



HAL
open science

La participation d'un enseignant stagiaire à la communauté de pratique enseignante lue au travers d'une théorie de l'action collective: éléments théoriques et premiers résultats.

Guillaume Escalie, Sébastien Chalies, Marc Durand

► To cite this version:

Guillaume Escalie, Sébastien Chalies, Marc Durand. La participation d'un enseignant stagiaire à la communauté de pratique enseignante lue au travers d'une théorie de l'action collective: éléments théoriques et premiers résultats.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00799013

HAL Id: halshs-00799013

<https://shs.hal.science/halshs-00799013>

Submitted on 11 Mar 2013

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.



Communication n° 56 – Atelier 28 : Formation des enseignants en général

La participation d'un enseignant stagiaire à la communauté de pratique enseignante lue au travers d'une théorie de l'action collective : éléments théoriques et premiers résultats

*Guillaume Escalié, Doctorant 3^{ème} année, Ecole Doctorale Abbé Grégoire
Centre de Recherche sur la Formation, CNAM, Paris.*

*Sébastien Chaliès, Maître de Conférences, UMR EFTS - Equipe CReFoDep, Université
Toulouse II, Le Mirail*

*Marc Durand Marc, Professeur, Laboratoire RIFT, Faculté de Psychologie et Sciences de
l'Education, Université de Genève*

Résumé :

Cette étude de cas longitudinale s'appuie sur une relecture du concept de « *participation* » à une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991) au moyen d'une théorie de l'apprentissage (Nelson, 2008) et de l'action collective (Wittgenstein, 1996). La participation à la communauté est ici davantage envisagée en termes de jeux de langage et de suivi de règles que de négociation de significations entre les acteurs de la communauté. A partir de cette relecture, il s'agit de décrire la trajectoire de participation d'un enseignant stagiaire à la communauté de pratique enseignante, d'identifier les circonstances pouvant être rattachées à chaque modalité de participation caractérisée et de préciser les conséquences de cette participation en termes de formation professionnelle pour l'enseignant stagiaire.

Mots-Clefs : formation professionnelle ; enseignants stagiaires ; communauté de pratiques ; apprentissage ; règles

1. Introduction

Depuis plusieurs années, l'optimisation de la formation des enseignants est devenue un enjeu de réflexion majeur au sein de l'Union européenne¹. Parmi les composantes de cette formation, celle relative à la dimension professionnelle est plus particulièrement discutée. A ce niveau, le parlement européen² recommande aux états de penser les programmes de formation dans le cadre d'un véritable partenariat entre les universités et les écoles³.

¹ Journal Officiel de l'Union Européenne C119 (2009). Conclusions du Conseil Européen concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation.

² Communication au Parlement européen (2007). Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants.

³ Le terme « écoles » vaut pour tous les établissements scolaires des premier et second degrés.

S'inscrivant dans une volonté d'harmonisation des diplômes européens, la récente réforme de la formation des enseignants engagée en France tend à répondre à cette orientation politique, par exemple à travers une nouvelle structuration de la formation professionnelle des enseignants stagiaires (ES). Cependant, n'étant jamais institutionnellement détaillé, le partenariat université-écoles se traduit au quotidien sous la forme d'une alternance « *juxtapositive* » (Malglaive, 1994).

Ce constat semble d'autant plus paradoxal que la littérature scientifique abonde de propositions concrètes en vue de mieux aménager ce partenariat afin qu'il concoure à une alternance « *intégrative* » (Malglaive, 1994). Parmi ces propositions, celle relevant de l'ambition d'aménager la formation selon le modèle des « *communautés de pratiques* » (Lave & Wenger, 1991) occupent une place privilégiée (Escalié & Chaliès, 2011). Plus précisément, tel que le développe Wenger (1998), trois intérêts principaux en termes de formation professionnelle ressortent de la mise en œuvre d'un tel modèle. Le premier est relatif à la nature de « *l'engagement* » des différents membres au sein de la communauté. Cet engagement répond à des processus de négociation à propos des significations à accorder aux expériences de métier discutées en formation (Sim, 2006), favorisant la formation de tous les membres de la communauté. Nommé « *imagination* », le deuxième intérêt est relatif aux possibilités de mieux articuler les composantes théorique et pratique de la formation et par-là même d'atténuer le « *choc de la pratique* » aux ES (Korthagen, 2010). Nommé « *alignement* », le dernier intérêt est relatif à la collaboration plus effective dans le travail de formation par l'adhésion de chacun des membres, formés et formateurs, à un projet de formation partagé (Korthagen, Loughran & Russell, 2006).

Bien que la littérature regorge d'études proposant des aménagements concrets visant à renforcer le partenariat université-écoles sur la base du modèle des communautés de pratiques, ces dernières restent souvent peu précises quant à leur caractère fonctionnel. Peu d'études cherchent en effet à identifier les circonstances permettant à des dispositifs construits sur le modèle des communautés de pratiques de venir étayer la formation professionnelle des ES. L'objet de cette étude se situe à ce niveau.

2. Cadre théorique

Cette étude s'inscrit dans une conception de la formation qui partage la majorité des postulats fondateurs de la théorie des communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991), notamment celui relatif au caractère situé de l'apprentissage. Toutefois, le postulat central envisageant la participation à la communauté comme une négociation *in situ* de significations entre les acteurs est aménagé à partir de postulats empruntés à une théorie de l'apprentissage (Nelson, 2008) et de l'action collective (Wittgenstein, 1996).

2.1. La théorie des communautés de pratiques : la participation à la communauté comme un processus de négociation de significations

Dans ce modèle ancré sur une théorie sociale située de l'apprentissage, la formation professionnelle est appréhendée comme la conséquence d'une participation de l'apprenant (ici l'ES) à la communauté de pratique (ici la communauté enseignante) sous la forme d'interactions sociales informelles avec les membres experts (ici les formateurs : tuteur en établissement scolaire (T) et/ou formateur universitaire (FU)). Cette participation permet la négociation de significations entre les apprenants et les experts, aboutissant à la constitution d'une pratique sociale partagée (Lave & Wenger, 1991). En retour, cet apprentissage modifie le mode de participation à la communauté, permettant ainsi à l'ES de progressivement passer d'une participation périphérique de type « *nouveau venu* » (« *new comer* ») à une participation pleine de type « *membre principal* » (« *core member* »)

(Alexander, Van Wyck, Bereng *et al.*, 2010). L'apprentissage permet ainsi à l'ES de s'inscrire dans une trajectoire linéaire de participation à la communauté de plus en plus « *légitime* » (Lave & Wenger, 1991).

2.2. La théorie de l'action collective : d'une participation fondée sur la négociation de significations à une participation fondée sur l'apprentissage de règles

Dans la conception de la formation sur laquelle cette étude prend appui, la participation ne repose pas sur un processus de négociation de significations mais sur l'apprentissage par les ES de « *règles* » (Wittgenstein, 1996). Tout d'abord, il est à noter que ces règles se déploient au cœur de circonstances singulières nommées « *jeux de langage* » (Wittgenstein, 1996). Une fois apprises, ces règles instituent une sorte d'étalonnage ou de « *grammaire* » (Wittgenstein, 1996) de la signification permettant aux ES de signifier différemment ce qu'ils vivent (Williams, 2002) et d'agir autrement en classe. Autrement dit, comme le précise Laugier & Chauviré (2006), « *le concept de « jeu de langage » permet de délimiter l'espace de signification du contexte de parole, tandis que le concept de « grammaire » renvoie aux règles qui régissent ces jeux de langage* » (p.36).

Cet apprentissage de règles n'est pas le fruit d'une négociation. Il s'effectue en plusieurs étapes lors desquelles le collectif de formateurs s'engage dans des activités spécifiques. Les formateurs exercent tout d'abord une activité d'« *enseignement ostensif* » (Wittgenstein, 1996) par laquelle ils fondent la signification de faits et actions professionnels considérés comme exemplaires. Pour chaque règle énoncée, les formateurs dressent ostensivement le « *lien de signification* » (Wittgenstein, 1996) entre, d'une part, l'expérience langagière visant à la nommer et, d'autre part, les expériences exemplaires décrites et/ou montrées mise en correspondance. L'enseignement des règles fait ensuite l'objet de premiers suivis par les ES nécessitant « *le contrôle* » de leur conformité par les formateurs (Nelson, 2008). Ces premiers suivis sont l'occasion pour l'ES d'en constater les résultats attendus. Ce n'est en effet qu'au travers du constat récurrent des résultats attendus de ces suivis que les ES parviennent progressivement à suivre les règles enseignées avec l'intention qui leur est associée dans la communauté (Ogien, 2007). Théoriquement, il sera alors possible de considérer l'apprentissage des règles comme finalisé et la possibilité d'un développement professionnel engagée (Nelson, 2008). Si ces premiers suivis donnent à voir aux formateurs des mésinterprétations de la part des ES, alors ils s'engagent dans une activité de formation singulière dite d'« *explication ostensive* » (Wittgenstein, 1996). Ces explications permettront de dissiper les malentendus et par-là même aux ES de suivre ces règles de façon conforme aux intentions visées.

2.3. Hypothèse théorique

Dans le cadre de cette lecture dite collectiviste de l'apprentissage, la participation peut être lue en termes de jeux de langage et de suivis de règles par l'ES et les formateurs. En effet, Laugier (2009) considère que la participation des acteurs à la communauté peut être appréciée par l'intermédiaire d'une « *enquête grammaticale* ». Cette enquête vise à déterminer si l'apprenant participe au même jeu de langage et suit les mêmes règles que le(s) formateur(s) pour signifier ce qu'il vit et/ou ce qu'il voit.

Dans cette perspective, nous proposons de considérer qu'un ES ne participe pas à la communauté s'il ne participe pas au même jeu de langage que les formateurs. Il participe de façon « *périphérique* » à la communauté s'il participe au même jeu de langage que les formateurs sans suivre les mêmes règles qu'eux à l'intérieur de ce jeu. La participation de l'ES à la communauté peut être enfin qualifiée de « *pleine* » dans la mesure où il suit les mêmes règles que les formateurs au sein du jeu de langage considéré.

2.4. Questions de recherche

Au regard du cadre conceptuel mobilisé, trois questions de recherche reliées peuvent être posées : Comment peut-on caractériser l'évolution de la participation d'un ES à la communauté de pratiques enseignante ? Quelles circonstances de formation peuvent être associées à chaque modalité de participation identifiée ? Quelle sont les conséquences en termes de formation professionnelle de chaque modalité de participation ?

3. Méthode

3.1. Le dispositif de formation support à l'étude

Les données ayant servi de support à cette étude ont été recueillies lors de la mise en œuvre d'un dispositif de formation innovant mis en place dans l'Académie de Toulouse (2009-2010). Ce dispositif s'est appuyé sur une des seules séquences de formation mettant réellement en œuvre un travail collectif entre l'ES et les formateurs (T et FU) : la « *visite formative* ». Traditionnellement, chaque ES bénéficiait au cours de son année de titularisation d'une visite formative se structurant autour de deux temps successifs : un temps d'enseignement (une leçon) en responsabilité mené par l'ES auprès de sa classe sous l'observation des deux formateurs ; un temps de formation appelé entretien de conseil pédagogique (ECP). En outre, chaque ES recevait l'aide de son T lors de visites appelées « *visites conseil* » placées en amont et en aval de la visite formative.

Le caractère innovant de ce dispositif a consisté à introduire un nouveau formateur lors des visites conseil ou de la visite formative. Ce formateur était appelé le « professeur référent » (PR). A la fois enseignant en établissement scolaire et bénéficiant d'une formation universitaire approfondie en matière de conseil pédagogique, ce nouveau formateur était introduit dans le dispositif de formation dans l'intention d'instituer des communautés de pratiques à l'échelle des écoles ou des bassins d'écoles. En jouant un rôle d'interface entre les universités et les écoles, ces professeurs référents avaient pour mission d'aider à l'apprentissage des règles par les ES.

Cette étude de cas longitudinale a été réalisée avec un collectif d'acteurs volontaires constitué d'un ES en éducation physique et sportive, d'une T, d'un PR et d'un FU. Nous avons étudié trois séquences de formation successives, espacées chacune d'une semaine : une première visite conseil impliquant le trio [ES-T-PR] ; une visite formative impliquant le quatuor [ES-T-PR-FU] ; une deuxième visite conseil impliquant le trio [ES-T-PR].

3.2. Recueil des données

Pour réaliser cette étude de cas, deux catégories de données ont été recueillies puis retranscrites verbatim. Des données d'enregistrement ont été recueillies pendant l'ECP de chacune des trois visites constitutives du dispositif. Une caméra vidéo, ainsi qu'un micro HF positionné entre les différents acteurs, ES, T, PR (et FU), ont été utilisés pour ce recueil.

Des données dites d'autoconfrontation ont aussi été recueillies au cours d'enregistrements audio-vidéo. Tous les acteurs ont réalisé un entretien d'autoconfrontation (EAC) relatif à l'ECP. L'ES a aussi réalisé un EAC relatif à la leçon menée en amont de chaque ECP. Au total, treize EAC durant chacun une heure ont été réalisés. Afin de permettre la reconstitution *a posteriori* des règles suivies par les acteurs pendant les ECP considérés, les EAC ont été réalisés à partir du même protocole. Par un questionnaire semi-structuré, le chercheur visait à accéder (i) à l'étiquetage langagier des événements visionnés et (ii) aux expériences exemplaires montrées et/ou décrites en correspondance, c'est-à-dire aux significations attribuées par chacun des acteurs aux éléments visionnés.

3.3. Traitement des données

Le traitement des données a été réalisé afin d'identifier les règles apprises et/ou suivies par les différents acteurs lors des ECP étudiés. Pour ce faire, les données recueillies ont été traitées en six étapes successives :

(i) Après la retranscription verbatim de l'ensemble des données recueillies, le corpus a été découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par les acteurs aux événements visionnés lors des EAC.

(ii) Pour chaque unité d'interaction, l'étayage de la signification attribuée par les acteurs a été identifié. L'étayage a été associé à l'ensemble des circonstances évoquées par les acteurs pour expliquer au chercheur la façon de s'y prendre pour signifier les événements de la situation de formation visionnée.

(iii) Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir (a) de l'objet de la signification attribuée par l'acteur, (b) de l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour étayer cette signification et (c) des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque règle a été formalisée ainsi : [*« Objet de la signification »* vaut pour *« ensemble des circonstances évoquées pour étayer la signification »* ce qui obtient comme résultat *« ensemble des résultats constatés et/ou attendus »*].

(iv) Après avoir identifié les règles suivies par les acteurs, le jeu de langage auquel elles appartenaient a été formalisé. Par convention, nous avons donc considéré que les règles ayant le même objet appartenaient au même jeu de langage. Un nouveau jeu de langage a été construit à chaque fois qu'une règle ne pouvait pas être associée aux jeux de langage préalablement formalisés.

(v) Pour chaque jeu de langage, une enquête grammaticale a été menée. Cette dernière visait à déterminer si les acteurs suivaient ou non la (les) même(s) règle(s) pour signifier l'activité discutée. A partir de cette enquête, la modalité de participation de l'ES à la communauté au sein du jeu de langage considéré a pu être identifiée.

(vi) Des trajectoires de participation ont ensuite été formalisées au regard de l'évolution des modalités de participation de l'ES à la communauté.

4. Résultats

Les résultats présentés en suivant décrivent une trajectoire singulière de participation de l'ES à la communauté. Cette trajectoire est illustrée à travers un moment de leçon relatif à l'activité de présentation par l'ES de situations de travail aux élèves. Pour chaque visite, l'activité des différents acteurs, en termes de règles suivies et/ou apprises pour signifier cette activité de présentation, est tout d'abord détaillée pour rendre compte d'une modalité de participation spécifique de l'ES à la communauté. En suivant, les circonstances dans lesquelles la modalité de participation considérée a été identifiée ont été analysées. Dans un dernier temps, sont décrites les conséquences en termes de formation professionnelle pour l'ES de la modalité de la participation considérée.

4.1. L'activité de « présentation des situations » de l'ES lors de la visite formative n°2

4.1.1. Une participation « pleine » de l'ES à la communauté

Au cours de leurs EAC respectifs, l'ES, la CP et le PR reviennent sur l'activité de dite de présentation des situations aux élèves. Ils s'accordent pour juger que cette dernière manquait de clarté et ce parce que l'ES s'est attaché à présenter deux situations différentes aux élèves dans le même temps de parole.

Tout d'abord, dans l'extrait suivant issu de l'EAC relatif à l'ECP, l'ES met en correspondance le fait qu'il se soit « *un peu embrouillé sur l'organisationnel* » lors de sa présentation et le fait qu'il ait expliqué aux élèves à la fois la situation d'apprentissage et la situation de développement (Extrait n°1).

Extrait n°1

ES : Maintenant, c'est vrai que j'ai eu l'impression moi de..., et c'est ce que j'ai dit après pendant l'entretien, quand j'étais dans le groupe de niveau un, qu'effectivement, comme j'avais des plots à placer, la situation de développement il fallait l'expliquer, la situation d'apprentissage il fallait l'expliquer, etc., je me suis un peu embrouillé sur l'organisationnel et le critère est passé comme..., l'indicateur est passé au milieu de tout ça et..., un petit peu inaperçu.

CH : Ouais, c'est ça. Et y compris pour eux (*les formateurs*).

ES : Et y compris pour eux.

Dans cet extrait, l'ES suit la règle [*« Présenter les situations aux élèves »* vaut pour *expliquer la situation d'apprentissage et la situation de développement* » ce qui obtient comme résultats de « *s'être un peu embrouillé sur l'organisationnel* » et « *avoir un critère qui est passé un petit peu inaperçu* »]. En suivant cette règle, il associe le fait qu'il ait présenté aux élèves deux situations dans le même temps de parole et le manque de clarté de ses propos.

Dans le même ordre d'idée, la CP juge dans l'extrait suivant que l'ES n'a pas suivi de façon conforme la règle relative à la présentation des situations. Plus précisément, elle juge qu'il « *a fait tout le contraire de ce qu'il fallait* » et que « *ce n'était pas clair* » (Extrait n°2).

Extrait n°2

CP : Il n'a pas donné de contenus (*lors de la présentation*) et c'était un imbroglio terrible. Voilà, c'était laborieux, il a réexpliqué, enfin..., tout le contraire de ce qu'il faut faire.

CH : Ouais.

CP : On lui dit qu'il a mal présenté ses situations.

CH : Mum, mum.

CP : Une mauvaise présentation de situation. Alors parce que la conception, elle n'était pas évidente. Et aussi parce qu'il a donné toutes les situations en même temps. Il a tout donné, c'est-à-dire quand vous aurez terminé ça, vous passerez à la deuxième situation qui est de ne pas jouer dans la zone, de ne pas toucher l'espace central, etc. Et c'est là qu'il y a l'histoire organisationnelle qui montre qu'il a passé dix minutes avec ces élèves (*les élèves du groupe le plus fort*), alors que les autres en étaient encore entre guillemets à l'échauffement.

La CP suit la règle [*« Présenter les situations aux élèves »* vaut pour « *donner toutes les situations aux élèves en même temps* » ce qui obtient comme résultats d'« *avoir été un imbroglio terrible* » et « *avoir été laborieux dans l'explication* »]. A travers cette règle, la CP juge pour sa part dans l'extrait précédent que l'ES « *a mal présenté ses situations* » car « *il a donné toutes les situations en même temps* ».

Le PR rattache quant à lui le manque de clarté de la présentation des situations à la nature des « *indicateurs* »⁴ donnés aux élèves. Dans l'extrait suivant, issu de son EAC, il avance que le manque de clarté de la présentation des situations est lié au fait que les indicateurs choisis par l'ES n'étaient « *pas clairs pour les élèves* » (Extrait n°3).

Extrait n°3

PR : Il n'avait pas fait un bon choix d'indicateurs, du coup il ne présentait pas bien la situation.

(...)

CH : Tu lui (*l'ES*) poses très clairement une question binaire, oui, non. Est-ce qu'il y a..., est-ce que tu donnes ou pas des indicateurs ? Et il dit : « oui, je donne des indicateurs ».

⁴ Les « *indicateurs* » sont des informations permettant aux élèves de juger de leur réussite dans une situation.

PR : Donc c'est que... Nous, notre diagnostic, c'était que non.

CH : Ouais, c'est ça.

PR : Ou pas clairs.

CH : Ouais.

PR : Donc pour lui, c'est une évidence et pour nous ce n'est pas du tout une évidence (...).

CH : Quand tu dis des indicateurs pas clairs, qu'est-ce que tu entends par « pas clairs » ? C'est pour les élèves ou c'est pour lui ?

PR : Pour les élèves.

Dans cet extrait, le PR suit la règle [« *Présenter les situations* » vaut pour « *donner de bons indicateurs aux élèves* » ce qui obtient comme résultat d'« *être clair* »] à travers laquelle il signifie ce qu'il entend par [« *Présenter les situations* »]. Cette règle lui permet d'établir un lien entre son jugement sur les indicateurs donnés par l'ES aux élèves pour passer de la première situation à la suivante (« *il n'avait pas fait un bon choix d'indicateurs* ») et son jugement sur la présentation de l'ES (« *il ne présentait pas bien la situation* »). Dans l'extrait suivant, il complète ses propos en avançant que si l'indicateur donné par l'ES aux élèves « *est clarifié* », cela « *changera sa présentation* ». Il pourra selon lui « *arrêter sa présentation à l'indicateur* » et « *faire la phase de développement après* » (Extrait n°4).

Extrait n°4

PR : On est rentré sur l'indicateur pour nous parce que c'est..., c'est l'angle d'attaque le plus important. C'est-à-dire qu'on lui a donné l'indicateur et en fait cet indicateur s'il est clarifié, du coup ça changera sa présentation de situations d'apprentissage parce que du coup, il pourra arrêter sa présentation à l'indicateur. Et du coup, faire la phase de développement après.

Dans cet extrait, le PR suit la règle [« *Présenter les situations* » vaut pour « *clarifier l'indicateur* » ce qui obtient comme résultat d'« *arrêter la présentation à l'indicateur* » et « *faire la phase de développement après* »]. En suivant cette règle, il met en correspondance le fait de clarifier l'indicateur donné aux élèves (donc de clarifier la présentation de la situation) et celui de ne plus présenter en même temps situation d'apprentissage et situation de développement. Au final, le PR associe donc lui aussi le manque de clarté de l'ES dans sa présentation au fait qu'il ait présenté deux situations en même temps.

Suite à cette enquête grammaticale, il semble que l'ES, la CP et le PR s'accordent sur le jugement qu'ils portent sur l'activité de l'ES lors de la présentation des situations aux élèves et sur les éléments d'étayage y étant rattachés. A ce niveau, nous pouvons considérer que la participation de l'ES est à la communauté est « *pleine* ».

4.1.2. Une circonstance aboutissant à la participation pleine de l'ES à la communauté : un PR qui dresse ostensiblement un lien de signification

L'accord de jugement entre les acteurs au sujet de l'activité de l'ES lors de la présentation des situations aux élèves peut être mis en lien avec l'activité du PR pendant l'ECP. Lors de cet entretien de formation, le PR énonce en effet à l'ES qu'il doit « *faire des choix* » lorsqu'il présente les situations aux élèves car « *c'est le métier* » (« *Là, tu dois faire des choix, c'est le métier tu dois faire des choix* »).

Lors de son EAC, le PR revient sur le moment de l'ECP où il pose une « *règle* » selon laquelle « *enseigner, c'est faire des choix* ». L'extrait suivant rend compte de ces propos à ce moment précis de l'EAC (Extrait n°5).

Extrait n°5

PR : Il a voulu tout faire et que... C'est vrai qu'enseigner c'est faire des choix. Il y a des moments aussi où l'on ne peut pas tout dire, où l'on ne peut pas tout faire et il faut faire des choix sur comment on place les choses, toujours dans un souci de l'élève (...).

CH : Tu enchaînes.

PR : Et puis c'est vrai que c'est clair au moins. Et nous, on est..., on est tous d'accord sur le fait que quand tu enseignes, tu ne passes pas vingt minutes à expliquer. C'est-à-dire que les autres (*élèves*) ne vont pas attendre vingt minutes qu'on leur donne les consignes. Donc là-dessus, on ne peut pas..., ce n'est pas négociable.

Dans cet extrait, le PR suit la règle [*« Présenter les situations »* vaut pour *« faire des choix »* ce qui obtient comme résultats de *« ne pas passer vingt minutes à expliquer une situation »* et *« ne pas faire attendre les élèves »* et *« les faire entrer en situation d'apprentissage »*]. Cette règle est délivrée de façon ostensive à l'ES par le PR car il juge que cela rend son propos plus *« clair »*. De plus, il considère que le fait que l'enseignant fasse un choix de présentation des situations permettant aux élèves d'entrer rapidement en activité *« n'est pas négociable »*. Autrement dit, le PR confère à ses propos un ton prescriptif, ne laissant pas d'autres choix à l'EN que celui d'être d'accord avec lui.

Dans son EAC, l'ES pointe que le mode prescriptif adopté par le PR n'est pas étranger à son accord avec le jugement porté par les formateurs sur son activité de présentation. En effet, sa mise en accord avec les formateurs est facilité par le fait que le PR soit plus *« directif »* (Extrait n°6).

Extrait n°6

CH : Et C. (*le PR*), c'est..., tu vois, comment tu le perçois là dans cette relation...

ES : Déjà là, je l'ai senti euh..., déjà plus directif que la fois dernière.

CH : Ouais.

ES : Ouais, j'ai senti que... « On était d'accord entre nous », il y a souvent ces injonctions là. « Ça, ça ce n'est pas bien ce que tu as fait là, il y a un truc qui n'est pas bon ». Ok, bon, d'accord. « Et ce n'est pas bon parce que..., bon on voit que tu as essayé de faire un truc et maintenant comment on peut réfléchir ensemble ».

Dans cet extrait, l'ES met en avant le fait que le PR ponctue souvent ses propos par des *« injonctions »* telles que *« ce n'est pas bien ce que tu as fait là »*. Ces injonctions l'incitent à se mettre d'accord avec les formateurs (*« Ok, bon d'accord »*) et les engagent dans une démarche réflexive collective (*« maintenant comment on peut réfléchir ensemble »*) en vue de transformer de la pratique professionnelle de l'ES.

Au final, les acteurs finissent par signifier et juger de façon similaire l'activité de classe étiquetée [*« Présenter des situations »*]. Cet accord peut notamment être mis en parallèle avec le caractère *« non négociable »* des propos du PR.

4.1.3. Les conséquences en termes de formation professionnelle : un ES qui s'engage dans l'apprentissage d'une règle professionnelle

Dans l'extrait suivant, l'ES précise qu'après avoir constaté que la présentation des situations était longue et peu claire sous l'influence du PR, il s'est engagé avec les formateurs dans la construction collective d'une *« solution »* pour *« passer plus vite de groupe en groupe »* et *« ne pas perdre les élèves »* en leur présentant deux situations en même temps. L'extrait suivant, issu de son EAC relatif à l'ECP, documente cette idée (Extrait n°7).

Extrait n°7

CH : Au-delà de..., au-delà de ces différences de méthodes entre les groupes dans la façon de communiquer, bon c'est vrai que la présentation est longue.

ES : Voilà, après c'est long. Et on arrive à construire une solution ensemble où ils (*les formateurs*) me disent : « bon, est-ce que tu ne peux pas trouver une solution ? ». Et puis au final, on arrive à dire que..., peut-être qu'il faut passer de groupe en groupe parce que c'est vrai que c'est pertinent de faire des situations différentes, groupe par groupe, présenter la situation d'apprentissage et l'indicateur à

atteindre à l'aide d'une fiche qui te renseigne, et puis voir où ils (*les élèves*) en sont dans la fiche. Et puis quand j'estime qu'ils ont l'atteint (*l'indicateur*), tous, je dis : « bon, maintenant on arrête », et tu fais la situation de développement. Du coup ils me disent : « tu ne les (*les élèves*) perds pas sur la première situation, tu passes plus vite de groupe en groupe puisque tu perds la moitié du temps à expliquer la situation ». Et puis ça, ça va aller plus vite.

CH : D'accord.

ES : Voilà. (...) Alors après, ça va marcher je ne sais pas. Mais en tous cas, il y a une solution qui émerge, qui est à tester.

Dans cet extrait, l'ES rend compte de l'apprentissage de la règle [*« Présenter les situations groupe par groupe »* vaut pour *« présenter à chaque groupe la situation d'apprentissage et le critère à atteindre à l'aide d'une fiche qui le renseigne »* vaut pour *« ne présenter la situation de développement qu'une fois que le critère est atteint »* ce qui obtient comme résultats de *« ne pas perdre les élèves »* et *« passer plus vite de groupe en groupe »*]. A partir du jugement selon lequel *« c'est pertinent de faire des situations groupe par groupe »*, l'ES s'engage dans l'apprentissage d'une nouvelle règle l'amenant à signifier autrement l'activité de [*« Présenter les situations »*]. Initialement, l'ES présentait deux situations en même temps aux élèves et leur donnait le critère leur permettant de passer de la première à la deuxième situation. Devant le constat de résultats insatisfaisants, il envisage désormais une présentation en deux temps. Plus précisément, le passage de la première situation à la deuxième situation est déterminé par un *« critère à atteindre à l'aide d'une fiche »* qui permet à l'ES de savoir *« où (les élèves) ils en sont »*.

Par ailleurs, l'ES ajoute que cette solution *« est à tester »* en situation de classe. Autrement dit, il envisage de suivre la règle relative à la présentation des situations lors d'une leçon ultérieure et en attend des résultats. A ce niveau, il est à noter qu'à l'issue de la visite formative n°2, la règle peut être considérée comme étant *« en cours »* d'apprentissage. Ce dernier ne sera finalisé que si les résultats de son suivi constatés par l'ES en situation de classe sont identiques à ceux escomptés.

4.2. L'activité de « présentation des situations » de l'ES lors de la visite conseil n°2

4.2.1. Une participation « périphérique » de l'ES à la communauté

Lors de l'ECP relatif à la visite conseil n°2, ayant eu lieu une semaine après la visite formative n°2, les formateurs et l'ES reviennent sur son activité de présentation des situations aux élèves. S'ils jugent tous de la même façon cette activité (à savoir que la présentation manque encore de clarté), ils ne suivent pas les mêmes règles pour la signifier.

D'un côté, dans l'extrait suivant issu de son EAC relatif à la leçon, l'ES étaye le fait qu'il n'ait *« pas été très clair à l'oral »* par un élément singulier. Plus précisément, il établit un lien de causalité entre le fait qu'il était *« un peu perdu (...) dans le fait d'ordonner ses consignes »* et le fait qu'il n'ait pas présenté la première situation à l'aide d'une *« fiche »* alors qu'il avait *« prévu »* de le faire (Extrait n°8).

Extrait n°8

ES : Et après, par rapport à la présentation des consignes, je..., P. (*la CP*) me dit : « à un moment donné, tu n'as pas été clair ».

CH : Ouais.

ES : Et je lui dis : « effectivement, c'est parce que, si tu veux, je me suis embrouillé ». Et c'est vrai qu'au moment, au moment où je me suis rendu compte que je n'étais pas clair. Je n'avais pas..., je n'avais pas la fiche en tête. Enfin, je l'avais en tête mais je ne l'avais pas forcément sous les yeux.

CH : Tu es en train de me dire que tu étais un peu perdu quoi.

ES : Je... Enfin..., non. Ce n'est pas que j'étais perdu, j'étais... Oui, c'est dans le fait d'ordonner mes consignes. C'est pour ça que je dis que la fiche..., effectivement je n'ai pas été très clair à l'oral.

Dans cet extrait, l'ES suit la règle [*« Présenter les situations »* vaut pour *« avoir la fiche sous les yeux »* ce qui obtient comme résultats de *« ne pas s'embrouiller »* et *« ne pas se perdre au moment d'expliquer les consignes »*]. Par cette règle, l'ES associe son manque de clarté au fait qu'il n'avait pas *« la fiche sous les yeux »* lors de la présentation.

D'un autre côté, les formateurs convoquent un autre élément d'étayage pour justifier le jugement qu'ils associent à l'activité de présentation de l'ES. Plus précisément, ils rattachent tous les deux son manque de clarté au fait qu'il ait voulu présenter deux situations consécutivement, aboutissant pour eux à la délivrance d'un trop grand nombre de consignes.

Pour la CP, la manque de clarté de la présentation réside dans le fait que l'ES ait voulu *« mettre en place deux situations qui sont consécutives »* (Extrait n°9).

Extrait n°9

CP : Quand il (l'ES) prend la parole et qu'il donne les explications, les consignes. Euh..., les choses ne sont pas claires. Et il s'avère que c'est ses..., certaines théories qu'il met en place qui font qu'il veut mettre en place deux situations qui sont consécutives.

CH : Ouais.

CP : Et nous (la CP et le PR), on essaie de lui expliquer que peut-être qu'il faut qu'il revienne sur ça et qu'il explique une première situation et celle qui en découlera (...). On lui dit qu'entre la faisabilité et la mise en place d'une situation, entre ce qu'en ressortent les élèves et ce que lui veut mettre en place, il y a un moment où il doit choisir la clarté et la mise en place rapide.

Dans cet extrait, la CP suit la règle [*« Présenter les situations »* vaut pour *« expliquer une seule situation à la fois »* ce qui obtient comme résultats d'*« être clair »* et *« mettre rapidement les élèves en activité »*] à travers laquelle elle rend compte de ce qu'elle entend par [*« Présenter les situations »*]. A partir du suivi de cette règle, elle juge que la démarche adoptée par l'ES consistant à présenter deux situations en même temps pose un problème de *« faisabilité »* en termes de *« mise en place »* et de clarté.

Le PR rappelle de son côté que la *« règle »* donnée à l'ES lors de la visite formative n°2 consistait à ne pas *« présenter deux situations en même temps »* en vue d'être *« clair »* et *« concis »* (Extrait n°10).

Extrait n°10

PR : Ouais. Euh... Oui, parce que je veux aller au bout de ma démarche. Il y a certaines fois où... Il y a la règle : on avait dit que présenter une situation, ça devait être clair, concis et qu'on ne peut pas présenter deux situations en même temps.

CH : Ouais.

PR : Donc l'une après l'autre.

Dans cet extrait, le PR suit la règle [*« Présenter les situations »* vaut pour *« ne pas présenter deux situations en même temps »* ce qui obtient comme résultat d'*« être clair et concis »*]. Quelques instants plus tard, il juge que l'ES *« repart sur la même chose »* que lors de la visite formative n°2, à savoir qu'il *« cumule deux présentations de situations »* dans le même temps de parole (Extrait n°11).

Extrait n°11

CH : Là, tu fais quoi là ? Explique-moi. Parce que là, j'ai l'impression...

PR : En fait, moi je me dis... En fait, là... En fait, nous (le PR et la CP), nous en fait on est un peu abasourdi. Parce qu'on lui a demandé la semaine dernière de ne pas cumuler deux, deux présentations de situations. Là, on regarde la leçon et puis on se dit : *« il repart dans sur la même chose »*. C'est-à-dire qu'il explique aux élèves : *« vous faites ça et après quand vous avez ça, vous faites ça »*.

Selon le PR, l'ES présente deux situations en même temps. Or, la clarté de la présentation repose justement sur le fait de ne pas présenter deux situations en même temps.

En ce sens, nous pouvons avancer que le PR associe aussi le manque de clarté au fait que l'ES ait présenté deux situations simultanément.

Au final, nous pouvons considérer que l'ES et les formateurs participent au même jeu de langage mais ne suivent pas les mêmes règles pour signifier l'activité de présentation de l'ES. La participation de ce dernier à la communauté devient donc lors de la visite conseil n°2 « *périphérique* ». En évoluant de « *pleine* » à « *périphérique* » entre la visite formative n°2 et la visite conseil n°2, la participation de l'ES à la communauté présente une trajectoire que nous pouvons qualifier de « descendante ».

4.2.2. Une circonstance aboutissant à une participation périphérique de l'ES à la communauté : une mésinterprétation de l'ES lors des premiers suivis de la règle enseignée par les formateurs

Le PR met en évidence que la règle enseignée à l'ES lors de la visite formative n°2 fait l'objet d'une mésinterprétation de sa part lors de ses premiers suivis. Ces premiers suivis restent donc non conformes aux attentes du PR.

Dans l'extrait suivant, le PR reformule la « *règle* » qu'ont enseignée les formateurs à l'ES lors de la visite formative n°2 en précisant qu'il faut donner « *un seul temps* » à la fois dans la présentation. Or, le PR signifie qu'« *il y a deux situations* » dans la présentation de l'ES et juge donc que « *ce n'est pas ce que les formateurs attendent* » (Extrait n°12).

Extrait n°12

CH : Là, tu crois qu'il (*l'ES*) résiste ?

PR : Non, il ne résiste pas ou il résiste en termes de... Si on continue à parler et si on lui demande d'expliquer ce que sont ses situations, c'est que ce n'était pas clair et que l'on était obligé d'y prendre un temps. Donc à la fois je l'écoute et je me dis : « voilà, il va nous démontrer ses différents temps ; comment après on arrive au fait que bon, simplement il y a deux situations et ce n'est pas ce que l'on (*les formateurs*) attend et comment on fait ? ».

CH : Ouais, c'est l'aspect sur lequel je voulais te questionner, c'est-à-dire je ne comprends pas pourquoi vous n'êtes pas un peu plus..., pointés sur : « non mais attends, que ce soit deux temps différents ou pas différents, la présentation... »

PR : Et ouais. Là, j'aurais dû dire : « au-delà de apprentissage et développement, il faut un seul temps; si tu présentes deux temps, ils (*les élèves*) s'y perdent.

Selon le PR, l'ES suit la règle [« *Présenter les situations* » vaut pour « *présenter séparément la situation d'apprentissage et la situation de développement* »]. Le PR suit quant à lui la règle [« *Présenter les situations* » vaut pour « *présenter un seul temps à la fois* » ce qui obtient comme résultat de « *ne pas perdre les élèves* »]. A travers cette règle, le PR précise que le conseil délivré à l'ES lors de l'ECP de la visite formative n°2 portait sur le nombre de temps à présenter simultanément aux élèves, quelle que soit la nature de ces temps (deux situations différentes ou une situation et son évolution). Inversement, selon le PR, l'ES suit une règle qui ne porte pas sur un élément d'étayage relatif au nombre de temps à présenter mais à la nature de ces temps.

Cette analyse révèle un malentendu entre le PR et l'ES sur la règle professionnelle apprise par ce dernier lors de la visite formative n°2. D'un côté, l'ES apprend une règle établissant un lien entre la présentation des situations et le fait de donner séparément la situation d'apprentissage et la situation de développement ; de l'autre, le PR suit une règle associant la présentation des situations au fait de présenter un seul temps à la fois aux élèves. La règle suivie par l'ES lors de la visite conseil n°2 n'est pas conforme aux attentes du PR car elle fait l'objet initialement d'une mésinterprétation par l'ES. Ce malentendu constitue une circonstance pouvant être rattaché *in fine* au fait que l'ES et les formateurs signifient différemment l'activité discutée.

4.2.3. Conséquences en termes de formation professionnelle : un ES qui poursuit son apprentissage de la règle

L'ES et les formateurs sont initialement en désaccord quant à la signification associée à son activité de présentation des situations. Cependant, la controverse animant le débat entre eux leur permet de s'accorder pour suivre finalement la même règle. En effet, dans l'extrait suivant issu de l'EAC relatif à l'ECP, l'ES souligne qu'il s'est « *rendu compte* » qu'il aurait « *dû découper les deux temps* » (Extrait n°13).

Extrait n°13

CH : Ce qui est étonnant, c'est qu'il (*le PR*) ne te donne pas de solutions.

ES : Oui mais après .Il y vient dans les solutions. Ce sont les deux temps... Enfin si elle est quand même évidente : les deux temps d'apprentissage, il aurait fallu les découper, il aurait fallu...

CH : Donc en fait, là tu ne rebondis pas parce que tu avais quand même trouvé des solutions en amont.

ES : Je ne m'étais pas rendu compte du fait que..., du fait que j'aurais dû découper les deux temps.

CH : Ouais. Non, je parle de là, c'est-à-dire que l'entretien (*l'ECP*) t'amène ça.

ES : Oui, l'entretien m'amène ça.

CH : C'est-à-dire que si là tu ne réagis pas finalement a priori pour ces raisons-là.

ES : Oui, oui, parce que je me dis..., je me dis que j'aurais pu découper les deux temps.

Dans cet extrait, l'ES apprend la règle [*« Présenter les situations »* vaut pour « *découper les deux temps de la situation dans la présentation* »]. Tout d'abord, en suivant cette règle, l'ES rend compte du fait qu'il a constaté des résultats insatisfaisants de son activité de présentation lors de la leçon, résultats le conduisant à signifier différemment son activité lors de l'ECP et à apprendre une nouvelle règle. Par ailleurs, le suivi de cette règle témoigne d'un premier suivi conforme de la règle enseignée lors de la visite formative n°2.

En outre, l'ES mobilise un élément permettant d'éclairer les circonstances dans lesquelles l'ES poursuit son apprentissage de la règle relative à la présentation des situations aux élèves. Dans l'extrait suivant issu de son EAC relatif à l'ECP, l'ES rend compte du caractère « *non négociable* » des propos du PR lors de l'ECP (Extrait n°14).

Extrait n°14

CH : Qu'est-ce qu'il (*le PR*) fait là pour toi ?

ES : Eh bien, il le dit... « Bon, on fait le bilan, tu es bien d'accord avec ça ? ». Enfin moi, je pense qu'il s'assure qu'il n'y ait pas de malentendu sur tout ce que l'on a dit.

CH : Qu'il n'y ait pas de malentendu, ça veut dire quoi ?

ES : Malentendu par rapport à la règle qu'il veut me faire passer. À mon avis, il a un truc non négociable à me dire, c'est comme ça et ce n'est pas autrement. Et..., voilà « on est bien d'accord sur ça, est-ce que tu as bien entendu le message ? ». Enfin, le « on est bien d'accord », si je lui dis que je ne suis pas d'accord, il va me dire : « de toute façon, ce n'est pas négociable ».

Dans cet extrait, l'ES suit la règle [*« Parvenir à faire passer une règle »* vaut pour « *s'assurer qu'il n'y ait pas de malentendu* » vaut pour « *avoir quelque chose de non négociable à dire* »]. En suivant cette règle, l'ES pointe que le PR « *veut lui faire passer une règle non négociable* » et use pour cela d'une explication sans concession lors de l'ECP (« *Non juste pour faire le bilan, on est d'accord que globalement que quand tu enseignes, tu ne peux pas présenter aux élèves deux choses en même temps* »). A travers de tels propos, le PR cherche selon l'ES à s'assurer « *qu'il n'y ait pas de malentendu* » au sujet de son conseil selon lequel il ne doit pas « *présenter aux élèves deux choses en même temps* ». A ce niveau, A ce niveau, l'activité du PR, consistant à lever les malentendus qui peuvent apparaître dans les premiers suivis de la règle, peut être qualifiée d'explication ostensive.

5. Discussion

Tout d'abord, ces résultats tendent à montrer que la mise en œuvre institutionnelle de dispositifs fondés sur le modèle des communautés de pratiques n'aboutit pas forcément à des espaces de formation au sein desquels la collection d'acteurs devient un véritable collectif où les acteurs partagent les mêmes significations. La participation de l'ES à la communauté enseignante nécessite en effet un accord préalable entre les acteurs quant à la signification accordée aux expériences de classe abordées lors des ECP. En ce sens, les résultats de cette étude renforcent l'idée d'un nécessaire enseignement ostensif par les formateurs des règles professionnelles au cours d'une activité de « *dressage* » (Wittgenstein, 1996) de liens de signification (point 4.1.2. des résultats). Cette activité d'enseignement permet alors à l'ES de signifier autrement (c'est à dire de façon adéquate dans la communauté) sa pratique en classe. Cette idée se rapproche des résultats de l'étude menée par Cothran *et al.* (2008), montrant que les ES préfèrent « *un style d'accompagnement directif* » en comparaison avec une approche indirecte basée sur le modèle du « *questionnement réflexif* ». Cette étude amène donc à se distancier d'une position interactionniste radicale, dans laquelle la signification est envisagée comme étant continuellement renégociée dans des processus interactifs de participation. En envisageant la participation d'un ES à la communauté enseignante comme étant fondée sur une activité d'enseignement ostensif des formateurs, ce résultat montre qu'il ne suffit pas à l'ES de « *tremper* » (Mottier-Lopez & Allal, 2004) dans la communauté pour apprendre.

Par ailleurs, cette étude montre la nécessité pour les formateurs de contrôler les premiers suivis en situation de classe des règles enseignées (point 4.2.2. des résultats). Autrement dit, outre le fait que les formateurs aient un rôle important à jouer lors de l'enseignement des règles, ils doivent aussi accompagner l'ES dans les premiers usages de celles-ci. En multipliant, sous forme d'exemples montrés et/ou décrits les circonstances pouvant être associées aux règles préalablement enseignées, les formateurs sont en effet en mesure de s'engager dans des explications des règles enseignées (Wittgenstein, 1996). Ces explications leur permettent de lever progressivement les incompréhensions et/ou les malentendus à propos des règles jouant dans les circonstances des leçons menées par l'ES.

Enfin, compte tenu de la lecture théorique faite du concept de participation, cette étude pointe qu'un apprenant n'évolue pas systématiquement d'une participation périphérique vers une participation pleine à la communauté. La trajectoire de participation est davantage à considérer de façon « *opportuniste et réactive* » (Olry, 2008), au gré des circonstances et de la nature de l'activité de formation des formateurs. La participation serait donc moins un chemin tracé selon des étapes déterminées a priori qu'un mode de fonctionnement qui favorise la « *mise à jour* » (Olry, 2008) des significations dont font usage les nouveaux venus au sein de la communauté.

Bibliographie

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.

Cothran, D. , N. McCaughtry, S. Smigell, A. Garn, P. Kulinna, J.J. Martin, and R. Faust 2008. Teachers' preferences on the qualities and roles of a mentor teacher. *Journal of Teaching in Physical Education* 27, 241-51.

Escalié, G., Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 174, 107-118.

Korthagen, F., Loughran, J., Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.

Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teacher and Teaching Education*, 26(1), 98-106.

Laugier, S., Chauviré, C. (2006) (Eds.). *Lire les Recherches Philosophiques de Wittgenstein*. Paris: Vrin.

Laugier, S. (2009). *Wittgenstein : les sens de l'usage*. Paris: Vrin.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Malglaive, A. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers pédagogiques*, 320, 26-28.

Mottier-Lopez, L., Allal, L. (2004). Participer à des pratiques d'une communauté classe : un processus de construction de significations socialement reconnues et partagées. In R. Richenmann, C. Moro (Eds.), *Significations et situations éducatives* (pp. 59-84). Bruxelles: De Boeck Université.

Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word learning. *New Ideas in Psychology*, 4(3), 1-13.

Olry, P. (2008). Communauté de pratique et pouvoir d'agir: points de vue de jeunes professionnels contrôleurs du travail. *Pratiques et formation : analyses*, 54, 127-145.

Sim, C. (2006). Preparing the professional experiences incorporating preservice teachers as communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 77-83.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? In C. Chauviré & R. Ogien (dir.), *La régularité* (pp.207-233). Paris: EHESS.

Wittgenstein, L. (1996). *Recherches Philosophiques*. Paris: Gallimard.

