un temps de formation à part entière

Plus concrètement, une préparation des premiers suivis à venir de la règle lors de la leçon aurait donc pu être menée par les formateurs en cours d'ECP. Il ne semble pas, en effet, que les efforts entrepris par les formateurs pour exemplariser la règle au plus près des circonstances de classe des EN suffisent pour aboutir à des premiers suivis adaptés. Les formateurs ont donc une autre activité à mener suite à l'enseignement de la règle. Il semble en effet de leur responsabilité d'envisager avec les EN si les circonstances de classe leur offrent, tout à la fois, la possibilité de s'engager dans des premiers suivis mais aussi se trouver en mesure d'en constater les résultats attendus. Il semble finalement qu'ils doivent passer au sein d'un même temps de formation d'une activité de co-construction des conseils à une activité de co-construction des conditions permettant leurs usages.

Ce résultat est d'autant plus heuristique qu'il permet d'aider à qualifier un peu plus ce que bon nombre d'auteurs associent à la mise en place d'un « tutorat collaboratif » sans pour autant le spécifier concrètement (Jenkins & Vael, 2004 ; Whitehead & Fitzgerald, 2007). Une

fois, la règle enseignée, les acteurs de la triade ont en effet à s'impliquer communément dans les échanges pour envisager comme faire de la situation de classe une situation de formation.

2.3.2. Accompagner par les explications pour rendre adéquats les premiers suivis des règles préalablement enseignées

Tout au long du dispositif support à l'étude, les formateurs se sont engagés, par une activité d'explication, dans l'accompagnement des premiers suivis des règles préalablement enseignées. Autrement dit, il semble nécessaire, comme le relèvent d'ailleurs d'autres études (Cartaut & Bertone, 2009 ; Escalié & Chaliès, 2011 ; Serres, 2009 ; Serres & Moussay, 2014 ; Van Nieuwenhoven & Labeu, 2010), que les formateurs accompagnent les usages des conseils délivrés, c'est-à-dire s'engagent dans un accompagnement des premiers suivis des règles préalablement enseignées. Au sein du dispositif, ce type d'accompagnement a été mené sous la forme d'explications proposées en réponse aux tâtonnements observés chez les EN qui s'efforçaient de suivre avec adéquation en contexte classe les règles qui leur avaient été préalablement enseignées.

En détail, les formateurs se sont engagés dans cette activité d'explication lors de l'ECP lorsqu'ils ont constaté lors de la leçon passée que les EN étaient en difficulté pour parvenir à atteindre les résultats attendus suite aux suivis des règles en jeu. La question qui se pose à ce niveau de développement est celle relative aux raisons qui pourraient être avancées pour expliquer les difficultés rencontrées par les EN pour suivre les règles de façon adéquate. Comme nous avons pu le souligner en amont, la première raison est sans doute celle liée au fait que l'exemple constitutif de la règle reste souvent très éloigné des circonstances réelles de classe des EN. C'est par exemple le cas pour l'EN1 qui se voit placée en difficulté, car les formateurs n'explicitent pas assez l'exemple constitutif de la règle relative à la délivrance des consignes (voir : Trajectoire 4 - Phase 2). C'est au final « *trop coûteux* » pour cet EN de suivre en contexte classe ce que lui ont enseigné les formateurs. Autrement dit, les EN sont donc placés régulièrement en difficulté au moment même de l'enseignement des règles. Il leur est donc ensuite difficile de suivre immédiatement les règles enseignées de façon adéquate. Un travail d'adaptation des suivis aux circonstances de classe apparaît donc comme nécessaire de la part des formateurs et ce dès l'ECP.

Une seconde raison aux suivis inadéquats des règles en contexte classe peut être aussi avancée. Outre le fait que les exemples constitutifs des règles enseignées ne sont pas assez

construits compte tenu des circonstances de classe des EN, la possibilité des suivis effectifs des règles n'est pas non plus interrogée lors de l'ECP. En d'autres termes, les formateurs s'en arrêtent à l'enseignement des règles sans forcément envisager ensuite avec les EN la possibilité effective de les suivre en contexte classe. Les EN sont donc confrontés à cette difficulté qui malheureusement reste bien souvent insurmontable et aboutit à des suivis inadaptés des règles. C'est le cas par exemple de l'EN2 lors de la Trajectoire 1. Alors même que l'exemple constitutif de la règle enseignée semble à cet instant de la formation accessible et adapté, l'EN se voit tout à coup confronté à des nouvelles circonstances de classe (classe apathique et passive de façon inattendue).

Outre le fait que les exemples des règles enseignées ne soient pas assez circonstanciés aux caractéristiques du contexte classe des EN, il est aussi possible de mettre ici en avant le fait que les EN ont besoin de tâtonner pour parvenir à constater leurs résultats attendus. Au cours du dispositif, nous avons pu identifier à plusieurs reprises que les EN passent par des premiers suivis « partiels » des règles enseignées pour parvenir progressivement à les apprendre. C'est le cas par exemple de l'EN1 qui ne suit qu'une partie des éléments d'étaillage de la règle en cours d'apprentissage ([« *Faire démontrer par certains élèves ce qui est attendu d'eux* » vaut pour les placer pour « *faire ce qui a été préalablement présenté* » (sans donner de nouvelles consignes), « *renforcer la verbalisation* » (« *par un arrêt sur image* ») ce qui obtient comme résultat « *de faire visualiser* » , « *juger de leur compréhension* » et que tous les « *élèves (aient) compris* »]) et se satisfait de l'atteinte que d'une partie des résultats attendus. Autrement dit, il ne semble pas que la difficulté de l'EN ne réside que dans la nature des règles qui lui ont été enseignées. Se pose en effet à ce niveau la capacité des EN à suivre rapidement, et de façon adéquate des règles qui par nature sont complexes. Au-delà d'un travail d'adaptation des règles (plus particulièrement de leurs éléments d'étaillage) aux circonstances de classe des EN, les formateurs ont aussi semble-t-il à s'interroger sur le caractère exploitable de celles-ci par les EN. C'est ici le constat de la nécessité d'une activité de formation complexe car paradoxale. Afin de faciliter les premiers suivis des règles enseignées par les EN et par-là même leur permettre d'obtenir satisfaction, les formateurs doivent circonstancier celles-ci aux caractéristiques de la classe. Pour ce faire, il est donc attendu qu'ils aménagent l'exemple constitutif des règles au plus près de ce que pourront vivre les EN au sein de leur classe. Toutefois, ce travail ne doit pas les amener à trop enrichir les règles enseignées sans quoi les EN seront placés dans la difficulté de les suivre dans leur exhaustivité. Comme nous avons pu le constater, ils procéderont alors à des suivis partiels de

celles-ci et rendront donc nécessaire l'engagement des formateurs dans une activité d'explication.

Chapitre 2

Contribution à la progression scientifique et technologique du programme de recherche

Ce Chapitre 2 est structuré en deux sections.

La Section 1 propose une discussion théorique des résultats obtenus afin de valider ou d'invalidier un certain nombre d'hypothèses auxiliaires constitutives du programme de recherche dans lequel cette étude s'inscrit. Une attention particulière sera portée aux deux hypothèses auxiliaires support à cette dernière.

Sur la base de la discussion théorique préalablement menée, la Section 2 propose des aménagements technologiques potentiels afin d'optimiser le dispositif de formation support à l'étude.

1. Discussion théorique des résultats obtenus

Dans cette Section 1, nous nous attachons à contribuer à la progression scientifique du programme de recherche auquel l'étude appartient. Pour ce faire, nous nous efforçons, à l'appui des résultats empiriques obtenus, de (in)valider les deux hypothèses auxiliaires initialement formalisées. De façon complémentaire, la contribution de cette étude à la validation ou à l'invalidation d'autres hypothèses auxiliaires constitutives du programme de recherche est aussi proposée. Au total, cinq hypothèses auxiliaires sont discutées à partir des résultats obtenus.

1.1. Première hypothèse auxiliaire

Nous avons posé comme première hypothèse auxiliaire que la satisfaction professionnelle pouvait être considérée comme directement corrélée à la justesse du travail du point de vue de ceux qui le réalisent, c'est-à-dire corrélée à une authentification rétrospective par les EN de ce qui était attendu. Autrement dit, aboutissant aux résultats attendus lors des suivis des règles en cours d'apprentissage ou préalablement apprises, les EN auraient dû s'en trouver finalement satisfaits.

Certains des résultats empiriques obtenus permettent de valider cette hypothèse auxiliaire. A plusieurs reprises au cours du dispositif de formation, les EN se sont en effet engagés dans des suivis adéquats de règles que leur avaient été antérieurement enseignées et/ou expliquées les formateurs et s'en sont trouvés satisfaits.

Les Trajectoires 1 (Phase 2), 2 (Phase 4) et 3 (Phase 2) ont en effet permis de valider cette hypothèse auxiliaire. Par exemple, au cours de la Trajectoire 3, l'EN2 a suivi en situation de travail en classe (Phase 2), la règle qui lui avait été préalablement enseignée lors de l'ECP1. Plus précisément, elle a suivi la règle [*« Lancer l'activité »* vaut pour *« envoyer se placer »* les élèves en même temps ce qui obtient comme résultats que *« les élèves y vont immédiatement »* à la fin du lancement et *« un gain de temps »*] et en a constaté les résultats attendus préalablement fixés par les formateurs. Elle s'en trouve finalement satisfaite (*« ça a l'air efficace »* ; *« es-tu satisfaite ? Oui »*). Nous pouvons donc valider que la satisfaction est consubstantielle au constat des résultats attendus suite aux suivis adéquats des règles. Ce constat est donc une condition à la satisfaction professionnelle.

De la même manière, certains de nos résultats permettent de valider l'hypothèse selon laquelle la satisfaction des EN peut aussi être alimentée par des situations de formation concourant à l'émergence de nouveaux usages des règles préalablement apprises. En effet, lors de la Trajectoire 1 (Phase 3), l'EN1 est satisfaite de son interprétation de la règle relative aux régulations de l'activité des élèves dans la tâche. Elle parvient en effet à aménager ses suivis de la règle antérieurement apprise pour l'adapter aux circonstances de sa classe et à obtenir malgré tous les résultats qui y sont usuellement associés. Constatant ces derniers malgré son interprétation de la règle, elle s'en trouvera satisfaite. Ce résultat permet donc de valider l'hypothèse d'une satisfaction des EN par le constat de résultats attendus suite à l'interprétation correcte de la règle préalablement apprise.

D'autres résultats nous interrogent toutefois d'un point de vue théorique. C'est le cas par exemple d'un résultat concernant l'EN1 au cours de la Trajectoire de satisfaction 2. Lors de cette trajectoire, cette EN est engagée dans des suivis que l'on pourrait qualifier de partiels de la règle préalablement enseignée. Pour autant, elle fait part au chercheur qui l'interroge de sa satisfaction quant à ce qu'elle réalise en classe. Autrement dit, si à l'instant considéré, il n'est pas possible de considérer qu'il y ait eu apprentissage, on peut toutefois noter de la satisfaction chez l'EN. Dit autrement, un suivi de règle partiel semble donc ici suffire à alimenter la satisfaction de l'EN. L'hypothèse peut alors être faite que, les EN se suffisent pour ainsi dire, de l'obtention de certains résultats de la règle en cours d'apprentissage et, par là même, se satisfont d'une pratique de classe encore tâtonnante.

1.2. Deuxième hypothèse auxiliaire

Nous avons posé comme seconde hypothèse auxiliaire que la satisfaction pouvait être aussi considérée comme résultant d'explications convenant aux EN lorsqu'ils seraient interrogés sur les raisons de leurs actions passées. Plus exactement, la satisfaction pouvait être ainsi alors considérée comme résultant d'explications convenant aux EN lorsqu'ils seraient invités à juger leurs actions passées et à justifier (en suivant les règles qui conviennent) ces jugements.

Les résultats empiriques obtenus au cours de l'étude ne permettent pas de valider ou d'invalider cette hypothèse auxiliaire. C'est certainement là une des principales limites de l'étude. Contrairement à ce que nous avons pu mener pour la première hypothèse auxiliaire,

cette seconde hypothèse n'a pas été suffisamment prise en compte pour engager la transformation du dispositif initial de formation. Ainsi, les EN n'ont pas été suffisamment placés par les formateurs en cours d'ECP en situation de pouvoir s'expliquer sur les raisons de leurs actions passées et, par-là même, d'y trouver satisfaction. Autrement dit, les formateurs ne les ont pas assez invités en cours d'ECP à juger leurs actions passées et à les justifier en suivant les règles qui leur avaient antérieurement enseignées et/ou expliquées. Ne pouvant s'engager dans ce type d'activité, les EN n'ont finalement jamais été satisfaits du caractère adéquat de leurs explications.

1.3. Troisième hypothèse auxiliaire

Cette étude permet de discuter des hypothèses auxiliaires, déjà validées par d'autres travaux, constitutives du programme de recherche. L'une de ces hypothèses est la suivante : l'apprentissage de règles par les EN nécessite l'engagement des formateurs dans une activité d'enseignement ostensif par laquelle ils fondent la signification de faits et pratiques professionnelles considérés comme exemplaires au sein de la communauté. Lors de cette activité, les formateurs établissent pour chaque règle énoncée un lien de signification entre (i) l'expérience langagière visant à la nommer, c'est-à-dire l'énoncé de la règle, (ii) les expériences exemplaires décrites et/ou montrées et comportant les aspects saillants, et (iii) les résultats attendus y étant associés.

Les résultats empiriques obtenus au cours de cette étude permettent de valider une nouvelle fois cette hypothèse auxiliaire. Plus précisément, ils permettent d'engager deux points de discussion relatifs à celle-ci.

Le premier point de discussion est relatif au caractère pour ainsi dire « exhaustif » de la règle enseignée. Lors des trois Trajectoires ayant abouti à l'apprentissage de l'EN, les formateurs se sont engagés dans un enseignement ostensif de la règle (Trajectoire 1 - Phase 2 ; Trajectoire 2 - Phase 2 ; Trajectoire 3 - Phase 2). Nos résultats suggèrent qu'il y a eu apprentissage des EN suite à l'enseignement ostensif mené par les formateurs (Trajectoire 1 - Phase 2 ; Trajectoire 3 - Phase 2). Les formateurs ont enseigné l'ensemble du lien de signification. Cette activité a été menée en collaboration. Effectivement, les différents acteurs ont effectué des activités différentes mais complémentaires et contributives de cet enseignement. En détail, le FU a pris la responsabilité de poser l'étiquette de la règle

(Trajectoire 2 - Phase 2 ; Trajectoire 3 - Phase 2) puis d'engager son exemplarisation (Trajectoire 3 - Phase 2 ; Trajectoire 4 - Phase 2). Cet exemplarisation a été dans la plupart des cas complétée par la T (Trajectoire 3 - Phase 2 ; Trajectoire 4 - Phase 2), voire entière finalisée par la T (Trajectoire 2 - Phase 2). La place de l'activité de la T semble donc particulièrement importante lors de cette activité de formation. Enfin, les résultats attendus ont été enseignés de façon collaborée par le FU et la T.

Il est à noter que les formateurs ont rencontré certaines difficultés pour procéder à un enseignement ostensif collaboré. En effet, si travailler ensemble a permis d'enrichir la règle notamment en termes d'étayage (Trajectoire 2 - Phase 2 ; Trajectoire 3 - Phase 2), ce travail collaboré a engendré certaines difficultés. Parmi ces difficultés l'une a été particulièrement significative. Les formateurs se sont en effet régulièrement trouvés en difficulté car ils se devaient d'articuler leurs interventions tout en s'efforçant de maintenir le caractère ostensif de leur enseignement. Bien souvent, ils n'y sont pas parvenus et l'enseignement s'est étalé dans la durée perdant de fait son caractère ostensif. C'est le cas par exemple de l'enseignement réalisé par le FU1 et la T1 qui ont réalisé un enseignement s'étalant sur une temporalité longue posant ensuite de vraies difficultés à l'EN1 (Trajectoire 2 - Phase 2 ; Trajectoire 4 - Phase 2). Ce résultat interroge donc la proximité temporelle entre les expériences constitutives de la règle enseignée. Dans bon nombre de cas, ces dernières ont été enseignées sans être véritablement liées ce qui a ensuite engendré des difficultés chez les EN. Ces derniers ont, en effet, davantage tâtonné ensuite dans leurs premiers suivis lorsque les enseignements n'avaient pas été menés de façon ostensive.

1.4. Quatrième hypothèse auxiliaire

Cette étude permet de discuter une autre hypothèse auxiliaire constitutive du programme de recherche. Cette hypothèse peut être formalisée comme suit : les formateurs ne peuvent se suffire d'une seule activité d'enseignement ostensif des règles objets de formation aux EN. Ils doivent en effet s'engager en suivant dans une activité d'accompagnement des premiers suivis par les EN des règles préalablement enseignées dans de nouvelles situations de formation et/ou de travail en classe. Par cet accompagnement, ils visent à rendre possible mais aussi et surtout à faire en sorte que ces premiers suivis aboutissent aux résultats attendus y étant usuellement associés et, par là même, ouvrent à l'apprentissage des règles par les EN. Théoriquement, pour mener à bien cet accompagnement, les formateurs « contrôlent » la

conformité des premiers suivis des règles enseignées par les EN et s'engagent si nécessaire dans une activité d'« explications ostensives ». En multipliant les exemples décrits et/ou montrés pouvant être associés aux règles enseignées, ils lèvent les éventuelles incompréhensions ou mésinterprétations des EN et leur permettent, au final, de les suivre seuls et de façon acceptable.

Les résultats empiriques obtenus au cours de cette étude permettent de valider une nouvelle fois cette hypothèse auxiliaire. Ils permettent, en outre, d'engager une discussion relative à l'empan temporel de l'activité d'accompagnement menée par les formateurs. Les résultats de l'étude montrent, en effet, que pour mener à bien cet accompagnement, les formateurs contrôlent la conformité des premiers suivis des règles enseignées par les EN et s'engagent si nécessaire dans des explications ostensives à différents moments de la formation. En fonction de ces moments, l'activité d'explication menée par les formateurs revêt semble-t-il des natures différentes.

Tout d'abord, cette étude permet d'insister sur le caractère nécessaire de l'engagement des EN dans les premiers suivis de la règle enseignée en cours d'ECP. Pour cela, les formateurs engagent finalement, dès l'ECP, les EN dans des premiers suivis aménagés de la règle enseignée. Ces premiers suivis peuvent prendre différentes natures. Les formateurs peuvent à ce moment inviter les EN à expliciter la règle enseignée, à envisager les possibilités de l'exploiter, à optimiser l'exemple constitutif de la règle considérée en le discutant et en le rapprochant ainsi des circonstances de classe. Par exemple, lors de la Trajectoire 4 (Phase 2), la Séquence 4 est consacrée aux explications fournies par les formateurs. Après avoir réalisé un enseignement de la règle (Séquences 1, 2 et 3 de cette Phase 2) relative à la délivrance des consignes, les formateurs invitent l'EN2 à s'en saisir immédiatement. Pour cela, ils proposent à l'EN2 de s'engager avec eux dans la préparation de la prochaine leçon. A cet instant, ils l'invitent donc à s'engager dans des premiers suivis de la règle et à rendre compte de sa compréhension de ce qui lui a été antérieurement enseigné. Autrement dit, les formateurs n'attendent pas les premiers suivis en classe par les EN de la règle enseignée. Ils procèdent assez régulièrement à créer les conditions de premiers suivis aménagés dès la situation d'ECP afin de s'engager si nécessaire au plus vite dans une activité d'explication. On notera à ce niveau de développement que cette activité d'explication porte le plus souvent sur l'exemple constitutif de la règle. Comme nous avons pu déjà le discuter, la nature de cet exemple doit être questionnée. Bien souvent, les formateurs se saisissent de ce que renvoient les EN en cours d'ECP quant à ce qu'ils ont compris de ce qui leur a été enseigné pour optimiser cet

exemple. En ce sens, on peut donc avancer une nouvelle fois que le choix des « aspects » constitutifs de cet exemple revêt une grande importance dans l'apprentissage des règles par les EN. Les formateurs, et plus particulièrement les T, ont donc une responsabilité significative à ce niveau. Le choix des exemples conditionne, en effet, la réussite des premiers suivis des règles par les EN et au final leur satisfaction professionnelle. L'activité d'accompagnement des premiers suivis des règles par les EN en cours d'ECP découle de cette responsabilité. Sur la base des tâtonnements des EN, les formateurs optimisent en effet par leur activité d'explication les exemples constitutifs des règles et *in fine* concourent potentiellement à davantage d'apprentissage et de satisfaction en cours de leçon.

L'accompagnement des formateurs se réalise aussi sur la base des premiers suivis des règles par les EN en cours de leçon. Les formateurs semblent toutefois procéder différemment dans ce cas. Ils s'engagent alors dans un autre type d'explications ostensives, cette fois-ci décalées dans le temps. Les formateurs introduisent alors leurs explications par une « dé-satisfaction » afin de créer chez les EN un besoin de formation complémentaire. Par exemple, lors de la Trajectoire 2 (Phase 3), la T1 débute les explications en « dé-satisfaisant » l'EN1 qui a donné des consignes tout en demandant à ses élèves de démontrer. La T1 lui indique que son suivi de règle relative à l'usage de la démonstration est « *insuffisant* ». Elle est en désaccord avec le suivi de règle réalisé par l'EN1. La T1 enchaine ensuite en proposant d'autres exemples plus situés comme par exemple user d'un « *arrêt sur image* » pour permettre aux élèves de visualiser ou de se mettre « *à la place des élèves* ». Il est à noter que cet engagement des formateurs dans des activités d'explications ostensives n'a pas toujours aidé les EN. En procédant à une multiplication des exemples pouvant potentiellement être associés à la règle en cours d'apprentissage, ils ont, en effet, parfois déstabilisé ces derniers. Lors du dispositif, les deux EN ont en effet précisé au chercheur qu'elles ont été souvent en difficulté lorsque les formateurs se sont engagés dans des explications pour lever certaines de leurs mésinterprétations. Confrontées à une multiplicité d'exemples, elles ont souvent stoppé leur investissement dans la discussion et ont préféré ne pas prendre en compte l'ensemble des propositions des formateurs. Nos résultats permettent donc de nuancer l'utilité de ce type d'activité qui, dans certaines circonstances, n'est plus accessible par les EN.

Les résultats empiriques obtenus au cours de cette étude permettent par ailleurs d'interroger la pertinence d'une activité d'accompagnement réalisée par les formateurs seulement en dehors de la situation de travail en classe. Il paraît assez paradoxal de chercher à accompagner les premiers suivis de règles par les EN sans toutefois s'autoriser à mener cette

activité en contexte de travail. Or, la situation de travail est le lieu où se réalisent pleinement les premiers suivis de type « être en capacité de ». L'aménagement du contexte n'a jamais en effet été réalisé. Par exemple, nous n'avons jamais pu constater le suivi de règle avec un groupe réduit pour l'EN ou bien, le suivi d'une règle au cours d'un co-enseignement avec la T. La question du type d'aménagement se pose donc compte tenu de nos résultats. Cette question a d'ailleurs été posée suite à d'autres études menées dans le programme de recherche (par exemple : Escalié, 2012). De façon identique, nous avons pu relever que l'apprentissage des règles par les EN nécessite une temporalité longue et fait suite à leurs nombreux « tâtonnements » en situation de classe. L'hypothèse peut donc être faite que si les formateurs parvenaient à accompagner les premiers suivis de règle des EN en situation de travail aménagé, ils contribueraient alors sans doute davantage un apprentissage des EN plus rapide et par là même à leur satisfaction professionnel plus précocement.

1.5. Cinquième hypothèse auxiliaire

Cette étude permet de discuter une autre hypothèse auxiliaire constitutive du programme de recherche. Cette hypothèse peut être formalisée comme suit. Lorsque les règles sont apprises, leurs suivis singuliers par les EN dans de nouvelles situations de travail et/ou de formation nécessitent leur interprétation. Les formateurs doivent donc s'engager dans une nouvelle activité d'accompagnement pour aider les EN à mener cette interprétation.

Les résultats empiriques obtenus au cours de cette étude permettent de valider en partie cette hypothèse auxiliaire. Ils confirment, en effet, l'engagement des EN dans une activité d'interprétation des règles suite à leur apprentissage. Toutefois, nos résultats ne permettent pas de confirmer un engagement des formateurs dans l'accompagnement de cette interprétation.

Nos résultats nous permettent d'identifier que des EN s'engagent dans une activité d'interprétation de la règle préalablement apprise (Trajectoire 1 - Phase 3) et, plus précisément, que cette activité nécessite elle aussi un certain nombre de tâtonnements (Trajectoire 3 - Phase 3). Cette activité d'interprétation engagée par les EN n'a toutefois pas fait l'objet d'un accompagnement par les formateurs. Ainsi par exemple, lors de la Trajectoire de satisfaction 1 (Phase 3), l'EN2 a appris la règle ([« *Réguler des comportements* » vaut pour « *essayer d'intervenir face à des comportements qui ne correspondent pas à ceux attendus* »

ce qui obtient comme résultat que les élèves « *se servent de ce qui est dit comme d'un outil* » et « *se sentent plus efficaces* »]) relative aux régulations en proposant des contenus adaptés à ses élèves. Confrontée à des circonstances de classe singulières en Leçon 3 (notamment la passivité et l'apathie de la classe), l'EN2 s'est engagée dans une interprétation de la règle préalablement apprise. Elle a alors fourni un autre type de régulation à ses élèves en les encourageant afin d'obtenir un plus investissement de leur part dans le travail. Cette activité d'interprétation n'a toutefois pas été accompagnée par les formateurs. N'ayant pas identifié l'apprentissage de l'EN2 lors de la Phase 2 de cette trajectoire, ces derniers ont au contraire interprété le suivi interprété de la règle comme un suivi inadapté et se sont donc engagés dans une activité d'explication. Cette difficulté des formateurs à apprécier l'apprentissage effectif des règles par les EN apparaît comme d'autant plus significative que nous avons pu l'identifier à plusieurs reprises au cours du dispositif de formation. Lors de la Trajectoire 4 par exemple, les formateurs se sont par exemple engagés dans une aide à l'interprétation d'une règle alors même que l'EN n'était pas encore parvenue à la suivre correctement.

Nos résultats tendent à montrer que les formateurs guident peu les EN dans cette phase d'interprétation. Autant leur présence est importante lors de l'enseignement ostensif des règles, des premiers suivis et des explications, autant l'accompagnement des formateurs pour aider l'EN à interpréter la règle est plus nuancé. Ce travail d'interprétation des règles peut donc être considéré comme laissé pour une large part à la responsabilité des EN. Ce constat nous apparaît d'autant plus significatif que les EN se construisent comme sujets professionnels, certes dans un premier temps par la soumission aux règles (Le Blanc, 2004), mais aussi dans un second temps par un travail de normativité, c'est-à-dire par un travail visant à faire craquer les règles (Butler, 2002 ; 2005), à les adapter par interprétation aux circonstances effectives de travail. Nos résultats invitent donc finalement à penser tout à la fois l'investissement des formateurs dans des activités visant l'apprentissage des règles mais aussi leur interprétation source de développement professionnelle et de satisfaction professionnelle.

2. Aménagements technologiques permettant d'optimiser le dispositif de formation

Compte tenu des avancées empiriques portées par cette étude, un certain nombre d'aménagements technologiques peuvent être déclinés afin d'optimiser le dispositif de formation support à l'étude réalisée. Ces aménagements devraient contribuer à réduire la distinction qui est usuellement établie entre les situations de formation et les situations de travail en classe. Plus précisément, ils devraient aider à envisager autrement l'alternance entre ces situations et à progressivement permettre d'ordonner une certaine continuité entre des situations de formation menées hors contexte classe (lors des ECP) et des situations de formation menées en contexte classe (lors des leçons).

Le premier aménagement destiné à optimiser le dispositif consisterait à faire de la leçon un temps de formation à proprement parler. Ainsi trois pistes de progression technologique sont envisagées à ce niveau : (i) aménager la situation de travail en classe pour permettre des premiers suivis facilités de la règle préalablement enseignée (par de la co-intervention et/ou des aménagements contextuels en fonction de la règle enseignée); (ii) s'assurer du constat des résultats attendus si la règle est suivie correctement (en fournissant dans l'enseignement de la règle des résultats attendus clairement objectivables et en proposant un aménagement permettant de constater plus aisément les résultats attendus); (iii) permettre un accompagnement « instantané » des formateurs lors de la situation même de travail en classe afin d'éviter des décalages temporels entre la leçon menée par l'EN et l'ECP.

Le deuxième aménagement destiné à optimiser le dispositif pourrait permettre de valider (ou non) l'hypothèse auxiliaire 2 relative à l'obtention de la satisfaction des EN suite à leur engagement dans une activité d'explication. Une des limites de notre étude réside en effet dans le manque d'aménagements destinés à vérifier cette hypothèse. Pour répondre à cette difficulté, il s'agirait d'inclure dans l'ECP un retour sur ce qui a été réalisé par l'EN en situation de travail en classe. Pour cela, deux pistes sont à envisager : (i) l'inclusion d'un temps de contractualisation de cette démarche au cours du Temps 1 afin de s'assurer que les formateurs instituent ce retour effectué par les EN ; (ii) donner au cours de l'ECP la possibilité aux EN de juger et justifier leurs suivis de règles en situation de travail en classe.

Autrement dit, créer les conditions en cours d'ECP pour que les EN puissent s'expliquer de ce qu'ils ont fait et, de ce fait, s'en trouver potentiellement satisfaits.

Un troisième aménagement pourrait être proposé pour optimiser le dispositif de formation. Compte tenu d'un certain nombre de nos résultats, il apparaît important d'impliquer les formateurs dans une activité singulière en cours d'ECP. Cette dernière est complémentaire aux activités déjà réalisées relatives à l'enseignement ostensif des règles, à leur explication, voire à leur interprétation. Il s'agirait d'instituer en cours d'ECP des temps d'échanges avec les EN autour de l'aménagement de la situation de travail en classe afin qu'elle rende possible l'exploitation de ce qui aurait été travaillé en amont lors de l'ECP. Autrement dit, à toutes les activités déjà investies par les formateurs, il semble nécessaire d'ajouter une activité d'anticipation du travail en classe. Cette activité porterait sur l'aménagement des conditions de travail en classe afin que les EN puissent s'engager dans des premiers suivis des règles préalablement enseignées et/ou expliquées et constater les résultats qui y sont associés. Autrement dit, cette activité complémentaire aurait pour objectif de réduire « l'étanchéité » trop souvent constatée entre les temps de formation en ECP et leurs exploitations en situation de travail en classe.

CONCLUSION

Pour conclure, nous nous attachons à exploiter les résultats préalablement détaillés, ainsi que leur discussion empirique et théorique, pour préciser la progression scientifique ainsi que les avancées technologiques engendrées par l'étude.

1. Progression scientifique du programme engendrée par l'étude

Rappelons qu'au sein du programme de recherche auquel appartient cette étude, toute progression scientifique consiste à (in)valider l'hypothèse auxiliaire préalablement délimitée et à engager de nouveaux travaux pour y répondre. Comme nous avons pu préalablement le préciser et l'explicitier, les résultats obtenus lors de l'étude permettent de valider une des deux hypothèses auxiliaires initialement formalisées.

Nous avons posé comme première hypothèse auxiliaire que la satisfaction professionnelle pouvait être considérée comme directement corrélée à la justesse du travail du point de vue de ceux qui le réalisent, c'est-à-dire corrélée à une authentification rétrospective par les EN de ce qui était attendu. Autrement dit, aboutissant aux résultats attendus lors des suivis des règles en cours d'apprentissage ou préalablement apprises les EN auraient dû s'en trouver finalement satisfaits. Cette hypothèse a été validée par les résultats obtenus au cours de l'étude.

Nous avons posé comme seconde hypothèse auxiliaire que la satisfaction pouvait être aussi considérée comme résultant d'explications convenant aux EN lorsqu'ils seraient interrogés sur les raisons de leurs actions passées. Plus exactement, la satisfaction pouvait être ainsi alors considérée comme résultant d'explications convenant aux EN lorsqu'ils seraient invités à juger leurs actions passées et à justifier (en suivant les règles qui conviennent) ces jugements. Cette hypothèse n'a pas été validée par les résultats obtenus au cours de l'étude. Il conviendrait donc dans une prochaine étude d'engager ce travail. Pour ce faire un nouveau dispositif transformatif de formation devrait être mis en œuvre. Structurellement parlant, le dispositif proposé pour réaliser notre étude pourrait être exploité. Un aménagement devrait par contre être réalisé dans les modalités d'ECP entre chacune des leçons. En détail, il serait demandé aux formateurs d'inclure au sein de leur travail de formation une nouvelle activité aux côtés de celles d'enseignement ostensif, d'explication, voire d'interprétation des règles.

Cette activité consisterait à créer les conditions d'un retour par les EN sur leur activité de classe. Autrement dit, les formateurs auraient pour objectif de créer des opportunités pour que les EN puissent par eux-mêmes juger de leur activité de classe et s'en expliquer en suivant les règles objet de formation en cours. En créant cette opportunité aux EN, les formateurs leur offriraient potentiellement une possibilité d'accroître leur satisfaction professionnelle.

2. Progression technologique engendrée par l'étude

Trois avancées technologiques peuvent être ici déclinées et méritent d'être interrogées en détail dans de nouvelles études.

La première avancée concerne la structuration du dispositif fait d'une alternance entre situation de formation et situation de travail. Le travail mené a permis de mettre en évidence ce que pourrait être une alternance fonctionnelle ouvrant à une véritable exploitation par les EN de ce qui a été travaillé en formation lors des situations de classe. Réciproquement, sur la base de leurs observations, les formateurs s'appuient sur les temps de classe pour alimenter le travail de formation en ECP. Pensée et structurée ainsi, l'alternance entre temps de formation et temps de pratique professionnelle nécessite l'engagement des acteurs, et plus particulièrement des formateurs dans des activités singulières de formation. Ces activités singulières de formation visent l'enseignement de règles aux EN jusqu'à leur apprentissage et leur interprétation en situation de travail. Il s'agit ici d'établir une véritable continuité entre les séquences de formation pensées à partir des situations de travail et les situations de travail permettant aux EN d'exploiter ce qui leur a été enseigné en situation de formation.

La deuxième avancée est directement liée à la précédente. Comme nous avons pu régulièrement le souligner le temps de travail en classe doit progressivement être pensé comme une véritable situation de formation. En ce sens, cette situation de travail nécessite d'être aménagée afin qu'elle puisse être considérée comme une situation de formation au travail se plaçant dans la continuité de la situation de formation. Il s'agit d'établir une continuité entre les temps de formation et de travail en aménageant celui-ci.

La troisième avancée se situe dans les temps de formation menés sous la forme d'ECP. Notre travail en appellerait en effet à une structuration plus rigoureuse de l'enchaînement des activités des acteurs au sein de ces temps. Il s'agirait de débiter l'ECP par un temps de retour de l'EN sur une règle préalablement enseignée. L'EN serait placé en situation de juger et d'expliquer son suivi de règle afin de renforcer sa satisfaction professionnelle. Les formateurs

pourraient en suivant introduire un objet de travail qui n'a pas été identifié par l'EN lors de son retour. Les formateurs s'engageraient alors dans une procédure visant à « dé-satisfaire » l'EN avant de s'engager dans l'enseignement de cette nouvelle règle. Les formateurs pourraient lever les premières mésinterprétations de l'EN dès l'ECP, c'est-à-dire avant même que les EN ne partent au travail. Enfin, les formateurs ainsi que l'EN envisageraient les aménagements potentiels à mettre en place en contexte classe afin de faciliter les premiers suivis de règle par l'EN et donc éventuellement lui permettre d'être satisfait en constatant les résultats préalablement attendus.

Références

- Abell, S.K., Dillon, D.R., Hopkins, C.J., McInerney, W.D., & O'Brine, D.G. (1995). «Somebody to count on»: Mentor/intern relationships in a beginning teacher program. *Teaching and teacher education*, 11(2), 173–188.
- Akhtar, S.N., Hashmi, M.A., Naqvi, S.I.H. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4222–4228.
- Alexander, G., Van Wyk, M., Bereng, T., November, I. (2010). Legitimate peripheral participation (LPP): the case for recognition of prior learning sites and knowledge in South Africa's transforming education system. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 45–52.
- Alderfer, C.P. (1989). An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4(2), 142–175.
- Amathieu, J. (2013). *Méthodologie de recherche au sein d'un dispositif à visée transformative et épistémique : La construction d'un collectif chercheurs-praticiens (1/2)*. Poster présenté lors des Journées de l'Unité Mixte de Recherche Éducation, Formation, Travail et Savoirs (UMR-EFTS), Toulouse, France.
- Amathieu, J., & Chaliès, S. (2012). *Repenser les dispositifs de formation professionnelle des enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle*. Communication présentée au colloque International de l'ARIS, « Intervention, recherche et formation : quels enjeux, quelles transformations ? », Amiens, France.
- Amathieu, J., & Chaliès, S. (2014). Formation, satisfaction professionnelle et santé au travail des enseignants (note de synthèse). *Carrefours de l'éducation*, 38, 211–238.
- Amathieu, J., & Chaliès, S. (2014). Repenser l'accompagnement des enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle. *Ejrieps*, 31, 4–26.
- Amathieu, J., & Chaliès, S. (2015). *Conseiller des enseignants novices: Quelles circonstances de formation pour aboutir à de la satisfaction professionnelle ?* Communication au colloque « Conditions enseignantes », Lyon, France.
- Amathieu, J., & Chaliès, S. (2015). *Formation initiale des enseignants novices et rôle de la coopération dans la construction de leur satisfaction au travail*. Communication au colloque de la Biennale de l'Éducation « Coopérer », Paris, France.

- Amathieu, J., Escalié, G., Chaliès, S., & Bertone, S (soumis, Automne 2015). « Dé-satisfaire » les enseignants novices pour parvenir à accroître leur satisfaction professionnelle. *Teaching and Teacher Education*.
- Anghelache, V. (2014). Factors which determine the level of job satisfaction for kindergarten teachers. Preliminary study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 47–52.
- Anon. (2009). MetLife Survey shows teacher job satisfaction at an all-time high. *HR Exchange*, 15 (6). http://www.tasb.org/services/hr_services/hrexchange/2009/April09/metlife_survey.aspx
- Asher, C., & Malet, R. (1998). Vécus de formation des enseignants stagiaires du secondaire britanniques et français. *Recherche et formation*, 28, 161–177.
- Arches, J. (1991). Social structure, burnout, and job satisfaction. *Social Work*, 36, 202–206.
- Ausubel, D. (1977). The Facilitation of Meaningful Verbal Learning in the Classroom. *Educational Psychologist*, 12, 167–168.
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19, 45–56.
- Aydilek Çiftçi, M., Özgün, Ö., & Erden, S. (2011). Self-efficacy and satisfaction of pre-service early childhood education teachers as a function of perceived needs and experiences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 539–544.
- Babin, B.J., & Boles, J.S. (1996). The effects of perceived co-worker involvement and supervisor support on service provider role stress, performance and job satisfaction. *Journal of Retailing*, 72, 57–75.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu*. Unpublished PhD-Thesis. Ankara Üniversitesi, Turkey.
- Ballantyne, R., Hansford, B., & Packer, J. (1995). Mentoring beginning teachers: a qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47(3), 297–307. <http://dx.doi.org/10.1080/0013191950470306>
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

- Baruch-Feldman, C., Brondolo, E., Ben-Dayan, D., & Schwartz, J. (2002). Sources of social support and burnout, job satisfaction, and productivity. *Journal of Occupational Health Psychology, 7*, 84–93.
- Bayracki, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian Journal of Teacher Education, 34*(1), 10–22.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching, 26*(3), 207–224.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum: involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 6–19.
- Belcastro, B.R., & Koeske, G.F. (1996). Job satisfaction and intention to seek graduate education. *Journal of Social Work Education, 32*(3), 315–328.
- Bennett, S., Plint A., & Clifford, T.J. (2005). Burnout, psychological morbidity, job satisfaction, and stress: a survey of Canadian hospital based child protection professionals. *Arch Dis Child, 90*, 1112–1126.
- Bentea, C.C., & Anghelache, V. (2012). Teachers' motivation and satisfaction for professional activity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 33*, 563–567.
- Berducci, D. (2004). Developmental Continuum Vygotsky through Wittgenstein: A New Perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology, 14*(3), 329–353.
- Bertone, S. (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance*. Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de la Réunion.
- Bertone, S., & Chaliès, S. (2007). *La construction de significations et d'attentes chez les enseignants novices ou comment faire vivre le principe de l'alternance en formation professionnelle initiale*. Communication aux journées d'étude de l'UMR ADEF - Equipe ERGAPE (Université de Aix Marseille I) « Formation, apprentissages et développement professionnels des enseignants : outils et méthodes de l'alternance », Marseille, France.
- Bertone, S., & Chaliès, S. (2008). Enseigner l'usage des règles aux élèves. In S. Chaliès, & S. Bertone (Eds.), *L'enseignement* (pp. 29–44). Paris: Editions Revue EP.S.
- Bertone, S., & Chaliès, S. (Accepté, sous presse 2015). Contribution d'une théorie de l'action collective à la recherche technologique sur la formation des enseignants. @ctivité.

- Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., & Méard, J.A. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity: Study of a preservice physical education teacher and her cooperating teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34*(2), 245–264.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain, 72*, 104–125.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Flavier, E. (2009). Co-analysis work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-vygotskian activity theory: case study from a french university institut of teacher training. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(6), 653–667.
- Billingsley, B.S. (2004). Special education teacher retention and attrition: a critical analysis of the research literature. *Journal of Special Education, 38*, 39–55.
- Billingsley, B.S., Carlson, E., & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children, 70*, 333–347.
- Billingsley, B.S., & Cross, L.H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *Journal of Special Education, 25*(4), 453–472.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences, 3*, 147–154.
- BlackBranch, J.L. (1996). The consequences of teaching and job satisfaction: federation/union, remunerations, and career development, the most important factors. *Journal of Collective Negotiations in the Public Sector, 25*, 247–269.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. London: Routledge.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and teacher Education, 18*, 665–673.
- Borg, M.G., & Riding, R.J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal, 17*, 263–281.
- Borgogni, L., Dello Russo, S., Miraglia, M., & Vecchione, M. (2013). The role of self efficacy and job satisfaction on absences from work. *Revue européenne de Psychologie Appliquée, 63*(3), 129–136.

- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8)
- Boyle, J.G., Borg, M.G., Falzon, J.M., & Baglioni, A. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49–67.
- Brief A.P., & Weiss H.M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279–307.
- Brugère, F., & Le Blanc, G. (2009). *Judith Butler : Trouble dans le sujet, trouble dans la norme*. Paris: PUF.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49–74.
- Bullough, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: School based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155.
- Bullough, R., Bullough, D.-A.M., & Mayes P.-B. (2006). Getting in touch: dreaming, the émotions and the work of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 193-208.
- Bullough, R.V., & Draper, R.J. (2004). Making sense of the failed triad. Mentors, University supervisors and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407–420.
- Butler, B.B. (1990). Job satisfaction: Management’s continuing challenge. *Social Work*, 35, 112–117.
- Butler, J. (2002). *La vie psychique du pouvoir*. Paris: Léo Scheer.
- Butler, J. (2005a). *Trouble dans le genre*. Paris: La Découverte.
- Butler, J. (2005b). *Humain, inhumain : le travail critique des normes*. Paris: La Découverte.
- Canguilhem, G. (1943). *Le normal et le pathologique*. Paris: PUF.
- Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris : Seuil.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832.

- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement. *Journal of School Psychology, 44*, 473–490.
- Cartaut, S. (2009). Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation. Thèse de Doctorat. Université Aix-Marseille I - Université de Provence, non publiée.
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: case study from a French University Institute of Teacher Training. *Teaching and Teacher Education, 25*(8), 1086–1094.
- Cartaut, S. & Bertone, S. (2009). Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Education Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation*. <http://tfe.revues.org/998>
- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-pacific Journal of Teacher Education, 29*(3), 249–262. <http://dx.doi.org/10.1080/13598660120091856>
- Carver, C.L., & Katz, D.S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice. What is new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education, 55*(5), 449-462.
- Cash, M. (2009). Normativity is the mother of intention : Wittgenstein, normative practices and neurological représentations. *New Ideas in Psychology, 27*, 133–147.
- Cau-Bareille, D. (2009). Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique. *Rapport de recherche, 56*. Centre d'étude et de l'emploi.
- Cauterman, M.-M., Demailly, L., Bliez, N., & Suffys, S. (1998). *La formation continue des enseignants est-elle utile?* Paris: PUF.
- Cavell, S. (1996). *Les voix de la raison*. Paris: Seuil.
- Chaliès, S. (2002a). *Conseiller pour former*. Communication aux journées d'Etude « Action située et conception de l'Education Physique et Sportive », Orléans, France.
- Chaliès, S. (2002b). *Analyse des interactions enseignants stagiaires – conseillers pédagogiques et des connaissances mobilisées et/ou construites lors d'entretiens de conseil pédagogique*. Thèse de doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier I.
- Chaliès, S. (2003). *Le tutorat est-il vraiment utile ? Examen des conditions d'efficacité en formation*

- professionnelle*. Communication au colloque « Apprendre, enseigner, former : analyse et transformation des pratiques », Ingrannes, France.
- Chalies, S. (2007). *Rendre la formation utile en situation de classe : étude d'un dispositif de tutorat collaboratif*. Communication au colloque International « Actualité de la Recherche en Education et en Formation », Strasbourg, France.
- Chaliès, S. (2008). *Le conseil pédagogique : d'une utilité discutée à une utilité éprouvée*. Communication aux journées d'étude de l'UMR ADEF (Université d'Aix Marseille I) « Conseiller en formation d'enseignants », Marseille, France.
- Chaliès, S. (2011). *Etudier les pratiques professionnelles et leur changement : diversité des ancrages théoriques et de leurs conséquences technologiques*. Communication aux journées d'étude de l'UMR EFTS (Université de Toulouse), Toulouse, France.
- Chaliès, S. (2012). 'Rules of Practice' in Learning to Teach: Mentoring Within a Training Collective. Paper presented at the International Conference on American Educational, Vancouver, Canada.
- Chaliès, S. (2012). La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches. Université de Toulouse II Le Mirail.
- Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, 76(3), 309–334.
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2013). *Conception d'un programme de recherche sur la formation professionnelle des enseignants : fondements épistémologiques, développements théoriques et illustrations empiriques*. Actes du colloque international de l'AREF, Montpellier, France.
- Chaliès, S., & Bertone, S. (Accepté, sous presse 2015). Les interactions entre les enseignants-novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier. *Raisons Educatives*.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550–563.

- Chaliès, S., Bruno, F., Méard, J., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: the need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 764–774.
- Chaliès, S., Cartaud, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). Note de synthèse - D'une utilité discutée à une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants : la nécessité d'une formation des tuteurs. *Recherche et Formation*, 61, 85–129.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Note de Synthèse. *Recherche et Formation*, 35, 145–180.
- Chaliès, S., Raymond, J. (2007). *Conseiller sur le métier : une nécessaire reconstruction du métier*. Communication au colloque national « Analyse des pratiques en EPS : expériences marquantes et gestes professionnels », Clermont Ferrand, Mars.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during postlesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765–781.
- Chan, D.W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35(1), 145–163.
- Chapman, D. W. (1983). Career satisfaction of teachers, *Educational Research Quarterly*, 7(3), 40–50.
- Chapman, D.-W., & Lowther, M. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75(4), 241–247.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck-Université (Collection « Pratiques pédagogiques»).
- Charlier, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel? *Education et formation*, e-293.
- Chauviré C. (1992). Introduction (50 p.) à *Leçons et conversations de Wittgenstein sur l'éthique, l'esthétique et la croyance religieuse*. Paris: Gallimard.
- Chauviré, C. (2002). Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. In C. Chauviré, & A. Ogien (Eds.), *La Régularité* (pp. 25–48). Paris: EHESS.
- Chauviré, C. (2003). *Voir le visible : la seconde philosophie de Wittgenstein*. Paris: PUF.
- Chauviré, C. (2004). *Le moment anthropologique de Wittgenstein*. Paris: Kimé.

- Chauviré, C. (2009). *L'immanence de l'égo*. Paris: PUF.
- Chauviré, C. (2010). *Wittgenstein en héritage. Philosophie de l'esprit, épistémologie, pragmatisme*. Paris: Kimé.
- Chauviré, C. (2014). Wittgenstein : apprécier une œuvre d'art, avec ou sans émotion ? *Al-Mukhatabat*, 9, 11–20.
- Chen, W. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40(5), 17–31.
- Cheung, H.Y. (2008). Teacher Efficacy: A Comparative Study of Hong Kong and Shanghai Primary In-Service Teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103–123.
- Ciavaldini-Cartaut, S., & d'Arripe-Longueville, F. (2013). L'évaluation des risques psychosociaux dans l'accompagnement de l'insertion professionnelle des bénéficiaires du revenu de solidarité active : contribution interdisciplinaire en psychologie du travail et de la santé. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 15-3. URL: <http://pistes.revues.org/3580>
- Ciftci, A.M., Ozkan Ozgun, O., & Erden S. (2011). Self-efficacy and satisfaction of pre-service early childhood education teachers as a function of perceived needs and experiences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 539–544.
- Clark, A. (1997). Job Satisfaction and Gender: Why Are Women So Happy at Work? *Labour Economics*, 4, 341–372.
- Clark, A., Oswald, A., & Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69(1), 57–81.
- Clarke, A., & Jarvis -Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, 21, 65–78.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 35–50.
- Clot, Y. (2002). *La fonction psychologique du travail*. Troisième édition augmentée. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.

- Clot, Y. (2009). Santé/Travail : la recherche en Ile-de-France. Inventaire, répertoire et perspectives. *Rapport de mission pour l'Agence Nationale de la Recherche*. Paris.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur, pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: La Découverte.
- Clot, Y., & Lhuillier, D. (2010). *Agir en clinique du travail*. Paris: La Découverte.
- Clot, Y., & Lhuillier, D. (2010). *Travail et santé : ouvertures cliniques*. Toulouse: Eres clinique du travail.
- Clot, Y., & Litim, M. (2008). Activité, santé et collectif de travail. *Pratiques psychologiques*, 14, 101–114.
- Coffey, H. (2010). “They taught me”: the benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335–342.
- Conjard, P. (2009). La construction des parcours professionnels : enjeux et leviers d'action des entreprises. *Education permanente*, 181(4), 57–64.
- Cramer, D. (1993). Tenure, commitment, and satisfaction of college graduates in an engineering firm. *Journal of Social Psychology*, 133(6), 791–797.
- Crosso, M.S., & Costigan, A.T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability. *Urban educators speak out. Urban Education*, 42, 512–535.
- Cohidon, C., & Murcia, M. (2009). Mal-être et travail, premiers enseignements du programme de surveillance Samotrace. Comité de pilotage Samotrace Centre. *Santé mentale et Travail. Institut de veille sanitaire*.
- Colomeischi, A.A., Colomeischi, T., & Clipa, O. (2014). Teachers` Work Mentality and Work Satisfaction in Relation with Their Personality Traits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 345–349.
- Cometti, J.P. (2011). *Qu'est ce qu'une règle ?* Paris: Vrin
- Conley, S., & Levinson, R. (1993). Teacher work redesign and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 29, 453–478.
- Connolly, J.J., & Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 29, 265–281.
- Constantin, T. (2004). *Evaluarea psihologica a personalului*. Iasi: Polirom.

- Corcoran, C. (1981). Transition shock: The beginning teacher paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19–23.
- Cros, F. (2005). *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie, une priorité européenne ?* Paris: L'Harmattan.
- Cuenca, A., Schmeichel, M., Butler, B., Dinkelman, T., & Nichols, J. (2011). Creating a "third space" in student teaching: Implications for the university supervisor's status as outsider. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1068–1077.
- Culver, S., Wolfle, L., & Cross, L. (1990). Testing a model of teacher satisfaction for blacks and whites. *American Educational Research Journal*, 27, 323–349.
- Daguzon, M., & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue Française de Pédagogie*, 181, 27–42.
- Daloz, L. (1986). *Effective teaching and mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the learning profession : Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dawis, R.-V., & Lofquist, L.-H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Day, C., Sammons, P., Stobard, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire, England: Open University Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dejours C. (2000). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*. Paris: Bayard.
- De Lara, P. (2005). *L'expérience du langage. Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Paris: Ellipses.
- Demirel, H. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4925–4931.

- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073.
- Derry, J. (2004). The unity of intellect and will: Vygotsky and Spinoza. *Educational Review*, 56(2), 113–120.
- Desbien, J.F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2009). La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. *Education et francophonie*, 37(1), 1-6.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet: enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris: Gallimard.
- Dinham, S. (1995). Time to focus on teacher satisfaction. *Unicorn*, 21(3), 64–75.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362–378.
- Donahue, D. (1999). Service Learning for pre-service teachers : Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 685–695.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratique. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Dooner, A.M., Mandzuk, D., & Clifton, R.A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 564–574.
- Dressel, P.L. (1982). Policy sources of worker dissatisfaction: The case of human services in ageing. *Social Service Review*, 56, 406–423.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Le Seuil.
- Dubois, P.L., & Sirieix, L. (1998). Le rôle de la confiance dans l'explication de la satisfaction. *Economie rurale*, 254, 24–32.
- Duffy, R. D., & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212–223.
- Durand, M., & Filliettaz, L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Edwards, A. (1997). Guest bearing gifts : The position of student teacher in primary school classroom. *British Educational Research journal*, 23 (1), 27–37.
- Eick, C.J., Ware, F.N., & Williams, P.G. (2003). Coteaching in a science methods course. A situated learning model of becoming a teacher. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 74-85.

- Eldeleklioglu, J., Yilmaz, A., & Gultekin, F. (2010). Investigation of teacher trainees' psychological well-being in terms of time management. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 342–348.
- Eren E. (1989). *Yönetim psikolojisi*. Yön Ajans, Genişletilmiş 3. Baskı, İstanbul.
- Escalié, G. (2012). Analyse du travail d'un collectif de formateurs et de ses conséquences sur la formation professionnelle d'un enseignant novice : un exemple en éducation physique et sportive. Thèse de Doctorat. Conservatoire national des arts et métiers – Paris, non publiée.
- Escalié, G., Chaliès, S. (2008). *Faire vivre le collectif de travail en formation : postulats théoriques et grandes lignes*. Communication au colloque international de l'ARIS, Rodez, France.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2009). *Former et/ou se former : vers une articulation des parcours de développement professionnel*. Communication au 7e colloque international de la CDIUFM « Recherche(s) en éducation et en formation. Développement professionnel des enseignants », Rouen, France.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011a). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 174, 107–118.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011b). L'apprentissage des règles de métier par un enseignant novice : pistes pour penser le travail du collectif de formateurs. *Recherche et Formation*, 67, 149–164.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2013). La négociation de significations professionnelles est-elle envisageable en formation ? Propositions théoriques et illustrations. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 3(2), 100–120.
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319–331.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman.
- Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1(2), 173–192.
- Evans, L. (2008) Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Evans, L. (2009). *Theory to Practice in Professional Development: Illustrating and Testing an Essentialist or Quidditative Model through Practical Examples*. Paper presented at the European Conference on Educational Research within the symposium « Examining Teachers' »

Professional Development: perspectives from the UK, Switzerland and Belgium », Vienna, Austria.

- Evans, L. (2010). *New theoretical perspectives on job satisfaction and motivation: Challenging Herzberg and linking with professional development*. Paper presented at the European Conference on Educational Research within the symposium « Job Satisfaction and Motivation amongst European Education Professionals: Developing Theory and Theoretical Perspectives », Helsinki, Finland.
- Evans, L. (2011). The « shape » of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851–870.
- Evans, L., Huxley, P., Gately C., Mears A., Pajak, S., Medina, J., Kendall, T., & Katona, C. (2006). Mental health, burnout and job satisfaction among mental health social workers in England and Wales. *British Journal Psychiatry*, 188, 75–80.
- Evans, L., & Olumide-Aluko, K. (2010). Teacher job satisfaction in developing countries: a critique of Herzberg's two-factor theory applied to the Nigerian context. *International Studies in Educational Administration*, 38(2), 73–85.
- Evans, L., Packwood, A., Neill, S., & Campbell, R. J. (1994). *The meaning of infant teachers' work*. London, Routledge.
- Fabra, M.E., & Camison, C. (2009). Direct and indirect effects of education on job satisfaction: A structural equation model for the Spanish case. *Economics of Education Review*, 28, 600–610.
- Fantilli, R., & McDougall, D. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825.
- Faragher, E.B., Cass, M., & Cooper, C.L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. *Occup Environ Med*, 62, 105–12.
- Farrugia, C. (1986). Career-choice and sources of occupational satisfaction and frustration among teachers in Malta. *Comparative Education*, 22(3), 221–223.
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63–74.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.

<http://dx.doi.org/10.1177/0022487101052001003>

- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255–273. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90019-9](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(87)90019-9)
- Felix, C., & Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 20, 123–136.
- Fernandez, B. (1997). Productivity improvements not computing. *Edmonton journal*, 16.
- Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: Policy Press.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order* (2nd edition). Stokeon- Trent: Trentham Books.
- Field, J. (2008). *Social Capital* (2nd edition), London: Routledge.
- Field, J. (2009). Good for your soul? Adult learning and mental well-being. *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), 175–191.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivares, A. (2007). Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916–934.
- Fletcher, S., & Barrett, A. (2004). Developing effective beginning teachers through mentor based induction, *Mentoring & tutoring: partnership*, 12(3), 321–333.
- Francès, R. (1995). *Motivation et efficience au travail*. Liège: Mardaga.
- Franke, A., & Dahlgren, L.O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627–641.
- Freeborn, D.K. (2001). Satisfaction, commitment, and psychological well-being among HMO physicians. *West Journal Medical*, 174, 13–19.
- Freeman, E., Strong, D., Cahill, H., Wyn, J., & Shaw, G. (2003). Enhancing Professional Practice: an innovative professional development strategy to support teachers in school-based mental health promotion. *Professional Development in Education*, 29(2), 277–294.
- Freese, A.R. (2006). Reframing ones teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22, 100–119.

- Frenay, M. (1997). Satisfaction ou insatisfaction des enseignants : approche comparative à travers deux enquêtes dans le milieu scolaire belge francophone. In G. Meuris & G. De Cock (Eds.), *Éducation comparée : essai de bilan et projets d'avenir* (pp. 39–58). Paris/Bruxelles: De Boeck/Larcier.
- Frenay, M., & Meuris, G. (1995). Les enseignants : entre la satisfaction et l'insatisfaction. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 44(1), 7–25.
- Furrer, C., & Skinner, E.A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Gaede, O.F. (1978). Reality shock : A problem among first-year teachers. *The clearing house*, 51(9), 405–409.
- Galand, B., & Gillet, M.P. (2004). Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants. *Cahier de recherche du GIRSEF*, 26, 1–22.
- Gallagher, T., Griffin, S., Parker, D.C., Kitchen, J., & Figg, C. (2001). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 880–890.
- Galloway, D., Boswell, K., Panckhurst, F., Boswell, C., & Green, K. (1985). Sources of satisfaction and dissatisfaction for New Zealand primary school teachers. *Educational Research*, 27, 44–51.
- Gaudin, C. (2013). *Méthodologie de recherche au sein d'un dispositif à visée transformative et épistémique : D'un dispositif de recherche à un dispositif institutionnel (2/2)*. Poster présenté lors des Journées de l'Unité Mixte de Recherche - Éducation, Formation, Travail et Savoirs (UMR-EFTS), Toulouse: France.
- Gaudin, C., Perrot, F., Chaliès, S., Escalié, G., & Raymond, J. (2014). La visite de stage : de l'observation au conseil à partir des règles de métier. *Revue EPS*, 363, 38–42. Paris : Edition Revue EPS.
- Gaziel, H., & Maslovaty, N. (1998). Predictors of job satisfaction among teachers in religious schools. *Education and Society*, 16, 47–56.
- Gonthier-Maurin, B. (2012). Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice. *Rapport d'information pour le Sénat n°601*. Paris.

- Gonzalez, L.E., & Carter, K. (1996). Correspondance in cooperating teachers and student teachers interpretations of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 39–47.
- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2008). The educational-cultural edge: a participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teacher and Teaching Education*, 25(7), 1907–1918.
- Greenberg, J., & Baron, R.A. (2000). *Behaviour in organizations*. New Jersey: Seventh Edition, Prentice Hall.
- Guglielmi, R.S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61–99.
- Güleriüz, G., Güney, S., Aydın, E. M., & Asan, Ö. (2008). The mediating effect of job satisfaction between emotional intelligence and organisational commitment of nurses: A questionnaire survey, *International Journal of Nursing Studies*, 45, 1625–1635.
- Gurvitch, R., Tjeerdsma Blankenship, B.T., Metzler, M.W, & Lund, J.L. (2008). ‘Living the curriculum’: Integrating sport education into a Physical Education Teacher Education programme. *European Physical Education Review*, 17, 51–68.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work : Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250–279.
- Hall, B.W., Pearson L., & Carroll, D. (1992). Teachers’ long-range teaching plans: A discriminant analysis. *Journal of Educational Research*, 85(4), 221–225.
- Hammond, M., & Cartwright, V. (2003). Three Up: a case study of teachers of information and communications technology in their third year of teaching. *Teacher Development*, 7(2), 211–227.
- Hardy, C.A. (1999). Perceptions of Physical Education Beginning Teachers’ First Year of Teaching: are we doing enough to prevent early attrition? *Teacher Development*, 3(1), 109–127.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Milton Keynes: Open University Press.
- Harrison, P. (2002). Educational exchange for international understanding. *International Educator*, 11(4), 2–4.

- Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267–292.
- Haser, C., & Star, J.R. (2009). Change in beliefs after first-year of teaching: the case of Turkish national curriculum context. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 293–302. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.08.007>
- Hayes, D. (2003). Emotional Preparation for Teaching: a case study about trainee teachers in England. *Teacher Development*, 7(2), 153–172.
- Haymore Sandholtz, J. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815–830.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the year of teaching have to be a bad one ? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897–911.
- Heilbronn, R., Jones, C., Bubb, S., & Totterdell, M. (2002). School-based induction tutors: A challenging role. *School leadership and management*, 22(4), 371–387.
- Hendrix, W.H., Robbins, T., Miller, J., & Summers, T.P. (1998). Effects of procedural and distributive justice on factors predictive of turnover. *Journal of Social Behavior & Personality*, 13(4) 611–633.
- Herzberg, F. (1964). The Motivation-Hygiene Concept and Problems of Manpower. *Personnel administration*, 27, 3–7.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. New York: John Wiley.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley.
- Ho, C.L., & Au, W.T. (2006). Teaching satisfaction scale: measuring job satisfaction of teachers. *Educational and psychological Measurement*, 66(1), 172–185.
- Hobson, A.J., Malderez, I.A., Tracey, L., Giannakaki, M., Pell, G., & Tomlinson, P.D. (2008). Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: core themes and variation. *Research Papers in Education*, 23(4), 407–433.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.

- Hodson, R. (1989). Gender differences in job satisfaction. *The Sociological Quarterly*, 30(3), 385–399.
- Holdaway, E.A. (1978). Facet and overall satisfaction of teachers. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 30–47.
- Hosseinkhanzadeh, A., Hosseinkhanzadeh, A., & Yeganeh, T. (2013). Investigate Relationship Between Job Satisfaction and Organizational Culture Among Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 832–836.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational administration: theory, research, and practice* (5th edn). New York: McGraw-Hill.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: once over lightly with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13, 347–362.
- Huberman M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5–16.
- Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19(1), 77–85.
- Huang, S.Y., & Waxman, H.C. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 235–243
- Hudson, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing science teaching practices. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 139–146.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2012.749415>
- Hue, C. (2008). *Bienstar Docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolter Kluver Espana.
- Ignat, A.A. (2010). Teacher's satisfaction with life, emotional intelligence and stress reactions. *Petroleum Gas University of Ploiesti Bulletin Educational Sciences Series*, 62(2), 32–41.
- Ignat A.A., & Clipa O. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 498–502.

- Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organisational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499–534.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong perception. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16–31.
- Ingersoll, R., & Kralik J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Ingersoll, R.M., & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Ivancevich, J.M., & Donnelly, J.M. (1968). Job satisfaction research: a manageable guide for practitioners. *Personnel Journal*, 47(3), 172–177.
- Izgar, H. (2000). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout) Nedenleri ve Bazı Etkin Faktörlere Göre İncelenmesi*. (Unpublished PhDThesis). Konya
- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik (Nedenleri, Sonuçları ve Basa Çıkma Yolları)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Jenkins, J.- M. & Vael, M.- L. (2004). Preservice teachers' PCK development during peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (1), 20–28.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183–197.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Columbus, OH: Prentice Hall.
- Jones, M.L. (1993). Role conflict: Cause of burnout or energizer? *Social Work*, 38, 136–141.
- Jones, K. (1996). Trust as an affective attitude. *Ethics*, 107(1), 4–25.
- Jones, M. (2002). Qualified to Become Good Teachers: a case study of ten newly qualified teachers during their year of induction. *Professional Development in Education*, 28(3), 509–526.

- Jones, M. (2003). Reconciling Personal and Professional Values and Beliefs with the Reality of Teaching: findings from an evaluative case study of 10 newly qualified teachers during their year of induction. *Teacher Development*, 7(3), 385–402.
- Jones Johnson, G., & Johnson, W.R. (2000). Perceived over qualification and dimensions of job satisfaction: A longitudinal analysis. *Journal of Psychology*, 34(5) 537–556.
- Johnson, S., & Birkeland, S. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581–617.
- Judge, T.A., Bono, J.E., Erez, A., & Locke E.A. (2002). Core self evaluations and job and life satisfaction: The role of self concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90, 257–268.
- Judge, T.A., Erez, A., Bono, J.E., & Thoresen, C.J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale (CSES): Development of a measure. *Personnel Psychology*, 56, 303–331.
- Judge, T.A., Heller, D., & Mount, M.K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530–541.
- Judge, T.A., Ilies, R., & Zhang, Z. (2011). Genetic influences on core self-evaluations, job satisfaction, and work stress : A behavioral genetics mediated model. *Organizational Behavior and Human Decision*, 117, 208–220.
- Judge, T.A., Piccolo, R.F., Podsakoff, N.P., Shaw, J.C., Bruce, L., & Rich, B.L. (2000). The relationship between pay and job satisfaction: A meta-analysis of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 157–167
- Judge, T.A, Thoresen, C.J., Bono, J.E., & Patton, G.K. (2001). The Job Satisfaction-Job Performance Relationship: A Qualitative and Quantitative Review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407.
- Kalantzis, M., Cope, B., & Fehring, H. (2002). *Multiliteracies: Teaching and learning in the new communications environment* (PEN 133). Sydney: Primary English Teaching Association.
- Kalekin-Fishman, D. (1986). Burnout or alienation? A context specific study of occupational fatigue among secondary school teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 19, 24–34.
- Karabiyik, B., & Korumaz, M. (2014). Relationship between teachers’ self efficacy perceptions and job satisfaction. *Procedia – Social and behavioral Sciences*, 116, 826–830.

- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain : Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–308.
- Karsli, M., & Iskender, H. (2009). World Conference on Educational Sciences 2009. To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2252–2257.
- Kasten, K. (1984). The efficacy of institutionally dispensed rewards in elementary school teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 17, 1–13.
- Katzell, R.A. (1964). Personal values, job satisfaction, and job behavior. In: Borrow, H. (Ed) *Man in a World at Work* (pp. 341–363). Boston: Houghton Mifflin.
- Kerschen, A.M., Armstrong, E.P., & Hillman, T.N. (2006). Job satisfaction among staff, clinical, and integrated hospital pharmacists. *Journal of Pharmacy Practice*, 19, 306–312.
- Keser, A. (2005). Akademisyenlerin çalışan tatmini-yasam tatmini araştırması. *Paradoks.org Ekonomi, Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 2(1), 52–63.
- Kessels, C., Beijaard, D., Veen, K.V., & Verloop, N. (2008). *The importance of induction programs for the well-being of beginning teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, N.Y.
- Kiziltepe, Z. (2006). Sources of teacher demotivation. In R. Lambert & C. McCarthy (Eds). *Understanding teacher stress in an age of accountability* (pp145–162). Greenwich, CT, Information Age.
- Klassen, R.M., & Anderson, C.J.K. (2009). How times change: secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35(5), 745–759.
- Kloep, M., & Tarifa, F. (1994). Working conditions, work style and job satisfaction among Albanian teachers. *International Review of Education*, 40, 159–172.
- Koster, B., Korthagen, F., & Wubbels, T. (1998). Is There Anything Left for Us? Functions of cooperating teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 75–90.
- Kovess, V., Labarthe, S., & Brunou, N. (2001). *Pour une politique de santé publique en santé mentale*. O.M.S./M.G.E.N.
- Krecic, M.J., Grmek, M.I. (2008). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 59–68.

- Kristof-Brown, A.L., Zimmerman, R.D., & Johnson, E.C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281–342.
- Krull, E., Oras, K., & Sisask, S. (2007). Differences in teachers comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1038–1050.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: the role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *Journal of Educational Research*, 102(6), 443–452. <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.102.6.443-452>
- Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468–482. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Lachmann, H., Larose, C., & Penicaud, M. (2010). *Bien-être et efficacité au travail. Dix propositions pour améliorer la santé psychologique au travail*. Rapport fait à la demande du premier ministre. Paris: La Documentation française.
- Lacy, F.J., & Sheehan, B.A. (1997). Job satisfaction among academic staff: An international perspective. *Higher Education*, 34(3), 305–322.
- Lambson, D. (2010). Novice teachers learning through participation in a teacher study group. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1660–1668.
- Lähtenmäki, M. (2003). On rules and rule following: obeying rules blindly. *Language and Communication*, 23(1), 45–61.
- Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences*. Paris: PUF
- Lantheaume, F. (2006). Malaise enseignant, enseignants en difficultés, souffrance au travail : le travail enseignant dans tous ses états. *Revue Education & Politiques, INRP*, 1–15.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réalité: ruses, petits bonheur, souffrance. *Education et Sociétés*, 19, 67–81.
- Lantheaume, F., & Helou, C. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et Formation*, 57, 65–78.

- Larose, F., Lenoir, Y., Grenon, V., & Spallanzani, C. (2000). Les représentations des futurs enseignants québécois du primaire au regard de la formation initiale et des responsabilités des formateurs. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 275–288.
- Larouche, V., & François Delorme, F. (1972). Satisfaction au travail : reformulation théorique. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 27(4), 567–602.
- Larwood, L. (1984). *Organisational behavior and management*. Boston: Kent Publishing Company.
- Laugier, S. (2009). *Wittgenstein : les sens de l'usage*. Paris: Vrin.
- Laugier, S. (2010). *Wittgenstein : le mythe de l'inexpressivité*. Paris: Vrin.
- Laugier, S., & Chauviré, C. (2009). Lire les recherches philosophiques de Wittgenstein. Paris: Vrin.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lawler, E.E. (1973). *Motivation in Work Organizations*. Monterey: Brooks/Cole.
- Lawler, E., & Porter, L. (1967). The effect of performance on job satisfaction. *Industrial Relations, a Journal of Economy and Society*, 7, 20–28.
- Le Blanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris: PUF.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59–90.
- Le Du, M. (2004). *La nature sociale de l'esprit*. Paris: Vrin.
- Lee, M.S.M., Lee, M.B., Liao, S.C., & Chiang, F.T. (2009). Relationship Between Mental Health and Job Satisfaction Among Employees in a Medical Department of Laboratory Medicine. *Journal of the Formosan Medical Association*, 108(2), 146–154.
- Legrand, D. (2005). Pre-reflective self-as-subject from experiential and empirical perspectives. *Consciousness and Cognition*, 16, 583–599.
- Leignel-Boidin, E., & Henguelle, V. (2003). Faut-il maintenir une obligation uniforme de financement de la formation professionnelle continue? *Formation Emploi*, 81, 115–127.
- Lent, R.W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482–509.
- Lent, R.W. (2008). Understanding and promoting work satisfaction. An integrative view. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed.). New York: Wiley.

- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, *69*, 236–247.
- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, *16*, 6–21.
- Lent, R.W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K.A., Brenner, B.R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social-cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, *52*, 429–442.
- Lent, R.W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J.A., & Schmidt, L.C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, *15*, 87–97.
- Leshem, S. (2008). Novices and veterans journeying into real world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 204–215.
- Leung, D.Y.P., & Lee, W.W.S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the component of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, *19*, 129–141.
- Leung, T., Siu, O., & Spector, P. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, *7*(2), 121–138.
- Leyden, S. (1985). *Helping the child of exceptional ability*. London: Croom Helm.
- Leyden, D. (2005). *Adequacy, accountability, and the future of public éducation funding*. New York: Springer.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, *31*(3), 251–263. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690500236290>
- Lison, C., & De Ketele, J.M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants. *Revue des sciences de l'éducation*, *33*(1), 179–207.
- Liu, X.S., & Ramsey, J. (2008) Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 1173–1184
- Livet, P. (1993). Théorie de l'action et conventions. In P. Ladrière, P. Pharo, & L. Quéré (Eds.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (pp. 291-319). Paris: CNRS Éditions.
- Livet, P. (2006). *Les normes*. Paris: Armand Colin.

- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: associations with self-efficacy, reflection, and quality. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 303–323. <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2012.701959>
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: RandMcNally.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological Science*, 1, 240–246.
- Lopez-Real, F., Stimpson, P., & Bunton, D. (2001). Supervisory conferences: An exploration of some difficult topics. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 161–173.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Loscocco, K.A. (1990). Reactions to blue-collar work: A comparison of women and men. *Work & Occupations*, 17(2) 152–178.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K., Mundry, S., & Hewson, P.W. (2003). *Designing professional development for teacher of science and mathematics* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Loughran, J.- J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33–43.
- Luft, J. A., & Cox, W. E. (2001). Investing in our future: a survey of support offered to beginning secondary science and mathematics teachers. *Science Educator*, 10(1), 1–9.
- Lunenburg ; M.L. & Volman, M. (1999). Active Learning : views and eactions of students and teachers in basic éducation. *Teaching and Teacher Education*, 15, 431–445.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. India: McGraw-Hill.
- Maandag, D.W., Folkert Deinum, J., Hofman, A.W., & Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 151–173.
- MacAdams, K.K., Lucas, R.E., & Donnellan, M.L. (2012). The role of domain satisfaction in explaining the paradoxical association between life satisfaction and age. *Social Indicators Research*, 109(2), 295–303.
- MacIntyre, D.J. (1984). A response to the critics of field experience supervision. *Journal of Teacher*

Education, 35(3), 42–44.

- MacIntyre, J., Hobson, A.J., & Mitchell, N. (2009). Continuity, support, togetherness and trust: findings from an evaluation of a university-administered early professional development programme for teachers in England. *Professional Development in Education*, 35(3), 357–379.
- Maclean, R., & White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective practice*, 8(1), 47–60.
- MacPherson, M.A. (1985). Burnout and school principals. *Canadian Administrator*, 25(1), 1–4.
- Malglaive, A. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers pédagogiques*, 320, 26–28.
- Majzub, R.M. (2013). Teacher Trainees' Self Evaluation during Teaching Practicum. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 102, 195–203.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77–91.
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). It has always been my dream': exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24.
- Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37. <http://dx.doi.org/10.1080/13611260601037355>
- Marc, C. (2008). Qualité des emplois et transitions d'activité des femmes. *Travail et emploi*, 113, 47–57.
- Marcel, J.-F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives*, 5(11), 161–176.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 1–32.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherches et formation*, 57, 23–38.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 18, 1–27.

- Maslow, A.H. *Motivation and personality* (Second Ed.) (1970). New York: Harper and Row.
- Mathis, L.R., Nica, C.P., & Rusu, C. (1997). *Managementul resurselor umane (Human Resources Management)*. București: EDP.
- McClelland D.C. (1965). Achievement Motivation Can Be Developed. *Harvard Business Review*, 43, 68–88.
- McMahon, E., & MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13(2), 229–246.
- Mead, N. (2007). How effectively does the Graduate Teacher Programme contribute to the development of trainee teachers' professional values? *Journal of Education for Teaching*, 33(3), 309–321.
- Méard, J., & Durand, M. (2004). *Masquer le savoir à des stagiaires qui réclament des recettes. Les dilemmes des formateurs*. Communication au colloque « EPS et formation à l'analyse des pratiques », Ingrannes, France.
- Menon, M. E., & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary schools: a dissonance approach to the investigation of job Satisfaction. *Educational Research*, 44(1), 97–110.
- Mercer, D. (1997). Job Satisfaction and The Secondary Headteacher The Creation of a Model of Job Satisfaction. *School Leadership and Management*, 17(1), 57–68.
- Merini, C., Thomazet P., & Ponte, P. (2010). L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension. *Travail et Formation en Education*, 7, <http://tfe.revues.org/index1413.html> (consultation: 30 Avril 2013)
- Meuris, G. (1992). Un sondage au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire concernant la satisfaction ou l'insatisfaction des enseignants. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 41(2), 78–91.
- Meyssonnier R., & Roger A. (2006). *L'impact du cocooning organisationnel et des opportunités d'emploi sur le lien entre satisfaction au travail et intention de quitter*. Communication au 17ème Congrès de l'Association francophone de Gestion des Ressources Humaines, Reims, France.
- Miller, M., Mcdiarmid, G.W., & Luttrell-Montes, S. (2006). Partnering to prepare urban math and science teachers: managing tensions. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 848–863.

- Mitchell, T.R., & Larson, J.R. (1987). *People in organizations – An introduction to organizational behavior*. NY: McGraw-Hill.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145–1153.
- Montgomery, C., Demers, S., & Morin, Y. (2010). Le stress l'épuisement professionnel, le locus de contrôle et les stratégies d'adaptation au stress chez les professeurs universitaires francophones. *La Revue Canadienne de l'Enseignement Supérieur*, 40(1), 69–99.
- Montgomery, C., & Melchor-Beaupré, R. (2004). Stress and Social Problem Solving: Another Wonderful Symbiosis. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 4(1), 87–111.
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional Development for Teachers Early in Their Careers: an Evaluation of the Early Professional Development Pilot Scheme*. DfES Research Report RR613. Nottingham: DfES Publications.
- Moran, A., Abott, L., & Clarke, L. (2009). Re-conceptualizing partnerships across the teacher education continuum. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 951–958.
- Moulding, L.R., Stewart, P.W., & Dunmeyer, M.L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60–66.
- Mowday, R., & Sutton, R. (1993). Organisational behaviour: Linking individuals and groups to organisational context. *Annual Review of Psychology*, 2, 195–229.
- Mtika, P., & Gates, P. (2011). What do secondary trainee teachers say about teaching as a profession of their “choice” in Malawi? *Teaching and Teacher Education*, 27, 424–433.
- Mullen, C. (2000). Constructing co-mentoring partnerships: walkways we must travel. *Theory into Practice*, 39(1), 4–11.
- Mullen, C., & Lick, D. (1999). *New directions in mentoring: Creating a culture of synergy*. London: Falmer Press.
- Munthe, E. (2003). Teachers' workplace and professional certainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, 801–813.

- Narboux, J.-P. (2009). L'intentionnalité un parcours fleché. In S. Laugier, & C. Chauviré (Eds), Lire les recherches philosophiques de Wittgenstein (pp 191–208). Paris: Vrin.
- Nasse, P., & Légeron, P. (2008). *La détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux au travail*. Rapport remis à X. Bertrand, Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité.
- Nguyen, A.N., Taylor, J., & Bradley, S. (2003). *Job autonomy and job satisfaction*. Discussion Paper, Economics Department, Lancaster University.
- Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word Learning. *New Ideas in Psychology*, 4, 1–13.
- Newmann, F. and Associates (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nir, A.E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 377–386.
- Noble, K., Goddard, R., & O'Brien, P. (2003). *Beginning teacher comments about pre-service education and their suggestions for future pre-service training programs*. Paper presented at the Griffith Institute of Higher Education Conference, Brisbane, Australia.
- Nojani, M.I, Arjmandnia, A.A., Afroo, G.A., & Rajabi, M. (2012). The study on relationship between organizational justice and job satisfaction in teachers working in general, special and gifted education systems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2900–2905.
- Oberski, I., Ford, K., Higgins, S., & Fisher, P. (1999). The Importance of Relationships in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 25, 135–150.
- Ofili, A.N., Isuzu, M.C., & Isah, E.C., et al. (2004). Job satisfaction and psychological health of doctors at the University of Benin Teaching Hospital. *Occupational Medicine*, 54, 400–403.
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris: Armand Colin.
- Olry, P. (2007). Apprentissages informels dans l'activité : dispositif de participation et processus d'engagement du remplaçant en masso-kinésithérapie. *Revue Française de Pédagogie*, 160, 39–50.
- Olson, M.R., & Craig, C.J. (2001). Opportunities and challenges in the development of teacher's knowledge: The development of narrative authority through knowledge communities.

Teaching and Teacher Education, 17, 667–684.

- Olszewska, B., & Quéré, L. (2009). Erreurs pratiques, fautes et incongruités. In C. Chauviré, A. Ogien, & L. Quéré (Eds.), *Dynamiques de l'erreur* (pp. 167–205). Paris: EHESS.
- Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship Behavior. In B. M. Staw, & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 43–72). JAI Press Inc.
- Orland-Barak, L. (2001). Learning to mentor as learning a second language of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 53–68.
- Osborne, H. (2002, May 30). Teacher turnover. St. Helena Star. [http:// www.sthelenastar.com/5-30-02/headlines/teacher.html](http://www.sthelenastar.com/5-30-02/headlines/teacher.html)
- Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in job satisfaction of university teachers. *Women in Management Review*, 15(7), 331–343.
- O'Sullivan, M. (2003). Needs Assessment and the Critical Implications of a Rigid Textbook/ Syllabus for In-service Education and Training for Primary English Teachers in the United Arab Emirates. *Teacher Development*, 7(3), 437–456.
- Ozyurt, A., Hayran, O., & Sur, H. (2006). Predictors of burnout and job satisfaction among Turkish physicians. *QJM: An International Journal of Medicine*, 99, 161–169.
- Paris, C., & Gespass, S. (2001). Examining the mismatch between learners centered teaching and teacher centered supervision. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 398–412.
- Pasche Gossin, F. (2006). La réflexion sur les pratiques professionnelles : Un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance ? *Actes de la recherche*, 5, 56–66.
- Pashiardis P. (1996). *Teacher Supervision: Positions and attitudes of Cyprus teaching personnel*. Athens: Gregoris Publications.
- Papanastasiou E.C., Zembylas M. (2005). Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 43, 147–167.
- Parker-Katz, M., & Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1259–1269.
- Pastorini, C. (2010). Le sens de la perception chez Wittgenstein. *Dogma* (En ligne – <http://www.dogma.lu/pdf/CPWittgensteinPerception.pdf>)

- Pearson, L.C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the Teacher Autonomy Scale. *Journal of Educational Research, 100*, 44–51.
- Pepin, B. (2010). How educational systems and cultures mediate teacher knowledge: teacher 'listening' in English, French and German classrooms. In K. Ruthven, & T. Rowlands (Eds) *Mathematical knowledge in teaching* (pp. 119–138), Dordrecht: Springer.
- Perie, M., & Baker, D.P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions background characteristics and teacher compensation*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Piko, B.F. (2006). Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies, 43*, 311–318.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: Implication for teachers. *Australian journal of teacher education, 30*(2), 22–33.
- Plawecki, J.A., & Plawecki, H.M. (1976). Factors that influence attraction and retention of qualified nurse educators. *Nursing Research, 25*, 133–135.
- Phillips, D.C. (2000). *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues*. Chicago, IL: The National Society for the Study of Education.
- Poisson, J.F., & Jardé, O. (2009). *Commission de réflexion sur la souffrance au travail. Propositions*. Paris.
- Pouivet, R. (1997). *Après Wittgenstein, Saint Thomas*. Paris: PUF.
- Ramsey, G. (2000). *Quality matters revitalising teaching: Critical times, critical choices*. Report of the Review of Teacher Education, NSW. Sydney: NSW Department of Education and Training, Sydney
- Rasclé, N., & Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le travail Humain, 64*, 97–118.
- Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris: Bayard.
- Rettig, P. (2000). Leslie's lament: How can I make teachers supervision meaningful? *Educational Horizons, 79*(1), 33–37.

- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *The Journal of Applied Psychology, 87*, 698–714.
- Richardson, P.W., & Watt, H.M. (2005). I've decided to become a teacher: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education, 21*, 475–489.
- Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching: A field study. *Journal of Teacher Education, 39*(2), 28–34.
- Richter, D., Kunter, M., Ludtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and teacher éducation, 36*, 166–177.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Roberts, S.M., & Pruitt, E.Z. *Schools as Professional Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Sage publication company, 2003
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 388–414). Oxford: Basil Blackwell Publishers.
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching, 36*(2), 169–185.
- Rosenberg, M. (1977). Contextual dissonance effects: nature and causes. *Psychiatry, 40*, 205–217.
- Roth, W.M., & Tobin, K. (2004). Coteaching: From praxis to theory. *Teachers and Teaching: theory and practice, 10*(2), 161–180.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1619–1629.
- Rozelle, J.J., & Wilson, S.M. (2012). Opening the black box of field experiences: how cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education, 28*(8), 1196–1205. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.008>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141–166.

- Saal, F.E., & Knight, P.A. (1988). *Industrial/Organisational Psychology: Science & Practice*. Belmont: Wadsworth.
- Saiti, A. (2009). The Development and Reform of School Administration in Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 378–403.
- Saiti, A., Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455–470.
- Sari, H. (2005). How Do Principals and Teachers in Special Schools in Turkey Rate Themselves on Levels of Burnout, Job Satisfaction, and Locus of Control? *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(2), 172–192.
- Saussez, F. & Yvon, F. (2014) *Problématiser l'usage de la co-analyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement*. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins & R. Etienne (Eds.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 113–126). Bruxelles: De Boeck.
- Scantlebury, K., Gallo-Fox, J. & Wassell, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 967–981.
- Schaffer, R.H. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work. *Psychological Monographs: General and Applied*, 67(14), 1–29.
- Schmidt, M., & Knowles, J.G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 429–444.
- Schultz, D.P. (1982). *Psychology and industry today*. New York: Macmillan
- Schultz, D.P., & Schultz, S.E. (1990) *Psychology and industry today: an introduction to industrial and organizational psychology*. New York: Macmillan
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112–137.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill Practical Assessment, *Research & Evaluation*, 11(10), 359–382.
- Scott, B.A., & Judge, T.A. (2006) Insomnia, emotions, and job satisfaction: a multilevel study. *J Management*, 32, 622–645.
- Scribner Bartolonew, S., Haymore Sandholtz, J. (2009). Competing views of teaching in a school university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 155–165.

- Searle, J.R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris: Gallimard.
- Seibert, S. (1999). The effectiveness of facilitated mentoring: a longitudinal quasiexperiment. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 342–363. <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1998.1676>
- Sergiovanni, T.J (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *Journal of Educational Administration*, 5(1), 66–82.
- Sergiovanni, T.J. (1968). New evidence on teacher morale: a proposal for staff differentiation. *North Central Association Quarterly*, 42, 259–266.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée. Université Blaise Pascal, Clermont- Ferrand, France.
- Serres, G. (2009). Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formations des professeurs stagiaires. *Éducation et Francophonie*, 37(1), 108–121. <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=25>
- Serres, G., & Moussay, S. (2014). Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? Etat de l'art. *Conférence de consensus-disensus, chaire de l'UNESCO*, Lyon, France.
- Serres, G., Ria, L. & Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 49–64.
- Shen, J., Leslie, J.M., Spybrook, J.K., & Ma, X. (2011). Are Principal Background and School Process Related to Teacher Job Satisfaction? A Multilevel Study Using Schools and Staffing Survey 2003-2004. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1–31.
- Shigemi, J., Mino, Y., Tsuda T., Bahazono, A., & Aoyama, H. (1997). The relationship between job stress and mental health at work. *Industr Health*, 35, 29–35.
- Shochet, I.M., Dadds, M.R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 170–179.
- Skaalvik, E.M., Danielsen, I.J., & Skaar, K. (2007). *De viktige få. Analyse av Elevundersøkelsen 2007*. Kristiansand, Norway: Oxford Research.

- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611–625.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. In H.W. Marsh, R.G. Craven, & D.M. McInerney (eds). *Self-processes, learning, and enabling human potential: Dynamic new approaches* (223-2247). Charlotte: Information Age.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*, 518–524.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010a). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059–1069.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010b). Utfordringer i lærerrollen. In R. A. Andreassen, E. J. Irgens, & E.M. Skaalvik (Eds.), *Kompetent skoleledelse* (pp. 147–163). Trondheim: Tapir.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1029–1038.
- Slick, S.K. (1998). A university supervisor negotiates territory and status. *Journal of Teacher Education, 49*(4), 306–315.
- Smith, P. (2001). Mentor as Gatekeepers: An exploration of professional formation. *Educational Review, 53*(3), 313–324.
- Smith, L. K., & Southerland, S. A. (2007). Reforming practice or modify reforms?: Elementary teachers' response to the tools of reform. *Journal of Research in science Teaching, 44*(3), 396–423.
- Smithers, A., & Robinson, P. (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*. Liverpool, England: University of Liverpool, Centre for Education and Employment Research, Department for Education and Skills, Research Report RR430.
- Smylie, M.A. (1994). Redesigning Teachers' Work: Connections to the Classroom. *Review of Research in Education, 20*, 129–177.
- Smyth, D.M. (1995). First-year Physical Education Teachers' Perceptions of their Workplace. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*, 198–214.

- Snipes, R.L., Oswald, S.L., LaTour, M., & Armenakis, A.A. (2005). The effects of specific job satisfaction facets on customer perceptions of service quality: an employee-level analysis. *Journal of Business Research*, 58, 1330–1339.
- Snow-Gerono, J. (2008). Locating supervision. A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1502–1515.
- Sousa-Poza, T. (2003). Gender differences in job satisfaction in Great Britain, 1991-2000. *Applied Economics Letters*, 10(11), 691–694.
- Sousa-Poza, A., & Sousa-Poza, A.A. (2000) Well-being at work: a cross-sectional study of the levels and determinants of job satisfaction. *Journal of Socio-Economics*, 29, 517–538.
- Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause, and Consequences*. California: SAGE Publications.
- Spindler, J., & Biott, C. (2000). Target setting in the induction of newly qualified teachers: Emerging collegueship in a context of performance management. *Educational Research*, 42(3), 275–285.
- Stanulis, R., & Folden, R. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112–122.
- Stanulis, R.N., & Russel, D. (2000). Jumping in: Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 65–80.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation*, Textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger. Paris: L’Harmattan.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A.L., Fagerhaugh, S., Suczek, B., & Wiener, C. (1985). *The social organization of medicaml work*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20, 47–57.
- Stumpf, A., & Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle. *Questions vives*, 11(5), 177–192.

- Suadicani, P., Bonde, J. P., Olesen, K., & Gyntelberg, F. (2013). Job satisfaction and intention to quit the job. *Occupational medicine*, *63*(2), 96–102.
- Sweeney, J. (1982). Teacher dissatisfaction on the rise: Higher level needs unfulfilled. *Education*, *102*, 203–208.
- Sylvia, R.D., & Hutchinson, T. (1985). What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation. *Human Relations*, *38*, 841–856.
- Talbert, J.E., & McLaughlin, M.W. (2006). *Building school-based teacher learning communities: professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College.
- Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes*. Paris: PUF.
- Taylor, D., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, *63*, 217–230.
- Thompson, R., Hallwood, L., Clements, C., & Rivron, H. (2009). Personal development planning in initial teacher training: a case study from post-compulsory education. *Research in Post-Compulsory Education*, *14*(3), 269–285.
- Thoresen, C.J., Kaplan, S.A., Barsky, A.P., Warren, C.R., & de Chermont, K. (2003). The affective underpinnings of job perceptions and attitudes: A metaanalytic review and integration. *Psychological Bulletin*, *129*, 914–945.
- Timmermans, S. (1998). Mutual tuning of multiple Trajectories. *Symbolic Interaction*, *21*(4), 425–440.
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine : le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- Tomlinson, P. (1995). *Understanding mentoring: Reflective strategies for schoolbased teacher preparation*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Totterdell, M. (2002). *The role of induction in quality teacher recruitment and retention*. Research paper presented at the International Council on Education for Teaching, 47th World Assembly, Amsterdam, Netherlands.
- Toupin, L., Lessard, C., Cormier, R.A., & Valois, P. (1982). La satisfaction au travail chez les enseignantes et enseignants du Québec. *Relations industrielles / Industrial Relations*, *37* (4), 805–826.

- Tracey, L., Homer, M., Mitchell, N., Malderez, A., Hobson, A., Ashby, P., & Pell, G. (2008). *Teachers' experiences of their second year in post : Findings from phase IV of the becoming a teacher project*. Nottingham : DCSF.
- Trinquier, M.P. (2005). Formation continue des enseignants, la question de l'altération des formateurs. *Recherche et formation*, 50, 107–116.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H.L.T. (2011). Beginning teachers' transition from preservice education to working life: theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Muller, U., Weache, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M., & Bauer, J. (2007). Burnout and effort–reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80, 433–441.
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Rose, U., Joos, A., Hartmann, A., Wirsching, M., & Bauer, J. (2010). Improvement in School Teachers' Mental Health by a Manual-Based Psychological Group Program. *Psychother Psychosom*, 79, 262–264.
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brahler, E., & Bauer, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *Int Arch Occup Environ Health*, 82, 117–123.
- Van Campenhoudt, L., Hubert, G., Van Espen, A., Lejeune, A., Franssen, A., Huynen, P., & Cartuyvels, Y. (2004). *La consultation des enseignants du fondamental*. Rapport réalisé à la demande de J.-M. Nollet, Ministre de l'Enfance et de l'Enseignement fondamental de la Communauté française Wallonie-Bruxelles. Bruxelles: Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis.
- Vandenbergh, V. (2000). *Analyse du risque de sortie des « jeunes » enseignants de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique*. Communication au colloque Enseignement de la ministre Dupuis, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577–625.
- Van der Ploeg, J.D., & Scholte, E.M. (2003). *Arbeidsatisfactieindex. Handleiding voor leerkrachten in het basis en voortgezet onderwijs (ASI-L)*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

- Van Horne, J.E., Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1999). Teacher burn out and lack of reciprocity. *Journal of applied social Psychology, 29*(1), 91–108.
- Van Houtte, M. (2007). Exploring teacher trust in technical/vocational secondary schools: Male teachers' preference for girls. *Teaching and Teacher Education, 23*, 826–839.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2006). Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust. *Journal of Educational Research, 99*, 247–254.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty Trust and Organizational School Characteristics: An Exploration Across Secondary Schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly, 45*, 556–589.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). Collegial Trust and the Organizational Context of the Teacher Workplace: The Role of a Homogeneous Teachability Culture. *American Journal of Education, 117*(4), 437–464.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The Quality of School Life: Teacher-Student Trust Relationships and the Organizational School Context. *Social Indicators Research, 100*(1), 85–100.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education, 28*, 879–889.
- Van Nieuwenhoven, C. & Labeau, M. (2010). « L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive », *Éducation et francophonie, 38*(2), 39–59.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143–178.
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education, 32*, 55–65.
- Verbruggen, M., & Sels, L. (2010). Social-cognitive factors affecting clients' career and life satisfaction after counseling. *Journal of Career Assessment, 18*(1), 3–15.
- Vygotsky, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotion*. Paris: La Dispute.

- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf> (consultation: 20 Avril 2014).
- Vinson, T. (2002). *Inquiry into the Provision of Public Education in NSW*. Sydney: NSW Teachers Federation and Federation of P& C Associations of NSW.
- Visser, M.R.M., & Smets, E.M.A., Oort, F.J., & De Haes, H.C.J.S. (2003). Stress, satisfaction and burnout among Dutch medical specialists. *Canadian Medical Association Journal*, *168*, 271–275.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Vukelich, C., & Wrenn, L.C. (1999). Quality Professional Development: What Do We Think We Know? *Childhood Education*, *75*(3), 153–160.
- Wang, J., Odell, S.J., & Schwille, S.A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: a critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, *59*(2), 132–152. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487107314002>
- Wang, J., Strong, M., & Odell, S.J. (2004). Mentor-novice conversations about teaching: A comparison of two U.S and two Chinese cases. *Teachers College Record*, *106*(4), 775–813.
- Ward, J.R., & McCotter, S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, *20*, 243–257.
- Watson, S. (2006). Novice Science Teachers: Expectations and Experiences. *Faculty Publications and Presentations*, *16*, 279-290. http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/16
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 1063–1070.
- Weber, A., Weltle, D., & Lederer P. (2005). Ill health and early retirement among school principals in Bavaria. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, *78*, 325–331.
- Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *4*, 31–40.
- Weiss, H.M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, *22*, 173–194.
- Whitehead, J., & Fitzgerald, B. (2007). Experiencing and evidencing Learning through self-study:

- New ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1–12.
- Wiers-Jense, J., Stensaker, B., & Groggaard, J. B. (2002). Student Satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183–195.
- Wiese, B.S., & Freund, A.M. (2005). Goal progress makes one happy, or does it? Longitudinal findings from the work domain. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 287–304.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2000). *Supervision : A guide to practice*. Upper Saddle, NJ : Merrill.
- Williams, M. (1999). *Wittgenstein mind and meaning: toward a social conception of mind*. London: Routledge.
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? In C. Chauviré, & A. Ogien (Eds.), *La régularité* (pp. 207-233). Paris: EHESS.
- Wilson, E.K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22, 22–31.
- Winch, P. (2009). *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*. Paris: Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1961), *Tractatus logico-philosophicus*, suivi de *Investigations philosophiques*. Paris: Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1977). Remarques sur le Rameau d'or de Frazer. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 16, 35-42.
- Wittgenstein, L. (1989). *Remarques sur la philosophie de la psychologie. Tomes I et II*. Mauvezin: TER.
- Wittgenstein, L. (1992). *Les cours de Cambridge 1932-1935*. Mauvezin: TER.
- Wittgenstein, L. (1996a). *Remarques philosophiques*. Paris: Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1996b). *Le cahier bleu et le cahier brun*. Paris: Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2000). *Derniers écrits sur la philosophie de la psychologie*. Mauvezin: TER.
- Wittgenstein, L. (2002), *Remarques mêlées*. Paris: Flammarion.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2006). *De la certitude*. Paris: Gallimard.

- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goals structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 181–193.
- Woods, A.M., & Weasmer, J. (2004). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *Clearing House, 77*, 118–121.
- Yayli, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 889–900.
- Yucel, I., & Bektas, C. (2012). Job satisfaction, organizational commitment and demographic characteristics among teachers in Turkey: Younger is better? *Procedia - Social and Behavioral Science, 46*, 1598–1608.
- Zahorik, J.A. (1987). Teachers' collegial interaction: An exploratory study. *The Elementary School Journal, 87*(4), 385–396.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2003). How do student teachers elicit their mentor teachers' practical knowledge? *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9*, 197–211.
- Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly, Spring*, 59–64.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 326–340.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 88-99.
- Zielinski, A.E., & Hoy, W.K. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly, 19*(2), 27–45.

Annexes

Toutes les annexes sont sur la clé USB jointe à ce manuscrit.

Annexe 1 : Entretien d'autoconfrontation du FU1, Temps 1

Annexe 2 : Entretien d'autoconfrontation du FU2, Temps 1

Annexe 3 : Entretien d'autoconfrontation de la T1, Temps 1

Annexe 4 : Entretien d'autoconfrontation de la T2, Temps 1

Annexe 5 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1 Temps 2, Leçon 1

Annexe 6 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1, Temps 2, Entretien de conseil pédagogique 1

Annexe 7 : Entretien d'autoconfrontation de la T1, Temps 2, Entretien de conseil pédagogique 1

Annexe 8 : Entretien d'autoconfrontation du FU1, Temps 2, Entretien de conseil pédagogique 1

Annexe 9 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 2, Leçon 1

Annexe 10 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 2, Entretien de conseil pédagogique 1

Annexe 11 : Entretien d'autoconfrontation de la T2, Temps 2, Entretien de conseil pédagogique 1

Annexe 12 : Entretien d'autoconfrontation du FU2, Temps 2, Entretien de conseil pédagogique 1

Annexe 13 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1, Temps 3, Leçon 2

Annexe 14 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1, Temps 3, Entretien de conseil pédagogique 2

Annexe 15 : Entretien d'autoconfrontation de la T1, Temps 3, Entretien de conseil pédagogique 2

Annexe 16 : Entretien d'autoconfrontation du FU1, Temps 3, Entretien de conseil pédagogique 2

Annexe 17 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 3, Leçon 2

Annexe 18 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 3, Entretien de conseil pédagogique 2

Annexe 19 : Entretien d'autoconfrontation de la T2, Temps 3, Entretien de conseil pédagogique 2

Annexe 20 : Entretien d'autoconfrontation du FU2, Temps 3, Entretien de conseil pédagogique 2

Annexe 21 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1, Temps 4, Leçon 3

Annexe 22 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1, Temps 4, Entretien de conseil pédagogique 3

Annexe 23 : Entretien d'autoconfrontation de la T1, Temps 4, Entretien de conseil pédagogique 3

Annexe 24 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 4, Leçon 3

Annexe 25 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 4, Entretien de conseil pédagogique 3

Annexe 26 : Entretien d'autoconfrontation de la T2, Temps 4, Entretien de conseil pédagogique 3

Annexe 27 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1, Temps 5, Leçon 4

Annexe 28 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN1, Temps 5, Entretien de conseil pédagogique 4

Annexe 29 : Entretien d'autoconfrontation de la T1, Temps 5, Entretien de conseil pédagogique 4

Annexe 30 : Entretien d'autoconfrontation du FU1, Temps 5, Entretien de conseil

pédagogique 4

Annexe 31 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 5, Leçon 4

Annexe 32 : Entretien d'autoconfrontation de l'EN2, Temps 5, Entretien de conseil pédagogique 4

Annexe 33 : Entretien d'autoconfrontation de la T2, Temps 5, Entretien de conseil pédagogique 4

Annexe 34 : Entretien d'autoconfrontation du FU2, Temps 5, Entretien de conseil pédagogique 4