

Construction de l'identité professionnelle des professeurs d'histoire et modèles disciplinaires : quelles références ?

Marie-Christine Baquès
Guillaume Serres
Luc Ria
Laboratoire PAEDI (JE 2432)-IUFM d'Auvergne

Mots clés : Discipline scolaire / Norme / Ecart / Activité / Étude par cas

Cette communication porte sur un projet de recherche mené par trois enseignants chercheurs du PAEDI dont les références théoriques sont différentes : la didactique de l'Histoire et de la Géographie pour Marie-Christine Baquès et l'ergonomie du travail enseignant pour Guillaume Serres et Luc Ria. Ce projet porte sur la construction de l'identité professionnelle des stagiaires PLC2 en Histoire et Géographie avec l'hypothèse que celle-ci se construit à la fois en référence à une norme définie de façon plurielle et à travers des écarts par rapport à cette norme. Elle se propose d'examiner la possibilité d'appuyer la recherche sur trois types de références théoriques : la référence didactique et plus précisément les recherches en didactique de l'histoire et de la géographie, la référence ergonomique et celle qui offerte par la pensée par cas. Nous présenterons d'abord le projet de recherche, puis nos références théoriques et enfin, nous tenterons d'en montrer l'intérêt à travers quelques exemples pris dans la trajectoire de deux stagiaires.

Le projet de recherche sur lequel porte notre réflexion peut être résumé ainsi : en référence aux enseignements des didactiques de l'histoire et de la géographie, définir et modéliser des normes de pratiques et examiner les écarts à ces modèles autrement que d'une façon normative. Il prend son point de départ dans une réflexion didactique sur la manière dont se construisent les pratiques en histoire et géographie chez les professeurs stagiaires: en particulier les normes transmises par la formation et les écarts à ces normes. Ayant mené en 2004-2005 au sein de l'IUFM une recherche sur la construction de l'identité professionnelle des jeunes professeurs stagiaires PLC2 à partir d'une série de monographies de stagiaires de diverses disciplines, il nous a semblé intéressant de croiser la réflexion didactique disciplinaire avec le point de vue ergonomique. Le point de vue ergonomique s'attachant à décrire l'activité et la signification que les acteurs confèrent à cette activité pour indiquer le flux dynamique, la trajectoire et le vécu, nous avons fait l'hypothèse que ce croisement de focale pouvait enrichir la réflexion didactique disciplinaire, ici la didactique de l'histoire et de la géographie, en replaçant les constatations effectuées dans une trajectoire. Nous avons également posé l'hypothèse que cette double focale pouvait permettre de mieux mobiliser les résultats de notre réflexion dans un but de formation en raison de la visée transformative de l'ergonomie.

Dans cette communication, nous présenterons d'abord notre projet de recherche, puis les trois types de références théoriques que nous tenterons de mobiliser, et enfin quelques exemples de situations à travers lesquels nous tenterons de faire fonctionner le croisement des focales et les conclusions provisoires (très provisoires !) auxquelles il nous conduit.

I. La construction du projet de recherche

Nous disposons, pour mener à bien cette recherche d'un corpus et des résultats de la recherche précédente citée plus haut. Deux des monographies concernent, en effet, des PLC2 d'Histoire et Géographie : celles de Hakan et Samuel. Leur enseignement a été complété en 2005-2006 par une analyse plus fine du parcours d'un troisième stagiaire d'Histoire et Géographie, Géraud. Elles ont permis d'élaborer, à travers les événements ressentis comme saillants par les stagiaires, des cours de vie modélisés (voir : cours de vie de Samuel en annexe) puis de réinterroger les événements saillants qui les structuraient ¹.

Dans la troisième partie de sa thèse, Guillaume Serres remarque: « *Au final, la façon dont l'expérience des professeurs stagiaires se construit est indissociable de répertoires collectifs en grande partie référés aux enseignants chevronnés* »². L'observation des cours de vie de Hakan et surtout Samuel et du parcours de Géraud, nous ont cependant amenés à nous poser des questions qui tendent à complexifier cette observation. À certaines étapes de son parcours, en effet, le jeune professeur stagiaire d'histoire et géographie semble construire son identité professionnelle non uniquement par référence à la norme prescrite ou aux modèles proposés par les enseignants chevronnés mais aussi à travers des écarts par rapport à cette norme, même si ces écarts constituent pour lui des prises de risque.

C'est le cas de Samuel qui « *a intégré d'emblée son projet de mémoire professionnel à ses préoccupations en situation d'enseignement. Son travail sur les interactions en classe a été dès les premières heures de classe un axe majeur de transformation qui s'est prolongé tout au long de l'année* ». Or, son mémoire Professionnel sur dans sa forme comme dans son contenu ne répondait pas aux attentes de la formation. « *La soutenance a été un moment difficile à encaisser, j'ai été très déçu des appréciations portées sur mon mémoire, je ressens un grand décalage entre ce que mon mémoire m'a apporté personnellement et l'évaluation qui en a été faite.* » On retrouve le même cas de figure pour Géraud avec un contenu portant non pas sur une pratique pédagogique mais sur une pratique didactique : celle du jeu en histoire et géographie.

Ces observations nous ont amenés à avancer l'hypothèse que les jeunes professeurs stagiaires d'histoire et géographie se construisent leur identité propre de professeur d'histoire et géographie à la fois à partir d'une adhésion à une norme professionnelle mais aussi à partir d'écarts à cette norme.

Un des objets de la recherche sera donc de construire une typologie des écarts possibles

- occasionnés par une possibilité institutionnelle comme le mémoire professionnel, les modules.../inclus dans les leçons elles-mêmes
- écarts ayant trait aux contenus disciplinaires et la représentation de la discipline/ écarts mettant en cause les relations avec les élèves (autrement dit on se construit à la fois comme professeur d'une discipline et comme pédagogue)

¹ Ria L., Serres G., Goigoux R., Baquès M.C., Tardif, M. (2004-2007), Développement professionnel en formation par alternance : nature et dynamique temporelle des professeurs stagiaires au sein des IUFM », Contrat de recherche ACI Éducation et Formation « Contextes et effets » (EF 0029)

² 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 soutenue à l'Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, p. 190

La formation entraîne en effet une norme (« action reconnue comme légitime dans la communauté » nous dit Thevenot ³, mais celle-ci laisse place à des écarts tacitement légitimes tels l'utilisation d'espaces « autres » (modules, mémoire professionnel...). Ils se caractérisent, en effet, par une moindre pression temporelle et des modes de connaissance des élèves différents. On a donc affaire à des prescriptions surplombantes laissant des marges de manœuvre : quelles marges de manœuvre ?

La norme peut être définie comme sous-tendue par les prescriptions au sens strict du terme (assimilable à la prescription médicale), durant sa formation mais aussi comme bâtie autour d'un ensemble de représentations de la discipline et de son enseignement, de coutumes et de pratiques didactiques dominantes chez les enseignants chevronnés, perceptibles en particulier à travers les conseils des conseillers pédagogiques et tuteurs mais aussi des formateurs de l'IUFM. La norme présente donc un caractère de complexité et de variabilité selon la situation dans laquelle se trouve le stagiaire.

Sur les prescriptions et le conseil pédagogique nous disposons d'un corpus important comprenant les entretiens des stagiaires avec les conseillers pédagogiques et avec les formateurs lors des visites ainsi que leur réception par le stagiaire. À travers certains entretiens entre le conseiller et le stagiaire, nous avons aussi accès aux prescriptions émises par les formateurs de l'IUFM et l'Inspection en particulier lors des réunions avec les conseillers pédagogiques et tuteurs (Géraud : extrait de CP1⁴). Les normes ainsi définies et la manière dont elles sont reçues, acceptées, intégrées par les stagiaires peuvent être confrontées aux résultats des recherches des didacticiens de l'histoire sur la/les disciplines scolaires histoire et géographie et leur enseignement. Ce corpus, cependant, n'a pas été constitué en fonction d'une recherche didactique. Il pourra être lacunaire sur certains points en particulier sur les problèmes liés à l'évaluation des stagiaires. Nous le compléterons donc par des entretiens à posteriori.

II. Trois types de références

Les références didactiques

Une des premières difficultés tient ici à la question même de la discipline Histoire-Géographie. La trajectoire du jeune professeur stagiaire repose sur l'enseignement de deux disciplines savantes, l'histoire et la géographie, et d'une discipline sans savoir savant unifié de référence, l'Éducation civique. Le vécu du jeune professeur d'histoire unifie ces trois disciplines dans un continuum commun. Le modèle de la discipline scolaire histoire-géographie défini dans sa thèse par François Audigier paraît donc être le plus opératoire ⁵. Cependant, une analyse fine des situations diverses vécues par le stagiaire nous incline à penser que celui-ci se saisit alternativement d'un modèle disciplinaire unique et de modèles spécifiques à chacune des disciplines.

³ Thévenot, L. (2006), *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris. La découverte

⁴ Les séquences vidéo sont codées L (pour leçon) et CP (pour Entretien avec le conseiller pédagogique).

⁵ Audigier, F (1993), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie, à la recherche de modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse de doctorat, université Paris 7.

Nous avons vu que la norme et son appropriation ainsi que les écarts à la norme se construisent à travers les prescriptions institutionnelles, les représentations de la discipline savante et scolaire et de son enseignement ainsi que quelques éléments de pratiques didactiques dominantes.

On retiendra pour l'instant en particulier :

- Les finalités attribuées à l'enseignement de l'histoire et de la géographie en France par la société. Concernant l'Histoire, Nicole Tutiaux-Guillon les résume ainsi : *« développer l'esprit critique et favoriser une identité politique et sociale par l'enseignement d'une mémoire et de valeurs communes... Mais ces dernières (les finalités critiques) ne supposent pas (jusqu'à maintenant) une confrontation de visions du monde différentes. Dans cette conception, l'esprit critique ne vise pas à mettre en perspective différentes façons de penser le passé : il permet d'établir les faits, de produire une vérité sur le monde, en examinant les sources ou leur avatar scolaire. On voit bien ce que ceci emprunte à une conception « positiviste » ou plus exactement « méthodique » de l'histoire »*⁶. Les mêmes finalités sont attribuées à la géographie scolaire, les faits étant ici le résultat d'un processus description-explication⁷. *« La démarche par laquelle les connaissances sont acquises, la recherche permanente du sens, l'exercice du raisonnement et de l'esprit critique contribuent à la formation des élèves : il leur donne une vision dynamique et distanciée du monde, fondement nécessaire de la citoyenneté qui devient au lycée une réalité effective »*⁸, -
- L'attachement des enseignants chevronnés à une histoire explicative à forte référence civique mais couplée à « une pédagogie de la prudence, de la nuance, de la critique, des contre-modèles plutôt que des modèles »⁹

Concernant les pratiques, il faudra distinguer les modèles opératoires pour étudier les pratiques et la norme à la fois référencée aux travaux des didacticiens de l'histoire, aux pratiques des enseignants chevronnés que sont les conseillers pédagogiques et tuteurs et aux exigences institutionnelles.

On retiendra comme modèles de pratiques :

- L'adhésion au travail à partir de documents
- L'adhésion au cours dialogué construit sous la forme de boucles didactiques incluant de courtes phases d'exercices
- La pratique des 4R (réalisme, transmission de « résultats », « référent consensuel », « refus du politique ») et en particulier celle d'une histoire scolaire qui « fait comme si elle disait la réalité du monde »¹⁰, la géographie scolaire arrivant au même résultat par l'intermédiaire du processus description-explication.

⁶ Tutiaux-Guillon, N., (2003), « L'histoire scolaire en France. Un modèle résisitant aux débats et aux controverses », *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* recueillis et édités par Marie-Christine Baquès, Annie Bruter, Nicole Tutiaux-Guillon, Paris : L'Harmattan, p. 268-269.

⁷ Molines, G., (1996), « Raisonnement géographique ou raisonnements en géographie », In F. Audigier (dir) *Concepts, modèles, raisonnements*, actes du huitième colloque des didactiques des disciplines de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales, Paris INRP, p.353.

⁸ Introduction au programme de Géographie de la classe de seconde, 2002

⁹ Lautier, N., op. cit, p. 157

¹⁰ Tutiaux-Guillon, N., op.cit. p 278

- Liés aux deux premières pratiques citées, des modes spécifiques aux historiens géographes d'utilisation du matériel didactique (par exemple des modes spécifiques d'utilisation du rétro projecteur ou l'utilisation successive d'un matériel didactique pluriel.

L'apport de l'ergonomie (étude des trajectoires)

Le travail effectué avec le cadre théorique de l'ergonomie sur l'étude des trajectoires de stagiaires PLC2 de disciplines différentes peut apporter des matériaux nouveaux pour rendre intelligibles les écarts constatés. L'ergonomie s'intéresse en effet à l'écart entre le prescrit et le réel ¹¹. Son objet porte sur l'analyse de l'activité ¹² et la façon dont l'acteur redéfinit la prescription en tant que ressource-contrainte. La focale est donc différente par rapport à celle de la didactique et il est intéressant de croiser les deux focales.

En outre, l'ergonomie s'intéresse à des processus, c'est-à-dire à la compréhension des transformations de l'activité (« cours de vie » de Samuel). Elle se situe dans une réflexion développementale qui introduit le temps dans la réflexion. On considère une occurrence non pas comme isolée dans l'activité mais comme insérée dans le développement de l'activité professionnelle du stagiaire. Enfin, la référence ergonomique nous permet de disposer d'un corpus enrichi par des entretiens d'auto-confrontation où l'acteur explicite son activité à l'aide des traces de cette activité.

Ce qu'apporte l'étude par cas

Outre les références puisées dans les recherches précédentes (le cours d'action de Theureau ¹³ ...), cette recherche nous a semblé référer à plusieurs égards à la pensée par cas, qui fait en particulier l'objet d'une publication de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales ¹⁴. Celle-ci apparaît, en effet, actuellement comme un moyen de résoudre la contradiction apparente des sciences humaines entre la description de configurations singulières et la généralisation. L'étude par cas nous a semblé pouvoir permettre, en effet, de faire le lien entre le cadre de l'ergonomie et celui des sciences sociales en général et donc de l'articuler avec la didactique.

Si on ne peut confondre monographie et cas, les trois parcours des stagiaires d'histoire et géographie constituent bien des cas. En effet, chaque stagiaire a bien un parcours singulier. En même temps, le fait d'avoir accepté d'être l'objet d'une recherche, quelque part aussi la

¹¹ Ria, L., « Ergonomie du travail enseignant » (2007). In A. Van Zanten (ED). *Dictionnaire de l'Éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

¹² « La tâche est définie par un but, des sous-buts et des conditions particulières d'atteinte de ce but. L'activité est ce que fait l'acteur pour atteindre ce but. L'activité revêt deux facettes : l'une observable (la composante motrice, verbale, comportementale), l'autre non observable dont on infère l'existence constituée par les processus activés par les opérateurs, et analysés selon leurs composantes perceptives, cognitives et émotionnelles. » Luc Ria, in *Dictionnaire de l'Éducation*, op.cit.

¹³ Theureau, J. (2004), *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès

¹⁴ Passeron, J.-Cl. et Revel, J. (dir.), (2005), *Penser par cas*, Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Science Sociales.

transformation de leur vécu de stagiaire par la participation à cette recherche leur confère une exceptionnalité. Cependant, ces parcours permettent une observation généralisable. Enfin, le suivi longitudinal de l'activité sur des empan temporels longs (une année) permet d'observer des variations de trajectoires qu'il ne serait pas possible d'identifier si le recueil s'effectuait sur des empan d'activité plus réduits.

Les situations décrites peuvent être également considérées comme des cas. Elles sont en effet l'objet d'une démarche en quatre temps :

1. Repérer les situations selon qu'elles marquent une acceptation/intégration d'une norme ou des écarts entre la norme et la construction de l'identité de professeur d'histoire et géographie du stagiaire, en retenant l'idée que ces écarts peuvent être pertinents dans l'expérience du stagiaire et opératoires.
2. Repérer les enjeux spécifiques à chaque situation
3. En étudier le contexte d'une façon très précise
4. Tenter une typification des situations en fonction de cet enjeu.

Quelques exemples peuvent nous permettre de nous interroger sur la pertinence de ces croisements de références.

III. Quelle pertinence pour ces croisements de références ?

Une construction en adéquation avec la norme didactique (l'exemple de Géraud)

La confrontation entre l'entretien avec le conseiller pédagogique du 13 octobre (CP1), la leçon du (L4) et l'entretien avec le conseiller pédagogique du 12 janvier (CP4), donne un exemple d'adéquation avec la norme.

À la fin de l'entretien du 13 octobre, le conseiller pédagogique fait un bref compte-rendu de la réunion des conseillers pédagogiques et tuteurs. Il rappelle les prescriptions données par le responsable du département et par l'IPR concernant notamment le développement de l'esprit critique (extrait CP1). Il valide la pratique de Géraud à ce sujet (la nécessité du croisement entre histoire biblique et documents archéologiques) au début de l'entretien du 12 janvier (extrait CP4) qui renvoie à la leçon du matin (L4).

Je m'appuie ici sur une brève analyse lexicale d'un extrait du début de cette leçon.

L4 (début, « L'histoire des Hébreux **selon** la Bible »):

« retracer le trajet des Hébreux **selon** la Bible »

« ce trajet n'a pas été encore **confirmé par l'archéologie** »

« d'accord on est **des détectives** car on doit toujours avoir **des preuves** »

« on **sait juste** que... »

« **c'est à partir des documents** qu'on l'a vu » « toujours trouver **des preuves dans les documents** »

Géraud est ici, nonobstant la maladresse d'un début de leçon qui commence par la trace écrite qu'il n'a pas eu le temps de donner lors de la leçon précédente, en parfaite adéquation avec la norme. Il y a d'autant plus adéquation à la norme qu'elle s'appuie sur des références épistémologiques que Géraud simplifie pour les appliquer à l'histoire scolaire : pas de savoir historique sans preuve, on trouve les preuves dans les documents.

Cela lui permet de se sentir en adéquation avec la référence à la pratique des enseignants chevronnés (son conseiller pédagogique) et à la prescription plus lointaine de l'Inspecteur (« attention à l'esprit critique »). L'histoire est bien conçue par Géraud comme discipline de référence, en particulier dans sa pratique documentaire¹⁵. Géraud se sent donc en accord à la fois avec la prescription et son modèle de référence dessiné par ce qu'il a repris de son initiation à l'épistémologie en PLC1 et aux prescriptions sur l'enseignement laïque du fait religieux. L'ensemble est finalement validé par son conseiller pédagogique (début de CP4).

Un écart par rapport à la norme...qui n'est pas exempt de risque, dans le cadre du mémoire professionnel

Les exemples de Samuel et Géraud permettent d'illustrer ces écarts à la norme.

Le mémoire de Samuel sur « L'esprit de classe Ou l'apologie de l'individu dans le groupe »

Comme le montre la modélisation de son cours de vie effectuée par Guillaume Serres, le mémoire professionnel a constitué pour Samuel un moment important puisqu'il lui a permis de « mettre en mot des ressentis sur sa pratique ». Le choix du mémoire constituait une prise de risque en raison d'abord de la très forte implication personnelle liée au sujet lui-même. Il touchait à l'identité professionnelle et personnelle du stagiaire. Il constituait une mise à découvert. En outre, il mettait en lumière la conception que Samuel a de son métier sur le plan pédagogique et sur le plan didactique ainsi que les valeurs liées à cette conception. Là encore, Samuel se mettait à découvert. Au cours de la lecture du mémoire, on s'aperçoit que sa conception du métier d'enseignant repose sur une vision très directive du rôle de l'enseignant et sur des présupposés tels que l'interactivité du cours dialogué qui sont remis en cause par la recherche didactique.

En creux, le mémoire révèle une conception étroitement focalisée sur l'enseignant et qui laisse peu de place aux élèves. Paradoxalement, l'élève en tant qu'individu et les élèves sont les grands absents de son mémoire sur « l'esprit de classe » !

La soutenance s'est mal déroulée pour Samuel soumis aux critiques du jury qui a considéré que les élèves étaient singulièrement absents d'un travail qui ne correspondait pas vraiment aux critères d'un mémoire professionnel. Or, « Samuel a intégré d'emblée son projet de mémoire professionnel à ses préoccupations en situation d'enseignement. Son travail sur les interactions en classe a été dès les premières heures de classe un axe majeur de transformation qui s'est prolongé tout au long de l'année »¹⁶. Mais, c'est, en fait, ce décalage qui est formateur pour Samuel puisqu'il se voit directement interrogé sur ses conceptions.

Aussi, il ne regrette pas d'avoir fait ce mémoire dans une perspective de formation personnelle, mais ses regrets portent sur l'écart entre ce qu'il espérait de l'évaluation et ce qui s'est réellement passé.

Le mémoire de Géraud sur le jeu

¹⁵ Voir Lautier, N. , (1997) *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Asq : Presses du septentrion.

¹⁶ Serres,G, op.cit. p. 140

Géraud a choisi de faire un mémoire sur « La place du jeu dans l'apprentissage de l'Histoire-géographie et de l'Education Civique au collège »

Nous en rappellerons brièvement le contexte.

Le choix du mémoire a été discuté par Géraud avec son conseiller pédagogique lors de l'entretien du 13 octobre (CPI extrait : Choix du mémoire). J'en rappellerai brièvement le contexte. Après l'entretien sur la leçon de Géraud, le conseiller passe à l'encadrement du parcours du stagiaire. Il est là dans le prolongement (parfois distancié) de la réunion de cadrage des conseillers pédagogiques et tuteurs. Il commence par rappeler la prescription temporelle : remettre le sujet du mémoire avant les vacances de novembre, puis les prescriptions générales au sujet du mémoire : présence des élèves dans le mémoire, travail qui puisse montrer une évolution. Il donne quelques conseils pour le déroulement du travail et renvoie au texte officiel.

Si le thème choisi par Géraud peut être conforme à la norme comme le fait remarquer le conseiller pédagogique (« occasion d'une mise en pratique »), il apparaît à Géraud comme un écart (problème du jeu à l'école) ce qui se marque par le fait qu'il s'appesantit d'abord sur un problème technique (la vidéo) avant de se demander si son choix pourra être accepté. Il est donc, dès le départ, conscient d'une prise de risque (même si le risque ne se situe pas vraiment là où il le voit). Sous une forme un peu provocatrice, au début de son mémoire Géraud joue de l'opposition entre deux citations, l'une de Pierre Joliot (« La recherche doit avant tout être un jeu et un plaisir »¹⁷) et l'autre de l'ancien ministre de l'Éducation Nationale Luc Ferry (« À bien des égards, ce n'est pas la motivation qui fonde la travail mais l'inverse. N'ayons pas peur des mots : la culture scolaire peut et doit être passionnante mais sa finalité première n'est pas de divertir »¹⁸). Géraud met ainsi l'accent sur ce qui est pour lui une transgression permise par le jeu : le plaisir à l'école.

En décembre, apparaissent les premières difficultés. Géraud a pris du retard sur l'avancement de son mémoire (extrait de CP4 : « J'ai commencé à réfléchir sur mon mémoire »).

Géraud s'étant interrogé sur les différents types de jeu, le jeu a pris, en accord avec son conseiller pédagogique, une place importante dans le déroulement de son année. Il a en, effet, conçu et mis en œuvre deux jeux d'émulation (un jeu du type « jeu de l'oie » en géographie et un jeu de type « Poule-Renard-Vipère » combiné à un « stratego » en histoire) ainsi qu'un jeu de simulation en Éducation civique à partir du PLU. Ces jeux ont été intégrés à la progression mais se sont avérés très « chronophages ».

La soutenance s'est bien déroulée en dépit d'un mémoire souvent trop allusif, heureusement complété par l'exposé. Mais la visite de l'IPR (Géraud est agrégé de géographie et donc validé par une Inspection) a été très critique et déstabilisante. Elle a, en particulier porté sur la fait que le programme n'a pas été terminé, ignorant d'une part, l'accord tacite avec le conseiller pédagogique et d'autre part, l'apport que le jeu pouvait avoir constitué à l'apprentissage des élèves.

Comme pour Samuel, il y a donc un décalage entre le rôle positif joué par l'expérience dans la construction de son identité professionnelle, et l'évaluation qui en est donnée. Le mémoire ne répond pas aux attentes des formateurs (Samuel) ou se trouve en quelque sorte oblitéré (Géraud) au profit de la seule gestion du temps.

¹⁷ Joliot P., (2001), *La recherche passionnément*, Paris : Odile Jacob

¹⁸ Cité dans *Le Monde*, 15-2-2003

Ce décalage implique que, malgré l'inadéquation des résultats à la norme et même s'il est difficilement perceptible au prescripteur, il y a bien eu, quelque part, un bénéfice pédagogique et didactique. Lequel ?

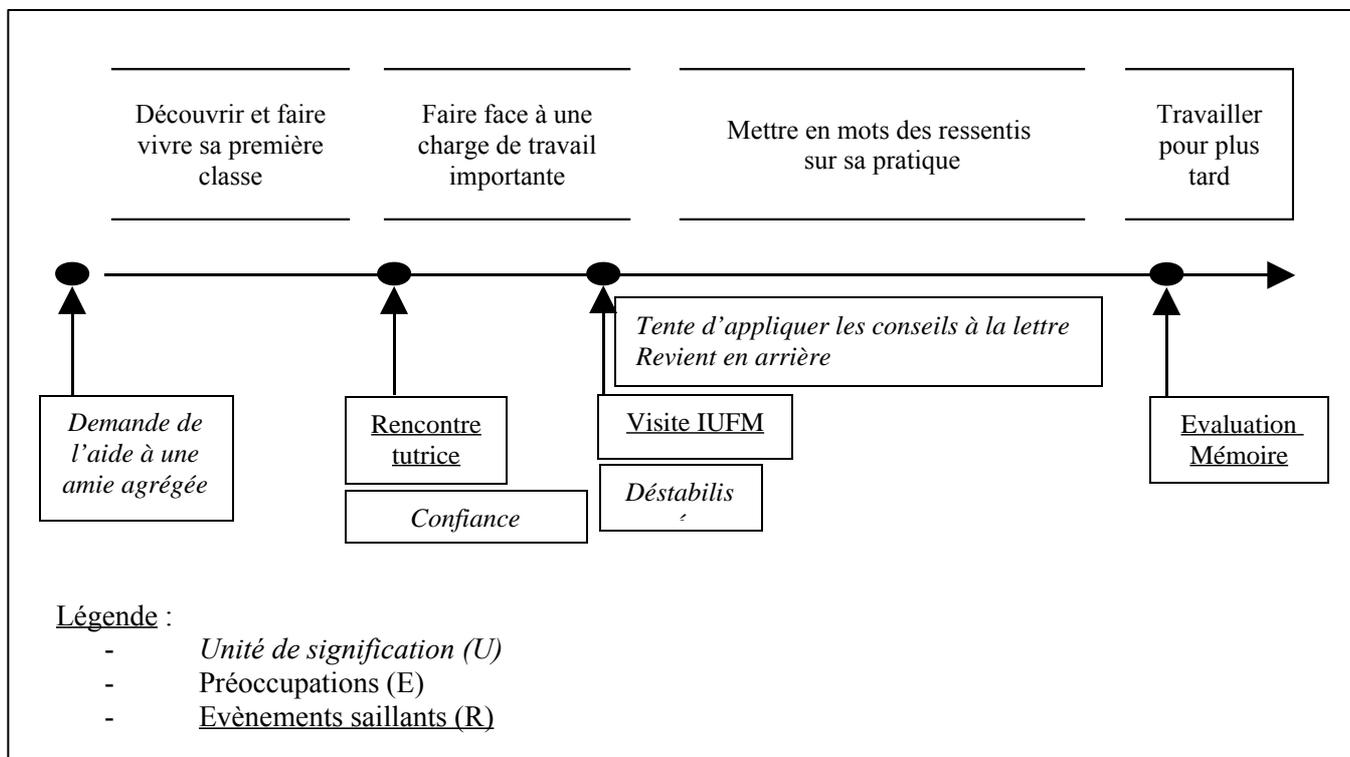
Le mémoire est un de ces type de situation où l'Institution permet une relative liberté. L'un des risques est inhérent à la situation, celles des marge de liberté. Comment négocier cette liberté par rapport à la prescription (terminer le programme), par rapport aux modèles didactiques (pour Samuel, ceux de l'interactivité), par rapport aux attentes de la formation (place des élèves dans le mémoire professionnel pour Samuel).

Quelques éléments de conclusions provisoires :

Les exemples développés ci-dessus peuvent nous permettre d'approcher certains des bénéfices d'une interrogation à double focale didactique et ergonomique.

Dans le cas du mémoire de Samuel, la référence didactique nous ont aidé à préciser la nature de l'activité à un moment donné, la non interactivité du cours dialogué dans la classe d'histoire et géographie. Elle a permis de préciser les conceptions du métier d'enseignant qu'elle sous-tend. L'ergonomie, quand à elle, donne l'occasion de s'interroger sur les effets possibles de cette activité. Elle interprète cette situation comme un moment de transformation possible de l'identité professionnelle du stagiaire, les enjeux didactiques variant selon les temporalités, les périodes des trajectoires typiques des professeurs stagiaires. Dans l'état de la recherche, on s'est, pour l'instant, attaché à croiser les deux approches didactique et ergonomique,. L'articulation entre didactique et ergonomie permet d'envisager les interventions en termes de formation à des moments typiques ou spécifiques de ce développement professionnel. Dans l'état de notre réflexion, l'étude de cas est à considérer comme une piste qui nous paraît féconde pour réfléchir à partir des singularités sur le processus de formation.

Annexe :



Modélisation du cours de vie de Samuel