



Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants

Serge **LEBLANC**¹

LIRDEF IUFM Montpellier, France

Cet article s'inscrit dans une double perspective de professionnalisation : celle des enseignants et celle de la formation. Pour développer notre réflexion, nous présentons les principaux concepts permettant d'analyser l'activité des enseignants *in situ* – paradigme de l'enaction, « monde propre », conscience pré-réflexive, typicalisation –, ainsi que les principes méthodologiques clés guidant la conception et la mise en œuvre d'un observatoire de cette activité. Cet observatoire combine des méthodes d'observation de l'activité *in situ* – notes ethnographiques, enregistrement vidéo, recueil de traces d'activité – et des méthodes d'autoconfrontation visant l'expression de la conscience pré-réflexive. Nous montrons enfin sur quelles bases nous concevons des contenus et des situations de formation indexés à l'analyse de l'activité professionnelle et quels effets ils produisent en terme d'activité sur les formés.

Proposer une réflexion sur la conception de dispositifs de formation dans les milieux de l'éducation ne peut se faire aujourd'hui sans s'inscrire dans la tendance forte à la professionnalisation, tendance visant à la fois une adaptation plus rapide des personnes aux évolutions du travail et également une augmentation de l'efficacité de l'effet formation (Wittorski, 2005). Parmi les nombreux objets de la professionnalisation, nous nous intéresserons principalement à la professionnalisation des enseignants, en prenant en compte le double processus d'acquisition de compétences professionnelles en situation réelle et de construction identitaire ainsi qu'à la professionnalisation de la formation, en cherchant à construire des nouvelles formes de formation articulées aux situations de travail. Cette perspective est renforcée dans le récent cahier des charges de la formation des **maîtres**² (B.O. n° 9 du 1.3.2007) en IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) qui redéfinit les principes d'une « véritable alternance » « devant conserver un lien étroit avec l'enseignement devant les élèves », et qui restructure la formation

1. Contact : serge.leblanc@montpellier.iufm.fr

2. B.O. n° 9 du 1-3-2007 : Mise en œuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres.



initiale des enseignants à partir de dix compétences professionnelles dont il faut atteindre une maîtrise suffisante, comme par exemple « concevoir et mettre en œuvre son enseignement », « organiser le travail de la classe », et « travailler en équipe ».

Dans ce contexte institutionnel et scientifique, l'analyse de l'activité professionnelle en situation réelle est une voie pertinente pour penser de nouvelles formes de formation favorisant le développement de ces compétences. Elle permet notamment de sortir d'une posture d'évaluation – explicative et ou prescriptive – totalement extérieure aux acteurs et qui génère en formation de nombreux malentendus, tensions et blocages (Rayou & Van Zanten, 2004). L'adoption d'une posture compréhensive adossée à des cadres théoriques permettant d'appréhender les situations professionnelles dans leur complexité et leur contexte (Barbier & Durand, 2003), et de dépasser l'analyse de sens commun et l'analyse singulière constitue une alternative prometteuse pour concevoir des dispositifs de formation professionnelle (Ria, Leblanc, Serres, & Durand, 2006).

Beaucoup de travaux en analyse du travail montrent l'absence de maîtrise de l'activité (Clot, 1999; Schwartz, 1997) et les théories de l'action et de la cognition située (Conein & Jacopin, 1993; Lave, 1988; Suchman, 1987) ont mis en évidence le caractère imprévisible et incertain de l'action, caractère rendant une anticipation totale de celle-ci impossible. De même que l'activité d'un enseignant en classe ne peut être déterminée par sa seule préparation de leçon, l'apprentissage professionnel ne peut être déterminé à partir des seules prescriptions institutionnelles (programmes) et des prescriptions didactiques disciplinaires. La réalité de l'activité montre en permanence des surprises, des imprévus qui selon les cas peuvent être vécus par les acteurs comme des contraintes limitant, voire même bloquant la situation ou, à l'inverse, comme des ressources pour agir en exploitant les opportunités que cela ouvre.

- Comment intégrer cette dimension de non maîtrise de l'activité dans la formation pour en faire réellement un objet de formation et ne pas la laisser à la seule appréciation des stagiaires ?
- À quelles conditions peut-on former à une forme d'improvisation qui ne substituerait pas à la planification de l'activité mais qui s'articulerait à elle ?
- Comment sortir de la dichotomie entre une épistémologie des savoirs où l'action serait prescrite par ceux-ci à partir d'une bonne représentation du métier d'enseignant et une épistémologie de la pratique où l'action serait totalement autonome et singulière, rendant toute prescription impossible ?

Pour développer notre réflexion, nous présenterons tout d'abord les principaux concepts qui structurent notre cadre de l'analyse de l'activité – paradigme de l'enaction, « monde propre », conscience pré-réflexive, typicalisation –, puis nous exposerons les principes méthodologiques



clés qui guident la conception et la mise en œuvre d'un observatoire de l'activité ainsi que les caractéristiques de l'autoconfrontation visant l'expression de la conscience pré-réflexive, et enfin, nous montrerons sur quelles bases nous concevons des contenus et des situations de formation indexés à l'analyse de l'activité professionnelle et quels effets ils produisent en terme d'activité sur les formés. Pour concrétiser les concepts et méthodologies déployés, nous nous appuyerons tout au long de l'article, sur des données issues de l'activité d'enseignants débutants en classe et d'enseignants stagiaires en formation.

L'analyse de l'activité professionnelle à partir du paradigme de l'enaction

Chaque enseignant construit le « monde propre »³ de sa classe à partir de son activité

Le monde de la classe dans lequel un enseignant agit ne peut être défini indépendamment de la façon dont il perçoit la situation, de ce qu'il cherche à faire, de ce qu'il ressent et de ce qu'il mobilise comme connaissances en relation avec ce qu'il fait. Ainsi, un enseignant débutant dans le métier vit ses premières interventions face à la classe sans voir les élèves, même s'il semble les regarder, car il est totalement focalisé sur ce qu'il dit, fait et sur le déroulement prévu de sa leçon. Il vit ce face-à-face asymétrique entre lui et une trentaine d'élèves de manière anxieuse et ressent un fort sentiment de solitude.

De manière contrastée, un enseignant expérimenté cherche dès les premières minutes de classe à interagir avec chacun de ces élèves tout en contrôlant le groupe dans son ensemble à travers par exemple des rituels de début de cours visant à installer un climat de confiance, à évaluer le seuil d'engagement de chaque élève tout en mettant en place les bases de travail de la leçon. Ces préoccupations se concrétisent par exemple dans le « bonjour » adressé individuellement et / ou collectivement signifiant – comment allez-vous aujourd'hui – et par un appel nominatif ne se limitant pas à son aspect administratif mais constituant un moyen de transition vers le cours à venir.

L'enseignant, dans cette situation de face à face collectif, ne s'adapte donc pas à un environnement objectif qui serait le même pour tous mais fait émerger un monde de significations singulier lié à son histoire personnelle et à ses aptitudes affectives, perceptives, cognitives et motrices. Ne pas prendre en compte sérieusement ces différences de couplages au monde de la classe entre un enseignant débutant qui va en permanence devoir s'adapter à des situations nouvelles fortement anxieuses et un enseignant expérimenté qui va reconnaître régulièrement des situations

3. La notion de « monde propre » (*umwelt*) est empruntée au biologiste von Uexküll (1965) qui a reconstitué les mondes de différentes espèces animales.



déjà vécues à partir d'indices typiques, conduit à définir des objectifs de formation pour les entrants dans le métier inatteignables à ce moment-là de leur trajectoire professionnelle et non pertinents par rapport à leurs préoccupations. La formation construite de manière dominante sur le modèle de l'expertise génère de nombreux malentendus, incompréhensions et frustrations et ne favorise ni la construction de compétences professionnelles – tant celles-ci sont irréalistes ou idéalisées – ni l'intégration dans la communauté professionnelle, compte tenu du sentiment d'insatisfaction et de culpabilisation généré par ces écarts à la référence experte.

S'inscrire dans le paradigme de l'enaction (Varela, 1989), en appréhendant ce qui se passe dans la classe en terme de couplage de l'activité de l'enseignant à la situation, c'est appréhender son activité de manière globale en ne séparant pas ses actions, perceptions et cognitions mobilisées dans la situation (Barbier & Durand, 2003), c'est se préoccuper de la réalité de la classe en se focalisant sur ce qui s'y fait réellement, c'est reconstruire le monde de la classe de l'enseignant à partir de ce qui est significatif pour lui à chaque instant, et c'est s'intéresser à la dynamique des interactions qui ouvrent et ferment successivement des possibles pour l'enseignant et pour les élèves. Dans cette perspective, s'intéresser à l'apprentissage professionnel revient à pister ce processus dynamique dans la durée en reconstruisant l'histoire de ces différents couplages. L'identification de l'évolution des préoccupations des enseignants lors de leur première année d'enseignement (Serres, 2006) est une source essentielle pour repenser une structuration différente des contenus de formation dispensés tout au long de celle-ci. La recherche d'une meilleure synchronisation entre les difficultés typiques repérées chez des enseignants débutants et les contenus de formation constitue une voie essentielle d'amélioration des plans de formation (Ria, Leblanc, Serres & Durand, 2006; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, soumis).

L'accès à la « conscience pré-réflexive » permet d'enrichir l'analyse de l'activité

Ces différents couplages activité-situation sont dissymétriques, c'est-à-dire que l'activité de l'enseignant n'est pas déterminée par l'environnement ou par des phénomènes sociaux mais par les significations qu'il accorde à tels ou tels événements et par ce qu'il fait. L'accès à ces couplages est possible en amenant les enseignants à montrer, raconter et commenter ce qui est significatif pour eux dans le déroulement de la situation de classe en relation avec leurs actions. Cet accès est possible sur la base de l'hypothèse de la « conscience pré-réflexive » (Theureau, 2006) correspondant à l'idée que toute activité humaine s'accompagne d'une expérience immédiate, d'une compréhension partielle de cette expérience dans l'action par l'acteur lui-même et d'une possibilité d'explicitation de celle-ci sous certaines conditions.



Cette « conscience pré-réflexive » à différencier de la « conscience réflexive » qui correspond à une pratique d'analyse d'une activité passée, est constitutive de l'activité et équivaut à l'effet de surface de la dynamique de ces couplages activité-situation

Lorsqu'un enseignant est invité à commenter son activité, il découpe, de manière spontanée, le flux continu de celle-ci en unités discrètes d'activité significatives de son point de vue sous forme d'actions pratiques, de communication, d'interprétations, d'émotions. Ces unités discrètes sont le fruit de l'articulation de préoccupations, d'attentes, de connaissances et de focalisations à chaque instant du déroulement de l'activité.

Par exemple, sur la base de l'enregistrement vidéo d'une séance de classe et d'un entretien d'autoconfrontation, on a repéré les préoccupations suivantes d'une enseignante documentaliste débutante lorsqu'elle a communiqué la consigne de travail à ses élèves en début de cours (Veyrunes, Marais, Roublot & Leblanc, sous presse) :

- présenter clairement les objectifs de la séance aux élèves,
- prendre la parole devant les élèves sans montrer son malaise,
- décider de ce qu'elle doit faire et dire,
- utiliser un vocabulaire adapté aux élèves.

Par la suite, pour préciser sa consigne de travail, cette enseignante a sollicité un élève qui n'a pas répondu. Sans insister, elle est passée à autre chose. Elle a commenté ce moment lors de l'autoconfrontation : « *c'est [pour] éviter la confrontation, c'est ne pas rentrer dans le... j'ai demandé à une élève de parler et elle veut pas répondre donc... j'ai l'impression que les élèves sont mal à l'aise, donc j'insiste pas, alors que, en fait, c'est moi qui suit mal à l'aise et c'est pour ça que j'insiste pas...* ». Compte tenu de ce qui est perçu dans la situation, les préoccupations suivantes sont apparues :

- éviter de contraindre les élèves à prendre la parole,
- éviter une situation inconfortable.

Se priver de l'accès à ces éléments non manifestes de l'activité de l'enseignante et souvent non conscientisés, c'est risquer de proposer des interprétations erronées, non pertinentes de ce qui se passe dans la situation – penser par exemple qu'elle cherche à respecter son plan à tout pris ou qu'elle cherche à ne pas perdre de temps – et donc de donner des conseils inadaptés, inutiles ou inatteignables. A l'inverse, documenter ces composantes de l'activité à partir d'un questionnaire spécifique lors de l'autoconfrontation sur ce que cherche à faire l'enseignante, sur ce qui l'amène à agir de telle façon à cet instant, sur les résultats attendus de son action permet d'identifier les difficultés réellement vécues liées à la dynamique de la situation d'enseignement. Repérer dans notre exemple que le sentiment de malaise de l'enseignante est couplé au mode de questionnement adressé aux élèves – une question à



la cantonade suivi d'une sollicitation d'un élève pris au hasard – c'est identifier qu'elle ne sait ni qui interroger, ni comment le faire. L'absence de réponse ou la difficulté à traiter des réponses partielles ou erronées l'incite à passer à un autre mode de travail et à éviter ces moments particulièrement difficiles au plan émotionnel. L'accès à la « conscience pré-réflexive » de l'enseignante permet d'enrichir l'analyse de son activité en apportant des éléments de compréhension de son vécu qui sont inaccessibles en adoptant seulement un point de vue extérieur. L'analyse enrichie du point de vue intérieur ouvre des pistes de transformation de l'activité plus pertinentes car coconstruites avec l'acteur lui-même. Ainsi, envisager avec cette enseignante comment concilier simultanément les deux préoccupations convergentes – partir de ce que les élèves ont fait dans le cours précédent et les amener à s'exprimer oralement devant le reste de la classe – est une piste pertinente pour l'aider progressivement à accepter ce « face à face » avec la classe.

Chaque enseignant progresse en « typicalisant » ses expériences et en les comparant à celles de la communauté professionnelle

Chaque expérience d'enseignement conduit à construire potentiellement des émotions-types, actions-types, préoccupations-types, perceptions-types... qui constituent des ressources dans de nouvelles situations ayant un air de famille. C'est la reconnaissance de ces occurrences qui permet à l'enseignant de s'adapter à telle ou telle situation et de réaliser des progrès dans son activité en gagnant en efficacité (Durand, Saury & Sève, 2006). Typicaliser ses expériences consiste donc à rechercher et à repérer des similitudes et des différences dans son activité afin de gagner en généralisation. On peut identifier par exemple chez l'enseignante documentaliste l'émotion-type « être mal à l'aise devant le groupe » et l'interprétation-type suivante « penser qu'il en est de même pour les élèves lorsqu'ils doivent prendre la parole ». Le report de ses propres émotions sur les élèves l'amène à reproduire des actions-types comme par exemple « *comme moi j'ai cette sensation, j'insiste pas trop, s'ils répondent pas je passe à quelqu'un d'autre* ».

La situation de cette enseignante documentaliste est à la fois singulière, notamment dans la dynamique de son déroulement, mais présente en même temps des éléments communs à d'autres situations vécues non seulement par cette même enseignante mais aussi par d'autres collègues de cette discipline et d'autres disciplines. Ce début de cours est particulier dans la mesure où l'expérience de cette documentaliste face à des classes complètes est très limitée. En effet, son travail se déroule essentiellement avec des petits groupes d'élèves et tout ce qui relève de l'enseignement magistral est absent de la formation des enseignants documentalistes. Le mal à l'aise face à la classe la conduit à passer rapidement de questions orales à une consigne où elle leur demande d'écrire, et à organiser le travail des élèves par paires pendant qu'elle circule d'un groupe à l'autre en leur apportant son aide. Elle cherche ainsi à reproduire une situation plus proche de celles qu'elle a connues, qu'elle



a le sentiment de maîtriser et dans laquelle elle se sent bien. En même temps, compte tenu de ces spécificités qui ont tendance à amplifier les difficultés vécues face au groupe classe, ce début de cours est un prototype de l'activité d'enseignants débutants caractérisée par la part essentielle des émotions lors des premières expériences de classe (Ria & Durand, 2001). En effet, on retrouve dans cet exemple ce qu'ont montré l'analyse de la genèse et de l'évolution de ces émotions lors des premières expériences d'enseignement :

- ce « face à face » avec les élèves est souvent vécu par les débutants comme une confrontation asymétrique marquée par une forte tonalité émotionnelle,
- les ressentis émotionnels guident leurs prises de décision et leurs actions,
- les enseignants débutants masquent leur malaise devant leurs élèves et luttent pour ne pas être trop perturbé par ce sentiment d'inconfort.

Ce processus de typicalisation mis en œuvre au niveau de l'activité individuelle en référence à sa propre pratique fonctionne de la même manière en référence aux pratiques déployées par d'autres collègues représentant la communauté professionnelle. Il s'agit alors de rechercher des ressemblances et des différences en comparant sa pratique à celle de pairs débutants ou plus expérimentés. La construction des compétences des enseignants se fait à ces deux niveaux. Se pose alors le problème du statut de l'expert qui sert souvent de modèle de référence dans la conception des dispositifs de formation. Les conduites expertes ne sont pas à envisager comme un produit direct à atteindre qui pourraient être découpées en un certain nombre de comportements à reproduire. Si l'expertise est évidemment une finalité recherchée de toute formation, elle n'en constitue pas forcément une bonne référence pour des débutants. Envisager la formation comme l'acquisition d'une pratique experte à partir des savoirs identifiés chez ceux-ci serait une erreur car cela ne dit rien du processus de constitution de ce capital (Laot & Orly, 2004). Notre perspective plaide en faveur de l'appréhension de cette question de formation à partir d'une approche développementale de l'activité permettant de mieux comprendre le processus de formation en mouvement, en identifiant les trajectoires typiques des débutants au cours de ce cheminement vers l'expertise.

L'élaboration d'un observatoire de l'activité enseignante articulé au paradigme de l'enaction

L'observatoire est un ensemble de méthodes et de procédures qui doivent respecter les présupposés épistémologiques évoqués précédemment, présupposés sur lesquels se fondent l'analyse de l'activité et l'élaboration de pistes de formation. Pour appréhender le monde de la classe de l'enseignant notamment en terme de couplage acteur-situation,



il est nécessaire de mettre en relation ce que fait l'acteur en interaction avec l'environnement qu'il perçoit. Pour cela, il faut à la fois produire des observations de l'environnement d'un point de vue extérieur sur la base d'enregistrement vidéo et / ou de notes ethnographiques, et articuler ces éléments avec le point de vue de l'acteur sur ce qu'il a fait à travers des verbalisations a posteriori réalisées à partir des traces d'activité produites par les acteurs (enregistrements vidéo des comportements et des communications, notes de préparation de l'enseignant, fiche de travail des élèves...). Documenter la conscience pré-réflexive de l'acteur se réalise en sollicitant des commentaires en situation d'autoconfrontation concernant ces traces d'activité. Ainsi on accède à une partie de l'activité significative pour l'acteur en contexte ainsi qu'à sa dynamique de production. L'adoption d'un point de vue articulant l'intrinsèque et l'extrinsèque, contextualisé et dynamique, favorise la production d'hypothèses interprétatives pertinentes au vu de la situation dans laquelle l'acteur est réellement engagé.

Ouvrir la porte de sa classe et accepter le regard de l'autre sur sa propre activité d'enseignant ne va pas de soi car celle-ci est souvent vécue comme une pratique engagée, personnelle et intime. Dès lors le regard de l'autre s'il n'est pas totalement bienveillant et compréhensif condamne d'emblée le caractère formateur des échanges qui peuvent suivre. Toute position d'évaluation, de prescriptions et de jugements correspondant à une position en surplomb entraîne immédiatement des effets de protection des personnes qui se manifestent soit par des attitudes défensives, voire agressives, soit à l'inverse par des attitudes d'acceptation ou de soumission immédiates qui ont pour but de couper cours aux échanges. Dans les deux cas, les conditions ne sont pas requises pour accéder à l'expérience de l'autre. Pour dépasser cet obstacle récurrent dans les moments de formation où l'on s'appuie sur la pratique de l'autre, il est indispensable de créer les conditions minimales de confiance entre les acteurs, par exemple à travers un entretien préalable avec l'acteur impliqué. Plusieurs solutions sont possibles : l'échange informel sur le lieu de travail, dans la classe sans élèves, par exemple, afin de s'immerger dans le contexte professionnel de l'enseignant; l'entretien formel sous forme « d'instruction au sosie » visant à identifier un moment d'enseignement difficile (classe, matière, niveau particulier) sur lequel l'enseignant aurait envie de travailler. Lors de cette première rencontre sont présentées les possibilités de recueil de traces d'activité (notes ethnographiques de l'observateur et / ou enregistrement vidéo et / ou audio, récupération de documents préparatoires à la séance, de documents utilisés dans la séance, de productions d'élèves...); sont également évoqués, expliqués et contractualisés, les buts et conditions de passation de l'entretien d'autoconfrontation (lieu et durée) et des analyses qui seront menées suite aux observations. En plus du caractère non évaluatif déjà pointé, il est précisé que le but de cet entretien ne vise pas une autoanalyse immédiate (de type autoscopie), ni l'obtention d'un discours général sur sa pratique d'enseignant ou sur ses conceptions de l'enseignement



mais qu'il est attendu une description détaillée pas à pas de ce que fait l'acteur. Ce détour par la description crée une situation paradoxale au niveau de l'entretien dont il faut avoir conscience : l'enseignant qui a enfin l'occasion d'évoquer ses problèmes dans un espace de parole protégé s'engage rapidement et spontanément dans une analyse de ce qu'il a fait et de ce qu'il voit, alors que l'interlocuteur le contraint à ne pas le faire et cherche à l'amener sur le chemin plus difficile car moins intuitif de l'explicitation (Vermersch, 1994) et de la description fine de son activité. Pour éviter le sentiment de frustration que peut générer ce détour, il est conseillé de proposer un deuxième temps où l'acteur pourra s'exprimer sans contrainte et où il pourra directement solliciter de l'aide et des conseils.

L'autoconfrontation pour accéder au sens de l'activité

L'analyse de l'activité n'est pas à assimiler aux analyses de pratiques classiquement développées, analyses au cours desquelles soit le formateur évalue la prestation du stagiaire sur la base de ce qui aurait pu ou dû être réalisé à partir de normes extérieures liées à la discipline enseignée ou à la profession (vidéo-formation, analyse de situation de micro-enseignement), soit adopte un point de vue clinique à partir de normes intérieures liées à la personne ou à son identité (groupe Balint, écriture clinique, histoire de vie). L'entretien d'autoconfrontation vise à documenter les interactions significatives de l'acteur avec l'environnement. Il permet à l'acteur de fournir des éléments indispensables à la compréhension de la production de son activité en relation avec la réalité de sa pratique. Il a été développé, en relation avec la théorie de l'action dirigée vers un but, par von Cranach et Harré (1982). Il consiste en une procédure au cours de laquelle l'acteur est confronté à l'enregistrement audio-visuel de son activité et invité à expliciter, montrer et commenter les éléments significatifs pour lui de cette activité, en présence d'un interlocuteur (Theureau, 1992). Celui-ci cherche à placer l'acteur dans une posture et un état mental favorables à cette explicitation en l'amenant en premier lieu à décrire le plus facile pour l'acteur, c'est-à-dire ses actions (qu'est-ce que tu fais là ?) et ses focalisations (à quoi fais-tu attention ?). Dans le même temps, l'interlocuteur doit chercher à documenter les autres composantes de l'expérience que sont le faisceau de préoccupations de l'acteur dans la situation présente, ses attentes par rapport au devenir de la situation, les connaissances mobilisées, validées, invalidées et construites à ce moment là, les émotions ressenties et les interprétations réalisées dans la situation. Ces composantes évoqués moins spontanément par l'acteur peuvent être exprimées grâce au questionnement spécifique suivant :

- que cherches-tu à faire à ce moment-là ? (préoccupations)
- quels résultats attends-tu de ton action ? (attentes)
- qu'est-ce qui t'amène à agir ainsi à cet instant ? (connaissances)



- que ressens-tu ? (émotions)
- comment vois-tu la situation à ce moment-là ? (interprétations)

La reconstruction de l'enchaînement des unités élémentaires (et de leurs composantes sous-jacentes) d'un cours d'action permet de rendre compte de l'évolution du flux des préoccupations d'un acteur au cours de la période d'activité étudiée, de la construction des significations et des modalités d'apprentissage mises en jeu. Cette reconstruction se réalise en articulant étroitement les traces de l'activité et les verbalisations issues de la situation d'autoconfrontation. Cela permet de construire des récits réduits de l'expérience qui permettent de restituer la dynamique de l'activité du point de vue de l'acteur (Tableau 1).

Tableau 1 : Récit réduit du début de cours de l'enseignante documentaliste

Temps	Unités élémentaires : actions, émotions, interprétations	Faisceau de préoccupations de l'acteur
00'30 - 04'25	Géné de prendre la parole devant la classe, communique les consignes générales de travail aux élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter clairement les objectifs de la séance aux élèves - Prendre la parole devant les élèves sans montrer son malaise - Décider de ce qu'elle doit faire et dire - Utiliser un vocabulaire adapté aux élèves
04'25 - 05'10	Pose une question à la cantonade pour faire préciser ces consignes de travail	<ul style="list-style-type: none"> - Partir de ce que les élèves ont fait dans le cours précédent - Amener les élèves à s'exprimer à l'oral devant le reste de la classe
05'10 - 06'20	Interpelle un élève pris au hasard dans la liste de la classe	<ul style="list-style-type: none"> - Sortir de ce silence inconfortable - Amener un élève particulier à s'exprimer à l'oral devant le reste de la classe
06'20 - 07'10	Géné devant l'absence de réponse de l'élève, demande aux élèves de sortir une fiche	<ul style="list-style-type: none"> - Eviter une situation inconfortable

De l'analyse de l'activité professionnelle à la formation des enseignants

Le cahier des charges concernant la formation initiale des enseignants (B.O. n°1, 2007) développe des principes organisateurs qui visent à valoriser l'activité professionnelle au sein des dispositifs IUFM :



- la formation à caractère universitaire fondée sur l'alternance doit être « conçue dans l'articulation entre la responsabilité du professeur en stage dans un établissement et sa participation à des unités d'enseignement en IUFM »,
- l'inefficacité de « savoirs théoriques déconnectés de la pratique » et, symétriquement, l'effet formateur des situations de terrain « analysées à l'aide d'outils conceptuels et des apports de la recherche universitaire » amènent à ré-interroger l'articulation théorie-pratique,
- la formation en IUFM doit être « en prise sur la réalité scolaire et dispensée en fonction des situations professionnelles rencontrées par les professeurs ».

Cette nécessaire prise en compte de la réalité de l'activité professionnelle est renforcée du fait de l'évolution rapide des caractéristiques du public scolaire, notamment une plus grande hétérogénéité de socialisation des élèves (Rayou & van Zanten, 2004) sollicitant de nouvelles compétences de la part des enseignants. Parallèlement, la focalisation de plus en plus forte des enseignants débutants entrant dans le métier sur les problèmes de gestion de classe et les problèmes de disciplines confirment cette évolution et remet en cause toute formation qui ne prendrait pas en compte sérieusement ces tendances. Du coup, les questions relatives à l'accès à l'expérience professionnelle, à la modélisation de l'activité enseignante ainsi qu'au processus d'apprentissage professionnelle deviennent des préoccupations cruciales pour concevoir des dispositifs de formation pertinents et évolutifs.

Structurer les contenus de formation à partir des « expériences typiques » des enseignants débutants

Les contenus de formation ne peuvent se limiter à des règles génériques didactiques et pédagogiques pré-existantes qu'il s'agirait d'appliquer en classe. Les règles énoncées par des formateurs coupés de la pratique de classe depuis de nombreuses années correspondent souvent à des injonctions idéalistes. Celles énoncées par des formateurs conservant une pratique d'enseignant sont aussi en décalage important avec les possibilités d'action d'un enseignant débutant car elles sont issues d'une pratique expérimentée. Dans les deux cas, elles sont perçues comme irréalistes ou inatteignables par les enseignants stagiaires. En prescrivant aux stagiaires ce qu'ils devraient faire dans leur classe au regard des programmes, des instructions diverses et des apports didactiques et pédagogiques valorisés par les formateurs, on les condamne à se culpabiliser de ne pas pouvoir mettre en œuvre ces principes ou à les rejeter en grande partie. Un enseignant débutant peut difficilement faire rentrer dans son monde de significations l'expertise de didacticiens ou de pédagogues tant leurs visions de la situation sont différentes. Face à cette conception « descendante » de la formation qui crée un gouffre entre l'activité réelle des stagiaires et l'activité prescrite par l'IUFM et l'institu-



tion, s'est développée une conception « ascendante » de la formation (Méard, 2004) se concrétisant dans de nombreux dispositifs d'analyse de pratiques (Perrenoud, 1996, 2001; Education permanente, 2005). Ces dispositifs à l'inverse, laissent les contenus de formation émerger au gré des aléas des expériences professionnelles. Si l'intérêt de cette approche est de répondre individuellement à des préoccupations immédiates des stagiaires, les limites sont de traiter d'aspects pas forcément cruciaux, de ne pas anticiper les difficultés auxquelles les enseignants vont être confrontés dans leurs premiers mois et années d'enseignement et de s'enfermer dans une approche idiosyncrasique (Durand, Saint Georges & Meuwly, 2006).

Concevoir des contenus de formation utiles et transférables dans de nombreuses situations d'enseignement et pour le plus grand nombre de stagiaires nécessite de s'appuyer sur l'identification rigoureuse des préoccupations et difficultés typiques des enseignants novices dans la pratique réelle de la classe. Un certain nombre de recherche portant sur l'analyse de l'activité d'enseignants stagiaires (PLC2), de néo-titulaires (T1) et d'enseignants expérimentés ont mis à jour des couplages activité-situation cruciaux, critiques et typiques mais aussi atypiques ré-interrogeant de ce fait les normes établies de l'activité professionnelle (Ria, Serres, Goigoux, Baques & Tardif, 2006). Sur la base de ces travaux, des thématiques professionnelles nouvelles non ou peu abordées dans les curriculums de formation d'un enseignant et cependant essentielles à leur travail et à leurs transformations ont été structurées, conceptualisées et didactisées (Leblanc, Gombert & Durand, 2004) :

- la classe comme lieu social privilégié dans lequel les enseignants cherchent à contrôler la situation et à « ne pas perdre la face »,
- la classe comme lieu d'émergence de conflits favorisés par une supervision distante, un non recours à la négociation, un crescendo des menaces de sanctions de la part des enseignants,
- les actions plurielles et simultanées des enseignants procurant des dilemmes et des émotions intenses,
- le dispositif spatial de la classe comme artefact offrant des opportunités de positionnement et d'interactions de l'enseignant pour contrôler, évaluer, rappeler des interdits...,
- l'enseignement comme la construction de l'histoire des enseignants avec leurs élèves,
- la classe comme lieu où potentiellement tout le monde apprend de tout le monde (y compris l'enseignant).

Dans cette perspective, les contenus sont pensés non plus en termes de savoirs généraux et abstraits préexistants à l'activité d'enseignement mais en terme d'engagement dans la situation de classe, de reconnaissance de configuration typiques d'activité et d'expériences significatives



analogues dans des situations variées (Saury, Ria, Sève & Gal-Petitfaux, 2006). En adoptant ces principes, nous avons conçu et mis en œuvre des artefacts et des dispositifs de formation conçus à partir de situations « problématiques ou porteuses » typiques identifiées par la recherche, dont la maîtrise par les enseignants constitue un objectif d'apprentissage (Leblanc, Gombert, & Durand, 2004; Ria, Serres, & Merini, 2005; Leblanc, Serres, Ria, & Roublot, 2005). L'identification de ces situations permet de faire démarrer la formation sur les points névralgiques correspondant aux préoccupations relativement communes d'un groupe d'enseignants débutants.

L'étude du flux des préoccupations annuelles de professeurs stagiaires tout au long de leur cursus de formation en IUFM est d'une utilité considérable pour permettre, parallèlement, de mieux synchroniser les apports de la formation avec leurs besoins et leurs attentes qui évoluent au fur et à mesure de leur expérience d'enseignement dans les classes. Des modélisations produites sur des empans temporels longs portant sur les préoccupations typiques de professeurs stagiaires lors du début de l'année scolaire, le flux des préoccupations d'un professeur stagiaire à trois périodes de l'année et le flux synchronique d'un professeur stagiaire et de son conseiller pédagogique (Ria, Serres, Goigoux, Baques, & Tardif, 2006) permettent d'ouvrir des pistes plus adéquates ou plus compatibles avec les trajectoires réelles de formation professionnelle.

Confronter les enseignants stagiaires à des situations de travail réel pour favoriser l'activité de typicalisation

Concrètement, la première séquence de formation commence par la confrontation des stagiaires à des extraits vidéo issus de corpus de recherche portant sur l'activité de débutants. En leur donnant la possibilité d'accéder au contexte de la situation professionnelle (histoire de la séance, de la classe...), à une description précise du déroulement d'un processus (enregistrement audio et vidéo des comportements et communications entre les protagonistes), et au point de vue des acteurs sur celui-ci (entretiens d'autoconfrontation), on ouvre des pistes nouvelles de formation prenant en compte les critiques faites par les enseignants-stagiaires des IUFM lorsqu'ils sont demandeurs d'une formation les préparant « vraiment » au métier, à l'adaptation et aux évolutions de celui-ci, lorsqu'ils jugent leur formation « trop théorique », lorsqu'ils s'estiment évalués à partir de modèles pédagogiques trop éloignés de la réalité des classes, et lorsqu'ils disent que le cœur même de la formation se trouve dans la pratique professionnelle au sein des établissements scolaires (Rayou & van Zanten, 2004). Entrer dans la formation par des séquences vidéo d'interventions en classe en lien avec les besoins identifiés comme prioritaires par les stagiaires en situation d'enseignement, permet de mettre au premier plan de la formation des questions d'apprentissage professionnel porteurs de sens et de se donner les moyens de les appréhender dans toute leur complexité et dans leur caractère dynamique. La confrontation à des séquences



vidéo de pairs favorise un engagement réflexif amenant les acteurs à faire référence à leur expérience singulière, et leur offrant la possibilité d'apprendre en stimulant un processus de typicalisation qui consiste à reconnaître des traits de régularité et de familiarité entre les situations vécues, les situations projetées et les situations racontées.

Un certain nombre de travaux (Leblanc, Serres, Ria, & Roublot, 2005; Ria, Serres, & Merini, 2005; Serres, Ria, Adé & Sève, 2006) tendent à valider l'hypothèse selon laquelle l'utilisation en formation d'enregistrements vidéo de séquences de classe filmées en contexte scolaire favorise l'implication immédiate et authentique des stagiaires qui s'engagent spontanément dans une activité de comparaison entre ce qu'ils perçoivent de la situation filmée et ce qu'ils font dans leur classe. Si cette activité ne fait pas toujours l'objet d'une verbalisation partagée durant la séance de formation, elle est néanmoins présente lorsque les stagiaires regardent silencieusement la vidéo d'un pair comme l'indique cet extrait d'autoconfrontation réalisé après une séquence collective de simulation vidéo : *« ça peut paraître bête ce que je dis, mais encore une fois je me comparais en fait à ça (la vidéo), je me disais tiens moi je ne fais pas rentrer les élèves comme ça et ça paraît bête mais je préfère les faire rentrer comme je les fais rentrer, voilà je me disais ça, je me disais, je crois que je ne ferais pas comme ça car le prof. il dit cinquante fois bonjour, et puis en plus il leur dit de ne pas s'installer, de ne pas sortir leurs affaires mais je ne suis pas sûr que tout le monde ait entendu, voilà je pense à des choses comme ça, je me dis ce n'est pas une bonne solution »*. Même si leur expérience reste limitée et si la situation ne correspond pas précisément à leur niveau de classe ou à leurs contenus d'enseignement, une activité comparative avec les situations les plus proches, ressemblantes se développe : *« moi, j'ai des classes de 3ième et 4ième... donc, j'ai pas fait de relation directe mais c'est juste pour voir... moi j'ai pas de classe de 6ième mais pour voir comment il approchait... j'étais en train de penser au document qu'il présentait, ça avait l'air un peu compliqué... vu les rappels et les pré-requis que je suis obligé de faire ré-acquérir à mes 3ième de niveau faible, je me dis qu'est-ce que ça doit être en 6ième... »*. La confrontation à des séquences filmées constitue également un moyen indirect assez efficace pour rassurer les stagiaires sur leurs propres expériences d'enseignement, y compris lorsqu'ils sont en difficulté, comme l'illustre cet extrait d'autoconfrontation : *« juste là, j'ai trouvé que c'était un peu bruyant que... ça m'arrivait que ce soit aussi bruyant des fois et quelque part j'ai trouvé cela réconfortant de voir que... en fait on a l'impression que tout le temps on est seul à être dans ce genre de situation mais que ce soit grâce à cette vidéo ou quand on parle entre nous on s'aperçoit qu'on a tous les mêmes difficultés, et quelque chose comme ça quand ça m'arrive, quand les élèves rentrent et que là pour moi c'est trop bruyant, je le vis mal, je ne suis pas content de ce que j'ai fait c'est ça que je me dis là, c'est qu'après tout il n'y a pas que moi »*. Le climat de confiance généré par cette confrontation à un vécu proche du leur favorise les échanges entre pairs en amenant le stagiaire de lui-même à faire référence plus ou moins longuement à une ou des



expériences personnelles ressemblantes. « Là je me dis hop c'est intéressant, c'est un peu ce que j'ai essayé d'écrire là, il n'y a pas que moi qui pense ça et là j'ai envie de participer, s'il y a une discussion qui démarre, j'ai envie de participer car je pense un peu ça... ».

Pour développer cette activité de typicalisation en formation de manière plus systématique, nous avons conçu deux dispositifs d'utilisation et d'exploitation de la vidéo différents :

Le premier dispositif dit de « **simulation** »⁴ consiste à :

- observer rapidement un extrait vidéo d'un imprévu (après une présentation courte du contexte de classe, un ou deux visionnements de la vidéo sont proposés),
- décrire à chaud « sa » perception de la situation (sur une fiche pré-structurée),
- décrire ses actions en se « mettant à la place » de l'enseignant (sur une fiche pré-structurée),
- mutualiser les différents « couplages perception-action » élaborés par les différents stagiaires (échanges uniquement entre les stagiaires).

Ce dispositif vise à développer la capacité, chez les stagiaires, à prélever des indices pertinents en relation avec un contexte particulier de la classe et à élaborer des pistes d'interventions plus adaptées en relation avec leur propre pratique.

Le deuxième dispositif dit « d'analyse de l'activité située » est structurée à partir des étapes suivantes (Leblanc, Serres, Ria, & Roublot, 2005; Ria & Serres, 2005) :

- décrire précisément l'activité (de l'enseignant et / ou des élèves) à partir de traces de l'activité (enregistrement vidéo, autoconfrontation...),
- analyser cette activité en s'appuyant sur ses expériences et connaissances multiples,
- expliciter des expériences proches et les comparer entre pairs,
- conceptualiser à partir d'apports théoriques et rechercher un consensus sur les actions efficaces et inefficaces.

Ce dispositif vise à apprendre aux stagiaires à repérer et interpréter l'activité significative déployée par les acteurs (enseignant et / ou élèves) dans des situations problématiques, à les amener à mobiliser et mettre en relation avec cette situation un ensemble de savoirs hétéro-

4. Ce dispositif a été conçu et mise en place par Alain Jean, formateur à l'IUFM de Montpellier, dans le cadre de la formation des PLC2 en technologie. Il a été analysé à partir de données issus de l'enregistrement vidéo de la situation de formation et des autoconfrontations réalisés avec le formateur et trois enseignants stagiaires.



clites élaborés lors de leurs expériences d'enseignement, lors d'échanges entre pairs et lors des différentes situations de formation proches ou éloignées, à se constituer un répertoire de gestes professionnels et à l'enrichir.

Trois conditions favorisent l'adhésion et l'implication des stagiaires dans ces dispositifs :

Des séquences de classe réalisées avec des pairs et filmées sont perçues comme plus pertinentes par les stagiaires que celles montrant des pratiques d'enseignants expérimentés car elles correspondent mieux aux problèmes typiques auxquels ils ont à faire face quotidiennement et à leurs préoccupations du moment. Des enregistrements vidéo de séquences de classe réalisées avec des enseignants expérimentés peuvent constituer des outils d'aide à la transformation de la pratique de novices à condition de ne pas démarrer la formation sur cette confrontation trop décalée, de ne pas présenter les extraits comme des modèles à atteindre, et d'analyser la complexité des gestes professionnels mobilisés dans la situation. Le niveau d'expertise des enseignants présentés dans les vidéos influe donc sur l'activation du processus de typicalisation.

Plus les thématiques des séquences vidéos présentées sont éloignées des préoccupations du moment des enseignants-stagiaires dans leur trajectoire de formation et moins elles sont perçues comme formative. Le respect du principe de synchronisation entre la nature de ces séquences vidéo et les besoins du moment des stagiaires contribue à renforcer l'effet formateur de ce type de situation. Cette piste pertinente pour la formation pose cependant le problème de l'alimentation régulière d'une sorte de banque de données vidéo de situations de classe indexées à l'analyse de l'activité réelle des enseignants. La perspective de constituer un observatoire-conservatoire des pratiques professionnelles des enseignants débutants et expérimentés (Ria, 2006) est une piste prometteuse qui cherche à identifier à la fois les aspects stabilisés de la pratique correspondant aux règles de métier mais aussi les inventions régulières réalisées pour faire face à des situations nouvelles et / ou difficiles.

Faire le choix, en tant que formateur, de se confronter régulièrement à la réalité des classes d'aujourd'hui et de demain, c'est accepter l'idée de découvrir des aspects implicites de l'activité enseignante qu'on n'abordait pas jusqu'à maintenant en formation. C'est accepter de ne pas avoir de solutions immédiates et donc de devoir construire d'autres ressources théoriques et méthodologiques pour analyser l'activité enseignante en ne se limitant pas au discours professionnel, didactique ou pédagogique. Cette perspective conduit à ré-envisager la formation du formateur autant que celle du stagiaire :

- le formateur doit construire de nouveaux cadres méthodologiques pour appréhender l'expérience des stagiaires, la réalité des classes et l'évolution de celle-ci;



- il doit élaborer des catégories d'analyse de l'activité en contexte permettant de comprendre la complexité et la dynamique du travail d'enseignant;
- le stagiaire, de son côté, doit prendre conscience d'une partie de son expérience, apprendre à établir des régularités, envisager et mettre en œuvre des transformations réalistes constituant un progrès dans son activité d'enseignant.

Enrichir la réflexivité de l'enseignant en développant une intelligibilité des situations de travail

Les pratiques réflexives se sont développées au sein des dispositifs de formation des IUFM suite aux incitations institutionnelles et elles s'opérationnalisent dans diverses situations de formation individuelles (conseil pédagogique, tutorat) et collectives (Groupe d'Analyse de Pratiques...). Cependant, les méthodes, les théories et les finalités auxquelles se réfèrent ces analyses de pratiques sont très diverses et rarement explicites. De manière contrastée, notre approche cherche à rendre compte du couplage activité-situation à partir d'outils conceptuels et de méthodes issus de l'ergonomie du travail. Dans cette perspective, nous proposons d'enrichir ces situations d'analyse de pratique :

- en cherchant d'abord à appréhender et documenter l'expérience des enseignants et à en comprendre l'organisation interne signifiante,
- en usant de catégories d'analyse du travail ne se réduisant pas au langage didactique et pédagogique utilisé usuellement en formation.

Pour appréhender et documenter l'expérience, les modalités d'entretien, en se focalisant sur la description de l'action significative du point de vue de celui qui la réalise, favorisent un engagement volontaire des enseignants-stagiaires à « ouvrir la porte de leur classe » et à développer un discours au plus près de leur vécu d'enseignant. Cet accès à l'expérience intime des stagiaires ne peut se faire que sur la base de collaborations engageant les acteurs en présence : d'une part, les enseignants acceptent de décrire finement leur pratique sans masquer les difficultés, les émotions, les doutes, les dilemmes rencontrés et d'autre part, les formateurs facilitent la description de celle-ci pour gagner en pertinence au niveau de l'analyse afin de construire avec les stagiaires des réponses plus adaptées à leurs attentes. Pour que les conseils prodigués en formation soient formateurs il faut qu'ils soient sollicités et / ou attendus. Des travaux récents ont montré que les préoccupations typiques des professeurs stagiaires relatives à la nature des relations avec leur conseiller pédagogique ou leur tuteur sont de chercher à « conserver la main » dans l'entretien, à bénéficier de conseils quand cela est nécessaire et à faire du conseiller un « allié », une ressource (Ria, Serres, Goigoux, Baques & Tardif, 2006). Ces résultats plaident pour le développement d'une relation empathique et compréhensive et non pour le développement d'une relation de type compagnonnage basée sur des interactions



asymétriques fortement prescriptives. Autrement dit, une relation qui inverse les rôles d'une certaine façon où les interventions des tuteurs ne doivent pas prescrire mécaniquement l'activité des enseignants stagiaires mais venir enrichir le contexte de leur activité en relation avec leurs préoccupations actuelles, leurs questions identitaires et la pénétration de la communauté professionnelle (Durand, Saint-Georges & Meuwly-Bonte, 2006). Pour cela, nous mettons en place deux formes d'exploitation en formation de l'autoconfrontation :

- soit une exploitation individuelle lorsque les stagiaires sont en grande difficulté dans leur classe et / ou lorsque leur situation d'enseignement comporte une très grande spécificité (par exemple vis à vis d'un public scolaire ayant un handicap mental);
- soit une exploitation collective dans les cas où les stagiaires acceptent et souhaitent échanger sur et à partir de leur pratique personnelle.

Dans les deux cas, l'autoconfrontation implique une posture dans laquelle l'enseignant stagiaire a l'initiative du commentaire, et fournit les matériaux permettant de comprendre et d'identifier les processus qui organisent son activité. L'interlocuteur aide à expliciter les zones d'ombre de celle-ci, mais sa position diffère de celle du formateur tenté d'expliquer, de juger ou de prescrire assez rapidement des solutions. C'est à ces conditions de détour par la description et de retenue dans l'explication que les données produites contribuent à enrichir significativement l'analyse menée par la suite. Les matériaux collectés sont mis à disposition des acteurs, et permettent de réaliser plusieurs types d'analyses à différents stades d'élaboration et d'approfondissement de la recherche et ils offrent en même temps de réelles opportunités de développement pour les participants. Ces analyses prennent la forme de commentaires « à chaud » en réponse aux demandes des acteurs, jusqu'à des rapports écrits structurés et argumentés.

Pour dépasser une analyse de l'enseignement réalisée à partir des concepts de la didactique disciplinaire ou de la pédagogie générale, nous nous appuyons sur les travaux de chercheurs qui ont exploité les concepts issus de l'ergonomie (Amalberti, de Montmollin & Theureau, 1991; Clot, 1999; Leplat, 1997; Pastré, 1997. 2005) pour étudier le travail des enseignants (Bucheton, sous presse; Durand, 1996; Goigoux, 2001; Ria, 2006). Ces auteurs analysent la situation d'enseignement au regard de la distinction classique pour des ergonomes du travail entre la tâche et l'activité. La tâche des enseignants, en référence à Durand (1996), est complexe, composée d'objectifs précis, ambitieux et lointains et de multiples conditions définies (contenus à enseigner, découpage disciplinaire, composition des groupes-classes, organisation du temps, locaux, contraintes administratives). Pour Goigoux (2001), elle s'inscrit dans un modèle d'analyse du travail réel (tâches redéfinies et effectives) des enseignants qui articule les déterminants de son travail (prescriptions de l'institution scolaire et caractéristiques des enseignants et des élèves) et



leurs effets sur l'apprentissage des élèves et sur l'enseignant notamment. Les auteurs font également état d'une importante marge de liberté pédagogique, compte tenu de la définition du travail prescrit à l'enseignant en terme de mission, et considèrent la conception et l'auto-prescription comme des dimensions importantes du travail. Goigoux (2001) montre que les enseignants jugent une technique didactique au vu des apprentissages que cela permet chez les élèves mais également au vu des transformations que cela nécessite au niveau de leur pratique. Améliorer une pratique professionnelle ne peut se faire sans prendre en compte la question de l'efficacité de l'action (c'est-à-dire son rapport coût / efficacité). Ces auteurs remarquent également qu'une de leurs actions principales consiste à prescrire des tâches aux élèves, et que le rapport prescription/activité établi par les élèves intervient aussi dans l'activité des enseignants. Les décalages existants entre les prescriptions (à destination des élèves) et auto-prescriptions (à destination de l'enseignant) et l'activité réalisée amènent à considérer ces éléments de manière articulée dans les contenus de formation. Durand (1996) montre qu'à chaque niveau temporel sont associés des buts sensiblement différents : « comportement » et « ordre » à court terme, « travail » à moyen terme, « apprentissage » et « développement » à long terme. Cette différenciation temporelle des buts peut, selon lui, générer des dilemmes au cours de l'action, d'autant plus que l'atteinte des buts à long terme est difficile à appréhender et que l'action face aux élèves génère une situation de « crise temporelle ». Ainsi, les enseignants répondent parfois par des « procédures d'urgence » qu'ils n'ont pas anticipées et qu'ils n'ont pas le temps de délibérer au moment de les mettre en oeuvre. Les différents buts identifiés en fonction de la temporalité et du contexte d'intervention nous amènent à concevoir des contenus de formation qui prennent en compte l'évolution des préoccupations des enseignants (à l'échelle d'un moment particulier dans une séance, d'un cycle d'apprentissage et d'une année scolaire). Durand (1996) considère par ailleurs que dans l'activité d'enseignement, les anticipations sont peu fiables. Aussi les actions de planification doivent-elles toujours se combiner avec des adaptations en temps réel dans le déroulement de l'activité en classe. Dans ce prolongement, Bucheton (sous presse) appréhende l'activité enseignante en terme de gestes professionnels dynamiques. Elle développe le concept d'ajustement pour aborder l'imprévisibilité du geste professionnel dans le réglage de la co-activité avec les élèves en situation.

Durand (1996) et Goigoux (2001) soulignent que les enseignants sont soumis à de très nombreuses situations contradictoires (incompatibilité entre plusieurs objectifs d'enseignement, incompatibilité entre objectifs et conditions d'enseignement, incompatibilité entre conditions et nécessités pour l'apprentissage, etc.) et à des dilemmes qu'ils résolvent souvent par des solutions de compromis. De manière plus spécifique, Ria (2006) à partir d'une synthèse de résultats de recherche sur l'activité typique des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive montre :



- le caractère indéterminé de l'activité des professeurs stagiaires en début de leçon, notamment lors de la prise en main des élèves et de la présentation des premières consignes collectives qui génèrent des émotions négatives et se caractérisent par des attentes floues de l'enseignant malgré une préparation scrupuleuse du plan de leçon,
- le caractère contradictoire de leur activité qui s'exprime à travers des préoccupations concurrentielles générant des dilemmes et les amenant à se focaliser sur l'une des attentes jugées prioritaires,
- le caractère exploratoire de leur activité qui les conduit à apprendre autant des dispositifs pédagogiques qu'ils mettent en place, des agissements des élèves, que d'eux-mêmes.

En conclusion

Ces résultats plaident en faveur d'un équilibre entre les contenus de formation en termes d'adaptabilité en classe de l'enseignant et ceux relatifs à la planification survalorisés. Ils conduisent à concevoir des situations de formation permettant aux professeurs stagiaires de construire de la régularité en les amenant à reconnaître des indices typiques et des éléments familiers au sein de la situation de travail pour interpréter et anticiper les événements de la classe. Les cursus de formation des enseignants doivent également faire des dilemmes identifiés des points centraux de l'apprentissage professionnel. Face aux réticences d'un certain nombre de stagiaires à dévoiler leurs difficultés dans des dispositifs d'analyse de pratiques – malgré les précautions éthiques et relationnelles qui les entourent – les propositions faites dans cet article notamment à travers des modalités de formation s'appuyant sur des extraits vidéo de situations d'enseignement de pairs – typiques de l'entrée dans le métier – amènent progressivement les enseignants débutants à porter un regard sur leur propre pratique. A condition que les formateurs clarifient leur rapport à l'enseignement de la discipline, à la norme et la prescription (Gelin, Rayou & Ria, 2007), il est alors possible d'engager les enseignants stagiaires dans des débats et controverses professionnelles, source de transformation de leur pratique voire de création. L'apprentissage d'une réflexivité régulière sur sa pratique réelle est d'autant plus important dans le contexte fortement évolutif du milieu scolaire (nouvelles prescriptions, nouveaux dispositifs d'accompagnement des élèves, évolutions des caractéristiques des élèves, accroissement des pressions sociales...) et dans la perspective d'une formation continuée qui s'institutionnalise dans les deux premières années après la titularisation. L'enjeu majeur de cette prochaine décennie serait de réussir à élaborer des dispositifs de formation évolutif conçu comme un accompagnement à l'entrée dans le métier, prenant en compte la spécificité des contextes d'intervention – milieu difficile ou non – responsabilisant les enseignants et favorisant la création d'une communauté éducative en valorisant les échanges intergénérationnels – entre novices et anciens – et inter-caté-



goriels – entre les enseignants, l'ensemble de l'équipe éducative et les familles – au service de la réussite des élèves. Cette perspective nécessite de former les formateurs aux méthodes et concepts abordés dans cet article pour, non pas développer leur expertise de la discipline enseignée, mais plutôt, leur capacité à analyser le travail réel d'un enseignant débutant ou plus expérimenté et de construire avec lui des pistes de transformation de son activité. En tant que chercheur étudiant l'activité aux deux niveaux du système éducatif – la classe et la formation – nous constituons sans doute des ressources humaines et technologiques privilégiées pour accompagner ce double engagement des formateurs, à la fois dans l'action et dans une épistémologie de l'action.



Références

- Amalberti, R., de Montmollin, M., Theureau, J. (1991). *Modèles en analyse du travail*. Bruxelles : Margada.
- Barbier, J.M., Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Bucheton, D. (dir.) (à paraître). *L'agir enseigné : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Conein, B., Jacopin, E. (1993). Les objets dans l'espace : la planification de l'action. *Raisons pratiques* 4, 59-84.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M., de Saint Georges, I., Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée – activité ». *Raisons Educatives*, 1, 185-202.
- Durand, M., Saury, J., Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets – environnements. In J.M. Barbier et M. Durand (Eds.), *Sujets-activités-environnements: approches transverses* (pp. 61-84). Paris : PUF.
- Gelin, D., Rayou, P., Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Goigoux, R. (2001). *Enseigner la lecture à l'école primaire*, Habilitation à Diriger les Recherches, Saint Denis : Université Paris 8.
- Laot, F., Olry, P. (2004). *Education et formation des adultes. Histoires et recherches*. Paris, INRP.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge UK : Cambridge, University Press.
- Leblanc, S., Gombert, P., Durand, M. (2004). *Réfléchir les pratiques : sport, éducation, formation*. Hypermédia-collecticiel, ENV-IUFM Montpellier.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (soumis). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité. *Revue @ctivités*.
- Leblanc, S., Serres, G., Ria, L., Roublot, F. (2005). *Etude de l'activité d'apprenant en interaction avec l'espace numérique d'analyse de pratiques « Réfléchir les pratiques »*. Actes du Colloque Inter-IUFM « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences ». Cdrom, Nantes, France, Février.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Méard, J. (2004). L'analyse de pratique au quotidien. *Education permanente*, 161-2, 45-53.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française*, 42-1, 89-100.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 182-207). Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Rayou, P., Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école?* Paris : éditions Bayard.
- Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*. Note de synthèse en vue de l'obtention à l'habilitation à diriger des recherches, HDR publié au PUR.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., Durand, M. (2006). Recherche et Formation en « analyse des pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43-56.
- Ria, L., Serres, G. (2005). Un dispositif de formation des professeurs-stagiaires par procuration, confrontation et simulation. *Les Cahiers Pédagogiques*, 435, 14-15.
- Ria, L., Serres, G., Goigoux, R., Baquès, M.C., Tardif, M. (2006). *Développement professionnel en formation par alternance : nature et dynamique temporelle des apprentissages des professeurs stagiaires au sein des IUFM*. Rapport intermédiaire sur la recherche ACI Education et Formation « Contextes et Effets » (EF 0029). Juillet 2006, 50 pages.



- Ria, L., Serres, G., Mérini, C. (2005). *Formation initiale : étude de l'activité des professeurs stagiaires lors d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles*. Actes du Colloque Inter-IUFM « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences ». Cdrom, Nantes, France, Février.
- Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *Revue professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. (Ed.) (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- 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 en Sciences de l'Education dirigée par L. Ria, par délégation de Roland Goigoux, soutenue en décembre 2006 à l'Université de Blaise Pascal à Clermont Ferrand.
- 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.
- Serres, G., Ria, L., Adé, D., Sève, C. (2006). Apprend-on vraiment à intervenir en formation initiale ? Prémises du développement de l'activité professionnelle dans les dispositifs de formation en alternance. *STAPS*, 72, 9-20.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action: Analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Le Seuil.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- Veyrunes, P., Marais, M.L., Roublot, F., Leblanc, S. (sous presse). L'activité d'une PLC2 documentaliste lors d'un début de séance en co-intervention : un ajustement difficile. In D. Bucheton (Eds.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 205-214). Toulouse : Octarès.
- Von Cranach, M., Harre, R. (eds) (1982). *The analysis of action*. Paris, Editions de la MSH et Cambridge, CUP.
- Von Uexküll, J. (1965). *Mondes animaux et monde humain*. Paris : Denoël.
- Wittorski, D. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'harmattan.

