

# Analyse du travail et formation: un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants

Marc Durand, Luc Ria, Philippe Veyrunes

## ► To cite this version:

Marc Durand, Luc Ria, Philippe Veyrunes. Analyse du travail et formation: un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. F. Yvon & F. Saussez. Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation, Presses de l'Université de Laval, pp.17-40, 2010. <hal-00804082>

**HAL Id: hal-00804082**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804082>**

Submitted on 25 Mar 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants**

Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et technologie de formation : signification et organisation de l'activité des enseignants. In F. Yvon & F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17-40). Québec: Presses de l'Université de Laval.

Marc Durand (Université de Genève)

Luc Ria (Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Auvergne)

Philippe Veyrunes (Université de Toulouse 2)

Ce chapitre présente notre programme scientifique et technologique. Celui-ci porte sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants ; il a l'ambition de comprendre ce travail et de concevoir des formations à ce travail. Ces objectifs nous ont conduits à des choix épistémologiques, éthiques et méthodologiques résumés ici<sup>1</sup>. Nous décrivons : a) les arguments ayant conduit à adopter cette approche centrée sur l'activité, b) les présupposés et concepts fondamentaux du programme, c) une première illustration avec des résultats susceptibles de documenter des dispositifs de formation et d) une deuxième illustration servant à l'évocation des perspectives de développement.

### **1. Comprendre le travail des enseignants pour former à l'enseignement**

À la naissance de ce programme, les recherches sur l'enseignement connaissaient un mouvement de diversification tranchant avec l'unité paradigmatique des démarches de type *process-product* de la période précédente. Une revue de cette littérature nous a conduits à un positionnement nuancé par rapport aux recherches en cours, qui apportaient des éléments de compréhension de l'enseignement, mais laissaient des questions non résolues. Ceci nous a incités à engager un projet fondé sur une idée : analyser l'enseignement comme un travail.

#### **1.1. Les insatisfactions au regard des recherches d'inspiration cognitiviste dans les années 80-90**

L'approche cognitiviste avait notamment éclairé les modes de raisonnement et prises de décision des enseignants. En mettant l'accent sur les processus de traitement de l'information, elle incitait à ne pas définir l'enseignement par la seule interaction avec les élèves, mais aussi par les phases pré et post interactives de planification et bilan. Les recherches mettaient en évidence chez les enseignants des formes de décision inattendues (raisonnements non rationnels, processus de minimisation des coûts attentionnel et relationnel, procédures routinières), et des connaissances différenciées et spécifiques aux enseignants – les *pedagogical content knowledge* –. Elles présentaient l'intérêt d'approcher la question des contenus et des savoirs enseignés en lien avec la cognition des enseignants et offraient des possibilités d'articulation avec le courant didactique qui avait pris un essor remarquable en milieu francophone.

En revanche, cette approche montrait ses limites dans son recours à des études expérimentales « sortant le chercheur de l'école » et l'éloignant de la réalité de la classe ; et dans la prééminence d'une conception de l'enseignement comme un ensemble de variables dépendantes dont on étudie les variations en termes de conséquences. De plus, ces recherches exprimaient une conception de l'action comme mise en œuvre de savoirs préalables, niant *de facto* le poids des éléments contextuels et de ses autres composantes et effaçant la dimension

---

<sup>1</sup> Rédigé par trois auteurs, ce chapitre tire bénéfice des recherches et réflexions des chercheurs d'un groupe informel plus large, ce qui surdétermine la signification du « nous » sans cependant engager une responsabilité autre que celle des signataires.

temporelle de l'enseignement dans des modélisations en termes de propositions logiques, telles que des règles de type « *si... alors...* » et des cartes cognitives spatialisant les relations entre propositions ou contenus de connaissance. Par ailleurs, si l'approche que nous dirions cognitivo-phénoménologique concevait les savoirs des enseignants de façon moins formelle et abstraite et insistait sur leurs liens avec les émotions et les affects, leur dimension subjective et incarnée, le caractère crucial du vécu, et le poids des points de vue individuels, elle nous semblait encore très ancrée dans une conception solipsiste et dé-contextualisée.

## **1.2. Les références à l'ergonomie et aux approches de l'activité**

L'approche dite de l'écologie de la classe et les travaux d'ethnographie scolaire revalorisaient le contexte en montrant que les interactions en classe prennent une signification particulière quand on les envisage comme nichées dans des systèmes locaux d'action. Ces travaux pointaient le caractère construit du monde social de la classe et du travail des enseignants, et rendaient compte de sa spécificité et complexité. De même les approches compréhensives d'ethnologie scolaire et de micro-sociologie insistaient sur la signification pour les acteurs du monde social que constituent la classe et le système des interactions à l'école. Ceci nous semblait en résonance avec un courant anglo-saxon qui s'affichait comme critique vis à vis du cognitivisme ambiant et se développait sous la bannière de la *situated cognition* ou *situated action*.

Ces critiques des recherches cognitivistes étaient aussi influencées par l'approche francophone de l'ergonomie cognitive. Ces ergonomes affirmaient des options théoriques et méthodologiques telles que : nécessité d'une étude du travail en situation réelle, méthodes d'observation privilégiée et recours instrumenté aux contributions des acteurs dans la constitution des corpus empiriques, posture ni normative ni surplombante des chercheurs, distinction fondatrice et emblématique entre travail prescrit et activité réelle, recours à des concepts originaux de l'analyse du travail (voir par exemple Amalberti, de Montmollin et Theureau, 1991). Cette approche nous a permis de revisiter la littérature scientifique sur l'enseignement, de tenter de donner une signification d'ensemble aux résultats publiés en utilisant la distinction prescrit-réel dans l'analyse du travail, et d'engager des travaux empiriques qui nous semblaient prometteurs (Durand, 1996).

La livraison d'un numéro de la revue *Cognitive Science* au début des années 90, à la suite des recherches pointant la dimension située des raisonnements quotidiens (Lave, 1988) et critiquant la conception cognitiviste de la planification dans le contrôle de l'action (Suchman, 1987) donnait une envergure aux débats portant sur : la dimension fondamentalement culturelle, sociale, incorporée et enactée de la cognition humaine ; la contribution essentielle de l'acteur à la définition de son monde d'action ou de sa situation ; l'aporie de la conception computo-symbolique de la cognition inapte à rendre compte de l'action en dehors des contextes du laboratoire ; l'inachèvement des explications causales en termes de variables indépendantes et dépendantes (renvoyées à la recherche régressive de la cause de la cause...) ; la permanence d'une ontologie idéaliste et dualiste de la pensée et de l'action ; la faiblesse heuristique de la réduction de la signification à de l'information.

Ces débats nous incitaient à nous écarter des modèles cognitivistes et à chercher dans les sciences du travail et dans le courant de l'action située, les concepts et méthodes qui pouvaient contribuer à répondre à nos questionnements.

## **1.3. La visée de transformation et de formation**

Nous avons adopté le programme général, inspiré de l'ergonomie : « comprendre le travail pour le transformer ». Mais cette visée pratique n'était pas la seule et, œuvrant dans des instituts de formation des enseignants, nous souhaitions conduire des recherches en lien avec les finalités de ces institutions. Notre volonté de former les enseignants sur la base d'une

connaissance scientifique de leur travail réel (marchant ainsi sur les brisées des chercheurs engagés dans le programme de didactique professionnelle mais sans contact avec eux à ce moment-là) nous a conduits à adapter progressivement les méthodes de l'analyse ergonomique des situations, et à nous engager dans une orientation spécifique de technologie de formation, ancrée dans les sciences humaines et sociales (Durand, Saury et Veyrunes, 2005 ; Theureau, 2006).

Le choix de l'activité comme objet central de ce programme répondait à la nécessité de procéder à une réduction opératoire du réel, tout en visant une validité théorique et une pertinence pratique. Il permet, au-delà du foisonnement des théories, de rendre compte de traits fondamentaux du travail, notamment : globalité et pluridimensionnalité de ce que fait un individu au travail, réactivité et transformation de cette activité en fonction des environnements, caractère à la fois individuel et social/culturel de l'action, signification et implication personnelles vers une recherche d'efficacité, association de contraintes strictes et d'autonomie (Barbier et Durand, 2003).

Cette option a marqué pour nous une rupture avec les présupposés qui réfèrent l'action et la pratique à des savoirs préalables. Sans nier le caractère fondamental de la cognition, nous postulons une unité du savoir et de l'action, ce qui transforme notablement l'orientation des recherches et de la conception : il ne s'agit plus d'identifier les savoirs et représentations déterminant l'action, ni de proposer des dispositifs susceptibles de modifier ces savoirs et représentations, mais de comprendre la dynamique signifiante de l'action, envisagée comme une totalité dotée d'une trajectoire située et autonome, et de concevoir des situations susceptibles d'infléchir cette trajectoire en fonction d'intentions de formation (Durand, de Saint Georges et Meuwly-Bonte, 2006).

Par ailleurs, ce programme reconnaît aux praticiens qui y participent un statut de partenaires responsables et autonomes, ayant des objectifs, intérêts et curiosités propres et légitimes, et une expérience de leur domaine professionnel qu'il n'est ni nécessaire ni pertinent de mettre entre parenthèses. Sans réduire notre niveau d'exigence stratégique, nous avons ainsi rompu, sur un autre plan, avec le programme cognitiviste qui s'appuie sur une position en surplomb du chercheur et une séparation radicale entre activités scientifique et quotidienne.

## **2. L'approche du cours d'action**

Notre programme s'est référé à la « théorie du cours d'action » ou « théorie sémiologique » développée essentiellement par Theureau (2004, 2006). Ses présupposés ainsi que ses implications sont présentés dans cette partie.

### **2.1. Les présupposés de la théorie du cours d'action**

Les présupposés suivants synthétisent cette théorie : autonomie du vivant, conscience pré-réflexive, médiation sémiotique, auto-détermination et auto-construction.

Le présupposé d'*autonomie* et plus précisément d'*autopoïèse* (Maturana et Varela, 1987/1994 ; Varela, 1989) caractérise la propriété fondamentale d'un organisme vivant de définir et maintenir sa propre organisation dans ses interactions avec l'environnement : le mode d'existence du vivant est le maintien d'invariance de son organisation dans le dynamisme d'une relation à l'environnement. Les interactions d'un acteur et de son environnement réalisent un couplage dit *couplage structurel*, qui construit et modifie à chaque instant l'organisation de l'acteur dont, dans le même temps, il dépend. Ce couplage est asymétrique : c'est l'acteur qui définit ce qui, de l'environnement, le perturbe, c'est-à-dire ce qui est pertinent pour lui. Ce couplage asymétrique crée une perspective : celle de l'acteur. Il change à chaque instant en fonction de sa propre dynamique et des perturbations de l'environnement, alimentant des processus complémentaires d'*individuation*

ou d'émergence d'un moi, et d'*appropriation* ou d'émergence d'un monde agi et compris (Simondon, 1989/2007 ; Varela, 1996). Autrement dit, l'acteur définit simultanément un *corps propre* et un *monde propre*.

Le présupposé de *conscience pré-réflexive* ou *expérience*, caractérise l'activité humaine comme s'accompagnant d'un *vécu* et notamment d'une modalité consciente particulière de ce vécu. Cette reformulation et précision par Theureau (2006) du concept de « conscience irréfléchie sans je » proposé par Sartre désigne la familiarité de l'acteur à lui-même et sa présence à soi accompagnant le flux de son activité. Cette compréhension (et non pas connaissance) par l'acteur de son activité est l'effet de surface du couplage structurel ou son expérience immédiate. Cette conscience pré-réflexive n'est pas ajoutée à, mais constitutive de l'activité. Par conséquent, l'activité est susceptible, dans certaines conditions, d'une compréhension partielle par l'acteur et d'une explicitation de cette compréhension : la conscience pré-réflexive est la part de l'activité explicitable par lui, c'est-à-dire montrable racontable et commentable à tout instant.

Le présupposé de *médiation sémiotique* rassemble trois idées principales. La première tient à ce que, l'acteur définissant son monde propre à partir des éléments de l'environnement pertinents pour lui, ce sont ces éléments qui lui sont significatifs. La différence entre *environnement* et *monde* est donc la signification que l'acteur produit en permanence. La deuxième idée est que l'activité se déroule comme un *cours d'action*, un flux enchaînant des unités élémentaires qui sont autant d'unités de signification, c'est-à-dire de signes (synonymes des *outils psychologiques* de Vygotski (1985) et concrétisant l'affirmation de Peirce (1978) selon laquelle l'homme pense et agit par signes. La troisième idée est que ces médiations sémiotiques (dont le langage est l'expression la plus puissante) assurent non seulement la transmission culturelle, mais aussi les conditions d'une articulation des activités individuelles.

Le présupposé d'*auto-détermination* synthétise deux idées principales. La première est que l'activité est irréductible à une exécution prescrite par des préalables cognitifs ou culturels. Il est évidemment possible (et efficace) d'anticiper une action mais ce plan est seulement l'expression d'une action antérieure et non une programmation de l'action subséquente. Si par ailleurs, les facteurs d'origine socioculturelle orientent l'action, ce sont des dispositions à agir et non des déterminations. L'accomplissement situé exprime une création (il ne se reproduit jamais à l'identique) et une émergence (l'action n'est pas une exécution mais une actualisation contingente de possibles). La deuxième idée est que l'expérience intègre trois catégories fondamentales précisant l'affirmation peircienne selon laquelle l'homme « ne vit pas que de faits », par un passage permanent et renouvelé d'une indétermination à une détermination. A chaque instant l'action procède : a) à partir d'une indétermination où de multiples possibles sont ouverts (tout ce qui pourrait advenir à l'instant  $t$ , en fonction des contraintes de la culture, de l'histoire en cours, de l'environnement...), b) à une actualisation de certains de ces possibles (les autres demeurant ouverts) sous forme d'accomplissement situé ou actualisé et c) à une généralisation s'opérant par un processus de construction de types (qui vont contribuer à constituer les possibles à l'instant  $t + 1$ ). Par ce passage de l'indéterminé au déterminé, sont construits de façon cumulative trois registres incommensurables de l'expérience : le potentiel, l'actuel et le virtuel.

Le présupposé d'*auto-construction* permanente désigne un processus continu de formation et transformation de l'activité, et le fait que l'apprentissage se construit toujours dans l'action dont il est un constituant organique. A chaque instant, l'activité se renouvelle et se développe : elle manifeste et construit des types pour l'action (Theureau, Durand, Leblanc, Ria, Saury et Sève, 2003). Ce processus assure la possibilité d'une fusion à l'instant  $t$ , vécue comme fluide et évidente, entre l'activité passée et future de l'acteur. Ces types constitutifs de la culture (individuelle et collective), lorsqu'ils sont *actualisés*, peuvent alors être *renforcés*

ou *affaiblis*, et de nouveaux types peuvent être *créés*. Les liens entre types constituent des *constellations de types* et non des systèmes conceptuels cohérents, en raison des relations de ces types avec des situations hétérogènes. Enfin, les types partagés par différents acteurs définissent des cultures (notamment professionnelles) et rendent possible l'articulation des activités individuelles et l'émergence d'activités collectives.

## **2.2. L'observatoire du cours d'action**

L'analyse de l'activité implique de la part des chercheurs d'accéder aux *couplages structurels* des enseignants. Ceci présuppose une articulation particulière des activités des chercheurs et des enseignants, c'est-à-dire la rencontre (partielle et indéterminée) de mondes propres par le biais de médiations spécifiques. La notion d'*observatoire* du cours d'action caractérise le fait que cette articulation ne peut être réduite à l'application d'une méthode et que l'accès à l'activité d'autrui à des fins d'analyse n'est ni une évidence, ni un donné. Les choix et options classiquement décrits comme méthodologiques sont conçus comme impliquant aussi des dimensions éthiques et expérientielles. Nous les rassemblons ici en énonçant trois principes généraux structurant l'observatoire : enquête coopérative contractualisée et explicite, primat de l'intrinsèque et déconstruction / reconstruction de l'activité.

### **2.2.1. La contractualisation de l'enquête coopérative**

La contractualisation des relations entre chercheurs et participants implique la définition des conditions de cette coopération et des moyens de lever les contradictions et conflits d'objectifs, d'intérêts ou de curiosités susceptibles d'émerger pendant les recherches, ainsi que leur évolution sous l'effet de cette activité conjointe. Entendue comme limitée et sans concession, cette coopération s'efforce d'éviter deux écueils : un relativisme radical et une position normative. Elle a toujours comme objet fondamental et global une enquête sur l'activité de l'enseignant, à laquelle lui-même participe selon les termes du contrat.

Ce contrat précise également des règles de déontologie telles que : un contrôle permanent des données par les participants à l'étude, une acceptation librement consentie des contraintes de la recherche, et une explicitation des conditions (notamment éthiques) de rupture de contrat (Veyrunes, Bertone et Durand, 2003). Il suppose aussi une coopération à long terme (plusieurs mois ou années), offrant une garantie supplémentaire d'authenticité et de sincérité des engagements.

Une première phase cruciale est la définition des objets d'étude (qu'il y ait ou non demande des acteurs de terrain) qui doivent avoir une pertinence pratique et théorique, c'est-à-dire satisfaire les intérêts, objectifs et curiosités des chercheurs et des enseignants. Ensuite, la quête d'une pertinence descriptive implique des observations en situation naturelle, ainsi que le respect du catalogue des précautions et contrôles méthodologiques classiques. À cette phase, une validation par les acteurs est recherchée : ils indiquent s'ils se reconnaissent dans la description qui est faite de leur activité.

### **2.2.2. Le primat à l'intrinsèque**

Notre programme vise à analyser l'activité des enseignants : a) du point de vue de la dynamique du *couplage structurel*, c'est-à-dire tenant compte de son caractère asymétrique et privilégiant le point de vue de l'acteur, b) au niveau où ce couplage fait expérience pour lui, c'est-à-dire celui de sa conscience pré-réflexive. Il s'agit d'un primat à l'intrinsèque et non d'une exclusivité, c'est-à-dire que ces composantes pré-réflexives et la dynamique intrinsèque de l'activité confèrent à l'analyse son orientation et sa logique, mais que des composantes extrinsèques telles l'état de la culture, de la tâche et de l'acteur sont intégrées dans l'analyse

(par exemple comme des paramètres de contrôle de la dynamique intrinsèque, ou comme des effets de cette dynamique sur la culture, la tâche et l'acteur).

Des enregistrements vidéo sont réalisés auxquels les enseignants sont *auto-confrontés* au cours de séances où, accompagnés par le chercheur, ils « montrent, commentent et racontent » pas à pas l'activité visionnée. Ils sont donc amenés à expliciter les contenus de leur conscience pré-réflexive en s'appuyant sur ces traces de l'activité analysée, grâce à une *remise en situation dynamique* sensée faciliter l'accès à cette expérience passée. La procédure d'auto-confrontation traduit donc dans l'observatoire les présupposés d'autonomie et de conscience pré-réflexive.

Pendant toute la durée de l'enquête, le degré de neutralité recherché de l'articulation entre activités du chercheur et de l'enseignant est autant que possible spécifié et maintenu. Cela implique de formaliser, de contrôler ou d'exploiter les processus d'apprentissage spontanés, et aussi les adressages clandestins des explicitations par les acteurs (c'est-à-dire les phénomènes de contamination de la dynamique de coopération dans l'enquête par des composantes clandestines de l'activité des uns et des autres visant à satisfaire des objectifs, intérêts et curiosités étrangers au contrat de coopération).

### **2.2.3. La déconstruction / reconstruction de l'activité**

La quête d'une pertinence explicative cohérente avec les présupposés d'autonomie et de sémiose implique de rompre avec un système causaliste d'explication, et de procéder par une déconstruction et reconstruction de la dynamique d'engendrement de l'activité. Plus précisément, il s'agit de comprendre la dynamique de signification et d'organisation de l'activité propre à l'acteur. La recherche vise une analyse à la fois séparée et conjointe a) de l'organisation dynamique locale et globale de l'activité et b) de sa signification locale et globale. L'analyse procède de manière itérative ; elle déconstruit la totalité que constitue l'activité pour en restituer la globalité par une circulation du local vers le global et retour, *etc.* Elle vise à documenter a) les composantes de chaque unité élémentaire d'action, b) les modalités de composition de ces unités aboutissant à un cours d'action organisé et c) lorsque l'activité est collective, les modalités d'articulation dans le temps d'une ou plusieurs composantes des cours d'action.

Les unités d'action élémentaires (U) sont des constructions symboliques, des actions (discours privé, action pratique et communication) et des sentiments. Elles sont conçues comme émergeant de l'agrégation de cinq composantes constituant un signe et d'où procède la signification locale : 1) l'engagement E ou faisceau des préoccupations et des états intentionnels de l'acteur à l'instant  $t$  découlant de ses actions passées, de son histoire ou de ses habitudes personnelles, 2) les anticipations A ou attentes qui découlent de son cours d'action passé, 3) le référentiel S ou ensemble des savoirs issus du cours d'action passé susceptibles d'être mobilisées à l'instant  $t$ . Ces trois composantes E-A-S constituent ensemble une structure d'attente qui sélectionne 4) le représentamen R, c'est-à-dire ce qui fait signe pour l'acteur, et qui délimite ses préoccupations  $eR$ , ses attentes  $aR$  et son référentiel  $sR$  dans la situation. L'unité d'action U résulte de ces quatre premières composantes ; c'est la fraction de l'activité pré-réflexive qui est racontée, montrée ou commentée. Enfin, 5) l'interprétant I traduit le fait que l'activité s'accompagne d'un apprentissage permanent par généralisation ou construction dans l'action de types nouveaux et validation / invalidation de types anciens.

Ces unités d'action élémentaires (U) sont liées les unes aux autres et constituent des ensembles plus vastes et organisés. L'organisation n'est pas préalable à l'activité mais procède de sa dynamique d'engendrement en situation : les U s'agrègent selon des modalités variées et constituent des séquences ou des séries de différents rangs, c'est-à-dire des enchaînements ou encastresments tenus par exemple par des  $eR$  identiques, et qui en retour contraignent ces U.

En cas d'activité collective les unités d'action élémentaires (U) des différents acteurs sont simultanées. Cette simultanéité rend possible des articulations variées entre U, définissant des modalités de coopération entre ces acteurs : par exemple une U du cours d'action de l'acteur A peut servir d'ancrage au R de l'U simultanée de l'acteur B, les eR de plusieurs U de plusieurs acteurs peuvent être identiques, compatibles, contradictoires, etc.

### 3. Analyse de l'activité des enseignants et formation

Nous illustrons dans les parties 3 et 4 notre démarche d'analyse de l'activité, le type de résultats obtenus et l'exploitation qui peut en être faite en formation.

#### 3.1. Illustration 1 : l'enseignement collectif de la lecture

Le cas présenté ci-dessous concerne l'activité d'une enseignante novice et d'élèves en première année du primaire lors d'un épisode de lecture orale collective (Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2007). L'enseignante faisait lire oralement et collectivement un texte manuscrit au tableau. Au cours de cet épisode, elle a attribué plusieurs tours de lecture, a aidé les élèves à déchiffrer le texte, fait patienter les autres élèves afin de laisser le temps de la réflexion à celui qui lisait, et demandé silence et attention.

Données d'observation en classe		Verbalisations en autoconfrontation
Comportements	Verbalisations	
L'enseignante, au tableau désigne les mots de la règle. Leïla hésite, Marie lève vivement la main. L'enseignante se tourne et s'adresse à elle. Leïla reprend la lecture. L'enseignante la guide de la règle. Elle regarde Paul, distrait, s'approche de lui et lui touche la tête.	<p><u>Enseignante</u> : Alors, après ? Chut !... Deux secondes, Marie ! Tu la laisses, tu passeras après. Je veux voir... Allez !</p> <p><u>Leïla</u> : Afrique</p> <p><u>Enseignante</u> : Après...</p> <p><u>Leïla</u> : Il... y... a</p> <p><u>Enseignante</u> (à Paul) : Les yeux au tableau !</p>	<p><u>Chercheur</u> : Donc là tu interromps Marie ?</p> <p><u>Enseignante</u> : Oui, je l'interromps. Parce qu'en fait, Marie, elle voulait dire le [mot]... Parce qu'en fait, Leïla elle doit bloquer sur un mot... Oui : Afrique. Et donc comme Marie, elle, déchiffre bien, elle l'a trouvé. Enfin, elle, elle y arrive, mais si elle le lui dit, en fait... l'autre elle fait aucun... Enfin y a pas d'effort quoi !</p>

**Tableau 1.** Comportements et verbalisations en classe et en autoconfrontation (Minute 44).

Lorsque les élèves hésitaient, l'enseignante attendait qu'ils repèrent les graphèmes et leur association aux phonèmes correspondants ; elle signalait à la craie les « lettres muettes » de certains mots ; elle faisait relire les phrases déjà lues, afin de solliciter des élèves qui suivaient peu ; elle a fait patienter une élève qui voulait lire ; son attention était aussi attirée par les élèves considérés difficiles ; elle a attribué un tour de lecture à une élève « bonne lectrice », afin d'aider les autres élèves.

Données d'observation en classe		Verbalisations en autoconfrontation
Comportements	Verbalisations	
L'enseignante se rapproche de Marie qui lève la main. Plusieurs élèves s'agitent sur leurs chaises pendant que Marie lit. L'enseignante tourne les yeux vers eux.	<p><u>Enseignante</u> : On va voir... Après !... Marie à toi !</p> <p><u>Marie</u> : c'é... tait... un... py...python... man... geur... do... mangeur... d'hommes</p>	<p><u>Enseignante</u> : Là, je l'interroge elle, parce qu'elle déchiffre plus ou moins. Puis comme ça, ça laisse souffler un peu les autres. Ça recentre un peu, parce que comme c'est laborieux... Là, ils écoutent et après quand je vais faire relire le texte, cette phrase, je la ferai lire par un non lecteur. Enfin, non lecteur : un qui lit moins !</p>

**Tableau 2.** Comportements et verbalisations en classe et en autoconfrontation (Minute 50).

L'analyse a porté sur les préoccupations eR de l'enseignante lors de cet épisode : *Attribuer un tour de lecture à de bons ou moyens lecteurs ; Avancer dans la lecture du texte ; Faciliter les lectures suivantes, Aider les élèves en indiquant les lettres muettes ; Faciliter le*



*repérage des graphèmes complexes ; Faire patienter les élèves qui savent ; Obliger les élèves en difficulté à lire et à s'impliquer ; Donner le temps de chercher ; Contrôler l'ordre dans la classe.*

L'activité de trois élèves considérés typiques par l'enseignante (« faible, moyen et bon lecteur ») est décrite.

Leila, « moyenne lectrice », a demandé à lire et a été la première sollicitée ; elle a déchiffré le début de la phrase, puis a buté sur le mot « longtemps » ; plusieurs élèves ont « soufflé » les phonèmes, mais Leila a indiqué lors de l'entretien qu'elle voulait déchiffrer seule « pour apprendre à lire » ; l'enseignante l'a aidée en signalant les « lettres muettes » et Leila a relu la phrase sans difficulté ; pendant que l'élève suivant lisait, Leila a joué en suivant distraitemment. Ses préoccupations eR ont été : *Obtenir un tour de lecture, Lire seule le texte, Obtenir des validations positives et Jouer.*

Paul, « non lecteur », a manipulé son cartable et sa trousse et a semblé perdu dans une longue rêverie ; lorsque l'enseignante lui a demandé de regarder le tableau, il a obtempéré, mais, assez vite, a repris sa rêverie. Ses préoccupations eR ont été : *Passer le temps de la lecture collective, Eviter d'être interrogé et Jouer avec son matériel scolaire.*

Marie, « bonne lectrice », a d'abord manifesté une forte demande de participation et l'enseignante l'a fait patienter ; elle a alors manifesté son impatience et sa frustration, « soufflant » des réponses à haute voix, avant de se décourager et de manipuler son matériel scolaire, et en continuant à demander la parole avec une faible insistance. Ses préoccupations eR ont été : *Obtenir un tour de lecture, Patienter en attendant son tour, Jouer, Ne pas perdre le fil de la lecture et Montrer qu'elle sait lire.*

Cet épisode de lecture orale au tableau est analysé comme : a) une prolifération d'activités individuelles ayant leur propre dynamique, b) des interactions locales fonction du degré de cohérence et incohérence entre les U de chaque cours d'action, c) une configuration collective émergeant des interactions locales des cours d'action, qui constitue un niveau autonome d'organisation de l'activité en classe et échappe à la conscience pré-réflexive des acteurs. Cette configuration émerge de l'articulation ponctuelle des unités d'action U, tenues par les préoccupations eR et qui, en retour, offre des possibles pour l'engagement E de chaque acteur et l'actualisation en unités d'action U de certaines préoccupations eR. Dans ce bref extrait, des préoccupations eR de l'enseignante (*Attribuer des tours de lecture* par exemple) sont convergentes avec celles des moyens et bons lecteurs (*Obtenir des validations positives* par exemple) ; elles sont divergentes avec celles des élèves dont ce n'est pas le tour ou qui ne s'impliquent pas dans la lecture (*Jouer avec le matériel scolaire* par exemple). D'autres préoccupations eR (*Contrôler l'ordre dans la classe* par exemple) sont divergentes avec celles des élèves (*Se distraire, Passer au mieux le temps* par exemple). L'enseignante règle l'avancement de la lecture et l'implication des élèves par l'attribution des tours de lecture, face à une contradiction liée à la nécessité de faire lire les élèves qui manifestent leur impatience et à l'impossibilité de solliciter les non lecteurs qui ralentiraient le rythme. En dépit de ces divergences un ordre collectif viable apparaît qui rend possible une actualisation des eR saillants de chaque acteur, tout en empêchant d'autres. Cette configuration collective n'est pas toujours stable : les acteurs contribuent par leur action à la stabiliser ou la déstabiliser ; elle est néanmoins viable puisqu'elle se perpétue sans générer de conflits ouverts ou de frustrations exprimées par les acteurs. Ces configurations bien que ressortant de l'analyse de la conscience pré-réflexive des acteurs ne « font pas expérience » pour eux et ne pourraient être identifiées sans un détour par une approche analytique des activités individuelles et de leur articulation.

### 3.2. De l'analyse de l'activité en classe à la conception de contenus et dispositifs de formation

La composante « Formation » de notre programme est articulée au volet « Recherche ». Elle prend comme référence l'activité réelle des enseignants telle qu'elle ressort de l'analyse du chercheur. La conception d'outils de formation (Leblanc, Gombert et Durand, 2004 ; Ria, Leblanc, Serres et Durand, 2006), est en cohérence avec les présupposés énoncés plus haut, et respecte notamment l'hypothèse : a) de typicalisation comme processus de généralisation et principe de dépassement de la singularité des occurrences situées (Theureau, 2006) et b) de la médiation sémiotique comme base du partage entre acteurs (Durand, Saury et Sève, 2006).

La formation est conçue comme non prescriptive : le caractère d'autonomie et d'indétermination de l'activité implique de concevoir le processus d'influence formatrice et de transmission comme des perturbations potentielles du formé et non comme des prescriptions de son activité. Les dispositifs et moyens de la formation sont conçus comme des artefacts placés dans l'environnement des formés, qui peuvent ou non être significatifs pour eux, en fonction de leur culture, de leur engagement dans la situation, et de leur expérience et histoire personnelles. Autrement dit, c'est toujours le formé qui « a l'initiative » en raison des propriétés d'asymétrie du couplage structurel. Cette influence formatrice potentielle est susceptible d'opérer de diverses manières, notamment : a) ouvrir le champ des possibles des formés en perturbant leur structure d'attente, b) constituer des ancrages nouveaux des représentations, c) aider la construction, validation, invalidation et transformation des types et la modification de la cohérence interne des constellations de types et d) favoriser le partage de types et de constellations de types entre enseignants en formation.

Les étapes de conception de la formation ne s'éloignent guère du schéma suivant :

- Analyse de l'activité réelle d'acteurs dans les situations de travail permettant d'identifier des couplages types chez les enseignants, ayant un caractère jugé crucial ou critique par des formateurs ou des collectifs d'enseignants ; nous les dénommons « *couplages professionnels types* » (Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004).

- Constitution de banques d'occurrences représentant ces couplages types (enregistrements vidéo ou audio, *verbatim* des échanges verbaux, comptes-rendus d'analyses par les chercheurs/formateurs, *etc.*).

- Conception de curriculums de formation, ayant pour référence ces couplages professionnels types, impliquant des acteurs variés (enseignants novices et expérimentés, tuteurs, formateurs de terrain et de centres...) et sollicitant potentiellement une activité complexe des formés : a) suspension de leur jugement, b) observation des matériaux illustrant les couplages professionnels types, c) description de l'activité observée, d) analyse et explication par les formés des situations préalablement décrites, e) comparaison des analyses réalisées par des formés différents et débat à propos des désaccords manifestés, f) apport de connaissances par les formateurs en lien avec les situations analysées, g) mini-conférences de consensus piloté par le formateur aboutissant à des décisions partagées par les membres du groupe de formation, relatives à ce qu'il convient de faire et d'éviter dans des circonstances analogues à celles analysées, h) mise en œuvre des actions évaluées comme efficaces par consensus ou présentées comme telles par le formateur, et i) reprise réflexive de l'activité dans ces situations au sein de dispositifs collectifs ou individuels d'analyse, de partage et d'approfondissement, *etc.*

Le cas de la lecture collective, dans un tel dispositif, permet de repérer les trois niveaux d'analyse décrits ci-dessus (individuel, interindividuel et collectif), et d'assurer une formation articulant deux composantes : l'une portant en priorité sur le niveau pré-réflexif de l'activité des enseignants, l'autre sur les configurations d'activités, qui ne « font pas expérience ». Cette distinction est importante dans la mesure où l'effet de formation recherché

peut être double. D'une part, les formés ont une « compréhension immédiate » du matériau portant sur le niveau pré-réflexif de l'activité individuelle, même s'ils n'ont pas participé à l'étude, parce que les occurrences servant de support à la formation illustrent des couplages professionnels types, et sont constitutifs du référentiel (S) des enseignants. L'effet de formation tient à la mise en perspective, l'analyse, le débat, la conception collective de procédures consensuelles et leur évaluation pratique, sur la base d'airs de famille et de phénomène mimétiques. D'autre part, si le formateur dispense une formation en référence au niveau des configurations collectives, le dispositif confronte potentiellement les formés à des phénomènes qui ne sont pas présents à leur expérience ; ce qui est espéré de ce dispositif, ce sont des prises de conscience, c'est-à-dire un enrichissement de l'expérience par l'accès à la conscience pré-réflexive de composantes de l'activité qui n'en font pas naturellement partie.

#### **4. Formation de formateurs et d'enseignants expérimentés à l'analyse de l'activité des enseignants novices**

L'apprentissage et le développement de l'activité des enseignants débutants, bien qu'accompagnés dans les centres de formation donnent lieu à des transformations singulières et asynchrones des composantes de l'activité qui échappent pour partie aux formateurs (Serres, Ria et Adé, 2004). Il ne nous semble ni possible ni utile de chercher à les contrôler, mais il est par contre primordial de concevoir des formations offrant à chaque formé des opportunités d'autonomie et de développement en lien avec ses objectifs, intérêts et curiosités, et avec les objectifs des instituts de formation. L'analyse de l'activité des formés est de nature à documenter en retour la conception de formations diverses.

##### **4.1. Illustration 2 : la formation de formateurs**

L'illustration 2 porte sur l'analyse de l'activité d'enseignants du secondaire néo-titulaires, c'est-à-dire des enseignants en service dans leur premier poste à l'issue de leur formation initiale mais encore accompagnés dans leur entrée dans le métier (Gelin, Rayou et Ria, 2007). Ils étaient engagés dans un premier dispositif de formation qui a permis de documenter un deuxième dispositif de formation de formateurs dont l'objectif était d'améliorer l'accompagnement de la prise de fonction des néo-titulaires.

Le premier dispositif, mis en place dans les établissements des néo-titulaires, répondait à l'objectif de favoriser des échanges et partages entre eux, plus collégiaux que les relations avec leurs tuteurs en formation initiale, surplombantes et régulièrement critiquées. Au sein de ce dispositif ceux-ci observaient leurs pairs dans des classes de différents niveaux et dans diverses disciplines. Ces observations étaient suivies de séquences de *débriefing* entre eux sans consigne particulière, en l'absence de formateurs. La recherche a porté sur l'analyse de l'activité des néo-titulaires, et plus spécifiquement l'identification de leurs préoccupations (eR), anticipations (aR), représentations (R), et savoirs (sR) au cours de l'activité d'observation en classe. Elle visait à : a) modéliser leurs *grilles d'observation naturelles et implicites*, c'est-à-dire à accéder aux aspects significatifs pour eux de l'activité en classe et b) permettre aux formateurs d'orienter secondairement leurs actions en s'attachant à prendre en compte ces éléments significatifs. Trois sortes de données ont été recueillies : a) les enregistrements de l'activité des observateurs pendant les leçons de leurs pairs et enregistrements des séquences de *débriefing* post-observation entre eux ; et des entretiens d'auto-confrontation conduits par un chercheur avec b) les observateurs sur la base d'extraits enregistrés portant sur leur activité en classe et c) les observés sur la base d'extraits enregistrés pendant les séquences de *débriefing* post-observation et portant sur leur activité lors de l'entretien avec leurs pairs et sur les effets générés.

Lors de l'observation en classe, les néo-titulaires ont : a) comparé systématiquement l'activité de leur pair avec leur propre activité en classe : « *Je regarde les élèves, il y en a qui*

sont encore en train de circuler... Je suis gênée par le bruit... Moi, j'essaie de les réguler plus... J'essaie de les mettre tous au travail dès qu'ils passent la porte... », b) reconnu des situations ayant un air de famille avec celles vécues avec leurs élèves et/ou des situations types dans lesquelles ils éprouvaient les mêmes difficultés : « *Le remplissage des fiches d'absence, c'est le cauchemar quotidien, quatre fois par jour... Quand une classe rentre très agitée, c'est un moment où ils peuvent s'agiter encore plus...* » et c) observé les réactions des élèves assis près d'eux pour confirmer leur propre estimation de la situation : « *Et là, je me suis mise à la place d'un élève, c'est assez difficile à supporter d'avoir rien à faire comme ça...* ». Le Tableau 3 recense leurs préoccupations types (eR) pendant l'observation.

---

**Préoccupations (eR types)**

- Percevoir l'ambiance de la classe en mobilisant ce qui est « familièrement significatif » avec ses propres classes (activités des élèves, déplacements, bruits, matériel sur les tables, etc.)
  - Reconnaître chez un pair une situation professionnelle problématique commune
  - Chercher à résoudre une situation professionnelle problématique commune
  - Se rassurer en observant un pair en difficulté
  - Evaluer les effets de l'intervention par adoption du point de vue des élèves
  - Confronter les indices provenant de l'observation avec les indices de ses propres expériences de classe
  - Confirmer/infirmier par procuration (en laissant l'autre agir à sa place) l'efficacité d'une mesure disciplinaire déjà testée
- 

**Tableau 3.** Préoccupations types des néo-titulaires lors de l'observation d'un pair en classe.

L'observation a été pour eux l'occasion : a) de confirmer ou infirmer leurs propres interprétations (U) sur la base de représentations (R) ayant émergé dans des conditions d'enseignement jugées similaires : « *Même en voyant de derrière, je trouve que cela dure aussi longtemps que ce que moi je ressens quand je suis « prof » face aux élèves...* », b) de valider ou invalider des modalités d'intervention (savoirs sR) qu'ils ont eux-mêmes expérimentées avec leurs classes : « *Relever les carnets de notes des élèves qui font du bruit, je l'ai moi aussi testé au début d'année mais ça n'a pas été très probant... Et en voyant les difficultés de ma collègue ici, je me dis que cette solution n'est pas terrible...* » et c) de rechercher des actions nouvelles et potentiellement adéquates (construction de savoirs sR) : « *Je suis en train de m'interroger : Qu'est-ce que l'on peut faire ici pour éviter de perdre l'attention des élèves à ce moment-là ?...* ».

Bien que non impliqués dans la conduite du cours, ils ont éprouvé des émotions (U) lors de l'observation de leurs pairs : « *J'avoue que là, je suis un peu déstabilisée... [en observant sa collègue relever les carnets de notes pour punir les élèves]... Je me demande vraiment ce qu'elle va faire... Je me sens mal à l'aise... J'ai peur pour elle...* ». Parfois, ils se sont rassurés et déculpabilisés vis-à-vis d'un sentiment récurrent depuis le début d'année de ne pas toujours être à la hauteur : « *Là, je vois ma collègue très en retrait... Oui, c'est rassurant de voir... Oui, ça m'aide beaucoup... Là, je suis heu... énormément soulagée... J'imagine tout le temps que dans les cours des autres c'est nickel, parfait, impeccable...* ».

Ce dispositif a favorisé le développement au sein d'un même établissement de référentiels communs (S) privilégiant la recherche de solutions collectives et une certaine harmonisation des enseignements. Une enseignante en témoigne : « *En observant les autres néo-titulaires, je me suis rendue compte de l'importance de tout verbaliser dans la classe, afin de garder le contrôle sur les élèves, pour qu'ils ne lâchent pas* ». Celle-ci a essayé dès le lendemain d'intervenir comme sa collègue observée mais, l'essai n'ayant pas été concluant, elle a reconnu que l'usage d'une nouvelle forme d'intervention en classe nécessite un ajustement : « *Je pense qu'il me faut un petit peu de temps pour l'adapter à moi... Il faut que je retourne la voir et qu'elle revienne me voir... On ne peut pas tirer des bénéfices tout de suite de ce qu'on a vu...* ».

Par ailleurs, le *corpus* de cas relatifs aux modalités d'observation des néo-titulaires fut présenté à leurs formateurs lors d'une journée d'étude consacrée à « *l'entrée dans le métier des néo-titulaires* ». Ils ont pu alors concevoir de nouvelles modalités de formation à partir d'aspects particuliers de l'expérience des néo-titulaires. Ils se sont notamment intéressés à leurs préoccupations saillantes et difficultés spécifiques, aux quêtes de solutions concrètes, aux controverses professionnelles lors des *débriefings* post-observation, relatives à la relation pédagogique, aux sanctions, au vocabulaire à employer en classe, au niveau d'exigence adéquat, à la façon « d'aimer les élèves », *etc.*

Ce dispositif permet ainsi d'accéder à ce qu'on pourrait appeler les *grilles de lecture des néo-titulaires*, mobilisées pendant l'observation et l'activité professorale. Il présente la particularité de reposer sur des interactions spontanées entre néo-titulaires, qui prennent une forme coopérative et non concurrentielle du fait de la symétrie des statuts des participants. L'explicitation et l'exposition sans pudeur et sans crainte de jugement évaluatif de leurs *mondes professionnels propres* favorisent l'identification de *ce qui marche et ne marche pas* en classe, notamment en milieu difficile. La référence à l'activité des enseignants expérimentés dans des conditions analogues n'est pas exclue ; elle peut même être mise en avant par les formateurs comme une ressource possible, pour tenter de résoudre les situations professionnelles problématiques, dont l'usage par les néo-titulaires dépend de sa compatibilité avec leurs dispositions actuelles à agir.

#### **4.2. Illustration 3 : la formation d'enseignants expérimentés**

Les néo-titulaires acquièrent en formation initiale les composantes d'une culture professionnelle qu'ils mobilisent et testent lors de leurs premières expériences en classe. Ils créent aussi de nouveaux types tenant compte de leurs conditions d'enseignement qui sont en général difficiles lors de leurs premières affectations. A titre d'illustration, nous avons identifié chez ces néo-titulaires la construction d'un type relatif à la « mise au travail des élèves à l'écrit dès le début du cours ». Leur priorité est de leur donner des textes à trous, des exercices gradués sur une nouvelle notion ou le recopiage d'une leçon inscrite au tableau pour que l'implication de chacun, limite l'agitation collective liée au changement de salle et de cours. Une néo-titulaire en lettres classiques l'explique : « *Là, je sens les élèves très excités, je ressens nettement l'ambiance électrique des mauvais jours quand ça va déraper... Alors tout de suite, je distribue le matériel pour mettre les élèves au travail... Inutile ici de leur rentrer dedans, d'attendre le silence, je l'ai testé souvent mais je me suis épuisée pour rien... Les mettre au travail tout de suite sans m'énerver...* ». Une autre néo-titulaire en mathématiques décrit ainsi son activité : « *Au début de l'année scolaire, les élèves m'interrompaient en permanence... Au bout de deux mois de galère, après avoir essayé plein de trucs, j'ai réussi à reprendre la main en les faisant écrire systématiquement en début de cours... Je me débrouille toujours pour écrire avant le cours sur les deux volets du tableau... Ils arrivent, ils s'assoient et se mettent à écrire... Ça les calme, je passe dans les rangs, contrôle le travail, et j'explique ce qu'ils viennent de noter seulement s'ils sont prêts à m'écouter...* ».

Les néo-titulaires construisent ce nouveau type de prise en main des élèves dès leurs premiers mois d'expérience, comme l'énonce une enseignante d'anglais : « *Je sens que maintenant, même si j'ai prévu à la base de faire un cours tout à l'oral [ce que préconise la formation en langues vivantes], je préparerai toujours, mais toujours [martelant la table] une petite activité à l'écrit pour commencer si jamais je sens que cela part trop dans tous les sens... Je me fiche de ce que disent les formateurs... Je ferai un truc à l'écrit en premier et après l'oral, un truc en rapport avec ce que je ferai ensuite à l'oral...* ». La création de ce type s'affranchit des préconisations faites en formation initiale consistant à attendre le calme, à obtenir l'attention des élèves pour présenter les consignes de la leçon, mais aussi des manières

d'agir des enseignants expérimentés qui exercent en général dans des contextes moins difficiles.

Le corpus de cas types observés chez des enseignants novices et l'analyse de leur activité dans des milieux difficiles peut constituer des ressources pour la formation des enseignants expérimentés comme l'indiquent les effets positifs observés auprès de ces derniers. Dans un premier temps, le recours à des enregistrements vidéo de l'activité des néo-titulaires peut perturber les enseignants expérimentés qui ne sont pas familiers avec les situations et les actions des néo-titulaires, comme l'énonce dans un entretien post-stage une participante, enseignante de lettres modernes depuis 32 ans : « (...) *la projection des séquences vidéo de l'activité des néo-titulaires en milieu difficile m'a au départ interpellée : quelle relation avec ma propre pratique ? Quel intérêt ?* ». Dans un second temps, l'analyse de la modélisation de l'activité type des néo-titulaires pour accueillir et mettre au travail les élèves dans des établissements difficiles (Tableau 4) et l'écoute de leurs entretiens d'auto-confrontation – en reprenant en formation la procédure de déconstruction / reconstruction de l'activité décrite en 2.2.3. (repérage des composantes de l'activité et des configurations plus larges des situations professionnelles) – se sont accompagnées chez des enseignants expérimentés d'un changement de la signification attribuée à leur propre activité, et d'une production de nouvelles ressources pour eux-mêmes : « *Au fil de l'analyse du formateur et des échanges avec les collègues, j'ai compris qu'on parlait bien du même métier, de la même chose avec les mêmes difficultés [même si ces difficultés sont à des échelles différentes]... Et là, j'ai compris brutalement que les débutants pouvaient parfois mieux s'en sortir que nous [plus expérimentés], que moi en tout cas avec plus de trente ans d'expérience... A ce moment-là, j'ai fait en sorte de me nourrir de leurs trucs, de leurs façons de faire, comme cette façon de commencer à l'écrit très vite sans attendre le silence des élèves... Bon, je le fais parfois moi-même sans trop y prêter attention, mais eux, ils le systématisent... Je me suis promis d'essayer avec mes classes...* ».

---

#### **Représentations (R types)**

- L'agitation des élèves lors de leur entrée en classe (bruits dans le couloir, déplacements, altercations, bousculades, railleries, regards, etc.)
- La position de l'heure de cours dans l'emploi du temps de la journée, de la semaine, de l'année
- Les expériences précédentes de débuts de cours difficilement contrôlables avec la classe depuis le début de la semaine, du trimestre, de l'année

#### **Préoccupations (eR types)**

- Conserver une attitude conviviale, ouverte et confiante malgré l'entrée bruyante des élèves
- Eviter d'entrer en conflit avec les élèves leaders de la classe
- Estimer la possibilité ou non de récupérer l'agitation de la classe
- Mettre les élèves au travail le plus tôt possible
- Accepter de donner des consignes minimales sans attendre un silence total

#### **Anticipations (aR types)**

- Attentes liées à une diminution progressive du bruit dans la classe à mesure de la mise au travail individuelle des élèves et ainsi à une « prise en main » progressive de la classe
- Attentes liées à la conservation du calme en changeant souvent d'exercices scolaires

#### **Savoirs (sR types)**

- Les interventions très autoritaires en début de cours ont tendance à dégrader la relation pédagogique
- Il est essentiel en début de cours d'établir une relation de confiance à l'égard des élèves tout en restant exigeant
- L'attente du silence avant de commencer le cours peut s'éterniser et rester sans effet
- Le travail écrit individuel a tendance à minimiser l'agitation collective
- Les élèves acceptent volontiers de commencer par un travail écrit si celui-ci est suffisamment gradué et accessible

---

**Tableau 4.** Modélisation de l'activité type des néo-titulaires en milieu difficile : « Mise au travail des élèves à l'écrit dès le début du cours »

Un conservatoire de l'activité des enseignants novices, sorte de casuistique issue des données de recherche, permet une recension systématique des couplages types des enseignants débutants. Il peut aussi intégrer des cas relatifs à l'activité marginale ou exceptionnelle qui relèvent d'une imagination créatrice exacerbée en début de carrière. La description scientifique de l'activité en formation permet de se détacher des *allants de soi* qui structurent encore souvent les formations, et qui circonscrivent les possibilités d'objectiver des renouvellements parfois à peine perceptibles de l'activité professionnelle. L'activité des novices peut être alors conçue non pas comme un précurseur de l'activité des enseignants expérimentés ou une version dégradée de celle-ci, mais comme ayant une organisation et une signification propres et un potentiel de création non négligeable.

## Conclusion

Ce programme qui répond à une double visée articulant la construction de savoirs scientifiques sur l'activité des enseignants et la conception de dispositifs de formation, s'est développé et transformé. Il est passé de la juxtaposition initiale de ces visées à une intégration étroite et plus complexe ayant des effets en retour sur elles. C'est ainsi que parmi les transformations et évolutions les plus importantes du projet initial, on peut décrire au plan scientifique : a) le déplacement de l'analyse de l'activité en classe des enseignants vers une analyse de son développement en classe et en formation et b) la complexification de l'observatoire du cours d'action qui tend à devenir un conservatoire ou un laboratoire du travail enseignant au sein duquel la consignation et la mise en chantier des techniques professionnelles s'opère en lien avec les situations professionnelles desquelles elles émergent.

Les bénéfices pratiques, peu anticipés car souvent contre intuitifs, observés lors des premières sessions de formation à partir de ce programme de recherche sur la signification et l'organisation de l'activité enseignante, ont favorisé la conception plus systématique d'une technologie des formations conçues en termes de dispositifs hybrides exploitant des environnements de formation évolutifs et ouverts, des corpus électroniques hétérogènes, des dispositifs asynchrones et à distance, des corpus de cas typiques ou marginaux, *etc.* Notre définition extensive et partiellement renouvelée de la formation intègre des dimensions de transmission mais aussi d'innovation en proposant aux stagiaires à la fois des pratiques académiques reconnues par consensus pour leur efficacité mais aussi des pratiques plus innovantes. Une démarche collective entre stagiaires et formateurs peut alors se développer sur la base de ces corpus conservateurs ou novateurs. Cette perspective délègue partiellement les dispositifs aux formés eux-mêmes. Ceci nécessite d'envisager d'autres formes d'accompagnement et une responsabilisation accrue de ces derniers pour prendre davantage en charge la conception des dispositifs de leur propre formation, et sortir la recherche de l'action professionnelle efficace de l'ambiance évaluative inhérente aux processus de certification qui lui sont associés.

## Références

- Amalberti, R. de Montmollin, M., Theureau, J. (1991). *Modèles d'analyse du travail*. Bruxelles : Mardaga.
- Barbier, J.-M., Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, p.99-117.
- 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 Éducatives*, 1, 185-202.
- Durand, M., Saury, J., Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports acteurs – environnements. In J.M. Barbier et M.

- Durand (Ed.) : *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 61-83). Paris : PUF.
- Durand, M., Saury, J., Veyrunes, P. (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 37-62.
- Gelin, D., Rayou, P., Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1987/1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris : Addison-Wesley France.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, UK. : Cambridge University Press.
- Leblanc, S., Gombert, P., Durand, M. (Eds.) (2004). *Réfléchir les pratiques : sport, éducation, formation*. Version CD Rom. Ecole Nationale de Voile & IUFM de Montpellier
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Editions du Seuil.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43-56.
- Ria, L., Sève, C. Durand, M., Bertone, B. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education*, VOL. XXX (3), 535-554.
- 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.
- Simondon, G. (1989/2007). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, Mass. : Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J., Durand, M., Leblanc, S., Ria, L., Saury, J., Sève, C. (2003). Etude sémiologique des activités humaines, recherche et conception en formation et éducation. *Manuscrit non publié*.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- Varela, F. J. (1996). *Quels savoirs pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La Découverte.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Repères*, 36
- Veyrunes, P., Bertone, S., Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche – formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2, 53-70.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- Wittrock, M.C. (Ed.) (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmilan.