



Recherches en Éducation

Hors série N°9 - Novembre 2016

**Activité du débutant,
quelle activité pour débiter ?**

Numéro coordonné par
Bruno LÉBOUVIER & Florian OUITRE

Activité du débutant, quelle activité pour débiter ?

Coordonné par Bruno Lebouvier &
Florian Ouitre

Recherches en Éducation

Hors série N°9 - Novembre 2016

- | | | | |
|--|----|--|-----|
| ■ ÉDITO - Bruno Lebouvier & Florian Ouitre | 3 | | |
| ■ INTRODUCTION POUR PENSER LES CADRES DE L'ACTIVITÉ DES DÉBUTANTS
Carole Sève, Aline Robert & Maha Abboud-Blanchard, Isabelle Vinatier, Christian Orange | 8 | ■ BRUNO LEBOUVIER, FLORIAN OUITRE & PHILIPPE BRIAUD | 85 |
| | | Aider les enseignants débutants à problématiser la conception de situations d'enseignement-apprentissage | |
| ■ VIRGINIE BILLON, CAROLINE BULF, MARTINE CHAMPAGNE, LALINA COULANGE, YANN LHOSTE | 23 | ■ SYLVAIN DOUSSOT & ANNE VÉZIER | 100 |
| Étude des conditions du développement professionnel d'enseignants du premier degré : genèse de gestes professionnels et pragmatisation de concepts didactiques | | Le séminaire de recherche : un lieu pour structurer la formation à l'enseignement autour de l'articulation théorie et pratique | |
| ■ FABIENNE BRIÈRE-GUENOUN | 42 | ■ LIONEL AUDION | 110 |
| Les déterminants de l'activité didactique du professeur débutant en éducation physique et sportive | | Utilisation en formation de professeurs des écoles d'un outil métalinguistique destiné aux élèves de cycle 3 | |
| ■ ÉLISABETH MAGENDIE | 58 | ■ CATHERINE HUCHET | 123 |
| Développement de la conceptualisation dans l'activité de conception d'étudiants-stagiaires en EPS durant l'année de formation en alternance | | De la quête d'identité à la construction d'une véritable professionnalité émergente | |
| ■ MARIE-FRANCE ROSSIGNOL | 73 | ■ ALEXANDRA ARNAUD-BESTIEU | 140 |
| Un écrit réflexif pour la formation des enseignants-stagiaires d'un genre nouveau : l'analyse de la visite en établissement | | Formation et ressources praxéologiques de l'enseignant débutant en danse | |

Activité du débutant, quelle activité pour débuter ?

Bruno Lebouvier & Florian Ouitre

Édito

Ce numéro de la revue *Recherche en Éducation* prend son origine dans différents espaces de collaborations. Il prolonge les travaux d'un séminaire de recherche de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'Académie de Nantes qui réunit des formateurs et des chercheurs de différentes ESPE (Caen, Bordeaux, Nantes, Créteil, Amiens). Depuis trois ans, les recherches menées dans ce contexte ont investi des thématiques diverses relatives à l'activité et la formation des enseignants débutants. Les travaux présentés dans ce numéro portent donc sur l'activité des débutants et sur les activités de formation qui leur sont proposées pour débuter. Cette publication se situe aussi dans la poursuite des journées d'études qui se sont déroulées en juin 2015 à la suite d'un appel à communication portant sur « Débuter : quelle activité pour quelle école ? ». Depuis leurs présentations initiales dans ces différentes instances, les textes présentés dans ce numéro ont fait l'objet de modifications et d'ajustements successifs.

L'enjeu de cette publication est de repérer ce qui donne sens aux activités des débutants qui se manifestent dans des dispositifs variés, des configurations et des systèmes de relations multiples. Les travaux exposés permettent d'explorer, dans une perspective comparatiste, la contribution originale de différents cadres d'analyse à la formation des enseignants. Ils permettent également d'examiner la fonctionnalité d'outils susceptibles d'aider à l'ajustement des processus de formation des enseignants qui sont développés dans les différentes institutions (le lieu de stage, l'institut de formation, le premier établissement...).

Volontairement assez large et ouverte la thématique « Activité du débutant, quelle activité pour débuter ? » poursuit la volonté d'interroger à nouveaux frais les activités de formation et celles des formés dans un environnement institutionnel et scientifique qui évolue régulièrement. Les évolutions des contextes d'enseignement, de la prescription institutionnelle sur la formation et l'exercice du métier redéfinissent les contours du travail et des professionnalités scolaires, enseignantes et éducatives. Elles réinterrogent l'activité des enseignants débutants et les difficultés qu'ils rencontrent. Elles questionnent les collaborations entre les différentes catégories d'acteurs associées au processus de formation. Les changements qu'elles induisent invitent à examiner les fonctionnements et les processus de développement de l'activité professionnelle des débutants ainsi que les conditions favorables à leur construction. Pour saisir ces processus, leurs évolutions, leur dynamique, nous avons volontairement fait référence au concept d'activité que différents cadres théoriques mobilisent.

Au croisement de la didactique professionnelle, de la didactique disciplinaire, de l'ergonomie, des apprentissages par problématisation ou du cours d'action, le concept d'activité constitue une unité susceptible de rassembler des entrées et des cadres théoriques variés. Fondées sur des conceptions différentes de l'activité, ces approches possèdent toutefois quelques caractéristiques communes. Elles intègrent le point de vue des acteurs dans les situations vécues et envisagent les apprentissages dans différentes dimensions au-delà de la construction d'automatismes. Elles tentent de saisir les interactions entre formateurs et formés comme facteurs et révélateurs d'avancées des constructions professionnelles. Elles partagent la nécessité de ne pas en rester à la seule analyse de la tâche et de s'appuyer sur le recueil de traces effectives.

En guise d'introduction à ce numéro, quelques-uns des « représentants » de différentes approches autour de la notion d'activité ont été invités à marquer la spécificité de leurs cadres respectifs autour de quelques points : la place des savoirs disciplinaires et didactiques, le poids des situations professionnelles dans le jeu d'une formation par alternance, les fonctions accordées à la réflexivité dans le processus d'apprentissages professionnels.

Carole Sève présente les fondements, les orientations de recherche et les apports originaux développés dans le cadre du programme du cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2009). Sa particularité est d'aborder la dynamique de l'activité des acteurs dans une continuité qui se transforme en lien aux actions qu'ils développent et en relation aux changements de l'environnement. L'auteure indique comment ce cadre permet de saisir l'activité des débutants, par la reconstruction du « cours d'expérience » des participants à partir de l'enchaînement de leurs préoccupations et de leurs attentes. Elle montre également comment la lecture des situations scolaires que livrent ces travaux et les résultats qu'ils apportent peuvent contribuer à la formation des enseignants.

Aline Robert et Maha Abboud Blanchard examinent les questions posées au filtre du cadre théorique de la double approche (Robert & Rogalski, 2002 ; Robert, 2008). Elles donnent un aperçu des hypothèses que développe ce cadre, indiquent leurs mises en jeu possibles dans le développement professionnel et proposent leur opérationnalisation dans des outils pour la formation.

Isabelle Vinatier avec un encrage théorique en didactique professionnelle (Vinatier, 2009, 2013), livre les clés d'un outil au service des formateurs révélateurs de tensions entre le pôle Épistémique (l'avancée du savoir), le pôle Pragmatique (l'organisation de la classe et la succession des tâches), le pôle Relationnel (relations entre les interlocuteurs) et sa contribution à des analyses de l'activité des enseignants pour leur formation.

Christian Orange propose une lecture historique et dynamique des points de vue que la recherche en didactique a pu développer sur l'activité des enseignants. Il termine par la proposition de démarches collaboratives nouvelles entre chercheur et enseignants autour de situations dites forcées qui croisent des questions de recherche et des préoccupations enseignantes (Orange, 2010).

L'activité des enseignants débutants quand ils « font la classe » et/ou pour apprendre à « faire la classe » est au cœur de notre réflexion. L'activité est aussi un objet d'analyse et de développement que Yves Clot (1999) considère comme triplement dirigée. Elle est d'abord dirigée vers l'objet de l'activité qui globalement, pour l'enseignant, porte sur l'apprentissage des élèves. Elle est ensuite dirigée vers les autres et la relation des autres à cet objet. Elle est enfin dirigée vers le sujet lui-même.

Cette triple adresse profile un système de tensions autour d'exigences épistémiques, sociales, et psychologiques dans lesquelles l'activité du débutant et son développement s'organisent et se réalisent. Les différentes contributions de ce numéro s'inscrivent dans ces problématiques. Elles portent majoritairement sur les activités didactiques des débutants, elles intègrent des dimensions ergonomiques et contextuelles. Nous proposons ainsi trois angles de lecture des articles qui font suite à l'introduction.

Le choix des objets de formation

Les activités des débutants en formation présentés dans les différentes études s'inscrivent dans les dispositifs d'alternance qui ont pour support les réformes françaises de 2013 sur la formation des maîtres¹. Les cadrages institutionnels ainsi que leurs mises en œuvre dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) cherchent à développer une formation à la fois universitaire et professionnelle. Ce double ancrage alimente les débats autour de la

¹ JORF n°0200 du 29 août 2013 - Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

professionnalisation entre une orientation qui vise l'adaptation à l'emploi et une autre plus « distante » ancrée sur la construction de savoirs à la fois conceptualisés et opérationnels. Différentes contributions pointent ces tensions générées par ce partage de la formation entre deux institutions distinctes. Les apports didactiques et épistémologiques de la formation ainsi que les prescriptions institutionnelles sont mis à l'épreuve de l'expérience. Les débutants ont du mal à se situer entre les contenus développés dans les centres de formation qu'ils perçoivent comme des « idéaux », et la réalité complexe des contextes professionnels. Entre savoir, contexte et prescriptions institutionnelles la question se pose des outils et des concepts qui permettent de saisir entre ces différents pôles ce qui révèle l'activité et fait l'objet de la formation. A quoi forme-t-on ? Qu'est-ce qui fait l'objet de la formation ? Les travaux exposés dans ce numéro mobilisent différents concepts pour désigner une part déterminante et sans doute révélatrice de ce qu'est l'activité : épistémologie du professeur (Fabienne Briere-Guenoun), gestes professionnels (Virginie Billon et al.), organisateurs de l'activité (Elisabeth Magendie), praxéologie (Alexandra Arnaud-Bestieu), le rapport au savoir (Sylvain Doussot & Anne Vezier), le modèle E-P-R (Isabelle Vinatier). Par-delà les différences, ces approches ont en commun de penser la fonctionnalité de l'activité en croisant les attentes de l'institution en matière de formation des enseignants, les savoirs mobilisés pour enseigner et les conceptions relatives à l'apprentissage du métier. Le regard est porté à la fois sur la fonctionnalité des savoirs mobilisés pour enseigner et l'intégration progressive des activités d'apprentissage des élèves dans les activités d'enseignement. Les perspectives que dégagent quelques écrits invitent à penser des curriculums et des objets d'étude à même d'aider les débutants à reconstruire progressivement leurs enseignements dans une conception renouvelée de l'apprentissage, des savoirs ou des disciplines dans le cadre de l'école. Elles incitent aussi à examiner les difficultés d'apprentissage des débutants et les dynamiques de formation.

Les avancées et les difficultés révélatrices des apprentissages professionnels

Un autre champ de questionnement traverse les études présentées dans ce numéro, et porte sur l'activité des enseignants débutants et son évolution en cours de formation. Les travaux de recherche rejoignent ainsi des questions récurrentes dans la formation des enseignants : comment s'apprend le métier ? Comment se développe l'activité du débutant ? Les textes mettent en avant les progrès et les difficultés que rencontrent des enseignants novices dans la construction de leur professionnalité. Ils abordent le développement professionnel des débutants de manière diachronique. Les évolutions et les résistances sont observées au filtre des activités des débutants dans les dispositifs que la formation met en scène. Il est aussi fait état du poids des contextes d'exercice qui orientent fortement les apprentissages professionnels. Les avancées se construisent dans des ajustements de réflexivité et de distance avec l'expérience qui se croisent avec des dimensions personnelles et institutionnelles. Les modes de fonctionnements usuels, les organisateurs spontanés des pratiques d'enseignement et les conceptions qui les animent sont autant d'éléments qui sont questionnés en même temps que les conditions de leur dépassement. Les descriptions des avancées professionnelles se font en termes de continuité/rupture, de reconfigurations, de tensions, de résistances et parfois d'obstacles. Ces registres sémantiques laissent apparaître des développements qui ne vont pas d'eux-mêmes, ainsi que des progressions peu linéaires. Dans les études présentées, on retrouve, en convergence avec des recherches antérieures (Butlen, Masselot & Pezard, 2003 ; Ouitre, 2011), des constantes (invariants) quant à la façon dont les jeunes enseignants entrent dans le métier. Elles apparaissent dessiner des itinéraires de formation. Ainsi, une meilleure prise en compte des élèves dans ce qu'ils sont et dans ce qu'ils savent semble être un des progrès déterminants pour permettre aux débutants de faire vivre aux élèves une véritable co-construction des savoirs. Reste prégnante une conception formelle des savoirs enseignés qui peine à faire vivre la signification des activités proposées aux élèves, les problèmes qu'elles posent et les émotions qu'elles sont censées porter. Enfin, si grâce à la formation les dispositifs proposés par les stagiaires à leurs élèves progressent dans leur formulation et dans leur pertinence didactique, ces enseignants débutants estiment trop souvent que leurs propositions vont, comme par magie, faire apprendre les élèves. Dans ce contexte, ils s'affranchissent de réguler et d'étayer les apprentissages de leurs élèves et de faire vivre les contenus d'enseignement.

Les dynamiques à l'œuvre dans les démarches de formation

Enfin, une troisième thématique nourrit la problématique des activités des débutants. Orientée sur les activités que la formation propose, elle porte une interrogation permanente dans la formation des enseignants : comment former de telle manière que les débutants s'engagent dans des transformations professionnelles ? Quelques textes interrogent plus spécifiquement des situations de formation, leur enchaînement et les guidages que développent les formateurs pour permettre les avancées des débutants. Ainsi est-il question de dispositif de formation « à et par » la recherche (Sylvain Doussot & Anne Vezier ; Catherine Huchet), d'association à un travail de recherche et de transposition de théories linguistiques (Lionel Audion), de débriefings, d'écrits réflexifs post-visites demandés aux étudiants (Marie-France Rossignol)...

Plus généralement, tous les textes livrent d'une certaine manière des pratiques d'ingénierie de formation et explorent des dispositifs pour apprendre le métier et/ou réfléchir sur le métier. Les contributions s'intéressent à leurs mises en œuvre, ce qu'ils produisent et envisagent leurs limites. Loin de penser ces dispositifs comme des situations de formation « magiques » qui généreraient du développement professionnel par le simple fait d'y confronter les stagiaires, les problématiques des recherches présentées dans les articles, et leurs résultats, montrent bien la contribution des formateurs à la transformation des activités professionnelles des formés. Comme l'enseignement, la formation nécessite des interventions ciblées pour provoquer les apprentissages professionnels, les réguler et les accompagner avec l'idée que les stagiaires ne vont pas tout réinventer et tout redécouvrir. Les travaux relatés nous montrent toute la difficulté pour y parvenir. Dans de nombreux textes, l'expérience des stagiaires portée par une diversité d'activités est mise au travail, délimitée, questionnée au-delà d'une simple évocation et d'un simple rappel à la mémoire de ce qui s'est passé. Très majoritairement dans les textes présentés, les apprentissages n'émergent pas seulement des offres que l'environnement amène à saisir. L'expérience fait l'objet d'une mise à distance que les dispositifs de formation organisent et provoquent. Ces pauses, ou ces prises de recul sont pensées pour permettre des décontextualisations, de nouvelles conceptualisations, voire des théorisations des phénomènes d'enseignement-apprentissage. Dans d'autres dispositifs, le mouvement est inverse. Des phénomènes de pragmatisme de concepts et/ou de référents théoriques sont à l'œuvre. La dimension réflexive traverse les textes comme une dimension incontournable de la dynamique de formation qui veut dépasser l'adaptation à court terme aux exigences de la tâche et permettre la construction progressive d'enseignants professionnels. Les études proposées diffèrent toutefois par les cadres, les références ou les objets de savoirs qui permettent de nourrir cette réflexivité.

Ce numéro donne à voir une diversité d'activités, de situations de formation et de cadres qui permettent une lecture variée des activités des débutants en formation. L'angle de vue est assez large, c'est son intérêt. Les différents articles mettent à jour les liens problématiques entre recherche et pratiques de formation autant sur les contenus développés, les procédés de formation et les dynamiques de construction des apprentissages professionnels. Ils mettent en évidence un ensemble de contraintes didactiques, pédagogiques, mais aussi des ressources qui permettent d'éclairer le praticien autant que le chercheur sur les problèmes que pose le fait de débiter. Le prolongement de ces travaux invite à examiner plus avant les dimensions spécifiques et génériques des activités des débutants selon les disciplines scolaires qu'ils enseignent, les situations de formation ou les contextes scolaires dans lesquels ils exercent.

Bruno Lebouvier

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN)

Florian Ouitre

Centre d'Étude et de Recherche en Sciences de l'Éducation (CERSE)

Références

BUTLEN D., MASSELOT P. et PEZARD M. (2003), « De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP / REP à des stratégies de formation », *Recherche et Formation*, n°44, p.45-61.

CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

ORANGE C. (2010), « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant », *Recherches en Éducation*, Hors série n°2, p.73-85, En ligne <http://www.recherches-en-education.net/>

OUITRE F. (2011), « Développement professionnel et paliers de professionnalité. Le cas de la formation des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive », *Recherches en Éducation*, n°11, p.151-163.

ROBERT A. et ROGALSKI J. (2002), « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche », *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, n°2(4), p.505-528.

ROBERT A. (2008), « La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques et une méthodologie pour analyser les activités (possibles) des élèves en classe », dans F. Vandebrouck (éd.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*, Toulouse, Octarès, p.45-68.

THEUREAU J. (2004), *Le cours d'action : méthode élémentaire*, Toulouse, Octarès.

THEUREAU J. (2006), *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse, Octarès.

THEUREAU J. (2009), *Le cours d'action : méthode réfléchie*, Toulouse, Octarès.

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VINATIER I. (2013), *Le travail enseignant : une approche de didactique professionnelle*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Le point sur... ».

Introduction pour penser les cadres de l'activité des débutants

Carole Sève

*L'étude des situations scolaires et apports à la formation initiale
des enseignants dans la perspective du programme du
Cours d'action*

Depuis quelques années, se développe un certain nombre de travaux sur l'activité des enseignants et des élèves en référence au programme de recherche du Cours d'action. Ce programme a été initialement développé en ergonomie par Jacques Theureau (2006), et a ensuite été utilisé par des chercheurs en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) et en Sciences de l'Éducation pour étudier les situations d'enseignement. La spécificité de ce cadre est d'étudier l'activité des acteurs en appréhendant leur « monde propre ». Partant du présupposé de l'autonomie des acteurs (Varela, 1989), c'est-à-dire le fait qu'ils déterminent ce qui est significatif pour eux dans leur environnement, sans subir la force prescriptive de stimuli mais en sélectionnant leurs propres sources de perturbations, ce cadre théorique et méthodologique vise à appréhender l'activité des acteurs au niveau où elle fait sens pour eux, en s'attachant aux significations construites en situation dans le décours même de leur activité.

D'un point de vue méthodologique, l'activité est reconstruite sur la base de deux types de données principales : des traces de l'activité recueillies lors de situations réelles (bien souvent des enregistrements audiovisuels) et des verbalisations *a posteriori* lors d'entretiens dits « entretiens d'auto-confrontation » (le participant à la recherche, confronté à l'enregistrement audiovisuel de son activité, est invité à la décrire comme s'il l'a revivait en évitant les rationalisations ou justifications *a posteriori*, mais en explicitant ses intentions, ressentis, émotions, éléments pris en compte dans la situation, connaissances mobilisées...). Sur la base de ces données, le chercheur reconstruit le « cours d'expérience » du participant, c'est-à-dire l'enchaînement de ses préoccupations, attentes, émotions... au cours de la période d'activité étudiée. Ce travail de reconstruction est très coûteux en temps. La finesse du grain de description des cours d'expérience dépend ainsi de l'empan temporel de l'activité étudiée : très fin lorsque cet empan temporel est court (une tâche, une leçon), il devient plus grossier pour des empan temporels plus importants (une séquence d'enseignement, une année scolaire).

Différentes études sur des situations scolaires et de conseil pédagogique ont été réalisées à l'aide du cadre théorique et méthodologique du Cours d'action. Les situations scolaires ont d'abord été étudiées à travers l'analyse des cours d'expérience des enseignants. Cette analyse a permis de dépasser une approche prescriptive ou comparative entre enseignants experts et enseignants débutants, visant à identifier chez ces derniers des manques et des faiblesses en termes de connaissances, prises de décision, modes d'intervention, gestion de l'ordre, régulations des apprentissages, au regard de normes externes (attentes institutionnelles, référence aux habiletés des enseignants experts), pour proposer une approche compréhensive. En reconstruisant l'activité sur la base de l'expérience vécue des enseignants, les études ont mis à jour différents phénomènes tels que : les dilemmes vécus par les enseignants débutants, les émotions éprouvées au cours de leurs expériences professionnelles, les ressources mobilisées pour faire face aux situations rencontrées, les types de connaissances construites au cours des interactions avec les élèves, les moments de la leçon ou de l'année ressentis comme étant à risques... Ces résultats ont souligné la difficulté pour les jeunes enseignants à s'appuyer sur les connaissances acquises en formation initiale ou les conseils délivrés par leurs tuteurs, du fait de leur « distance » vis-à-vis de leurs propres préoccupations et possibilités d'action. Le cumul des

résultats des différentes études sur l'activité des enseignants débutants menées dans ce programme de recherche, a été formalisé sous la forme d'un « simplexe » visant à rendre compte du développement professionnel des jeunes enseignants (Ria & Leblanc, 2011) ; « simplexe » plus à même de délimiter les connaissances et conseils « utiles » aux enseignants débutants, dans la mesure où cette formalisation prend ancrage dans leur vécu lors de leurs premières expériences professionnelles.

Si ces premières études ont donné lieu à des résultats originaux, une des critiques qui leur a été fréquemment adressée est une faible prise en compte (voire une occultation) de l'activité même des élèves, ces derniers restant cantonnés à des éléments de contexte alors qu'ils sont les premiers « bénéficiaires » de l'enseignement. Une deuxième ligne de recherche s'est aussi plus spécifiquement attachée à l'analyse des cours d'expérience des élèves, pour mieux identifier et comprendre les effets réels de l'activité des enseignants sur les apprentissages des élèves. Ces résultats ont offert une meilleure connaissance de la manière dont les élèves vivent les situations et les tâches scolaires, comment ils s'y engagent, comment ils y interagissent, ce qu'ils y apprennent... À titre d'illustration, une recherche sur les connaissances construites par les élèves lors d'un cycle d'escalade en éducation physique, a mis en évidence des relations contrastées entre les acquisitions des élèves et les objectifs de l'enseignant (acquisitions des élèves conformes aux attentes de l'enseignant ; acquisitions non attendues par l'enseignant, mais pertinentes au regard des objectifs généraux du cycle ; acquisitions non conformes aux attentes de l'enseignant et susceptibles de nuire aux acquisitions ultérieures prévues par l'enseignant) selon les caractéristiques des dispositifs d'enseignement-apprentissage mis en place par l'enseignant (Terré, 2015).

Les résultats des recherches sur les situations scolaires ont donné lieu à différentes aides pour la formation des enseignants. En premier lieu, ces recherches ont permis la constitution d'un corpus de contenus, pour la formation initiale des enseignants, relatifs aux situations d'enseignement-apprentissage et centrés sur une « épistémologie de l'action », c'est-à-dire mettant en avant le caractère singulier de toute situation d'enseignement, les activités concrètes des enseignants et des élèves, et leurs « connaissances en action ». Ces contenus sont susceptibles de compléter d'autres apports théoriques plus centrés sur une « épistémologie des savoirs », c'est-à-dire mettant en avant les compétences de conception, de formalisation, de planification des savoirs à enseigner... En deuxième lieu, les matériaux de recherche constituent des supports pertinents pour la construction de travaux dirigés (TD) avec les étudiants de master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF). Ces supports leur permettent d'appréhender les situations d'enseignement « du dedans », c'est-à-dire sur la base du vécu des enseignants ou des élèves. Il s'agit tout d'abord de sélectionner des extraits vidéo issus des corpus de recherche afin de constituer une base de vidéos dans lesquelles se jouent des phénomènes typiques des situations d'enseignement-apprentissage (par exemple, « ré-interprétations » ou détournements de la tâche proposée par l'enseignant par les élèves, mises en place de tutorat spontané entre les élèves, situations de dilemme pour l'enseignant...). Les TD se déroulent en trois temps : 1) visionnage de l'enregistrement vidéo de classe, sollicitation des étudiants (en sous-groupe) pour décrire et interpréter le contenu de la vidéo (avec une grille d'analyse fournie par le formateur), mise en débat des interprétations des groupes ; 2) visionnage des auto-confrontations de l'enseignant et/ou des élèves correspondant aux extraits vidéo de classe, les étudiants (en sous-groupe) révisent leurs interprétations initiales, mise en débat pour envisager en quoi l'accès au point de vue des acteurs a modifié la perception et la compréhension de la situation ; 3) apports de l'étude de cas à la compréhension des situations scolaires (quel trait typique de ce cas est susceptible d'être retrouvé dans d'autres situations ?). Ces TD, en articulant une description extrinsèque (visionnage de la vidéo) et une description intrinsèque (visionnage des extraits d'entretiens d'auto-confrontation), permettent de pénétrer l'intimité des situations scolaires, et de mieux comprendre leurs dynamiques de transformation en relation avec l'activité de l'enseignant et des élèves. Ces TD développent en outre chez les étudiants leurs compétences à appréhender les situations scolaires du point de vue d'autrui ; autrement dit des compétences d'empathie, d'interprétation et d'enquête, compétences essentielles pour passer d'un « enseignement du dehors » à un « enseignement du dedans »

(Lerbet, 1992), qui centre plus le regard sur les apprentissages effectifs des élèves que sur les contenus à enseigner.

Concernant le conseil pédagogique, les études ont cherché à restituer la dynamique du déroulement des entretiens post-leçon sur la base de l'analyse des cours d'expérience du tuteur et du stagiaire au cours de ces entretiens. Les résultats ont mis en évidence que ces entretiens donnent une place plus ou moins importante au point de vue du stagiaire et se situent sur un continuum allant de la prescription à la réflexivité. Dans les « entretiens prescriptifs », l'initiative des interactions est du côté du tuteur. Il restitue ses perceptions, ses observations, donne son point de vue sur la leçon et, dans un deuxième temps, le stagiaire réagit à ces commentaires. Le tuteur juge la prestation du stagiaire sur la base de ses observations et attendus, identifie des manques et délivre des conseils pour y remédier. Conseils qui, bien souvent, ne sont pas pris en compte par le stagiaire car en décalage avec ses préoccupations du moment et les difficultés ressenties (Serres et al., 2006). Dans les « entretiens réflexifs », l'amorce du contenu des échanges est du côté du stagiaire. Celui-ci est invité à restituer sa perception de la leçon, décrire ce qu'il a vécu, les difficultés qu'il a rencontrées, comment il a essayé d'y répondre. Le tuteur prend appui sur les commentaires du stagiaire pour nuancer ses propres observations et interprétations. Les résultats de ces études se sont prolongés par la proposition de dispositifs de tutorat afin d'améliorer leur « pouvoir transformatif », en engageant le tuteur et le stagiaire dans une recherche conjointe de remédiations et d'axes de progrès (par exemple, Escalié & Chaliès, 2009). Il s'agit de s'appuyer sur le vécu des stagiaires lors de leurs expériences en classe pour les accompagner dans leur démarche d'analyse, les aider à porter un nouveau regard sur les situations d'enseignement, et les amener à définir eux-mêmes de nouveaux possibles pour leur action.

Références

- ESCALIÉ G. & CHALIÈS S. (2009), « Optimiser le conseil pédagogique : la mise au travail d'un collectif de formation », *Travail et formation en éducation*, En ligne <http://tfe.revues.org/984>
- LERBET G. (1992), *L'école du dedans*, Paris, Hachette.
- RIA L. & LEBLANC S. (2011), « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », *@ctivités*, n°8, p.150-172.
- 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*, n°72, p.9-20.
- TERRÉ N. (2015), *Les connaissances des élèves en éducation physique. Étude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade*, Thèse de doctorat STAPS, Université de Nantes.
- THEUREAU J. (2006), *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse, Octarès.
- VARELA F. (1989), *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Seuil.

Aline Robert & Maha Abboud Blanchard

Un cadre d'étude des pratiques enseignantes pour penser la formation des enseignants de mathématiques

Nous reprenons dans ce texte des éléments clefs généraux en faisant l'hypothèse qu'on peut y trouver de quoi réfléchir à la formation (notamment initiale) des enseignants de mathématiques, en lien avec la thématique de la table ronde. Nous commençons ainsi par présenter notre cadre théorique pour étudier les pratiques enseignantes en dégagant ce qui peut concerner en particulier le développement de ces pratiques. Nous donnons ensuite quelques exemples d'outils

à faire partager en formation et nous concluons sur ce que peuvent provoquer de telles formations ainsi que sur le rôle des formateurs.

- *Cadre théorique : la double approche et ses développements*

La Double Approche (DA) est un cadre d'analyse des pratiques enseignantes qui a été élaboré au début des années 2000 pour les mathématiques dans le secondaire (Robert, 2001 ; Robert & Rogalski, 2002). Depuis, plusieurs recherches sur les pratiques des enseignants et la formation ont pris appui sur ce cadre, en l'adaptant à divers contextes et ont ainsi contribué à son développement (Vandebrouck, 2008 ; Chesne et al., 2009 ; Abboud-Blanchard et al., 2013 ; Robert et al., 2013). Dans la suite de ce texte, nous reviendrons en particulier sur l'exemple des pratiques relatives à l'utilisation des technologies numériques et sur leur formation (Abboud-Blanchard, 2013).

La double approche a été élaborée pour mieux comprendre les pratiques et ce par rapport aux recherches antérieures sur l'enseignement des mathématiques où on ne prenait comme références que les savoirs visés et les apprentissages des élèves (Robert, 2010), y compris dans une perspective de formation pour le secondaire. Cependant il reste aux chercheurs et aux formateurs s'inspirant de recherches dans ce nouveau cadre à apporter des adaptations selon les contextes d'étude ou de formation. En particulier, même si ce qui est proposé ne concerne que certains segments de la formation, et par-delà les différences entre premier degré et second degré (en termes de rapport aux savoirs en jeu), trois questions générales doivent pouvoir être renseignées par nos recherches, et les réponses adaptées aux différents dispositifs : 1) la question des relations entre l'imitation de professeurs en exercice, sur le terrain, voire les réminiscences personnelles, et la formation hors-terrain, avec les différences inévitables entre prescrit et réel, et les prises en compte, variables, des injonctions ; 2) la (très vieille) question des moyens donnés aux formés pour transformer en pratiques effectives les éléments de formation hors-terrain, y compris de l'ordre des connaissances ; 3) la question d'un « ordre » éventuel (d'une hiérarchie ?) des acquisitions professionnelles – par quoi on commence ?

Le cadre développé ici permet d'aborder directement les deux dernières questions, car il peut inspirer surtout des séances de formation « hors-terrain ». Cependant un travail d'équipe souhaité entre tous les formateurs permettrait aussi d'avancer sur la première question.

- *Les hypothèses qui sous-tendent le cadre et les éléments clefs des pratiques en jeu - premières recherches*

Nous postulons que les pratiques enseignantes forment un *édifice complexe* à analyser comme un tout, mais avec un intérêt particulier pour nous sur le travail en classe et pour la classe. Interviennent dans ce qui est pris en compte à la fois les apprentissages des élèves des savoirs visés, comme objectifs, et aussi le métier, dans ce qui circonscrit les pratiques (contraintes, ressources). Dans ce cadre, l'approche des apprentissages se fait par l'étude des activités possibles des élèves. La part du travail enseignant visé par nos analyses (et cela se retrouvera dans les formations professionnelles correspondantes) concerne l'élaboration des scénarios pour la classe, le choix des tâches précises et les déroulements en classe.

Les analyses adoptées en recherche pour reconstituer la complexité font intervenir l'imbrication de descriptions selon cinq composantes (cognitive, médiative, institutionnelle, sociale et personnelle) et plusieurs niveaux d'organisation des pratiques (cf. ci-dessous). Ces derniers permettent notamment une lecture des pratiques recomposant les temporalités et les composantes. Les premières recherches ont renforcé et précisé la première hypothèse ajoutant que les pratiques intra-individuelles forment *un édifice cohérent et même stable* à partir de quelques années d'exercice (la stabilité étant en germe dès le début et se traduisant prioritairement par des choix de déroulements). De plus, ces travaux ont permis de mettre à jour des régularités dans les pratiques de tous les enseignants (sortes d'incontournables), par exemple sur le respect de certaines contraintes institutionnelles, ainsi que des diversités entre enseignants, notamment en termes de choix pour la classe au quotidien.

Pour le formateur se dessinent ainsi des variabilités intra et inter-individuelles qui délimitent, à partir des analyses didactiques, *des alternatives possibles*, notamment en termes de contenus et de déroulements.

- *Comment le cadre théorique peut-il être mis en jeu par la formation dans le développement professionnel ?*

Le premier emprunt direct pour le développement des pratiques est de retenir qu'enseigner est un métier, qui met en jeu à la fois plusieurs visées dont on doit tenir compte d'emblée, même si la visée principale, à terme, reste les apprentissages précis des élèves. Autrement dit, *le développement professionnel doit tenir compte de la complexité des pratiques, dès l'installation*. Cela peut amener à ne pas utiliser en formation un ordre « logique », allant des programmes à enseigner aux séances de classe mais à proposer dès le début la confrontation à des pratiques réelles, mais limitées dans le temps, comme si on misait sur la portée d'analyses partielles mettant en jeu le « tout ». On évoque des séances de formation « à l'envers ». Dans cette perspective, la durée des formations est un facteur clef, ainsi que les allers-retours avec le terrain.

Le respect de cette complexité des pratiques (imbriquant objectifs d'apprentissages et métier), *amène à préconiser de travailler ensemble (et pas séparément)*, y compris en formation initiale, (au moins) les choix, décisions et activités liés aux contenus (cognitif) et aux déroulements (médiatif). En effet, un travail séparé sur les contenus à enseigner et sur la gestion des classes nous semble trop éloigné de l'exercice réel du métier : nous privilégions, par exemple lors de l'étude d'exercices travaillés en classe, la prise en compte simultanée des tâches proposées aux élèves et du déroulement associé. Et les discussions correspondantes créent inévitablement *un véritable besoin de remonter* aux contraintes en jeu (institutionnelles, sociales, personnelles). On retrouve alors les préoccupations liées aux programmes par exemple, ou à la prise en compte de la composition sociale des classes, mais associées à un questionnement lié à des pratiques réelles.

Le deuxième emprunt, plus nouveau, est spécifique d'une problématique de développement, qui tient compte à la fois de la nature même de ce qui est à développer et de l'adaptation du modèle de Vygotski sur le développement. L'idée forte est que les pratiques intègrent des connaissances mais ne s'y réduisent pas. Introduire la distinction entre les deux amène à postuler que former n'est pas enseigner, et que le point de départ doit être les pratiques. On retient d'autre part que le travail en formation doit *concerner des pratiques proches de celles vécues ou imaginées par les participants*, autrement dit se placer dans une Zone Proximale de Développement des Pratiques (ZPDP) des participants. Cela peut se faire à partir d'une amorce sur des séances de classe (vidéos, simulations, récits, évaluations), par des échanges et des analyses puis des discussions sur les alternatives, avec la transformation de certaines questions par le formateur. Mais tout ce qui précède s'inscrit au niveau de la classe, du quotidien et doit être complété de points de vue plus globaux.

Le troisième emprunt fait travailler les niveaux d'organisation des pratiques déjà évoqués. Pour rendre compte de l'imbrication (local-global) nous utilisons ces trois niveaux, qui prennent à la fois en compte la temporalité et le grain des activités enseignantes en jeu : *le niveau micro* des automatismes et des routines ; *le niveau local* de la classe au quotidien, des adaptations de l'activité de l'enseignant à l'activité des élèves ; *le niveau global* des projets et des scénarios. On peut remarquer que les gestes professionnels s'inscrivent dans cette description.

S'agissant d'enseignants débutants, mais aussi de débutants dans l'utilisation d'une innovation, nous avons montré que faute de possibilités suffisantes pour agir aux niveaux micro et global, le niveau local occupe toute la scène, nous assistons donc à un phénomène « de surcharge » du niveau local qui rend les débutants rebelles à certaines formations jugées trop loin du terrain (cf. Robert, 1995).

Par exemple, en débutant dans l'utilisation d'un outil technologique, l'enseignant ne dispose pas d'automatismes et de routines pour cet usage, ni de vision globale sur l'organisation d'un enseignement cohérent intégrant cet outil. En réponse à cette surcharge, plusieurs phénomènes dynamiques entre les trois niveaux se mettent en place, plus ou moins aidés par les accompagnements du formateur, et marquent le développement professionnel des enseignants relativement aux technologies. Ainsi les développements dans le cadre de la DA ont permis de se saisir de cette description en niveaux pour ajouter une perspective dynamique de genèses des pratiques et de genèses d'usages des technologies, prenant en compte simultanément les dimensions personnelles et professionnelles de ces genèses (Abboud-Blanchard, 2012).

- *Un aperçu du schéma global et de quelques outils de nos formations*

Ainsi, dans les situations de formation que nous travaillons, on part d'abord de situations professionnelles précises (vécues, filmées...) et non directement du savoir à enseigner, même si on accorde toute son importance à l'analyse des contenus. Il s'agit de provoquer des questionnements sur le travail effectif au quotidien de l'enseignant (à l'échelle des séances de classe). On partage en séance des analyses locales, en introduisant des outils et un langage partagé pour le faire. C'est ce niveau local qui permet d'interagir avec le formé comme un individu porteur d'une histoire personnelle rejoignant ainsi Pastré (2008) dans sa caractérisation du développement professionnel. Ensuite, dans un deuxième temps, petit à petit (cf. l'inscription dans la durée), on remonte à des questions plus globales de scénarios d'enseignement, de savoir en jeu, de programmes (cf. institutionnel), de conditions d'exercice dans l'établissement, de ressources partagées au niveau de communautés locales ou bien plus larges (académiques, nationales).

Donnons des exemples d'outils dont l'usage en formation opérationnalise des éléments empruntés aux recherches didactiques. Leur adoption (même partielle), résultant d'un usage varié, peut contribuer à installer à plus long terme « un regard réflexif » de l'enseignant sur ses propres pratiques, qui devient un levier potentiel d'évolution.

Les adaptations des connaissances mathématiques : il s'agit d'étudier régulièrement (et progressivement) en formation ce dont les élèves ont « besoin » de mettre en fonctionnement pour résoudre un exercice, en relation avec le stock des connaissances en jeu dans la classe. Par exemple, la conception d'étapes ou l'introduction d'intermédiaires... De plus, dans le contexte actuel « d'éducation au numérique », d'autres adaptations peuvent être mises en avant lorsqu'on se situe dans un environnement technologique. Par exemple, comprendre les rétroactions de l'ordinateur en lien avec les connaissances mathématiques en jeu dans la tâche. Mais aussi la mise en relation de l'environnement technologique et de l'environnement papier/crayon et l'articulation de connaissances issues des deux environnements : l'enseignant doit identifier que l'élève aura à la fois à adapter ses connaissances papier/crayon à l'utilisation possible du logiciel mais aussi adapter ce qu'il découvre à l'écran en des connaissances plus familières du type papier/crayon.

Les aides : dans l'étude des déroulements des séances, nous accordons une attention particulière aux aides que l'enseignant choisit de donner aux élèves. Il s'agit de former les enseignants à les identifier en relation avec leurs conséquences sur les activités correspondantes des élèves. Ces aides peuvent être à fonction procédurale (guidant la réalisation directe de la tâche) ou bien à fonction constructive (apportant une validation ou un niveau de généralisation). De plus, dans le cadre d'environnements technologiques, nous ajoutons les aides de « type instrumental ». Parmi lesquelles on distinguera celles qui renvoient à l'utilisation du logiciel sans lien direct avec le contenu mathématique en jeu de celles qui associent instrument et mathématiques.

En faisant ce type d'analyse, on développe petit à petit une attention systématique à ce qui peut ou non provoquer les activités attendues (et les apprentissages des élèves). Cela se traduit en général par une prise de conscience, précédant une appropriation, qui peut être seulement en germe pendant le temps de la formation (Abboud-Blanchard, 2013).

Mais dans ces exemples, nous nous situons à un niveau local. Comme nous l'avons signalé, l'irruption de tout ce qui est de l'ordre de l'institutionnel et du social dans l'exercice du métier doit suivre rapidement (mais pas précéder). Ceci nous permet, en partant du local de prendre en compte des questions/contraintes collectives, partagées, et des diversités...

- *Pour conclure*

Le type de formations brièvement décrites ci-dessus amène à développer petit à petit des questionnements sur différents choix de l'enseignant à différents moments, à engendrer des prises de conscience sur ce qui est en jeu (apprentissage des élèves et pas seulement activité du professeur, en lien avec la nature du savoir), à favoriser l'appropriation de certains outils professionnels et à engager une réflexion sur les alternatives. Ceci est organisé à partir de l'exploitation des pratiques observées sur le terrain, ainsi respectées. L'objectif est que la prise de conscience provoquée par les premières études de situations de classe (vécues ou observées) s'enrichisse par la palette des contenus et déroulements possibles, pour un enseignement donné.

C'est au formateur de repérer les ressentis, les besoins des participants en termes de pratiques et de les dépasser, en introduisant des besoins « supposés » par lui, tout en s'adaptant aux diversités individuelles. Il ne s'agit pas de prescrire, mais de favoriser la transformation de ce qui est travaillé en formation en pratiques réelles, grâce au passage par les ZPDP des participants, facilité par le partage d'outils d'analyses imbriquant les différents aspects constitutifs des pratiques, relevant de leur complexité. Cela dit, reste aussi au formateur à s'adapter, autant que faire se peut, aux dispositifs imposés par l'institution, voire en tirer profit, comme c'est le cas dans le contexte de la formation initiale par alternance.

Pour cela, nous pensons que les formateurs doivent eux-mêmes être outillés et avoir des connaissances disponibles sur les mathématiques, leur enseignement, leur apprentissage (didactiques), et les pratiques (ergonomiques). Former, c'est aussi un métier !
Un problème demeure : celui de l'évaluation des formations...

Références

ABBOUD-BLANCHARD M. (2013), *Les technologies dans l'enseignement des mathématiques. Études des pratiques et de la formation des enseignants. Synthèses et nouvelles perspectives*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris Diderot.

ABBOUD-BLANCHARD M. (coord.) (2012), « Didactiques et technologies numériques », dans M.-L. Elalouf et al. (éds.), *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, p.212-238.

ABBOUD-BLANCHARD M., CHARLES-PÉZARD M., CHESNAIS A. & MASSELOT P. (2013), « Interroger la profession d'enseignants de mathématiques. Trois exemples dans l'enseignement primaire et secondaire », dans A. Bronner (éd.), *Des problèmes de la profession au rôle du langage*, Grenoble, La pensée sauvage, p.377-401.

CHESNE J.-F., PARIES M. & ROBERT A. (2009), « "À partir des pratiques" en formation professionnelle des enseignants de mathématiques des lycées et collèges », *Petit x*, n°80.

PASTRÉ P. (2008), « Apprentissage et activité », dans P. Lenoir & P. Pastré (éds.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels, didactique des disciplines : quelles relations par une formation à l'enseignement*, Toulouse, Octarès, p.53-79.

ROBERT A. (1995), « Professeurs de mathématiques de collège et lycée : formation professionnelle initiale, ou comment désaltérer qui n'a pas soif ? », *Document de travail pour la formation des enseignants*, n°14, Éditions IREM de Paris 7.

ROBERT A. (2001), « Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 21 n°1/2, p.57-80.

ROBERT A. (2010), « Formation professionnelle des enseignants de mathématiques du second degré », *Repères IREM*, n°80.

ROBERT A. & ROGALSKI J. (2002), « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche », *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, n°2(4), p.505-528.

ROBERT A., ROGALSKI J., ABOUD-BLANCHARD M., CAZES C., CHESNAIS C., HACHE C. & VANDEBROUCK F. (2013), « Activités des élèves et pratiques des enseignants en classe de mathématiques », *Cahiers du LDAR*, n°5, Éditions IREM de Paris 7.

VANDEBROUCK F. (éds.) (2008), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*, Toulouse, Octarès.

Isabelle Vinatier

La didactique professionnelle dans la formation des enseignants

- *La didactique professionnelle (historique et grands principes)*

Selon la didactique professionnelle, champ de recherches initié par Vergnaud (1990) et Pastré (2011), le rapport de tout sujet à son environnement mobilise des processus d'adaptation. La logique de son action (Piaget) plonge ses racines dans la logique du vivant. Cela signifie que le sujet doit s'adapter continuellement pour faire face aux situations dont la nouveauté le laisse désarmé. Cela se vérifie souvent lors de l'apprentissage d'un métier, où il s'agit précisément d'apprendre à maîtriser l'inédit et les résistances. Or, la construction de connaissances nouvelles est la forme que prend l'adaptation dès lors que ledit sujet se frotte *in situ* à des aléas qui le déstabilisent et dont il lui faut résoudre le problème qu'ils lui posent. C'est ainsi, pour sortir la tête « au-dessus du drame », vaincre la difficulté où le plonge la situation, qu'il doit s'auto-transformer par acquisition de connaissances, par lui-même et pour lui-même. Dans cette perspective de recherche, l'idée centrale est alors que le sujet construit, pour agir, des schèmes constitués d'éléments indissociables les uns des autres (buts, règles d'action, de prise d'information et de contrôle, invariants opératoires ou principes tenus pour vrais par l'acteur). D'après Vergnaud et Récopé (2000), l'origine de la notion de schème remonte aux travaux de Revault d'Allonnes avant même ceux de Piaget. Dans un chapitre d'ouvrage datant de 1915, Revault d'Allonnes écrit : « les schèmes sont des produits psychiques [...] des connaissances intuitives, et souvent, comme conséquence, des réactions et décisions pratiques, intuitives » (p.563-564). Piaget de son côté (1974, p.23-24) l'explique ainsi : « Nous appellerons *schème d'action* ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable, d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action ». Il dit encore : « Connaître ne consiste pas à copier le réel mais à agir sur lui et à le transformer » (p.23). Piaget va construire la notion d'invariant opératoire (au cœur du schème), d'ordre essentiellement logique, pour expliquer le développement cognitif du petit enfant et son passage par des stades successifs. Vergnaud, élève de Piaget, va refuser, lui, de s'enfermer dans des invariants d'ordre uniquement logique. Il va s'approprier la notion de schème pour l'adapter d'abord à des situations didactiques à contenu mathématique et, avec Pastré, à des situations professionnelles.

Pour ces auteurs, il y a de la connaissance dans l'action, ou, pour reprendre une formulation de Vergnaud, il y a de la connaissance en acte. Un observateur averti se trouve à même de constater que toute activité professionnelle est porteuse d'une organisation intrinsèque, d'une logique propre à la personne qui la conduit, même si cette activité n'est pas forcément efficiente ou même si elle mérite d'être remaniée. Pour la comprendre, cette activité – et non point la

juger – un bon observateur ne saurait se contenter de relever ou de commenter les comportements observables à travers lesquels elle se donne à voir.

Un observateur en didactique professionnelle a en vue, non les comportements, mais les conceptualisations (ou connaissances en acte) des acteurs en situation. Il lui faut recourir à l'analyse pour avoir accès à ce qui, chez le sujet, prend la forme de schèmes d'action, quel que soit leur degré de pertinence au regard de la situation, que, plus ou moins à son insu, mobilise ce sujet. Comment se fait-il, par exemple, qu'un enseignant délaisse le savoir pour préserver la relation avec ses élèves ? Qu'il donne la réponse à l'élève alors qu'il sait pertinemment qu'aider ce n'est pas donner la réponse ? Comment faire avancer le savoir dans un débat tout en préservant les relations affectives entre les élèves eux-mêmes et entre l'enseignant et les élèves ? Comment l'expérimentation d'un dispositif didactique trouve-t-elle sa place dans l'expérience acquise d'un enseignant ?

Un des principes fondateurs de la didactique professionnelle est de considérer que l'activité de tout professionnel est porteuse de conceptualisation, y compris quand elle aboutit à un échec.

Quant à la conceptualisation, elle est définie comme un processus qui mobilise des concepts. Il manque à cette explicitation ce que l'on peut entendre par concept que Vergnaud définit de la manière suivante :

« C'est un triplet : C = S, I, S :

S : ensemble des situations qui donnent sens au concept (la référence)

I : ensemble des invariants sur lesquels repose l'opérationnalité des schèmes (le signifié)

S : ensemble des formes langagières et non langagières qui permettent de représenter symboliquement le concept, ses propriétés, les situations et les procédures de traitement (le signifiant) » (Vergnaud, 1990, p.145).

On peut dire que « l'ensemble des situations » (S) recouvre celles qui relèvent de l'expérience du sujet. « L'ensemble des invariants » (I) recouvre les concepts qui poussent le sujet à agir et déterminent son activité en situation au regard d'une attente particulière. « L'ensemble des formes langagières » recouvre la manière d'exprimer les objets du réel auquel le sujet donne du sens, leurs propriétés et leurs relations.

Cependant, ce processus de construction de connaissances est de nature sociale, il a besoin de l'aide d'autrui, d'un milieu favorable et propice pour se développer.

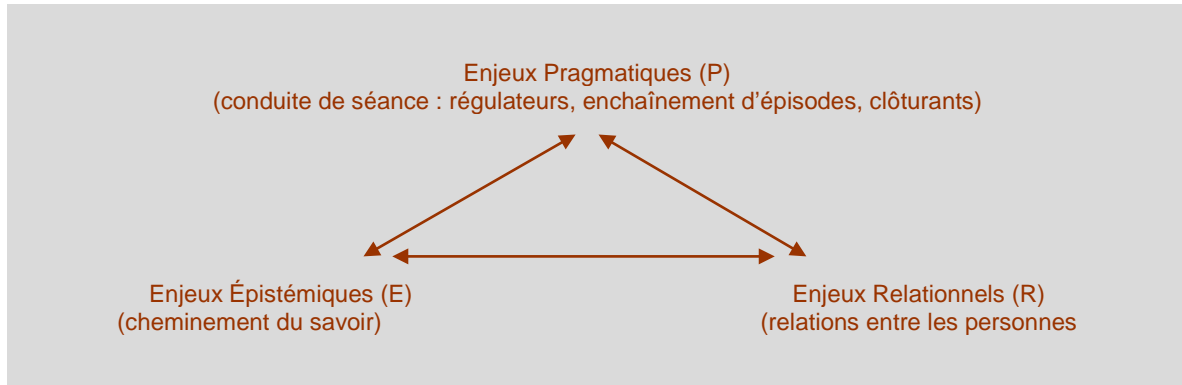
- *La formation des entrants dans le métier du point de vue de la didactique professionnelle*

Dans les plans de formation, on a tendance à vouloir privilégier un étalement de la difficulté et un apprentissage des gestes basiques du métier allant graduellement vers les plus complexes. Dans la même veine, une position courante en formation veut qu'un jeune enseignant apprenne à répartir dans le temps ses habitus au lieu de les intégrer : d'abord maîtriser le groupe-classe, puis aider les enfants à se construire une identité d'élève et enfin penser les apprentissages disciplinaires possibles. Or la classe est un espace-temps où un face-à-face direct entre enseignant et élèves qui peut être dévastateur pour les images de soi réciproques si le tiers, c'est-à-dire le savoir, est absent.

Dans le métier de l'enseignement, la conceptualisation du face-à-face pédagogique mobilise des connaissances qui fonctionnent en tension. En effet, expérimenter les tensions réciproques entre 1) relations aux élèves, 2) conduite de séance et 3) enjeux de savoir dans des situations difficiles à mettre en œuvre (les débats par exemple), cela ne s'improvise pas et doit donc, en formation, faire l'objet de connaissances à construire. D'autant que leur gestion est une dimension de la complexité du métier d'enseignant. Nous proposons l'analyse de vidéos de situations complexes conçues par des didacticiens avec la mobilisation du modèle É-P-R (Vinatier, 2013) : (É)

Épistémique (mobilisation du savoir à faire apprendre par les élèves), (P) Pragmatique (conduite de la classe) et (R) Relationnelles (rapport aux élèves et à soi-même).

Schéma du modèle É-P-R



Ainsi la didactique professionnelle conçoit-elle la formation comme devant s'appuyer sur l'analyse du travail (Pastré, 2011). Mais l'analyse est une activité à part entière qui a besoin de médiations pour remplir sa mission auprès des étudiants. Elles se déclinent en quatre points présentés ci-dessous.

- *Articuler didactique professionnelle et didactique disciplinaire autour d'une situation à risque, difficile à mettre en œuvre pour un entrant dans le métier*

1) Le choix de la situation revient au didacticien. Comme l'indique Rey (2011, p.36), « pour poser l'hypothèse qu'une situation puisse faire apprendre, il faut supposer que cette configuration singulière produit chez le sujet des transformations qui vont pouvoir être utilisées dans d'autres situations ». Il est donc tout à fait essentiel d'accompagner les professionnels dans des situations apprenantes, porteuses d'un problème à résoudre, pour éviter les effets de surface.

2) L'analyse doit permettre de construire le problème posé par la situation à l'acteur au-delà de ce qui est propre à la gestion de sa singularité. Pour notre part, comme évoqué ci-dessus, il s'agit d'une analyse instrumentée à l'aide du modèle É-P-R et en collaboration avec un didacticien. Ce qui suppose d'acquérir pour les étudiants, outre des connaissances didactiques, des connaissances sur le cadre épistémologique de Vergnaud (1990), celui de la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1992) dans Vinatier (2009) pour comprendre le fonctionnement de l'intersubjectivité entre enseignants et élèves avec les enjeux de narcissisme (image de soi) et de territoire (rapports de pouvoir) qui se trouvent mobilisés dès que deux personnes se trouvent amenées à dialoguer.

3) L'analyse de la vidéo d'un débat montrant une enseignante très expérimentée en fin de carrière, par exemple, qui échoue à engager les élèves dans un réel débat permettant la confrontation de points de vue peut servir de support à la mobilisation des savoirs de référence et à la méthodologie d'analyse qui lui est associée.

4) Une proposition est faite à un étudiant volontaire d'expérimenter sous accompagnement cette même situation, de la conception de la séance jusqu'à son analyse rétrospective avec le collectif de ses pairs. C'est ainsi une occasion offerte à des « entrants dans le métier » pour expérimenter, dès leur prime formation, des situations à risque, avec la sécurité toutefois que leur garantit l'accompagnement des didacticiens et des didacticiens professionnels.

• *Qu'apprennent les étudiants de l'analyse de la vidéo d'un débat en histoire ?*

Le Marec, (2010, p.212) didacticien de l'histoire s'explique : « notre approche de la didactique nous a conduits à mettre au cœur des situations observées les pratiques de problématisation et les pratiques langagières considérant qu'elles étaient fondamentales dans la production de l'histoire savante et sans doute pertinentes dans les apprentissages scolaires. Sans négliger la complexité de ces situations didactiques, notre travail avait souvent minoré, tout à fait volontairement, le travail de l'enseignant ».

L'expérimentation du débat dans une classe de cycle 3 de l'école élémentaire a pour intention de poser aux élèves un problème d'ordre historique : comment décrire et interpréter une image allégorique du caractère inégalitaire de la société française en 1787 ? Cependant, pour résoudre ce problème historique, les élèves se heurtent à un obstacle essentiel. Ils voient dans l'image une présentation du monde réel : deux personnages écrasent physiquement un troisième personnage, d'où la discussion pour déterminer s'il est mort ou vivant. Le problème didactique de la séance est donc : comment aider les élèves à voir le caractère symbolique de l'image, la pierre représentant les charges qui pressurent le paysan ? (Le Marec & Vinatier, 2012).

D'un point de vue didactique, on observe une tension entre l'enquête des élèves et la régulation de l'enseignante. Cette dernière étant marquée par une fermeture progressive de la situation. Ce faisant, le débat se referme, l'enquête des élèves est délaissée. L'enseignante privilégie majoritairement une gestion Pragmatico-Relationnelle des échanges au détriment du registre épistémique de la séance (modèle É-P-R). Ici, en l'occurrence, le contrôle du temps, de ce qui est verbalisé, de ce qui est échangé domine fortement l'avancée de la séance.

C'est la situation didactique qui a été adaptée aux savoirs expérientiels de l'enseignante, lesquels semblent ici faire obstacle à une adaptation à cette situation inédite pour elle. Ce que l'on comprend de l'analyse de cette activité c'est que des organisateurs puissants conditionnent la mise en place de séances de classe (conception du savoir, rapport au groupe-classe, rapport aux élèves). D'une certaine manière, c'est ainsi l'identité professionnelle que s'est construite l'enseignante qui est convoquée dans la conduite de la classe (en acte).

Nous en avons conclu (Le Marec & Vinatier, 2012) que le point de vue didactique articulé à celui de la didactique professionnelle pour analyser cette séance permet de cerner en quoi et comment une expérience professionnelle et/ou scolaire antérieure (d'enseignant expérimenté ou d'entrant dans le métier) peut venir contrarier ou optimiser les enjeux didactiques d'une séance. D'où l'importance d'analyser toutes les dimensions agissantes dans l'activité de l'enseignant.

Bibliographie

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1992), *Les interactions verbales*, Tome II, Paris, Armand Colin.

LE MAREC Y. (2010), « Construction de problèmes en histoire et régulation de l'activité de l'enseignant : une étude de cas à l'école primaire », *Le Cartable de Clio*, n°10, p.212-135.

LE MAREC Y. & VINATIER I. (2012, septembre), « Mobilisation de l'expérience professionnelle et gestion d'un problème didactique », communication présentée au colloque international, *Expérience et Professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux*, Université de Lille 1 (France), En ligne <http://www.trigone.univ-lille1.fr/experience2012/>

PASTRÉ P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Formation et pratiques professionnelles ».

PIAGET J. (1947/1992), *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*, Genève, Delachaux et Niestlé.

PIAGET J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris, Presses Universitaires de France.

REVAULT D'ALLONNES G. (1915), *Le schématisme. Compte rendu de la 43^{ème} session de l'Association*

Française pour l'Avancement des Sciences, Paris, Masson et Cie, p.563-574.

REY B. (2011), « Situations et savoirs dans la pratique de classe », *Recherches en Éducation*, n°12, p.35-49, En ligne <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article137>

VERGNAUD G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherche en didactique des Mathématiques*, n°10(2-3), p.133-170.

VERGNAUD G. & RECOPÉ M. (2000), « De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui », *Psychologie française*, n°46-1, p.77-88.

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de France.

VINATIER I. (2013), *Le travail enseignant : une approche de didactique professionnelle*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Le point sur... ».

Christian Orange

Activité enseignante et didactiques

Pourquoi étudier l'activité enseignante ? Certes l'étude de toute activité humaine est intéressante mais en quoi cette étude prend-elle un intérêt particulier au sein d'une institution de formation des enseignants ? La réponse paraît évidente. Pourtant elle ne prend pas le même sens selon les visées que l'on donne à l'école, à la formation des professeurs, aux recherches en didactique et selon le cadre d'étude que l'on adopte. Je vais développer cette question à partir des points de vue qui se sont succédé au cours de l'histoire, encore courte, des recherches en didactique et particulièrement en didactique des sciences.

La didactique des sciences s'est intéressée aux pratiques des enseignants depuis ses origines, dans les années 1970, mais pour des raisons et avec des intentions qui ont évolué. À la fin des années 1970, les didacticiens des sciences parlent des pratiques d'enseignement pour discuter la pertinence aussi bien des méthodes que des contenus (voir par exemple, Astolfi et al., 1978). Il ne s'agit pas alors de jeter l'opprobre sur les enseignants mais de critiquer les préconisations officielles qui les enferment et leurs effets sur le travail de la classe. L'analyse est à la fois épistémologique, en opposition aux conceptions empiristes des sciences et en référence marquée à Bachelard, et psychopédagogique, en lien avec des théories contemporaines des apprentissages, notamment celles de Piaget (pour une discussion de cette double référence, voir Astolfi, 1997). Ce positionnement critique vis-à-vis de ce qui se fait usuellement dans les classes a permis à la didactique des sciences naissante de se constituer, en contre pourrait-on dire. Ainsi, plus ou moins directement, elle se pose alors, sinon comme préconisatrice, au moins comme revendiquant une autre éducation scientifique, ainsi que le proclame le titre d'un livre fondateur (Astolfi et al., 1978) « *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?* » Cependant, si elle critique les pratiques usuelles, elle n'étudie pas à proprement parler ce qui organise l'activité enseignante et se limite en cela aux indications de la hiérarchie, aux programmes et aux conceptions de la science et de son enseignement que ceux-ci véhiculent.

Dans les années suivantes (années 80 et 90), les recherches associatives de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), conduites sous la responsabilité de Jean-Pierre Astolfi, Guy Rumelhard, Anne Vérin, Brigitte Peterfalvi et d'autres, marquent la collaboration des chercheurs en didactique des sciences (dont certains sont toujours enseignants) avec des enseignants. Enseignants et formateurs d'enseignants sont impliqués dans ces recherches ; leurs pratiques sont ainsi prises en compte mais leur activité n'est pas étudiée pour elle-même. Pour preuve les thèmes de la revue ASTER, fort liée à ces recherches : il faut attendre 1997 (la revue débute en 1985 et se transforme en RDST en 2010) pour que le mot enseignant apparaisse dans ces thèmes :

- n°25, 1997, « *Enseignants et élèves face aux obstacles* » ;
- n°26, 1998, « *L'enseignement scientifique vu par les enseignants* » ;
- n°32, 2001, « *Didactique et formation des enseignants* » ;
- n°45, 2007, « *Professionnalité des enseignants en sciences expérimentales* ».

Vers la fin des années 1990 et lors des années 2000, les didactiques se mettent à s'intéresser plus précisément à l'activité enseignante à travers l'étude des situations ordinaires d'enseignement. Il y a certainement à cela plusieurs raisons :

- d'une part l'implication forte, par l'intermédiaire des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), des didacticiens dans la formation des enseignants qui les conduit à constater que ceux-ci, débutants ou non, ne suivent pas facilement les formes d'enseignement qui ressortent des recherches didactiques, même dans les cas où ils s'intéressent à ces recherches et y sont impliqués (voir par exemple, Vérin, 1998) ;
- d'autre part, mais plus tardivement, la prise de conscience que la position de surplomb des chercheurs en didactique vis-à-vis des enseignants conduit à ne prendre en compte qu'une partie des contraintes et des déterminants de l'action enseignante.

Mercier (2008), didacticien des mathématiques, critique ainsi la position à laquelle peut conduire l'ingénierie didactique ou la position de formateur du didacticien : « Échapper à la position inquisitoriale, observer pour décrire et comprendre, suppose la construction d'un point de vue dégagé de la position institutionnelle spontanée de l'ingénieur, du formateur, ou d'un observateur qui serait derrière l'épaule du professeur ». Et de proposer une lecture anthropologique du programme didactique dans un cadre, exposé en 2007 par Sensevy et Mercier (la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, TACD), qui réorganise les concepts de la théorie des situations didactiques de Brousseau et de la théorie anthropologique du didactique de Chevallard : « Car il s'est agi de rendre compte d'un observable nouveau, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves » (Mercier, 2008).

Les études des situations ordinaires, qu'elles se fassent au sein de la TACD, de la double approche, de la TAD (Théorie Anthropologique du Didactique) ou dans d'autres cadres, permettent d'identifier des déterminants de l'action didactique. On a là un changement d'orientation important de recherches dans plusieurs didactiques disciplinaires, dont la didactique des sciences¹, à travers cet intérêt qu'elles portent maintenant à l'activité enseignante après s'être avant tout intéressées aux formes et contenus d'enseignement ainsi qu'à l'activité des élèves. Il n'est pas question de résumer ici les résultats de ces analyses. Nous nous en tiendrons à discuter la place que tient aujourd'hui l'étude de l'activité enseignante dans les situations ordinaires au sein des recherches didactiques.

Le premier aspect que nous voulons pointer concerne l'importance de ces recherches pour la formation des enseignants. Elle ne fait aucun doute. Elles ont permis de comprendre les difficultés des enseignants à suivre un certain nombre d'indications des recherches didactiques et de mieux identifier les contraintes de la pratique enseignante. Cela s'est notamment traduit par une inscription plus forte des didactiques dans les sciences humaines : sociologie, ergonomie, anthropologie, etc. Mais le risque n'est-il pas alors de perdre la spécificité des recherches didactiques ? À un premier niveau d'analyse, il apparaît qu'un certain nombre de publications de didactique des sciences portant sur l'étude des pratiques ordinaires questionnent peu les savoirs en jeu. Elles s'inscrivent dans le champ de la didactique des sciences uniquement par la spécificité disciplinaire des pratiques étudiées : séance de travaux pratiques, par exemple, ou cours sur tel ou tel champ de savoirs. À tel point que les résultats mis en avant, pour intéressants qu'ils soient, pourraient grandement valoir quel que soit le savoir enseigné, voire la discipline. L'approche comparatiste permet alors de dégager des caractéristiques génériques de la pratique enseignante ; reste à savoir si une telle généralité n'est pas, en partie, la simple conséquence de l'abandon de l'analyse épistémologique des savoirs en jeu. Autrement dit, l'étude des situations ordinaires conduit-elle à s'en tenir au rapport professoral ordinaire aux savoirs enseignés ? Vient

¹ Si des didacticiens des mathématiques ont joué un rôle important dans ce changement d'orientation, des didacticiens des sciences y ont participé dès le départ ; par exemple, Tiberghien et al. (2007).

alors une autre question : les didactiques disciplinaires ont été constituées par des chercheurs ayant un lien fort avec l'enseignement de la discipline correspondante (pour le secondaire) ou avec la formation à l'enseignement de cette discipline (pour le primaire). Une revendication anthropologique des travaux didactiques change clairement leur ancrage : si l'anthropologue peut être un spécialiste d'un ou plusieurs « terrains » et s'il étudie telle ou telle activité, il leur est généralement extérieur². Ce qui permet de comprendre que des études qui se disent didactiques sont parfois menées aujourd'hui par des chercheurs ayant qu'une connaissance ponctuelle ou peu poussée du champ de savoirs et d'enseignement en jeu. Mais dans ce cas, quelle différence existe-t-il entre l'étude de l'activité enseignante par des didacticiens des disciplines et par des chercheurs en didactique professionnelle ?

Reprenant la remarque de Mercier (2008) citée plus haut sur le dépassement de la position inquisitoriale du didacticien, il me semble qu'il y a, dans l'étude de l'activité enseignante en didactiques, une tension fondamentale qui se révèle particulièrement dans l'analyse des pratiques usuelles. D'un côté, pour le chercheur en didactique, la nécessité de prendre au sérieux le travail enseignant et d'abandonner dans ses recherches sa position de proposant de leçons modèles ; de l'autre, la nécessité, constitutive des didactiques, d'une analyse critique des savoirs enseignés et appris³. Avec d'un côté le risque de perdre l'idée d'une spécificité fortement inscrite dans les savoirs en jeu et, de l'autre, le maintien de la position de surplomb du chercheur qui est un obstacle à son étude de l'activité enseignante, voire à sa participation au développement du métier enseignant.

C'est là, me semble-t-il, un enjeu important pour les recherches didactiques ; nous voulons en poursuivre la discussion, d'une part en pointant quelques tentatives pour dépasser cette tension et, d'autre part, en affirmant que la didactique peut et même doit continuer d'étudier, à côté des situations ordinaires, des situations non ordinaires, tout en renonçant à la position inquisitoriale dénoncée par Mercier.

Concernant la tension entre prise au sérieux des pratiques du professionnel qu'est l'enseignant et analyse critique des savoirs enseignés, la double approche, par exemple, peut apparaître comme une façon de la dépasser, en croisant analyse ergonomique et analyse didactique. Je ne développerai pas plus ici puisque ce cadre est l'objet de la contribution experte d'Aline Robert et de Maha Abboud Blanchard.

Une autre proposition intéressante vient de Mercier qui pointe une condition de possibilité d'une approche didactique non surplombante : « Il devient alors nécessaire de libérer l'observation didactique de la nécessité d'en donner par avance l'enjeu de savoir » (2008, p.9). Et il précise : « Nous avons ici besoin d'une analyse qui se conduise après coup, à partir des objets présents dans le système observé, à la recherche de leur genèse. [...] C'est à proprement parler une analyse ascendante de la transposition » (p.12). Il ne s'agit donc plus, pour le didacticien, de chercher *a priori* les variables didactiques de l'action du professeur permettant aux élèves d'accéder à un savoir donné « mais inversement, face aux questions posées dans un groupe d'élèves qui sous la direction d'un professeur s'engage dans une enquête, le chercheur vise à comprendre quels savoirs transposés trouveront à vivre dans cette institution d'enseignement. Il se demande alors quels sont les champs de problèmes sur lesquels ouvrent les questions des élèves, sachant qu'ils travaillent sous la direction d'un professeur et sont organisés en classes d'âge, selon leur parcours biographique dans une discipline. » (*ibid.*). Cette inversion de la transposition modifie clairement l'approche didactique. Reste à voir si cette enquête du chercheur, qui se fait nécessairement dans un cadre théorique, peut totalement échapper au surplomb.

² Notons que les didacticiens qui s'intéressaient à l'enseignement primaire d'un domaine de savoir n'avaient généralement pas enseigné directement en primaire ; ils ne faisaient donc pas partie de la « tribu » mais leur regard en surplomb ne pouvait être de type anthropologique.

³ L'analyse critique des savoirs enseignés et appris est pour moi constitutive des recherches didactiques. Il faut cependant noter, et cela va dans le sens des évolutions pointées ici, que ce point de vue n'est pas nécessairement partagé par tous les chercheurs en didactique ; en témoignent quelques échanges lors du dernier colloque organisé par l'ARCD (Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique).

Je voudrais alors terminer en exposant une conviction. Sans douter de l'intérêt de l'étude des situations d'enseignant ordinaires, je suis persuadé que des recherches didactiques doivent continuer à s'intéresser aux situations non ordinaires. C'est un moyen de garder un regard vif sur les savoirs enseignés, donc de renouveler les recherches didactiques. C'est également une condition pour explorer de nouveaux possibles didactiques en même temps que les problèmes fondamentaux que pose l'enseignement ; bref de construire de nouveaux problèmes didactiques. Pour cela il nous faut collaborer, enseignants et chercheurs, pour prendre des risques didactiques, non pas en proposant aux enseignants des ingénieries didactiques qui les tiendraient dans un rôle d'exécutant mais en construisant ensemble, au sein d'équipes mixtes, des situations nouvelles organisées par des questions de recherche et des préoccupations enseignantes. C'est ce que nous essayons de faire à travers ce que nous nommons des situations forcées (Orange, 2010 ; Orange Ravachol & Orange, 2015).

Cela ne règle pas *ipso facto* le problème de la dissymétrie (Orange Ravachol & Orange, 2015) mais c'est là un moyen pour que des chercheurs en didactique et les enseignants, y compris débutants, puissent collaborer au développement respectif de leurs métiers.

Références

- ASTOLFI J.-P., GIORDAN A., GOHAU G., HOST V., MARTINAND J.-L., RUMELHARD G. & ZADOUNAISKI G. (1978), *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?* Paris, Presses Universitaires de France.
- ASTOLFI J.-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- MERCIER A. (2008), « Pour une lecture anthropologique du programme didactique », *Éducation et didactique*, n°2-1, p.7-40.
- ORANGE C. (2010), « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant », *Recherches en éducation*, Hors série n°2, p.73-85, En ligne <http://www.recherches-en-education.net/>
- ORANGE RAVACHOL D. & ORANGE C. (2015), « Dispositifs collaboratifs, développement de la profession enseignante et réticence des enseignants : l'exemple des situations divergentes » dans G. Samson, C. Couture & N. Sylla, *Recherche participative & didactique pour les enseignants : perspectives croisées en sciences et technologie*, Nice, Ovidia, p.91-113.
- Revue ASTER, numéros disponibles sur <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8527>
- SENSEVY G. & MERCIER A. (dir.) (2007), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe des professeurs et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- TIBERGHEN A., MALKOUNN M., BUTY C., SOUASSY N. & MORTIMER E. (2007), « Analyse en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps », dans G. Sensevy & A. Mercier, *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe des professeurs et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- VÉRIN A. (1998), « Enseigner de manière constructiviste, est-ce faisable ? », *ASTER*, n°26, p.133-163.

Étude des conditions du développement professionnel d'enseignants du premier degré. Genèse de gestes professionnels et pragmatisation de concepts didactiques

Virginie Billon, Caroline Bulf, Martine Champagne,
Lalina Coulange & Yann Lhoste¹

Résumé

Cet article a pour objectif de présenter les premiers résultats de notre recherche décrivant certains processus liés au développement professionnel de futurs professeurs des écoles. À partir d'un ensemble conséquent de données (visites filmées, rapports de visites, écrits professionnels, etc.) nous mettons en évidence certaines caractéristiques saillantes de pratiques d'enseignants débutants, au regard de certains concepts didactiques travaillés en formation. Nous suivons l'évolution de certains gestes professionnels dans les pratiques des enseignants débutants, sur une année de formation. Cela nous permet de formuler des hypothèses sur les conditions et contraintes qui pèsent sur le développement de certains gestes professionnels que nous chercherons à rendre compte en termes de « pragmatisation », au sens de Pierre Pastré, voire de conceptualisation des concepts didactiques.

1. Cadre théorique, problématique et méthodologie

Nous avons construit un corpus de données sur les pratiques d'étudiants enseignants débutants (futurs professeurs des écoles) durant les années universitaires 2012-2013 et 2013-2014, en vue de comprendre comment un dispositif de formation professionnelle en alternance (stage en milieu professionnel – formation à l'Université) participe au développement professionnel des enseignants débutants. Le dispositif de formation mis en œuvre à l'université de Bordeaux (ancien IUFM, Institut Universitaire de Formation des Maîtres et actuellement ESPE d'Aquitaine, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) positionne le stage en milieu professionnel comme élément central de la formation et la pratique des débutants comme un objet de réflexion dans les modules de formation à l'université, en lien avec les approches théoriques issues de diverses disciplines représentées par les auteurs de cet article (didactique des mathématiques, didactique du français, didactique professionnelle).

■ Contexte de la recherche

Notre corpus est constitué par les écrits professionnels de plusieurs étudiants en formation, les rapports et les vidéos (et transcriptions) des visites lors de leurs stages en responsabilité, tout au long de l'année, dans le cadre du dispositif de formation du Master MEEF premier degré (Métiers de l'Enseignant, de l'Éducation et de la Formation) de l'ESPE d'Aquitaine. Nous évoquerons plus particulièrement les pratiques d'enseignement des mathématiques de deux étudiantes et enseignantes débutantes, nommées Maya (2013-2014) et Tilda (2012-2013). Ces deux professeurs des écoles débutantes ont été impliquées dans le même dispositif de formation (tant sur le plan disciplinaire que sur le plan de la formation professionnelle). Elles ont été observées lors de visites à l'occasion de leurs stages en responsabilité dans des classes de primaire en

¹ Laboratoire d'épistémologie et de didactique des disciplines de Bordeaux (Lab-E3D), Université de Bordeaux (ESPE d'Aquitaine) : Virginie Billon, professeure des écoles en poste à l'ESPE d'Aquitaine ; Caroline Bulf, maître de conférences en didactique des mathématiques ; Martine Champagne, maître de conférences en didactique du français ; Lalina Coulange, professeur des universités en didactique des mathématiques ; Yann Lhoste, maître de conférences Habilité à Diriger des Recherches, en didactique des SVT.

cycle 3 (élèves entre neuf et onze ans) à plusieurs reprises sur leur année de formation et notamment sur les mêmes objets d'étude (droites parallèles / droites perpendiculaires), ce qui rend possible le travail de comparaison.

Compte tenu du faible nombre d'étudiantes débutantes sur lequel porteront nos analyses, cette contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative qui vise à mettre au jour certaines caractéristiques de leur développement professionnel en lien avec le dispositif de formation auquel elles ont participé. Il ne s'agit donc pas de mettre à l'épreuve le dispositif de formation afin d'évaluer sa pertinence, mais bien d'identifier certains processus qui participent au développement professionnel d'enseignants débutants.

■ **Cadre théorique et problématique**

Le cadre théorique que nous cherchons à construire tente d'articuler certaines recherches sur les pratiques enseignantes avec des travaux de didactique des disciplines (ici de didactique de mathématiques), ce qui nous semble une manière propre à notre laboratoire de recherche d'envisager une didactique professionnelle.

• *Les gestes professionnels des enseignants débutants*

À la suite des travaux précurseurs de Jorro (2002), la littérature sur les gestes professionnels de l'enseignant abonde depuis quelques années, dans différentes recherches en éducation, sur le développement professionnel des enseignants. La notion de geste professionnel a été reprise dans différentes approches didactiques disciplinaires, y compris en didactique des mathématiques à travers les travaux de Butlen, Masselot & Pezard (2003) ou Mangiante-Orsola (2007). Des éléments théoriques en lien avec les gestes professionnels servent d'objets frontières (Souplet, 2013) entre les didacticiens des différentes disciplines de notre équipe de recherche qui s'intéressent au développement professionnel d'enseignants (Jaubert & Rebière, 2010 ; Schneeberger, 2010 ; Schneeberger & Lhoste, 2013) et cherchent à développer un cadre théorique commun sur cette question.

Dans ce texte, nous avons choisi de mobiliser la notion de gestes professionnels de Bucheton et Soulé (2009)², en nous intéressant en particulier à ceux qui, rendant possible la construction d'un savoir visé, ont une dimension didactique.

Ces auteurs désignent par gestes professionnels « l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations » (2009 p.32). L'idée de geste qui « permet de centrer l'attention sur l'action » (Sensevy, 2005, p.4) nous semble décisive compte tenu de notre projet de saisir les actions de l'enseignant qui permettent l'orientation de l'activité des élèves vers la construction d'un savoir visé. Ainsi, il s'agit de comprendre comment le professeur par son action tente d'amener les élèves « à construire un nouveau regard sur la situation, à s'inscrire dans un nouveau contexte qui sollicite de leur part des gestes d'étude, des postures, des rôles énonciatifs nouveaux, susceptibles de leur permettre de s'appropriier les connaissances en jeu » (Jaubert, 2007, p.95). Nous voulons signaler, pour reprendre une formule de Leontiev, que « l'homme n'est pas simplement seul à seul avec son environnement. Ses rapports avec le monde sont toujours médiatisés par ses rapports avec les autres hommes. Son activité est toujours insérée dans une communication, même lorsque, extérieurement, il est seul » (Leontiev, 1961/1965, p.55-56).

Bucheton et Soulé (2009) ont mis en évidence plusieurs catégories de gestes professionnels pensés à partir des « organisateurs pragmatiques dominants » de l'activité enseignante, au sens de Pastré, Mayen et Vergnaud (2006). Bucheton et Soulé décrivent l'organisation et la dynamique de ces gestes dans le cadre qu'ils appellent le « multi-agenda de préoccupations enchassées ». Le multi-agenda (voir annexe) recouvre la configuration de différents gestes professionnels qui peuvent être relatifs au pilotage de la leçon, à l'atmosphère, à l'étayage et/ou

² même si la notion de geste professionnel n'est pas sans poser de problème (Bernié & Goigoux, 2005 ; Sensevy, 2005 ; Bernié, 2008 ; Lhoste, 2014). Bernié souligne d'ailleurs « l'urgence d'un débat épistémologique » à propos de la notion de geste professionnel (2008, p.238).

aux savoirs visés (tissage, objets de savoir et tâche élève). Leur description et articulation se font toujours en relation avec le savoir à construire qui se situe au centre de ce système. À partir de certaines configurations de gestes professionnels, ces mêmes auteurs ont défini certaines postures enseignantes (voir annexe pour les caractéristiques de ces postures), la notion de posture correspondant à des « schémas d'actions cognitives et langagières disponibles, préformés, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée » (Bucheton & Chabanne, 1998, p.20). Le tableau ci-dessous synthétise la mise en relation proposée par les auteurs entre posture et configuration de gestes professionnels.

Tableau 1 - Mise en relation des gestes professionnels et des postures enseignantes

<i>Posture d'étayage de l'enseignant</i>	<i>Pilotage</i>	<i>Atmosphère</i>	<i>Tissage</i>	<i>Objets de savoir</i>	<i>Tâche élèves postures</i>
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important multi-directif	Dévolution Emergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire, discuter sur
Enseignement conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches, retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche Posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette	Aucun	Peu nommés	Manipulations, jeu : posture ludique

(Bucheton & Soulé, 2009, p.41)

Dans cette recherche, nous essayons de cerner des traits saillants et spécifiques des configurations des gestes professionnels d'enseignants débutants à partir desquels nous tenterons d'inférer des postures enseignantes. En résumé, nous cherchons des éléments de réponse aux questions suivantes : quelles sont les caractéristiques du « multi-agenda », des gestes professionnels et des postures d'étayage de professeurs des écoles débutants ? En quoi ces caractéristiques sont-elles (ou non) spécifiques des savoirs disciplinaires visés, ici les mathématiques ?

Notons à ce stade de notre réflexion théorique, que la question posée relative à la spécificité des savoirs disciplinaires recouvre la nécessité d'une analyse didactique des tâches et/ou situations scolaires dont ces postures et/ou gestes professionnels dépendent fortement. Ceci va de pair avec un autre questionnement complémentaire lié à l'impact des apports des enseignements en didactique des mathématiques sur la genèse et/ou l'évolution des gestes professionnels des enseignants débutants.

- *Les concepts issus de la didactique des mathématiques travaillés en formation à l'université*

En appui sur des travaux de recherche antérieurs (Kuzniak, 2007 ; Bulf & Coulange, 2012), nous avons choisi de nous focaliser sur certains concepts didactiques issus de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998), travaillés en formation. Il s'agit des concepts de variables didactiques, de contrat didactique et d'analyse a priori que nous pouvons rapidement définir de la façon suivante (Brousseau, 1998 ; Margolinas, 1992) :

- variables didactiques : ces variables font changer diverses caractéristiques des stratégies de résolution (coût, validité, complexité, etc.) pour un champ de problèmes mathématiques donné ;
- contrat didactique : ce sont les relations qui déterminent, explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire (l'enseignant et l'élève) a la responsabilité de gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, responsable devant

- l'autre ; le contrat didactique est spécifique de la connaissance visée ;
- analyse a priori : elle cherche à décrire divers phénomènes possibles (et donc reproductibles) dans le cadre d'une situation didactique. Le terme *a priori* ne signifie pas premier temporellement : l'analyse a priori n'a pas un sens prédictif mais plutôt causal.
 - Analyse a posteriori : Il s'agit de l'analyse des faits observés, de leur lecture interprétative par rapport aux possibles donnés par l'analyse a priori.

Ces concepts introduits et travaillés en formation n'ont pas pour ambition de décomposer ou de réduire l'activité enseignante à la seule connaissance et opérationnalisation de ces concepts didactiques dans la pratique, mais de prêter une attention particulière au rôle qu'ils seraient à même de jouer dans la formation à l'enseignement des mathématiques et la professionnalisation des enseignants.

Dans cette contribution, nous chercherons à comprendre comment ces concepts didactiques participent à la formation et à la spécification des gestes professionnels des enseignants débutants. La façon dont nous envisageons les liens entre concepts didactiques et gestes professionnels nous conduit à penser que de tels concepts ne sont pas transmis en tant que tels, mais sont « reproblématisés », c'est-à-dire déconstruits ou reconstruits en fonction des acteurs et des contextes (Martinand, 2002 ; Derouet, 2002). S'agissant de formaliser ces mouvements de reproblématisation, il nous a semblé nécessaire de l'appréhender d'un nouveau point de vue, à partir des concepts issus de la didactique professionnelle : celui de la « pragmatization » de concepts didactiques.

- *Concepts scientifiques, concepts pragmatiques et pragmatization*

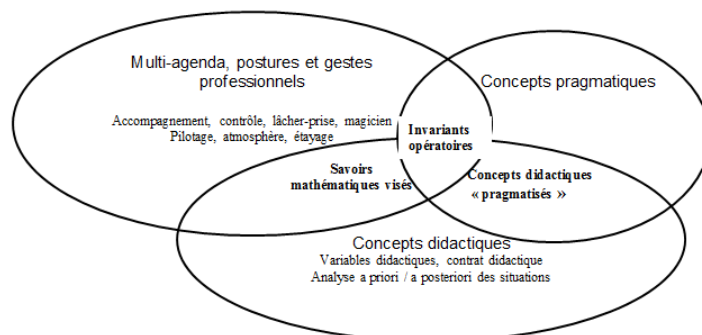
Nous empruntons cette idée de pragmatization aux recherches conduites dans le champ de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011). Ces recherches semblent montrer que ce sont les concepts pragmatiques, et non les concepts scientifiques, qui permettent l'orientation de l'activité des sujets dans des situations de travail. Ainsi, si l'on se situe dans le cadre de l'activité enseignante, nous pensons qu'il en est de même pour les savoirs et les concepts produits par la recherche en didactique qui ne peuvent pas servir immédiatement à la gestion des apprentissages des élèves. Les caractérisations d'un concept pragmatique selon Samurçay et Rogalski (1992, p.235) portent sur des « représentations schématiques et opératives, élaborées par et pour l'action, qui sont le produit d'un processus historique et collectif, et qui sont transmises essentiellement par expérience et par compagnonnage ». Le caractère opportuniste de ce type de concept est symptomatique et le distingue des concepts scientifiques : « le terme pragmatique souligne que la conceptualisation est au service de l'action en cours, ce qui la distingue de la théorisation à visée épistémique [...] un praticien est un opportuniste [...] qui ne cherche ni la complétude, ni la cohérence de son savoir, il cherche l'efficacité » (Pastré, 1997, p.94). D'après Vidal-Gomel et Rogalski (2007, p.63), dans l'activité professionnelle, « les relations entre les concepts théoriques et pragmatiques ne sont pas univoques ». D'après Pastré (2011), les connaissances théoriques peuvent faire l'objet d'une « pragmatization » : elles deviennent des outils pour la conduite de l'installation, et cessent d'être dans une relation de connaissances « applicables » à la compréhension du fonctionnement de celle-ci.

Nous chercherons à identifier si les concepts didactiques introduits et travaillés en formation font l'objet d'une pragmatization dans les pratiques des enseignants débutants. Plus particulièrement, nous chercherons à comprendre comment et en quoi cette pragmatization participe à la formation et à la spécification des gestes professionnels des enseignants débutants.

- *Synthèse de la problématique de recherche*

La problématique de cette recherche sur l'étude du développement professionnel d'enseignants du primaire débutants se situe donc à la croisée de trois pôles théoriques : les gestes professionnels, les concepts didactiques (qui circulent dans la formation initiale des professeurs des élèves) et les processus de pragmatization (figure 1).

Figure 1 - Schéma des pôles de cadrage théorique : gestes professionnels, concepts didactiques et pragmatiques



Notre problématique peut être synthétisée par le questionnement suivant, organisé en trois sous-ensembles de questions qui s'articulent les unes aux autres :

- quelles sont les caractéristiques des gestes professionnels et des postures d'étayage de professeurs des écoles débutants, au sens de Bucheton et Soulé (2009) ? En quoi ces gestes professionnels et ces postures sont-ils spécifiques des savoirs disciplinaires visés, ici les mathématiques ?
- comment les concepts didactiques, notamment ceux issus de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998), participent à la formation et à la spécification des gestes professionnels des enseignants débutants ?
- ces concepts didactiques font-ils l'objet d'une pragmatisation dans les pratiques des enseignants débutants ? Y a-t-il d'autres concepts pragmatiques ou pragmatisés (au sens de Pastré, 2011) qui organisent les pratiques des enseignants débutants et qui peuvent être mis en relation avec des concepts didactiques ? Si oui, en quoi et comment cette pragmatisation participe-t-elle d'une professionnalisation des enseignants du primaire ?

■ **Méthodologie**

Compte tenu des éléments de cadrage théorique et de la problématique, exposés ci-avant, notre méthodologie est la suivante : des épisodes d'enseignement des mathématiques ont été observés, filmés puis transcrits dans les classes de deux étudiantes-professeurs des écoles, nommées Maya et Tilda, à l'occasion du premier semestre (Tilda et Maya 1, en octobre novembre 2013) de leur formation initiale dans le cadre de la deuxième année du master MEEF. L'étude des pratiques d'enseignement de la géométrie de ces deux professeurs débutantes à ce stade de la formation est mise en regard avec l'analyse d'un autre épisode de classe observé dans la classe d'un enseignant chevronné, nommé Francis³. La proximité des objets de savoir mathématiques (les droites perpendiculaires et parallèles dans le domaine de la géométrie) mis à l'étude dans ces épisodes de classes nous a semblé propice à une comparaison des gestes professionnels de ces professeurs des écoles (deux débutantes, un expérimenté), y compris dans leurs dimensions didactiques les plus fines.

Nous avons également observé, filmé puis transcrit un autre épisode de classe dans la classe de Maya, en fin d'année de formation initiale (Maya 2, deuxième semestre, en mai 2014). Cette deuxième observation a pour objectif de nous renseigner quant à l'évolution des gestes professionnels d'une enseignante débutante.

Chaque épisode de classe a été analysé en suivant différents indicateurs liés à notre cadrage théorique. Chaque tâche ou situation a fait l'objet d'une analyse a priori avec une focalisation particulière sur les notions de contrat didactique et de variable didactique, dont nous souhaitons

³ L'analyse de la pratique de Tilda a été exploitée dans Bulf et al. (2013), sa confrontation à celle de Francis a déjà fait l'objet d'une publication dans Arditi et al. (2014) et l'analyse de la pratique de Maya est reprise de Bulf (2016, à paraître).

interroger la pragmatisation potentielle ou la mise en relation avec d'autres concepts pragmatiques de l'activité enseignante. Nous avons également identifié différents gestes professionnels et postures à l'œuvre dans les pratiques des enseignants observées à l'occasion de ces épisodes de classe. Des extraits de ces analyses seront cités directement pour illustrer les phénomènes didactiques observés.

L'analyse des épisodes de classe filmés dans les classes de deux enseignantes débutantes (Tilda, Maya 1 et Maya 2) est également complétée par l'analyse de données supplémentaires correspondant aux fiches de préparation des séances observées et aux écrits d'analyse de pratiques de ces deux étudiantes professeurs, qui permettent d'interroger l'opérationnalisation des concepts didactiques dans leur propre analyse des épisodes de classe observés. Le tableau ci-dessous (tableau 2) offre une description synoptique de l'ensemble des données recueillies.

Tableau 2 - Description synthétique du corpus de données

Enseignant	Données filmiques	Données complémentaires
<i>Maya 1</i> Enseignante débutante 2 ^e année de master MEEF (premier semestre)	Séance filmée dans une classe CM2 (élèves de 10-11 ans) en octobre 2013 : droites perpendiculaires et parallèles	Fiche de préparation de la séance Ecrit professionnel Rapport de visite
<i>Maya 2</i> Enseignante débutante 2 ^e année de master MEEF (deuxième semestre)	Séance filmée dans une classe CM2 (élèves de 10-11 ans) en mai 2014 : aire et périmètre	Fiche de préparation de la séance Ecrit professionnel Rapport de visite
<i>Tilda</i> Enseignante débutante 2 ^e année de master MEEF (premier semestre)	Séance filmée dans une classe CM1 (élèves de 9-10 ans) en octobre 2012 : droites perpendiculaires et parallèles	Fiche de préparation de la séance Ecrit professionnel Rapport de visite
<i>Francis</i> Enseignant expérimenté	Séance filmée dans une classe CE2-CM1-CM2 (élèves de 9-10-11 ans) en octobre 2006 : angle droit, droites perpendiculaires	<i>Des éléments d'information sur son parcours</i>

2. Comparaison de pratiques de deux enseignantes débutantes et d'un enseignant expérimenté

D'après les analyses a priori des fiches de préparation correspondant aux épisodes observés dans les classes de Maya et Tilda en début d'année (Maya 1 et Tilda, octobre-novembre 2013), il semble que l'organisation de l'activité de ces deux étudiantes-professeures des écoles apparaît comme faiblement reliée à celle des élèves ; un tel phénomène a déjà été observé chez plusieurs enseignants débutants (Robert, 2001 ; Mangiante-Orsola, 2007 ; Arsenault, 2010). On ne relève aucune trace d'analyse d'erreurs d'élèves ou de leurs conceptions dans les préparations des séances correspondant à ces épisodes de classes. Ce constat peut toutefois aller de pair avec le fait que les tâches prescrites sur les droites perpendiculaires à l'occasion de ces épisodes de classe étaient perçues comme des situations de réinvestissement de connaissances enseignées préalablement pour les deux enseignantes. Dans les deux études de cas qui vont être présentées ci-après, le déroulement des épisodes retenus peut être questionné compte tenu du fait que celui-ci dure beaucoup plus de temps que ce qui est prévu dans les deux préparations écrites des deux jeunes enseignantes : quarante minutes pour Maya et plus de trente pour Tilda, au lieu des cinq ou dix prévues initialement. Cet écart entre le prévu et le réalisé est apparu, au cours de l'entretien post-visite, comme un incident critique didactique qui a donné lieu à une discussion entre le formateur ayant assuré la visite et le stagiaire. Nous cherchons, dans les sections suivantes à comprendre les raisons de cet incident critique à partir d'une interprétation mobilisant les outils théoriques et méthodologiques présentés précédemment.

■ **Analyse des pratiques d'une enseignante débutante - Maya 1**

Commençons par dresser quelques éléments d'analyse de la pratique de Maya (tableau 3). Dès le début de la séance, Maya commence par demander à un élève de venir au tableau pour « tracer une première droite ». Cet épisode ne semble pas, dès lors, avoir la seule fonction de réinvestir des connaissances sur les droites perpendiculaires comme annoncée dans sa fiche de préparation. À ce moment-là, Maya a vraisemblablement un deuxième objectif d'enseignement : il s'agit de faire définir par les élèves trois positions relatives de deux droites : droites sécantes, droites perpendiculaires et droites parallèles. La volonté de procéder à cette phase de rappel dans le but, selon Maya, de faciliter la dévolution de la phase suivante (ayant pour objectif la construction de droites parallèles), crée un obstacle au déroulement du projet d'enseignement puisqu'il porte en lui un véritable paradoxe : il met l'élève face à un savoir qu'il ne connaît pas encore ou qui est en cours de construction sans pour autant aller jusqu'à son institutionnalisation (paradoxe de la dévolution de Brousseau, 1998).

Tableau 3 - Extrait d'analyse de l'épisode filmé dans la classe de Maya 1

Tâche	sous-tâches	Gestes professionnels	Postures	analyse didactique
tracer un couple de droites sécantes Durée effective : 15 mn	tracer une « première » droite Durée : 5 mn	<ul style="list-style-type: none"> - fait venir un élève au tableau - tend la RG (pilotage) - questionne : « est-ce que c'est précis ça ? » - commente : « on dirait qu'il y a 2 droites » - dirige/prescrit : « il faut que ce soit une droite d'un seul trait » - reprend et invite à refaire : efface le trait - interroge de façon formelle : « est-ce que les points sont obligatoires ? » 	<p>contrôle formel</p> <p>magicien</p>	<ul style="list-style-type: none"> - contrat didactique sur les outils de la géométrie « scolaire » (la RG) - variable didactique : droite horizontale - signe de la situation : deux petites croix pour les points - signe produit par les élèves : tracé non continu - contrat : au nouveau tracé, les deux points sont ajoutés une fois le trait tracé et nommés A et B - objet de discours : droite (géométrie euclidienne)
	tracer une « seconde » droite Durée : 5mn	<ul style="list-style-type: none"> - dirige : « une deuxième droite qui croise l'autre » - questionne : « comment elle s'appelle cette deuxième droite ? » - questionne et approfondit : « pourquoi il a fait une demi-droite et pas une droite ? » 	<p>contrôle</p> <p>magicien</p>	<ul style="list-style-type: none"> - variable didactique : droite qui passe par B - objet de discours et signe dont on parle : vocabulaire (droite ou demi-droite), représentation graphique (tracé continu) - concept mobilisé implicitement par l'enseignante : droite et demi-droite (différence théorique entre les deux)
	déterminer la relation entre les deux droites Durée : 5mn	<ul style="list-style-type: none"> - questionne : « elles sont comment ces droites ? » - invalide d'autorité - relance sur proposition d'élève : « Azaï nous dit elles sont perpendiculaires » - fait venir l'élève au tableau - commente et valide sans tissage : « Azaï vient de nous montrer avec les instruments que ce n'est pas une droite perpendiculaire » - relance et questionne : « alors qu'est-ce que c'est ? » - fait formuler : « comment on appelle ça ? » - rebondit sur proposition d'élève : « se croisent sans former d'angle droit » - effet Topaze, fait deviner : « sec... sécan...sécante » « c'est un mot que vous avez vu avec M. L. » - conclut et écrit au tableau en guise de titre : « droites sécantes » 	<p>magicien</p> <p>magicien</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tâche peu explicite : quelle relation interrogée ? (relation théorique ou matérielle ?) - objet de discours : perpendiculaire ou parallèle - contrat : validation instrumentée - objet de discours et signe dont on parle : vocabulaire (mot), représentation graphique (tracé) - concept mobilisé implicitement par l'enseignante : droite sécante (relation théorique non explicitée et définit de façon erronée)

Au cours de cet épisode (cf. extrait d'analyse ci-dessus), Maya sollicite les élèves (interroge, reformule, questionne...) sur des représentations d'objets abstraits ou sur leur désignation formelle et passe sous silence le sens des concepts sous-jacents qui reste donc implicite. Par exemple, au cours du tracé de la « première droite », Maya questionne le tracé graphique : « est-ce que c'est précis ça ? » et commente : « on dirait qu'il y a deux droites » puis prescrit de façon formelle : « il faut que ce soit une droite d'un seul trait » et invite enfin à refaire : « efface le trait ». L'analyse présentée dans le tableau 3 montre la complexité de la situation dans laquelle sont placés les élèves dans laquelle il y a de nombreux éléments qui relèvent de registres différents (des objets de discours, des signes dont on parle, des concepts qui sont présents implicitement dans le discours de l'enseignante). La construction de significations partagées entre les élèves et le professeur n'est pas assurée dans cette séance. Par exemple, une fois les deux droites tracées, la réponse à la question ouverte « elles sont comment ces droites ? » peut difficilement émerger compte tenu des connaissances des élèves à ce stade de la séance. Même si un certain nombre de signes sont présents dans la situation (signes dont on parle ou objet de discours), ils ne font pas sens par rapport aux signes présents dans la situation : s'agit-il d'employer le vocabulaire « géométrique » ? S'agit-il de dire comment les droites sont l'une par rapport à l'autre ? Dans ce cas, s'agit-il d'évoquer la relation théorique ou matérielle entre les objets en jeu (les deux droites et le point B) ? Ou bien s'agit-il de décrire le « tout » que forment ces deux droites ? Les réponses des élèves aux questions de Maya illustrent alors parfaitement ce flou en proposant des réponses du type : « un angle », « des droites qui s'intersectionnent », « des droites simples », etc. Tout se passe comme si ce qui est important finalement est de dire le « bon mot » pour désigner cette relation (matérialisée au tableau).

Nos analyses montrent que l'enseignante adopte une posture de magicienne et joue sur les effets de contrat didactique (effet Topaze) pour négocier la formulation de la réponse attendue à son « jeu de questions ». La nature de la relation mathématique entre ces droites n'est pas explicitée. Le fait qu'elles se croisent en un seul point n'est pas formulé. L'enseignante valide une réponse d'élève : « qui se croisent sans former d'angle droit d'accord /// et comment on appelle ça ? ». La caractérisation conceptuelle des droites sécantes, ainsi validée par Maya, peut provoquer une confusion puisque deux droites sécantes peuvent également être perpendiculaires. Les gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignante débutante sont relativement génériques et ne sont pas spécifiés par les concepts géométriques mobilisés. Nous les interprétons comme au cœur d'une tension entre une conception formelle du savoir (rigueur conceptuelle et rigueur sur le vocabulaire) et une conception fonctionnelle du savoir (qui s'intéresserait aux concepts en jeu et à leur construction dans la séance. Cela se traduit de la façon suivante : le tracé fait obstacle à la construction de significations (ici celle de deux droites sécantes et de droites perpendiculaires).

S'ensuit une deuxième tâche de construction de tracé de droites perpendiculaires au tableau qui permet le réinvestissement direct des connaissances enseignées préalablement à ce sujet, négociée par Maya en alternant des postures de contrôle formel et de magicien (lorsqu'elle tente de faire « deviner » la notation formelle de la relation de perpendicularité entre deux droites).

■ **Analyse des pratiques d'une enseignante débutante - Tilda**

Nous présentons, dans le tableau 4 ci-après, l'analyse d'une tâche équivalente à celle que nous venons de discuter, mise en œuvre en 2012-2013 par Tilda.

Lors de l'épisode de classe observé, Tilda prescrit deux tâches : l'une liée à la construction de droites perpendiculaires sur ardoise (cf. extrait d'analyse ci-dessus), l'autre relative à la construction d'une droite perpendiculaire à un segment, passant par un point donné. Les élèves devaient, dans un premier temps, construire une droite (d) puis y placer un point M et enfin construire une droite perpendiculaire à (d) passant par M. Dans un second temps, ils devaient tracer un segment, placer un point à l'extérieur de ce segment et tracer une perpendiculaire à ce segment passant par ce point. Certains élèves se sont servis des carreaux de leur ardoise pour tracer cette perpendiculaire et sont donc arrivés au résultat tout en employant une stratégie qui n'était pas celle attendue et qui ne permettait qu'une validation partielle des acquis des élèves.

On constate que les constructions réalisées individuellement par les élèves font massivement apparaître des droites perpendiculaires en position prototypique (verticale/horizontale). Cette stratégie n'a pas donné lieu à une discussion au sein de la classe et fut traitée directement sous forme d'une correction collective au tableau, en faisant venir un élève au tableau.

Tableau 4 - Extrait d'analyse de l'épisode filmé dans la classe de Tilda

Tâche	sous-tâches	gestes du métier ou gestes professionnels	postures	analyse didactique
tracer un couple de droites perpendiculaires durée effective : 30mn	tracer une droite d, un point M appartenant à cette droite d puis construire la perpendiculaire à d passant par M	<ul style="list-style-type: none"> - recontextualise/réactive la notion de droites perpendiculaires en donnant la définition - fait deviner : « comment on nomme une droite... avec... » - tissage artificiel : « qu'est-ce qu'on a appris la semaine dernière » - utilise les ardoises - envoie un élève au tableau pour faire « la correction » - fait deviner : « comment on fait le point M » - relance vers la classe : « est-ce que vous êtes d'accord ? » (atmosphère) - relance vers la classe : « est-ce qu'on peut expliquer comment on trace des droites perpendiculaires à Hortense » - dirige et dit comment faire sans tissage : « il faut utiliser l'équerre » « il faut bien la poser là, sur la droite, on voit comme ça » - fait part d'émotion : « j'ai eu peur » - commente : c'est précis la géométrie » - reformule : « une droite pas un trait » - renvoie à la leçon : « c'est écrit dans la leçon » - fait deviner : « et qu'est-ce qu'on met sur la perpendiculaire à b » 	<ul style="list-style-type: none"> Contrôle magicien contrôle magicien atmosphère magicien 	<ul style="list-style-type: none"> - variables didactiques : support (fond blanc ou quadrillé), les bords de l'ardoise positions de la droite (horizontale, verticale ou oblique), positions du point M par rapport à la droite, codages - signe dont on parle : formalisme, codage (droite, point, tracé) - contrat : construction instrumentée non explicitée - objet de discours : vocabulaire - signe dont on parle : en acte (droite perpendiculaire) - contrat - concept ? : codage

Un trait saillant de l'épisode filmé est l'absence de contrôle des variables didactiques (support de l'ardoise : quadrillé ou non, bords qui entravent les tracés ; positions relatives des droites et/ou du segment) ainsi qu'un nombre important d'objets relevant de registres différents à partir desquels nous pensons que la construction de significations partagées n'est pas du tout assurée. En effet, lors des moments collectifs, Tilda ne pointe pas les particularités des tracés effectués et ne cherche pas à interroger sur ce qui pourrait advenir pour des droites tracées (ou un segment) en position « oblique ». Pourtant cela aurait pu contribuer à légitimer un usage pertinent de l'équerre que Tilda impose au final dans l'exemple donné au tableau par le biais d'un discours injonctif avec une posture d'étayage de type contrôle formel (sans faire le lien avec les connaissances préalablement enseignées sur l'angle droit) : il faut utiliser l'équerre (...) il faut bien mettre l'équerre (Tilda descend l'équerre sur la droite tracée) il faut bien la poser là sur la droite (Tilda montre la droite d avec le doigt). Tilda oriente dès lors ses interventions sur les représentations formelles (« comment on fait le point M », « une droite pas un trait », « et qu'est-ce qu'on met sur la perpendiculaire à b ») davantage que sur les objets théoriques eux-mêmes.

Nous inférons de l'analyse de ces gestes professionnels, des postures de contrôle ou de magicien qui signalent un écart certain entre le pilotage et l'activité des élèves qui n'est pas ou peu pris en compte par les jeunes enseignantes, la dimension fonctionnelle des savoirs étant masquée. Les prescriptions peuvent se constituer en obstacles pour les apprentissages visés,

alors que la situation peut tenir lieu de contexte de pertinence, propice à une problématisation, interrogeant des significations à construire.

Afin de contraster ces gestes professionnels d'enseignantes débutantes et d'essayer de caractériser ce qui les détermine, nous proposons de les comparer à une tâche équivalente conduite par un enseignant chevronné.

■ **Analyse des pratiques d'un enseignant chevronné - Francis**

Nous présentons, dans le tableau 5, l'analyse d'une tâche réalisée par un enseignant chevronné et équivalente à celles que nous venons de discuter.

Tableau 5 - Extrait d'analyse de l'épisode filmé dans la classe de Francis

Tâche	gestes du métier et/ou gestes professionnels	postures	analyse didactique
Tracer/définir une droite	<ul style="list-style-type: none"> - « Fausse » prescription : « Tracer une droite de 80 cm » - interroge avec tissage : « est-ce possible ? » Non pourquoi ? » visant à faire expliciter à l'élève la rupture de contrat didactique - E : « on peut prolonger une droite » - P : qu'est-ce qu'on peut tracer qui mesure 80 cm - E : un segment 	Enseignement / conceptualisation	<p>Explicitation d'une rupture de contrat sur la distinction entre l'objet abstrait « droite » et sa représentation (ligne rectiligne « mesurable »)</p> <p>l'objet abstrait segment (mesurable) et sa représentation</p> <p>Rapports explicités entre les objets de discours, les signes dont on parle et les concepts géométriques : droite et segments</p>
Tâches liés à l'angle droit : fabriquer des gabarits d'angle droit (v.d. : feuille rectangulaire et nuage et) (...) et trouver/vérifier des angles droits dans le méso-espace			
Définir deux droites perpendiculaires	<ul style="list-style-type: none"> - Questionne : Comment peut-on définir deux droites perpendiculaires ? - Es : « il faut qu'elles soient symétriques, il faut qu'elles soient pareilles » / P rejette les propositions - Es : « ils faut qu'elles se coupent » / P trace deux droites sécantes non perpendiculaires et questionne / fait formuler la nécessité d'un angle droit, avec tissage avec ce qui a été vu sur l'angle droit - E trace « dans l'air » une droite horizontale et verticale / P questionne sur l'impossibilité de tracer une droite perpendiculaire à la première droite tracée « oblique » puis la construit. 	<p>Contrôle</p> <p>Enseignement / conceptualisation</p> <p>Enseignement / conceptualisation</p>	<p>Formulation : angle droit et perpendiculaires</p> <p>Explicitation d'une rupture de contrat sur la position non stéréotypée de deux droites perpendiculaires</p> <p>variable didactique : position non stéréotypée de deux droites perpendiculaires</p>

Lors de l'épisode de classe observé, Francis demande « sérieusement » à une élève de CM1 (9-10 ans) de sa classe, de tracer « une droite de 80 cm » à la règle au tableau, attendant visiblement de sa part que les élèves explicitent l'impossibilité de tracer une droite d'une longueur donnée (ce que l'élève fait d'ailleurs) ; il semble que cet épisode rende compte de ce que nous appelons une rupture de contrat car la dévolution supposée (ce que demande l'enseignant est possible) ne semble plus de rigueur. Puis, à la fin de la séance observée,

lorsqu'un élève évoque le fait de positionner le point bien « au milieu » de la droite déjà tracée au tableau pour pouvoir construire la perpendiculaire à cette droite, passant par ce point, Francis interroge collectivement ses élèves sur l'existence du « milieu d'une droite ». La mise en commun ayant permis de revenir sur la non-existence théorique de ce point (« car on ne peut pas mesurer une droite »), l'enseignant évoque le fait qu'on peut « prolonger la droite » autant que l'on veut, afin d'être en mesure de positionner correctement l'équerre. Ainsi la fonction de ces moments d'échange collectif est-elle double : distinguer le concept de « droite » de sa représentation dessinée ; et lever les confusions possibles entre les objets « droite » et « segment » via l'explicitation de ruptures de contrat didactique spécifique portant sur le rôle du dessin dans la représentation d'objets théoriques (telle la droite).

Par la suite, lorsque Francis demande aux élèves de CM1-CM2 (9-11 ans) de proposer une définition de deux droites perpendiculaires, il rejette assez rapidement plusieurs propositions d'élèves (« il faut qu'elles soient symétriques », « il faut qu'elles soient pareilles »). Des élèves ayant proposé « il faut qu'elles se croisent », Francis trace la représentation de deux droites obliques qui se coupent sans former un angle droit au tableau, pour les amener à formuler cette nécessité : « il faut qu'elles se coupent en formant un angle droit ». Un élève évoque alors la position prototypique verticale et horizontale des deux droites (en les traçant « en l'air » : il faut qu'elles soient bien droites). L'enseignant se saisit explicitement et collectivement de son intervention : il trace la représentation d'une droite oblique au tableau, puis demande à la classe s'il est possible ou non de construire une perpendiculaire à cette droite. Sans vraiment attendre de réponse de la part de ses élèves, Francis en construit lui-même une avec l'équerre puis leur demande si cette dernière est bien perpendiculaire à la droite tracée initialement. Il envoie un élève au tableau, pour qu'il vérifie avec l'équerre qu'il y a bien un angle droit. Les droites représentées par la suite au tableau (lors de l'épisode filmé) sont toutes dans une position oblique.

Les postures majoritairement représentées lors des moments analysés ci-avant relèvent de l'enseignement et de la conceptualisation au sens de Bucheton et Soulé (2009). L'enseignant questionne les élèves afin d'explicitier des ruptures de contrat didactique (à même par exemple, de clarifier la distinction à opérer entre l'objet théorique « droite » et sa représentation « mesurable ») et opère des choix de variables didactiques (position oblique des droites) qui semblent à la fois pertinents et explicites (puisque prenant appui explicitement sur ce qu'il connaît des représentations premières des élèves relatives aux objets géométriques en jeu dans la situation). Ces postures permettent/rendent possible la construction de significations partagées à propos des objets dont il est question dans la situation et qui sont appréhendées simultanément sous différents registres (concept, objets de discours, signes dont on parle). Ceci est permis/rendu possible, selon nous, par une centration de l'enseignant sur les dimensions fonctionnelles du savoir, les dimensions formelles étant systématiquement subordonnées à la fonctionnalité des concepts géométriques mobilisés.

■ **Comparaison des pratiques d'enseignants débutants et expérimenté et discussion sur l'origine possible de la formation des gestes professionnels**

L'analyse des épisodes filmés (portant sur des savoirs similaires et présentant des proximités dans les tâches prescrites ou traitées) dans les classes de Tilda, Maya 1 et de Francis montrent des différences importantes dans les postures (configurations de gestes professionnels) à l'œuvre chez les deux étudiantes professeurs des écoles et l'enseignant expérimenté, différences que nous allons reprendre de façon synthétique dans un premier temps. Dans un second temps, nous ferons des hypothèses sur l'origine et la formation de ces gestes professionnels.

Les gestes professionnels mis en œuvre par les enseignantes débutantes semblent faiblement in-formés de savoirs géométriques, ce qui semble mis en évidence par l'absence de prise en charge des variables didactiques par les gestes professionnels des enseignantes débutantes : aucune forme d'étayage ne prend appui sur les variables didactiques de la situation (à même de

jouer par exemple sur la direction des droites tracées - horizontale vs oblique) dans les épisodes filmés de ces deux enseignantes débutantes (Tilda et Maya 1). Tout se passe implicitement comme si les choix de supports matériels ou de positions de droites/segment données en exemple au tableau n'avaient aucun impact sur les conditions d'étude des élèves (notamment la construction du concept de perpendicularité). Au contraire, l'enseignant chevronné (Francis) mobilise de façon judicieuse les variables didactiques (supports et position des droites, points, etc.) construisant ainsi un contexte de pertinence dans le temps de l'interaction, ce qui se concrétise par des gestes professionnels rendant compte de connaissances didactiques de l'enseignant (représentations des élèves, obstacles...).

Chez les deux enseignantes débutantes, nous avons mis en évidence que les gestes professionnels mis en œuvre participent peu à la construction de signification partagée autour des différents signes présents dans la situation proposée qui relèvent de registres différents (objet de discours, signes dont on parle, concepts mobilisés). Nous n'avons pas identifié dans nos analyses de processus de secondarisation des objets en jeu dans les situations, alors que « l'exigence de secondarisation est au principe même de ce qui fait apprentissages » (Bautier & Rochex, 2004, p.203). Cela contraste avec les explicitations des ruptures de contrat didactique sur le rôle du dessin, observée de manière récurrente dans la classe de Francis qui cherche précisément à faire construire par les élèves la distinction à opérer entre les concepts géométriques (comme la droite) et leurs représentations (objet de discours, signes dont on parle), ce qui participe à un mouvement de secondarisation des objets présents dans la situation.

En termes de posture, la manière de faire des enseignantes débutantes renvoie dès lors davantage à celle de magicien au sens de Bucheton et Soulé (2009) : il s'agit souvent pour les élèves de deviner les « bons termes » ou « les bonnes actions » qui ne peuvent émerger au regard des variables didactiques caractérisant les situations. À l'opposé, Francis se retrouve davantage dans des postures du type enseignement et de conceptualisation au sens des auteurs précités. Comme le précise Sensevy (2005, p.5), « l'une des difficultés principales du travail professoral est de faire en sorte que la relation professeur-élève devienne réellement une transaction didactique, les contenus constituant les objets transactionnels ». Il s'agirait alors de « cristalliser la substance même du savoir dans les interactions entre élèves et professeur » (*op. cit.*). On distingue donc une différence importante entre les gestes professionnels des enseignantes débutantes qui sont faiblement in-formés par les savoirs et ceux mis en œuvre par l'enseignant chevronné qui concrétisent, ou cristallisent, la substance même du savoir dans ses gestes professionnels (pour reprendre la formule de Sensevy), ce que nous avons défini comme des gestes langagiers didactiques (Lhoste, 2014, p.106-109).

Nous allons maintenant nous intéresser à l'origine et à la formation des gestes professionnels chez les enseignantes débutantes et chez l'enseignant chevronné.

Une première hypothèse relative à l'origine des postures observées chez les étudiantes débutantes pourrait être à relier à une conception formelle des savoirs géométriques. En début de formation, de nombreux gestes professionnels semblent surtout s'appuyer sur le formalisme ou les représentations des objets géométriques en jeu (rigueur de tracé, de vocabulaire, de codage) au détriment de la construction des objets géométriques en jeu dans la situation (droite, droite sécante, droite perpendiculaire, etc.), ce qui nous amène à interroger l'élaboration d'un potentiel contexte de pertinence. Au contraire, chez l'enseignant chevronné, ce sont les dimensions fonctionnelles du savoir géométrique qui organisent prioritairement sa pratique, les dimensions formelles y étant subordonnées⁴.

Une seconde hypothèse peut être avancée au regard du cadre théorique que nous avons présenté précédemment en mobilisant la notion de concept pragmatique. Les différences mises au jour au niveau des gestes professionnels et de postures d'enseignants entre enseignants débutants et enseignant chevronné sont, d'après nos analyses, liées aux dimensions didactiques conceptuelles et/ou fonctionnelles des savoirs mathématiques et didactiques étudiés en

⁴ Nous pensons que cette dérive formelle des savoirs pourrait être rapprochée du propositionnalisme des savoirs scolaires que notre équipe étudie sur les dimensions épistémologiques et langagières (Jaubert, Lhoste, Rebière & Schneeberger, 2014).

formation. Nous proposons d'interpréter l'épisode de classe observé dans la classe de l'enseignant chevronné en termes de concepts pragmatiques qui opérationnalisent dans le temps de l'interaction les concepts didactiques de variable didactique, de contrat didactique ou encore d'analyse a priori (à travers l'anticipation des obstacles que vont probablement rencontrer les élèves dans la construction des concepts géométriques en jeu dans les situations).

Tout d'abord, nous pouvons nous interroger sur l'origine de ces concepts pragmatiques chez Francis : sont-ils issus d'une pragmatisation de concepts didactiques ? Il nous semble que c'est peu probable, cet enseignant n'ayant jamais reçu de formation initiale ni continue en didactique des mathématiques. Nous pensons que ces concepts pragmatiques peuvent avoir pour origine une construction de savoirs d'expérience qui relèvent davantage de l'encapsulation (au sens de Pastré) d'éléments de diverses origines : enseignement de concepts mathématiques (et « à force » d'avoir rencontré des difficultés récurrentes d'élèves relatives aux propriétés de droites perpendiculaires – dans différents contextes), une certaine conception personnelle des apprentissages, etc.

Comment permettre aux enseignants débutants, par des raccourcis didactiques, de faire plus rapidement ce chemin ? Notre hypothèse de recherche maintient que certains concepts travaillés en formation (concepts didactiques en relation aux conceptions de l'apprentissage...) peuvent outiller de manière plus précoce les pratiques enseignantes, à la condition toutefois que ces concepts scientifiques fassent l'objet d'une pragmatisation, en relation avec les conceptions des apprentissages. L'évolution des pratiques de Maya (Maya 2, cf. ci-après) tendrait, comme nous allons le voir, à soutenir cette hypothèse.

■ **L'évolution des pratiques d'une enseignante débutante - Maya 2 : vers une pragmatisation de concepts didactiques**

Afin de documenter notre hypothèse, nous allons analyser l'activité professionnelle de Maya lors d'une visite en classe ayant eu lieu en fin d'année universitaire (mai 2014).

La séance observée s'appuie sur une analyse a priori de la situation car on retrouve des traces explicites dans sa fiche de préparation (stratégies d'élèves, difficultés, etc.). Il y aurait par ailleurs beaucoup à dire sur les caractéristiques de la situation d'enseignement retenue lors de ce deuxième épisode filmé qui montre des choix *a priori* pertinents de variables didactiques, à même de problématiser en partie la distinction entre les grandeurs et périmètres ici visés (mais peut-être moins de problématiser ce qui caractérise la nature même des grandeurs concernées, et dont le degré de conscientisation reste à vérifier).

Tableau 6 - Extrait d'analyse de l'épisode filmé dans la classe de Maya 2

Tâche	sous-tâches	gestes du métier ou gestes professionnels	postures	analyse didactique
périmètre et aire sont deux grandeurs indépendantes	poser un diagnostic sur la comparaison du périmètre de deux rectangles	<ul style="list-style-type: none"> - engage les élèves dans un problème : « à votre avis, lequel des deux a le périmètre le plus long ? » - interroge un élève : « alors Kévin tu dirais quoi ? » - relance et approfondit : « pourquoi le B ? » « comment ? » « Le A ? Pourquoi le A ? » - reformule sans tissage: « toi tu penses que ce sont les périmètres égaux » - alterne la parole entre les élèves - rebondit sur les propositions des élèves (par exemple change la position des rectangles affichées) : « si je tourne, il devient plus grand ? » - organise et écrit les propositions des élèves au tableau 	d'enseignement et de conceptualisation	<ul style="list-style-type: none"> - variables didactiques : longueurs des côtés des rectangles (perception visuelle insuffisante) - objet de discours : périmètre - agit sur la variable de la position des rectangles affichés

Tout se passe comme si la nature de la situation didactique et ces éléments d'analyse a priori permettait/rendait possible son basculement vers une posture de type enseignement et conceptualisation disciplinaire au sens de Bucheton et Soulé (2009). Même si les gestes professionnels observés, dans leur dimension générique, semblent relativement similaires à ceux observés en début d'année (faire répéter, questionner : « pourquoi ? » « comment ? », sur le faire ou le dire des élèves), on constate que les gestes de Maya sont, dans cette séance, informés par les savoirs ce qui leur donne, en plus de leur dimension générique, une épaisseur spécifique. Par exemple, Maya invalidera (sans explicitation) certaines propositions d'élèves, mais rebondira sur celles qu'elle avait anticipées pour servir son objectif (« Alors /// Alors Ryan il a dit que le périmètre c'est l'addition /// comment on dit quand on additionne c'est la somme de la longueur de tous les côtés »). Certains de ses gestes professionnels intègrent, comme pour l'enseignant chevronné dont nous avons analysé la pratique précédemment, des variables didactiques pertinentes dans un contexte élaboré par Maya avec les élèves, contexte propice à ce questionnement. Ainsi, lorsqu'un élève propose que tel quadrilatère est plus grand parce que les côtés sont plus grands, elle change le quadrilatère de position afin de ne plus pouvoir comparer visuellement les deux longueurs des rectangles et de semer le doute chez les élèves (cf. extrait d'analyse cité ci-dessus). Précisons que nous relevons toujours à l'occasion de cet épisode quelques effets de contrat didactique du type Topaze (qui vont de pair avec des postures d'étayage de type magicien qui resurgissent ponctuellement) qui semblent favoriser une conception des grandeurs aires et périmètres rabattue sur la mesure de ces grandeurs et des tâches de calcul (« vous notez comment vous arrivez à calculer », « vous pouvez calculer chacun le périmètre d'un quadrilatère », etc.) en orientant fortement la dévolution de la situation dans ce sens. Mais comme l'extrait d'analyse ci-dessus en atteste (cf. tableau 6), la posture d'étayage d'enseignement-conceptualisation a visiblement gagné du terrain dans les pratiques d'enseignement données à voir par Maya. Il nous semble que l'épaisseur spécifique des gestes professionnels de Maya observée en fin d'année pourrait être liée à une pragmatisation des concepts didactiques travaillés en formation initiale.

3. Conclusion : hypothèses sur les conditions d'évolution des gestes professionnels et de pragmatisation de concepts didactiques

Cette recherche sur les pratiques d'enseignants du primaire débutants nous permet de mettre en exergue des résultats proches d'autres recherches sur les enseignants débutants, sur des postures caricaturales (Bucheton & Soulé, 2009), ou sur la faible détermination spécifique des gestes professionnels (Ria, 2010). Ainsi, en fonction de leur épaisseur spécifique, des gestes professionnels relativement semblables sur le plan générique (ce qui pourrait renvoyer aux gestes de métier, au sens de Jorro, 2002) : questionner, faire formuler ou reformuler les élèves, peuvent conduire soit à des postures qui semblent peu propices pour générer des apprentissages chez les élèves (posture de contrôle formel ou de magicien), soit à des postures qui pourront favoriser les apprentissages des élèves (posture d'enseignement et de conceptualisation). Les professeurs débutants cherchent à « faire deviner » des formalismes ou n'accompagnent pas la secondarisation par les élèves des objets géométriques présents dans les situations en en restant aux modes de représentations formels ou conventionnels au détriment d'une fonctionnalité des objets géométriques. Ceci correspond à une centration sur les dimensions formelles du savoir géométrique, ce qui peut sans doute conforter les postures de magicien observées dans les épisodes filmés dans les classes de Maya 1 et de Tilda.

Les gestes professionnels de Maya se chargent en détermination spécifique lorsqu'ils opérationnalisent certains concepts scientifiques (mathématiques, didactiques, ou encore issus de théorie de l'apprentissage). Ainsi, il nous semble que la problématisation des savoirs géométriques enseignés par Maya prend appui sur une anticipation de l'activité géométrique des élèves (des procédures, des erreurs et/ou conceptions erronées) et sur certaines caractéristiques didactiques des tâches ou des situations proposées, davantage orientées vers la fonctionnalité des concepts envisagés. Pour l'enseignante débutante dont les pratiques ont été observées à

l'issue de sa deuxième année de formation initiale, nous pensons que les concepts didactiques travaillés en formation (analyse a priori, variables didactiques) ont vraisemblablement fait l'objet d'une « pragmatisation » et ont permis à ses gestes professionnels de se charger en déterminations spécifiques. Ses gestes professionnels deviennent in-formés par les savoirs et sembleraient devenir, pour certains, des gestes langagiers didactiques. C'est ainsi que nous expliquons l'évolution des postures de cette enseignante débutante qui semblent se rapprocher de celles observées chez un enseignant chevronné. Par exemple, le questionnement d'élèves au lieu du « jeu de devinettes » observé en début d'année dans sa classe (posture de magicien) devient un point d'appui pour faire formuler des conceptions erronées pour mieux les déstabiliser (via des ruptures de contrat didactique) ou pour faire émerger des procédures qui mettent en fonctionnement les connaissances géométriques visées, permettant ainsi l'émergence d'une posture d'enseignement et de conceptualisation, pragmatisation et conceptualisation entrant en synergie.

Toutefois, étant donnée la méthodologie de notre recherche relevant d'une analyse qualitative de quelques études de cas, il convient de discuter également des limites des résultats obtenus. En particulier, les résultats obtenus dépendent de contextes de formation spécifique qui sont déterminants quant à la marge de manœuvre des deux étudiantes enseignantes observées (prise en main d'une classe dont elles ne sont pas titulaires toute l'année, préparation en parallèle de l'oral du concours et du diplôme de master, etc.). Enfin les résultats que nous défendons ici sont issus d'un contexte d'enseignement et apprentissage de la géométrie. Or une autre étude de cas, à partir de l'observation de la pratique d'une enseignante débutante en formation, Joséphine, concernant un autre champ disciplinaire (le langage à l'école maternelle) tend à montrer une convergence de nos résultats. En effet, s'il est possible en début de formation de se glisser dans la peau de l'enseignant que l'on remplace (le compagnonnage), cela ne facilite pas la gestion d'une activité d'apprentissage efficace pour les élèves. Une première visite en octobre a permis de pointer un incident critique durant lequel Joséphine contraint des élèves, en atelier dirigé, à employer des termes prévus au cours d'un rappel de visite : les acquisitions langagières visées ne relèvent pas d'un lexique à répéter, mais de la construction d'un contexte propice à son emploi. Plus tard en mai, dans la même classe, elle propose un récit complexe sollicitant l'intertextualité, situation pour laquelle le récit qu'elle raconte va permettre des digressions prenant en compte quelques questions des élèves. En effet, elle perçoit les erreurs d'interprétation des élèves qui lui coupent la parole et prend en compte les écarts pour immédiatement proposer des réajustements rendus possibles par une anticipation des séances à venir. La conceptualisation des notions de récit et des enjeux discursifs de l'intertextualité à venir, élaborés en cours de formation, lui permette pragmatiquement de réajuster son discours et d'en vérifier la compréhension. Ainsi les analyses mises au jour dans un autre contexte d'enseignement (d'un autre cycle et d'une autre discipline) convergent-elles vers celles proposées dans cet article, en classe de mathématiques et nous encouragent à poursuivre plus en avant nos recherches relatives à notre hypothèse concernant la pragmatisation des concepts didactiques de formation.

Enfin, un dernier apport significatif de ces différentes études de cas consiste en la mise au jour de certains éléments qui semblent jouer un rôle important dans la construction de gestes langagiers didactiques. À l'issue de cette recherche, nous en avons identifié trois :

- 1) la centration sur les dimensions fonctionnelles des savoirs géométriques en jeu semble participer de la spécification des gestes professionnels liés à la discipline enseignée ;
- 2) les variables didactiques pourraient nous renseigner sur la construction de variables de commande décisives à la fois pour projeter des caractéristiques des situations ou de tâches scolaires qui seraient propices à faire émerger les connaissances visées et/ou pour réguler *in situ* les déroulements associés à ces tâches ou situations. La cristallisation de ces variables didactiques et des gestes professionnels participeraient également à la mise en œuvre de postures susceptibles de générer des apprentissages chez les élèves ;
- 3) les gestes professionnels qui accompagnent/rendent possibles la secondarisation et la construction de significations partagées autour des objets géométriques en jeu dans les situations (qui sont divers et relèvent de registres différents : concepts, objets de discours,

signes dont on parle, significations à négocier) semblent également décisifs du point de vue de l'organisation des conditions de l'étude des élèves.

De tels résultats de recherche semblent à même d'ouvrir la voie pour penser de nouvelles pistes de formation initiale dans le cadre d'un dispositif de formation professionnelle d'enseignants débutants en alternance qui vise à « problématiser » l'acte d'enseigner (Le Bas, 2007 ; Ouitre, 2011), en appui sur les didactiques disciplinaires. Par exemple, l'analyse des gestes professionnels dans leur double dimension et double épaisseur générique et spécifique pourrait permettre de questionner de manière comparative les pratiques des enseignants débutants à celle des experts pour les amener à comprendre que derrière des gestes professionnels qui se ressemblent, la façon dont ils sont in-formés par les savoirs est décisive du point de vue de l'activité qu'ils sont susceptibles de générer en vue de provoquer des apprentissages chez les élèves. De la même façon, il serait intéressant de travailler avec les étudiants sur la façon dont les concepts didactiques (mais aussi leur conception de l'apprentissage ou des concepts géométriques) spécifient les gestes professionnels efficaces en prenant en compte des variables didactiques. Les gestes professionnels porteurs à la fois d'enjeux conceptuels et pragmatiques seraient alors identifiables en tant que gestes didactiques langagiers.

Enfin, du point de vue de la recherche, nous cherchons encore à reconstruire sur le plan théorique et méthodologique la notion de pragmatisme emprunté à Pastré dans le cadre de la théorie historique et culturelle. Dans une autre contribution, nous avons proposé d'expliquer le développement professionnel des enseignants au regard d'un double mouvement dialectique entre conceptualisation et pragmatisme (Lhoste & Schneeberger, 2015).

Bibliographie

ARDITI S., BULF C., CELI V. & COULANGE L. (2014), « Récupérer l'activité mathématique des élèves dans des tâches de construction en géométrie, cela s'apprend ? », *Atelier au 40^e colloque de la COPIRELEM, 2013* (IUFM Montpellier) [CD-rom].

ARSENAULT C. (2010), « Le spectre de la maîtresse d'école : conceptions et résistances au développement des compétences professionnelles », dans J. Proulx & L. Gattuso (dir.), *Formation des enseignants en mathématiques : tendances et perspectives actuelles*, Sherbrooke, Éditions au CRP, p.121-125.

BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (2004), « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », dans C. Moro & R. Rickenmann (éd.), *Situations éducatives et significations*, Bruxelles, De Boeck, p.197-220.

BERNIE J.-P. (2008), « Le travail sur le geste professionnel. À la recherche du chaînon manquant », dans D. Bucheton & O. Dezutter (éd.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck, p.237-245.

BERNIE J.-P. & GOIGOUX R. (2005), « Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français ? », *La Lettre de L'AIRDF*, n°36, p.3-4.

BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

BUCHETON D. & CHABANNE J.-C. (1998), « Le point de vue, le doute et le savoir », *Le français aujourd'hui*, n°123, p.16-23.

BUCHETON D. & SOULÉ Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu de postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et Didactique*, n°3, p.28-48.

BULF C. (à paraître), « Étude didactique des gestes professionnels d'un enseignant débutant en formation », *Recherches en Didactiques*.

BULF C. & COULANGE L. (2012), « Usages de la théorie des situations didactiques dans la formation en mathématiques de futurs professeurs des écoles », dans A. Robert & M.-L. Elalouf (éd.), *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, p.287-302.

BULF C., CHAMPAGNE M., COULANGE L., LHOSTE Y., REBIERE M. & SCHNEEBERGER P. (2013), « Formation didactique et développement professionnel des enseignants débutants dans le 1^{er} degré. Étude des effets d'un dispositif de formation à partir d'une étude de cas », communication au colloque international Interlabos de Saint Germain en Laye, *La circulation des savoirs entre recherche et formation*.

BUTLEN D., MASSELOT P. & PEZARD M. (2003), « De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP / REP à des stratégies de formation », *Recherche et Formation*, n°44, p.45-61.

DEROUET J.-L. (2002), « Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences : un itinéraire de recherche », *Recherche et formation*, n°40, p.13-26.

JAUBERT M. (2007), *Du contexte, à la communauté discursive et aux gestes*, Note de synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Bordeaux-Ségalen.

JAUBERT M., LHOSTE Y., REBIERE M. & SCHNEEBERGER P. (2014), « La critique du propositionnalisme du savoir scolaire chez Jean-Pierre Astolfi. Analyses sur les plans épistémologiques et langagiers dans deux disciplines scolaires : Grammaire et SVT », dans *Actes du colloque en hommage à Jean-Pierre Astolfi*, Lyon, IFE.

JAUBERT M. & REBIERE M. (2010), « Gestes professionnels, communauté discursive disciplinaire scolaire et savoirs : le triangle infernal », *Actes du CIDDD, 2^e Congrès International de Didactiques*, En ligne <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guicacdi/ACABADES%20FINALS/185.pdf>, consulté le 30 mai 2015.

JORRO A. (2002), *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF.

KUZNIAK A. (2007), « Savoir mathématique et enseignement didactique et pédagogique dans les formations initiales du premier et du second degré », *Recherche et formation*, n°55, p.27-40.

LE BAS A. (2007), « Didactique professionnelle, formation des enseignants et problématisation », *Recherches en Éducation*, n°3, p.109-124.

LEONTIEV A.N. (1965), « L'homme et la culture (extraits). Recherches Internationales », *À la lumière du Marxisme*, n°46, p.47-67.

LHOSTE Y. (2014), *Langage, enseignement et appropriation de savoirs problématisés en sciences de la vie et de la Terre. Un modèle de structuration des contextes*, Recherche complémentaire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation (tome 4).

LHOSTE Y. & SCHNEEBERGER P. (2015, octobre), « Articuler des points de vue des différents acteurs impliqués dans la formation des enseignants de sciences de la vie et de la Terre pour générer du développement professionnel », communication au 25^e congrès du REF, Université du Québec à Montréal (Canada).

MANGIANTE-ORSOLA C. (2007), *Une étude de la genèse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques. Prédétermination et développement*, Thèse de doctorat, Université Paris-Diderot-Paris 7.

MARGOLINAS C. (1992), « Éléments pour l'analyse du rôle du maître. Les phases de conclusion », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, n°12(1), p.113-158.

MARTINAND J.-L. (2002), « Entretien », *Recherche et formation*, n°40, p.87-94.

QUITRE F. (2011), « Développement professionnel et paliers de professionnalité. Le cas de la formation des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive », *Recherches en Éducation*, n°11, p.151-163.

PASTRÉ P. (1997), « Didactique professionnelle et développement », *Psychologie française*, n°42(1), p.89-100.

PASTRÉ P. (2010), Conférence lors du colloque IFE, *Le travail enseignant au XXI^e siècle*, En ligne <http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant>, consulté le 31 mai 2015.

PASTRÉ P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

PASTRÉ P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006), « La didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°154, p.145-198.

RIA L. (2010), Conférence lors du colloque IFE, *Le travail enseignant au XXI^e siècle*, En ligne <http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant>, consulté le 31 mai 2015.

ROBERT A. (2001), « Recherches sur les pratiques des enseignants de mathématiques du secondaire : imbrication du point de vue de l'apprentissage des élèves et du point de vue de l'exercice du métier d'enseignant », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, n°21(1/2), p.7-56.

SAMURÇAY R. & PASTRÉ P. (1995), « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », *Éducation permanente*, n°123, p.13-31.

SAMURÇAY R. & ROGALSKI J. (1992), « Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes », *Éducation permanente*, n°111, p.227-242.

SCHNEEBERGER P. (2010), « Le travail collaboratif par l'écrit. Comment un dispositif de formation privilégiant le travail par l'écrit permet-il le développement de gestes professionnels en sciences de la vie et de la Terre ? », *Education et Formation*, e-293, p.47-63.

SCHNEEBERGER P. & LHOSTE Y. (2013, septembre), « Le développement professionnel des étudiants dans un dispositif de formation initiale. Impact des apports des recherches en didactique des sciences de la vie et de la Terre », communication au *XIII^e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF 2013)*, Genève (Suisse).

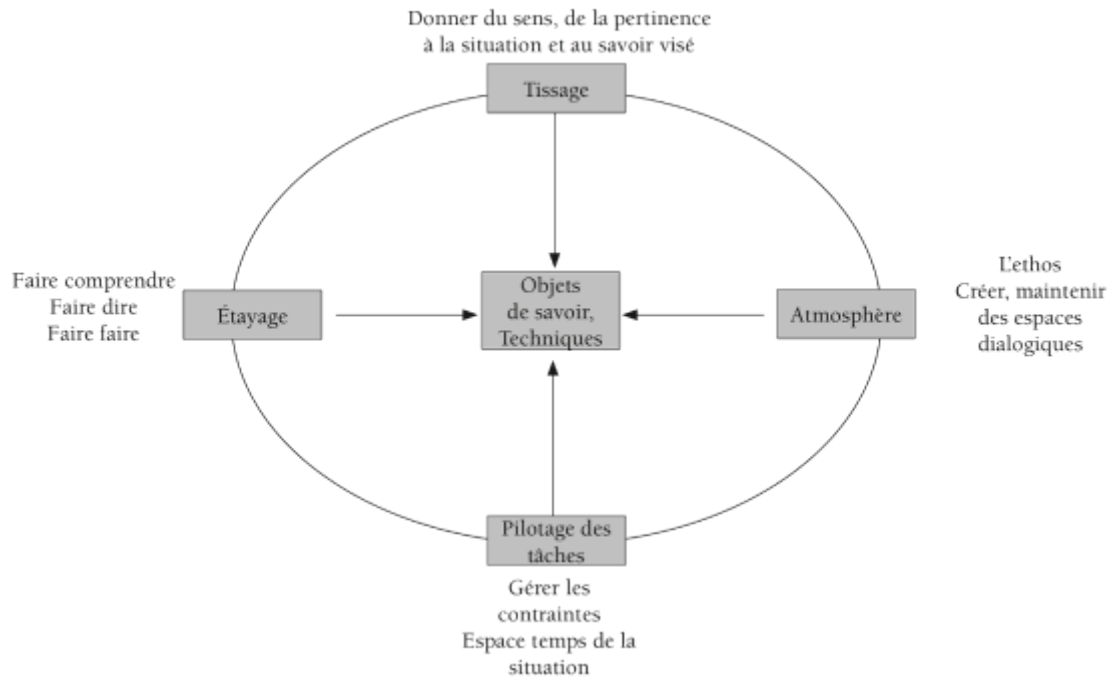
SENSEVY G. (2005), « Sur la notion de geste professionnel », *La Lettre De L'AIRDF*, n°1(36), p.4-6.

SOUPLET C. (2013), « La communauté discursive scolaire, objet pour une analyse comparée de productions langagières orales » dans B. Daunay, Y. Reuter & A. Thépaut (éd.), *Les contenus d'enseignement. Approches comparatistes*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p.109-122.

VIDAL-GOMEL C. & ROGALSKI J. (2007), « La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences », *@ctivités*, n°4(1), p.49-82.

Annexe

Les composants du cadre « multi-agenda » de Bucheton et Soulé (2009, p.33-37)



- Le pilotage de la leçon : cette composante concerne l'organisation et la cohérence de la séance (engagement des élèves dans la tâche ; trace écrite ; gestion matérielle, temporelle et spatiale ; etc.).
- L'atmosphère : il s'agit de l'espace intersubjectif (maintenir des espaces dialogiques ; ce que l'on pourrait appeler la « présence » de l'enseignant).
- Le tissage: cette composante renvoie aux liens entre ce que l'élève sait déjà. La difficulté de cette préoccupation (surtout au début) est qu'elle est souvent implicite, tout se passe comme si c'était transparent.
- L'étayage (en référence à Bruner) : cette composante concerne l'aide apportée à l'élève sans dire et faire à sa place.
- Les savoirs visés : cette composante est au cœur du système, en relation avec toutes les autres composantes. De ce fait, on peut en inférer que tous les gestes professionnels, dans ce cadre, ont une dimension didactique.

Les postures (d'étayage) selon Bucheton et Soulé (2009, p.37-41)

- Posture de contrôle : cadrage de la situation, la médiation de toutes les interactions des élèves. Les gestes de tissage sont rares. L'adresse est souvent collective, l'atmosphère relativement tendue.
- posture de contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.
- Posture d'accompagnement : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture à l'opposé de la précédente ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle.
- Posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier) mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques, les savoirs, les techniques sont nommés. La place du métalangage est forte. Cette posture d'enseignement s'accompagne de gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif.
- Posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données (fréquemment des fichiers) sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.
- Posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé ni construit, il est à deviner.

Les déterminants de l'activité didactique du professeur débutant en éducation physique et sportive

Fabienne Brière-Guenoun¹

Résumé

Notre recherche s'attache à décrire et comprendre les façons dont deux enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive conduisent l'avancée des savoirs dans la classe afin de saisir les déterminants de leur activité didactique. En référence aux études de l'action conjointe en didactique, l'épistémologie pratique des deux enseignants stagiaires relève d'une imbrication singulière et évolutive de théories sur l'enseignement, sur l'activité physique enseignée, sur l'apprentissage et de référents personnels. Elle s'enracine dans un double rapport à la formation initiale et aux prescriptions officielles, et se reconfigure sous l'influence de déterminants contextuels qui orientent finalement la construction de leur rapport au métier.

S'inscrivant dans un processus dynamique lié aux expériences pratiques et de formation (Jorro & De Ketele, 2011), l'insertion professionnelle des enseignants représente un moment charnière dans l'acquisition de savoirs et compétences spécifiques au métier (Mukamurera et al., 2013). De manière générale, c'est en prenant appui sur les prescriptions officielles (les dimensions impersonnelles du métier) que le novice s'approprie progressivement les dimensions personnelles, interpersonnelles et transpersonnelles – liées à l'histoire collective – du métier (Clot, 2013). Aussi les façons dont l'enseignant fait vivre les savoirs dans sa classe résultent-elles d'une reconfiguration singulière des prescrits institutionnels, qui traduit son « épistémologie pratique » (Sensevy, 2007). Désignant une « théorie plus ou moins implicite de la connaissance (des savoirs enseignés), de son sens, de son usage, des relations que telle connaissance entretient avec les autres » (Sensevy, 2007, p.37), l'épistémologie pratique du professeur dépend de contraintes subjectives, institutionnelles et culturelles.

L'enjeu de cette recherche est de comprendre les processus en jeu dans la construction du rapport au métier de deux enseignants stagiaires en éducation physique et sportive (EPS) et ce qui les détermine à partir de l'analyse de leur activité didactique en classe. Nous souhaitons identifier les façons dont chacun d'entre eux, au cours de l'année de stage² choisit, agence et co-construit avec les élèves les objets de savoirs dans les dispositifs mis à l'étude afin de mettre en évidence les déterminants subjectifs, épistémiques, institutionnels et culturels qui orientent leur entrée dans le métier.

1. Cadre théorique

Afin de mettre en évidence les déterminants de l'activité didactique de l'enseignant débutant nous cherchons à articuler l'analyse des modalités de co-construction des savoirs, selon les orientations développées dans les approches didactiques comparatistes, et l'analyse des potentialités de développement du pouvoir d'agir des enseignants en référence aux approches développées en ergonomie et particulièrement en clinique de l'activité (Amigues, 2009 ; Félix & Saujat, 2008).

¹ Maître de conférences Habilité à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation, Laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF), ESPE, Université Aix-Marseille.

² Correspondant à la première année d'enseignement en responsabilité.

■ **Les modalités de co-construction des savoirs**

Comprendre l'activité didactique des enseignants, c'est s'intéresser aux manières dont ils dirigent l'étude dans la classe. Les processus d'étude sont rattachés au projet d'une personne, d'une institution de faire quelque chose afin d'apprendre quelque chose (« savoir ») ou d'apprendre à faire quelque chose (« savoir-faire ») (Chevallard, 1999). Cette définition de l'étude interroge le sens de savoirs enseignés du point de vue de leur pertinence sociale et culturelle en lien avec les œuvres de la société auxquelles ils se réfèrent mais également les modalités de leur co-construction *in situ* (Schubauer-Leoni et al., 2007). Autrement dit, il s'agit de questionner le choix des références culturelles enseignées (transposition didactique externe) et les façons dont elles se reconstruisent en classe (transposition didactique interne) selon une démarche ascendante (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). Cette dernière consiste à décrire et comprendre les pratiques effectives à la lumière d'une analyse épistémologique des savoirs étudiés (Schubauer-Leoni, 2008).

Selon la théorie de l'action conjointe en didactique, les actions du professeur et des élèves se déterminent mutuellement lors de tâches coopératives en vue d'établir une référence commune dans la classe à propos des enjeux de savoir (Schubauer-Leoni, 2008 ; Sensevy & Mercier, 2007). Dans ce cadre, les analyseurs de l'action conjointe se focalisent sur la compréhension des manières dont s'articulent les actions du professeur et des élèves pour mener à bien ce projet d'étude. Ils ont pour fonction d'identifier l'agencement du milieu didactique (mésogenèse) et le partage des responsabilités entre acteurs (topogenèse) en fonction des différentes temporalités caractérisant l'étude (chronogenèse) – la tâche, la leçon, le cycle, voire l'année scolaire. Ils permettent ainsi de rendre compte de l'évolution des contenus d'enseignement sélectionnés par l'enseignant et des modalités de leur mise en œuvre en classe. Par conséquent, ces descripteurs orientent l'analyse du curriculum en actes tel qu'il est initié dans le jeu des acteurs (Brière-Guenoun et al., 2014) sans perdre de vue le lien des enjeux de savoirs avec les pratiques sociales de référence et les prescriptions.

Ainsi, pour comprendre l'activité didactique des enseignants débutants, nous nous intéressons non seulement aux objets de savoirs, à leur agencement temporel et à leur partage mais également aux raisons d'être des œuvres auxquelles ils se rattachent. Parce que l'option didactique retenue confère aux préconstruits socio-historiques un caractère déterminant dans l'étude des interactions didactiques – conformément aux fondements de l'interactionnisme social issus des travaux de Leontiev et Vygotski (Bronckart, 2005 ; Moro & Rickenmann, 2004) – nous considérons comme centrale l'analyse des déterminants épistémiques.

■ **Déterminants épistémiques, institutionnels et culturels**

Dans le prolongement de ces analyses enracinées dans l'action effective, nous accédons au « réel de l'activité » (didactique) de l'enseignant, c'est-à-dire à « ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir » (Clot, 1999, p.119), et au-delà aux façons dont il définit et (re)configure les savoirs qu'il met à l'étude. Issu des études de l'action conjointe en didactique³, le concept d'« épistémologie pratique du professeur » permet de centrer l'analyse sur les savoirs que mobilise le professeur dans l'interaction didactique et sur leurs « raisons pratiques » (Amade-Escot, 2013). Il traduit le caractère éminemment expérientiel et acté des savoirs à l'œuvre dans l'activité du professeur (Brière-Guenoun, 2014). Désignant une théorie spontanée, plus ou moins implicite et stabilisée de et dans la pratique, l'épistémologie pratique du professeur ne préexiste pas nécessairement à la situation dont elle provient et qu'elle oriente (Marlot & Toullec-Théry, 2011). Elle reflète les manières dont l'enseignant prélève des indices sur l'activité des élèves et les exploite (ou non) pour faire jouer le jeu didactique en fonction de ses propres cadres d'analyse. Constituant l'arrière-plan des régulations on-line (Amade-Escot, 2013), elle est considérée comme un déterminant de l'action didactique de type épistémique (Sensevy, 2007).

³ Et s'inscrivant dans le prolongement du concept d'épistémologie des professeurs de Brousseau (1986).

Pour Gérard Sensevy (2007, p.37), l'épistémologie pratique du professeur actualise les déterminants relevant de dimensions institutionnelles (liées au caractère adressé de l'activité) et épistémologiques⁴. Elle traduit la circularité entre l'expérience *stricto sensu* de l'enseignant et les référents théoriques qu'il mobilise ou (re)construit dans l'action conjointe en lien avec les références culturelles ou les prescriptions institutionnelles. Parce que ce concept souligne l'importance du contexte dans la dynamique des rapports aux savoirs façonnés au fil de l'expérience tout en pointant leur enracinement dans l'histoire institutionnelle de l'enseignant (Amade-Escot, 2013), il nous paraît particulièrement pertinent pour comprendre ce qui détermine l'activité didactique du professeur débutant. L'épistémologie pratique occupe, selon nous, un statut intermédiaire entre les actions effectives et les déterminants de type subjectif, institutionnel et culturel ou pour le dire autrement entre le genre et le style de l'enseignant (Clot & Faïta, 2000). C'est la raison pour laquelle nous lui accordons une place privilégiée dans nos analyses, en mettant en avant les déterminants épistémiques à partir desquels sont inférés les déterminants subjectifs, institutionnels et culturels⁵. En conséquence, nous différencions trois types de déterminants considérés comme un système de contraintes intériorisées et de dispositions incorporées influençant la situation d'enseignement (Poggi & Brière-Guenoun, 2014) : a) les déterminants épistémiques (que nous rattachons à l'épistémologie pratique) ; b) les déterminants subjectifs dépendant des expériences passées et présentes du professeur, liées à sa formation et à son appartenance à diverses institutions telles que le système scolaire, l'(es) établissement(s) d'exercice, la formation, les clubs sportifs, etc. ; et c) les déterminants institutionnels, renvoyant aux prescriptions institutionnelles (les projets d'EPS, d'établissement, les programmes de la discipline, les réformes scolaires) et culturels (les formes de pratiques sociales développées en dehors de la sphère scolaire, les modèles culturels implicitement à l'œuvre dans les tâches proposées).

Au regard de notre préoccupation de comprendre et d'expliquer l'activité didactique du professeur débutant, l'ensemble de ces déterminants, dont certaines dimensions sont invisibles, reflète le rapport au métier du professeur (Brière-Guenoun, 2014).

■ **Problématique : de la co-construction des savoirs en classe aux déterminants de l'activité didactique du professeur**

Notre recherche s'attache à décrire les façons dont deux enseignants stagiaires (ES) d'EPS conduisent l'avancée des savoirs dans la classe afin de saisir les déterminants de leur activité didactique. La perspective comparatiste dans laquelle s'inscrit cette recherche vise à identifier d'éventuelles régularités relatives à la stratégie d'enseignement du professeur débutant en EPS dans la perspective d'expliquer comment il construit son rapport au métier. L'analyse des contenus d'enseignement mis à l'étude dans un contexte spécifique (leçons, séquences) s'avère nécessaire pour comprendre la stratégie d'enseignement du professeur auxquels elle est indexée sans pour autant constituer l'enjeu de la comparaison.

La démarche permettant de rendre compte puis de comparer les manières dont les deux ES conduisent l'étude des élèves au cours de la leçon procède de deux étapes : a) l'identification des objets de savoirs mis à l'étude par le professeur, des processus de construction du milieu didactique et du rôle des élèves au fil du temps, réalisée en croisant deux échelles d'analyse, méso-didactique et micro-didactique ; et b) la caractérisation de l'épistémologie pratique du professeur en lien avec les déterminants de l'action didactique d'ordre subjectif, institutionnel et culturel.

⁴ Sensevy (2007) distingue les conceptions épistémologiques, qui relèvent de la théorie de ce qu'est le savoir dans une institution donnée et les conceptions épistémiques, qui relèvent des savoirs eux-mêmes dans une institution donnée, distinction qui rejoint celles établies par Chevallard entre rapports au savoir personnel, officiel et institutionnel.

⁵ A la différence de Roland Goigoux (2007) qui différencie les déterminants « Institution », « Personnel » (caractéristiques de l'enseignant) et « Public » (caractéristiques des élèves).

2. Méthodologie

La démarche adoptée s'inspire de l'« approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire » (Leutenegger, 2009). Elle repose sur une analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) croisant les points de vue (intrinsèque et extrinsèque) et les jeux d'échelles (micro-didactique, méso-didactique et macroscopique).

■ Contexte et dispositif méthodologique

Deux enseignants stagiaires, Grégoire et Valentine⁶, ont participé à cette étude durant leur année de stage. Grégoire enseigne en lycée général et technologique et a choisi d'être observé avec une classe de première scientifique. Valentine a choisi d'être observée avec une classe de troisième de découverte professionnelle (DP6) de lycée professionnel. Le dispositif méthodologique repose sur des données d'enregistrements filmés concernant des leçons réalisées par chaque ES à différents moments de l'année⁷, des entretiens de type auto-confrontation menés après chaque leçon filmée, ainsi que sur un entretien *ante* et un entretien *post*-recueil effectués respectivement en début et en fin d'année. Dans le cadre de cet article, nous nous focalisons sur une leçon de début de cycle représentative des stratégies d'enseignement de chaque ES⁸ dans une activité physique sportive et artistique (APSA) dont il se considère spécialiste⁹.

■ Chronologie des analyses et traitement des données

La chronologie des analyses des différents corpus est rapportée dans la figure 1.

Figure 1 - Modélisation des jeux d'échelles et des corpus



Dans un premier temps sont analysées les données des enregistrements audiovisuels qui suivent les déplacements de l'ES au cours de la leçon. Ces données filmées permettent d'établir le synopsis de la leçon qui renseigne à l'échelle méso-didactique le découpage temporel des tâches au fil de la leçon, en mettant en évidence les objets de savoir enjeux de ces dispositifs, leur évolution au cours du temps et les places respectives du professeur et des élèves.

⁶ Afin de préserver l'anonymat, les prénoms attribués aux enseignants sont fictifs.

⁷ Grégoire a été observé dans des cycles d'escalade et de volley-ball. Valentine a été observée dans des cycles de danse, de course d'orientation et de basket-ball.

⁸ Les stratégies déployées par l'enseignant en début de cycle révèlent particulièrement les manières dont il choisit de faire entrer les élèves dans les apprentissages.

⁹ Le volley-ball pour Grégoire, la danse pour Valentine.

Ils donnent également lieu à un traitement plus fin des actions respectives du professeur et des élèves. Cette analyse micro-didactique prend appui sur des séquences jugées significatives¹⁰ des modalités interactives de construction des savoirs. Dans l'intention de caractériser les stratégies déployées par le professeur pour conduire l'étude des élèves *in situ*, nous nous intéressons particulièrement aux phases d'institutionnalisation du savoir ainsi qu'aux modalités de régulation du professeur. Nous convoquons également les données d'entretiens *post-leçon*, menés à la manière des auto-confrontations telles que réalisées en clinique de l'activité (Clot & Faïta, 2000). Ces entretiens visent à mettre au jour des conflits d'activités ou dilemmes de travail (Clot, 1999) révélant le réel de l'activité du professeur. Basés sur différentes séquences filmées (retenues par le chercheur) typiques des moments clés de la leçon, ils respectent un guide de relance souple, centré sur les préoccupations et interprétations de l'enseignant émergeant au fil de l'entretien relativement aux dispositifs (mis à l'étude, envisagés, voire évacués) et aux réaménagements du milieu didactique (opérés ou envisagés).

Dans un dernier temps, les indices prélevés dans les entretiens semi-dirigés *ante* et *post-recueil*, afférents au point de vue intrinsèque, visent à compléter, confirmer ou infirmer les interprétations précédentes. L'entretien *ante* révèle les différents éléments du contexte tels qu'analysés par l'ES (relativement aux caractéristiques des élèves, de l'établissement, de la programmation annuelle, etc.), ses intentions didactiques pour le cycle et son projet d'enseignement pour la classe. L'entretien *post-recueil* se centre sur ce qui fait sens pour lui dans son métier et permet donc de documenter, à l'échelle macroscopique, les façons dont il s'approprie les prescriptions et les dimensions du métier.

Finalement, notre démarche consiste à inférer les déterminants de l'activité didactique des ES à partir de l'identification des savoirs reconstruits dans la classe, projetés (relevant des intentions didactiques) et /ou évacués caractérisant le réel de leur activité (Clot, 1999).

3. Résultats

Pour chacun des ES, nous mettrons en évidence la dynamique des objets mis à l'étude au fil de la leçon observée (échelle méso-didactique) puis les modalités spécifiques de conduite de l'étude (échelle micro-didactique) afin de mettre en évidence leur épistémologie pratique. Enfin, nous procéderons à l'analyse comparative des déterminants de l'activité didactique des deux ES.

■ L'activité didactique de Grégoire

● L'évolution des objets de savoirs mis à l'étude

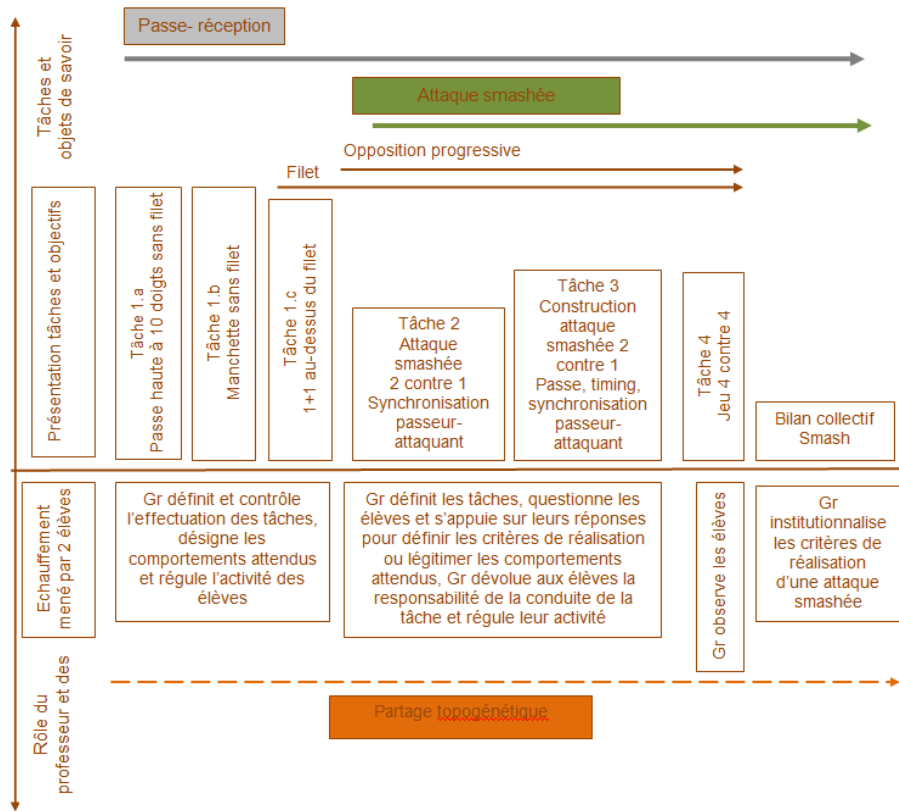
Le cycle dont est tirée la leçon de volley-ball retenue (leçon 3), est orienté vers l'atteinte de la compétence des programmes « mettre en œuvre une organisation collective qui permet une attaque placée ou accélérée » et « des montées de balles régulièrement exploitables en zone avant ». La leçon 3 marque l'introduction d'un objectif qui sera poursuivi durant les leçons 3 et 4 : « marquer intentionnellement en plaçant la balle ou en smashant ». Elle se structure autour de quatre types de tâches (figure 2) : a) un échauffement spécifique visant l'appropriation de techniques gestuelles référées aux repères spatio-temporels ; b) une situation problème¹¹ relative à la construction de l'attaque smashé ; c) une tâche centrée sur les objets de savoir mis en problèmes dans la tâche précédente, notamment la coordination des actions motrices entre réceptionneur, passeur et smashé, le positionnement du passeur et du smashé par rapport à la balle ; et d) la situation de référence du cycle¹² (jeu 4 contre 4).

¹⁰ Nommés encore événements remarquables, ils sont « considérés comme des moments cruciaux et emblématiques de la séance, relativement au questionnement de recherche » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p.246).

¹¹ Terme employé par Grégoire dans l'entretien *post-leçon* et au cours de la présentation de la tâche avec les élèves.

¹² Terme employé par Grégoire dans l'entretien *post-leçon*.

Figure 2 - Synopsis de la leçon 3 de volley-ball



L'évolution des objets de savoir au cours de la leçon respecte deux principes : l'introduction dissociée puis coordonnée des actions impliquées dans l'attaque smashée (liées aux rôles de réceptionneur, passeur, smasheur) et la complexification du contexte de réalisation des actions (jeu sans puis avec filet, jeu sans puis avec opposition). L'agencement du milieu didactique repose sur un enchaînement de dispositifs intégrant progressivement le filet puis l'opposition et sollicitant l'analyse réflexive des élèves à travers une démarche qualifiée par Grégoire de « *résolution de problèmes* »¹³. Cette démarche est soutenue par la systématisation pour chaque tâche par différents temps concernant respectivement la définition des critères de réalisation, les régulations individuelles et l'institutionnalisation des comportements attendus en lien avec les problèmes rencontrés par les élèves. Sur le plan topogénétiq, les modalités de partage des responsabilités entre professeur et élèves sont liées à la volonté de l'ES d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages tout en s'assurant de leur compréhension grâce à la verbalisation (entretien *post-leçon*).

- *L'aide à l'étude marquée par des régulations verbales différenciées*

L'évènement remarquable retenu concerne les régulations opérées dans la tâche 2 et destinées à faire émerger les conditions de réalisation du smash, c'est-à-dire une frappe rapide de l'avant-bras, la balle étant frappée de haut en bas, légèrement en avant, au-dessus de soi, ce qui suppose une lecture anticipée de la trajectoire de balle renvoyée par le passeur. Lorsqu'il se déplace de groupe en groupe, l'ES intervient verbalement, en commentant ponctuellement les réalisations des élèves ou en les questionnant sur les repères spatio-temporels, notamment le moment de passe, la course d'élan et l'impulsion. Mais face aux difficultés récurrentes de certains groupes, il est parfois amené à intervenir sur d'autres éléments, comme dans l'extrait restitué ci-dessous, où ses régulations verbales portent sur les modalités de réalisation de la

¹³ Ce terme est celui employé par Grégoire.

réception relatives aux repères visuels sur la trajectoire du ballon ou au choix du type d'intervention sur la balle (passe, manchette) :

G [à Julien qui n'a pas réussi à réceptionner la balle] : *Tu l'as prise ici [montre le bras]. Si la balle elle arrive là [montre la hauteur du front], pourquoi tu ne la prends pas en passe haute ?*

Julien : *Je ne sais pas !*

G : *Et si tu as le temps, tu la prends en passe haute !*

Julien : *J'arrive pas à voir !*

G : *Le temps que tu analyses la trajectoire, le ballon il est là [montre la hauteur du bassin]*

Julien refait une tentative de réception qui échoue dans le filet.

G : *Panique pas quand le ballon arrive ! Là, tu as fait ça [montre un geste rapide du haut vers le bas], faut que tu analyses plus rapidement par rapport à toi. Lecture de trajectoire plus tôt ! [montre les yeux].*

Grégoire revient dans l'entretien *post* sur le décalage entre ses intentions didactiques – relatives au smash – et le contenu de ses interventions : « *Je pensais que c'était un problème technique au départ, mais là je m'aperçois que c'est plus un problème de lecture de trajectoire [...] Après bon, il isole, en fait il résout ce problème-là mais il fait pas le problème qui est demandé ensuite d'aller smasher* ». Effectivement, cette difficulté à décrypter immédiatement les problèmes des élèves, que l'on peut interpréter au regard de son manque d'expérience, l'amène à suspendre momentanément la poursuite des enjeux de savoirs prévus.

L'extrait révèle aussi que son intervention sur le milieu didactique, exclusivement sous forme de régulations verbales, s'avère peu économique et l'empêche certainement d'ajuster la tâche aux difficultés des élèves. En effet, comme il le dit lui-même dans l'entretien, il aurait pu « *faire des groupes de niveaux pour que les élèves travaillent de façon spécifique leurs problèmes* ». L'on peut également se questionner sur le fait qu'il n'ait pas cherché à réaménager le milieu didactique en jouant sur le dispositif spatio-temporel ou sur les modalités d'intervention sur le ballon, comme il l'avait fait au cours de l'échauffement : face aux difficultés de Sabrina pour réaliser une passe, il lui avait alors permis de faire un « *léger collé ou un léger bloqué* », considérant cet aménagement comme « *une étape pour aller vers la passe haute* » (entretien *post*-leçon). De manière générale, l'analyse qu'il fait de son intervention traduit les compromis qu'il effectue entre la poursuite de son objectif de leçon et les modalités de différenciation mises en place pour que tous les élèves puissent réussir.

Ainsi, les régulations de l'ES, exclusivement de type verbal, ne sont que partiellement adéquates à la poursuite des enjeux de savoir en raison de sa volonté de différenciation des apprentissages en fonction des problèmes qu'il détecte chez les élèves dans l'action conjointe.

- *Une démarche de problématisation soutenue par des temps d'institutionnalisation*

Si l'on a pu repérer un décalage entre les intentions préalables de l'ES et l'objet de ses régulations, sa démarche d'enseignement n'en demeure pas moins soutenue par de nombreuses phases d'institutionnalisation. La fréquence de ces moments traduit sa stratégie d'enseignement qui vise à « contextualiser, décontextualiser, recontextualiser les apprentissages » (entretien *post*-leçon). Préconisée en formation initiale¹⁴, sa démarche consiste à « *isoler les problèmes qu'ils [les élèves] ont rencontrés* » avant de réintégrer les réponses élaborées dans le « *contexte du jeu* » (entretien *post*-leçon). Autrement dit, l'ES cherche à favoriser chez les élèves la mise à distance de l'action, par une démarche que l'on pourrait qualifier de problématisation. Cette dernière s'actualise de façon très spécifique en EPS où le projet d'agir dirige les modalités de « construction et partage de significations » à partir de l'expérience vécue (Lebouvier, 2015). Relayée dans la leçon observée par les processus réflexifs et langagiers dans les moments d'institutionnalisation, elle suppose que les élèves prennent à leur charge la résolution du problème (topogénèse). L'extrait retenu illustre particulièrement

¹⁴ Il explique dans l'entretien *ante* que cette démarche a été largement développée au cours de sa formation initiale.

comment l'ES conduit ce temps de verbalisation collective, qui vise à instituer les enjeux de savoir ayant fait l'objet de la tâche 2 :

G : *Selon vous, quels sont les problèmes rencontrés ?*

Arthur : *Au niveau du passeur !*

G : *Au niveau du passeur.*

Julien : *Au niveau du moment où on part et de l'élan qu'on prend !*

Rémi : *La prise d'élan !*

G : *La prise d'élan ?*

Paul : *On n'est pas synchro avec la passe !*

Cassandra : *Le timing !*

G : *Cassandra, tu as parlé de timing. Le problème du timing !*

Julien : *On n'est pas coordonné !*

G : *Voilà ! Le problème, c'est la synchronisation entre le passeur et l'attaquant. Donc, on va essayer de répondre à ce problème-là.*

G [se rapproche du tableau] : *La situation, elle va être simple. L'objectif : apprentissage du smash.*

Puis l'ES définit la tâche 3 [en utilisant le schéma du tableau réalisé en début de leçon].

Dans cet extrait significatif, Grégoire questionne les élèves et prend appui sur leurs réponses pour institutionnaliser les savoirs correspondant aux repères spatio-temporels impliqués dans la réalisation du smash.

Dans l'entretien *post-leçon*, il explicite sa démarche – qui vise à faire construire le problème par les élèves – tout en interrogeant son efficacité :

« Alors dans un premier temps, là je décontextualise du jeu puisque là y' a plus vraiment de réel jeu [...] C'est pour isoler le problème et qu'ils automatisent en gros avec une certaine répétition le geste [...] pour trouver personnellement sa course d'élan, analyser soi-même à quel moment partir, diagnostiquer la passe, etc. Pour pouvoir envisager en match ce qui a été décontextualisé. Mais malheureusement, on s'aperçoit qu'en match on retrouve très peu ce qu'on a décontextualisé ».

L'entretien révèle également le rôle qu'il accorde aux moments de verbalisation : *« J'utilise maintenant à chaque fois un bilan de chaque situation. Donc ce qui a été, ce qui n'a pas été, ce qu'ils ont réussi, pas réussi. Je pense que stratégiquement c'est bien pour les lancer sur l'autre exercice ».* Pour autant, il souligne la difficulté qu'il éprouve parfois dans la conduite « efficace » et « synthétique » de ces moments pour ne pas entraver le temps de pratique des élèves. Il en résulte qu'au-delà de ses intentions clairement affichées dans l'entretien, la démarche de problématisation qu'il tente de mettre en œuvre ne s'avère pas totalement aboutie puisque c'est lui qui prend à sa charge la reformulation du problème en fin de moment d'institutionnalisation et en raison des difficultés de réinvestissement lors des phases de jeu ultérieures des solutions formulées.

En résumé, dans cette leçon, les modalités d'intervention de Grégoire reposent sur la mise en place de différents types de tâches (fermées, problème, de référence) articulées à des régulations individualisées et des temps d'institutionnalisation. Elles résultent de compromis entre les modalités de conduite de l'étude (solicitation de la verbalisation, de la compréhension des élèves) et l'avancée (collective mais aussi individuelle) du temps didactique. Répondant à des préoccupations d'étayage et de tissage des apprentissages (Bucheton et al., 2009), elles se caractérisent par la progressivité et la problématisation des apprentissages, que l'on peut rapprocher du troisième « palier de professionnalité » décrit par Alain Le Bas, Bruno Lebouvier et Florian Outre (2013), celui d'un enseignant créateur de dispositifs présentant une certaine « problématique ».

- *L'épistémologie pratique de Grégoire*

Elle rend compte des manières dont sont incorporés les savoirs dans son activité en classe. Elle s'actualise différemment selon son interprétation de l'activité d'apprentissage des élèves et la spécificité des enjeux de savoir.

Dans la leçon étudiée, la chronogenèse repose sur un enchaînement de dispositifs mettant progressivement à l'étude différents objets de savoir liés à la construction d'une attaque smashée. Les façons dont sont partagées les responsabilités lors des transactions didactiques sont totalement articulées à la mise en place des dispositifs d'apprentissage et suivent une logique de construction graduelle de réponses adaptées aux problèmes posées par le jeu. Elles respectent en arrière-plan le projet de classe de l'ES, qui vise l'*autonomie* des élèves et leur *responsabilisation* (entretien *ante*) conformément aux préconisations des programmes¹⁵. Subséquemment, les modalités de conduite de l'étude de Grégoire mettent au premier plan l'acquisition de savoirs techniques et d'une démarche de problématisation (Fabre, 2009 ; Lebouvier, 2015) au service d'un projet d'action (construction collective d'une attaque).

Au-delà, l'épistémologie pratique de Grégoire se caractérise par une conception de l'enseignement qui oscille, selon les situations, entre une orientation techno-centrée (Altet, 1997) tendant à privilégier des savoirs préétablis, définis par l'enseignant et une orientation constructiviste, valorisant la verbalisation, la compréhension et l'activité réflexive des élèves. La cohabitation de ces deux orientations relève de dilemmes inhérents à la nécessité de contrôler l'avancée collective des savoirs au sein de la classe tout en permettant d'individualiser les apprentissages en fonction des élèves.

- *L'activité didactique de Valentine*

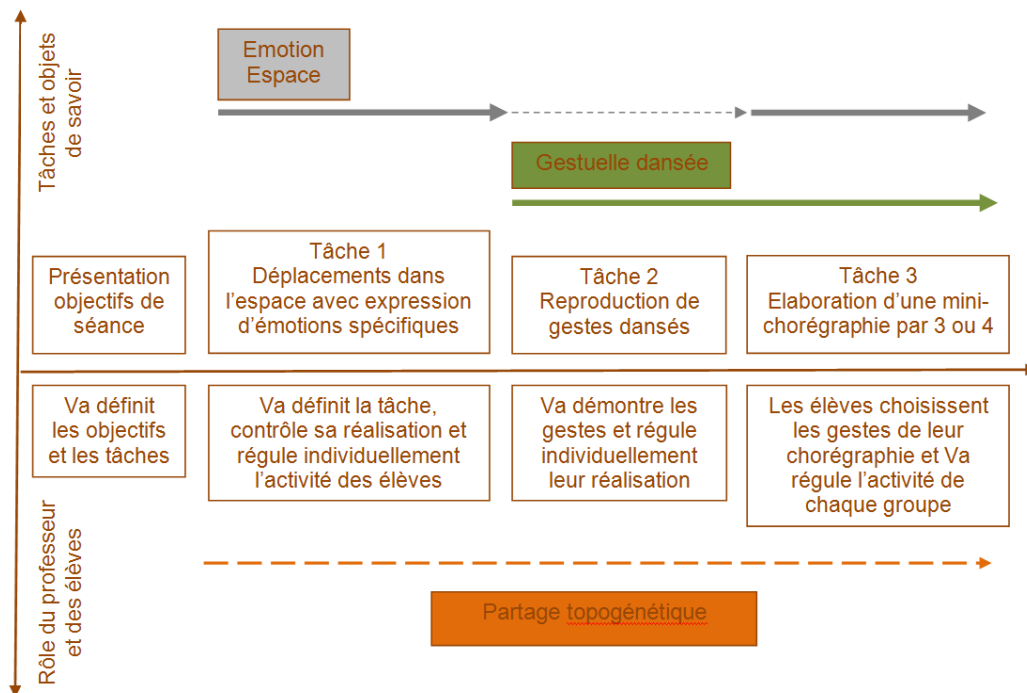
- *L'évolution des objets de savoir mis à l'étude*

La leçon de danse retenue, la leçon 2, s'inscrit dans un cycle qui vise l'atteinte de la compétence des programmes « composer et présenter une chorégraphie collective structurée ». Elle s'organise autour de trois types de tâches (figure 3 ci-après), centrées respectivement sur les déplacements dans l'espace, la concentration et l'expression d'émotions spécifiques (tâche 1), sur la reproduction/mémorisation de gestes dansés (tâche 2) et sur la réalisation d'une mini-chorégraphie collective par groupe de trois ou quatre à partir de gestes choisis par les élèves parmi ceux de la tâche précédente (tâche 3).

La chronogenèse repose sur la mise à l'étude d'enjeux de savoir liés à l'espace scénique, à la gestuelle dansée et à leur réinvestissement dans un travail chorégraphique collectif : « *Je pars de la reproduction de gestes et je leur demande de les transformer* » (entretien *post-leçon*). L'agencement du milieu didactique est subordonné à la gestion de l'espace de travail (lignes, diagonales, espace scénique matérialisé par des plots) et à la mise en place de tâches progressivement complexifiées par l'introduction de variables. Du point de vue topogénétique, Valentine assure la définition des tâches et le contrôle de leur réalisation, elle désigne les conduites attendues mais dévolue aux élèves le choix des gestes et leur agencement dans une chorégraphie collective en fin de leçon.

¹⁵ Elles-mêmes diffusées en formation initiale.

Figure 3 - Synopsis de la leçon 1 de danse



- *Des régulations différentielles à double valence motivationnelle et informationnelle*

L'analyse de l'ensemble des interactions didactiques met en évidence le double enjeu des régulations verbales individualisées de Valentine : donner des informations sur la réalisation motrice (gestuelle, occupation spatiale) et encourager, rassurer les élèves (« ce n'est pas grave de se tromper ! »). Cette manière d'interagir est en accord avec l'un des axes forts de son projet de classe, celui concernant « l'estime de soi » : « Ce sont des élèves qui ont vécu pas mal d'échecs en collège et j'ai pensé que ce serait bien de leur donner de la confiance en eux » (entretien ante).

L'évènement retenu illustre particulièrement comment l'ES accompagne la démarche de construction du projet chorégraphique dans la tâche 3, dont l'objectif est de mettre en place une partition en musique, basée sur trois gestes associés à des symboles et agencés dans l'espace autour de trois directions matérialisées par des plots. Dans cet extrait, elle intervient auprès d'un groupe de trois élèves après avoir observé leur prestation :

V [à Anthony, qui est sorti de l'espace scénique lors de la prestation] : *Dans quelle direction tu vas ?*

Anthony [montre le plot rouge] : *Là !*

V : *Alors si tu choisis ce plot, il faut que tu le regardes. Si je suis là [se place près du plot rouge], je reste dans l'espace scénique, mais je dois le repérer donc le regarder, d'accord ?*

Anthony : *Oui, mais j'ai regardé Pauline pour savoir si on était bien ensemble !*

V : *D'accord ! Mais ça n'empêche pas de regarder aussi le plot ! Pour les gestes de la partition, pouvez-vous me remontrer ceux que vous avez choisis ?*

Robin démontre un des gestes proposés (un fouetté de jambes).

V : *Anthony, tu me montres aussi ?*

Anthony reprend le geste mais avec une amplitude moindre et sans accompagnement des bras. Puis V fait reprendre par Pauline et Anthony le geste proposé par Robin afin qu'il soit identique.

Cet extrait, très représentatif du mode de régulation de l'ES, traduit sa focalisation sur l'orientation dans l'espace et sur la reproduction du geste, laissant de côté la dimension symbolique pourtant annoncée dans la définition de la tâche. Dans l'entretien *post-leçon*, Valentine explique cette rupture de contrat didactique en lien avec les difficultés de certains élèves à se repérer dans l'espace scénique.

L'on constate également que ses retours verbaux sont adressés de façon différentielle aux élèves, particulièrement selon leur sexe. Si elle valorise les gestuelles qui renvoient à « l'exploit » et sollicitent des « coordinations complexes chez les garçons (« *C'est bien là, tu peux encore accélérer le mouvement* »), ses retours verbaux sont moins fréquents envers les filles, pour lesquelles elle intervient davantage sur la dimension normative du mouvement (« *tu vas pas assez loin avec le poing* »).

L'analyse des régulations verbales de l'ES révèle ainsi un déplacement des enjeux de savoirs vers le respect des contraintes spatiales au détriment du processus créatif lié au projet chorégraphique ainsi qu'une distribution différentielle de ses interventions.

- *La construction du rôle de spectateur comme outil du processus chorégraphique*

Dans le dernier temps de la leçon, Valentine met en place le rôle de spectateur. Elle questionne ces derniers à l'issue des prestations de chaque groupe sur l'espace scénique, à l'aide de trois indicateurs, la concentration, les directions, la gestuelle, ce qui lui permet d'instituer les enjeux de savoir liés au projet chorégraphique. Au cours de ces moments d'institutionnalisation, on constate que les spectateurs se focalisent sur la réalisation globale du groupe (« *ils en sont pas ensemble* ») et peinent à discerner la qualité des gestes créés par les élèves. Dans l'entretien *post-leçon*, Valentine souligne le décalage entre ses représentations et celles des élèves : Pour elle, le projet expressif relève « *des transformations de la gestuelle, de la personnalisation des gestes* »¹⁶ alors que pour les élèves « *la priorité c'est de faire ensemble parce qu'ils pensent que le beau c'est faire la même chose au même moment* ».

En résumé, les modalités d'interventions de l'ES au cours de cette leçon s'appuient sur des tâches introduisant progressivement les différentes contraintes du projet chorégraphique – particulièrement les composantes gestuelles et spatiales – soutenues par des régulations individualisées, voire différentielles, et par la construction du rôle de spectateur. Elles répondent à une double préoccupation : favoriser l'engagement des élèves dans l'activité et gérer l'avancée du temps didactique en définissant les tâches et en contrôlant leur réalisation (chronogenèse).

- *L'épistémologie pratique de Valentine*

L'épistémologie pratique de Valentine se spécifie en fonction de l'activité enseignée et de son interprétation du rapport au savoir des élèves.

La théorie de l'activité danse sous-tendant son intervention s'appuie sur une forme de pratique qui s'inspire de deux styles de danse : « *Du hip hop, j'utilise uniquement les gestes et la musique, donc les gestes saccadés qui font appel à la coordination et qu'ils se représentent, comme dans les clips, toutes ces choses-là [...], et de la danse contemporaine, tout ce qui est de la transformation des gestes et déplacements dans l'espace scénique* » (entretien *post-leçon*). Dans la leçon étudiée, Valentine met à l'étude des savoirs décontextualisés (la reproduction d'une gestuelle dansée) avant de proposer leur réinvestissement dans une tâche respectant les traits significatifs de la pratique sociale de référence (chorégraphie collective). Elle attache une grande importance aux aspects collaboratifs, tels que mis en pratique dans les rôles sociaux (de chorégraphe et de spectateur) ainsi qu'à la « *mise en projet des élèves dans l'apprentissage* ». Ces aspects représentent un axe fort de son projet de classe (entretien *ante*) tout en renvoyant aux compétences méthodologiques et sociales des programmes. Par ailleurs, les manières dont

¹⁶ Qu'elle a cherché à induire dans la tâche précédente (tâche 2) à l'aide de symboles comme une forme géométrique, une lettre, etc.

elle conduit effectivement l'étude¹⁷ révèlent les stéréotypes et leur fonctionnement associés à des valeurs et des représentations relatives aux élèves en échec. Tout se passe comme si l'enseignante était davantage sensible à l'échec des garçons qu'à celui des filles, celles-ci semblant davantage s'accommoder des choix d'enseignement effectués, tout au moins en apparence.

Au-delà, l'épistémologie pratique de Valentine se caractérise par une conception de l'enseignement qui valorise des formes de pratiques attrayantes et adaptées aux « représentations » supposées des élèves – grâce par exemple au choix des supports musicaux ou à la référence au hip hop – afin de permettre l'engagement et la réussite de tous.

■ **Analyse comparative des déterminants de l'activité didactique des deux ES**

C'est en prenant en compte des indices prélevés pour documenter l'action conjointe mais aussi le discours adressé recueilli en auto-confrontation que nous avons caractérisé l'épistémologie pratique des deux ES, elle-même sous influence de déterminants d'ordre subjectif, institutionnel et culturel. Ces derniers sont également inférés en prenant appui sur les traces issues des entretiens *ante* et *post*-recueil.

- *Une reconfiguration des programmes sous influence de l'analyse de l'activité d'apprentissage des élèves*

Pour les deux enseignants, les programmes de la discipline, en tant que préconstruits institutionnels, représentent un point d'appui important pour choisir les savoirs mis à l'étude dans la classe. Valentine en retient essentiellement les grandes orientations (projet chorégraphique) mais n'hésite pas à définir elle-même ses propres modalités d'entrée dans l'activité danse. Grégoire les considère comme « une aide » : « *Lorsque je travaille par rapport à un objectif de classe, je prends toujours la compétence attendue, [...], je retire les principaux contenus d'enseignement des fiches d'aide, les fiches ressources* » (entretien *post*-recueil).

Mais les façons dont les ES conduisent l'étude des savoirs en classe révèlent également des processus de spécification des programmes liés aux difficultés rencontrées par certains élèves. Ainsi, Grégoire se distancie parfois des prescriptions formalisées dans les programmes pour que tous les élèves puissent réussir : « *Et peut-être que elle [Julie] ira sur une frappe de balle les pieds au sol, stabilisée [...] pour qu'elle puisse acquérir aussi, même si c'est pas la compétence d'une attaque smashée trajectoire descendante¹⁸, au moins une attaque frappée avec une trajectoire tendue et peut-être placée si on y arrive* » (entretien *post*-leçon). De façon similaire, le respect des programmes suscite des dilemmes chez Valentine, qui tente par exemple d'adapter les processus de création chorégraphique aux caractéristiques des élèves (focalisation sur les composantes spatiales versus temporelles et énergétiques).

- *L'influence des référents culturels*

Les modalités de co-construction des savoirs traduisent également l'imprégnation des formes traditionnelles d'enseignement des pratiques sociales de référence, liées à la dissociation des techniques gestuelles au sein des dispositifs d'étude puis à leur association progressive dans une tâche proche de la situation de référence. Cette influence se manifeste à travers la mise en place progressive du filet et de l'opposition (Grégoire en volley-ball) ou l'apprentissage de gestes isolés progressivement intégrés au projet chorégraphique de groupe (Valentine en danse).

L'activité didactique de l'ES actualise également les tensions qu'il lui faut résoudre dans l'action entre le respect des formes de la pratique sociale de référence et son adaptation aux caractéristiques des élèves : « *Donc, là, on va dire, si on est vraiment volleyeur qu'on est vers le*

¹⁷ Comme le révèle l'analyse de ses régulations verbales.

¹⁸ Telle que formalisée dans les programmes.

collé ou vers le bloqué-lancer. Ça, c'est un parti pris mais je me dis que vaut peut-être mieux passer par là plutôt que de bloquer complètement l'élève dans ses relances » (entretien post-leçon). De son côté, Valentine tente de concilier les contraintes d'exercice de son métier et les exigences institutionnelles en prenant appui sur les référents culturels qu'elle juge adaptés aux caractéristiques de ses élèves, comme en témoignent les styles de danse qu'elle utilise : « *Je choisis de m'appuyer sur une culture qu'ils connaissent, la culture du hip hop parce que ça leur permet de s'investir et qu'ils n'ont pas l'angoisse de la page blanche »*.

- *Déterminants subjectifs et appartenances institutionnelles*

Les choix de l'enseignant débutant relèvent aussi de valeurs qu'il considère essentielles. Pour Valentine, la priorité c'est de « *donner envie aux élèves de pratiquer et de comprendre pourquoi il faut pratiquer, comment il faut pratiquer »* tout en leur permettant de réussir. Grégoire demeure quant à lui très attaché à « *l'autonomie »* des élèves et à la création d'une « *dynamique de groupe »* permettant « *l'écoute »*, « *le respect d'autrui »* (entretien post-recueil), comme en atteste la démarche de problématisation qu'il tente de mettre en œuvre. Les modalités topogénétiques et mésogénétiques qui résultent de ces choix se traduisent de façon spécifique pour chacun d'entre eux : pour Valentine, il s'agit avant tout d'encourager les élèves autour de formes de pratiques qu'elle juge significatives au regard du « *sens des apprentissages pour ces élèves »* et de régulations différentielles ; la stratégie d'enseignement préconisée par Grégoire prend appui sur la conception de dispositifs évolutifs articulés aux processus réflexifs et langagiers sollicités chez les élèves afin d'amener ces derniers à problématiser leurs apprentissages.

Si les choix des ES procèdent d'une spécification en contexte des savoirs prescrits, ils sont influencés par leurs diverses appartenances institutionnelles, en particulier la formation, les institutions sportives ou associatives rencontrées. Dans l'entretien post-recueil, Valentine explique par exemple que « *petit à petit, les contenus sont devenus son point d'appui principal »*, l'amenant à « *utiliser ce qu'elle avait appris en formation pour construire les leçons »*. Grégoire, lui, évoque les façons dont il s'est réapproprié les outils de conception des cycles et leçons diffusés en formation initiale : « *la trame est la même, par contre il a fallu tout construire, que ce soit mes fiches, des fiches à remplir par les élèves, des fiches d'analyse »*. D'une certaine façon, les ES reproduisent, voire adaptent en contexte d'enseignement, les modèles de pratique constructivistes et exploitent les outils véhiculés en formation initiale, relatifs en particulier à la démarche d'apprentissage¹⁹, l'élaboration des projets de cycle ou des tâches d'apprentissage.

Par conséquent, les résultats de cette étude montrent que les deux ES reconfigurent de manière singulière dans l'action conjointe les référents culturels (les pratiques sociales de référence) et les prescrits institutionnels (les programmes) en fonction des façons dont ils interprètent l'activité d'apprentissage des élèves en lien avec leurs appartenances institutionnelles, leur formation initiale et le contexte d'enseignement spécifique (figure 4 ci-après).

4. Discussion conclusive

Les manières dont se co-construisent les savoirs en classe chez les deux ES résultent de dilemmes entre les modalités de conduite de l'étude (sollicitation de la verbalisation, des processus collaboratifs et de compréhension des élèves) et l'avancée (collective mais aussi individuelle) du temps didactique.

Ces tensions mettent en évidence que les modalités d'appropriation du métier chez les enseignants débutants relèvent de l'imbrication de dimensions impersonnelles (les prescriptions) et interpersonnelles (liées aux interactions avec les élèves). Elles éclairent le rapport au métier du professeur débutant, qui renvoie à l'ensemble des relations de sens qu'il établit avec son

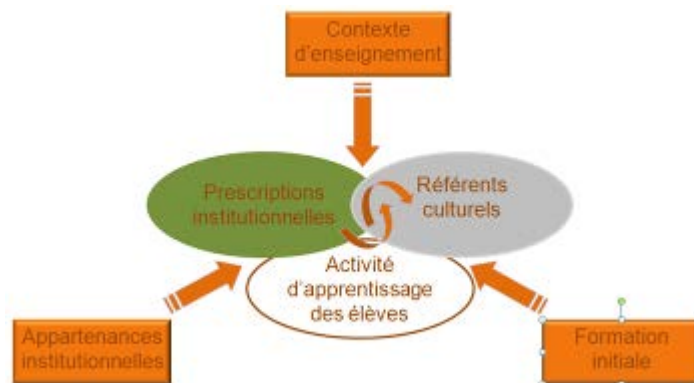
¹⁹ Comme l'a montré l'analyse du site de Grégoire qui valorise notamment une démarche de « contextulisation/décontextualisation des apprentissages » importée de sa formation initiale.

métier dans ses dimensions personnelles, impersonnelles, interpersonnelles et transpersonnelles (au sens de Clot, 2008, 2013). Nos résultats confirment que c'est en lien avec les prescriptions officielles (relayées ici par les programmes de la discipline) que les ES s'approprient progressivement le métier (Clot, 2013). Mais c'est aussi en prenant une certaine distance avec ces pré-construits institutionnels, au regard notamment de l'analyse de l'activité d'apprentissage des élèves et des référents culturels, qu'ils effectuent des choix singuliers et construisent un rapport personnel au métier.

De manière générale, l'analyse des stratégies d'intervention des deux ES questionne les modalités de différenciation qu'ils mettent en œuvre, particulièrement dans leurs régulations, ainsi que leur capacité à décrypter finement et rapidement les réponses des élèves. Leurs propos au cours des entretiens *post-recueil* mettent d'ailleurs en relief la place progressive qu'ils accordent à l'observation, l'interprétation et l'anticipation des conduites effectives des élèves : « *Là maintenant, je m'attendais à leurs réponses, donc j'avais préparé les situations qui permettaient d'y répondre, ce que je ne faisais pas forcément en début d'année* » (Valentine, entretien *post-recueil*) ; « *Au fur et à mesure de l'année je m'attendais aux comportements alors qu'au début je présentais, j'analysais après* » (Grégoire, entretien *post-recueil*). Cette étude témoigne également de l'orientation constructiviste de leur démarche, largement soutenue par l'instauration des temps d'institutionnalisation, même si elle traduit aussi la permanence des formats d'enseignement traditionnels, implicitement à l'œuvre dans les savoirs mis à l'étude.

Finalement, les résultats de cette recherche mettent en lumière le rôle joué par l'expérience *stricto sensu* sur le raisonnement pratique de l'enseignant débutant en lien avec ses buts et son interprétation des situations (Schubauer-Leoni et al., 2007, p.53-54). Ils plaident en faveur de dispositifs de formation associant pratique et réflexivité sur les conditions didactiques nécessaires à la conduite des apprentissages des élèves.

Figure 4 - Imbrication des différents déterminants de l'activité didactique du professeur



Bibliographie

AMADE-ESCOT C. (2013), « L'épistémologie pratique des professeurs et les recherches sur l'intervention. Perspectives pour de futurs dialogues », dans B. Carnel & J. Moniotte (dir.), *Intervention, Recherche et Formation : quels enjeux, quelles transformations ?*, Divion, JULIEN-JOPUB Communication, p.37-58.

AMIGUES R. (2009), « Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité », *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, n°42(2), p.11-24.

BRIÈRE-GUENOUN F. (2014), *Instruire les gestes didactiques de métier : contribution à un programme de recherche en didactique comparée à partir d'études menées en éducation physique et sportive*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse Jean Jaurès.

- BRONCKART J.-P. (2005), *Une introduction aux théories de l'action*, Genève, Carnets des sciences de l'éducation.
- BROUSSEAU G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherche en Didactique des Mathématiques*, n°7/2, p.33-115.
- BUCHETON D. (dir.) (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès.
- CHEVALLARD Y. (1999), « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique », *Recherche en Didactique des Mathématiques*, n°19/2, p.221-266.
- CHEVALLARD Y. (2007), « Éducation & didactique : une mise en tension essentielle », *Éducation & Didactique*, vol. 1/1, p.9-27.
- CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CLOT Y. (2013), « Développer le métier : le collectif dans l'individu », dans B. Carnel & J. Moniotte (dir.), *Intervention, Recherche et Formation : quels enjeux, quelles transformations ?*, Divion, JULIEN-JOPUB Communication, p.24-36.
- CLOT Y. & FAÏTA D. (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n°4, p.7-42.
- FABRE M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, VRIN.
- FELIX C. & SAUJAT F. (2008), « L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et "savoirs méthodologiques" : un double regard didactique et ergonomique », *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°20, p.125-138.
- JORRO A. & DE KETELE J.-M. (2011), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, De Boeck.
- LE BAS A., LÉBOUVIER B. & OUITRE F. (2013), « L'évaluation et le développement de compétences didactiques dans la formation des enseignants », *Travail et apprentissages*, n°11, p.65-86.
- LEUTENEGGER F. (2009), *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*, Berne, Peter Lang.
- LEBOUVIER B. (2015), « Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relais », *Carrefours de l'éducation*, n°40, p.31-49.
- MARLOT C. & TOULLEC-THÉRY M. (2011), « Caractérisation didactique des gestes de l'aide ordinaire à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques », *Éducation & didactique*, n°5(3), p.7-32.
- MORO C. & RICKENMANN R. (2004), *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Raisons éducatives ».
- MUKAMURERA J., MARTINEAU S. BOUTHLETTE M. & NDORERAHO J.-P. (2013), « Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs », *Éducation & Formation*, n°e-299, p.13-35.
- POGGI M.-P. & BRIERE-GUENOUN F. (2014), « Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique », dans N. Wallian, M.-P. Poggi, & A. Chauvin-Vileno (éds.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs*, Bern, Peter Lang, p.333-364.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2008), « La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève », dans N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard, *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, p.67-86.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. & LEUTENEGGER F. (2002), « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire », dans F. Leutenegger & M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Paris/Bruxelles, De Boeck, p.227-251.

SCHUBAUER-LEONI M.-L. & LEUTENEGGER F. (2005), « Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée », *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n°27(3), p.407-429.

SCHUBAUER-LEONI M.-L., LEUTENEGGER F., LIGOZAT F. & FLÜCKIGER A. (2007), « Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter », dans G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.51-91.

SENSEVY G. (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », dans G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.13-49.

SENSEVY G. & MERCIER A. (2007), *Agir ensemble : éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Développement de la conceptualisation dans l'activité de conception d'étudiants-stagiaires en EPS durant l'année de formation en alternance

Elisabeth Magendie¹

Résumé

Cette recherche, inscrite dans le champ de la didactique professionnelle en référence au cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, vise à rendre compte du développement de la conceptualisation dans l'activité de conception d'étudiants-stagiaires en EPS durant leur année de formation en alternance. Elle s'attache plus précisément à identifier les principales modifications des principes opératoires et intersubjectifs qui organisent leur activité lorsqu'ils conçoivent les situations d'enseignement-apprentissage. Deux étudiants-stagiaires de master 2 ont participé à cette étude. Ils ont été filmés à deux reprises, au début et à la fin de l'année. Chaque séance a été suivie d'un entretien d'auto-confrontation. Le traitement des données a consisté à identifier les principaux organisateurs de l'activité, c'est-à-dire les principes tenus pour vrais qui orientent et guident leurs actions. Les résultats témoignent d'une évolution différenciée sur l'année de formation. Les principes organisateurs, partagés par les deux étudiants en début d'année, et témoignant de la prégnance des prescriptions véhiculées en formation (un enseignant concepteur de tâches centrées sur les apprentissages scolaires) disparaissent à la fin de l'année, pour l'un des étudiants, au profit de principes mobilisés pour le contrôle de la classe. Pour le second en revanche, l'idéal du centre de formation, bien que redéfini, reste présent. Suite à l'analyse des deux cas et de la mise en évidence des difficultés similaires rencontrées, nous suggérons de considérer ces dernières comme des points d'ancrage à partir desquels il est possible d'identifier les conditions susceptibles de transformer les pratiques. Nous proposons alors quelques pistes pour former les stagiaires en formation à la conception des situations.

La prescription secondaire, c'est-à-dire celle qui émane des instituts de formation professionnelle, est particulièrement prégnante chez les enseignants débutants (Goigoux, 2007). Ces derniers ont alors tendance à appliquer les connaissances théoriques acquises en formation : ils travaillent intensivement à préparer leurs cours et proposent des activités d'apprentissage nombreuses et variées afin de soutenir l'intérêt de leurs élèves et de favoriser leurs apprentissages (Kagan, 1992). Le modèle du « bon » enseignant auquel ils se réfèrent est celui d'un enseignant « concepteur » qui bâtit ses progressions et élabore les différents types de leçons qui rythment les séquences d'enseignement (Daguzon & Goigoux, 2012).

Bien que préparant scrupuleusement leur plan de leçon, les débutants disent « être inquiets » par rapport au déroulement difficilement prévisible de leur leçon. Ils ont le sentiment que les actions des uns et des autres peuvent faire obstacle à leur projet. Or, il est particulièrement important pour eux de pouvoir le mener à bien. Ils ont en effet la conviction qu'une leçon est réussie lorsque son plan se réalise (Ria et al., 2004).

Après le choc des premières expériences toutefois, la planification de leurs activités reflète davantage un souci de décourager l'indiscipline que de favoriser l'apprentissage. Ils consacrent moins de temps à la préparation de leurs cours et ils optent pour des activités d'apprentissage de longue durée afin de limiter les phases de transition, sources de désordre et de perte de contrôle. Leur principale préoccupation est de décourager les écarts de conduite (Kagan, 1992). L'idéal du centre de formation – un enseignant concepteur de tâches centrées sur les apprentissages scolaires et préoccupé par la mise en activité constructive des élèves – devient,

¹ Maître de conférences, Laboratoire Cultures, Éducation, Société (LACES), ESPE d'Aquitaine, Université de Bordeaux.

dans le meilleur des cas, un horizon vers lequel tendre progressivement, dans le pire des cas, il sert de repoussoir (Daguzon & Goigoux, 2012). Or si le cours théorique optimal n'est effectivement qu'un objet idéal que personne ne fait, le cours planifié est malgré tout celui qui va permettre de pouvoir improviser en cours de séance et d'éviter les écarts intolérables avec les objectifs visés, c'est-à-dire le cours redouté (Pastré, 2007b).

Il nous paraît par conséquent important d'aider les stagiaires en formation à « *construire des situations d'enseignement et d'apprentissage* » (arrêté du 1er juillet 2013) afin de transmettre les savoirs visés tout en gérant l'imprécision de cette activité hautement discrétionnaire qu'est le travail enseignant (Pastré, 2007b). Cela suppose une analyse fine de leur activité, qui prenne en compte ses réalisations, ses potentialités ou ses empêchements (Cartaut & Bertone, 2009 ; Moussay, 2009 ; Saujat, 2009), et qui permette ainsi de savoir ce que font réellement les stagiaires durant le temps de planification, et plus précisément ici, le temps de conception des leçons et des situations. C'est à cette condition en effet qu'il est possible d'identifier la zone de développement professionnel pour y intervenir efficacement (Altet, 1994).

C'est là que se situe l'enjeu de ce travail de recherche. Nous souhaitons, dans une perspective de formation des enseignants, rendre compte des fonctionnements professionnels de deux étudiants-stagiaires en éducation physique et sportive (EPS), lors de leur stage en responsabilité, afin de comprendre l'organisation et le développement de leur activité de conception.

Après avoir présenté le cadre théorique de ce travail, précisé nos questions de recherche et expliqué la démarche mise en œuvre pour y répondre, nous détaillons les résultats obtenus à partir d'une étude de cas. Une seconde étude, plus sommairement présentée, nous permettra d'enrichir les conclusions.

1. La conceptualisation dans l'activité professionnelle des enseignants

La démarche de recherche retenue pour mener ce travail a été réalisée dans une perspective de didactique professionnelle (Pastré, 2011) en référence au cadre théorique de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996). Elle consiste à savoir comment se fait la conceptualisation dans l'activité professionnelle.

■ *L'organisation de l'activité : les invariants opératoires au cœur des schèmes*

Pour préciser ce que Gérard Vergnaud (1996) entend par organisation de l'activité, il faut partir de la façon dont il définit le schème. Il s'agit « d'une organisation invariante de la conduite dans une classe de situations données » qui est analysable en différentes composantes :

- un but (ou plusieurs), des sous-buts ;
- des règles d'action ;
- des invariants opératoires (concepts en acte et théorèmes en acte) ;
- des possibilités d'inférences.

Il faut par ailleurs considérer que le concept de schème rend compte tout aussi bien de l'organisation de gestes sensori-moteurs que d'une activité complexe. Il s'agit, dans ce dernier cas, de ce que Pierre Pastré (2007a) appelle des « gros schèmes » qui intègrent des schèmes plus élémentaires au sein d'une organisation forcément hiérarchisée de l'activité.

Ainsi, en didactique professionnelle, l'analyse de l'activité consiste à remonter jusqu'à son organisation, c'est-à-dire aux schèmes qui sont mobilisés en situation. Mais ce qui est pris en

compte prioritairement, ce sont les invariants opératoires parce que ce sont eux qui organisent l'activité, qui permettent au sujet d'orienter et de guider son action.

Actuellement, ce qui est mis en avant pour analyser l'activité, dans le domaine de l'enseignement notamment, c'est la recherche des théorèmes en actes, c'est-à-dire « les énoncés ou principes tenus pour vrais » qui orientent et guident l'action (Pastré, 2011).

■ **Deux types d'invariants ou « principes tenus pour vrais »**

Pour Isabelle Vinatier (2013) cependant, il est nécessaire d'aller plus loin quand on veut analyser l'activité dans le champ de l'éducation. Il faut tenir compte du fait que l'activité enseignante est une co-activité au cours de laquelle des enjeux interpersonnels peuvent parfois surdéterminer le contenu échangé. Cette auteure propose alors de distinguer non pas un type mais deux types d'invariants en tension qui fonctionnent de manière interactive en situation :

- les invariants situationnels : principes opératoires ou énoncés tenus pour vrais au regard de la tâche à accomplir ;
- les invariants du sujet : principes intersubjectifs qui renvoient à « la place et au rôle du sujet dans les échanges, son image, ce qui lui importe, ce qui le tracasse, ses motivations, ses valeurs » (Vinatier, 2013, p.37).

Contrairement aux précédents, les invariants du sujet ne sont pas circonscrits à une classe de situations données. Ils renvoient à l'histoire personnelle des sujets. Par leur fonctionnement en situation, ils peuvent s'opposer, ou inversement donner plus de force et de portée aux ressources adaptatives des invariants situationnels mobilisés par le sujet (*ibid.*).

■ **2. Objectifs et questions de recherche**

Dans la perspective d'améliorer les dispositifs de formation professionnelle des étudiants-stagiaires d'EPS, et de faire en sorte notamment que ces derniers parviennent à transmettre les savoirs visés tout en improvisant en cours de séance, nous souhaitons approfondir notre compréhension du développement de leur activité de conception. Nous voulons rendre compte de l'évolution, au cours de l'année de formation, de la conceptualisation dans l'activité de conception, en mettant en évidence les principales modifications des principes opératoires et intersubjectifs qui l'organisent.

Nous envisageons ainsi de répondre à la question principale : comment se développe le processus de conceptualisation dans l'activité de conception des étudiants stagiaires en EPS au cours de leur année de formation en alternance ? ; et aux deux sous-questions suivantes : 1) par quoi sont-ils guidés et qu'est-ce qui oriente leurs actions au début et à la fin de l'année de formation ? ; 2) quelles sont les principales transformations ou modifications manifestes et significatives ?

■ **3. Méthodologie**

■ **Participants et recueil des données**

Deux étudiants-stagiaires de master 2 ont participé à cette étude : Théo, en stage dans un collège classé REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) avec une classe de quatrième composée d'élèves qui ne posent pas de problèmes particuliers ; Marie, en stage dans un collège composé d'élèves de milieu plutôt favorisé, avec une classe de cinquième dont deux élèves en suivi, difficiles à gérer.

Nous avons réalisé pour chacun d'entre eux, l'enregistrement audio et vidéo de deux séances. Nous avons ensuite réalisé un entretien d'auto-confrontation (EA) avec chacun d'entre eux. Le tableau 1 ci-après rend compte des modalités de recueil des données.

Tableau 1 - Modalités de recueil des données

	Audio-vidéo séance 1 : novembre	Entretien d'auto-confrontation : EA1	Audio-vidéo séance 2 avril	Entretien d'auto-confrontation : EA2
Théo classe de 4 ^{ème}	Badminton Séance 2/8	Mois de décembre	Danse Séance 5/9	Mois de mai
Marie classe de 5 ^{ème}	Tennis de table Séance 5/8		Hand-ball Séance 3/8	

Nous nous sommes inspiré du protocole proposé par Roland Goigoux (2007) pour conduire les entretiens. Les étudiants étaient invités à commenter leur activité. Ils devaient essayer de centrer leurs commentaires sur les éléments invariants de cette activité. L'idée était qu'ils expliquent en quoi le déroulement de leur activité était habituel, en quoi il était similaire à celui qu'ils réalisent de façon générale lorsqu'ils conçoivent leurs leçons et les situations d'enseignement-apprentissage. Lors du second entretien, ils devaient préciser ce qui s'était transformé dans leurs manières d'agir.

■ **Traitement des données**

Pour traiter les données, nous avons analysé les communications (C) et les entretiens d'auto-confrontation (EA) en nous référant au cadre théorique de la conceptualisation dans l'action. Les questions d'analyse étaient les suivantes :

- Quelles sont les règles d'action mises en œuvre (RA) ?
- En vue de quel(s) but(s) ?
- Quels sont les organisateurs de l'action, c'est-à-dire les énoncés ou principes tenus pour vrais ?
- S'agit-il de principes opératoires (PO) ou de principes intersubjectifs (PI) ?

L'identification des principes ou énoncés tenus pour vrais s'est faite en repérant, parmi tous les énoncés exprimés, le jugement suffisamment général permettant de fonder les autres. Le tableau 2 ci-dessous illustre, à partir d'un extrait d'entretien-confrontation, la façon dont nous avons analysé le verbatim.

Tableau 2 - Extrait d'analyse du verbatim de Marie (première séance)

Verbatim Marie	Analyse première séance : AS1
« J'avais la compétence, j'essayais de voir ce qui me semblait prioritaire, là où mes élèves semblaient avoir des difficultés. Maintenant, en général, tout est un petit peu lié donc voilà, et puis après donc voilà, j'ai essayé de trouver des situations qui correspondaient » (EA1)	<p>RA : chercher à voir ce qui dans la compétence attendue est prioritaire au regard des difficultés rencontrées par les élèves</p> <p>But : choisir les situations d'enseignement</p> <p>Principe opératoire tenu pour vrai (POS1): le choix des situations se fait en s'appuyant sur la compétence attendue et les difficultés des élèves</p>

Pour chaque étudiant, nous avons présenté les résultats de façon synthétique en indiquant les buts principaux, les règles d'action et les principes tenus pour vrais illustrés par des extraits de verbatim.

Pour identifier les principales transformations dans la conceptualisation en actes au cours de l'année et répondre ainsi à notre deuxième sous-question de recherche, nous avons produit pour chaque étudiant un document de synthèse générale sous la forme d'un tableau à deux volets nous permettant d'établir une comparaison entre le début et la fin de l'année : le premier volet présente les résultats obtenus suite à l'analyse de la première séance (AS1), le second présente ceux obtenus suite à l'analyse de la deuxième séance (AS2).

4. Résultats

Nous présentons ici les résultats obtenus à partir de l'analyse de l'activité de Marie. Nous ne ferons ensuite qu'évoquer brièvement ceux obtenus à partir de l'analyse de l'activité de Théo.

■ **Développement de la conceptualisation dans l'activité de conception de Marie**

• *Une activité organisée par les prescriptions*

Au début de l'année, l'activité de planification de Marie est largement organisée par les prescriptions secondaires ou par « l'idéal » véhiculé en formation, évoqué plus haut. Les principes opératoires organisateurs sont nombreux. Les situations doivent :

- être adaptées au niveau et aux besoins des élèves ;
- être ciblées sur un thème précis et sur des contenus en lien avec la compétence attendue des programmes ;
- avoir un rapport entre elles pour permettre aux élèves de créer des liens et réinvestir leurs acquis ;
- favoriser l'analyse réflexive et la collaboration entre élèves.

Ainsi, Marie a organisé sa séance de tennis de table de façon à ce que les élèves puissent travailler en binôme sous la forme de tutorat. En agissant de la sorte, elle se conforme aux recommandations officielles : « *Je pense que c'est motivant pour les élèves, [...] et après d'un point de vue des programmes aussi, mettre en place des rôles sociaux, permettre de s'entraider, de s'écouter, ça apprend à écouter l'autre, à observer* ».

Le thème de la séance est explicite : « *jouer en plaçant sa balle pour éviter la zone centrale de la table* ». Il fait suite à un travail sur le coup droit et le revers et renvoie à la compétence attendue des programmes. Les contenus prioritaires (inclinaison et orientation de la raquette, placement par rapport à la balle) sont déterminés à la suite de l'observation des élèves et en référence aux programmes : « *L'objectif d'apprentissage, il est fonction de ce que j'ai observé chez mes élèves, et de ce qu'on nous demande d'atteindre dans la fiche ressource parce que pour l'instant, c'est mes dossiers de référence* ».

Ces principes vont de pair avec un invariant du sujet : enseigner consiste à faire apprendre les élèves. Nous constatons en effet qu'au début de la séance, mais aussi avant chaque situation, Marie énonce les apprentissages visés. De même, au moment du bilan, elle revient sur ce qui a été travaillé pendant la séance. Elle justifie ces interventions de la façon suivante : « *C'est pour faire le lien avec la séance d'après puis faire aussi le bilan de ce que eux ont travaillé [...] pour qu'ils sentent qu'en EPS il y a quelque chose d'important à apprendre, c'est pas : "Ouais on pratique et on retourne au vestiaire, on a joué"* ».

- *De « l'idéal » à la « réalité » : difficultés et tensions*

L'activité de conception de Marie est ainsi en grande partie organisée par les principes d'action véhiculés en formation et par l'idée qu'elle se fait de son rôle d'enseignante. Cette activité cependant ne se réalise pas sans difficulté, et cela pour plusieurs raisons.

La première tient au fait que les invariants opératoires mobilisés pour concevoir des situations destinées à faire apprendre les élèves sont plus ou moins contredits par d'autres types d'invariants opératoires construits au contact des élèves.

Lorsqu'elle transmet les consignes, Marie prend beaucoup de temps, d'une part parce qu'elle s'interrompt fréquemment pour rappeler à l'ordre les élèves, et d'autre part pour faire comprendre aux élèves ce qu'il y a à faire. De fait, lors de l'entretien, elle revient très souvent sur le sentiment qu'elle a de perdre du temps et de ne pas mettre les élèves en activité suffisamment rapidement : « *J'ai passé trop de temps au niveau des consignes, je me dis : "Là il faut aller vite, il faut qu'ils se mettent en activité!" [...] Je me dis souvent ça* ». L'activité de Marie s'organise ainsi progressivement à partir du principe selon lequel : les situations doivent permettre une mise en activité rapide des élèves.

De la même façon, il est important pour elle de proposer des situations qui suscitent l'intérêt des élèves. Elle en rend compte en fin d'année lorsqu'elle revient sur les principaux changements qui sont survenus : « *[je suis moins] angoissée que mes élèves ne prennent pas [...] qu'ils ne rentrent pas dedans, [...] que ça ne les motive pas* ». Renvoyant comme le précédent à l'implication des élèves plutôt qu'à leurs apprentissages, ce principe organisateur peut s'énoncer de la façon suivante : les situations doivent intéresser les élèves pour favoriser leur engagement dans les tâches.

La deuxième raison pour laquelle elle rencontre des difficultés dans son activité de conception est liée au fait que cette activité est aussi organisée par des invariants du sujet qui peuvent potentiellement contredire, ou tout au moins entrer en tension, avec les invariants « idéaux » présentés plus haut.

Il est ainsi important pour elle d'éviter toute situation potentiellement risquée, susceptible de porter atteinte à son image d'enseignante. Elle craint notamment de manquer de temps pour faire ce qu'elle a prévu mais elle redoute aussi le fait d'en avoir trop. Elle en témoigne à la fin de l'année de la façon suivante : « *[j'étais] angoissée par le fait que ma séance ne marche pas, [...] que j'ai pas prévu assez de choses ou que j'en ai prévu trop* ». Plus fondamentalement, s'il faut prévoir des situations c'est parce que, sans cela, Marie n'aurait pas le contrôle sur le déroulement de la séance : « *[J'avais] peur d'improviser, de me dire : "Si j'ai pas tout prévu, s'il y a des choses qui changent"* ». Au début de l'année, préparer une séance est donc aussi pour elle une façon de se rassurer, de savoir ce qui va se passer et d'éviter au maximum les imprévus. Apparaissent par conséquent ici deux nouveaux invariants du sujet : prévoir la séance permet de pouvoir gérer le temps ; prévoir la séance permet de savoir ce qui va se passer et d'éviter les imprévus.

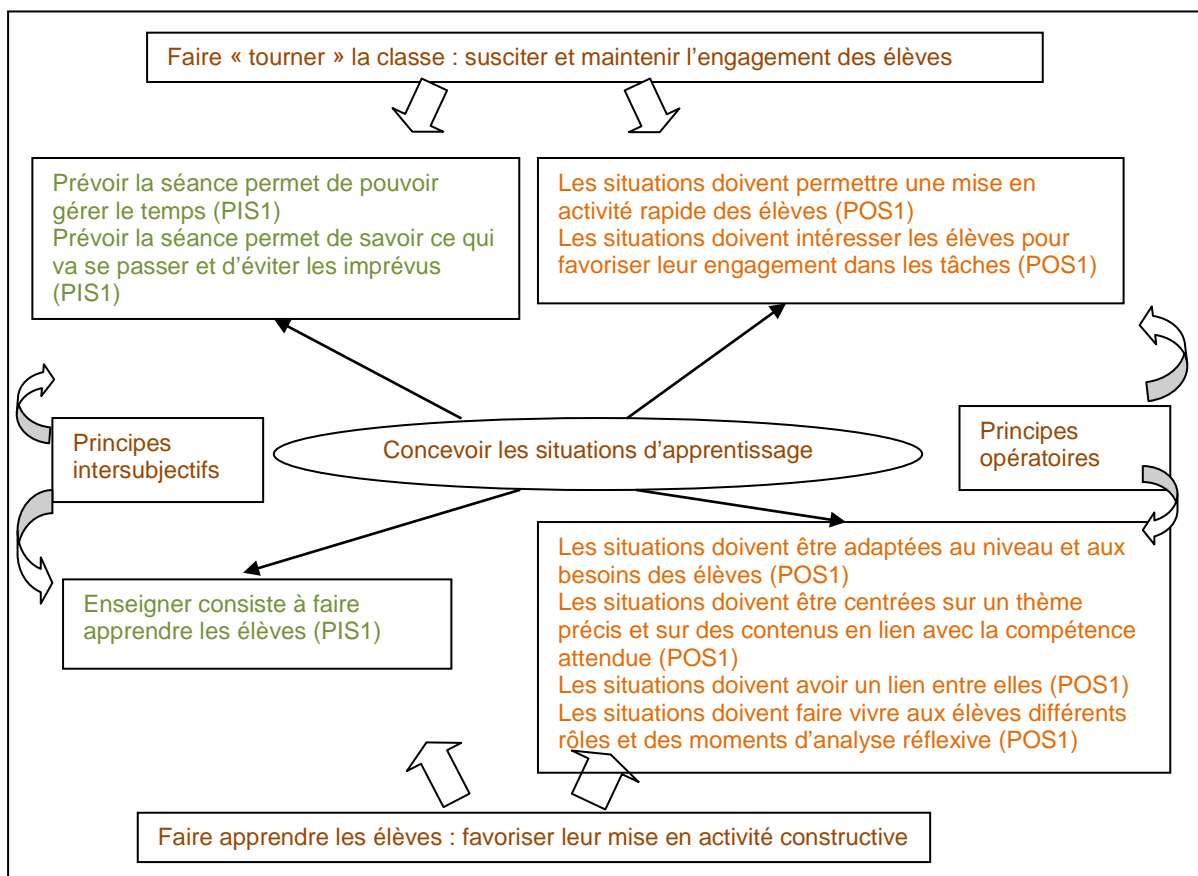
La troisième raison tient au fait que si les principes opératoires « idéaux » organisent en grande partie son activité, ils ne garantissent pas pour autant que les buts visés soient effectivement atteints. Marie prend en fait rapidement conscience des écarts entre ce qu'elle veut faire et ce qu'elle fait réellement.

Elle parvient difficilement à identifier les acquis des élèves afin de leur proposer des situations adaptées à leurs possibilités : « *J'ai du mal vraiment à diagnostiquer quel élève va dans quel niveau, enfin vraiment deux groupes distincts* ». Elle ne sait pas trop non plus comment choisir le thème de la séance et les objets d'enseignement : « *J'avais la compétence, j'essayais de voir ce qui me semblait prioritaire, là où mes élèves semblaient avoir des difficultés. Maintenant, en général, tout est un petit peu lié donc voilà...* ». Elle est aussi en difficulté pour concevoir des situations en lien avec le thème de la leçon : « *J'avais du mal des fois à faire des situations qui*

rentraient dans un même thème ». Elle se sent mal à l'aise enfin pour mettre en place les situations de tutorat : « C'est difficile à mettre en place [...] Surtout ça demande une formation précise des tuteurs, sur des critères particuliers, pour qu'ils sachent quoi observer, sur quoi aider ». Il s'avère ainsi que l'activité de Marie est multi-organisée (voir figure1 ci-dessous). Ces organisateurs multiples sont pour elle une source de tensions ou de conflits entre :

- ce qu'elle doit faire : proposer des situations de tutorat, définir un thème de séance, concevoir des situations en lien entre elles et adaptées au niveau des élèves ;
- ce qu'elle souhaite faire : intéresser les élèves, les engager rapidement dans l'activité, ne pas perdre de temps ;
- ce qu'elle craint : ne plus rien avoir à proposer, devoir faire face aux imprévus ;
- ce qu'elle a du mal à faire : connaître les acquis des élèves, trouver les thèmes, construire de la cohérence, faire vivre les situations de tutorat.

Figure 1 - Principes intersubjectifs et opératoires mobilisés par Marie en début d'année de stage pour concevoir les situations d'apprentissage



• *La résolution des conflits*

À la fin de l'année, l'activité de Marie n'est plus organisée par l'idéal transmis en formation. Ainsi, lors de la séance de handball, elle n'annonce plus le thème de la séance : « Aujourd'hui même séance que d'habitude [...] Vous vous souvenez [...] on avait fait des petites évolutions avec un ballon par deux, puis avec de la défense progressivement. On va reprendre ça puis on passera ensuite sur du match ».

Elle ne revient pas non plus sur la compétence attendue des programmes et les fiches ressources qui étaient en début d'année ses « dossiers » de référence. Elle explique sa position

de la façon suivante : « *J'ai du mal à rester sur un thème précis. [...] J'ai tendance à me dire : "Bon je vais être là-dessus, mais bon... si ça déborde un peu sur ça..."* ».

Les situations proposées sont également moins « idéales ». Il importe avant tout pour Marie de prévoir des situations simples, rapides à expliquer, ne nécessitant pas trop de matériel, et susceptibles de favoriser l'engagement des élèves dans les tâches. Les invariants opératoires pour « faire tourner » la classe se sont ainsi substitués à ceux mobilisés pour faire apprendre les élèves.

Mais les invariants du sujet se sont eux aussi transformés. Les craintes initiales de Marie se sont atténuées, la peur de l'imprévu notamment. Connaissant mieux ses élèves, elle se sent plus à l'aise : « *J'ai moins peur d'improviser [...] C'est toujours une préoccupation que j'ai mais disons qu'elle m'angoisse un petit peu moins, je me dis : "Bon, on arrivera de toute façon à..."* ». On peut considérer ainsi qu'à la fin de l'année, un nouvel invariant du sujet organise son activité : il est impossible de tout prévoir, il faut se préparer à une part d'improvisation.

Il est probable que cette évolution soit en lien avec un changement de posture professionnelle. Pour Marie en effet, comme pour d'autres d'ailleurs (Magendie, 2014), il est particulièrement important, au début de l'année, d'être crédible aux yeux des élèves, d'être reconnue en tant qu'enseignante et de ne pas risquer de perdre la face. Par exemple, lorsqu'elle régule l'activité des élèves en tennis de table, Marie ne recourt jamais à la démonstration. Commentant le moment où elle prend la raquette d'une élève et lui montre le geste à vide, elle explique : « *Je le fais [montrer le geste à vide] mais sans jouer sinon je perdrais toute crédibilité* ». De même Marie apporte des conseils de façon régulière à tous ses élèves mais il s'avère que très souvent elle n'a pas pris le temps de les observer. Se sentant obligée de tenir son rôle d'enseignante et donc de conseiller ses élèves, elle fait « comme si » : comme si elle avait vu et comme si elle savait quoi dire. Elle sait bien d'ailleurs qu'il en est parfois ainsi mais pour elle ce n'est pas une raison suffisante pour ne rien dire aux élèves. Il faut juste que les élèves ne s'en aperçoivent pas : « *Je me dis des fois, est-ce que ce que je dis c'est juste ? Peut-être pas mais l'important, c'est de pas le montrer et voilà, il faut que mes élèves aient un minimum confiance en moi et en ce que je dis* ». En fin d'année en revanche, elle ne revient pas sur cet aspect. Nous pouvons supposer qu'elle se sent davantage en confiance et que c'est ce qui lui permet d'accepter de revoir à la baisse ses ambitions en matière d'apprentissage des élèves. Elle l'exprime de la façon suivante : « *[je suis moins] angoissée [...] qu'ils n'apprennent pas, que ça serve à rien quoi* ». Apparaît ici un nouveau principe organisateur de son activité : enseigner ne consiste pas forcément à faire apprendre les élèves.

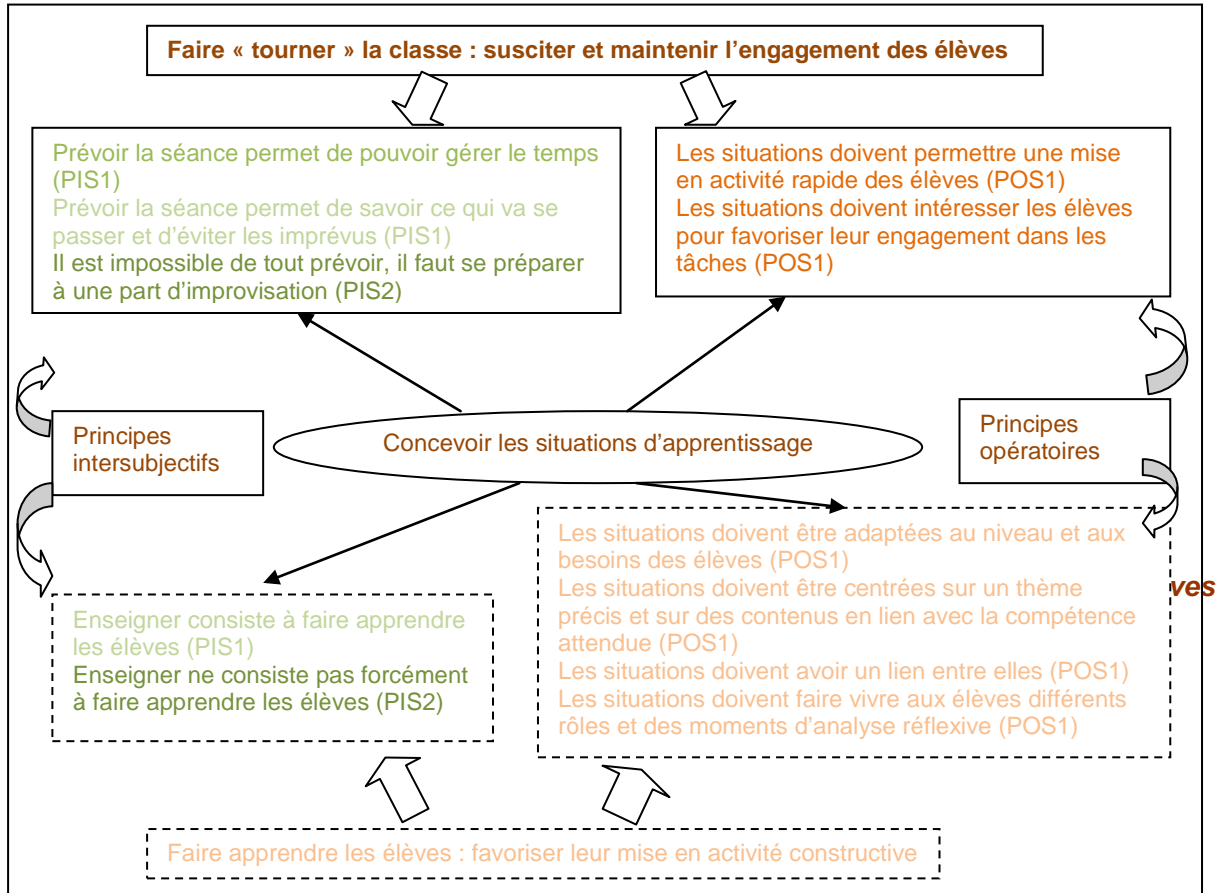
La figure 2 ci-après rend compte des transformations des principes opératoires et intersubjectifs qui organisent l'activité de conception de Marie (en vert et orange clairs, les principes opérants au début de l'année ; en vert et orange foncés, les principes opérants à la fin de l'année). Elle fait apparaître la façon dont Marie a tenté de résoudre les conflits auxquels elle a été confrontée. À la fin de l'année, Marie a renoncé à « l'idéal » véhiculé en formation. Son activité est organisée par des principes qui répondent au besoin de contrôle et de mise en activité des élèves ainsi qu'à celui de se préparer à devoir improviser.

Si Marie a peu à peu réduit ses ambitions, c'est en grande partie parce qu'elle s'est trouvée en difficulté pour contrôler ses élèves, deux d'entre eux notamment, et qu'elle a tout fait pour y parvenir. C'est devenu pour elle une préoccupation prioritaire : « *Gérer la classe en fait, voilà, gérer les élèves, qu'ils soient dans leur rôle d'élève et pas dans des activités hors tâches [...] Voilà..., je suis très attachée à ça* ». Elle s'est mise par conséquent à privilégier les situations qui « marchent », c'est-à-dire des situations faciles à mettre en place qui permettent de mettre rapidement les élèves en activité et d'éviter au maximum les comportements hors tâches.

Mais c'est aussi parce qu'elle n'a pas réussi à atteindre les objectifs qu'elle s'était fixés. Nous l'avons vu, elle s'est sentie en difficulté pour définir les thèmes de séance et les contenus prioritaires, pour identifier le niveau de ses élèves ou encore pour mettre en place des situations de tutorat. Ne parvenant pas à trouver les solutions adéquates, et confrontée à des problèmes

de gestion de classe, elle s'est fixé des prescriptions minimales et moins exigeantes (Daguzon, 2009), la conduisant à mettre en place des pratiques routinisées et peu risquées, plus éloignées de l'orthodoxie pédagogique et didactique (Goigoux et al., 2009).

Figure 2 - Transformations des principes intersubjectifs et opératoires mobilisés par Marie pour concevoir les situations d'apprentissage



Lecture : en vert et orange clairs, les principes opérants au début de l'année ; en vert et orange foncés, les principes opérants à la fin de l'année.

C'est enfin parce qu'elle s'est sentie anxieuse à l'idée de perdre le contrôle de la leçon, de ne pas savoir gérer les imprévus, de ne pas intéresser les élèves, ou encore de ne pas être reconnue et respectée. Ces craintes ont eu des conséquences sur son activité de conception. Prévoir a été pour elle, non pas tant un moyen d'optimiser les apprentissages et d'organiser les situations que de diminuer leur niveau d'incertitude et de non-prédictibilité (Clark & Elmore, 1981). On peut considérer de ce point de vue que son activité de conception, loin d'avoir été une contrainte imposée par les prescriptions (Neale et al., 1983), a sans doute été une activité nécessaire lui permettant de se sentir en sécurité. Cependant alors même qu'il est préconisé en formation de planifier sur la base d'objectifs d'apprentissage, Marie s'est focalisée sur la participation et l'implication des élèves plutôt que sur leurs besoins, leurs capacités ou leurs difficultés.

Ces résultats sur l'activité de conception de Marie à la fin de l'année correspondent à ce que de nombreuses recherches ont mis en évidence : l'objectif de la planification pour les enseignants n'est pas en priorité l'apprentissage des élèves mais leur adhésion aux contenus proposés et leur maintien en activité (Riff & Durand, 1993). Pour autant, il apparaît que l'établissement préalable d'objectifs d'apprentissage facilite l'apprentissage des élèves et que leur spécification améliore de manière significative la réussite de ces derniers (Gauthier, 1997). Une question se pose par conséquent aux formateurs : faut-il, puisque personne ne le fait (Shulman, 1986), renoncer à

inciter les futurs enseignants à concevoir les situations sur la base d'objectifs d'apprentissage ou au contraire persister dans les modalités de formation actuelles, c'est-à-dire permettre à ces derniers de développer la capacité à « *savoir préparer les séquences de classe* » (Arrêté 1^{er} juillet 2013) ?

Les résultats présentés ici ainsi que ceux obtenus suite à l'analyse de l'activité de Théo, que nous allons rapidement évoquer, nous incitent à choisir la deuxième option mais sous certaines conditions cependant que nous expliciterons par la suite.

■ **Développement de la conceptualisation dans l'activité de conception de Théo**

Comme pour Marie, « l'idéal » véhiculé en formation organise en priorité l'activité de conception de Théo au début de l'année : sa séance de badminton est ciblée sur un thème central en lien avec la compétence attendue des programmes ; elle est organisée de façon à ce que les situations aient un lien entre elles ; et les élèves doivent tenir les rôles d'observateur et de coach. Théo éprouve les mêmes difficultés que Marie pour les mettre en œuvre. Il a du mal à identifier les acquis des élèves, leurs connaissances sur les règles du jeu par exemple : « *Je pensais qu'ils avaient maîtrisé les règles de base de l'activité. En fait ils les ont peut-être maîtrisées mais ils les ont oubliées* ». Il se sent aussi en difficulté pour anticiper leurs conduites possibles : « *Dans ma tête en fait j'ai pas de conduites typiques qui me viennent quand je fais la situation* ». La mise en place de situations d'observation lui pose également des problèmes : « *Là je me rends compte que je ne donne pas de critères d'observation précis et maintenant je sais que ça ne marche pas. Si je leur dis juste de regarder comme ça, ça ne peut pas fonctionner, c'est normal* ». Enfin, comme Marie, il prend conscience que les situations ne doivent pas être trop complexes. Elles doivent être compréhensibles par les élèves et rapidement expliquées pour pouvoir susciter leur attention : « *Là on voit qu'ils n'écoutent pas. En même temps je pense que c'est normal [...]. C'est vrai que j'ai l'habitude de prévoir des trucs toujours un petit peu trop complexes et trop longs* ».

À la fin de l'année cependant, le changement est moins radical que pour Marie : les prescriptions demeurent un organisateur de son activité. Le thème et les contenus sont prévus : « *Ce qu'on va essayer de travailler aujourd'hui c'est [...] d'utiliser un petit peu plus l'espace [...] et aussi de jouer un petit peu sur la vitesse* ». De même, la compétence attendue sert encore de repère : « *J'utilise tout le temps le rôle d'observateur [...]. À mon sens, c'est important en EPS et d'autant plus dans les activités où c'est stipulé dans la compétence attendue, comme là en danse* ».

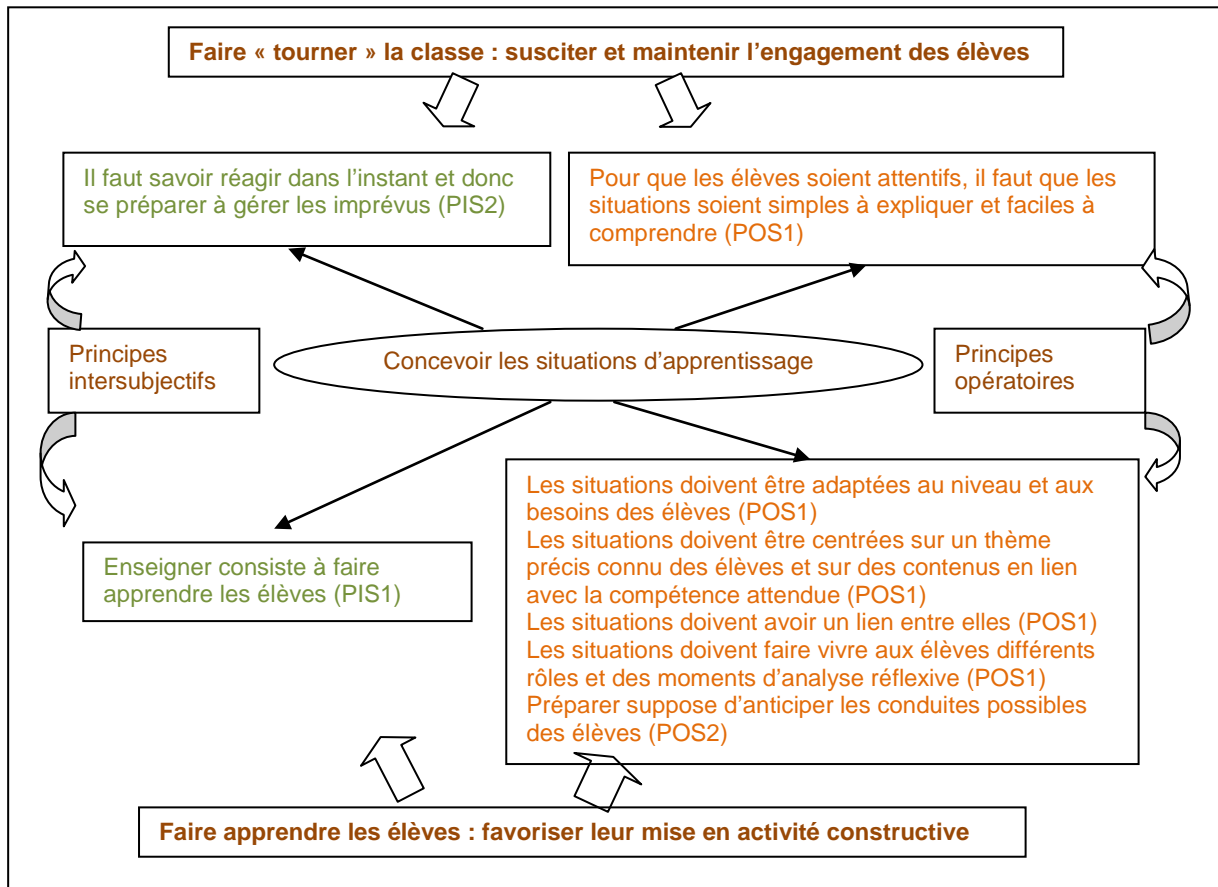
Pour autant, si Théo propose à nouveau une situation avec observateurs, le dispositif est bien plus facile à mettre en place. Théo semble ainsi avoir tiré des enseignements de ses expériences passées : les élèves disposent d'observables précis et n'ont plus de fiches à remplir ou de conseils à donner.

Nous observons par ailleurs qu'un nouveau principe organisateur est en cours de construction. Théo revient en effet sur sa difficulté à se représenter les conduites typiques : « *Dans ma tête ils vont faire des trucs, leurs mêmes mouvements mais très lentement [...] Et en fait, ce n'est pas ce qui arrive. [...]. Il faut être capable de réagir dans l'instant présent mais d'y avoir pensé, qu'il était possible que les élèves ne marchent pas dans ce sens, à mon avis, c'est intéressant* ». Ainsi, l'activité de Théo s'organise aussi peu à peu à partir du principe suivant : préparer suppose d'anticiper les conduites possibles des élèves.

Nous pouvons donc considérer que Théo a, comme Marie, redéfini les prescriptions mais dans une moindre mesure cependant. L'apprentissage des élèves reste en effet une préoccupation importante pour lui. De fait, l'activité de Théo est en grande partie organisée par les mêmes principes opératoires que ceux mobilisés en début d'année. Le changement réside dans leur hiérarchisation : alors que les principes rattachés à la mise en apprentissage des élèves étaient premiers, ils sont, en fin d'année, articulés à ceux qui sont liés au contrôle de la classe (voir figure 3 ci-après).

Si l'on s'intéresse aux invariants intersubjectifs, alors on peut dire que Théo, contrairement à Marie, n'a pas renoncé à l'idéal véhiculé en formation : il est toujours important pour lui de tenir son rôle d'enseignant qui fait apprendre les élèves. Comme elle cependant, il sait, même si cela est encore difficile pour lui, qu'il doit se préparer à réagir dans l'instant et donc à gérer les imprévus : « *J'avais pas prévu que ça se passe comme ça et du coup je pense que j'ai eu un petit peu de mal à rebondir* ».

Figure 3 - Principes intersubjectifs et opératoires mobilisés par Théo en fin d'année pour concevoir les situations d'apprentissage



■ Hypothèses explicatives

Si la conceptualisation dans l'action ne s'est pas développée de façon identique chez Théo, alors même qu'il a rencontré des difficultés similaires en début d'année, c'est en premier lieu, selon nous, en raison d'un contexte moins difficile. En effet, bien que travaillant dans un collège classé REP, Théo, contrairement à Marie, ne s'est pas senti « débordé » ou non « respecté » par ses élèves.

Mais c'est aussi, parce qu'il s'est efforcé de rester focalisé sur les apprentissages des élèves, même si cela n'a pas été facile pour lui : « *Je me pose continuellement la question si les comportements déviants [...], je dois les reprendre ou pas. [...] J'essaie de rester sur l'apprentissage et des régulations à ce niveau-là pour que eux ils voient que je m'intéresse plus à ça qu'à autre chose et, du coup, que ça les amène un petit peu à travailler [...] Mais, j'ai l'impression d'être attiré, enfin de les voir tous !* ».

C'est également parce que son activité est organisée par des principes opératoires « puissants » auxquels il croit et auxquels il n'envisage pas de renoncer, pour le moment tout au moins. Par

exemple, bien qu'ayant rencontré des difficultés dans la mise en place des situations d'observation, il n'envisage pas d'y mettre fin : « *Ça fait travailler plein de choses extra moteur [...] Là, je n'ai pas d'évolution à ce niveau-là. Ma conception a toujours été claire. J'ai le parti pris de fonctionner comme ça et ça n'a pas évolué pour l'instant. Enfin, j'ai eu aucune expérience qui m'a fait penser que j'aurais dû changer d'avis* ».

C'est enfin, sans doute, parce qu'il a eu moins de difficultés à définir les thèmes de travail et qu'il a réussi à cibler les objectifs et à les rendre explicites pour les élèves : « *Je sais ce que je vais leur dire, je pense que ça n'a pas vraiment changé depuis le début de l'année, je leur dis sur quoi on va travailler cette séance et pourquoi, donc en fonction de ce qu'ils ont fait les semaines précédentes, et qu'ils comprennent, que ce soit clair pour eux ce qu'ils vont faire aujourd'hui* ».

Conclusion

Dans la mesure où l'activité débutante se transforme en général de manière importante dans les premiers mois d'exercice professionnel (Ria & Leblanc, 2011), il nous a paru intéressant, dans une perspective d'optimisation de la formation, d'identifier les changements survenus dans la conceptualisation de l'activité de conception de deux étudiants-stagiaires.

Nos résultats rejoignent ceux déjà mis en évidence par ailleurs (*ibid.*) : les deux étudiants-stagiaires, lors de la conception de leurs leçons, ont été confrontés au principal dilemme de la profession enseignante : enseigner (transmettre) des savoirs scolaires *versus* contrôler l'ordre en classe. L'activité de Marie et Théo cependant n'a pas évolué de la même façon. Marie a eu tendance, à la fin de l'année, à substituer aux situations orientées par la mise en activité constructive des élèves, des situations censées favoriser rapidement l'engagement des élèves dans les tâches. Le cas de Marie illustre de ce fait cette tendance qu'ont les débutants à choisir les exercices scolaires selon leur capacité à occuper les élèves et le confort qu'ils procurent (Ria & Rouve, 2009). Comme beaucoup d'entre eux, elle privilégie les espaces de travail stables et prévisibles en rejetant ceux qui peuvent potentiellement la surexposer (*ibid.*). Elle fait ainsi partie de ceux qui ont renoncé, pour un temps tout au moins, à l'idéal pédagogique promu en formation (Goigoux et al., 2009).

Théo en revanche, fait partie de ceux qui ont redéfini la tâche prescrite, en simplifiant les tâches notamment, mais sans perdre de vue cet idéal (*ibid.*). Il tient ainsi toujours pour vraie l'idée selon laquelle un enseignant planifie en vue d'enseigner pour faire apprendre et reste donc intentionnellement impliqué en faveur de l'apprentissage de ses élèves (Clark & Peterson, 1986). Il nous paraît par conséquent possible qu'il puisse en être ainsi pour d'autres étudiants.

Certes, ces derniers sont différents et les contextes peuvent être plus ou moins favorables à une activité de conception orientée par des objectifs d'apprentissage. On ne peut se contenter cependant d'aboutir à une euphémisation des attentes envers les novices en formation (Ria & Rouve, 2009). Il nous paraît important dès lors de proposer une formation à l'activité de conception, ambitieuse mais réaliste, visant à aider les étudiants-stagiaires à ne pas en rabattre sur les apprentissages des élèves. D'autant que selon certains auteurs, la capacité à faire respecter l'ordre scolaire est étroitement liée à la conduite des apprentissages et à l'efficacité des échanges cognitifs (Deauvieu & Terrail, 2007).

Il nous semble en fait que nos résultats plaident pour une formation attentive aux difficultés d'apprentissage du métier rencontrées par les étudiants-stagiaires, qui sont ici partagées par Marie et Théo. Ces difficultés sont à considérer comme des points d'ancrage à partir desquels il est possible d'identifier les conditions susceptibles de transformer leurs pratiques.

Nous suggérons dès lors, non pas d'apprendre en premier lieu aux étudiants-stagiaires à maîtriser le groupe classe puis ensuite à construire leur planification (Goigoux et al., 2009) mais plutôt, comme le suggère Florian Ouire par exemple (2011), d'apprendre à concevoir les

séances et les situations de façon à créer les conditions favorables à l'engagement des élèves dans les apprentissages et non pas seulement dans les activités proposées. Il s'agit ainsi de « construire chez [les élèves] une posture d'apprenant envisagée comme un rapport positif et dynamique à l'école et aux savoirs » (Ouitre, 2011, p.156). Pour les étudiants-stagiaires cela signifie que le principe selon lequel les situations doivent être centrées sur un thème précis, connu des élèves, et avoir un lien entre elles, doit effectivement organiser leur activité. La mise en évidence de la cohérence de l'intervention et des objectifs visés est en effet susceptible de favoriser l'implication des élèves dans les apprentissages. En rester là cependant ne saurait suffire. Il nous semble également essentiel de travailler dès le début de la formation sur les règles d'action inhérentes au principe selon lequel les situations doivent être rapides à expliquer et faciles à comprendre pour les élèves. En revanche, réfléchir aux conditions de mise en activité des élèves dans des situations d'analyse réflexive au cours desquelles les élèves doivent observer, conseiller ou évaluer ne nous paraît pas prioritaire en début d'année.

Mais planifier, c'est aussi se préparer à improviser. Les étudiants doivent ainsi rapidement réussir à se détacher de leur projet initial afin de s'adapter le mieux possible aux imprévus. Il leur faut alors se départir de la conviction qu'une séance est réussie lorsque son plan se réalise (Ria et al., 2004), ou plutôt, qu'une séance qui ne se passe pas comme prévu ne peut être réussie. Mais cela suppose alors de les outiller dans l'observation et l'analyse de l'activité des élèves en situation. C'est à cette condition en effet qu'ils pourront gérer l'imprécision (Pastré, 2007).

Il s'agit ainsi, dans une perspective de formation, d'une part, de penser la progressivité des problèmes professionnels à résoudre, et d'autre part, de considérer conjointement les enjeux de transmission des savoirs (faire apprendre les élèves) et les enjeux de bien-être et d'efficacité au travail (contrôler ou faire « tourner » la classe) afin d'éviter d'éventuels renoncements. Il nous semble que notre travail, complété par des analyses de plus grande envergure, peut utilement contribuer à l'élaboration de scénarios de formation de ce type, centrés sur l'apprentissage de la conception des situations d'enseignement-apprentissage en EPS. La mise en évidence de l'évolution des principes opératoires et intersubjectifs, qui peuvent selon le grain d'analyse retenu, avoir différents niveaux de généralité, permet en effet de mieux comprendre, non seulement ce qui oriente et guide l'activité des étudiants-stagiaires, mais aussi la façon dont elle s'acquiert et ses difficultés d'apprentissage éventuelles. En systématisant de telles analyses, il sera sans doute possible de dégager plus facilement des façons de faire similaires, des difficultés partagées, des passages obligés ou des évolutions différenciées (Serres et al., 2012) et ainsi de mieux identifier les conditions du développement des compétences professionnelles des étudiants-stagiaires en formation en alternance.

Références

- ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CARTAUT S. & BERTONE S. (2009), « Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Éducation Physique et Sportive », *Travail et formation en éducation*, n°4, En ligne <http://tfe.revues.org/998>
- CHALIÈS S., CARTAUT S., ESCALIÉ G. & DURAND M. (2009), « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et formation*, n°61, p.85-129.
- CLARK C.M. & ELMORE J.L. (1981), « Transforming curriculum in mathematics, science, and writing: A case study of teacher yearly planning », *Research series*, n°99, Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- CLARK C.M. & PETERSON P.L. (1986), « Teachers' thought processes », *Handbook of research on teaching*, M.C. Wittrock (dir.), New York, Mac Millan, p.255-296.
- DAGUZON M. (2009), « De la prescription à la redéfinition de la tâche d'enseignement (étude longitudinale) », dans R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczek-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, p.101-120.

DAGUZON M. & GOIGOUX R. (2012), « Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance », *Revue française de pédagogie*, n°181, p.27-42.

DEAUVIEAU J. & TERRAIL J.-P. (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute.

GAL-PETITFAUX N. (2011), *La leçon d'éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe*, Note de synthèse en vue de l'obtention d'une Habilitation à diriger des recherches, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand 2.

GAUTHIER C. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

GOIGOUX R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, n°1(3), p.47-69.

GOIGOUX R., RIA L. & TOCZEK-CAPELLE M.C. (2009), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.

JOHNSON D. & JOHNSON R. (1999), « Making cooperative learning work », *Theory into Practice*, n°38(2), p.67-74.

KAGAN D.-M. (1992), « Professional growth among preservice and beginning teachers », *Review of Educational Research*, n°62, p.129-169.

KORTHAGEN F., LOUGHRAN J. & RUSSELL T. (2006), « Developing fundamental principles for teacher education programs and practices », *Teaching and Teacher Education*, n°22, p.1020-1041.

MAGENDIE E. (2014), « Organismes de l'activité et rapport au curriculum recommandé des étudiants-stagiaires d'EPS en formation par alternance », *Questions vives, Recherches en éducation*, n°22, p.83-104.

MAY W.T. (1986), « Teaching students how to plan: the dominant model and alternatives », *Journal of teacher education*, n°37(6), p.6-12.

MOUSSAY S. (2009), *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry (Montpellier 3).

NEALE D.C., PACE A.J. & CASE A.B. (1983), *The influence of training, experience, and organizational environment on teacher's use of the systemic planning model*, Annual meeting of the American educational research association, Montreal.

OUITRE F. (2011), « Développement professionnel et paliers de professionnalité : le cas de la formation des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive », *Recherches en éducation*, n°11, p.151-163.

PARSONS M. & STEPHENSON, M. (2005), « Developing reflective practice in student teachers : collaboration and critical partnerships », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, n°11(1), p.95-116.

PASTRÉ P. (2007a), « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation*, n°56, p.81-93.

PASTRÉ P. (2007b), « Du cours magistral considéré comme un vol à haut risque (et basse altitude) », *Actes du Séminaire Formation professionnelle : conceptions théoriques, conceptions et transversalité*, Nice, IUFM Célestin Freinet.

PASTRÉ P. (2011), *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

RIA L. & ROUVE M.E. (2009), « Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges "ambition réussite" », dans R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczek-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, p.255-269.

RIA L., SÈVE C., DURAND M. & BERTONE S. (2004), « Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique », *Revue des sciences de l'éducation*, n°30(3), p.535-554.

RIFF J. & DURAND M. (1993), « Planification et décision chez les enseignants [Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives] », *Revue française de pédagogie*, n°103, p.81-107.

RIA L. & LEBLANC S. (2011), « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », *Activités*, n°8(2), p.150-172, En ligne <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>

SAUJAT F. (2009), « L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège », dans M. Durand & L. Filliettaz (éd.), *Travail et formation des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France, p.245-274.

SERRES G., PERRIN N., LEBLANC S. & RIA L. (2012), « Dynamiques d'engagement des enseignants débutants en formation et dynamiques identitaires », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°34(3), p.501-514.

SHULMAN L.S. (1986), « Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective », dans M.C. Wittrock (éd.), *Third handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, p.3-36.

VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.275-292.

VINATIER I. (2013), *Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*, Bruxelles, De Boeck.

Un écrit réflexif pour la formation des enseignants-stagiaires d'un genre nouveau : l'analyse de la visite en établissement

Marie-France Rossignol¹

Résumé

Cette contribution présente et interroge un nouveau genre d'écrit réflexif créé pour la formation en alternance des étudiants-fonctionnaires-stagiaires du second degré accueillis depuis 2014-2015 à l'Université Paris-Est / ESPE de Créteil : l'analyse écrite de la visite en établissement produite par les étudiants. Le cadrage de cette analyse par une fiche-outil, inscrit dans un protocole de visite précis, vise à favoriser chez ces étudiants la construction d'une posture réflexive engagée sur leurs pratiques d'enseignants débutants, et la transformation de l'expérience vécue lors de la séance menée en classe en savoirs professionnels. L'étude d'un corpus d'une trentaine de textes collectés chez des étudiants bivalents, enseignant deux disciplines générales (lettres-histoire ou langues-lettres) en lycée professionnel, et exploités, selon une approche sociolinguistique, à l'aide de différentes catégories d'analyse discursive, permet de dégager une typologie de quatre modèles différents de productions. Les résultats montrent des processus réflexifs de nature et d'expression différenciés, qui laissent présumer des gains de professionnalité hétérogènes. Ils conduisent à interroger l'efficacité de l'outil, afin de l'améliorer, d'en définir un usage plus maîtrisé par l'étudiant et par le formateur-visiteur, et proposer des pistes pour une formation aux compétences réflexives.

Le paradigme du praticien réflexif connaît depuis sa théorisation par Donald Schön (1993) une fortune considérable dans le domaine des sciences humaines et sociales. Le postulat en est connu : favoriser chez le professionnel une analyse réfléchie de ses pratiques qui le conduise à en établir une critique constructive et à les améliorer. Le concept a fait l'objet, depuis une génération désormais, de nombreux travaux, qui l'ont affiné, étendu, revisité. La recherche dispose actuellement du recul nécessaire pour questionner un paradigme dont le caractère devenu injonctif a pu donner lieu à des dérives tant dans le champ scientifique (Couturier, 2013) qu'en ingénierie de formation (Tardif, Borges & Malo, 2012).

Sa fécondité s'est largement exprimée dans le domaine de la formation initiale et continuée des enseignants. Il est couramment sollicité dans l'accompagnement des professeurs débutants où la priorité est donnée à la construction par le praticien novice d'une compétence professionnelle majeure, subsumant toutes les autres : « *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* »². Il a ainsi été abondamment convoqué, au risque d'en devenir une doxa, lors de l'élaboration des premiers masters d'enseignement en 2009, puis, en 2013, pour la création des masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF).

Les recherches ont fortement souligné combien la réflexivité a partie étroitement liée avec le langage (Piot, 2012). L'ingénierie de formation s'est attachée à créer et mettre en œuvre des dispositifs favorisant les retours discursifs sur les pratiques en classe. Une distinction fondamentale peut être établie entre les genres oraux – groupe d'analyse de pratique professionnelle, jeu de rôle, entretien d'explicitation ou d'auto-confrontation, vidéo-formation –, et les genres scripturaux – rapport de stage, mémoire professionnel, journal de bord, portfolio, monographie, récit de pratique ou de vie, livret de réflexivité, liste de discussion, description

¹ Enseignant-chercheur, Centre Interuniversitaire de Recherche, Culture, Éducation, Formation et Travail (CIRCEFT), Équipe Éducation, Socialisation, Sujet, Institution (ESSI), Université Paris-Est Créteil / Université Paris 8 / ESPE.

² *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, Bulletin officiel du 25 juillet 2013.

d'incidents critiques, etc. Chacun de ces genres a fait l'objet de travaux qui, en analysant l'efficacité des modules proposés, éprouvent à leur tour le concept dans sa robustesse, son extension et ses usages.

Notre recherche s'inscrit dans le prolongement des études qui se sont intéressées à la médiation de l'écrit, à son rôle spécifique, à sa valorisation, dans le but de favoriser la posture³ réflexive des enseignants (Dufays & Thyron, 2002 ; Crinon, 2003). Elle interroge un nouvel outil, « l'analyse de visite de formation », créé par l'équipe des formateurs du second degré de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Créteil, et mis en usage auprès des 1200 étudiants-fonctionnaires-stagiaires (EFS) en alternance accueillis à l'Université Paris-Est-Créteil (UPEC) et dans les universités partenaires. Une recherche qualitative exploratoire a été menée à partir de la construction et de l'exploitation d'un corpus de trente textes d'enseignants débutants, lauréats du Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel (CAPLP) lettres-histoire et langues-lettres. Nous nous sommes intéressée à la manière dont les étudiants investissent l'outil ainsi qu'aux contenus et modalités discursives mis en œuvre dans leurs textes. Notre hypothèse est que les mouvements discursifs donnent à voir des processus réflexifs différenciés, qui ouvrent une fenêtre sur la professionnalisation des stagiaires. Pour l'éprouver, il convient de définir la nature de cet outil, ses liens avec le vaste paradigme de la réflexivité, et préciser les principaux concepts sur lesquels l'enquête s'appuie. Nous présenterons la méthodologie retenue pour analyser le corpus puis les résultats obtenus : l'examen de la manière dont les EFS investissent la tâche d'écriture demandée et mettent en mot leur expérience de la visite de formation permet de prendre la mesure de l'efficacité de l'outil. Il invite ainsi à le parfaire dans sa conception et dans ses usages.

1. Un outil conçu pour favoriser une posture réflexive sur la pratique de classe à échelle d'une séance

Quelques éléments contextuels méritent d'être précisés pour comprendre le caractère inédit de l'outil, la place et la fonction, qu'il occupe dans le parcours de formation des EFS.

■ *Le contexte de création de l'outil*

La création de l'outil s'inscrit dans l'important chantier qu'a constitué la création en 2014-2015 de la seconde année des masters MEEF. La mise en place d'une formation conçue comme plurielle et intégrée – articulant contenus disciplinaires, didactiques, connaissance du contexte d'exercice, mise en situation professionnelle et initiation à la recherche –, s'est adaptée au cadre spécifique de l'alternance, pour des EFS exerçant à mi-temps en établissement, parallèlement à leur formation universitaire. L'une des difficultés rencontrées a été l'élaboration un protocole d'évaluation qui puisse prendre en compte la capitalisation des savoirs d'expérience développée sur le terrain de stage, dans un cadre institutionnel autre que celui de l'université.

La maîtrise n'a pas transformé l'organisation de la visite en établissement qui comprend une observation de séance suivie d'un entretien où l'EFS est invité à un retour réflexif sur sa pratique de classe. Elle a cependant renforcé son statut institutionnel – elle est devenue le lieu privilégié de la rencontre entre le tuteur en établissement et le tuteur ESPE, acteurs principaux du suivi du stagiaire, selon le dispositif du tutorat mixte nouvellement prescrit –, et sa valeur certificative – elle constitue le seul moment de formation qui donne directement à voir la pratique du stagiaire pour l'évaluer dans une visée diplômante.

Partant, protocole et outillage ont été repensés. L'analyse de visite fait désormais l'objet d'une production écrite obligatoire à partir d'un document-cadre⁴ que les EFS ont à déposer dans leur

³ « On appellera "postures" des schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée » (Chabanne & Bucheton, 2002).

⁴ Le document-cadre, créé afin que tous les parcours des masters MEEF mentions 2 et 3 disposent du même outil, présente trois rubriques : le cartouche d'identification du stagiaire, du formateur-visiteur et du contexte de la visite ; l'analyse du

portfolio. Cet écrit répond au principe liminaire énoncé sur le cadrage général du parcours de formation : « *la volonté d'amener l'étudiant à s'approprier le référentiel de compétences et à porter un regard réflexif autonome sur ses pratiques professionnelles et son année de formation* ».

■ **Un cadre pour quelle réflexivité ?**

Bernard Schneuwly (2012) plaide pour une redéfinition du « *praticien réflexif* » moins abstraite, étroitement articulée aux objets et outils d'enseignement. Si l'on examine les présupposés sous-jacents à l'élaboration de l'« analyse de la visite », il apparaît qu'elle implique un type de réflexivité précis, occupant une place particulière parmi d'autres genres mis en œuvre dans le dispositif de formation. Plus que l'accès à la réflexivité, qui, dans sa définition initiale, suppose un processus cognitif et même métacognitif, cet outil a davantage une prétention pragmatique, celle de rendre explicites chez les stagiaires les savoirs d'expérience et de favoriser leur articulation avec les savoirs théoriques, combinaison difficile à opérer pour des enseignants inexpérimentés. Le processus attendu relève ainsi plus de l'objectivation des savoirs d'expérience, permise notamment par une mise en relation avec les éléments théoriques dispensés par la formation universitaire, que d'une théorisation ambitieuse. Le concept de « *savoir d'expérience* » renvoie à des savoirs empiriques complexes produits par des « *démarches mentales et discursives accompagnant les pratiques de transformation du monde* » qui s'inscrivent dans deux registres possibles, l'activité ou la pratique (Barbier & Galatanu, 2004). Ceux que notre outil permet d'appréhender sont issus d'une expérience vécue dans une situation bien délimitée, la séance donnée à voir au tuteur, mais ils se situent aussi dans une activité professionnelle débutante. L'outil incite les EFS à mettre en mots et à interroger cette expérience afin de l'objectiver, d'en déplier la complexité, de l'articuler avec les savoirs théoriques, et de l'éprouver comme étape constructive de leur développement professionnel.

Si nous nous référons à Donald Schön (1993), et à sa distinction des trois degrés du processus réflexif –, « *réflexion dans l'action* », « *réflexion sur l'action* » et « *réflexion sur la réflexion sur l'action* » –, l'outil stimulerait essentiellement le degré intermédiaire : il invite au retour sur la pratique de classe afin de mettre en évidence les choix effectués et les savoirs implicitement convoqués. Si nous reprenons la distinction entre les trois modes d'appréhension du vécu, le réfléchissement, la réflexion et la métaréflexion, mobilisés par le praticien réflexif (Vacher, 2012), l'outil invite le fonctionnaire-stagiaire à verbaliser sa perception de la séance qu'il a menée en livrant les tensions émotionnelles, cognitives, relationnelles qui l'ont traversé – le réfléchissement –, et à s'en ressaisir pour les objectiver et les rationaliser – la réflexion. Le format et la fonction affectés à l'outil ne peuvent ambitionner une visée métaréflexive très poussée. Cependant, par son statut de production écrite intervenant postérieurement à l'entretien suivant la visite, lequel a déjà permis, à chaud, une première prise de recul, il n'est pas exclu qu'il puisse potentiellement susciter l'activation du degré le plus élevé, menant à une mise en abyme du processus de réflexion. L'atteinte de cette ultime visée suppose un dépassement d'un strict ancrage dans la situation d'analyse initiale vers le développement d'un « *réflexe réflexif* » généralisable à d'autres situations professionnelles (Vacher, 2012), et signale une aptitude à transformer ses pratiques. Elle constitue l'objectif prioritaire du mémoire didactique à visée professionnelle, mais elle peut être en œuvre, à une échelle plus modeste, dans une « analyse de visite ».

2 Méthodologie

■ **La constitution du corpus**

Nous avons choisi une hypothèse de travail qui paraissait heuristiquement féconde : sélectionner un public familier des pratiques scripturales – afin de réduire le risque que la médiation de l'écriture entrave le processus réflexif –, mais majoritairement novice dans les savoirs disciplinaires académiques et scolaires. Les productions écrites attendues présenteraient ainsi

professeur-stagiaire ; l'avis-retour du tuteur ESPE ou du formateur-visiteur sur cette analyse. La partie renseignée par les EFS s'ouvre sur la consigne suivante : « *analyse des écarts entre ce que vous avez prévu de faire faire aux élèves et la réalisation effective, entre les difficultés des élèves anticipées dans la préparation et les difficultés rencontrées lors de la séance. Retour sur les éléments abordés lors de l'entretien* ».

des questionnements professionnels plus problématisés, et en grande partie orientés vers l'épistémologie et la didactique de la discipline à enseigner. Nous avons ainsi retenu une population d'EFS enseignants bivalents lettres-histoire et lettres-langues exerçant en lycée professionnel (LP).

Être lauréat d'un concours d'enseignement sans véritable bagage de formation universitaire dans la discipline à pratiquer, aussi paradoxal que cela semble, constitue un cas tout à fait banal parmi les EFS chargés des disciplines générales en LP. Ces étudiants, destinés à devenir des professeurs bivalents lettres-histoire, anglais-lettres, espagnol-lettres ou mathématiques-sciences, n'ont, pour la plupart, reçu qu'une formation universitaire monodisciplinaire⁵. Ils doivent au cours de leur année de stage acquérir une certaine expertise dans leur valence seconde. Pour la plupart des étudiants de lettres-histoire et de langues-lettres, le français s'avère comme la nouvelle valence à travailler.

Trente « analyses de visite » produites par les étudiants à l'issue de la séance observée par leur tuteur ESPE au cours du premier semestre de leur année de formation ont été collectées : vingt-deux textes rédigés par des étudiants de lettres-histoire ; sept par des étudiants d'anglais-lettres et un par un étudiant d'espagnol-lettres. Sur les trente stagiaires enquêtés⁶, dix sont titulaires d'un master d'enseignement, dont quatre seulement pour un enseignement bivalent. Six étudiants, moins d'un tiers de l'effectif des lettres-histoire, et moins d'un quart de l'ensemble des enquêtés, ont bénéficié d'une formation initiale littéraire (aucun en langues-lettres). Cinq sont titulaires de masters autres que les deux disciplines à enseigner⁷.

Si l'entrée dans la tâche d'écriture ne constitue guère un frein pour la population enquêtée, le dispositif n'est pas préservé de tout enjeu de domination et d'hétéronomie susceptible d'influencer les productions et d'introduire des biais dans l'analyse des données. « L'analyse de visite » constitue en effet dans le parcours de formation des EFS un document obligatoire à déposer dans le portfolio, un des supports de leur évaluation. Cette pesée évaluative peut être à l'origine d'écrits contraints, lestés d'attentes certificatives et institutionnelles entravant une construction plus libre et autonome de leur professionnalité. Cependant, en référence à Jean Donnay (2002), et aux conditions qu'il définit pour que l'entrée dans un processus réflexif ait lieu – sentiment de sécurité, acceptation de changer ses pratiques, de modifier éventuellement sa fonction, ses images de soi liées aux pratiques –, nous avons pris soin, afin de réduire au mieux les facteurs obliques, de retenir des productions effectuées dans un cadre de formation clair et sécurisant, fondé sur un contrat de suivi régulier partagé entre l'étudiant et son tuteur ESPE.

■ *Une approche sociolangagière*

Afin d'examiner comment, dans les trente productions écrites, s'expriment – ou non – les compétences réflexives, nous avons choisi une approche sociolangagière (Bautier, 1995 ; Mamede, 2011). Nous nous sommes intéressée non seulement au dit mais aux modes du dire dans la détermination de nos catégories d'analyse (cf. annexe). Cette double entrée rejoint la méthodologie adoptée dans une récente recherche sur les journaux de stage, étudiés à partir de deux grilles, l'une sur les objets traités par les étudiants, et l'autre sur les formes énonciatives adoptées (Desjardins & Boudreau, 2012). Nous postulons que les modes de faire discursifs informent la manière dont les EFS pensent non pas leur professionnalisation, mais « sur » leur professionnalisation : il ne s'agit pas de classer les étudiants entre praticiens réflexifs et non réflexifs, mais de mieux saisir les effets de distanciation vis-à-vis des pratiques mobilisées lors de la séance d'enseignement, le travail d'explicitation que la mise en mots a pu permettre, et de

⁵ Si, à l'UPEC, les nouveaux masters MEEF pour l'enseignement bivalent en LP accueillent un effectif satisfaisant d'étudiants, la majorité des EFS inscrits dans ce parcours sont issus d'un autre vivier que les masters d'enseignement, et ne disposent avant leur année de stage d'aucune expertise dans l'une des valences à enseigner.

⁶ Pour compléter la caractérisation de ce public, signalons qu'il est en moyenne plus âgé que celui des étudiants des disciplines générales se destinant à enseigner dans le second degré général : 17 sont âgés de moins de 30 ans, 7 se situent entre 30 et 35 ans, et 6 entre 36 et 47 ans. Sur le plan genré, nous comptons une majorité de femmes, 19. Ce déséquilibre s'explique par l'absence d'hommes pour le groupe anglais-lettres, alors que celui de lettres-histoire est mixte.

⁷ 3 ont un master en philosophie, 1 en sciences sociales, 1 en commerce international.

tenter de décrire des modèles de discours à visée réflexive qui mettent au jour des modes différenciés d'analyse sur la pratique professionnelle.

- *La catégorie des contenus*

Trois types d'indicateurs ont été retenus pour chacune des deux catégories, celle des contenus discursifs, et celle des modes du dire. Pour le codage de la première catégorie, nous nous sommes appuyée sur la classification des registres établie par Isabelle Vinatier (2007), qui distingue registres épistémique, pragmatique et relationnel. Concernant le premier registre, nous avons dans un premier temps identifié les contenus disciplinaires visés par chaque séance ainsi que la forme didactique adoptée pour les faire construire aux élèves.⁸ Puis nous avons regardé comment ces objets et formes se trouvaient épistémiquement interrogés – ou non – dans les productions. Pour le registre pragmatique, nous avons examiné les questions de gestion, régulation et modes d'interactions dans la classe, fortement investies dans les textes des stagiaires. Le registre relationnel a été quant à lui pris en compte par l'observation et le relevé de l'expression du ressenti du stagiaire vis-à-vis de ses élèves, son sentiment d'une maîtrise plus ou moins forte du groupe-classe. Il a recueilli également toute mention touchant au rapport établi avec le tuteur-visitateur : sa présence comme observateur de la séance a, selon certains, une incidence sur leur positionnement vis-à-vis de leurs élèves ; il peut être aussi présenté comme un médiateur favorisant la distanciation critique.

- *Les modes du dire*

L'observation des modes discursifs a conduit à distinguer trois catégories principales d'indicateurs : le principe organisateur du discours, les modalisations, le mode dialogique. Le premier critère s'est intéressé aux types de discours mis en œuvre, – narratif, injonctif, explicatif, argumentatif –, et au type dominant pour chacun des textes. L'importance accordée au pôle argumentatif constitue un indice fort d'une exigence de visée réflexive. Certaines productions proposent des développements narratifs et énumératifs, s'attachant à la description des activités menées, respectant scrupuleusement la stricte chronologie du déroulement de la séance. D'autres déploient un long énoncé, rigoureusement structuré et d'une grande cohérence textuelle, qui témoigne d'un véritable recul critique. De manière plus inattendue, quelques passages relèvent d'une tonalité auto-injonctive très marquée, formulant une liste prescriptive de bonnes pratiques à adopter désormais. Ces textes, assez artificiels, relèvent soit d'une pensée magique, l'étudiant exprimant candidement sa confiance en une métamorphose spectaculaire de ses pratiques ; soit d'une volonté de se conformer à une rhétorique présumée de l'exercice, qui supposerait que le formateur attend une allégeance à un répertoire de pratiques orthodoxes.

Cet examen a été corrélé avec l'observation des modalisations, notre deuxième catégorie d'analyse. Deux indices significatifs de l'implication des étudiants dans leurs productions ont été prioritairement observés, la présence et la construction du « je », et les marques de jugement évaluatif. S'agissant d'un écrit réflexif, la première personne a été fortement sollicitée, à l'exception d'une production qui a adopté le terme générique de « professeur », dans une posture énonciative désincarnée et distanciée.

L'usage des temps et des modes a également fait l'objet d'une étude attentive. Afin d'inscrire explicitement leurs pratiques dans une dynamique évolutive, les étudiants font un large usage du futur de l'indicatif, dans deux valeurs modales, le futur catégorique et le futur jussif. Par exemple, la formule : « *je tâcherai désormais de faire en sorte que tous les élèves aient mon attention* » signifie, à l'aide du déictique « *désormais* », un engagement à transformer son positionnement à partir du moment où la résolution est énoncée. Mais en même temps, le futur exprime une modalité jussive, qui présente le changement comme inéluctable au tuteur-visitateur. Nombreuses

⁸ Sur les 30 productions examinées, la moitié vise un savoir littéraire, élaboré à l'aide de différentes formes de lecture scolaire : 6 séances sont consacrées à la lecture cursive de textes littéraires et documents complémentaires ; 5 portent sur une lecture analytique de texte littéraire, et 4 sur l'étude d'une œuvre intégrale. 5 autres séances relèvent de l'histoire des arts par la médiation d'analyse d'images ; 3 proposent à la classe une découverte de l'univers des médias ; 2 sont centrées sur une production écrite ; 1 correspond à une séance de grammaire. Un texte mentionne uniquement le terme générique de « contenus disciplinaires » sans spécification. Trois productions enfin ne présentent aucune allusion à un contenu disciplinaire.

se trouvent aussi les occurrences du conditionnel, essentiellement conjugué au passé, décliné sur le mode personnel – « *j'aurais dû donner dès le départ l'activité 3* » –, ou impersonnel – « *il aurait fallu rédiger la consigne, voire la projeter ou l'écrire sur le tableau* ». Le mode conditionnel marque la mise à distance avec les choix didactiques opérés, et permet de réécrire un scénario pédagogique favorisant plus efficacement les apprentissages de la classe. L'infinitif est également sollicité, dans sa valeur d'ordre. Plusieurs productions en font usage, au sein d'une énumération de prescriptions que le stagiaire s'auto-assigne pour ses pratiques futures. Le destinataire de l'énoncé restant implicite, l'authenticité de l'implication s'avère incertaine. Cependant, les injonctions se trouvent parfois explicitement référées aux conseils dispensés par le tuteur, ce qui signale une certaine appropriation du discours d'autrui, indice d'un écrit réflexif. La dernière catégorie touche au mode dialogique mis en œuvre. La consigne portée sur l'outil précisait de ne pas uniquement revenir sur la séance, mais de prendre aussi en compte les échanges lors de l'entretien. Or mentionner la présence et le rôle du formateur, s'appuyer sur les propos tenus, ou au contraire les passer sous silence, constituent des indicateurs significatifs pour évaluer la qualité d'un discours réflexif : reconnaître explicitement la médiation de l'autre, son intervention dans le processus de distanciation, c'est bien inscrire son écrit dans un mouvement réflexif. Par exemple, une remarque telle « *nous avons réfléchi ensemble à d'autres méthodes d'analyse de texte* » exprime clairement les bénéfices, en termes de didactique de la lecture analytique, produits par un entretien qui a permis de mobiliser des compétences construites et partagées.

3. Résultats : les quatre modèles d'investissement de l'outil

L'examen et la mise en corrélation des différents indicateurs a permis d'établir une typologie des productions écrites, et de distinguer quatre modèles de textes correspondant à des processus de distanciation réflexive différents.

■ **Des textes mettant en scène l'appropriation de savoirs d'expérience : une réflexivité seconde**

Ce modèle rassemble douze productions autour de caractéristiques communes. Structurés en paragraphes organisés selon les points saillants des pratiques mises en œuvre, affranchis de la description chronologique de la séance, à forte visée argumentative, ces écrits relèvent d'un registre épistémique dominant. À deux exceptions près, ils présentent une forte dimension dialogique, convoquant le visiteur comme médiateur guidant la réflexion, favorisant le questionnement sur les choix didactiques. Certains énoncés adoptant une forme très synthétique, leur longueur ne constitue pas un indicateur significatif.

Les auteurs sont ici engagés dans un processus de « réflexivité seconde »⁹. Ils rendent compte de leur pratique de manière empirique, mais en même temps, la mettent à distance pour la considérer dans son ensemble, et tendent à généraliser les situations vécues dans leur séance à des modèles de situation reconnues comme récurrentes : les mouvements discursifs traduisent une objectivation de cette expérience professionnelle.

Une production d'assez longue étendue, qui revient sur une lecture analytique menée en classe de seconde, fournit un exemple significatif d'un usage de l'outil manifestant non seulement une « réflexion sur l'action », mais une visée méta-réflexive, une « réflexion sur la réflexion sur l'action ». La formulation des objectifs témoigne d'une connaissance précise des enjeux épistémiques et didactiques de l'activité de lecture proposée. Dans un premier temps, l'étudiant revient de manière critique sur les supports retenus – « *le support de cette activité sous la forme d'un tableau à compléter aurait rendu possible un travail en autonomie des élèves* » –, puis sur la

⁹ Nous nous appuyons ici sur la notion de « secondarisation », inspirée de Mikhaïl Bakhtine, théorisée par les travaux d'ESCOL (Bautier & Rochex, 1998). Le paradigme de « réflexivité seconde » désigne dans le contexte de notre recherche le processus qui révèle la capacité de certains stagiaires à reconfigurer l'expérience professionnelle vécue lors de la visite, à la ressaisir par leur écrit afin de la constituer en objets décontextualisés, problématisés, et porteurs de généralité.

nécessité de modifier certaines consignes. Mais très vite, le texte se déplace vers une synthèse des maladroites relevées, et formule une hypothèse de fond sur un habitus d'enseignant novice qu'il questionne : « *Ce défaut, reproduit fréquemment [...] résulte probablement d'un dénominateur commun : la crainte de perdre le contrôle* ». Toute la seconde partie de la production développe alors une fine analyse des présupposés de son positionnement d'enseignant : « *[Cette modalité] me donne certainement l'impression de pouvoir maîtriser le déroulement de la séance, d'en imposer le (mon) rythme [...] d'éviter en somme le plus possible que la situation ne m'échappe et ne laisse ainsi place à des moments où je pourrais être confronté à mon impuissance* ». Cette objectivation permet ensuite une relecture critique d'un moment stratégique, le début du cours : « *si j'essaie de comprendre pourquoi le lancement de séance fut si long alors que je savais [...] une telle entrée en matière rébarbative, il me semble que c'est par ce qu'il me donnait l'opportunité de [...] gagner du temps sur ce qui constitue [...] la vraie prise de risque [...] : parvenir à mettre les élèves en activité* ». La séance fait l'objet d'une double analyse : une première, de surface, réinvente un scénario pédagogique plus favorable qui, relié à d'autres expériences menées, permet de mettre au jour une posture plus globale et de la questionner ; cet approfondissement fournit des clés de compréhension qui favorisent dans un second temps le retour critique sur de nouveaux aspects de la séance. Le texte investit également la dimension dialogique par deux références à des remarques formulées par le tuteur lors de l'entretien. Les mouvements discursifs témoignent ici d'un processus de réflexivité très abouti.

■ Des productions verbalisant une inscription dans un processus de formation : une réflexivité en construction

Ce second modèle regroupe neuf productions où d'autres corrélations entre contenus et modes discursifs sont observables. Elles sont traversées par une tension entre la narration de la séance, et le commentaire introduisant une distanciation critique sur les choix didactiques effectués. Faiblement orientés vers le sens ou les objectifs des apprentissages proposés, de registre pragmatique dominant, ces écrits s'intéressent essentiellement à la question de la gestion de classe. Le registre relationnel se trouve également assez représenté¹⁰. Cette catégorie adopte enfin un mode dialogique : le rôle du tuteur est toujours au moins une fois explicitement mentionné. L'ensemble des indicateurs montre une inscription dans le processus réflexif qui tend à une objectivation des savoirs d'expérience, sans toutefois atteindre une dimension métaréflexive.

Il s'agit du modèle le plus hétérogène dont il est possible de rendre compte à partir de deux cas assez différents. Le premier texte, assez court, combine exclusivement registres pragmatique et relationnel. Il porte essentiellement sur la motivation des élèves et la facilitation de leur entrée en activité – « *Le titre n'a pas semblé suffisamment attractif pour les élèves* », « *la capture d'image était floue* » –, et montre un questionnement épistémique faible. Sur le plan relationnel, la dispersion des élèves est reconnue sur le mode de la réticence, tandis que le tuteur se trouve une fois mentionné. Deux pistes d'amélioration sont formulées dont l'une reste strictement logistique. L'autre construit cependant un principe didactique : « *commencer une présentation du corpus de textes permettrait aux élèves d'identifier les genres de textes, de les placer dans un contexte historique et de repérer les sources des documents* ». La description de cette démarche, si elle correspond sans doute davantage à la discipline historique qu'à l'approche propre au français, montre néanmoins qu'à partir de la situation expérimentée, le stagiaire a élaboré une démarche transférable à d'autres situations similaires. Le processus de réflexivité est en œuvre, mais, limité et partiel, il se joue en mode mineur.

Notre second exemple concerne un texte relativement court qui revient sur une séance extrêmement perturbée. L'étudiant reconnaît avec honnêteté la gravité des difficultés rencontrées, et se montre capable d'en analyser les causes : « *Les élèves furent particulièrement agités* », « *ma séance était articulée autour d'une trame trop rigide, fonctionnant par questions* »,

¹⁰ Cette centration sur les registres pragmatique et relationnel n'est pas nécessairement à interpréter comme un indice de réflexivité plus faible. Cependant la portée limitée de la dimension épistémique reste le signe d'un processus moins transformateur chez des enseignants novices en didactique du français.

« *cette façon de concevoir cette séance fut le principal problème puisque les élèves, ne trouvant aucun intérêt aux éléments abordés, trop connus pour eux, empêchèrent la progression [...] envisagée* ». Les trois registres sont présents : l'étudiant se pose la question de comment aborder la nature et le rôle des médias avec des élèves aux représentations déjà très installées ; sa critique du cours dialogué relève, dans sa formulation, de la dimension pragmatique ; le registre relationnel ne touche pas seulement le rapport à la classe puisque la valeur dialogique se marque fortement à la fin du texte, par une adresse directe au tuteur, l'assurant que ses conseils ont été appliqués dès le cours suivant. Pour autant, si la réflexion sur la séance manquée s'avère de bonne qualité, elle ne dépasse pas la critique *a posteriori* : aucune remarque ne présente de portée généralisante qui indiquerait un transfert possible de l'expérience acquise vers d'autres situations.

■ **Des discours bloqués traduisant des bougées impossibles : une réflexivité empêchée ?**

Six textes montrant une inscription faible dans un processus de distanciation constituent la troisième catégorie. Ils se caractérisent par un discours de l'empêchement de l'action pédagogique lors de la séance, doublé par une absence de propositions de pistes d'amélioration. Plus précisément, sur le plan des indicateurs, ces productions développent fréquemment une longue partie narrative, jusqu'à la moitié de leur étendue. On relève de nombreuses phrases à la modalité négative qui décrivent la séance à partir de ce qui n'a pas pu avoir lieu. Le registre épistémique se trouve minoré, et le relationnel dominant. Des difficultés à tenir un positionnement d'enseignant devant une classe dispersée, voire très agitée, sont mentionnées. La question de la gestion de classe s'impose comme principal objet de l'énoncé. Le tuteur est souvent perçu comme une instance d'observation réglementaire en fond de classe, source de tensions. Rares sont les traces d'une dimension dialogique : quatre de ces six analyses ne font d'ailleurs allusion ni à l'entretien ni au discours du formateur. Somme toute, le nombre de marqueurs d'un discours réflexif s'avère ici modeste : l'écrit ne parvient pas à s'extraire des particularités de la situation professionnelle vécue, et tend à se perdre dans les détails, dans une logique d'un recensement exhaustif des facteurs contextuels expliquant l'échec de la séance.

Un texte qui combine registres pragmatique et relationnel, sans réelle dimension épistémique, est représentatif de cette catégorie. S'il évite globalement la dimension narrative, il se présente comme plus explicatif qu'argumentatif. D'étendue moyenne, il est composé de six paragraphes juxtaposés, composés chacun d'une à trois phrases. L'énumération évoque successivement : les motifs de l'agitation de la classe, les conditions spatio-temporelles défavorables, la quantité et la qualité des activités, le discours enseignant – formulation des consignes et régulation –, le bilan des objectifs, la synthèse finale. Une partie importante de la production est consacrée à justifier les difficultés rencontrées en gestion de la classe. Trois remarques de portée plus générale formulent une prise de conscience de points à améliorer : « *je devrais [...] reprendre davantage les élèves qui perturbent le cours en émettant des phrases hors contexte* », « *définir des consignes moins répétitives et plus claires* » ; « *laisser un vrai temps de travail aux élèves et [les] encadrer dès l'entrée en classe pour qu'ils se mettent au travail rapidement* ». L'usage du conditionnel au lieu du futur, la forme fragmentaire du texte, la reprise d'une doxa de bonnes pratiques artificiellement juxtaposée à la description des activités menées, montrent un processus de réflexivité qui reste à la surface de la pratique, et ne se démarque guère d'un discours institutionnel supposé attendu.

■ **Les textes doxiques : une réflexivité refusée ?**

Trois productions, en rupture avec les codes adoptés par les autres textes, conduisent à créer une catégorie spécifique. Plus encore que le précédent, caractérisé par un faible processus de distanciation, ce modèle présente des indices formels originaux qui l'éloignent fortement d'une écriture à visée réflexive. Leur faible étendue – entre sept et douze lignes – témoigne d'un manque d'implication dans le travail demandé. Deux de ces productions sont rédigées en écriture manuscrite, sans recours au traitement de texte nécessaire aux échanges avec le

formateur et au dépôt sur l'espace de ressources en ligne. Les trois textes adoptent une forte visée injonctive et prescriptive.

Le premier exemple juxtapose narration et injonction, et adopte curieusement un point de vue énonciatif à la troisième personne du singulier. Ignorant toute référence au tuteur ou à l'entretien, il ne présente aucune trace dialogique. Le deuxième cas s'organise sur une structure énumérative où alternent justifications et formules jussives. Les remarques du formateur sont mises en scène comme un discours instructeur, voire même un discours de blâme : « *au cours de l'entretien, il m'a été reproché...* », déclare notamment le texte. Dans ces deux exemples, le registre épistémique est absent tandis que la dimension pragmatique est prégnante : le travail de groupe ou la gestion des interactions sont mentionnés, mais aucune remarque n'est formulée quant à la question du relationnel avec la classe.

La troisième production mérite un développement plus précis. Atypique, elle combine les trois registres : elle mentionne le sens des apprentissages, les difficultés de maintien de l'ordre dans la classe, la question de la posture enseignante. Cependant, la dimension dialogique est bannie : ni le rôle du formateur ni les échanges avec lui ne sont évoqués. Le texte semble produire le discours supposé attendu par l'institution. Il mobilise plusieurs concepts et notions didactiques, tout en les mettant à distance au niveau énonciatif : « *je prends en compte la nécessité de constamment "faire sens" auprès des élèves, en rappelant toujours l'objectif (compétence et problématique), faisant que les "tâches" sont des "apprentissage", en privilégiant la démarche "synthétique" à la démarche "analytique" »*. Le vocabulaire didactique est noté entre guillemets, suggérant ainsi que l'étudiant ne prend à son compte que la dimension formelle des termes retenus, distancés de leurs contenus notionnels. Tout se passe comme si l'étudiant intégrait artificiellement des fragments de discours théorique pour se mettre en règle avec la production demandée.

4. Pour un meilleur usage de l'outil

Les conclusions de cette recherche exploratoire nécessitent d'être livrées avec prudence. Une question reste délicate à trancher : si l'outil donne bien à voir des processus de mise en réflexivité des pratiques différenciés, l'amplitude de nos travaux ne permet pas pour l'instant de déterminer jusqu'à quel point son usage favoriserait le recours aux compétences réflexives, ni de mettre au jour la nature des améliorations dont il pourrait être à l'origine. Plusieurs constats intéressants peuvent néanmoins être avancés.

■ **Un questionnement épistémique inégalement engagé**

En centrant nos conclusions sur le seul registre épistémique, nous observons que les avancées en termes de maîtrise des contenus académiques et savoirs didactiques chez des EFS qui viennent d'une autre culture disciplinaire s'avèrent hétérogènes mais sensibles. Vingt productions écrites revisitent avec fruit la nature des savoirs qu'ils souhaitaient faire construire à leurs élèves ainsi que les choix didactiques adoptés, alors que dix, uniquement informés par les registres pragmatique et relationnel, ne les interrogent pas. Pour explorer plus finement les enjeux épistémiques et valider notre hypothèse de travail initiale, il conviendrait d'élargir le recueil de données, et de mener par exemple une étude comparative s'appuyant sur un corpus d'« analyses de visites » d'EFS en alternance dans le second degré général, de formation universitaire littéraire.

■ **Investissement et fiabilité de l'outil**

L'observation des quatre modèles conduit également à questionner l'efficacité de l'outil. Il est notamment frappant que les textes bloqués ou doxiques correspondant aux deux derniers types représentent près du tiers du corpus. Ce constat confirme des recherches (Crinon, 2003) qui ont souligné l'hétérogénéité des écrits à visée réflexive des étudiants dans certains dispositifs de

formation : mettre en mots la pratique professionnelle n'implique pas nécessairement l'adoption d'un regard réflexif, même chez des étudiants maîtrisant les pratiques scripturales.

En examinant de plus près les neuf productions infécondes et en les rapprochant du parcours de formation des EFS, nous constatons qu'elles traduisent une réelle difficulté à prendre du recul sur des pratiques peu opérantes pendant la séance. Seuls deux textes, de modèle doxique, se présentent manifestement comme des discours du refus de la commande institutionnelle. Le premier a été rédigé par un étudiant en renouvellement de stage, contestant son échec de l'année précédente, imputé à l'insuffisance de son suivi ; le deuxième a été produit par un stagiaire présentant une longue expérience d'enseignant contractuel, un positionnement institutionnel problématique, et une grande détresse personnelle. Les sept autres tentent bien de produire un retour critique sur leur séance, sans parvenir à l'analyser de manière constructive. La correspondance entre la faiblesse argumentative des neuf analyses et les difficultés rencontrées dans le parcours de formation est très nette : deux étudiants se trouvent en renouvellement ; trois obtiendront des avis sur leur titularisation défavorables convergents – ESPE, chef d'établissement et tuteur de terrain –, et un dernier évitera de justesse le licenciement dès la première année de stage. Autrement dit, près de la totalité des EFS ne parvenant pas à s'approprier l'outil pour s'engager dans un processus à visée réflexive, n'obtiennent pas un pronostic favorable pour un exercice à temps plein l'année suivant leur stage.

Il reste cependant que l'outil ouvre pour plus de deux tiers des étudiants enquêtés une fenêtre relativement large sur leur aptitude à analyser leurs pratiques professionnelles. Les compétences réflexives que leurs écrits manifestent viennent soutenir, à défaut de la prouver positivement, l'hypothèse de gains de professionnalité qui auront des retombées constructives sur leurs pratiques à venir. Le recours à l'écrit engage à mieux définir les bénéfices de la visite, difficiles à estimer à chaud au cours de l'entretien, aussi riche et interactif qu'il fût.

■ ***Une efficacité perfectible***

Plusieurs pistes peuvent être envisagées afin d'améliorer l'outil. Il conviendrait de reprendre la formulation de la consigne donnée, en invitant plus explicitement à mettre en relation savoirs théoriques et savoirs d'expérience. Le cadre pourrait être encore clarifié et sécurisé afin de limiter les facteurs influant sur la réflexivité et tendre vers un dispositif garantissant autonomie, respect de la liberté d'expression, confidentialité et maîtrise du temps (Robo, 2002). L'outil gagnerait à être manié comme instrument de travail plus que comme pièce d'évaluation, à servir d'appui lors des entretiens d'explicitation avec le tuteur ESPE, et à être mis à profit par le tutorat mixte. Il serait bon également de laisser aux EFS l'initiative de donner le premier retour post-visite, sans attendre le bilan rédigé par le tuteur, susceptible d'induire un droit de réponse dommageable à un engagement ouvert et dynamique dans l'écriture réflexive.

L'ensemble de la formation aurait aussi à prendre davantage en compte une sensibilisation des EFS au rôle du langage écrit dans la construction d'une posture réflexive, à les outiller langagièrement afin de les mettre en capacité de produire des discours critiques féconds sur leurs pratiques. Concrètement, en formation, un travail métadiscursif pourrait être mené à partir d'exemplaires d'« analyses de visite » anonymées. Des liens avec d'autres genres d'écriture réflexive tel le mémoire de recherche didactique à visée professionnelle et ses quatre dimensions, heuristique, descriptive, réflexive et intégrative (Delcambre, 2003) pourraient être établis.

Conclusion

Cette étude exploratoire nécessite d'être poursuivie à partir d'un recueil de données élargi afin de produire des résultats plus généralisables. Elle dessine cependant déjà une tendance forte à partir du corpus analysé : le nouveau genre écrit de l'« analyse de la visite » constitue pour la majorité des EFS un outil de formation efficient. Il les engage à produire un discours réflexif sur

les pratiques menées à l'échelle d'une séance, et la plupart s'en saisissent d'une manière féconde, objectivant les savoirs d'expérience construits, ce qui présume d'une amélioration de leurs compétences professionnelles. Il donne aussi à voir aux formateurs les mouvements discursifs liés au processus de réflexivité en œuvre, et offre ainsi un accès à l'évolution de leur professionnalisation. L'enquête a néanmoins mis au jour des modèles de production très différenciés : pour les stagiaires qui produisent des discours bloqués ou doxiques, l'outil semble plus un instrument de diagnostic pour le formateur qu'un appui leur permettant de surmonter leurs difficultés. Il existe une corrélation entre la fragilité des pratiques observées chez certains lors de leur séance, leur inhabileté à formuler dans leurs textes le discours réflexif attendu, et leur difficulté à s'inscrire dans une dynamique de développement professionnel.

Il convient donc d'ajuster le cadrage et l'usage de ces écrits pour continuer à réduire les biais qu'ils offrent encore aux étudiants qui présentent les pratiques les moins maîtrisées. Plusieurs conditions sont à remplir afin que l'ensemble des EFS s'empare de cet outil de manière plus homogène et sécurisée : le contextualiser avec plus de précision dans le protocole de visite et dans le dispositif du tutorat mixte ; expliciter son rôle dans l'engagement dans un processus réflexif ; travailler sur les compétences langagières qu'il nécessite de mobiliser.

Références

BARBIER J.-M. & GALATANU O. (dir.) (2004), *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?*, Paris, L'Harmattan.

BAUTIER É. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.

BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.

CHABANNE J.-C. & BUCHETON D. (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses Universitaires de France.

COUTURIER Y. (2013), « Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?) », *Phronesis*, vol. II, n°1, p.8-14.

CRINON J. (dir.) (2003), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan.

DE ARAUJO MAMEDE M. (2011), *De la littératie enseignante à la littératie des élèves : littératie, réflexivité et compétence chez les enseignants brésiliens*, Thèse de Sciences de l'éducation, sous la direction d'Élisabeth Bautier, Université Paris 8 - Saint-Denis.

DELCAMBRE I. (2003), « Le point de vue de la recherche en didactique de l'écriture », dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan.

DESJARDINS J. & BOUDREAU A. (2012), « Les écrits réflexifs en formation : de la pratique des étudiants à la nécessité d'une cohérence programme », dans M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif, où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, p.161-177.

DONNAY J. (2002), *Quand on veut analyser une pratique...*, En ligne http://probo.free.fr/textes_amis/quand_on_veut_analyser_jd.pdf, consulté le 27 mars 2016.

DUFAYS J.-L. & THYRION F. (2004), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Actes du séminaire et des journées d'étude organisés par le CEDILL (UCL) et THEODILE (Lille III) en 2001-2002, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

PIOT T. (2008), « La construction des compétences pour enseigner », *McGill Journal of Education*, n°43(2), p.95-110.

PIOT T. (2012), « Le langage, organisateur et instrument de réflexivité professionnelle des enseignants », *Le virage réflexif, où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.93-105.

ROBO P. (2002), « L'analyse des pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante », *Vie pédagogique*, n°122, p.7-11.

ROSSIGNOL M.-F. & MARIN B. (2012), « Transversalité et interdisciplinarité en formation initiale des enseignants : quels gains de professionnalité ? », dans M. Mellouki & B. Wentzel (dir.), *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.202-223.

SCHNEUWLY B. (2012), « Praticien réflexif, réflexion et travail de l'enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement », dans M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif, où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, p.73-91.

SCHÖN D. (1993), *Le praticien réflexif*, Montréal, les Éditions logiques.

TARDIF M., BORGES C. & MALO A. (2012), *Le virage réflexif en éducation, où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck.

VACHER Y. (2015), *Construire une pratique réflexive*, Louvain-La-Neuve, De Boeck.

VINATIER I. (2007), « La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste : définition et enjeux », *Recherche et formation*, n°56, p.33-46.

Annexe

Tableau synthétique des principales catégories d'analyse des données

Catégories d'indicateurs	Contenus discursifs			Les modes du dire		
	Registre épistémique	Registre pragmatique	Registre relationnel	Principe organisateur du discours	Modalisations	Posture dialogique
Principaux indicateurs	<ul style="list-style-type: none"> - Contenus disciplinaires - Formes didactiques 	<ul style="list-style-type: none"> Gestion, régulation et modes d'interactions dans la classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Expression du ressenti vis-à-vis des élèves - Positionnement vis-à-vis du tuteur-visitateur 	Dominante : <ul style="list-style-type: none"> - narrative - explicative - argumentative - injonctive 	<ul style="list-style-type: none"> - Présence et construction du « je » - Modalités de l'énonciation - Temps et modes 	<ul style="list-style-type: none"> Intégration du discours du tuteur-visitateur

Aider les enseignants débutants à problématiser la conception de situations d'enseignement-apprentissage

Bruno Lebouvier, Florian Ouitre & Philippe Briaud¹

Résumé

Dans le cadre théorique de la problématisation, cet article explore différentes formes de guidages possibles pour aider les enseignants débutants à concevoir des leçons. Cette activité est considérée comme problématique. Elle articule des cadres variés sur l'apprentissage, les savoirs et des contraintes empiriques liées à l'activité des élèves. L'étude présentée pose la question des aides possibles à la problématisation dans des entrées dynamiques distinctes. Trois situations de formation sont analysées du point de vue des mouvements de problématisation qu'elles suscitent et de ce qui les génère. Les résultats sont l'occasion de comparer des dynamiques de problématisation à l'œuvre et d'envisager les contributions spécifiques et complémentaires à ces différentes formes de travail.

Au cours de leur formation, les enseignants stagiaires apprennent à concevoir des leçons. Cette activité de l'enseignant est envisagée dans une approche problématique (Le Bas, 2005 ; Le Bas, Lebouvier & Ouitre, 2014). Elle suppose de prendre en compte à la fois les possibilités d'apprentissage des élèves et la fonctionnalité de savoirs épistémologiquement consistants. La prise en charge des conceptions et des mises en œuvre de scénario d'enseignement-apprentissage passe pour nous par la construction de fiches de préparation et l'opérationnalisation en classe des notions de problème et de contenu. L'objet de cette recherche est d'examiner les possibilités d'aide au traitement de ce problème professionnel dans différentes situations de formation. Nous nous posons la question des aides possibles à la problématisation dans les apprentissages professionnels liés à la conception de leçon.

Dans les activités d'enseignement support de la formation que nous mettons ici sous observation, la recherche d'une mise en apprentissage des élèves doit se concrétiser dans des démarches explicites et partagées pour agir professionnellement. D'une manière générale, ce n'est pas tant la solution du problème qui traduit l'apprentissage, mais davantage les investigations et le processus de recherche qui s'y rattachent. Cette dialectique entre la solution et sa recherche est pensée dans un processus que nous associons au cadre théorique de la problématisation (Fabre, 2009 ; Orange, 2002) et aux dynamiques susceptibles de favoriser ce processus. Ce cadre se situe dans une perspective didactique, au sens où il attache de l'importance aux contenus de formation et aux dimensions cognitives dans lesquelles ils se construisent. La prise en compte de cette dimension épistémologique le distingue d'autres approches telles que la clinique de l'activité (Clot & Faïta, 2000) ou du cours d'action (Durand, 2008). Si l'action en contexte et la situation vécue sont déterminantes pour faire émerger des connaissances et transformer l'activité, nous postulons que les savoirs constituent des pouvoirs d'agir qui participent de l'action et de la construction de techniques professionnelles. La formule de Conne (2008), « Le savoir nous dispense de l'expérience » en jouant sur les deux sens du verbe « dispenser » illustre ce postulat. Le savoir évite de refaire l'expérience de tout et en même temps il donne des points d'appui pour agir. L'apprentissage et plus généralement la construction du professionnel font fonctionner de la normativité, un jeu et une discussion avec les normes que constituent les savoirs. Le « savoir enseigner » est délimité ici autour de la conception de

¹ Bruno Lebouvier, maître de conférences en sciences de l'éducation, Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes, ESPE Académie de Nantes. Florian Ouitre, maître de conférences en sciences de l'éducation, Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (CERSE), Université de Caen, ESPE Académie de Caen. Philippe Briaud, maître de conférences, CREN, Université de Nantes, ESPE Académie de Nantes.

leçons. Seuls le choix et la pertinence des contenus dispensés aux élèves sont examinés dans cette étude. Cette option renvoie à la délimitation de notre travail sur un problème professionnel spécifique qui, dans un premier temps, ne prend pas en compte les guidages des apprentissages dans le direct de la classe.

1. Dynamiques de problématisation dans les entretiens de formation

■ *La problématisation : un cadre pour appréhender les activités de la formation des enseignants*

Les entretiens de formation² prennent des formes diverses dans lesquelles les rôles et les postures des sujets en formation diffèrent. Les interactions entre les formés et/ou avec les formateurs sont l'occasion de travailler à la recherche d'éléments constitutifs de l'action pour en saisir la complexité et la transformer. Dans le projet de faire évoluer l'activité professionnelle, de nombreux dispositifs de formation, orientés vers la pratique réflexive, associent la construction de savoirs à l'examen de l'expérience. Le jeu des interactions autour de cette expérience constitue alors le moyen du progrès. Les questionnements que mènent les protagonistes pour démêler les contraintes et les conditions de l'action les amènent à mobiliser ou construire des concepts. L'enquête menée se déploie dans des processus d'évaluation, de validation, d'anticipation, d'émission d'hypothèses. Elle se développe aussi dans des relations de collaborations variées entre pairs, relation de tutorat et de conseil. Les échanges interindividuels organisent le processus de problématisation qui doit être guidé par le formateur en référence au savoir professionnel à construire. Ils sont révélateurs de la prise en charge des problèmes par les stagiaires et constituent pour nous la dynamique de leurs progrès professionnels.

Empruntant au pragmatisme de Dewey et au rationalisme de Bachelard, le cadre de la problématisation (Fabre, 2009 ; Orange, 2002) articule les apprentissages à la construction des problèmes. Cette construction qui est au fondement de la production des savoirs s'appuie sur des processus d'interprétation. On peut les apprécier en référence à la notion d'enquête de Dewey. Elle y est définie comme « [...] la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1993, p.169). Les interprétations se développent dans l'enquête. Elles se concrétisent dans des activités argumentatives guidées. Dans cette perspective les apprentissages professionnels liés à la conception de leçon renvoient à la construction et à la délimitation des possibles d'un problème spécifique que nous essaierons de formaliser dans les paragraphes suivants. Avant cela, suivant Fabre, précisons un peu plus ce que recouvre le processus de problématisation autour de trois aspects dynamiques qui le caractérisent : l'exploration des possibles, l'articulation des données et des conditions du problème et leur examen.

La recherche des solutions nécessite des détours et des explorations. C'est le propre du problème que de ne pas avoir de solution satisfaisante. La formulation d'hypothèses ou l'expression de tentatives en acte concrétisent l'exploration des possibles. Ce cheminement s'associe à la délimitation des contraintes de la situation ainsi qu'à l'examen et à la construction des raisons, des principes ou des règles dont les savoirs ou les activités qui font l'objet de l'enquête sont porteurs.

Les données du problème sont à construire par le sujet à partir des éléments de contraintes présents dans la situation de formation. Quand celles-ci sont appuyées sur la pratique, elles ont une dimension empirique, mais peuvent aussi porter sur des aspects plus symboliques en référence aux outils que l'action utilise. Les conditions sont de l'ordre des principes qui organisent les hypothèses et permettent aux tentatives de s'effectuer dans des conditions

² Sous le terme entretien de formation nous regroupons aussi bien les entretiens d'aide à la conception que les entretiens d'analyse post-séance entre le stagiaire et son conseiller pédagogique ou les entretiens entre formés au centre de formation.

optimales. Elles dépassent « l'ici et maintenant » de l'action et ont un caractère de généralité et de nécessité. Les dimensions nécessaires et incontournables de ces conditions sont elles aussi à construire. La problématisation les mobilise et les examine. Ainsi, les conditions orientent fortement les solutions envisagées, mais sans donner l'intégralité de leurs contenus.

Par un jeu d'inférence prise dans la situation et de construction de références qui permettent de la conceptualiser, le sujet est amené à construire et spécifier les données tout en précisant les conditions du problème (Fabre, 2006). Les contraintes de la situation n'existent qu'en relation à des nécessités qui elles-mêmes donnent vie aux contraintes.

L'activité de conception de leçon est, comme nous l'avons dit, une activité problématique sur laquelle pèse un certain nombre de nécessités lorsque celle-ci est pensée dans un cadre socioconstructiviste. Sans être exhaustifs, nous en avançons deux exemples indépendants de notre corpus : la nécessité de penser l'apprentissage comme une transformation guidée et la nécessité de renvoyer aux élèves leur façon de « fonctionner » leur permettant ainsi de se situer. Ces deux nécessités génériques sont de nature à orienter fortement les hypothèses d'actions et s'articulent aux données du problème. La première nécessité permettrait de construire la donnée suivante : « la confrontation des élèves aux dispositifs ne suffit pas à les faire apprendre ». Les hypothèses d'action seraient alors tournées vers des modalités de régulations spécifiques des apprentissages et envisageraient leurs contenus et leur temporalité. La deuxième nécessité permettrait la construction de la donnée suivante : « Quand les élèves s'évaluent dans les situations, ils perçoivent des pistes d'apprentissage ». Les hypothèses d'action se concrétisent alors dans la formulation d'un critère de réussite et d'un niveau de contraintes qui aide les élèves à exprimer leur potentiel.

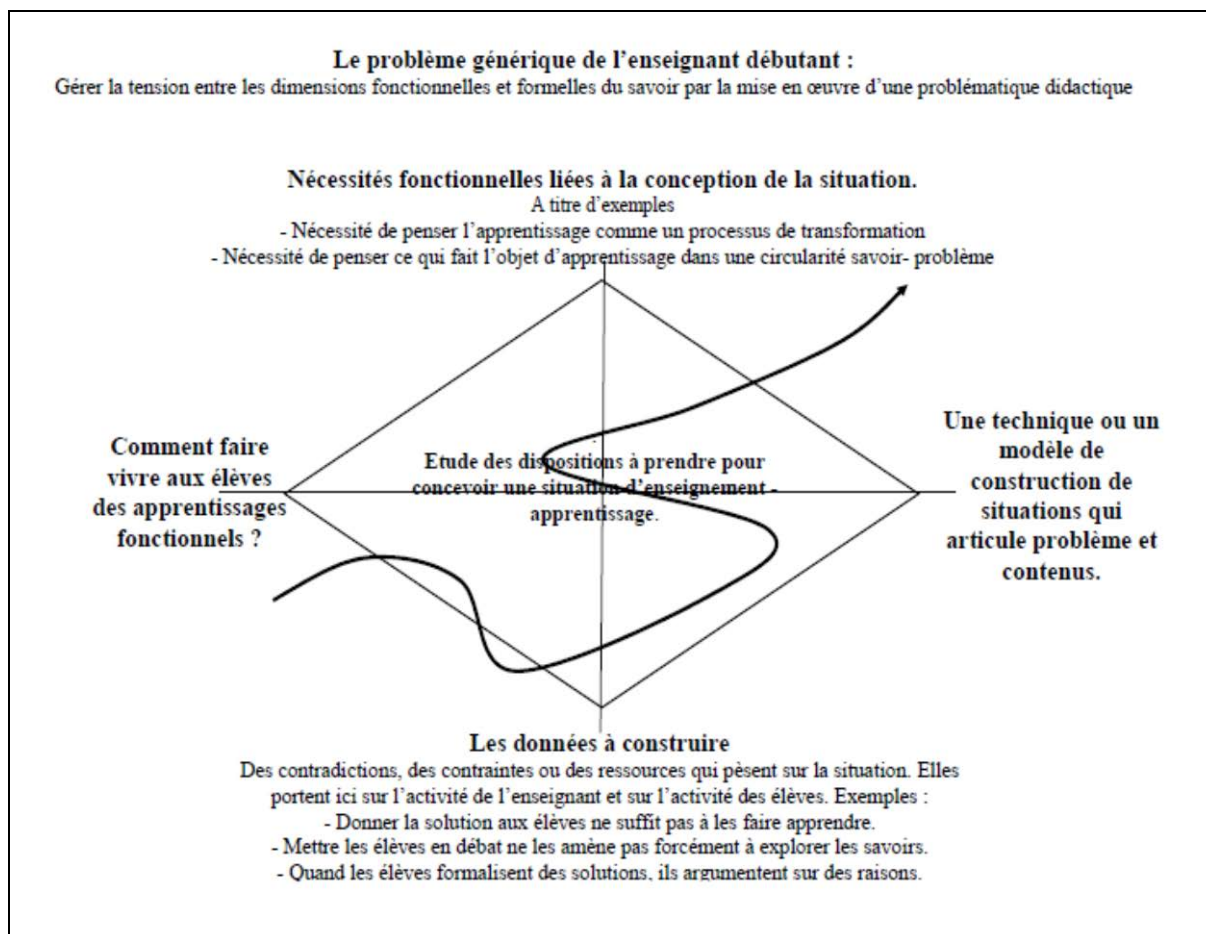
Les analyses post-séance, les situations d'aide à la conception de leçon, dans une perspective didactique, ont pour intention d'aider à concevoir l'action en classe et éclairer les relations qu'entretiennent les procédures d'enseignement et les activités d'apprentissage des élèves dans le fonctionnement du système didactique. Dans la formation des enseignants, les situations de formation élaborées dans une perspective de transformation de l'activité didactique des formés sollicitent régulièrement un travail de conceptualisation ou d'anticipation de l'action qui amène à articuler conditions et données (cf. figure 1). Fabre formalise cet espace problématique dans un losange de la problématisation. Au cours de leurs tentatives et de leurs échanges, stagiaires et formateurs vont avancer dans cet espace pour explorer les possibles et cheminer vers les solutions.

C'est le projet de cet article que d'examiner, dans différentes situations de formation, les guidages qui permettent aux formés de construire et d'évoluer dans cet espace. Nous faisons en effet l'hypothèse que ces mouvements ni descendants ni complètement émergents ne s'opèrent pas seuls, ils demandent à être étayés. Dans des apprentissages professionnels liés à la conception de leçon, nous nous posons donc la question des aides possibles à la problématisation autour de trois entrées dynamiques distinctes :

- 1) une entrée par les solutions qui se concrétise par la proposition aux formés de solutions alternatives qui les amènent à contester leurs réponses usuelles ;
- 2) une entrée qui valorise le travail sur les données du problème par la mise à disposition par le formateur de signes qui aide le stagiaire à ré-interpréter la situation vécue ;
- 3) une entrée par la mise en avant de nécessités qui aident les formés à articuler données et conditions du problème.

La partie suivante modélise le problème professionnel lié à la conception de la leçon dans une articulation entre données, hypothèses et conditions du problème.

Figure 1 - Le losange de la problématisation : un modèle générique a priori, adapté au problème de conception de leçon



■ **Concevoir une situation d'enseignement-apprentissage : une activité problématique**

Nous contextualisons cette approche par un problème professionnel que rencontrent les enseignants quand ils préparent leurs leçons, notamment quand ils construisent et mettent en œuvre des situations problème³ pour les élèves (Fabre, 2006 ; Orange 2006 ; Le bas, Lebouvier & Ouitre, 2013). Nous privilégions ici le terme de « situation problème » à celui de « résolution de problème » qui focalise davantage les enseignants et les élèves sur la solution au détriment de la construction du problème. Dans l'analyse ou la construction de situations d'enseignement-apprentissage, les enseignants opèrent des choix. Ils doivent définir ce que les élèves ont à apprendre, la manière dont ils l'apprennent ainsi que les modalités d'enseignement favorables aux apprentissages. De nombreux didacticiens ont souligné comment ces choix pouvaient céder au formalisme et oublier la fonctionnalité dont sont porteurs les savoirs, privant ainsi les élèves d'en retrouver la saveur (Astolfi, 2008). Dans une approche générique pour les enseignants, dans cette activité de conception ou d'analyse de situation d'enseignement-apprentissage, le problème peut être formulé de la manière suivante : « gérer la tension entre les dimensions fonctionnelles et formelles du savoir par la mise en œuvre d'une problématique didactique » (Le Bas, 2005). Pour peu que ces problèmes fassent l'objet des échanges, les entretiens de

³ Il ne s'agit pas de mettre en abyme la notion de « problème » mais c'est un problème professionnel que de construire des situations problèmes visant à faire apprendre les élèves. C'est ici l'occasion de rappeler une similitude entre ces deux situations : pour apprendre le métier d'enseignant il faut traiter des problèmes professionnels, pour apprendre des savoirs disciplinaires les élèves doivent prendre en charge des problèmes disciplinaires.

formation cherchent à amener les stagiaires au dépassement d'une conception propositionnelle des savoirs enseignés pour les appréhender de manière plus fonctionnelle. Dit autrement, la fonctionnalité que les jeunes enseignants débutants attribuent aux savoirs disciplinaires doit se détacher d'une logique de réponse et être envisagée du point de vue des problèmes qui les ont fait naître. La construction et la mise en œuvre de situations problème avec des élèves amènent donc à examiner ou ré-examiner des nécessités relatives à l'apprentissage et au savoir disciplinaire en jeu⁴. Ces échanges argumentés entre professionnels portent la problématisation. L'enquête se joue à partir de l'expérience dans une alternance entre l'action et sa mise à distance (Dewey, 1993).

L'étude des principes, des règles, des théories permet de définir ce qu'il y a à apprendre, comment les élèves l'apprennent et la manière de l'enseigner. Elle s'articule alors à des données issues des expériences d'enseignement-apprentissage passées ou à venir. Ces données portent sur l'activité des élèves, les interventions de l'enseignant, les contraintes du dispositif d'apprentissage.

Reprenant ces éléments, nous nous inspirons du losange de la problématisation pour schématiser *a priori* ce processus. Il formalise l'espace problème dans lequel l'enseignant débutant va devoir cheminer pour concevoir des situations problème pour ses élèves que nous considérons comme des techniques d'enseignement au sens large.

2. Présentation des trois situations de formation étudiées

Comme précisé en amont, notre étude vise à analyser les aides pour accompagner le processus de problématisation lors de pratiques collaboratives.

Les enseignants débutants concernés sont des fonctionnaires stagiaires, professeurs d'école ou professeurs de collège et lycée, étudiants en Master 2. Ils sont engagés dans des échanges relatifs à la préparation d'une séquence d'apprentissage qu'ils seront amenés à opérationnaliser. L'étude s'appuie sur la mise en œuvre et l'observation de trois formes d'aide dans des débats de préparation de situation d'enseignement-apprentissage. Ces trois formes d'aide ont en commun la mise à disposition du même problème professionnel, mais divergent sur la manière d'initier le processus de problématisation.

La première situation de formation (situation 1) est une séance d'aide au projet en éducation physique et sportive avec des professeurs des écoles. Encadré par un formateur, un petit groupe de stagiaires travaille à la conceptualisation et à la contextualisation d'un projet de leçon que chacun mettra en œuvre dans la classe où il enseigne à mi-temps. Au début de l'échange, le formateur donne aux stagiaires une réponse possible au problème. Dans cette situation le savoir porte sur la transmission du témoin en course de relais. Il est mis en scène dans la confrontation sur une même distance entre un coureur seul et une équipe de deux coureurs en relais (Lebouvier, 2015 ; Le Bas, 1995). La proposition du formateur a la forme d'une situation de pratique scolaire (Le Bas, 2008) en course de relais qui a vocation à poser le problème aux élèves. Il leur donne également quelques éléments liés aux comportements des élèves et aux savoirs en jeu. « Pourquoi cette situation et pas une autre ? », la question oriente le débat autour de la structure et des fonctions qu'on donne à la situation dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'aide à la problématisation est initiée ici par l'apport d'une solution qui va amener à reconstruire le problème. Ce sont prioritairement les hypothèses qui dynamisent la problématisation.

⁴ D'autres dimensions plus transversales exigées dans le curriculum formel et en lien avec l'activité de problématisation (réfléchir, argumenter, débattre, construire un point de vue personnel) peuvent émerger en relation aux aspects épistémologiques du savoir. Elles ne sont pas considérées dans le cadre de ce travail.

La seconde situation (situation 2) s'inscrit dans le cadre d'une pratique de tutorat. Elle se fait au cours du suivi d'une leçon de physique sur un changement d'état de l'eau en Cours élémentaire première année (CE1). Dans un premier temps les élèves ont été sollicités pour proposer des expériences afin d'explorer le changement d'état de l'eau liquide en solide. Organisée par la volonté de faire manipuler tous les élèves, l'enseignante débutante souhaite faire vivre à chaque groupe leur expérience dans de nouvelles modalités. Dans une perspective didactique, les conseils du tuteur invitent l'enseignante débutante à réduire et modifier le nombre d'expériences à faire réaliser par les groupes. Cette proposition satisfait les préoccupations organisationnelles⁵ de la professeure novice. Il y a malentendu. Au cours du débriefing final, le formateur fait valoir une autre lecture de l'activité d'apprentissage des élèves. Cette lecture plus didactique mène l'enseignante à s'interroger sur son projet pédagogique. Ce moment de formation est l'occasion d'aider l'enseignante à spécifier les données du problème d'enseignement qu'elle rencontre. En référence aux composantes de l'espace problème, le pari est fait de générer le processus de problématisation du formé par des indications sur les données.

Un troisième dispositif de formation (situation 3) propose une autre forme d'accompagnement. Au cours d'un débat, des enseignants débutants doivent mettre au point un modèle de conception de situations problèmes qui doit les aider à construire leurs leçons. L'aide est ici induite par des concepts et des éléments théoriques apportés par différents articles⁶. Dans ce scénario, c'est de manière dominante le registre des conditions qui alimente la problématisation.

3. Repérage des mouvements de problématisation à partir des activités argumentatives

Cette partie vise à donner quelques indications sur la démarche utilisée pour analyser les mouvements de problématisation dans les trois situations de formation.

■ **Illustration de la méthodologie : les données de l'étude et les modalités de leur analyse**

Les trois situations renvoient à des activités collaboratives dans lesquelles les acteurs argumentent pour traiter le problème. Chacune des situations a fait l'objet d'enregistrement audio de manière à recueillir les échanges entre les acteurs. D'un point de vue méthodologique, nous considérons ici que les dialogues entre les acteurs relèvent d'une activité argumentative. Dans une première étape d'analyse, nous nous sommes attachés à repérer les mouvements qui s'opèrent sur les objets de discours. Nos analyses s'inscrivent dans les propositions de Jaubert et Rebière (2000) et des méthodologies mises au point par Fillon et al. (2004) pour analyser les débats scientifiques en classe. Plus spécifiquement nous mobilisons des indicateurs pour saisir cette activité argumentative autour de trois aspects :

- 1) les évolutions sur les objets de discours dont il est question dans les interactions. On vise par exemple à savoir comment la conception et le réseau de signification autour du concept de « critère de réussite » évoluent dans les échanges ;
- 2) les postures prises par les acteurs qui renseignent sur leur appréhension de l'activité dans laquelle ils sont ;
- 3) les formes argumentatives développées pour prendre en charge le problème (explication, comparaisons, spécification ou aides sur les données, les nécessités ou les solutions du problème.

⁵ Les préoccupations organisationnelle et relationnelle sont une caractéristique du fonctionnement des enseignants débutants mise en évidence dans différents travaux de recherche : Durand (1996), Le Bas (2005), Ouitre (2011).

⁶ Les textes qui sont soumis aux étudiants pour les aider sont les suivants :

Fabre M. (1997), *La situation-problème : le piège et la leçon*.

Pastré P. (2006), *Apprendre et faire apprendre*.

Astolfi J.-P. (1992), *Comment construire une séquence d'apprentissage*, Bref n°14, L'école pour apprendre.

Le Bas A. (2008), *Situation de pratique scolaire, transposition didactique et problématisation*.

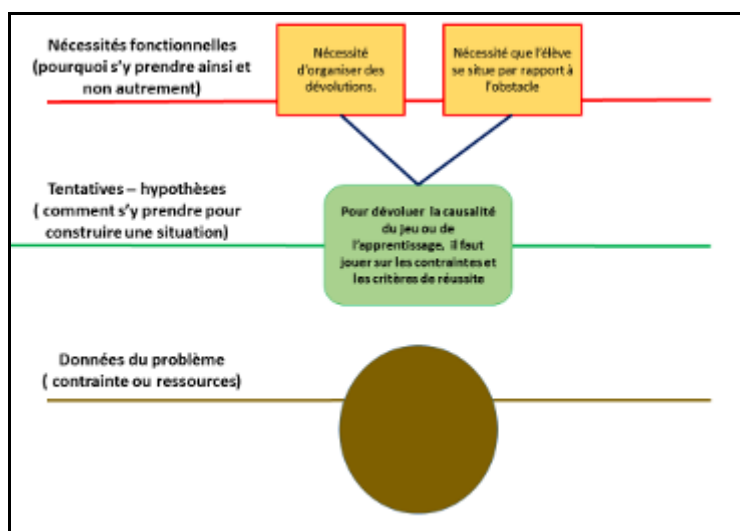
Suite à ce premier temps d'analyse, on cherche à établir autour des hypothèses qui sont formulées les mobilisations relatives aux données et nécessités du problème ainsi que leurs articulations. À titre d'exemple, observons l'extrait de discours dans le tableau 1 ci-dessous. Les trois étudiants tentent de construire, dans une forme schématique, un modèle de conception de situation problème. Au moment des échanges qui suivent, ils ont déjà évoqué les concepts d'obstacle (pluriel à confirmer) et de dévolution en prenant appui sur des textes d'auteurs. Ils se posent la question de l'opérationnalisation possible de ces concepts pour construire des situations problèmes.

Tableau 1 - Extrait de discours pour illustrer la méthodologie

Interventions des acteurs	Interprétations
<p>P50: Moi ce qui m'interroge c'est comment on met en relation la dévolution de la causalité avec l'action de l'enseignant.</p> <p>V45 : C'est à travers des contraintes et les critères de réussite que tu proposes dans la situation que l'élève, il va se rendre compte de ses erreurs, enfin, pourquoi il n'y arrive pas.</p> <p>P51: Donc en dessous il faudrait marquer contraintes et critères de réussite ?</p> <p>V46: Pour moi, l'obstacle il est dans la situation.</p> <p>A47 : Donc, l'élève pour qu'il construise l'obstacle il faut qu'il sache que la première solution qu'il a produite ce n'était pas...</p> <p>V47: La bonne solution.</p> <p>A48 : Ça ne permettait pas de résoudre le problème.</p> <p>V48: Il faut qu'il se pose des questions, après voilà.</p> <p>A49 : Il essaie, il notifie l'obstacle.</p> <p>V49: À travers des critères de réussite.</p> <p>A49 : Et ensuite, il essaye de proposer une nouvelle solution</p>	<p>Hypothèse d'action sur la situation : proposer des critères de réussite</p> <p>Articulation entre l'action de dévoluer, de proposer des critères de réussite, et la nécessité que l'élève se situe par rapport à l'obstacle</p>

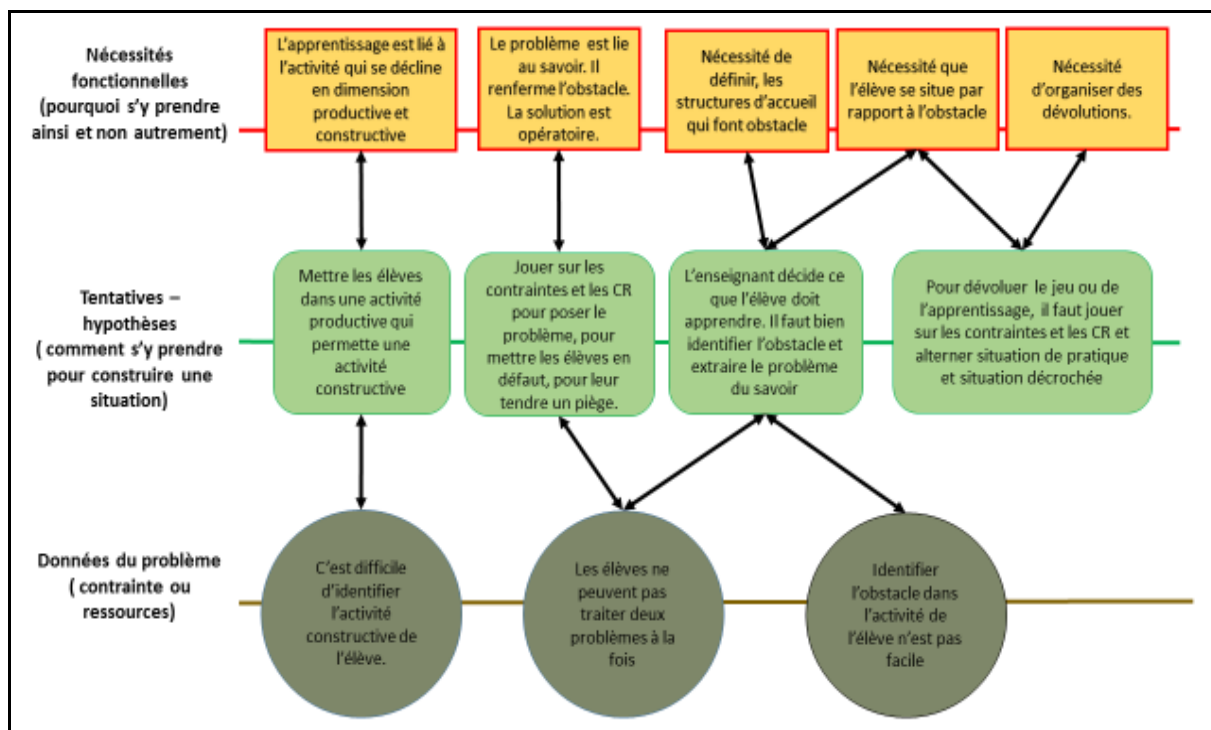
L'objet de discours porte ici sur la « dévolution de la causalité » des erreurs qui s'articule progressivement avec la possibilité d'actions sur la situation par l'intermédiaire des critères de réussite. Il s'associe également avec la nécessité pour l'élève de prendre conscience de l'obstacle qu'il rencontre. Remis en forme dans l'espace problème cet extrait est formalisé dans le schéma de la figure 2 ci-dessous. On remarquera que les stagiaires ne mobilisent pas dans cet exemple de données du problème.

Figure 2 - Schématisation de l'extrait de discours du tableau 1 : articulation de données, de nécessités et de formulation d'hypothèses d'action en relation avec le problème



Dans l'étape suivante d'analyse, l'enjeu est de repérer comment les données, les nécessités et leurs articulations se modifient au cours de la situation d'échange liée à la formation. La mise en chronologie de gauche à droite montre la dynamique de ces mouvements de problématisation. Le schéma de la figure 3 montre comment pour la situation de formation n°3, au fil de l'entretien et des interactions, se construisent les relations entre les nécessités, les données et les hypothèses. Elles formalisent les mouvements de problématisation sans pour autant indiquer un ordre d'apparition entre ces éléments.

Figure 3 - Schématisation de l'ensemble de la séance en termes d'articulation de données, de nécessités et de formulation d'hypothèses d'action en relation avec le problème



■ **Faits saillants et résultats**

Les tableaux suivants présentent en guise de résultat un inventaire des nécessités, des hypothèses d'action, des données et de leurs articulations pour chacune des situations de formation.

- *Situation 1 : une aide aux projets engagée à partir de la mise à disposition d'une solution*

Rappelons que dans cette situation, le formateur souhaite que les stagiaires qui vont mettre en œuvre les projets d'enseignement construits à l'issue de ce moment de formation comprennent les tenants et les aboutissants de la situation qu'il soumet. Il s'agit d'en identifier l'intérêt didactique et de se l'approprier. Celle-ci est analysée *a priori* au regard de sa structure (son but, ses contraintes, son critère de réussite), mais aussi au regard des fonctions qu'elle est susceptible de jouer dans la démarche d'enseignement.

Tableau 2 - Nature de la problématisation dans la première situation de formation

	Ce qui est mobilisé et construit	Type de relation entre nécessités-hypothèses-données
Nécessités	Les nécessités sont mobilisées implicitement, mais ne sont pas généralisées et discutées.	Les contraintes du problème organisent prioritairement la problématisation qui néglige l'explicitation des raisons ⁷ .
Hypothèses d'action	Les actions possibles sont très concrètes et très contextualisées. Le travail sur la situation et sur les interventions que l'enseignant doit y déployer permet aux stagiaires de se projeter très concrètement dans la conduite de la séance.	
Données du problème	Les données portent sur la manière dont apprennent les élèves, les étapes par lesquelles ils passent, la capacité des contraintes de la situation à mettre en cause leur fonctionnement usuel.	

Nous illustrons les résultats du tableau 2 par un extrait de corpus dans le tableau 3 ci-dessous. Au fur et à mesure que les stagiaires comprennent la situation et la nature du problème qui est posé aux élèves en course de relais, les échanges s'orientent vers la mise en œuvre concrète.

Tableau 3 - Extrait de discours pour illustrer la présentation du tableau 2 de la première situation de formation

Interventions des acteurs	Interprétations
« Formateur : Comment on pourrait envisager ... on a fait la situation, on a les résultats, on verra après comment on peut les collecter les résultats... le côté pratique. Comment on pourrait ... vous arrivez, vous êtes devant vos élèves, on est dans l'idée de leur poser le problème, qu'est qu'on leur dit ? Comment on fait les choses ?	Articulation entre les difficultés possibles des élèves et les actions de l'enseignant pour faire vivre les critères de réussite et poser le problème. Les nécessités ne sont pas mobilisées
S1 : ... déjà une première chose qu'est... enfin, c'était pas évident pour moi, donc c'est pas évident pour des élèves le fait qu'on garde sa vitesse maximum, après on ralentit forcément. Je pense que ça déjà ...	
Formateur : Oui parce que les élèves ils disent en général qu'on est plus fort à deux. Ce qui n'est pas dans l'absolu faux, mais là c'est pas forcément une explication. Mais est-ce qu'on commence par ça du coup ?	
S3 : Non, déjà voir si c'est réussi ou pas.	
S3 : ...dans un premier temps.	
Formateur : Donc dans un premier temps, on mobilise le critère de réussite ?	

Quand les étudiants analysent une proposition de situation robuste en course de relais (situation de formation n°1), la perspective pragmatique de sa mise en œuvre est déterminante. La recherche des stagiaires se focalise sur l'activité d'apprentissage des élèves et les fonctions didactiques des éléments constitutifs de la situation. Les questions que traitent les stagiaires portent sur la manière dont apprennent les élèves, les étapes par lesquelles ils passent, la capacité des contraintes de la situation à mettre en cause leur fonctionnement usuel. Les stagiaires, de manière pragmatique, explorent les actions possibles. Les détours vers des raisons sont très ponctuels, majoritairement implicites et aidés par le formateur. Prenons un exemple : à un moment donné, les discussions portent sur la nature de l'effort (soit la distance à courir) que les élèves vont rencontrer dans la course de relais. Il est fait allusion à l'impact de cette distance dans la comparaison directe entre le coureur seul et les deux coureurs en relais que la situation a-didactique organise. Cette donnée est importante pour permettre de bien poser le problème aux élèves. Parallèlement, la charge de travail est pensée plus globalement au

⁷ Pour Michel Fabre (2006) ce serait une problémation car les mouvements entre données et conditions mobilisent des concepts, des règles, des principes qui guident la recherche de solution sans qu'il y ait un examen critique de ces conditions.

niveau de la séance en termes de cumul et de récupération. Ces éléments de discussion ne sont pas pour autant mis en relation avec des nécessités épistémologiques qui intégreraient de façon théorique ces éléments de physiologie de l'effort. Plus largement, la nécessité de penser l'épistémologie des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) et d'y intégrer les savoirs de référence de l'éducation physique et sportive (EPS) n'est pas posée par le groupe ni réellement encouragée par le formateur.

- *Situation 2 : un entretien post-séance entre un formateur et une enseignante débutante*

Dans cet entretien post-séance, le formateur revient sur les activités d'apprentissage des élèves au cours de la leçon mise en œuvre par la jeune enseignante parfois après des discussions et des propositions du formateur. À partir des observations, il tente d'aider la stagiaire à délimiter des conditions favorables ou défavorables aux apprentissages. Il cherche à faire spécifier les données du problème pour alimenter la problématisation.

Tableau 4 - Nature de la problématisation dans la deuxième situation de formation

	<i>Ce qui est mobilisé et construit</i>	<i>Type de relation entre nécessités-hypothèses-données</i>
<i>Nécessités</i>	Une nécessité (penser l'apprentissage comme un processus de transformation) apparaît. Elle fait revoir le point de vue de l'enseignante et lui ouvre des pistes d'action.	La spécification des données ouvre des pistes d'action en relation avec une nécessité qui reste isolée. La problématisation permet d'argumenter l'action et de prendre conscience de cette nécessité.
<i>Hypothèses d'action</i>	Celle-ci propose une réorganisation des expériences à faire vivre aux élèves pour les faire réfléchir.	
<i>Données du problème</i>	L'intervention du formateur permet au stagiaire de prendre conscience d'une fonction didactique des contraintes.	

Nous illustrons ci-dessous les résultats du tableau par un extrait de corpus.

Tableau 5 - Extrait de discours pour illustrer la présentation du tableau 4 de la première situation de formation

<i>Interventions des acteurs</i>	<i>Interprétations</i>
<i>Formateur : Et quand vous dites que euh les élèves donc c'était pas l'expérience proposée. Si il y avait eu un temps de plus de discussion qu'on focalise sur les quatre. Est-ce que vous pensez pas que ça aurait pu euh qu'on se mette d'accord que ça servait à rien de tout faire.</i>	Un autre déroulement possible de la situation à partir d'une donnée permet d'envisager différemment l'activité des élèves. Sans toutefois en examiner la nécessité.
<i>PE : Peut-être avant de proposer avant sur chacune des expériences.</i>	
<i>Formateur : Oui avant de faire les groupes.</i>	
<i>PE : De proposer.</i>	
<i>Formateur : De proposer discuter et se mettre d'accord que les quatre là résumant bien ce qu'on avait proposé.</i>	
<i>PE : Hein hein hein</i>	
<i>Formateur : ça vous paraît pertinent ça ?</i>	
<i>PE : Ouais ouais après euh est-ce qui y'en avait pas une qui était quasiment plus chercher à donner du verglas euh ouais ça aurait pu être intéressant ouais.</i>	
<i>Formateur : Parce que là euh si j'avais été à votre place avec le regard que j'ai. Indépendamment de gérer la classe (rires). Moi j'aurai passé plus de temps sur euh justement ce tableau-là.</i>	
<i>PE : Hum oui</i>	

Au cours du débriefing dans lequel les protagonistes cherchent comment on aurait pu faire autrement, l'expérience vécue colore l'enquête. La recherche d'une leçon alternative se nourrit d'un regard nouveau sur l'activité d'apprentissage des élèves. Ainsi, apparaît comme une ressource nouvelle, le fait que des contraintes de la situation peuvent organiser les apprentissages. Envisagées auparavant dans une fonction « organisationnelle » les contraintes acquièrent une fonction didactique. Par exemple, les expériences doivent-elles être toutes réalisées pour constater que certaines d'entre elles ne fonctionnent pas ou doit-on les discuter tous ensemble pour sélectionner et ne réaliser que celles qui peuvent permettre de répondre à la question posée ? Toutefois si la mobilisation d'une nécessité ouvre des pistes, pour autant, elle ne permet pas encore un changement explicite et radical de fonctionnement de l'enseignante dans sa manière de concevoir les situations.

- *Situation 3 : un débat didactique sur la construction d'un modèle de conception de leçon*

La situation 3 est un débat entre trois enseignants stagiaires qui doivent construire un modèle de conception de situation problème. Ils ont à disposition différents articles qui font valoir des propositions génériques sur les situations d'enseignement-apprentissage. L'aide est ici apportée par la proposition de principes sur l'apprentissage.

Tableau 6 - Nature de la problématisation dans la troisième situation de formation.

	<i>Ce qui est mobilisé et construit</i>	<i>Type de relation entre nécessités-hypothèses-données</i>
<i>Nécessités</i>	Les nécessités sont examinées, recoupées et délimitées à partir des propositions des textes et des actions possibles.	Des hypothèses d'action génériques sont travaillées à partir d'un examen des nécessités. La problématisation est descendante et décontextualisée.
<i>Hypothèses d'action</i>	Les débats font émerger des outils d'action. On passe d'un modèle systémique qui identifie les éléments incontournables d'une fiche de préparation vers un mode d'emploi.	
<i>Données du problème</i>	Les ancrages empiriques sont faibles et sous forme de considérations générales ; il y a peu de recours à des exemples.	

L'extrait de corpus présenté dans le tableau 1 illustre la troisième situation de formation. De manière différente aux deux premières, la troisième situation de formation (situation 3) n'est pas finalisée par une mise en œuvre en classe d'une situation problème prochaine et précise. Les décontextualisations y sont plus nombreuses et les nécessités font l'objet d'une exploration explicite. À l'inverse des autres situations de formation examinées, les données du problème restent génériques, la problématisation peine à trouver un arrimage empirique.

4. Synthèse et discussion

Cette partie revient sur les résultats, les compare, les discute et ouvre deux pistes pour penser les régulations d'aide à la problématisation. La première porte sur une structuration de ces aides dans des configurations qui articulent, en lien avec le problème, des ostensions⁸, des rétentions

⁸ « L'ostension a lieu quand un objet ou un événement donné, produit de la nature ou de l'action humaine (intentionnellement ou inintentionnellement), fait parmi les faits, est "sélectionné" par un individu et désigné pour exprimer la classe dont il est membre. L'ostension représente le premier niveau de la signification active, et c'est la première convention employée par deux personnes qui ne connaissent pas la même langue. [...] Notons que lorsqu'on veut s'exprimer par ostension, une forme de consensus tacite ou explicite doit avoir établi le niveau de pertinence à considérer », Eco (1992, p.79).

sur les solutions, les données ou les nécessités. La seconde propose de penser ces guidages dans des scénarios qui se développent au regard de l'avancée du processus de problématisation.

Nous avons associé les critères de la problématisation à trois dimensions : l'exploration des possibles, l'articulation des données et des conditions du problème et leur examen. Les activités argumentatives et collaboratives des acteurs témoignent de différents moments de problématisation pour un même problème dans les trois situations de formation étudiées. Chaque situation a mis la focale sur une entrée et des modalités de régulation distinctes entre un travail sur les solutions, les données ou les nécessités du problème. Les propositions d'action à effectuer pour concevoir une séquence d'apprentissage sont nombreuses et traduisent une exploration des possibles, mais les trois situations de formation engendrent des mouvements de problématisation à la fois spécifiques et partiels que le tableau suivant reprend.

Tableau 7 - Les trois types de problématisation repérés

	Situation 1	Situation 2	Situation 3
Type de problématisation	Les contraintes du problème organisent prioritairement la problématisation qui néglige l'explicitation des raisons.	La spécification des données ouvre des pistes d'action en relation avec une nécessité qui reste isolée. La problématisation permet d'argumenter l'action.	Des hypothèses d'action génériques sont travaillées à partir d'un examen des nécessités. La problématisation est descendante et décontextualisée.

La comparaison de ces différentes perspectives de régulation fait apparaître l'attractivité des buts et des finalisations portés par les situations de formation. La préparation d'une situation qu'il faudra réaliser ou l'analyse d'une leçon mise en œuvre centrent l'enquête sur la construction des faits relatifs à l'activité d'apprentissage développée par l'élève et aux procédures d'enseignement déployées par le stagiaire. Des nécessités sont mobilisées sans pour autant y être explicitées ou examinées. À l'inverse, la production d'un modèle générique de préparation facilite l'examen des nécessités du problème, l'expression de logiques explicatives, mais peut faire l'impasse sur les aspects pragmatiques et contextuels et de fait être moins mobilisateurs pour des stagiaires en exercice. On travaille le problème sans « donnée » à la manière de ce que Chevillard et Ladage (2010) nomment « la connaissance du monde par le seul raisonnement ». Selon les buts poursuivis et la dominante des apports de solutions, nécessités, ou contraintes du problème, la dialectique des faits et des idées peut s'évaporer dans les idées comme dans la multiplication des faits. On peut faire là, un parallèle avec les deux grands obstacles de Bachelard (1938) : la connaissance générale et l'expérience première.

Un autre constat apparaît à la lecture des résultats. Elle se réfère au travail du formateur, qui questionne, délimite, désigne des éléments occultés. Les mouvements de problématisation repérés sont majoritairement consécutifs aux interventions du formateur. L'analyse des échanges montre comment le travail du problème n'avance pas d'un bond en réponse à une question. Les « gestes » d'incitation des formateurs invitent à la mise en relation, combinent par petites touches la spécification d'une donnée de la situation, une question sur une nécessité, un début d'explication, une hypothèse alternative à celle proposée. L'enquête suppose des mouvements entre les données et les nécessités. Ni descendants ni complètement émergents ces mouvements ne s'opèrent pas seuls et demandent à être étayés, guidés. La problématisation suppose un parcours qui va du connu vers l'inconnu. Pour étayer ce cheminement, elle mobilise des points d'appui et nécessite du « grain à moudre » qui alimente sa dynamique. Des ostensions sont nécessaires tout autant qu'une certaine réticence. À la suite de Fabre et Musquer (2009) qui développent la notion d'inducteur de problématisation, nous reprenons à notre compte l'idée d'aider à la problématisation des formés. Ces aides possèdent

une dimension épistémique, cognitive et pragmatique. Elles renvoient aux modalités de questionnement, mais également, comme notre travail le montre, aux ressources qui peuvent être mises à disposition des formés pour les aider dans la recherche des données ou des conditions du problème.

Ces résultats posent la question de régulations qui permettraient de résister à l'attractivité des buts et des finalisations des situations de formation. Dans une perspective de transformation des modes de fonctionnement professionnel, comment faire vivre des contenus de formation qui permettent de penser la conception de situation problème comme un savoir problématisé ?

Pour terminer cette discussion, nous proposons deux pistes pour explorer ce qui pourrait aider à problématiser. Elles portent sur la nature de l'aide dans l'espace problème (des configurations d'aide) et sur la manière de la délivrer dans le temps (des scénarios de problématisation). Elles traduisent la volonté d'inscrire le processus d'aide dans une interaction entre les acteurs et dans un processus.

La dimension partielle des différentes aides à la problématisation développée dans les trois situations de formation nous invite à les penser de manière complémentaire en les orchestrant dans des configurations d'aide. Nous entendons ces configurations comme des schémas momentanés de régulations didactiques qui organisent une combinaison d'actions entre les données, les conditions et les hypothèses propres à l'espace problématique. Celles-ci sont imaginées comme des schémas formés par la position et l'influence qu'exercent les ostensions et les rétentions sur les données, les conditions ou les solutions du problème. Elles représentent une forme d'équilibre qui maintient l'exploration des possibles tout en permettant des points d'appui.

La problématisation n'est pas de l'ordre de « l'eureka », elle s'inscrit dans un processus de transformation qui demande du temps. Les aides à la problématisation doivent se penser dans une temporalité et dans les interactions entre les acteurs qui dynamisent ce processus. Au regard du côté incomplet des problématisations restituées dans cet article, nous proposons d'examiner la notion *de scénario d'aide à la problématisation* pour mettre en évidence ces dimensions temporelle et interactive. Le scénario n'est pas pour nous une procédure, il a une fonction d'anticipation et de guide. Il permet la mise en scène de l'enquête, mais laisse la place à l'improvisation et au jeu des acteurs. Il porte une organisation didactique autour de l'exploration des possibles, d'un examen des nécessités (conditions), d'une mise en relation des nécessités (conditions) et des données du problème. À titre d'exemple, on peut imaginer que la combinaison des trois situations de formation examinées dans cet article pourrait s'organiser dans un scénario. Les stagiaires sont confrontés à différents rôles : enseignant, concepteur, conseillé, chercheur. La prise en charge de ces rôles modifie leur activité et les amène à mobiliser différents points de vue et arguments. En reconsidérant leurs activités, ils modifient en retour le traitement du problème. Problématiser est une façon de faire le tour de la question. Dans la perspective d'organiser ces enchaînements dans un scénario, il reste à déterminer les configurations d'aide, leur ordre de présentation, l'intervalle de temps qui les séparerait, ainsi que leur éventuelle périodicité dans des variantes de forme. Ce scénario quel qu'en soit l'agencement serait alors porteur d'une certaine unité problématique quant au problème professionnel mis au travail. Ces aspects d'aide à la problématisation dans des enchaînements identifiés ouvrent quelques perspectives de recherche.

Conclusion

Le travail que nous venons de présenter s'appuie sur une didactique de la formation professionnelle qui s'inscrit dans une conception problématique de la gestion du système didactique. Cette conception se traduit par la mise en avant de classes de problèmes professionnels (Le Bas, 2005) que l'enseignant débutant, comme l'expert, doit prendre en charge pour faire la classe. Dans ce contexte, la formation professionnelle vise l'identification, la

reconstruction des problèmes professionnels et l'exploration d'hypothèses de solutions permettant de mieux les prendre en charge (Fabre, 2006). Ces pistes de travail sont référées à des objets d'étude spécifiques. Des obstacles liés aux modes de fonctionnement usuels des enseignants débutants peuvent empêcher la reconnaissance de ces problèmes professionnels et ne facilitent pas leur prise en charge. Si ces obstacles et leur façon de faire la classe spontanément sont source de résistances pour engager des transformations professionnelles durables, ils sont cependant un point d'appui pour les premières expériences de classe. Telle est l'ambiguïté de l'obstacle (Fabre, 1999). Changer ses modes de fonctionnement spontanés est alors quelque chose de couteux qui suppose des remises en cause importantes, des ruptures. Cela nécessite du temps et de l'accompagnement. Les problèmes professionnels et leur traitement organisés dans une certaine progressivité des apprentissages professionnels dessinent le curriculum de la formation. La problématisation des pratiques constitue la démarche privilégiée d'intervention. Ces éléments s'inscrivent dans une alternance que l'on souhaite intégrative. Cette « intégration » s'organise à partir des problèmes professionnels et des objets d'étude qui traversent les différents moments et modules de formation et les questionnent en fonction de leur spécificité. Les résultats de la recherche présentés dans cet article font valoir pour un même problème professionnel (concevoir une situation d'enseignement-apprentissage) des problématizations incomplètes. En fonction des ostensions et des retentions effectuées par les formateurs, des « types » de problématization apparaissent. Conscients de cet aspect inachevé, nous faisons la proposition d'envisager des scénarios qui permettraient dans leur alternance de prendre en charge les trois types de problématization que nous avons expérimentés et pour lesquels ce qui est mobilisé et construit par les stagiaires diffère sensiblement. Ces scénarios d'aide à la problématization seraient finalement un moyen de « faire le tour » de la problématization liée à un problème professionnel. Pour autant, il nous semble raisonnable de penser que les transformations professionnelles nécessiteront plusieurs scénarios de ce type et que les obstacles ne se laisseront pas si facilement contourner. La formation a peut-être tendance à fermer trop rapidement les problèmes qu'elle pose en oubliant parfois qu'ils ne s'effacent pas dans leur résolution et qu'ils sont constitutifs de l'activité professionnelle qui nous préoccupe ici.

Références

- ASTOLFI J.-P. (1992), « Comment construire une séquence d'apprentissage », *Bref*, n°14 (L'école pour apprendre).
- ASTOLFI J.-P. (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF.
- BACHELARD G. (1938/2004), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- CHEVALLARD Y. & LADAGE C. (2010, octobre), « Enquêter pour connaître. L'émergence d'un nouveau paradigme scolaire et culturel à l'âge de l'Internet », communication présentée à la *Journée de réflexion sur le thème « Une approche anthropologique du didactique »* tenue le 15 octobre 2010 à l'Institut de mathématiques de l'université de Liège (Belgique).
- CLOT Y. & FAÏTA D. (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n°4, p.7-42.
- CONNE F. (2008), « L'expérience comme signe didactique indicel », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 28-2, p. 219-264.
- DEWEY J. (1993), *Logique : la théorie de l'enquête. L'interrogation Philosophique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURAND M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURAND M. (2008), « Un programme de recherche technologique en formation des adultes », *Éducation et didactique*, vol. 2, n°3, décembre, p.97-121.
- ECO U. (1992), *La production des signes*, Paris, Poche.

FABRE M. (1997), *La situation-problème : le piège et la leçon*, Document interne du réseau « Enseigner autrement » de l'enseignement agricole.

FABRE M. (1999), *Situation problème et savoirs scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

FABRE M. (2006), « Analyse de pratique et problématisation. Quelques remarques épistémologiques », *Recherche et formation*, n°51, p.133-145.

FABRE M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.

FABRE M. & MUSQUER A. (2009), « Les inducteurs de problématisation », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42(3), p.111-129, doi : 10.3917/lsele.423.0111

FILLON P., ORANGE C., PETERFALVI B., REBIÈRE M. & SCHNEEBERGER P. (2004), « Argumentation et construction de connaissances en sciences », dans J. Douaire (éd.), *Argumentation et disciplines scolaires*, Paris, INRP, p. 203-247.

GRIZE J.-B. (1997), *Logique et langage*, Paris, Ophrys.

JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2000), « Observer l'activité langagière des élèves en sciences », *Aster*, n°31, p.173-194.

ORANGE C. (2002), « Apprentissages scientifiques et problématisation », *Les Sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, vol. 35(1), p.25-42.

ORANGE C. (2006), « Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences », dans M. Fabre & E. Vellas *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation ».

LE BAS A. (1995), *La course de relais*, document didactique interne, Université de Basse-Normandie, IUFM, Centre de Saint-Lô (non publié).

LE BAS A. (2005), « Didactique professionnelle et formation des enseignants », *Recherche et formation*, n°48, p.47-60.

LE BAS A. (2008, mai), « Situation de pratique scolaire, transposition didactique et problématisation », communication présentée au colloque international, *Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats*, Bordeaux (France).

LE BAS A., LÉBOUVIER B. & OUITRE F. (2013), « L'évaluation et le développement de compétences didactiques dans la formation des enseignants », *Travail et apprentissage, revue de didactique professionnelle*, n°14.

LÉBOUVIER B. (2015), « Expérience et problématisation en EPS, une expérience en relais », *Carrefours de l'éducation*, n°40, p.31-49.

OUITRE F. (2011), « Développement professionnel et paliers de professionnalité : le cas de la formation des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive », *Recherche en Éducation*, n°11, p.151-163.

PASTRÉ P. (2006), « Apprendre à faire », dans E. Bourgeois & G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France, p.109-121.

Le séminaire de recherche : un lieu pour structurer la formation à l'enseignement autour de l'articulation théorie et pratique

Sylvain Doussot & Anne Vézier¹

Résumé

Une formation professionnelle universitaire comme celle des enseignants pose la question de la place et du rôle d'une initiation à la recherche pour former au métier. L'article examine cette question sur la base d'un cas de séminaire de recherche de didactique en master « métiers de l'enseignement » destiné à de futurs professeurs d'histoire-géographie, et en particulier d'une étudiante. Le cadre théorique de la problématisation donne à voir les enjeux et les ressorts de ce dispositif qui met potentiellement les débutants en situation de questionner leurs représentations didactiques, sous conditions théoriques et empiriques de production de données sur les relations entre enseignement et apprentissage difficilement accessibles autrement. Si l'enjeu est bien de formation professionnelle, le métier d'enseignant d'histoire n'est pas n'importe quel métier : il est en continuité avec la pratique de recherche.

Deux réformes récentes de la formation des enseignants en France ont conduit à une universitarisation (2010) et à une alternance (2013) qui mettent les étudiants-stagiaires en situation de pratique et de recherche lors de la dernière année du cursus. Émerge ainsi un nouveau lieu de formation pour les enseignants tout débutants, autour de séminaires de recherche qui mettent en dialogue la pratique effective des apprentis enseignants et les cours de formation professionnelle, dans un cadre collectif ayant une temporalité longue, structurée par l'écriture. Un corpus (écrits, enregistrements des réunions de travail) portant sur un séminaire de recherche en didactique de l'histoire avec un groupe d'apprentis enseignants du secondaire, donne à voir les mécanismes et les conditions d'une mise en tension théorie/pratique dans ce cadre de formation. Un cas sera détaillé pour montrer à quelles conditions le développement de la compétence *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*, mais aussi des compétences didactiques et disciplinaires, peuvent reposer sur un travail de construction et d'analyse de séquences : production et confrontation de données aux modèles didactiques des formés (issus de leurs représentations et des cours de didactique), dans une double activité d'écriture et d'échanges. Et comment un tel dispositif peut modifier le rôle du formateur et rééquilibre la relation en faveur de l'autonomie du formé.

1. Un dispositif possible de formation professionnelle au sein d'une formation renouvelée

Les évolutions du système de formation des enseignants en France depuis cinq ans ont entraîné la modification d'éléments structurels qui peuvent avoir des effets profonds mais pas nécessairement visibles immédiatement.

Deux réformes successives ont radicalement fait évoluer la formation, dont le principal est certainement le passage à un diplôme de master (selon le schéma européen) qui induit une structuration de la formation sur la recherche. Avant 2010, la formation se fait dans des Instituts

¹ Maîtres de conférences en didactique de l'histoire, Centre de Recherches en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes, ESPE de l'académie de Nantes.

universitaires de formation des maîtres (IUFM), mais qui ne délivrent pas de diplômes. Ces IUFM sont encouragés à développer des recherches, ce qui conduit à la constitution d'équipes d'enseignants-chercheurs dans des domaines variés, sans que la recherche n'irrigue officiellement le curriculum de la formation dispensée dans ces mêmes instituts. En fait, l'alternance théorie/pratique tend plutôt à juxtaposer des périodes de stage et des périodes de formation. Des mémoires dits « réflexifs » sont demandés aux étudiants-stagiaires, mais ils n'entrent pas – ou pas nécessairement – dans le cadre de la recherche académique. En 2010, la formation est « masterisée » : les IUFM, entre-temps intégrés à une université, délivrent des diplômes de master, et la formation intègre dans ce cadre la recherche à travers la production de mémoires et leur soutenance, selon le schéma organisant les masters universitaires (qu'ils soient dits « de recherche » ou « professionnel »). Cependant, un déséquilibre s'instaure entre le développement de cette dimension réflexive potentiellement institutionnalisée comme démarche de formation à et par la recherche, et une disparition plus ou moins complète des périodes de stage de pratique d'enseignement. La formation y est pensée comme successive : une formation disciplinaire, une formation professionnelle (y compris didactique), puis des situations de pratique accompagnée par des professionnels. En 2013, les programmes de formation sont à nouveau modifiés. Le master n'est pas remis en cause comme format, mais la place des stages est renforcée dans un but de rééquilibrage entre théorie et pratique présenté comme un moyen de lutter contre la successivité de la formation précédente : formellement, notamment lors de la seconde année de formation, les étudiants sont simultanément stagiaires, c'est-à-dire à mi-temps dans des classes et le reste du temps en formation, laquelle reste formellement structurée par le rapport à la recherche.

Cette présentation schématique néglige la place fluctuante du concours de recrutement des fonctionnaires qui se déplace au fil de ces réformes entre la première et la seconde année, et elle ne présente pas les difficultés de sa mise en œuvre. En effet, l'objectif est de présenter ici une situation spécifique dont il ne s'agit pas de mesurer la possibilité de généralisation du point de vue institutionnel. Nous visons à mettre au jour les conditions de possibilité didactiques d'une formation qui articule effectivement théorie et pratique à travers le travail de recherche. C'est pourquoi nous nous focalisons d'emblée et pour la suite sur ces dimensions.

Cette évolution montre le rôle croissant potentiel de la recherche dans la formation : d'un mémoire « réflexif » on passe à un travail de recherche puis à un travail de recherche appuyé sur une pratique effective conséquente. Cependant, une telle évolution pose la question – du point de vue des étudiants et du point de vue théorique – de la place de la recherche dans une formation professionnelle : pourquoi faire de la recherche alors qu'il s'agit de devenir enseignant et non chercheur ? Cette question se pose différemment selon les parcours. Pour les futurs professeurs des écoles, elle se pose de manière absolue, tandis que dans le second degré, elle peut également se poser en concurrence avec la recherche disciplinaire. C'est en ce sens que l'approche didactique joue un rôle essentiel dans la compréhension de ces tensions : souvent perçue comme non disciplinaire par les spécialistes d'une discipline, elle est inversement perçue comme éloignée des préoccupations professionnelles parce que rattachée à une discipline pour les autres. Nous abordons par ce biais la question de la pratique débutante du point de vue de l'intérêt de la recherche dans la pratique et dans la formation, à travers la question de recherche suivante : à quelles conditions la recherche peut-elle devenir le moyen de dépasser la dichotomie théorie/pratique dans la formation ?

Ces questions n'ont cependant pas attendu les réformes récentes de la formation des enseignants en France pour se poser aux formateurs. Au début des années 1990, différentes réformes déjà, et notamment la mise en place des IUFM pour la France, suscitent des réflexions qui s'inscrivent dans les problématiques de l'époque. De ce point de vue, un texte est à la fois révélateur et complet sur les questions soulevées à ce moment-là : Perrenoud (1992) passe en revue les enjeux de l'introduction d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. Un fil rouge tient ce texte, celui de la formation à une pratique réfléchie et réflexive. Dans la lignée des recherches issues de l'idée de praticien réflexif (Schön, 1983), il s'agit pour Perrenoud de voir dans quelle mesure il est possible et pertinent de construire cette réflexivité par la recherche. Ses constats sont mitigés – « il ne faut pas attendre d'effets massifs et

miraculeux d'une initiation condamnée à rester assez marginale dans le cursus » – et il manifeste peu d'espoir d'une entrée productive en formation d'enseignant par la recherche, mais il le fait du point de vue de l'analyse de la formation, sans tenter de construire une problématique qui permettrait de lier celle-ci à l'analyse de la recherche comme pratique théorique qui rendrait sans doute possible une meilleure prise en charge de la spécificité de cette pratique comme pratique par définition réflexive. L'intérêt de ce texte est cependant de pointer d'une part qu'« à ce jour, il n'existe guère de formation spécifique au métier d'enseignant-chercheur comme métier à part entière » (Perrenoud, 1992, p.20) et encore moins de recherches sur ce plan, et d'autre part, que la question de la relation de l'initiation à la recherche à la pratique d'enseignement ne doit pas être traitée comme une relation de la théorie à la pratique, mais que la recherche est elle-même une pratique. D'où le paradoxe sans doute fécond d'une formation à la pratique de la recherche dans une formation à l'enseignement. Il suggère sur ce constat que la forme « clinique » de la recherche est certainement la plus adaptée pour « installer une pratique réfléchie » (p.22) dans la formation.

Cette perspective « réflexive » est reprise, dans la deuxième moitié des années 2000 dans plusieurs publications collectives comme le numéro 59 de la revue *Recherche & Formation* en 2008 et l'ouvrage collectif dirigé par Étienne et al. (2009), qui traitent plus largement de la formation des enseignants. Si les limites identifiées par Perrenoud au début des années 1990 y sont développées, ces publications apportent un certain nombre d'enseignements nouveaux qui peuvent guider notre approche didactique. En particulier, Étienne (2008) dépasse la limite soulevée par Perrenoud du décalage entre l'objectif de formation à un métier et la recherche comme un autre métier : « le chercheur est lui aussi un praticien et le praticien un chercheur sans volonté de reconnaissance toutefois. Il convient donc de distinguer soigneusement la recherche scientifique de la recherche quotidienne (Astolfi, 1991 ; Beillerot, 1991). Nous parlerons volontiers de formation à et *par* la recherche certes mais *pour* la recherche ou *pour* l'exercice d'un métier ou d'une profession. » (Étienne, 2008, p.125). Cette double distinction (formation à la recherche pour un métier/pour la recherche ; recherche scientifique /quotidienne) nous paraît essentielle pour ne pas en rester aux dichotomies largement installées dans les inconscients scolaires des formateurs, enseignants et chercheurs en éducation. C'est notamment ce que développe Perrin (2005) sous l'angle de l'analyse d'une expérience de formation. Derrière une présentation qui semble favoriser une approche inductive pour pallier les risques de déconnexion des besoins de formation et des caractéristiques de la recherche, il souligne en fait la nécessité de prendre ensemble l'empirique, le cadre théorique et le problème de connaissance qui sont liés au problème de métier que l'enseignant en formation cherche à traiter. Ce faisant il parvient, comme il le dit, à « instrumenter un point de vue réflexif et renforcer une articulation théorie-pratique » (p.126).

Ces différentes références convergent ainsi pour dessiner une problématique qui correspond au cadre théorique dans lequel nous travaillons (et présenté dans la section suivante). En premier lieu, en saisissant aussi bien la production de savoirs que leur apprentissage, le cadre de la problématisation permet d'enserrer la question de la place de la recherche dans la formation dans une double approche de pratiques de savoirs : pratique de formation et pratique de recherche. Il pose ensuite, dans sa référence bachelardienne, que l'apprentissage (ici des enseignants) constitue un changement de nature des connaissances – de l'opinion au savoir scientifique – qui est le propre de la réflexivité scientifique, ce qui est un moyen de questionner les conditions de développement d'une compétence réflexive au cœur de la formation.

2. Problématique et production des données de l'étude

La problématique qui part de la question du dépassement de la dichotomie théorie/pratique se construit en appui sur la production d'un ensemble de données issues d'un séminaire de recherche tenu pendant deux ans avec un groupe d'étudiants futurs enseignants d'histoire-géographie, selon une perspective de recherche en didactique de l'histoire.

La démarche prévue dans ce dispositif de formation met les étudiants dans la position de produire et d'analyser leur propre pratique en relation avec les éléments théoriques travaillés dans les cours du master (en l'occurrence, les cours de didactique menés par le même formateur). Cette position spécifique et décalée par rapport à la pratique de stage et à l'activité étudiante ordinaire (suivi de cours, travaux et évaluations sur les éléments théoriques proposés) conduit les participants à élaborer un recueil de données, à écrire et lire, et à présenter et discuter ces éléments lors des séminaires. L'objectif de formation est donc la double confrontation entre les idées didactiques des étudiants et celles des cours de didactique, et de ces différentes solutions didactiques à leur mise en œuvre. Confrontation qui doit conduire à une appropriation des concepts didactiques en jeu, et d'autre part à l'apprentissage d'une approche de recherche didactique pour appréhender ce qui se passe dans la classe.

Ainsi, il est indispensable de préciser les concepts mais plus généralement le cadre théorique engagé dans ce séminaire de didactique de l'histoire (qui est aussi celui de la recherche dont fait état ce texte concernant ces mêmes étudiants sur leur apprentissage didactique et non historique). Ces travaux et cette formation s'inscrivent dans le cadre théorique de la problématisation (Fabre, 2009 ; Orange, 2012) qui fait de la construction – et non de la résolution – de problème le cœur de l'activité constructive. Dans ce cadre, le concept n'est pas considéré comme caractérisé par ses attributs, mais comme un outil construit en relation avec un problème dont seule la construction peut permettre une rupture (historique ou didactique) avec les représentations ; rupture qui passe par la mise en tension systématique des données et des idées explicatives dans le but de produire des raisons de choisir parmi les possibles. Ce cadre est donc mis en œuvre ici à deux niveaux : à l'échelle d'une problématisation didactique des étudiants, et notamment d'une rupture didactique (Orange, 2006) par le dispositif de séminaire de recherche, mais en vue de l'apprentissage par les élèves de la construction de problèmes historiques.

Les données de l'enquête sont constituées d'un ensemble d'écrits (intermédiaires et mémoires) et d'enregistrements (audio) des séminaires de recherche tenus lors des deux années scolaires 2012-2014 avec un groupe de cinq apprentis enseignants. Les éléments précédents nous conduisent à nous focaliser sur le cas d'une étudiante du groupe du fait de l'aboutissement de son travail qui indique la mise en œuvre d'une problématisation didactique. Il s'agit donc de prendre appui sur ce cas pour avoir un point de vue sur les conditions de possibilité de ce processus dans le cadre de ce type de séminaire.

Nous proposons donc une étude de cas dont l'objectif est de faire émerger les conditions qui ont permis à cette étudiante d'élaborer un problème didactique propre à mettre en question ses représentations d'étudiante et d'enseignante. Le périmètre réduit et bien délimité du cas rend possible un approfondissement des données du corpus, et en particulier les relations entre les phases de travail collectif en séminaire, les écrits de son mémoire en construction et le mémoire définitif. Notre cadre théorique joue le rôle de filtre de lecture de cet ensemble de données : nous avons sélectionné dans ces éléments ceux qui manifestent les croyances bien ancrées de l'étudiante à différents stades, et ceux qui manifestent une mise en tension de ces croyances par des données qu'elle produit dans le cadre de sa recherche (mise en tension au principe de tout processus de problématisation). Il s'agit pour nous d'explorer les conditions qui permettent cette mise en tension et préviennent la tendance à la réduction de la tension observable chez d'autres étudiants du groupe. Bien entendu ce cas n'a pas d'autre ambition que de produire des hypothèses qu'il s'agira ensuite de mettre en œuvre et de tester dans des dispositifs *ad hoc*. Cependant, il constitue bien une occasion unique de jeter un regard sur des phénomènes qui le dépasse, et ainsi d'ouvrir une porte pour y accéder.

3. Description du cas sous l'angle du processus de problématisation didactique

La recherche de cette étudiante se focalise sur la question de savoir comment sortir des travers des études de documents traditionnelles du cours d'histoire², qui reposent sur la mise en activité des élèves sur des documents dans le but de faire émerger des faits et des explications historiques, et dont les biais sont bien documentés dans le champ de la didactique de l'histoire (Tutiaux-Guillon, Bruter & Baquès, 2003). Ces connaissances didactiques font partie de celles acquises par ces étudiants au cours du master dans le cadre des unités d'enseignement didactiques. L'étudiante engage sa réflexion en opposant deux approches possibles évoquées dans les cours de didactique : celle qui correspond aux recommandations de l'institution (études « ciblées », tâches complexes... telles qu'on peut les lire dans les documents d'accompagnement et de mise en œuvre des programmes de collège et de lycée), et l'approche développée en didactique dans les cours et dans le séminaire de recherche (le modèle de l'*étude de cas*, inspiré de travaux d'historiens³). On peut résumer son problème par le tableau suivant qui montre le tiraillement entre ces deux perspectives qui constitue son problème de départ :

<i>Étude ciblée</i>	<i>Étude de cas (Ginzburg)</i>
Généralisation par le professeur	Généralisation par la problématisation de la classe
Induction et savoir propositionnel	Mise en crise des représentations et production de raisons

Elle explore les enjeux de ces deux perspectives : d'un côté, la solution séduisante et favorisée en cours (par le directeur de mémoire) de l'étude de cas qui correspond à une vision constructiviste dans laquelle la classe se substitue en partie au rôle de validateur du professeur, et qui correspond à la vision initiale des étudiants du séminaire. De l'autre, le réalisme de la solution institutionnelle, certes plus transmissive, mais proche des habitudes des élèves.

Le parcours de cette recherche en master première année (M1) est intéressant. Il s'engage de manière très classique en direction d'une question directement disciplinaire (la décolonisation marocaine) issue d'un travail de recherche antérieur (en M1 d'histoire sur la décolonisation marocaine au regard du journal *Ouest-France*, 1953-1956), arrangée en question d'enseignement (la place accordée à la décolonisation marocaine dans l'enseignement de la décolonisation dans le secondaire) qui se développe progressivement au fil du travail⁴. Les lectures et les échanges aboutissent à une transformation des questions initiales en question didactique, qu'elle formule ainsi dans son mémoire de M1 lorsqu'elle revient sur son cheminement : « J'étais surtout dubitative quant à la possibilité pour l'élève de comprendre la complexité du fait colonial en une ou deux études ciblées. » (p.15)

Son travail de M1 lui permet de préciser et reformuler cette question en problème didactique, qu'elle compte traiter en M2 : « Comment, parallèlement à l'étude de cas, arriver à le [le cas] mettre en perspective en s'interrogeant sur l'ensemble du fait historique, sans refaire un cours linéaire, mais en mettant en avant les distinctions que l'on peut faire de situations différentes de celle de l'étude de cas étudiée ? » (p.16)

² Son mémoire en fin de M1 (année 2012-2013) s'intitule : « Didactique de l'étude de cas. Réflexions épistémologiques et application dans l'enseignement ». Comme cette formulation l'indique, il s'agit d'une réflexion épistémologique sur certaines perspectives historiographiques (le rôle de l'étude de cas dans la production de l'explication historique) et du questionnement de son usage dans l'enseignement.

³ Doussot (2012).

⁴ Ainsi formule-t-elle son problème lors d'un séminaire du milieu de l'année (mars 2013) : il s'agit de voir « comment faire comprendre la complexité aux élèves ». Puis en mai 2013 : « comment rendre compte de la complexité avec l'étude de cas ».

Autrement dit, à ce stade pour elle, le problème de l'étude de cas pour enseigner l'histoire, c'est la généralisation : quel lien entre le travail du cas à l'échelle micro et l'explication scientifique, donc générale, d'un phénomène historique ?

4. Résultats : une mise en tension des représentations didactiques en M2

En fin de M1, elle reste donc hésitante tout en penchant pour la solution « étude de cas » mais ne sait comment les départager. En fin de M2, elle parvient à une rupture dans ses conceptions didactiques qui lui permet de redéfinir ce qu'elle comprend de l'étude de cas et de ses conditions de mise en œuvre (il y a appropriation des ces concepts et enjeux didactiques). En particulier, la question de la généralisation, au cœur du concept d'étude de cas par contraste avec l'étude de documents, ne lui pose plus de problème. Comment en est-elle arrivée là ? Seul un retour sur les données sous cet angle problématique peut nous permettre de répondre.

En M1, l'influence du directeur de mémoire est assez visible dans les échanges, et elle ne peut opposer d'arguments pratiques (que des stages d'observation) : elle argumente en faveur de la solution « constructiviste » sans réellement explorer les autres solutions. Cette situation est liée à la forme et à l'organisation du séminaire de recherche qui en fait un lieu d'échanges déséquilibrés entre formateur et formé.

En M2, la situation se rééquilibre. On le discerne de manière très nette dans les prises de position de l'étudiante dès le début de l'année : pour elle la solution de l'étude de cas, issue des travaux historiens, devient difficilement acceptable dans un contexte scolaire, car les élèves ne sont pas de « petits historiens ». De ce fait, cette prise de position s'inscrit en tension avec son travail initial et les deux options ne constituent plus une alternative mais sont confrontées.

On peut interpréter ce changement favorable à la formation par le fait que le séminaire se modifie quand certains des étudiants deviennent aussi enseignants en stage (trois sur les cinq, dont cette étudiante). Elle peut dès lors opposer une légitimité de professeur à la légitimité de chercheur du directeur de mémoire. En fait, sa légitimité nouvelle n'est pas générale – elle est professeur très débutant tandis que le directeur de mémoire est un ancien professeur du secondaire – mais locale et relative (notamment aux deux étudiants du groupe qui ne sont pas en situation de pratique du métier). Mais elle est bien celle qui connaît ses classes, et ses élèves, avec lesquels elle met en place des séquences d'enseignement pilotées par les contraintes didactiques discutées.

Cette évolution se révèle de manière très visible dès les premiers séminaires en début d'année scolaire du M2. Sa position n'est plus la même et ses prises de position se modifient dans le sens de la formulation de doutes sur la solution théorique de l'étude de cas, et de contraintes de classe qui fournissent autant de points d'appui pour justifier des choix qu'elle ne faisait pas l'année précédente. En particulier, la faiblesse des connaissances des élèves qu'elle constate en début d'année la contraint à la fois à ajuster ses séquences vers l'étude classique de documents, se chargeant directement de la mise en perspective (généralisation), tout en tentant cependant pour la recherche une séquence de type étude de cas. Mais cela crée une tension forte sur le plan professionnel : pour elle, « *Le problème c'est que cette année, et c'est là où je ne suis pas du tout en accord avec la recherche, c'est que je veux faire le cours parfait. Vous voyez bien, mais bon c'est normal [...] mais du coup on s'en moque complètement en recherche, mais du coup c'est comme s'il fallait que je sois coupée en deux, et je n'y arrive pas* » (séminaire, mai du M2).

Sur le plan du problème didactique en jeu pour elle, ses difficultés de positionnement se traduisent par le fait qu'elle nie la possibilité pour ses élèves de se charger de la généralisation qu'induit l'étude de cas. En fait, elle ne s'est pas à ce stade approprié le concept en question et y voit une sorte d'étude de documents prolongée par la construction par les élèves de la

généralisation, plutôt qu'un processus qui part d'une généralisation (le savoir explicatif des élèves par analogie avec des comportements humains qu'ils connaissent) qui est confrontée à des données et qui induit un retour sur la représentation initiale. Cependant, au fil des essais qu'elle opère malgré son dédoublement inconfortable, et qu'elle soumet à la discussion en séminaire, les éléments théoriques qu'elle a rencontrés théoriquement dès le M1 sont mis en tension en détail sur ses propres séquences objectivées dans des transcriptions et des discussions collectives. On voit alors se développer au fil des séminaires cette tension entre ses données et ses idées didactiques de praticienne. Dès le mois d'octobre de l'année du M2, elle dit ainsi : « *Finally, il me semble possible que la difficulté à articuler étude de cas / mise en perspective est que je prenais le problème à l'envers : certes, il faut aller du particulier au général, du cas au général. Mais auparavant, il faut avoir posé un cadre ou au moins mis en avant une représentation "générale" et surtout avoir questionné cette représentation [...]. Il me semble donc finalement important de consacrer un certain temps à l'élaboration d'une problématique avec les élèves, avec l'étude d'un document visant à faire rejaillir leurs représentations avant d'entrer "dans le vif du sujet" avec l'étude de cas* ».

Ce constat, s'il marque une tension, ne résout pas en lui-même la situation. Elle passe encore par différentes phases qui reconstruisent son problème didactique jusqu'à une rupture. Elle explore la question du point de départ – la représentation des élèves – selon diverses modalités au fil des échanges et des analyses précédentes. Elle aboutit ainsi au constat suivant : « *Chez l'historien, il y a un cas si c'est opposé aux connaissances qu'il a sur un phénomène. L'élève, là où il pourrait y avoir un cas c'est parce que ça s'oppose à ses valeurs [...] Mais du coup, ça n'a rien à voir avec une démarche scientifique.* » (texte, mai du M2). Sur cette base, elle fait un nouvel essai mais est réticente à faire travailler ses élèves sur des valeurs, qui pour elle ne peuvent être « scientifiques ». Ce faisant, c'est le rapport entre représentations et valeurs qu'elle met en tension, puis trouve une échappatoire par le concept, sur le cas de la guerre de 14 : « *Et donc je me suis dit peut-être que la solution ce serait, sur un plus long terme, peut-être sur plusieurs séquences, penser à un concept. Et donc c'est là que j'ai parlé pour la guerre, mais pour les sociétés coloniales ce serait pareil [...]. L'idée ce serait de dire, comme une guerre ils savent forcément déjà, ils ont forcément un avis sur ce que c'est une guerre, c'est pas comme... là on ne parle pas de quelque chose d'historique. Une guerre c'est aussi quelque chose d'actuel, voilà. Ils ont forcément des idées sur ce qu'est une guerre et donc, ensuite, je vais leur faire étudier par exemple la conquête en Algérie, pour essayer de voir la spécificité de la guerre coloniale* » (séminaire, mai du M2).

Avec le concept, elle trouve ainsi une base aux représentations des élèves suffisamment étoffée, mais sans que le concept n'engage dans des discussions sur les valeurs : les élèves en ont une idée, mais pas seulement pour dire si c'est bien ou mal, mais pour expliquer ce qui se passe. Par ce biais, élaboré dans les tensions multiples que l'on vient d'évoquer, elle satisfait à la fois ses exigences théoriques appropriées (d'étude de cas) et ses contraintes de professeur.

On peut donc dire que, paradoxalement, c'est en renforçant ses représentations dominantes initiales d'enseignante, par sa position de praticienne, qu'elle parvient à les mettre finalement en discussion avec les propositions théoriques alternatives, parce que ce renforcement lui permet de se confronter aux propositions dominantes dans le séminaire (celles du professeur). C'est ainsi que dans le dispositif s'articulent des enjeux de savoir (didactique) et de pouvoir (dire ce qu'il en est du réel) qui caractérise la dimension critique de la relation de formation (Boltanski, 2009). Ce processus est visible dans le cheminement de ses positions au fil de l'année (qu'elle reprend dans son mémoire, et dans un texte de travail très explicite) : les élèves ne sont pas comme les historiens (ils n'ont pas de paradigme et de connaissances explicites suffisamment solides), donc on peut difficilement envisager qu'un exemple fasse cas ; le seul moyen possible serait d'en passer par les valeurs pour lesquelles ils peuvent contester (sur le mode moral : les guerres, c'est bien ou mal), mais cela n'a rien d'historique (au sens scientifique) ; mais peut-être que sur des concepts (comme celui de guerre) ils peuvent partir de connaissances et pas seulement de positions morales : dans ce cas, on peut envisager une étude de cas (elle développe le passage de la guerre au sens traditionnel à la guerre coloniale qui met en cause les conceptions de la guerre des élèves).

5. Discussion

Un premier élément à discuter serait de relever que nos observations ne se fondent que sur le discours de cette stagiaire. Or, il ne s'agit pas ici d'éléments déclaratifs car ce qui est examiné est un discours produit dans différentes situations (séminaire, mémoire, écrits divers) et pris dans son épaisseur temporelle, dont le chercheur peut regarder les variations. Il peut donc s'interroger sur ce qui le fait varier afin de mieux rendre raison des effets de ces situations (et du dispositif afférent). Par ailleurs, ce discours lui-même est appuyé sur des séquences objectivées, transcrites et soumises aux discussions collectives.

Un deuxième élément de la discussion serait la question de la singularité de ce cas. Dans quelle mesure, cette étudiante, devenue stagiaire, est-elle une exception, dont il serait difficile de tirer des généralisations ? Il nous semble que la question de l'exception ou de la généralité du cas est une fausse question car il s'agit ici de la spécificité du corpus de données par rapport aux savoirs stabilisés sur l'initiation à la recherche en formation. En effet, la situation de l'étudiante est ordinaire, normale. En revanche son parcours est intéressant pour notre cadre d'analyse du fait qu'elle problématise didactiquement à partir du moment où elle résiste explicitement aux propositions didactiques du formateur, et surtout, cette résistance est visible dans le corpus.

Sur cette base, les analyses précédentes permettent de remonter aux conditions de possibilité didactiques portées par le dispositif de formation et actualisées pour cette étudiante par une rupture didactique avec ses représentations initiales. Nous pourrions les formuler de la façon suivante en deux points.

Première condition, cela nécessite de transformer le séminaire en institution de recherche. Dans le processus observé avec cette étudiante, la transformation de son problème didactique (dépassement de la dichotomie transmissif/constructif) s'opère de façon simultanée avec la transformation du séminaire : de lieu traditionnel de formation (professeur/étudiants), il devient un dispositif de relations de chercheur à chercheur. Nous pouvons essayer de préciser ce constat qui repose sur la confrontation de l'activité aux contextes pluriels (la classe et le lieu de formation pour simplifier). C'est un processus qui ne se décrète pas de façon unilatérale et descendante, et qui n'implique pas l'idée de règles à poser à l'application desquelles les participants s'entraîneraient, mais qui correspond à l'idée d'institution telle qu'elle est établie par la sociologie comme un processus collectif⁵. Établir la logique pratique de l'activité d'une étudiante devenue stagiaire montre au contraire, dans l'épaisseur de la durée d'un processus, les contradictions, les hésitations, et les compromis. Dès lors la recherche d'intelligibilité de l'action dans notre cadre qui se focalise sur les relations entre les savoirs didactiques et les pratiques de recherche à partir des traces de ce processus (textes intermédiaires, verbatim, versions du mémoire) nécessite de saisir la productivité même de cette action d'écrire, ce que ne permet pas une analyse rapportant l'action à la seule intentionnalité. Partir ainsi de l'activité des stagiaires débutants, de ce qu'ils comprennent de l'action en la menant, permet de concevoir l'institution du séminaire de didactique non plus comme un lieu de transmission mais bien comme un espace où s'institue une manière de discuter et d'écrire du didactique, individuellement et collectivement⁶. Les enseignants débutants deviennent aussi des chercheurs au cours de cette « institutionnalisation »⁷.

Une seconde condition apparaît alors liée à la communauté instituée par ce processus, car devenir acteur au sein d'un collectif de recherche passe par l'adoption d'une position énonciative liée à la recherche dont nous avons vu qu'elle n'effaçait pas la position énonciative de

⁵ Durkheim (1983).

⁶ Nous prenons ici le terme institution comme processus et rejoignons la définition qu'en donne Descombes (1996 p. 296) à la suite de Mauss : « les institutions sont des manières de penser autant que des manières d'agir ».

⁷ Le terme n'est pas pris ici dans le sens en usage dans la didactique des mathématiques, ni comme un des quatre types d'actions avec définir, réguler et dévoluer recensés dans Sensevy & Mercier (2007), mais toujours dans un cadre anthropologique.

l'enseignante⁸ : pour arriver à produire une telle réflexivité, le dédoublement est nécessaire car il contribue à maintenir cette tension vive entre deux positions énonciatives. Dire que cette tension entre deux positions énonciatives est vive, c'est reconnaître que l'aller-retour propice à la réflexivité ne tient qu'en gardant effective la tension : tantôt on est dans la position énonciative de l'enseignant (et ses contraintes de solutions), tantôt on est dans celle du chercheur (et ses contraintes de production théoriquement référée). Effectivement, cette situation inconfortable permet le dédoublement, comme condition nécessaire dans la problématisation didactique pour contrôler l'analyse de l'action. Que l'action soit ainsi non pas en équilibre mais en tension contribue à faire émerger une troisième position énonciative car dans le cadre du séminaire, l'enseignant-stagiaire adopte la position énonciative de « l'enseignant-chercheur », ce qui modifie aussi sa position d'enseignante dans la classe. Différentes positions sur cette tension « d'enseignant-chercheur » sont possibles, ce qui pourrait rendre compte des positions des différents participants du collectif de recherche.

Le principe même de tension vive résulte d'une dialectique continuité/rupture didactique dont les conditions seraient donc : la nécessité d'un collectif, ce qui réduit le déséquilibre du rapport formateur/formé et favorise une nouvelle position énonciative, ce qui passe par un processus d'écriture long, et la mise en œuvre d'outils comme le recueil de données et un cadre théorique commun de discussion, qui sont les outils de l'institutionnalisation.

Éléments de conclusion **Limites de l'étude et ouverture vers des recherches à venir**

Nous avons donc quelques éléments de réponse à notre question de recherche : à quelles conditions la recherche peut-elle devenir le moyen de dépasser la dichotomie théorie/pratique de la formation ? La recherche, dont ce cas a permis d'explorer des potentialités, ne peut jouer ce rôle qu'en étant pertinente au-delà de cette étudiante et de ce formateur. C'est pourquoi il a paru nécessaire de dégager des conditions de possibilité en rapport avec le cadre d'une théorie de l'action et du cadre de la problématisation envisagée ici comme problématisation didactique dans la formation.

La pratique enseignante se transforme dans le séminaire, dès lors qu'au cours de cette pratique de recherche, il y a mise à l'épreuve des croyances initiales. En effet, au lieu d'être réduit à n'être qu'un lieu complémentaire de la préparation de cours où trouver des solutions pour faire cours, le séminaire isole un temps de réflexion et d'échanges en suspendant l'urgence de la pratique enseignante (celle qui guide l'action en partie dans la classe, celle de rendre dans le temps le plus court l'écrit final pour privilégier l'action dans la classe).

Enfin, si le processus décrit se distingue de l'analyse de pratiques habituelle, cela tient à la spécificité du séminaire de recherche dont l'institution s'accompagne d'une nouvelle posture énonciative de chercheurs, en tension vive avec celle de l'étudiant et celle de l'enseignant. Ce sont les acteurs, chercheur et enseignants débutants, qui transforment le dispositif de formation en cet espace où peuvent effectivement dialoguer la pratique effective et les cours de formation professionnelle. Dès lors, cet espace devient – pour et par les participants – l'espace dans lequel les débutants peuvent penser et mettre à l'épreuve l'articulation entre la théorie (les cours, les lectures) et la pratique (le stage). Interroger la place de la recherche s'inscrit ainsi dans le cadre d'une problématique sur la façon dont le rapport au savoir des débutants se transforme sous l'effet d'une tension entre savoirs théoriques et savoirs de l'expérience. La crise de ce lien se manifeste quand pour eux il n'y a pas utilité des savoirs apportés par la recherche didactique sur leurs pratiques. Les conditions repérées, avec notamment l'émergence de la tension entre des représentations constructivistes et des contraintes empiriques de la pratique opèrent alors pour reconstruire un sens du jeu partagé, apportant une solution à la tension entre théorie et pratique.

⁸ Fait ainsi écho à la communauté instituée la communauté discursive que Jaubert et Rebière ont développée en communauté discursive scientifique scolaire et que nous envisageons ici en formation (Jaubert, Rebière & Bernié, 2012).

À partir de cette hypothèse du passage d'étudiant à stagiaire faisant naître cette tension entre représentations idéalistes et contraintes empiriques, il s'agit désormais d'approfondir la recherche des conditions de possibilité d'une formation didactique des enseignants d'histoire-géo par la recherche en didactique. D'autres études devront prolonger ce premier travail pour confirmer que le séminaire n'est pas un espace théorique mais le lieu d'une pratique théorique, pertinent pour faire émerger une reconstruction des catégories didactiques des débutants. La recherche empirique est le moyen de revenir sur les idées sur l'enseignement mises en tension avec des données sur ce qui se produit réellement dans la classe. La dimension empirique du discours sur la pratique est aussi ce qui est construit dans le groupe, dès lors on comprend mieux l'idée de rééquilibrage entre chercheur formateur et chercheurs stagiaires ou étudiants en stage.

Références

- ASTOLFI J.-P. (1991), « Perdre du temps pour apprendre », *Éducation-Formation* (Université de Liège), n°225.
- BEILLEROT J. (1991), « "La recherche", essai d'analyse », *Recherche et formation*, n°9, p.17-31.
- BOLTANSKI L. (2009), *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Éditions Gallimard.
- DESCOMBES V. (1996), *Les institutions du sens*, Paris, Éditions de Minuit.
- DOUSSOT S. (2012), « Le cas Menocchio et la construction en histoire », *Le cartable de Cléo*, n°12, p.111-125.
- DURKHEIM É. (1983), *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France (21^e édition).
- ÉTIENNE R. (2008), « Professionnalisation », « formation à et par la recherche », *Recherche et formation*, n°59, p.121-132.
- ÉTIENNE R., ALTET M., LESSARD C. & PERRENOUD P. (2009), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- FABRE M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, J. Vrin.
- JAUBERT M., REBIÈRE M. & BERNIÉ J.-P. (2012), *Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative*, Édition 3/2012, En ligne http://www.forumlecture.ch/fokusartikel1_2012_3.cfm
- ORANGE C. (2006), « Analyse de pratiques et formation des enseignants », *Recherche et formation*, n°51, p.119-131.
- ORANGE C. (2012), *Enseigner les sciences: problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Bruxelles, De Boeck.
- PERRENOUD P. (1992), « Formation des maîtres et recherche en éducation : apports respectifs », *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, Paris, INRP, p.339-354.
- PERRIN N. (2005), « La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche ? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel », *Revue des HEP*, n°2, p.125-137.
- SENSEVY G. & MERCIER A. (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- TUTIAUX-GUILLON N., BRUTER A. & BAQUÉS M.-C. (2003), *Pistes didactiques et chemin d'historien. Textes offerts à Henri Moniot*, Paris, L'Harmattan.

Utilisation en formation de professeurs des écoles d'un outil métalinguistique destiné aux élèves de cycle 3

Lionel Audion¹

Résumé

En 2014, Marie-Pilar Ric, Éliane Sanz-Lecina et Claudine Garcia-Debanç présentaient un module de formation, s'appuyant sur la comparaison des langues, destiné aux professeurs des écoles stagiaires et soulignaient la difficulté à modifier la « conception de l'enseignement de la langue », très stéréotypée, chez les futurs enseignants. Nous avons fait le même constat et proposons un autre chemin pour faire adopter aux enseignants du premier degré une posture métalinguistique, que nous considérons avec Marie-Laure Elalouf, Claudie Péret et Patrice Gourdet (2016) comme un préalable. On sait depuis André Chervel (1997 et 2006) que la grammaire scolaire est un objet construit par l'école ; pourtant, les sciences du langage ont proposé, au cours du XX^e siècle, de nouvelles théories plus logiques pour rendre compte du fonctionnement de la langue. C'est pourquoi de nombreux didacticiens, à la suite de l'appel de la revue Pratiques (numéro spécial, 1980) il y a trente-cinq ans, réclament une recomposition, voire une « reconfiguration didactique » de l'étude de la langue, comme le rappelle Claude Vargas (2014). Il est difficile de sensibiliser les futurs enseignants à des théories linguistiques éloignées de leurs représentations, et plus encore de leur en montrer l'intérêt et la pertinence (Dupuy, 2007). Pour ces raisons, il nous a semblé judicieux d'associer, à titre expérimental, trois jeunes enseignants en formation à notre recherche qui vise à montrer qu'il est possible de transposer (Chevallard, 1985) dans l'enseignement du premier degré des théories linguistiques réputées difficiles, comme la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli. En testant dans leur classe des outils forgés au cours de notre recherche de doctorat, les jeunes enseignants s'approprient mieux les concepts que si l'on tentait de leur expliquer la théorie, ce qui est vérifié par des entretiens et des questionnaires menés ces trois dernières années auprès d'enseignants titulaires et formés autrement. Cette démarche est inspirée de celle proposée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux pour la conception d'artéfacts didactiques (2007).

Un consensus se dégage depuis quelques années (Bronckart, 2015) pour souligner le décalage entre l'immobilisme des pratiques d'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire, et les besoins réels des élèves. De nombreux enseignants abordent la grammaire sans lui donner de sens, sans objectif autre qu'orthographique (ce que l'on sait depuis Ferdinand Brunot, 1909, p.37) ; ils n'en mesurent pas tous les enjeux épistémologiques. Par ailleurs, il est difficile de former les futurs enseignants à des pratiques qui prennent en compte les théories linguistiques récentes car elles se heurtent à des représentations figées.

1. La nécessaire reconceptualisation didactique du français

■ L'appel

Jean-François Halté et André Petitjean ont réuni à Cerisy, en 1979, les principaux didacticiens du français afin de faire le point sur l'entrée de la linguistique à l'école, suite au plan « Rouchette » de rénovation de l'enseignement du français à l'école primaire (1970). Le principal ouvrage de référence à ce moment-là était celui d'Émile Genouvrier & Jean Pétard (1970), se fondant sur la linguistique structurale et générative. Le colloque, qui faisait le point après une dizaine d'années de mise en œuvre du plan de rénovation, a conclu sur la nécessité d'une nouvelle configuration

¹ Formateur à l'ESPE de l'Académie de Nantes et docteur en sciences du langage, Laboratoire de Linguistique de Nantes (LLING).

didactique (Halté & Petitjean, 1980, p.11). En effet, beaucoup plus tard, il a été admis (Chevallier, 2011) que la linguistique structurale avait été intégrée trop tôt à l'école ; elle n'était pas suffisamment maîtrisée par les formateurs d'enseignants ; les textes fondateurs, américains, n'avaient pas tous été traduits : l'institution manquait de recul. Les maîtres les plus anciens se souviennent encore, sans doute, des « arbres de Chomsky » utilisés pour enseigner la construction de la phrase dès le Cours élémentaire deuxième année (CE2). Cette approche était certes intéressante, mais elle a été imposée trop rapidement, sans réelle réflexion, et, surtout, elle n'a pas remplacé l'enseignement traditionnel, mais a ajouté une couche terminologique, et parfois conceptuelle, à des pratiques déjà très mêlées. Cet appel sera régulièrement relayé, sans résultats probants. Ainsi, Jean-Paul Bronckart, Gilbert Schoeni et Philippe Perrenoud (1988, p.138) appelleront-ils également à modifier les pratiques, afin « d'abandonner l'attitude normative qui ignore la langue de l'enfant au nom de la croyance en un français homogène et unique par rapport auquel tout serait déviance. » Des tentatives ont été faites, comme celle de Roberte Thomassone, qui a su théoriser une approche didactique structuraliste (1998) et montrer sa faisabilité en dirigeant une série de manuels scolaires (2008), mais elles sont restées isolées.

On voit bien là que le problème principal à toute rénovation est celui de la norme unique, uniquement écrite, si profondément ancrée. Nous devons également tenir compte de l'inertie liée à la tradition, démontrée par Claudie Péret (2013).

Claude Vargas (1999, p.46), comme Roberte Thomassone, mais aussi Marie-José Béguelin (2000), s'interrogeant sur cet obstacle, a d'abord questionné les objectifs de l'enseignement grammatical pour conclure que « la grammaire apparaît dans les textes officiels du primaire comme la bonne à (presque) tout faire de l'enseignement du français ». Il constate que la plupart des enseignants n'éprouvent pas le besoin de fonder théoriquement leurs pratiques d'étude de la langue car enseigner sa langue maternelle peut sembler naturel et ne pas demander de connaissances scientifiques spécifiques ; dans cette vision réductrice, il n'y aurait même pas de « savoirs savants » à transposer (Chevallard, 1985), mais un ensemble de règles censées être issues de l'observation du fonctionnement de la langue, que tout adulte cultivé posséderait. L'entrée de la linguistique à l'école a certes un peu modifié cette représentation, mais, selon Vargas (1996, p.84), les courants dominants de la linguistique des années 70 ont finalement conduit à un système unifié réduit à une seule norme : bien que descriptives, ces grammaires deviennent prescriptives quand elles entrent à l'école. Quel statut, alors, donner aux savoirs issus des théories de la langue ? Pour Vargas (2004, p.36), « les savoirs à enseigner [en grammaire] se construisent selon une démarche fondamentalement similaire à celle de la constitution des savoirs savants ». Il explique que le savoir linguistique scientifique se forge à partir de la « reprise-modification-articulation de notions déjà-là, préscientifiques et éventuellement hétérogènes » (p.38) ; il pense notamment que les linguistes ont fait évoluer leur science en empruntant des savoirs et en les retravaillant, en les articulant entre eux ; il développe l'exemple de la notion de « signe », conçue par Saussure, mais déjà présente sous une forme très rapprochée dans les écrits de Saint-Augustin au V^e siècle. Les linguistes, selon Vargas, n'ont donc pas « transposé » des savoirs, mais les ont « reconfigurés » pour construire un « objet cohérent nouveau » (*ibid.*) : c'est la tâche qu'il assigne aux didacticiens de la grammaire.

Plus de dix ans après ces constats et appels, la situation a peu évolué et les reproches adressés à la grammaire scolaire sont toujours identiques.

■ **Que reproche-t-on à la grammaire scolaire aujourd'hui ?**

Le modèle didactique que l'on constate dans les classes, ou plutôt la juxtaposition de pratiques hétérogènes, présente de nombreuses lacunes.

- Le principal reproche adressé à la grammaire scolaire est son objectif classificatoire, sans que le classement obtenu ne donne de sens ou n'aide les élèves de quelque manière que ce soit la plupart du temps. Dans le cadre de notre thèse (Audion, 2015), nous avons mené une série d'entretiens en 2013 et 2014 avec quatre professeurs des écoles, choisis parce que

représentatifs des enseignants de Loire-Atlantique que nous formons depuis plus de quinze ans (sexe, âge, cursus, type d'école). La question de l'intérêt de cette démarche est récurrente. Ainsi, par exemple, PE1 (Professeur des Écoles n°1 de notre échantillon, femme, seize ans d'expérience, CM1, école urbaine socialement mixte) finit par nous dire : « *Franchement / apprendre les déterminants ceci ou les déterminants cela / vous trouvez ça utile / vous // Et les compléments circonstanciels /à quoi ça sert //* ». Cependant, faute de mieux, ces enseignants continuent à proposer à leurs élèves une description de « la langue » (ou plutôt du « champ opératoire aseptisé » qu'est la langue travaillée à l'école, selon Antoine Culioli [Bouquet, 2004, p.138]) qui ne correspond ni à la langue réelle, celle que parlent et écrivent les élèves et la majorité de leurs parents, voire celle que l'on trouve dans les albums de littérature de jeunesse, ni aux besoins des enfants qui doivent être accompagnés, guidés, vers la langue écrite normée, à partir de la description de celle qu'ils utilisent quotidiennement. En outre, cette démarche classificatoire ne prépare absolument pas les élèves à l'apprentissage d'une langue 2 : par exemple, plutôt que de ranger dans des tableaux « un, une, des, le, la, les », il serait plus intéressant de faire s'interroger les enfants sur le rôle de la détermination et de voir comment cette opération se réalise en français, mais aussi, pourquoi pas, dans la langue étrangère étudiée en classe (très souvent l'anglais).

- Les séances de grammaire servent le plus souvent à apprendre aux élèves des contenus qu'ils maîtrisent déjà, parfois implicitement seulement : un enfant attend-il d'être en CE1 pour utiliser un article ? Ne sait-il pas déjà que le pluriel de « le » est « les » ? L'objectif serait plutôt de lui faire prendre du recul, par une posture métalinguistique, afin de réfléchir sur le rôle de l'article en français, pour reprendre l'exemple précédent. Comme on le voit, l'école ne tient pas assez compte des savoirs « déjà-là » des enfants (Calame-Gippet, 2008).
- Les professeurs interrogés ou les auteurs des manuels analysés² (Audion, 2015) ont compris qu'il fallait proposer aux élèves une démarche inductive. Quelques manuels laissent croire qu'ils s'appuient sur une démarche de problématisation, ce qui est rarement le cas à l'exception de quelques-uns (comme *Parcours* CM2, 2010). En fait, les séances le plus souvent observées dans les classes ou analysées dans les manuels s'appuient sur l'observation très guidée d'un court texte, décontextualisé et non problématisé, afin que les élèves arrivent rapidement à isoler la notion à étudier.

Ces constats nous amènent à penser qu'il est urgent de modifier les pratiques des enseignants et le rapport à la langue des élèves, mais cela ne peut se faire qu'en fondant la grammaire scolaire sur une théorie rendant compte non seulement de notre langue particulière, mais du fonctionnement des opérations à l'œuvre dans le langage, et transposables dans la diversité des langues, une théorie qui prendrait également en compte des observables non « aseptisés » (cf. ci-dessus) : il s'agit donc de reconceptualiser la didactique de la grammaire.

■ **Reconceptualiser la didactique de la grammaire en prenant en compte les théories de l'énonciation**

La lecture des programmes du premier degré (notamment ceux du Cours Moyen) en vigueur au moment de notre recherche³ et l'observation des pratiques nous amènent à repérer une grande absente : la grammaire énonciative. Or, prendre en compte les théories de l'énonciation, c'est permettre aux élèves d'observer la langue réelle telle qu'elle se parle et s'écrit dans des échanges, ce qui prend en compte le coénonciateur (on parle ou écrit avec ou pour quelqu'un) et les ajustements que cette prise en compte nécessite (je dis ce que je dis en fonction de ce que je sais ou crois savoir de la personne à qui je m'adresse : j'ajuste mon message et, en le recevant, mon coénonciateur, qui n'est pas un simple « récepteur », le *reconstruit* en procédant également à des ajustements). Dans le cadre de cet article, il ne s'agit pas de développer cette approche ni de résumer une théorie complexe ; on se rapportera avec profit aux trois volumes écrits par Antoine Culioli (1990-2000) pour y approfondir la Théorie des Opérations Énonciatives (TOE) que nous avons choisie comme socle de la reconceptualisation que nous proposons. Pour une

² Voir liste proposée à la fin de notre bibliographie.

³ Ministère de l'Éducation Nationale (19 juin 2008). Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale (Hors série n°3). Les programmes 2016 intègrent une dose de grammaire énonciative et incitent les enseignants à instaurer une posture métalinguistique chez leurs élèves, comme le faisaient les programmes de 2002.

approche plus aisée, les entretiens que le linguiste a menés avec Frédéric Fau (2002) ou Claudine Normand (2005) sont très précieux.

Pour des raisons de place, l'article se limitera à l'exemple de la détermination, que nous reprendrons dans la deuxième partie, où l'on verra comment la TOE peut être utile à l'école élémentaire.

En grammaire scolaire traditionnelle, cette notion est vue en CE1 et en CE2 avec un double objectif :

- étiqueter, classer : d'un côté les articles définis (*le, la* ; pluriel : *les*) et de l'autre les indéfinis (*un, une* ; pluriel : *des*) ;
- travailler sur l'accord déterminant-nom, à des fins orthographiques. Cet « enseignement » n'est pas toujours efficace⁴, car il s'adresse à des enfants de huit ans qui ont automatisé depuis longtemps cet accord. Le véritable objectif, non avoué, est seulement orthographique : si c'est le cas, autant le dire et faire de l'orthographe.

Au niveau du sens, on explique aux élèves que l'article indéfini détermine un nom imprécis ou rencontré pour la première fois, alors que le défini sert à déterminer un nom déjà rencontré dans le texte ou qui est déjà connu (« le directeur de l'école », « le Président de la République »), très souvent sans faire réfléchir sur l'extension de cette « connaissance » et ses limites. À l'issue de ces séances, les élèves, n'ont rien appris qu'ils ne savaient déjà, si ce n'est, peut-être, le métalangage grammatical (« article défini », etc.). ; la plupart des exercices proposés dans les manuels que nous avons analysés est facilement traitée, sur le mode du tiers exclu : c'est juste ou c'est faux. Nos observations de séance nous ont pourtant permis de voir que des moments d'échanges métalinguistiques seraient possibles et très riches. Par exemple, dans la transcription suivante d'un dialogue, extrait d'une correction d'exercice dans lequel il fallait proposer un *des* indéfini puis un autre, défini contracté :

Marc : indéfini / j'ai des amis dans mon quartier // contracté / les amis des autres sont aussi mes amis //

PE : oui / d'accord /

Adeline : ben // des autres / c'est un indéfini // c'est pas un contracté / on sait pas de quels autres il s'agit / c'est n'importe quels autres / donc c'est indéfini // et puis on les a pas déjà rencontrés avant / ça peut pas être défini /

PE1 : non non // tu t'égares / là// Marc avait raison // Djella / tu dis tes phrases ?

Dans cet épisode, l'enseignante a été prise au dépourvu ; elle écarte l'intervention alors qu'il y avait matière à réfléchir : d'une part, Adeline ne reconnaît pas le caractère « défini » du deuxième *des* proposé par Marc, d'autre part, et c'est plus intéressant, elle fait également porter le caractère « défini » sur le pronom *autre* dans les *amis des autres* : c'est bien l'opération de détermination, le rôle du déterminant par rapport au déterminé, qui sont ici questionnés. On comprend également qu'il serait utile de lier la syntaxe et la sémantique, comme le propose Culioli⁵.

De même, lors d'une autre observation en CM2, dans une autre école, il fallait travailler sur un exercice proposé par le manuel *Pépites* (2013, p.127) en complétant des phrases avec l'article qui convient, dont celle-ci : « ... coccinelle est ... insecte ». Lors de la correction, Grégory propose : « La coccinelle est un insecte », ce qui est attendu par le corrigé proposé dans le guide du maître ; mais Joana propose : « Une coccinelle est un insecte ». Nous avons enfin l'occasion de comparer le défini et l'indéfini devant un nom générique ; la maîtresse aurait pu demander l'avis des autres élèves, lancer un débat d'acceptabilité, mais n'a pas validé la réponse : Oui / mais c'est pas très correct / ça // je préfère la coccinelle // d'accord Joana ?

⁴ L'enquête en cours à l'IFE sur la lecture et l'écriture souligne toutefois l'intérêt de cet enseignement chez certains élèves.

⁵ « Si l'on veut dire que lorsque c'est du "prosodico-syntactico-sémantico-pragmatique", c'est de l'énonciatif, pourquoi pas ? » (Fau, 2002, p.31).

Joana sachant qu'elle n'a pas les armes pour lutter⁶, ne poursuit pas sa proposition, mais n'a probablement pas compris pourquoi... L'enseignante avait pourtant l'occasion de traiter de l'opération de détermination.

Dans les théories énonciativistes, en effet, on s'intéresse aux opérations, dont les mots sont les traces, c'est pourquoi il est souhaitable d'expliquer aux enfants les opérations d'extraction, de fléchage et de parcours. Certes, il ne sera pas question d'employer ces termes-là avec des enfants de huit ou neuf ans, mais il est possible de leur expliquer simplement :

- a) L'extraction consiste à extraire une occurrence d'une notion. Expliquons aux enfants que le nom « cartable » n'existe pas dans la langue... Surprise des élèves qui sont bien convaincus du contraire ! Pourtant, en langue, on trouve « un cartable », « le cartable », « mon cartable », etc., mais presque jamais « cartable ». On expliquera, pour simplifier la théorie sans la trahir, que cette *notion*-là ne se trouve que dans le dictionnaire, ou dans des titres, des légendes d'images, des panneaux ; pour lui « donner vie » il faut extraire une occurrence, au moyen de *un* ou *une*. Les mots prennent vie en « s'envolant » du dictionnaire.
- b) Lorsque je veux utiliser un nom qui est « déjà là », car il a déjà été créé dans la coénonciation (opération de « fléchage »), j'utilise l'article défini ou un autre déterminant. Contrairement à ce que dit souvent le discours scolaire, l'occurrence « déjà là » n'a pas forcément été rencontrée « avant » dans le texte, mais elle peut être connue des coénonciateurs : je peux par exemple dire « ce soir, je vais chercher les enfants à l'école » : mon coénonciateur sait de quels enfants et de quelle école il s'agit, ceux qui existent « déjà » dans l'espace de la coénonciation.
- c) Enfin, je peux parcourir l'ensemble des occurrences sans m'arrêter sur une en particulier ; en français, on utilise dans ce cas-là l'article défini (« le cartable aujourd'hui est souvent trop lourd») ou indéfini (« un cartable c'est indispensable »).

Je m'aperçois donc que je peux rencontrer deux *un* différents : celui de l'extraction (« un enfant joue dans la cour ») et celui du parcours (« un enfant ne s'ennuie jamais ») : bien que la grammaire scolaire affirme que le pluriel de *un* soit *des*, ces deux *un* ont-ils le même pluriel ? Voilà un exemple de problème posé au praticien, auquel le didacticien, qui a accès à la théorie savante mais connaît également la réalité de la classe, doit s'efforcer de répondre.

2. Une réponse aux besoins des élèves, mais aussi des maîtres : les Ateliers d'Antoine. Une expérience réalisée en formation initiale

La réponse du didacticien à ce problème, et à bien d'autres, pourrait être la construction d'un nouvel outil, tentant de répondre aux obstacles et aux pratiques cristallisées par une histoire scolaire de la grammaire, évoquée ci-dessus. Ce changement induit aussi une nouvelle posture par rapport à la langue : chez les élèves et chez leurs maîtres ; il faut donc préparer ces derniers en formation initiale et continuée.

■ Les Ateliers d'Antoine : un outil pour les élèves

La TOE est considérée comme une théorie « ouverte » et participative. De nombreux chercheurs y ont contribué, mais assez peu en didactique. En apprentissage des langues étrangères, notamment dans l'enseignement de l'anglais, les résultats sont probants depuis les années 70 : « Chaque fois que [mes théories] ont été, non pas utilisées, mais adaptées, aménagées, en

⁶ Cf. Culioli, expliquant pourquoi les élèves abandonnent souvent la partie lorsque leurs réponses ne sont pas acceptées par le professeur : « Et puis il ajoutera, si jamais il sent que ça résiste : "N'est-ce pas ? Vous avez compris ?" Et tout le monde lui répondra oui, parce que c'est plus compliqué de dire non, parce que l'autre risque de se mettre en colère... et pire encore, il risque d'essayer de réexpliquer, et la seconde fois, on le sait, c'est encore pire. », (Volume 2, 1999, p10).

particulier dans le domaine de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, ça s'est révélé extrêmement fructueux. » (Culioli, 2005, p.233)

En didactique du français, et plus spécifiquement dans le premier degré où il serait difficile de transposer l'ensemble de la TOE compte tenu du fait que les enseignants sont polyvalents et donc non spécialistes de linguistique, notre choix est d'adapter certains concepts centraux de la TOE (l'acceptabilité, le coénonciateur, le repérage, l'ajustement, le domaine notionnel...) et de faire nôtre la méthodologie de Culioli pour faire travailler la langue : en effet, Culioli ne travaille pas sur un corpus authentique mais sur un corpus construit : à partir d'énoncés choisis, il les travaille en les paraphrasant ou en les glosant, afin de faire apparaître un problème. Deux énoncés construits apparemment de la même façon seront soumis à la même transformation ; mais l'un des énoncés obtenus sera acceptable, alors que l'autre ne le sera pas, à moins de lui trouver un contexte d'acceptabilité.

À partir de cette idée, nous avons construit un outil, le « carré-problème » (cf. figure 1 ci-dessous), suivi d'un rituel : le débat d'acceptabilité. Ainsi, en peu de temps, les élèves, transformés en une équipe de chercheurs, problématisent un fait de langue : la transformation proposée par la consigne fait apparaître un problème de langue, au sens où Culioli l'entend : la transformation que je fais subir à un énoncé fonctionne, mais, sur un énoncé très voisin, elle produit un énoncé non acceptable : comment expliquer cette non-acceptabilité ? Les « Ateliers d'Antoine » contiennent actuellement treize fiches, couvrant des notions de grammaire, de vocabulaire et de conjugaison. Ils sont conçus pour être traités en une vingtaine de minutes, en petits groupes : le dispositif est donc adapté aux Activités Pédagogiques Complémentaires⁷, c'est d'ailleurs dans ce cadre que nous l'avons testé, toujours en présence du professeur titulaire de la classe.

Voici un exemple de carré problème :

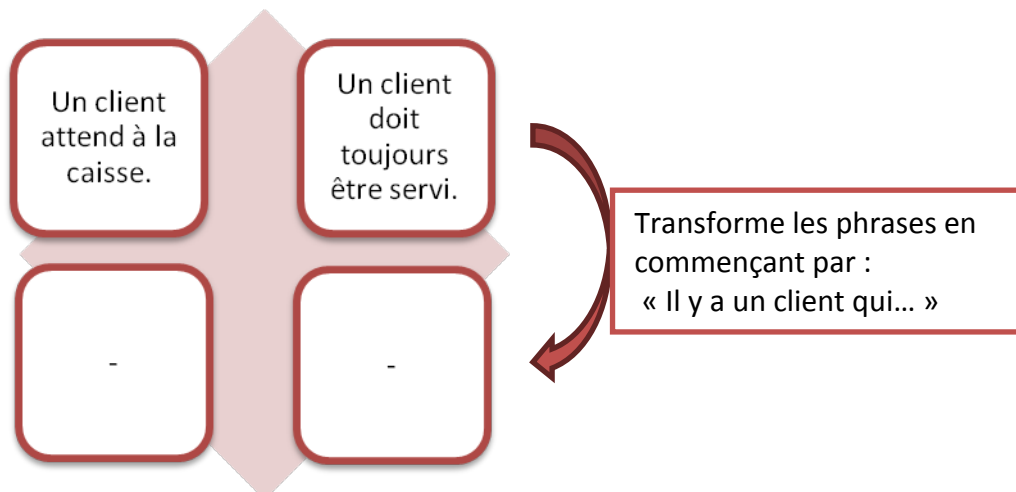


Figure 1 - Exemple de carré-problème

L'un des énoncés obtenus (« Il y a un client qui doit toujours être servi ») n'est habituellement pas recevable, mais nous avons observé, lors du débat qui suit la réponse à la consigne, que certains élèves veulent absolument lui trouver un « contexte d'acceptabilité », souvent en le transformant un peu : « Il y a un client qui doit toujours être servi *en premier* » par exemple.

⁷ Les Activités Pédagogiques Complémentaires sont des heures mises à disposition des professeurs des écoles afin de permettre à des élèves réunis en faible effectif (six à huit en général) de retravailler ou d'approfondir une notion, de participer à un projet de classe ou d'établissement, etc. Ces activités se déroulent hors temps scolaire, généralement sur le temps du midi, et sont très courtes : une vingtaine de minutes. Il ne s'agit donc pas du traditionnel « soutien », même si c'est une des possibilités. Dans notre expérience, les professeurs avaient réuni des élèves en difficulté en étude de la langue et nous avaient laissé mener l'atelier.

Cette réflexion métalinguistique permet aux élèves les moins à l'aise en étude de la langue de s'exprimer (ils sont en petits groupes, souvent homogènes) ; ils entrent ainsi au cœur du fonctionnement de la langue. Lors du débat, le maître peut proposer une autre consigne pour faire « travailler la langue » : « Transforme les phrases en commençant par : 'Un client, ça...' ». Ainsi, les élèves arriveront rapidement à distinguer l'article indéfini spécifique (un client attend à la caisse) du générique (un client doit toujours être servi) ; ils auront même appris à les repérer en sachant quelle manipulation effectuer.

Nous avons testé ces treize ateliers et les avons améliorés ou adaptés au fur et à mesure. Mais il nous fallait savoir si des maîtres non spécialistes pouvaient se les approprier.

■ **Les Ateliers d'Antoine :
un outil pour former les professeurs débutants**

Les heures consacrées aux didactiques sont très réduites dans les maquettes des masters destinés à la formation initiale des enseignants. À l'École supérieure du professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'Académie de Nantes par exemple, les professeurs stagiaires inscrits en master 2 bénéficient de dix-huit heures de français au cours du premier semestre. Dans ce quota d'heures, il faut aborder les trois cycles, le langage en maternelle, le lire-écrire, la littérature et l'interprétation-compréhension, l'étude de la langue... Il n'est donc pas possible de consacrer un volant d'heures important à la grammaire, encore moins pour y enseigner une théorie comme la TOE, trop éloignée des savoirs et représentations de la plupart des professeurs stagiaires.

Il nous fallait donc trouver un moyen de rendre directement utilisables par les étudiants les résultats de la recherche en didactique de la grammaire.

Dans son rapport sur la recherche en éducation remis au Ministre de l'Éducation Nationale, Antoine Prost (Juillet 2001) remarquait déjà que, malgré le grand nombre de thèses (plus de 1000 par an) et de publications dédiées à l'éducation et aux apprentissages, l'effet était négligeable sur le terrain : « Le contraste est saisissant, entre la réalité de ces recherches et la perception qu'en ont les acteurs : l'opinion publique, comme les responsables du ministère et les enseignants ont le sentiment d'une recherche inexistante ou négligeable [...]. Tout se passe comme si l'univers de la recherche et celui des pratiques étaient deux mondes étanches, obéissant à des logiques incompatibles. » (Prost, 2001, p.16)

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2011) relèvent que ces conclusions sont confirmées par le colloque du Réseau International de Recherche en Éducation et Formation (Nantes, 2009), ce qui les amène à s'interroger sur les raisons de cette absence d'influence de la recherche sur les pratiques qui, au contraire, devraient les irriguer.

Selon Goigoux, et sa coauteure Cèbe, il existe le plus souvent un « gouffre » entre la façon dont les résultats de la recherche sont présentés et une éventuelle mise en œuvre concrète : ce travail d'opérationnalisation est laissé aux praticiens, ou aux formateurs. On retrouve là les réflexions de Vargas vues précédemment sur les rapports entre savoirs savants et savoirs à enseigner. Mais là où Vargas pense qu'une reconfiguration didactique, opérée, donc, par des didacticiens-linguistes, pourrait mettre la connaissance scientifique à portée des praticiens, ce qui leur permettrait ensuite de forger leurs outils, Goigoux & Cèbe pensent au contraire qu'il est « plus efficace d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions, plutôt que l'inverse » (Goigoux & Cèbe, 2011, p.2).

Le concept sous-jacent est l'acte instrumental, de Vygotski (1925/1994) : il s'agit de voir comment l'instrument influence l'activité des enseignants. Cette perspective de travail se fonde également sur la théorie instrumentale de Pierre Rabardel (1995) : de façon générale, le terme d'artéfact désigne un objet créé par l'homme, mais dans la théorie de Rabardel, reprise par Goigoux & Cèbe, l'artéfact constitue seulement la partie neutre, universelle, de l'outil, indépendante de l'usage individuel qui en est fait (Rabardel évoque les « catachrèses », ou détournements, comme le fait d'utiliser par exemple un couteau pour visser) : « l'instrument »

comprend donc une partie de l'objet technique (« l'artéfact ») et une partie du sujet lui-même qui intègre l'instrument (ce sont les « schèmes d'action »). L'appropriation de l'objet technique pour en faire un instrument est ce que Rabardel, suivi par Goigoux & Cèbe, appelle la « genèse instrumentale ».

Le chercheur, qui vise à proposer des artéfacts issus des travaux de la recherche, doit cerner le potentiel de développement des enseignants (Goigoux & Cèbe, 2011, p.4), c'est-à-dire l'intervalle entre ce qu'ils réalisent habituellement et ce qu'ils pourraient réaliser au cours d'une genèse instrumentale ; on note que ce concept est proche de la « zone de proche développement » (ZPD) définie par Vygotski à propos du potentiel de développement cognitif des élèves. Il va donc falloir, à un moment donné, observer les efforts que font les enseignants pour « réélaborer, restructurer, resingulariser les artéfacts » (Rabardel, 1995, p.14).

En effet, « loin de déplorer que les enseignants n'utilisent pas exactement nos outils comme nous pouvions nous y attendre, nous considérons ce phénomène empirique comme normal » (Goigoux & Cèbe, 2011, p.4). Ces deux chercheurs ont donc créé des artéfacts didactiques (comme *Phono*, 2004) pour diffuser leurs théories, dans une démarche de « conception continuée dans l'usage » (Béguin & Darses, 1998) : après un état des lieux, un prototype est élaboré et mis en œuvre en classe ; l'étude de cette mise en œuvre permet de modifier le prototype avant de le diffuser.

C'est également cette démarche que nous avons suivie pour les « Ateliers d'Antoine ». L'état des lieux a consisté à observer quatre professeurs et à mener des entretiens avec eux, mais également à analyser une série de manuels correspondant aux deux derniers programmes (2002 et 2008). Nous avons alors élaboré les treize ateliers destinés aux élèves, que nous avons testés dans trois classes différentes, puis avons rédigé, pour chaque atelier, une fiche d'environ une page de « savoirs du maître » : une tentative de conceptualisation destinée à mettre à la portée d'enseignants non spécialistes les éléments théoriques, issus de la TOE, nécessaires pour conduire les ateliers. Par exemple, pour l'atelier ci-dessus (figure 1), la rubrique « savoirs du maître » contient des précisions sur les opérations d'extraction et de fléchage, sur le rôle joué par les articles génériques ou spécifiques, etc.

Après avoir élaboré ce prototype, nous avons suivi les étapes de la conception continuée dans l'usage en confiant notre artéfact à des professeurs-stagiaires volontaires, afin qu'ils le testent dans leurs classes et nous permettent d'observer la phase d'appropriation. Nous avons donc deux objectifs :

- test et amélioration des Ateliers d'Antoine,
- vérification de l'hypothèse de Goigoux & Cèbe (2011) selon laquelle il est préférable d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions, alors que nous avons plutôt l'habitude de faire l'inverse en formation.

Au cours de l'année 2014-2015, trois de nos étudiants-stagiaires ont accepté de tester ces ateliers dans leur classe de cycle 3⁸, sur le temps du midi, dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires. Une très brève introduction d'une vingtaine de minutes a eu lieu en cours, à l'ESPE, et c'est tout : ensuite, ils ont dû apprendre à surmonter leurs difficultés, seuls avec l'outil. Un site internet construit à cette occasion et accessible seulement aux maîtres-testeurs et au chercheur a permis de télécharger facilement les ateliers, de remplir des questionnaires et de soumettre les remarques et les analyses après les tests. Une série d'entretiens, en fin d'expérimentation, a permis de relever les points suivants.

- Les maîtres-testeurs ont beaucoup appris. Par exemple, lorsque nous demandons à MT1⁹ si les fiches lui ont été utiles, sa réponse est : « oui / vraiment // déjà/ le fait de bien cadrer une

⁸ Nous évoquons ici les cycles tels qu'ils étaient constitués au moment de l'expérimentation ; le cycle 3 correspondait aux classes de CE2, CM1 et CM2.

⁹ MT1 (Maître-Testeur n°1) : professeure stagiaire en M2, cursus STAPS, école mixte de périphérie (CM1).

MT2 : professeur-stagiaire en M2, cursus sociologie, école rurale (CM1-CM2).

MT3 : professeure-stagiaire en réorientation professionnelle en M2, première carrière dans la grande distribution, école centre-

théorie au début avec des apports historiques tout ça c'est très rassurant on sait où on va et surtout j'ai eu l'impression de savoir pourquoi je faisais de la grammaire // on a eu l'occasion d'en parler en cours / c'est la grande question //pour tout le monde // ». Invité à dire s'il aurait acquis les mêmes connaissances dans un TD traditionnel à l'ESPE, MT2 répond : « non évidemment // ça nous aurait semblé complètement délirant et ça n'aurait pas répondu à nos attentes qui sont / heu // qu'est-ce que je fais demain matin en conjugaison avec mes CM1 ».

- Cette approche permet de donner du sens aux activités grammaticales, comme le montre la dernière remarque de MT2 au paragraphe précédent. MT2 a ainsi complètement modifié sa façon de concevoir l'étude de la langue : « vous avez semé le doute // moi j'étais bien tranquille avec mes petites leçons de grammaire qui servaient à rien mais qui me demandaient pas trop de boulot et qui ne bouleversaient pas les représentations des élèves // euh / ouais // donc je croyais ça et vous êtes arrivé en me montrant qu'on pouvait rendre les élèves actifs en grammaire aussi // alors je sais pas si ils seront meilleurs en orthographe avec vos trucs / mais en tout cas j'ai l'impression de contribuer à les rendre plus intelligents avec ça // mais en même temps il faut que moi aussi je fasse l'effort et c'est là que je dis / j'sais pas si je dois le dire // que la langue française m'agace ».
- Les élèves ont souvent oublié qu'ils faisaient de la grammaire, ils ont, cette fois, réellement construit des règles de fonctionnement (ils les ont trouvées et élaborées par leurs propres moyens) en résolvant les problèmes de langues proposés dans les ateliers. MT1 décrit cette posture nouvelle de cette façon : « eh ben / euh / euh / comment dire, vous voyez quand on fait de la grammaire en classe / ils savent bien qu'on va arriver à quelque chose qui était déjà préconstruit / qui est déjà écrit dans un livre / tout ça // là / ils m'ont donné l'impression / enfin pas tous / hein // ils m'ont donné l'impression/ euh / que voilà / c'est ça // qu'ils pouvaient arriver à quelque chose qui n'était pas écrit d'avance et que ça allait quand même être / euh / pris en compte // voilà c'est ça je crois // moi j'trouve ça génial / j'ai pas eu cette impression-là autrement / sauf en sciences des fois ».
- Enfin, les deux maitres-testeurs qui ont expérimenté les ateliers jusqu'au bout (MT3 a abandonné en cours d'année pour des raisons évoquées plus loin) insistent sur le bénéfice retiré par les élèves en difficulté ; pour MT2, « alors oui / vraiment / les élèves en difficulté ont joué le jeu // peut-être parce qu'il n'y avait pas de notes / pas d'enjeux et pas de bons élèves pour les juger » ; pour MT1, « ils ont compris / même les plus faibles // euh / les différents rôles que jouaient les auxiliaires¹⁰ // j'ai trouvé ça hallucinant quoi parce que en classe sur un exercice là-dessus ils auraient même pas essayé / et là / ben / ça a marché / ils se sont pris au jeu comme s'ils avaient oublié qu'ils faisaient de la grammaire ».

Pour MT1 et MT2, l'expérience a donc été totalement réussie : ils ont modifié leur vision de la langue et de son enseignement, ils ont pris conscience de l'importance d'instaurer une posture métalinguistique chez les élèves, notamment les plus faibles ; ils ont compris le principe du carré-problème et sont désormais capables d'en créer eux-mêmes. La problématisation est en effet le ressort principal du bon fonctionnement de l'atelier et de l'enrôlement des élèves. Notons que la problématisation ne s'inscrit pas, ici, dans un cadre théorique extérieur, mais qu'elle est inscrite au cœur même de la Théorie des Opérations Énonciatives : « ce que j'essaie de faire, c'est de donner aux gens une attitude à l'égard de la construction de problèmes, donc de l'observation. Je leur donne, bien entendu de mon point de vue, des lignes pour construire des observations, construire les problèmes, et faire des raisonnements. Et, – surtout ! – je veux faire qu'ils se sentent d'une grande, d'une totale autonomie. » (Culioli cité par Fau, 2002, p.87)

Dans notre « carré-problème », les élèves s'aperçoivent que la même manipulation, opérée sur deux énoncés acceptables, fait apparaître deux nouveaux énoncés, dont l'un est acceptable et l'autre pas : c'est là que réside le *problème*. Ce qui est connu chez les linguistes comme « l'aphorisme de Culioli »¹¹ (Fau, 2002 ; Normand & Culioli, 2005) montre bien la dimension problématique de la langue, problème le plus souvent résolu grâce aux ajustements, notion centrale chez Culioli.

ville (CM1-CM2).

¹⁰ MT1 évoque un atelier permettant aux élèves de comprendre que le verbe avoir est également un verbe d'état, ce qui est rarement enseigné à l'école primaire, alors que cela permet aux élèves de mieux comprendre les expressions anglaises telles que « I'm cold, I'm thirsty », etc.

¹¹ « La compréhension est un cas particulier du malentendu ».

MT3, quant à elle, avait un profil spécifique : elle fait partie de ces professeurs stagiaires qui ont pu passer le Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE) en étant dispensée de diplômes (elle est mère de trois enfants et a déjà effectué une première carrière dans la grande distribution). À ce titre, elle n'a pas effectué de master 1. Visiblement, les Ateliers d'Antoine étaient trop éloignés de sa vision de la grammaire scolaire : « *ben en fait je pensais pas que ça allait être aussi innovant // moi / vous savez / faut d'abord que je fasse de la vraie grammaire parce que mes élèves en ont besoin* ». Cette enseignante-stagiaire reproduit auprès de ses élèves le type d'enseignement grammatical qu'elle a reçu, en étant persuadée que c'est ce qu'on attend d'elle : « *Pour être sincère / si votre théorie est juste / pourquoi n'est-elle pas officielle // je suis désolée / hein / mais si l'école fonctionne comme ça depuis des générations / y'a bien une raison* ».

Les entretiens montrent également que MT1 et MT2 ont perçu l'intérêt de travailler sur l'énonciation et les opérations énonciatives dès l'école élémentaire. Ainsi, MT2 reconnaît que « *les phrases disloquées, ça leur a bien plu // là il y a vraiment eu un moment sympa // ils me disaient / heu / mais ouais c'est vrai / c'est comme ça qu'on parle // mais comment ça se fait qu'on parle pas normalement // c'était vraiment sympa de les voir s'interroger / ben / comme si c'était la première fois qu'ils prenaient conscience de ça* ».

L'atelier sur les phrases disloquées (« Rémi, son frère, son livre, il l'a perdu ») est emblématique de la TOE, puisqu'il invite à identifier la chaîne des repérages (« livre » est repéré par rapport à « frère » qui est repéré par rapport à « Rémi ») ; comprendre cette opération aidera le locuteur à transposer l'énoncé oral en phrase écrite.

De son côté, MT1 a apprécié l'atelier sur la coénonciation ; c'est en faisant travailler ses élèves sur cette notion, et grâce à la fiche « savoirs du maître », qu'elle a compris qu'un énoncé se construisait par les coénonciateurs, au moyen d'ajustements. L'idée qu'il suffirait de coder un énoncé d'un côté puis de le décoder de l'autre, qui était celle du professeur-stagiaire, a été remplacée par la notion culiolienne de coénonciation : « *j'ai appris des tas de choses que je ne soupçonnais pas // assez rapidement / les élèves ont compris que/ euh / euh // on ne parle pas de la même façon en fonction de l'attitude ou des croyances de l'interlocuteur // le coénonciateur si j'ai bien compris // y'a pas un gars qui code sa phrase d'un côté et un autre qui aurait un décodeur de l'autre // c'est plus compliqué // euh / il faut être deux et ajuster à chaque bout // et ben je pensais pas que mes élèves comprendraient ça si bien* ».

En formation initiale, le mode de fonctionnement que nous avons décrit peut s'adresser à des professeurs-stagiaires volontaires, ayant déjà un socle de connaissances grammaticales acquises ou revues en première année de master, qui ont les moyens de s'interroger quant aux fondements de la discipline. Il nécessite une séance collective de lancement et un accompagnement des maîtres-testeurs, qui peut se faire, comme dans le cas cité, à distance.

Conclusion

Probablement lentement, au rythme de l'école, la transformation des pratiques de l'enseignement de la grammaire est possible.

D'une part, les jeunes enseignants, qui sont issus d'une formation trop statique et vidée de son sens, et qui n'a peut-être pas su les sensibiliser à ce qu'est une langue, comment elle fonctionne à l'oral, ce qu'il faut modifier pour qu'elle fonctionne à l'écrit, peuvent être disposés à s'intéresser à une nouvelle façon d'intéresser leurs élèves à la langue. Ces futurs professeurs ne pensent plus, comme leurs aînés, qu'enseigner l'orthographe c'est enseigner la langue, et réciproquement, et c'est, nous semble-t-il, une très bonne chose : Ferdinand Brunot avait dénoncé cette confusion dès 1909 (« Le préjugé restera qu'enseigner l'orthographe c'est enseigner la langue, ce qui est la pire des erreurs ! », p.37).

D'autre part, les programmes évoluent. Les nouveaux programmes pour le cycle 3, qui sont appliqués depuis la rentrée 2016, insistent sur la nécessité d'instaurer une posture réflexive chez les élèves, en organisant par exemple des « débats sur la langue », dans lesquels nous pouvons reconnaître notre « débat d'acceptabilité », ou en proposant des activités permettant de s'interroger sur l'acceptabilité d'énoncés syntaxiquement corrects mais dénués de sens.

En travaillant régulièrement à la façon d'Antoine (Culioli), en faisant « travailler la langue » (Culioli, 1990, tome 1, p.18) les élèves finiront par comprendre que le sens n'est pas un « message » qui se transmet d'un locuteur à un récepteur, qui serait encodé puis décodé, comme si les interlocuteurs étaient des robots, selon la description proposée par le « schéma de la communication » de Jakobson, mal compris sans doute et mal transposé à l'école, mais que le sens et la forme sont construits et reconstruits ensemble, par des coénonciateurs, au moyen d'ajustements : cette opération est très complexe, elle a beaucoup de chances d'échouer si l'ajustement se fait mal, d'où le célèbre *aphorisme de Culioli* : « la compréhension est un cas particulier du malentendu ».

Références

AUDION Lionel (2015), *Acceptabilité et opérations métalinguistiques chez les élèves de cycle 3*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.

BÉGUELIN Marie-José (éd.) (2000), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

BEGUIN Pascal & DARSEES Françoise (1998, février), « Le travail des concepteurs et la conception du travail », conférence invitée aux deuxièmes journées *Recherche et Ergonomie*, En ligne <http://www.ergonomie-self.org/media/media30340.pdf>, consulté le 17 octobre 2015.

BOUQUET Simon (2004), « Antoine Culioli, un linguiste devant les textes saussuriens », *Les cahiers de l'Herne* n°76.

BRONCKART Jean-Paul (1989), « Du statut des didactiques des matières scolaires », *Langue française*, n°82, p.53-66.

BRONCKART Jean-Paul (2014), « Des effets en retour de l'analyse didactique », dans M. Avanzi et al. (éds), *Enseignement du français. Les apports de la recherche en linguistique. Réflexions en l'honneur de Marie-José Béguelin*, Bruxelles, Peter Lang, p.25-40.

BRONCKART Jean-Paul (à paraître), « Que faire de la grammaire et comment en faire ? », Colloque *Pratiques et l'enseignement du français : bilan et perspectives*, 10 avril 2015, Metz (France).

BRONCKART Jean-Paul, PERRENOUD Philippe & SCHOENI Gilbert (1988), *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Paris/Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

BRUNOT Ferdinand (1909), *L'enseignement de la langue française : cours de méthodologie professé à la Faculté des Lettres de Paris en 1908-1909 et recueilli par N. Bony, inspecteur primaire*. Paris, Armand Colin.

CALAME-GIPPET Fabienne (2008), « Entrer dans l'analyse grammaticale de la langue à l'école : les ressources ignorées des élèves », dans Marie-Claude Penloup (dir.), *Les connaissances ignorées ; approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Paris, INRP, p.7-104.

CHERVEL André (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.

CHERVEL André (2006), *Histoire de l'enseignement du français du xvii^e au xx^e siècle*, Paris, Retz, coll. « Les usuels Retz ».

CHEVALLARD Yves (1985), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

- CHEVALLIER Jean-Claude (2011, janvier), *Actes du colloque annuel de la SHESL*, Paris.
- CULIOLI Antoine, (1990 à 2000), *Pour une linguistique de l'énonciation*, 3 volumes, Gap, Ophrys.
- CULIOLI Antoine & NORMAND Claudine (2005), *Onze rencontres sur le langage et les langues*, Gap, Ophrys.
- DUPUY Catherine (2007), « La formation des maîtres et l'enseignement de la langue », *Cahiers pédagogiques*, n°453 (Étudier la langue).
- ELALOUF Marie-Laure, PÉRET Claudie & GOURDET Patrice (sous presse, 2016), « Les pratiques d'enseignement de la grammaire : quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ? » dans E. BULEA-BRONCKART & R. GAGNON, *Former à enseigner la grammaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- FAU Frédéric (2002), *Variations sur la linguistique*, Paris, Klincksieck.
- GARCIA-DEBANC Claudine, RIC Marie-Pilar & SANZ-LECINA Éliane (2014), « Les effets d'un module de formation à la comparaison des langues sur l'enseignement de la grammaire par des enseignants débutants », *Repères*, n°49, p.209-238.
- GENOUVRIER Émile & PEYTARD Jean (1970), *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.
- GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie & PAOUR Jean-Louis (2004), *Catego*, Paris, Hatier.
- GOIGOUX Roland & CEBE Sylvie (2007), « Concevoir un instrument didactique pour améliorer la compréhension des textes », *Repères*, n°35, p.185-191.
- GOIGOUX Roland & CEBE Sylvie (2011), « Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves », dans L. Talbot (éd.), *Les pratiques d'enseignement et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves*, Bruxelles, De Boeck.
- HALTÉ Jean-François & PETITJEAN André (dir.) (1980), « Pour un nouvel enseignement du français », *Pratiques*, numéro spécial : Actes du colloque de Cerizy, p.11-22.
- NORMAND Claudine & CULIOLI Antoine (2005), *Onze rencontres sur le langage et les langues*, Gap, Ophrys.
- PROST Antoine (2001), *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, Ministère de l'Éducation Nationale.
- RABARDEL Pierre (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand-Colin.
- PÉRET Claudie (2013), « Exprimer le futur en se servant d'un auxiliaire : programmes officiels et performances scolaires, un léger décalage qui trouve sa source au XVIII^e siècle », *LIDIL*, n°47.
- RAGOT Anne-Marie & ASSUIED Richard (2010), *Parcours CM2*, Paris, Hatier.
- TOMASSONE Roberte (1996), *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave.
- TOMASSONE Roberte & LEU-SIMON Claudine (2008), *Grammaire pour parler, lire et écrire CE2*, Paris, Delagrave.
- VARGAS Claude (1996), « Grammaire et didactique plurinormaliste du français », *Repères*, n°14, p.82-92.
- VARGAS Claude (1999), « L'évolution de la grammaire à l'école élémentaire de 1900 à 1978 » dans André Petitjean & Jean-Michel Privat (éds), *Actes du colloque : Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Metz, Université de Metz, p.37-53.
- VARGAS Claude (2009), « Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? », *Repères*, n°39, C. Brissaud & F. Grossmann (éds), p.17-41.

VARGAS Claude (2014), *Les grammaires scolaires, de la recomposition à la reconfiguration*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence.

VYGOTSKI Lev. (1934, 1991), *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.

Manuels analysés (par ordre chronologique)

CHARAUDEAU P. (dir), MOREL L., PERROT D., RETOUT P., SIMEON M.-F. (1991), *Grammaire Sens et communication*, CE2, Paris, Hachette.

CHARMEUX E., GRANDATY M., MONIER-ROLAND F., BAROU-FRET C. (2002), *La langue française mode d'emploi CE2*, Paris, SEDRAP.

LUCAS J. & J.-C., MEUNIERS R. (2002), *À portée de mots CM2*, Paris, Hachette.

FOUILLADE G., MEULIN M. (2003), *Grammaire Fouillade CM*, Paris, Bordas.

LOUICHON B., SEMIDOR P. (2005), *Littéo CE2*, Paris, Magnard.

COUTE B., DURAND V., PRADEAU J., RONDELLI F. (2004), *Mon manuel de français CE2*, Paris, Retz.

COUTE B., DURAND V., PRADEAU J., RONDELLI F. (2005), *Mon manuel de français CM1*, Paris, Retz.

BOURDIN R., DURAND V., PRADEAU J., RONDELLI F. (2006), *Mon manuel de français CM2*, Paris, Retz.

DAUSSE A. (dir.), CELLIER C., DEZE M., SIEMOËNS T. (2005), *Les clés du français CE2*, Paris, SED.

DAUSSE A. (dir.), CONFINS J. (coord.), AUGÉ C., BOUSSAC C., CELLIER C., PERRAIS J.-Y. (2005), *Les clés du français CM1*, Paris, SED.

DAUSSE A. (dir.), AUGÉ C., BOUSSAC C., CELLIER C., DEZE M., PERRAIS J.-Y., SIMOËNS T. (2006), *Les clés du français CM2*, Paris, SED.

ASSUÏED R., BUSELLI D., RAGOT A.-M. (2006), *Parcours CE2*, Paris, Hatier.

ASSUÏED R., RAGOT A.-M., BUSELLI D. (2010), *Parcours CM2*, Paris, Hatier.

BENTOLILA A. (dir), (2008), *Par mots et par phrases CM2*, Paris, Nathan.

COHEN I., MAUFFREY A. (2009), *Français Étude de la langue CM1-CM2*, Paris, Belin.

SCHÖTTKE M., TOURNAIRE F. (2011), *Étude de la langue CM1-CM2*, Paris, Hatier.

BARTHOMOEUF C. (2013), *Les nouveaux outils pour le français CM2*, Paris, Magnard.

BARTHOMOEUF C., LAHOZ C. (2013), *Les nouveaux outils pour le français CM2. Guide du Maître*, Paris, Magnard.

WOJCIECHOWSKI C. (dir), CAYLAT M., DEGOUL L., MAUROUARD M.-A., MOUSSAOUI S. (2013), *Pépites Français CM2*, Paris, Magnard.

De la quête d'identité à la construction d'une véritable professionnalité émergente

Une étude de cas basée sur l'engagement d'une professeure d'école stagiaire dans un dispositif de recherche sollicitant la méthode des « situations forcées »

Catherine Huchet¹

Résumé

Dans le cadre de notre travail de thèse, nous avons expérimenté dans une classe de CM1-CM2 composée de vingt-cinq élèves de huit à dix ans trois séquences d'enseignement de la littérature en lien avec la méthode dite des « situations forcées ». Pour ce faire, nous avons collaboré avec une professeure des écoles stagiaire (PES) qui les a mises en œuvre. Cette expérimentation a mis en lumière un fort engagement de l'enseignante débutante dans les séquences testées. Le présent article se propose d'analyser la nature et les raisons de cet engagement en examinant ce que la « formation à et par la recherche », via la mise en œuvre du dispositif des « situations forcées », a pu apporter à cette enseignante stagiaire en termes de reconnaissance professionnelle et de professionnalité émergente.

Notre travail de thèse s'intéresse à la manière dont de jeunes enfants de huit à dix ans peuvent problématiser ou non les textes littéraires qui leur sont proposés en classe. Dans cette optique, nous avons conçu trois « séquences forcées »² qui ont été mises en œuvre par Claire, professeure des écoles stagiaire (PES), dans une même classe de Cours moyen de première et deuxième année (CM1-CM2) tout au long de l'année scolaire 2014-2015. Une « situation forcée » est une séquence conçue en amont par une équipe de chercheurs didacticiens et régulée au fur et à mesure de sa mise en œuvre par ces mêmes didacticiens lors de séances quotidiennes de *débriefing* en étroite collaboration avec l'enseignant de la classe (Orange, 2010 ; Chalak, 2012). Cette méthodologie de recherche implique donc une familiarisation de l'enseignant aux travaux du CREN³ sur l'apprentissage par problématisation. Nous reviendrons plus loin sur les spécificités de cette méthodologie de recherche.

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous focalisons uniquement sur la problématisation des élèves. Mais dans la mesure où les trois séquences forcées que nous avons élaborées pour expérimenter la problématisation des élèves ont été mises en œuvre en collaboration avec une professeure des écoles stagiaire, nous avons pu réaliser une étude de cas pour la rédaction de cet article en lien avec la thématique de ce numéro spécial de la revue, consacré à l'activité des enseignants débutants. En prenant appui sur les travaux de Serge Desgagné et d'Hélène Larouche (2010), nous postulons en effet qu'une expérience singulière, donnée à voir par une étude de cas, peut « porter enseignement » (Desgagné & Larouche, 2010, p.15) sur la pratique qu'elle représente, et par conséquent sur les processus de transformation à l'œuvre lors de la construction professionnelle des enseignants débutants. Mais encore faut-il rendre explicite ce potentiel d'enseignement du cas et c'est ce que nous allons tenter dans cet article en montrant comment la participation de Claire à un dispositif de recherche tel que celui des situations forcées lui a permis de se former « à la recherche » en s'appropriant le cadre de la problématisation, notamment grâce à son mémoire de master 2⁴. Nous souhaitons parallèlement

¹ Formatrice, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) Académie de Nantes ; doctorante, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), université de Nantes.

² La première séquence forcée a été réalisée en novembre-décembre 2014, la seconde en janvier-février 2015 et la dernière en mars-avril 2015.

³ Centre de Recherche en Éducation de Nantes, Université de Nantes (EA2661). Un des séminaires de ce laboratoire auquel nous participons a axé ses travaux sur le cadre épistémologique et didactique de la problématisation.

⁴ Les PES, lors de leur année de stage, sont à mi-temps dans une classe et à mi-temps dans une École Supérieure du

mettre en évidence comment Claire a pu se former professionnellement « *par* la recherche » en trouvant, grâce à notre collaboration autour des séquences forcées mises en œuvre, des ressources pour construire sa posture d'enseignante sur les plans identitaire et didactique.

La première partie de cet article consistera à définir comment nous entendons la notion de construction professionnelle en croisant deux sources théoriques. Nous mettrons en évidence grâce à Anne Jorro et Jean-Marie De Ketele (2011, 2013) que la construction de la « professionnalité émergente » chez un professeur stagiaire peut être assimilée à une quête identitaire : il s'agit pour lui d'être reconnu comme professionnel auprès de différents acteurs et institutions. Les deux auteurs font même de cette « reconnaissance professionnelle » une des conditions de « l'engagement » de l'acteur dans son métier. Le cadre théorique de la « double approche » construit par Aline Robert nous permettra de compléter d'un point de vue didactique l'approche d'Anne Jorro et Jean-Marie De Ketele : Aline Robert et son confrère Laurent Vivier (2013) montrent en effet que l'enseignant débutant a besoin d'être reconnu, c'est-à-dire valorisé et légitimé dans ses premiers pas professionnels pour pouvoir travailler sur les « composantes cognitive et médiative » du métier et pas uniquement sur ses « composantes personnelle et sociale »⁵.

Dans une deuxième partie, après avoir expliqué le début et la nature de notre collaboration avec Claire, nous mettrons en évidence les phénomènes de reconnaissance (Jorro & De Ketele, 2011, 2013) perçus par la professeure débutante qui l'ont conduite à s'engager de plus en plus dans la mise en œuvre de situations forcées au cours de son année de stage. Claire, qui avait initialement accepté de mettre en œuvre une seule séquence, s'est en effet fortement engagée vis-à-vis de la méthodologie de recherche des situations forcées à tel point qu'elle nous a proposé d'en tester deux autres au cours de son année de stage. Pour interroger la nature de cet engagement, nous mènerons une analyse de l'énonciation (Bardin, 2013, p.223) de trois entretiens menés avec la stagiaire en fin d'année scolaire et universitaire. Nous essaierons d'y cerner comment la PES explique son engagement et comment elle évalue le rôle de « la formation à et *par* la recherche » dans son processus de professionnalité émergente : nous verrons ainsi que la stagiaire explique avoir construit, grâce à la mise en œuvre de ces situations forcées, une image d'elle-même suffisamment satisfaisante (Jorro & De Ketele, 2011, 2013) pour pouvoir travailler sur les composantes cognitive et médiative du métier (Robert & Vivier, 2013). Mais nous verrons également que le rapport de la stagiaire à la recherche reste néanmoins ambigu : des éléments d'analyse du dernier entretien mené avec elle nous permettront de mettre en évidence les limites qu'elle exprime vis-à-vis de la place de la recherche dans la formation initiale des enseignants. Nous mettrons alors en lien ces limites avec celles évoquées par Denise Orange-Ravachol (2010) et Magali Hersant (2010) dans leur article respectif, consacré chacun à des études de cas sur les possibles collaboratifs entre didacticiens, formateurs et enseignants chevronnés.

1. La professionnalité émergente des enseignants débutants

Anne Jorro définit la professionnalité émergente comme une manière de caractériser l'incorporation en cours de compétences et de gestes professionnels ainsi que les processus d'appropriation à l'œuvre qui annoncent une expertise à venir (2011, p.8 et suiv.). En reprenant cette définition, nous allons mettre en évidence comment la reconnaissance professionnelle de

Professorat et de l'Éducation (ESPE) dans laquelle ils suivent un cursus de master. Pour l'obtention de leur master 2, ils doivent produire notamment un mémoire.

⁵ Selon Robert et ses collègues (2007, 2013), les composantes « cognitive » et « médiative » traduisent les choix didactiques des enseignants ainsi que la manière dont ces choix se traduisent effectivement dans la classe en termes d'apprentissages pour les élèves. Ces deux composantes sont donc inscrites au cœur même du métier et de la formation, même si comme le soulignent Jorro et De Ketele, et Robert elle-même, le formateur ne peut pas ignorer en formation initiale combien ces choix sont soumis à des déterminants de nature identitaire, psychologique, sociale, etc. (cf. les composantes « personnelle », « institutionnelle » et « sociale » sur lesquelles nous reviendrons dans la suite de l'article) chez les stagiaires.

l'enseignant débutant conditionne son engagement dans un processus de transformation, garant d'une expertise en cours de construction.

■ **La professionnalité émergente**

Le concept de professionnalité émergente suppose une « première construction d'un soi professionnel » pour des stagiaires en formation initiale mais elle renvoie également à la « construction renouvelée d'un soi professionnel » pour les acteurs qui ont déjà une expérience (Jorro, 2011, p.9). Dans leurs ouvrages de 2011 (*La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*) et de 2013 (*L'engagement professionnel en éducation et formation*), Jorro et De Ketele ont recours à ce concept de « professionnalité émergente » pour désigner le caractère évolutif de la professionnalité, c'est-à-dire une professionnalité toujours en construction et jamais achevée. Les deux auteurs prennent ainsi leurs distances avec une logique de contrôle, entendue comme vérification de la conformité du comportement du formé à une norme imposée, pour privilégier au contraire une logique de la reconnaissance, basée sur le relevé des processus de transformation à l'œuvre dans le parcours professionnel d'une personne.

Chez les enseignants débutants, cette dimension processuelle se révèle à travers toute une série d'indices auxquels le stagiaire comme le formateur doivent donner sens en liaison étroite avec l'environnement où ils ont été relevés (Jorro & De Ketele, 2013, p.15). Selon ces auteurs, la possibilité de déceler ces indices de professionnalité constitue même un enjeu fort de toute formation professionnalisante afin de prévenir les situations de désengagement, voire de décrochage de certains débutants.

■ **L'engagement professionnel**

L'identification de ces indices dits de professionnalité émergente et leur interprétation se font à partir des modalités d'engagement professionnel de la personne dans son activité (Jorro & De Ketele, 2013, p.15). L'engagement et la professionnalité émergente sont en effet deux concepts corrélés au sens où la professionnalité émergente relève de transformations qui se manifestent par des comportements d'engagement de l'acteur dans son activité. Dans l'introduction de l'ouvrage *L'engagement professionnel en éducation et formation*, De Ketele (2013, p.10) définit la notion d'engagement en la croisant avec celles d'investissement et de motivation : l'engagement dans sa profession comme dans une organisation suppose que la personne « investisse des activités », « s'y investisse » (donne de sa personne) et « fasse des investissements » (y recueille des bénéfices). Investissement et engagement sont donc deux notions indissociables, l'investissement étant une composante essentielle de l'engagement. Nous aimerions souligner la troisième dimension mise en évidence par les auteurs, à savoir celle de « bénéfice ». L'aspect contractuel de l'engagement est également mis en valeur par les travaux d'Anne-Laure Le Guern et Jean-François Thémines (2013, p.58) qui insistent sur le fait qu'« au terme d'engagement est associée l'idée d'un contrat avec autrui ». Il s'agit bien en s'engageant de mettre en gage quelque chose de soi-même pour obtenir en échange un gain, souvent de nature immatérielle (comme la gratitude des élèves, de leurs parents et la reconnaissance de ses collègues, voire de ses formateurs).

La motivation et l'engagement se différencient au sens où la motivation est de l'ordre du potentiel d'action tandis que l'engagement est réellement de l'ordre de l'action (Jorro & De Ketele, 2013, p.13). La motivation peut se mesurer grâce à des indicateurs présents dans les discours des acteurs (réponses à des questionnaires, des entretiens) mais elle reste de nature déclarative tant qu'elle ne s'incarne pas dans un engagement mesurable à l'aide de comportements effectifs. Jorro et De Ketele (2013, p.13) dégagent alors trois indicateurs attestant d'une réelle dynamique d'engagement : « les comportements de choix de l'activité », « l'engagement cognitif dans l'activité » et « la persévérance dans la réalisation de l'activité ». Nous verrons dans notre seconde partie que nous retrouvons la présence de ces trois indicateurs dans le comportement de Claire, confirmant son engagement vis-à-vis du dispositif des situations forcées.

■ **Le rôle de la reconnaissance professionnelle chez un enseignant débutant**

Jorro (2011, p. 52) souligne que l'engagement des acteurs dépend étroitement des dynamiques identitaires éprouvées lors des mises en situations professionnelles ou lors de moments plus informels. Aussi est-il important de réfléchir aux processus de reconnaissance qui valorisent et légitiment le stagiaire se professionnalisant afin de lui donner envie « d'aller de l'avant dans la connaissance de ce qui lui reste à construire » (p.12), bref de s'engager dans un processus de professionnalisation. Reprenant notamment les travaux de Jean-Marie Barbier (2001)⁶, Jorro montre que la reconnaissance professionnelle est liée à la façon dont le sujet donne du sens à son action et se reconnaît dans ce qu'il fait. L'image de soi se construit également à partir des interactions avec autrui. L'image de soi peut en effet être menacée par le regard d'autrui sur soi. Ainsi, le processus de reconnaissance professionnelle opère toujours à partir d'un double mouvement de construction, souvent traversé par des tensions : l'image de soi par soi *versus* l'image de soi renvoyée par le regard d'autrui (Jorro, 2011, p.53). Le décalage entre ces deux images est au cœur même du processus d'engagement professionnel chez l'enseignant stagiaire. Si l'attribution de valeur à son action par soi-même ou par autrui semble un levier pour l'activité, les enseignants débutants se confrontent bien souvent à des phénomènes de « brouillage de reconnaissance de la professionnalité émergente » (Jorro, 2013, p.18). Des dénis de reconnaissance peuvent même devenir de véritables atteintes à l'estime de soi et à la capacité d'agir.

Les travaux de Pascale Masselot & Aline Robert (2007, p.20) permettent de compléter l'approche de Jorro et De Ketele. Ces deux auteures mettent en effet en évidence, à partir de la méthodologie de la « double approche », combien les composantes « personnelle » (les « représentations » du sujet, son « besoin de confort », son « psychisme »), « sociale » (« les attentes des parents », « les caractéristiques de l'établissement d'exercice ») et « institutionnelle » (les programmes, les horaires, les manuels) du métier déterminent de manière plus ou moins consciente les choix didactiques (« composante cognitive ») et pédagogiques (« composante médiative ») de l'enseignant. Selon Robert et al., ces composantes personnelle, sociale et institutionnelle pèsent de manière encore plus significative sur les pratiques des enseignants débutants dans la mesure où ils n'ont pas encore suffisamment construit d'automatismes (Robert & Vivier, 2013, p.119) par rapport à des enseignants expérimentés.

La suite de notre article va montrer que c'est un déni de reconnaissance qui a au départ, de manière surprenante, motivé l'enseignante débutante à participer à un dispositif de recherche tel que celui des situations forcées. En effet, ce déni de reconnaissance aurait pu entraver toute action de la stagiaire. Grâce à l'analyse de trois entretiens menés avec elle, nous mettrons alors en évidence que c'est l'instauration d'une image de soi satisfaisante pour autrui qui lui a permis de s'engager dans un processus de professionnalité émergente (Jorro & De Ketele, 2011, 2013). Une fois cette reconnaissance assurée, nous verrons que la dynamique de professionnalisation de Claire n'est plus alors seulement focalisée sur des problèmes en termes de composantes personnelle, sociale et institutionnelle : il lui devient possible d'interroger plus sereinement ses choix didactiques et pédagogiques (Robert et al., 2007, 2013).

⁶ BARBIER J.-M. (2001), « Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation », dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée*, Paris, De Boeck, p.351-360.

2. Analyse de l'engagement d'une enseignante stagiaire dans la mise en œuvre de « situations forcées »

- **Contexte de la collaboration d'une professeure des écoles stagiaire à un projet de recherche basé sur la mise en œuvre de « situations forcées » en littérature**
- *Mise en œuvre d'une première séquence forcée pour faire face à un contexte de stage difficile*

Dans le cadre de nos missions de formation à l'ESPE de Nantes nous a été confiés pendant l'année universitaire 2014-2015 l'accompagnement de stage et la direction de mémoire de Claire. *A priori*, rien ne destinait cette enseignante stagiaire à mettre en œuvre les séquences que nous lui avons proposées⁷. Mais dès notre première rencontre⁸ avec Claire, celle-ci a exprimé le fait qu'elle se sentait démunie pour enseigner la littérature à ses élèves de CM1-CM2, domaine du français qu'elle avait en charge⁹. Elle nous a alors demandé de manière explicite si nous pouvions lui fournir des ressources pour ce faire. Cette demande initiale s'explique en grande partie par le contexte de stage difficile qui a fortement ébranlé cette stagiaire disposant pourtant déjà d'une expérience professionnelle¹⁰. La classe de CM1-CM2 dans laquelle elle a exercé son stage en responsabilité en 2014-2015 relevait alors d'une ouverture toute récente, ouverture de classe que les parents de l'école avaient refusée énergiquement dès le jour de la rentrée scolaire avec pétition à l'appui, rencontres avec la direction de l'école et l'Inspection. Les revendications parentales consistaient principalement à demander le retrait des deux PES de la classe en raison même de leur statut de stagiaire, entraînant ainsi un fort « déni de reconnaissance » qui, rappelons-le, peut constituer pour Jorro et De Ketele (2011, 2013), un facteur essentiel de décrochage par rapport au métier. Claire avait donc l'impression d'être sous la surveillance constante des parents de la classe et ne voyait pas du tout comment enseigner la littérature d'une manière suffisamment assurée pour parer toute contestation de leur part. Afin de répondre à la demande de cette jeune enseignante, nous lui avons proposé de mettre en œuvre, suivant la méthode des situations forcées, une séquence portant sur la nouvelle *Joconde* de Claude Bourgeyx¹¹ après avoir reçu l'accord du directeur de l'école, de l'Inspecteur de la circonscription et des parents¹².

Comme le rappelle Christian Orange (2010, p.76), la construction d'une séquence forcée relève d'un travail collaboratif réalisé par un groupe de recherche comportant chercheur(s) en didactique et enseignant(s)¹³. L'ensemble du groupe doit donc connaître le cadre théorique de la

⁷ En tant que formatrice à temps plein à l'ESPE de Nantes, nous encadrons chaque année le suivi de plusieurs mémoires en vue de l'obtention du master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) « 1^{er} degré » (Le 1^{er} degré concerne l'enseignement à l'école primaire). Le couplage du tutorat de stage et du suivi de mémoire n'est pas, au moment où nous rédigeons cet article, un dispositif « obligatoire » au sein de notre ESPE. Il reste même assez exceptionnel car difficile à mettre en œuvre en raison de contraintes organisationnelles. La mise en œuvre de situations forcées par des enseignants stagiaires n'est par ailleurs qu'un possible parmi beaucoup d'autres pour réaliser le mémoire de M2.

⁸ En date du 23 septembre 2014.

⁹ Claire partageait à mi-temps la responsabilité de sa classe avec une autre PES. En 2014-2015, cette configuration de stage était majoritaire chez les stagiaires du 1^{er} degré en Loire-Atlantique. La plupart des PES étaient associés en binôme pour enseigner dans les classes, un PES assurant la classe les deux premiers jours de la semaine pendant que l'autre était en formation à l'ESPE et inversement la seconde moitié de la semaine (avec un mercredi sur deux à effectuer en classe). Cette configuration de stage dépendait des postes proposés par l'Inspection Académique de Loire-Atlantique lors de cette année scolaire. Claire et sa binôme s'étaient donc réparti les sous-domaines du français en fonction de leurs jours d'intervention en classe.

¹⁰ Claire, âgée alors de 27 ans, était déjà titulaire d'un master 2 de gestion du patrimoine obtenu en 2011. Elle avait également travaillé pendant deux ans dans une banque en tant que conseillère en gestion du patrimoine.

¹¹ BOURGEYX C. (2005), « Joconde », dans *Le Fil à retordre*, Paris, Nathan. La séquence mise en œuvre par Claire sur cette nouvelle comprenait neuf séances qui se sont déroulées de novembre à décembre 2015.

¹² Les parents ne se sont nullement opposés à la mise en œuvre des séquences. Au contraire, il semblerait que la participation de leur enfant à un dispositif de recherche ait été vécue par eux comme un gage de légitimité de l'enseignement proposé. Il aurait pu en être tout autrement au regard de la violence de leurs réactions initiales à l'arrivée des deux PES et de leur rapport à l'enseignement du français (cf. note 16 de cet article).

¹³ Dans le cadre de notre expérimentation, nous étions la seule didacticienne ; néanmoins, la première séquence forcée a fait l'objet de plusieurs communications lors de séminaires et colloques, et a été régulée en fonction des échanges qui s'y sont déroulés. Nous collaborons également avec François Simon et Annette Schmehl dans le cadre de la mise en œuvre de situations forcées dans le domaine de la littérature (2014, 2015). Nos travaux prennent appui sur les théories du questionnement de Michel Meyer (2001) et de la problématisation des textes littéraires de Michel Fabre (1989, 1999).

problématisation. Lorsque nous avons commencé à évoquer avec Claire la possibilité qu'elle puisse mettre en œuvre une telle séquence dans sa classe, elle a proposé d'elle-même d'orienter son mémoire de master sur le cadre théorique de la problématisation¹⁴ afin d'être une actrice à part entière dans la conception et la mise en œuvre de la séquence.

Une séquence forcée est définie par des objectifs pédagogiques (quels apprentissages ?) et des objectifs de recherche (que veut-on construire et/ou observer ?). « Les objectifs pédagogiques incluent les objectifs que l'on fixe habituellement et/ou institutionnellement pour la classe », mais ils prennent aussi en compte le cadre théorique de la recherche (Orange, 2010, p.78). Avant chaque séance, le groupe construit la préparation en fonction de ces doubles objectifs et de ce qui s'est passé avant. Les chercheurs didacticiens, mais aussi les enseignants du groupe, proposent des situations à même de produire des événements de problématisation dans la classe. L'enseignant de la classe dit alors ce qui lui semble possible ou non, ce qui conduit à un choix de situations qui prend en compte, par l'intermédiaire de son expertise, les caractéristiques de la classe et des élèves. La préparation dans le détail (y compris matérielle comme la préparation d'affiches, de documents à destination des élèves) est partagée dans le groupe. Après chaque séance de classe filmée par le(s) chercheur(s), un *débriefing* est réalisé, puis est suivi (immédiatement ou non) de la préparation de la séance suivante. Ce dispositif de recherche repose donc sur une réelle collaboration entre chercheur(s) et enseignant(s) au sens où le précisent Serge Desgagné et Hélène Larouche (2010, p.8) : « collaborer ne veut pas dire seulement faire ensemble mais avant tout de se reconnaître mutuellement un champ de compétence spécifique et de le mettre au service de l'objet de recherche ». Une séquence « forcée » n'est donc pas une séquence idéale, définitivement établie *a priori* ou reproductible en l'état : « C'est une recherche de nouveaux faits, quitte à les *forcer*¹⁵, à être à la limite de l'envisageable » (Orange, 2010, p.78), ce qui oblige chercheur(s) et enseignant(s) à calibrer de concert chacune des séances en fonction des avancées effectives des élèves en termes de problématisation.

Dans le cadre de la séquence que nous avons proposée à Claire, nous avons assisté à chacune des séances et avons assuré leur enregistrement audio et vidéo. Nous avons également réalisé un à deux entretiens de *débriefing* chaque semaine (soit à l'école de Claire, soit à l'ESPE). Claire nous a ainsi donné régulièrement son avis sur ce qu'il lui semblait possible de faire avec ses élèves pour que les objectifs liés à la recherche comme ceux liés aux apprentissages soient réalisables. Elle avait parallèlement entrepris des lectures pour son mémoire en lien avec le cadre de la problématisation.

La proposition de recherche collaborative que nous avons faite à Claire partait donc de l'hypothèse que permettre à une stagiaire de mettre en œuvre une séquence forcée lui offrirait l'occasion de se former professionnellement « à et *par* la recherche » :

- la prise de risque dans la conception et la réalisation de ses séances en classe vis-à-vis des élèves et de leurs parents se trouvait limitée puisque ces dernières étaient régulées en amont et en aval dans le cadre de la méthodologie des situations forcées ; ainsi il serait possible pour la stagiaire de construire une image de soi pour autrui enfin sécurisante à ses yeux pour entrer dans une dynamique de professionnalisation ;
- la mise en œuvre de cette situation forcée allait servir de point d'appui à une démarche personnelle de recherche de la stagiaire : elle avait choisi de réaliser son mémoire sur cette séquence et avait donc entrepris rapidement des lectures pour se former au cadre théorique de la problématisation en littérature ; ainsi, lieu de stage et mémoire se retrouvaient intimement liés.

¹⁴ Claire s'est intéressée à la problématisation de ses élèves lors de la première séquence forcée mise en œuvre en novembre-décembre 2014 ; le titre de son mémoire est le suivant : *La problématisation des textes littéraires au cycle 3*.

¹⁵ Nous soulignons le terme « forcer » dans cette citation car il explique l'appellation du dispositif de recherche. Le participe passé dans « situations forcées » ne désigne pas une séquence qui serait imposée en surplomb à l'enseignant de la classe. Il s'agit d'une séquence qui propose aux élèves des activités parfois inhabituelles pour « forcer » l'apparition de phénomènes qu'une situation ordinaire ne permettrait pas forcément de produire. Ainsi dans le cadre de la première séquence « forcée » sur la nouvelle *Joconde*, Claire a fait relire la nouvelle à ses élèves à six reprises au cours de la séquence, nombre de relectures conséquent peu pratiqué dans les séquences dites « ordinaires ».

- *De la participation à une première séquence forcée à un véritable engagement de la stagiaire dans ce dispositif de recherche*

Suite à la réalisation d'une première séquence, Claire nous a proposé de poursuivre notre collaboration : elle a ainsi mis en œuvre deux autres situations forcées en lien avec des genres littéraires plus difficiles à aborder en classe, à savoir la poésie et le théâtre. Ces situations l'ont obligée à explorer des modalités didactiques et pédagogiques complètement nouvelles pour elle (séances de mise en voix dans la salle d'EPS, travaux de groupes, traces écrites nombreuses et spécifiques, modalités d'évaluation des élèves différentes, etc.).

Un premier niveau d'analyse d'ordre macroscopique nous permet de souligner ici que la réalisation de ces deux nouvelles séquences traduit une véritable dynamique d'engagement chez l'enseignante stagiaire comme en atteste la présence des indicateurs formulés par Jorro et De Ketele (2013, cf. supra), à savoir ses « comportements de choix de l'activité », son « engagement cognitif » et sa « persévérance dans l'activité ». En effet, la PES *a fait le choix* de mettre en œuvre des activités « innovantes » (comme les débats interprétatifs) par rapport à son contexte de classe qui engageaient son image de soi pour autrui¹⁶. Son *engagement cognitif* s'est traduit à deux niveaux : d'une part, du point de vue de son mémoire pour lequel elle s'est réellement approprié des lectures difficiles sur la problématisation comme nous l'avons déjà souligné ; d'autre part, du point de vue de sa participation active à la conception et à la régulation des séances de chaque situation forcée pour mettre en œuvre la démarche de la problématisation sur les textes littéraires. Sa *persévérance* a été fortement sollicitée car le dispositif de recherche lié à la méthode des situations forcées est couteux en temps, matériel et régulation : présence permanente de la caméra et de plusieurs dictaphones dans la classe, plusieurs *débriefings* par semaine, recueil de toutes les traces collectives et individuelles produites par les élèves notamment¹⁷.

■ **Présentation des données analysées**

Dans le cadre des trois séquences mises en œuvre par Claire, nous disposons de vingt entretiens de *débriefing* dont la finalité principale, rappelons-le, réside dans la régulation des séances afin que les activités proposées aident les élèves à problématiser les textes littéraires étudiés. Précisons que si nous discutons essentiellement avec Claire dans ces *débriefings* des argumentations effectives des élèves et ajustons les activités prévues pour les amener à problématiser davantage, d'autres thématiques sont fréquemment convoquées, attestant ainsi de préoccupations professionnelles de la stagiaire dépassant le cadre strict du projet de recherche : elle évoque ainsi régulièrement son rapport à la littérature quand elle était elle-même élève, ses relations avec les collègues et les parents de son école, le comportement et les apprentissages de ses élèves dans d'autres moments de la journée, etc. Nous avons également enregistré les quatre entretiens consacrés à l'encadrement du mémoire de Claire sur la première séquence réalisée.

Parmi ces vingt-quatre entretiens, nous avons sélectionné pour les besoins de cet article un *débriefing* (Entretien 1) de régulation des séances 1 et 2 de la troisième séquence consacrée à la lecture d'une pièce de théâtre intitulée *Jojo le Récidiviste*¹⁸. Nous avons également sélectionné un entretien en lien avec la rédaction du mémoire de Claire au moment où elle cherche à analyser ses données en fonction de sa problématique (Entretien 2). La sélection de ces deux entretiens a donc été guidée par un critère de représentativité du dispositif de

¹⁶ En raison de la culture de l'école de Claire en lien avec la « pression » parentale précédemment évoquée, les élèves n'avaient pas l'habitude des débats littéraires. Lors d'une discussion informelle, une collègue de l'école de Claire nous a expliqué qu'elle ne « faisait pas de littérature » dans sa classe car certains parents de cette école de centre-ville exigeraient, selon elle, que les cours de français se limitent à l'enseignement de grammaire et d'orthographe. Dans le même ordre d'idées, Claire nous a confié lors d'un entretien que certains parents lui avaient demandé d'arrêter un petit rituel en histoire des arts qu'elle avait créé en lien avec l'enseignement du français au prétexte que la culture est un domaine réservé à la famille et que son rôle devait se limiter à « faire des dictées ».

¹⁷ Les écrits de travail sont nombreux dans la méthode des situations forcées puisqu'il s'agit de pousser l'argumentation des élèves le plus loin possible et d'en garder trace pour réguler chacune des séances.

¹⁸ DANAN J. (2007), *Jojo Le Récidiviste*, Arles, Actes Sud Papiers.

recherche dans lequel Claire s'est engagée, à savoir un *débriefing* de situation forcée et un entretien de régulation autour de la rédaction du mémoire. Un critère de temporalité a également orienté notre choix dans la mesure où les deux entretiens retenus ont été réalisés en avril 2015 soit huit mois après l'entrée en fonction de la PES ; cet empan temporel permet à la stagiaire une certaine distance vis-à-vis de ses premiers pas dans le métier.

Nous avons complété ces deux entretiens par un entretien semi-directif avec Claire réalisé en mai 2015 (Entretien 3) : il s'agit d'un entretien sous forme de bilan demandant à la stagiaire de se positionner sur son année de stage à partir de questions sur les compétences qu'elle estimait en bonne voie de construction en mai 2015, sur les difficultés encore rencontrées, sur les apports de la « formation à et par la recherche » via la mise en œuvre de trois situations forcées pour la construction de sa professionnalité émergente.

Tableau synthétique de présentation des entretiens analysés

Entretien 1 – <i>Debriefing</i> en lien avec 3ème séquence forcée mise en œuvre par la stagiaire (préparation des séances 3 et 4)	7 avril 2015 – 1 heure 10
Entretien 2 – Entretien de régulation en lien avec la rédaction du mémoire de la stagiaire (stabilisation de ses hypothèses de recherche et exploitation de ses données)	28 avril 2015 – 1 heure 20
Entretien 3 – Entretien semi-directif demandant à la stagiaire d'explicitier les raisons de son engagement dans les trois séquences mises en œuvre et d'évaluer le rôle de la « formation à et par la recherche » dans la construction de sa professionnalité émergente	12 mai 2015 – 1 heure

Ces trois entretiens ont été intégralement retranscrits et nous avons procédé à une analyse d'énonciation ; nous avons porté une attention particulière aux marqueurs rhétoriques et linguistiques (Bardin, 2013, p.238 et suiv.) utilisés par Claire pour mettre en mots son engagement dans les séquences forcées expérimentées et sa professionnalité émergente : figures de rhétorique, constructions syntaxiques, registre de langue, temps verbaux, modalisateurs, etc.

■ **Présentation des résultats :
une véritable reconnaissance de soi ou une « reconnaissance en pointillé » ?**

Notre analyse nous permet de mettre en évidence trois résultats principaux. Claire explique son engagement dans la mise en œuvre de trois séquences forcées par la construction d'une image d'elle-même suffisamment satisfaisante pour compenser le déni de reconnaissance dont elle a souffert en raison de l'attitude des parents à son égard. Elle affirme également avoir trouvé dans la mise en œuvre encadrée de ces situations forcées des moyens pour dépasser ces déterminants personnels et sociaux pesant sur sa pratique de débutante pour s'intéresser aux composantes cognitive et médiative du métier (Robert & Vivier, 2013). Nous verrons enfin qu'elle émet quelques réserves sur le rôle du mémoire dans la construction de la professionnalité émergente des enseignants stagiaires.

• *D'un déni de reconnaissance à une image de soi satisfaisante pour autrui*

Le déni de reconnaissance dont a souffert Claire sature tout son discours, que ce soit dans les entretiens liés à la mise en œuvre du dispositif de recherche (Entretiens 1 et 2) ou dans le bilan qu'elle effectue sur son année de stage (Entretien 3). Dans ce dernier, bien qu'elle soit persuadée d'avoir « pris en main sa classe », elle fait encore référence à la violence de son entrée dans le métier :

PES : « *Franchement mes premières semaines au B.¹⁹, mes CM2, j'avais des élèves qui me détestaient. C'est les élèves du B., on est arrivées dans des circonstances horribles. Les parents nous détestaient. Les élèves, mais quand je dis qu'il faut aller les chercher et que ça a changé mon année, c'est que là, ils ont commencé à adhérer. Quand on a des élèves qui n'adhèrent pas, c'est horrible. Ça veut dire que c'est des enfants de 9-10 ans qui nous prennent pour des merdes quoi. Nous qui sommes, qui avons envie d'aider les autres on est instits et tout, quand on a un retour comme ça d'enfants de 8-10 ans, c'est super violent. Les premières semaines au B. j'ai regretté. J'aimais déjà pas mon niveau, j'étais pas bien alors que du coup, le français a vraiment débloqué des trucs parce que là, ils ont commencé à se dire "ah ouais elle en connaît un rayon quand même".* » (Entretien 3)

Nous avons relevé dans cet extrait les mots et les tournures syntaxiques attestant du déni de reconnaissance dont a souffert Claire (mots et tournures sans italique). Ce manque de reconnaissance est attribué aux élèves comme à leurs parents et la stagiaire se sent violemment rejetée comme le montrent les deux occurrences du verbe « détester ». Elle met en mots sa dévalorisation à l'aide d'un lexique très péjoratif (« Ça veut dire que c'est des enfants de 9-10 ans qui nous prennent pour des merdes quoi ») et cette dévalorisation ne semble pas encore tout à fait appartenir au passé comme en témoigne le présent d'énonciation utilisé. D'autres éléments de ce même extrait montrent que Claire fait de la mise en œuvre de la première séquence un levier de sa reconnaissance (« J'étais pas bien alors que du coup, le français a vraiment débloqué des trucs parce que là, ils ont commencé à se dire "ah ouais elle en connaît un rayon quand même" »). D'autres moments de l'entretien 3 confirment que la mise en œuvre de la première situation forcée a enclenché, selon la stagiaire, un processus de professionnalisation grâce à une image de soi pour autrui enfin acceptable :

PES : « *Par rapport à mon année au B., cette année elle a été sauvée, je pense. Je pense que j'aurais été dans la grande difficulté parce que du coup les élèves ils sont tellement exigeants. C'était tellement dur. C'était tellement un challenge. Je dis pas que dans les ZEP c'est pas dur ni rien mais j'ai dû faire face à des problématiques et du coup tous ces parcours de lecture qui vraiment étaient bien construits et intéressants, tout ça, ça m'a aidée à prendre en main ma classe. Parce que c'est une classe, ça se conquiert pas aussi facilement une classe comme ça.* »²⁰ (Entretien 3)

Elle verbalise même à plusieurs reprises cette reconnaissance en termes de « déclic » dans le rapport de confiance que les élèves se sont autorisés à tisser avec leur enseignante lors de la mise en œuvre de la première séquence forcée :

PES : « *Du coup, j'ai senti un énorme déclic, ce que je disais, dans ma classe, ils m'ont fait confiance du coup* ». (Entretien 3)

Dans l'entretien 1, alors que nous cherchons à réguler les deux premières séances de la séquence consacrée à l'exploitation d'une pièce de théâtre, Claire nous raconte qu'elle vient de rencontrer certains parents qui l'ont enfin reconnue dans sa pleine légitimité :

PES : « *Donc du coup elle [la mère de L.] a dit que L., ça lui plaisait bien. La maman de M., elle est super contente de notre travail, la maman de..., enfin ça se débloque là c'est vrai, au niveau des mamans de CM1 parce que les mamans de CM2* ». (Entretien 1)

Si l'adhésion des élèves et des parents ne semble pas encore pleine et entière au mois d'avril (« Les CM2, ils sont sûrs qu'on est des maitresses pourries » (Entretien 1), Claire se reconnaît désormais pleinement comme enseignante dans le regard que les élèves posent sur elle :

¹⁹ Claire fait référence au nom de son école.

²⁰ Nous mettons en valeur la reprise de l'adverbe d'intensité « tellement » et la présence d'un lexique guerrier (verbe « conquérir ») pour montrer combien l'entrée dans le métier a été vécue par Claire comme une expérience éprouvante.

PES : « *C'est vrai, ils me considèrent vraiment enfin comme une maitresse alors qu'avant en début d'année [...] et vraiment moi c'était le déclic et quand j'ai commencé à leur proposer des trucs comme ça, bah là ils l'ont senti tout de suite que c'était du solide quoi* ». (Entretien 1)

Mais ce déni de reconnaissance initial reste toujours prégnant dans le discours de Claire. Par exemple, lorsque nous la rencontrons dans l'entretien 2 pour stabiliser l'analyse des données de son mémoire, elle évoque encore le manque de légitimation dont elle a souffert, perceptible par la répétition du segment phrastique « c'était vraiment difficile » :

PES : « *Cette année c'était vraiment difficile ; ce qui était vraiment difficile, c'est de remporter l'adhésion de ces élèves-là. Et là, pour une fois, ils ont trouvé qu'un truc était bien sauf les CM2 qui bougonnent tout le temps. Ça fait tellement plaisir de voir des élèves contents. Et ces élèves-là ils sont tellement durs à satisfaire. C'était vraiment super* ». (Entretien 2)

Ces quelques éléments tirés des trois entretiens font ainsi écho aux propres recherches de Jorro lorsqu'elle affirme à la fin de son article consacré à l'analyse de portfolios de professionnels débutants : « L'analyse des portfolios tend à montrer la recherche d'une reconnaissance de soi par soi et de soi par autrui. Il nous semble que la construction de l'éthos professionnel²¹ se construit dans ces différentes transactions sociales qui permettent à un stagiaire de s'affirmer » (2011, p. 62). La construction d'une image de soi satisfaisante pour autrui a constitué ainsi un enjeu majeur dans la professionnalité émergente de Claire à tel point qu'elle évoque cet aspect de manière continue dans nos échanges.

- *Un dispositif de recherche qui permet la manifestation d'un engagement et d'une professionnalité émergente d'un point de vue identitaire comme didactique*

L'analyse des trois entretiens sélectionnés montre que la mise en œuvre des situations forcées a permis à Claire de trouver des ressources pour faire face à un accueil sur son lieu de stage qui menaçait son processus de professionnalisation. Notre analyse nous permet également d'interroger la nature de l'engagement de la PES dans le dispositif de recherche des situations forcées dans la mesure où c'est elle qui nous a proposé à la fin de la première séquence forcée d'en expérimenter deux autres. Les propos de Claire montrent qu'elle n'a pas uniquement vu ces situations forcées comme des séquences bien faites (et surtout toutes prêtes : « ces parcours qui étaient bien construits » ; cf. citation entretien 3 supra) qui lui permettraient de satisfaire les attentes d'un public scolaire et parental exigeant en termes de savoirs scolaires. Claire explique à plusieurs reprises que la mise en œuvre collaborative de ce dispositif de recherche lui a permis de s'interroger réellement sur les apprentissages attendus et effectifs des élèves, en lien notamment avec la démarche de problématisation, c'est-à-dire d'ouvrir le champ de sa réflexion aux composantes cognitive et médiative du métier.

Ainsi, au-delà d'une image de soi pour autrui restaurée, c'est la notion de travail collaboratif entre chercheur et enseignant (Desgagné & Larouche, 2010 ; Orange-Ravachol, 2010 ; Hersant, 2010) qui semble constituer le facteur premier de l'engagement de Claire, ce qui lui a permis de faire face à un métier qu'elle juge trop « solitaire » :

PES : « *Après comment l'exprimer avec des mots quoi ? Moi ça a été un déclic, je vous l'ai dit, dès la deuxième séance, oui le déclic. C'était vraiment. En plus, on ne sent plus tout seul.*

C : *Oui, il y a cette idée-là de ne plus être tout seul*

PES : *C'est un métier solitaire. Moi qui viens d'un autre métier avant, c'est un métier où le premier jour on vous met avec autant de responsabilités que quelqu'un qui a 35 ans d'expérience. Donc c'est quand même difficile. Ça donne l'exemple. Moi j'aime bien*

²¹ Jorro définit ainsi la notion d'« éthos professionnel » : « *Manière dont le stagiaire se construit une "identité axiologique" en fonction du métier visé [...] tant au regard d'une approche déontique de l'activité que de son pouvoir de subjectivation* » à partir de « *composantes identitaires, sociales et éthiques* » (Jorro, 2011, p.53).

intégrer les choses, j'aime bien qu'on me donne et d'intégrer et de refaire. C'est comme ça que moi j'y arrive. C'est peut-être... Du coup, on prend, on prend alors que des fois on a l'impression qu'on est tout seuls, qu'on invente l'eau chaude tout seuls alors que là, on nous donne enfin des trucs à engranger. Moi j'ai engrangé toutes ces séquences forcées qu'on a faites et j'en suis ressortie vraiment formée quoi ». (Entretien 3)

L'analyse des trois entretiens permet de dégager un autre bénéfice mis en avant par la PES et qui expliquerait la persévérance de son engagement dans le dispositif de recherche, à savoir le sentiment d'avoir été formée sur le plan didactique grâce à la mise en œuvre du dispositif de recherche. Elle affirme avoir trouvé des ressources du point de vue de l'enseignement de la littérature qui est « sa bête noire », « le pire pour [elle] » comme le montre cet extrait de l'entretien 3 :

PES : « La littérature c'est tellement dur ; en cycle 3, c'est tellement, tellement dur²².

C : *Ce serait plus facile dans d'autres domaines du français ?*

PES : *Oui. La litté et l'écriture, c'est la bête noire de tout le monde en cycle 3 et je pense même qu'il y a des gens qui veulent pas avoir de cycle 3 à cause de ça.*

C : *Vraiment ?*

PES : *Ah pour moi c'est vraiment la bête noire. La litté, c'est le pire pour moi. Et la production d'écrit en cycle 3, c'est le plus dur.*

C : *Pourquoi ? parce qu'en M1, on n'a pas le temps ?*

PES : *Parce que déjà, au niveau des supports, on n'a rien dans les écoles. Y a des manuels d'étude de la langue. Y a des manuels de maths. Y a tellement de textes littéraires qui nous entourent. Lequel choisir ? on a bien compris que les questionnaires de lecture, c'était pas top.*

C : *Alors qu'est-ce qu'on fait d'autre ?*

PES : *Ouais, c'est vraiment le néant. C'est le vide. On a l'impression qu'on est face à une tâche complexe et qu'on n'a rien. On n'a pas de support même si on a bien compris plein de choses en dida de la littérature. L'an dernier, j'avais très bien compris plein de choses, les inférences et tout ça mais après en pratique c'est une autre chanson. Moi vraiment d'avoir eu cette conduite accompagnée là, c'était super et je me sens tellement plus forte. Pour l'an prochain, je me sentirai beaucoup plus forte face à un texte et puis du coup on voit différents genres ». (Entretien 3)*

Claire déclare donc se sentir plus « forte » désormais (la notion de « force » pouvant rappeler le lexique « guerrier » déjà mentionné précédemment) pour savoir choisir un texte littéraire et le proposer à ses élèves. Elle pense également avoir véritablement progressé sur la gestion des débats interprétatifs :

PES : « *Une fois qu'on a vu qu'on arrivait à le faire on prend confiance car mener des débats interprétatifs du coup, c'est quand même super difficile. Y a plein de compétences déjà sur le plan didactique et pédagogique. Du coup faut gérer les deux en même temps, c'est vraiment pas facile d'articuler les deux. C'est deux faces d'une même pièce mais d'être sur les deux fronts à la fois pédagogique et didactique c'est très compliqué et du coup quand on voit qu'on en a fait un, que ça a pas été la troisième guerre mondiale, on se dit après ça va aller de mieux en mieux, on prend confiance, on prend l'habitude et puis c'est vraiment de prendre des réflexes, de poser des questions ouvertes, de faire rebondir les élèves les uns sur les autres ». (Entretien 3)*

Le sentiment d'avoir été formée à la didactique de la littérature peut s'expliquer par la teneur des échanges déterminée par la mise en œuvre de situations forcées. En effet, les enjeux de savoirs sont au cœur des *débriefings* consacrés à la régulation des séances. Ainsi, Claire, lors de l'entretien 1, se questionne sur la différence entre tonalité tragique et tonalité dramatique dans les textes de théâtre et se demande s'il est possible pour des élèves de cycle 3 aussi jeunes de

²² Nous soulignons la construction emphatique de la première phrase, construction renforcée par l'adverbe d'intensité « tellement » qui permet à Claire de mettre l'accent sur les difficultés qu'elle ressentait en tant que stagiaire à enseigner la littérature en début d'année.

problématiser la présence de ces tonalités dans la pièce étudiée. Elle cherche à repérer les marqueurs possibles d'une telle problématisation dans le discours de ses élèves ; cette préoccupation l'inscrit bien dans un réel travail sur les composantes cognitive et médiative de son métier dans la mesure où elle est capable de se décentrer de préoccupations identitaires initiales pour s'intéresser aux apprentissages de ses élèves (Robert & Vivier, 2013) comme le montre la fin de l'extrait suivant :

PE : « *Parce que le tragique, c'est vraiment pas de leur âge*

C : *Non, par contre ils peuvent dire "il ne peut pas faire autrement". Et dire "il peut pas faire autrement", c'est la définition du tragique quoi*²³

PE : *Ouais là ce serait vraiment surprenant quand même mais bon en même temps*

C : *Ils sont surprenants vos élèves hein*

PE : *Hum [approbation]. Y en a déjà un qui a commencé à dire « c'est parce qu'ils ont vécu des choses violentes qu'ils sont violents » aux représentations initiales. Ah oui c'est sûr il y en a un qui l'avait dit ». (Entretien 1)*

De nombreux moments de l'entretien 2 (consacré au mémoire) portent également sur des problématiques théoriques ardues et toujours à l'étude au sein des équipes de recherche du CREN qui s'intéressent à ces questions ; ainsi, Claire se demande d'elle-même si la capacité des élèves à inférer est un indicateur de leur capacité à problématiser, interrogation qui se déploie bien du point de vue de la composante cognitive de la pratique enseignante :

PES : « *Du coup, le fait de faire des inférences, ça se fond complètement dans cette théorie, enfin dans ce dispositif car du coup on repère les données textuelles importantes et c'est le fait de les inférer enfin c'est à partir des inférences là-dessus qu'on crée notre problématique et que du coup on y répond, on répond à cette problématique qu'on s'est créée soi-même. Donc tout ça, ça part des inférences de toute manière ». (Entretien 2)*

Si le cadre de la problématisation est le cadre à partir duquel Claire s'interroge sur les composantes cognitive et médiative de sa pratique, elle est également capable de distance avec ce cadre théorique comme le montre cet extrait de l'entretien 2 :

PES : « *C'est vrai que le cadre de la problématisation, ça bouleverse pas mal de choses. Après c'est toujours une question de moyens. Apprendre à un élève dans le cadre de la problématisation, ça paraît en tout cas moins instinctif, moins de base que de faire du transmissif. Ça donne des réponses que les élèves nous restituent sous forme d'évaluation, ça paraît plus accessible aux enseignants que le cadre de la problématisation où il faut nous-mêmes problématiser les choses, qu'on transpose cette problématisation, c'est plus technique je trouve. C'est plus technique de faire de l'enseignement comme ça que de faire de l'enseignement traditionnel entre guillemets comme c'est plus technique de bâtir une séquence sur une problématisation de textes que de faire un questionnaire de lecture ». (Entretien 2)*

Cet extrait montre la capacité de la PES à mettre en perspective différentes théories de l'enseignement (« enseignement par problématisation »/« enseignement transmissif ») et les pratiques effectives des enseignants. Le fait d'interroger son expertise et de la considérer comme toujours relative à un contexte est un véritable indice, selon Jorro (2011, p.10), d'une professionnalité émergente. Le discours de Claire ci-dessus révèle ainsi qu'elle est entrée dans une dynamique de professionnalité émergente : elle est en mesure d'interpréter certains choix didactiques (cf. la composante cognitive du métier) ; elle fait preuve en effet d'une capacité réflexive par rapport au dispositif de recherche des situations forcées qu'elle identifie bien comme une voie possible d'enseignement et non pas comme une méthode à suivre obligatoirement.

²³ La définition du tragique que nous discutons ici avec Claire est empruntée aux nombreux travaux de Marie-Claude Hubert sur le théâtre : HUBERT (2010), *Les grandes théories du théâtre*, 2^e édition, Paris, Armand Colin. La situation du personnage Jojo est tragique car il n'a pas la possibilité d'échapper à son destin (qui consiste dans la pièce étudiée à faire des bêtises...).

Nous pouvons signaler un autre indicateur de prise de distance de Claire vis-à-vis de l'apport de sa participation à des séquences forcées pour la construction de ses compétences professionnelles. Elle limite de son propre chef dans l'entretien 3 ses progrès à la didactique du français ; elle confie ainsi ne pas être en mesure d'identifier la construction de savoirs et de gestes professionnels de nature transversale qui auraient pu l'aider à progresser dans d'autres domaines disciplinaires, à part peut-être la gestion du travail de groupe :

PES : « Mon évolution elle était vraiment en français quoi. D'ailleurs j'ai pas autant évolué sur les autres disciplines que j'ai évolué en français. *Après c'est juste le travail de groupe du coup que j'ai vraiment transposé pour de vrai dans d'autres matières où là du coup c'était beaucoup plus dans le socioconstructivisme dans le sens où le parcours de lecture met les élèves au cœur de l'apprentissage.* Sur cette compétence-là oui de mettre les élèves au cœur de l'apprentissage, j'ai réussi à le transposer mais pour les autres je ne vois pas vraiment. *Pour moi, c'est vachement compartimenté* ». (Entretien 3)

L'analyse de ces quelques extraits aide donc à affiner les raisons de l'engagement de l'enseignante stagiaire au dispositif de recherche des situations forcées : elle déclare y avoir trouvé des bénéfiques didactiques suffisamment solides pour enclencher des processus de transformation de sa pratique dans le domaine de la littérature, une fois l'image de soi pour ses élèves affermie. La mise en œuvre de situations forcées semble lui avoir ouvert des espaces de réflexion pour s'interroger sur des problèmes relevant des composantes cognitive et médiative du métier, ce qui n'est pas du tout évident, comme le rappelle Robert, pour un enseignant débutant. La prise de distance qu'elle manifeste par rapport au dispositif de recherche sur l'apprentissage par problématisation constitue également un autre indicateur d'une professionnalité émergente ; Claire n'en reste pas en effet à une « reconnaissance assignée » (Jorro et De Ketele, 2013, p.17) qui consiste, pour le professionnel, à se situer uniquement par rapport au désir de l'autre et à se sentir enfermé dans un rôle prescrit de manière trop normative ou impérative.

- *Un rapport à la formation à et par la recherche en demi-teinte : le rôle du mémoire et de la recherche interrogé montrant une reconnaissance « en pointillé » en fonction des contextes d'exercice*

Pour se former au cadre de la problématisation, Claire s'est approprié des lectures théoriques via la rédaction d'un mémoire de recherche la conduisant à s'interroger sur la première séquence mise en œuvre. Dans les trois entretiens, Claire attribue à ce mémoire de recherche un rôle teinté d'ambivalence dans son processus de professionnalisation. Elle y voit un intérêt certain en avril 2015 au moment où elle se confronte à l'analyse des données. Dans l'entretien 2 consacré spécifiquement à ce mémoire, elle explique en effet avec un lexique mélioratif (« sympa ») que la retranscription de ses données lui apporte un regard nouveau et complémentaire sur les apprentissages de ses élèves :

PES : « *Du coup, c'est quand même sympa de retranscrire parce qu'on voit plein de choses. On se rend compte de plein de choses et on voit les élèves autrement* ». (Entretien 2)

Dans ce même entretien, elle reconnaît que le moment de l'écriture du mémoire lui a offert une occasion de mettre à distance l'expérimentation réalisée et de mieux en saisir les enjeux en termes de recherche qu'au moment de sa mise en œuvre, ce que soulignent les nombreuses occurrences du verbe « comprendre » :

PES : « *Moi, j'ai trouvé ça hyper bien franchement la séquence. J'ai compris, j'ai l'impression d'avoir compris de A à Z ce qu'on a fait la démarche et tout. Mais plus en fait que quand je l'ai faite sur le coup. De me repencher, de revoir le cadre théorique. Du coup, là, j'ai vraiment compris comment elle était construite et à quoi elle servait, à quoi servait chaque séance et tout. Bah d'ailleurs c'est ce que j'explique, je ne sais plus où, euh, dans le chapitre « transposition didactique », du coup je pense que j'ai vraiment bien compris à quoi elle servait* ». (Entretien 2)

Dans l'entretien 3, Claire revient sur les retranscriptions effectuées pour son mémoire et explique que la lecture de celles-ci lui ont fait prendre conscience de ses progrès dans la gestion des débats interprétatifs :

PES : « *Quand j'ai relu les retranscriptions, du coup au début il y a un peu de stress donc la syntaxe orale, elle est pas terrible. Du coup, au fur et à mesure qu'on s'aguerrit à la situation, la syntaxe orale est de mieux en mieux et puis, au début, j'étais plus dans le duel avec les élèves alors qu'après j'ai eu de plus en plus l'impression de prendre en considération tout le groupe et pas seulement un élève avec qui j'étais en ping-pong quoi et je pense que du coup ça se ressent aussi dans la production des élèves parce que je m'étais rendu compte qu'ils arrivaient mieux à échanger entre eux à la fin* ». (Entretien 3)

Il nous semble que ces extraits montrent combien le travail de recherche personnel de la stagiaire l'aide à identifier son expertise en cours de construction, bénéfique qu'elle est la première à reconnaître comme tel. Mais dans l'entretien 3, elle exprime également plusieurs doutes sur l'utilité du mémoire dans son processus de professionnalité émergente. Deux types de doute apparaissent ; tout d'abord, le mémoire apparaît aux yeux de la PES comme un travail trop coûteux en termes de temps et d'énergie comme en atteste le champ lexical de la fatigue, utilisé avec une gradation hyperbolique :

PES : « *Je vais peut-être paraître désabusée je sais pas. Moi je suis du côté étudiant. Je vois la fatigue, je vois le non-sens que représente le mémoire. Tout le monde dit genre c'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase [...] Ça leur [les étudiants] prend leurs week-ends, leurs jours fériés sachant que depuis septembre on est épuisé. C'est vraiment, le mémoire, il est vraiment vu négativement parmi les étudiants donc* ». (Entretien 3)

Rappelons que l'entretien 3 est réalisé en mai 2015 au moment où Claire finalise l'écrit du mémoire, charge de travail conséquente qui peut expliquer la teneur de ses propos. Outre des limites de nature matérielle, Claire pointe du doigt des limites sur le rôle de la recherche dans la construction identitaire et la professionnalité émergente d'un enseignant débutant. Elle ne se reconnaît pas comme chercheuse et le mémoire l'oblige donc à adopter une posture qu'elle ne fait pas sienne même si elle reconnaît ne pas bien savoir expliquer pourquoi :

PES : « *Moi, j'ai toujours été plus encline à séparer le pro de la recherche, je sais pas pourquoi*

C : *Oui ça reste dans ce que vous me dites*

PES : *Oui parce que pour moi les chercheurs, c'est leur boulot, chacun son boulot. Nous on a déjà, je sais pas, nous on a déjà notre boulot et je trouve, je sais pas pourquoi mais*

C : *Ce n'est pas critiquable*

PES : *J'ai toujours trouvé ça. Quand j'étais à D²⁴, je trouvais ça très bien que les pros soient avec les pros, les chercheurs avec les chercheurs. Je sais pas pourquoi. Je sais pas comment expliquer. En fait, j'ai l'impression que ce n'est pas notre job quoi. Mais même si c'est intéressant. C'est peut-être de la fainéantise du coup. On a envie d'avoir nos week-ends [Rire de Claire], je sais pas. Je sais pas, je sais pas. Pour moi, on est pro ou on est chercheur, c'est deux états d'esprit* ». (Entretien 3)

Le rôle du mémoire lui semble d'autant moins légitime qu'il constitue à ses yeux une exigence relevant uniquement du centre de formation relevant de l'Enseignement supérieur et se surajoutant aux exigences émanant du corps de l'Inspection et de l'Éducation nationale. La disjonction très nette établie par la stagiaire entre les exigences de l'ESPE et celles de l'Éducation nationale se perçoit notamment dans la répétition du syntagme « deux pôles » et des parallélismes qui opposent les deux institutions comme le montre l'extrait suivant :

²⁴ Claire fait référence à l'établissement universitaire dans lequel elle a effectué son parcours universitaire précédent.

PES : « *En fait on a l'impression qu'en fait on a deux pôles. C'est très bien, moi je suis hyper convaincue par l'alternance, ça y a pas de souci, de faire passer cette année de PES, c'est super. On reste un peu en cours à mi-temps, c'est super. J'ai toujours été convaincue par l'alternance mais on a l'impression en gros qu'on a les universitaires qui nous demandent des trucs, un gros travail ; le rectorat qui nous demande un gros travail et que du coup il n'y a pas une vision globale. Deux pôles, du coup ça fait un petit peu trop et globalement y a personne qui regarde les deux. Y a deux pôles qui se communiquent pas trop (sic). On a l'impression qu'il y a deux pôles qui nous demandent des choses radicalement différentes* ». (Entretien 3)

Les propos de Claire peuvent se lire à la lumière des phénomènes de « brouillage de la reconnaissance » que définissent Jorro et De Ketele (2013, p.18). Les hésitations de Claire quant à l'utilité du mémoire reflètent en effet une forme de « reconnaissance en pointillé » (p.19) qui se déploie quand le professionnel est exposé à des demandes de nature différente et hétérogène selon les lieux et les moments. À quoi sert le mémoire dans un processus de professionnalisation s'il n'apporte légitimation et valorisation que de manière ponctuelle et dans un contexte bien particulier, à savoir celui de l'ESPE, se demande ainsi l'enseignante débutante. La position de Claire en fin d'année de stage sur le rôle de la recherche dans la construction de son identité et de ses compétences professionnelles entre ainsi en tension avec l'engagement dont elle a fait preuve tout au long de la mise en œuvre des situations forcées et de la rédaction de son mémoire.

Quand Orange-Ravachol (2010) et Hersant (2010) analysent respectivement des recherches collaboratives en sciences et vie de la Terre (SVT) ou en mathématiques menées avec des enseignants expérimentés dans le cadre de la problématisation, elles évoquent certaines limites qui font également écho aux conclusions de Claire. Ayant travaillé avec deux enseignantes de terminale scientifique²⁵ pour mettre en œuvre une séquence forcée sur le volcanisme des zones de subduction, Orange-Ravachol (2010, p.58) conclut l'article consacré à l'analyse de cette collaboration de la manière suivante : « faire du savoir scientifique en classe une problématisation est [...] possible mais non aisé, même lorsqu'il s'agit d'enseignants réfléchissant et travaillant dans ce cadre ». La chercheuse constate ainsi que la conception et la mise en œuvre de séquences forcées offrent aux enseignants la possibilité d'expérimenter des situations innovantes qu'ils jugent certes motivantes mais parfois couteuses en termes d'investissement intellectuel. Les propos de Claire résonnent donc fortement avec cette conclusion lorsqu'elle évoque la fatigue générée par la rédaction de son mémoire. Dans son étude de cas consacrée à une recherche collaborative entre chercheurs, formateurs et enseignants expérimentés pour élaborer et mettre en œuvre des problèmes mathématiques à l'école primaire, Hersant (2010) montre elle aussi tous les apports fructueux d'une telle recherche pour créer des situations innovantes. Mais elle pointe également une difficulté qui, là encore, fait écho au discours de Claire. Selon Hersant (2010, p.69) en effet, lors de ces recherches collaboratives, la production de situations innovantes semble prendre le pas sur l'objet de recherche et l'avancée des savoirs épistémologiques. Cette conclusion rappelle donc nos propres résultats : il semblerait que Claire ait trouvé des ressources pour construire sa professionnalité émergente grâce à notre collaboration pour mettre en œuvre des situations innovantes en lien avec le dispositif des situations forcées. Mais l'engagement de la stagiaire dans ce dispositif semble trouver ses limites quand la rédaction définitive du mémoire l'« oblige » à se questionner sur les enjeux de savoir portés par une telle démarche, comme si cette interrogation appartenait uniquement au domaine des chercheurs, et non pas des enseignants.

Conclusion

Nos résultats montrent que l'engagement de Claire dans un dispositif de recherche basé sur la mise en œuvre de séquences forcées s'explique au départ par la reconnaissance nécessaire dont elle avait besoin vis-à-vis de ses élèves et de leurs parents, reconnaissance sans laquelle il lui aurait été difficile de construire une image de soi pour autrui et pour soi suffisamment

²⁵ Dans le cursus scolaire français, la terminale correspond à la dernière année de l'enseignement secondaire général ou technologique.

sécurisante afin d'entamer un processus de professionnalité émergente (Jorro & De Ketele, 2011). D'autre part, l'analyse des trois entretiens met en lumière la construction chez la PES de compétences professionnelles, en lien avec les composantes cognitive et médiative du métier (Robert & Vivier, 2013) attestant d'une expertise en construction, du moins dans le domaine de la didactique de la littérature. Claire affirme ainsi qu'elle s'est sentie formée professionnellement « à et par la recherche » grâce à la mise en œuvre de ces situations forcées (malgré quelques réticences exprimées sur le rôle du mémoire), ce qui dessine donc un espace de possibles pour réfléchir à la création de dispositifs de nature collective en prenant appui sur les propositions faites par Sylvain Doussot (2014) et Patrick Rayou (2014) pour articuler formation initiale et formation continue.

La création au sein du centre de formation de séminaires associant didacticiens, enseignants expérimentés et enseignants débutants autour de la didactique de la littérature permettrait de constituer des communautés de recherche visant à produire du savoir scientifique (Doussot, 2014). En écho avec les conclusions d'Orange et Hersant, il nous semble que de tels séminaires pourraient être l'occasion de tisser une articulation entre savoirs des chercheurs et savoirs des enseignants, articulation délicate comme nous l'avons rappelé à la fin de notre article.

Les situations forcées construites par l'ensemble d'un groupe de recherche et expérimentées par certains des enseignants constitueraient également des « exemple[s] exemplaire[s] » (Doussot, 2014, p.62) à partir desquels il serait possible pour les enseignants débutants d'identifier les problèmes professionnels rencontrés en stage à la fois comme des problèmes « impersonnels » (liés aux prescriptions), « personnels » (liés à la trajectoire de chacun), « interpersonnels » (liés à la spécificité de la situation forcée mise en œuvre) et « transpersonnels » (liés au genre professionnel en général) (Rayou, 2014, p.46). Une telle formalisation des problèmes rencontrés par une communauté de pairs (expérimentés comme débutants), à l'occasion de l'analyse d'une situation forcée, nous semblerait féconde pour accompagner efficacement les stagiaires dans leur parcours de professionnalité émergente, notamment pour lutter contre l'impression d'hétérogénéité des compétences professionnelles exigées d'eux selon le contexte (centre de formation *versus* lieu de stage), hétérogénéité pointée du doigt par Claire.

Références

BARDIN L. (2013), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France, 2^e édition.

CHALAK H. (2012), *Conditions didactiques et difficultés de construction de savoirs problématisés en sciences de la Terre : étude de la mise en texte des savoirs et des pratiques enseignantes dans des séquences ordinaires et forcées concernant le magmatisme (collège et lycée)*, Thèse de doctorat en sciences de L'éducation, Université de Nantes.

DESGAGNÉ S. & LAROUCHE H. (2010), « Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience », *Recherches en éducation*, Hors-Série n°1, p.7-18.

DOUSSOT S. (2014), « Continuité recherche, formation, enseignement en didactique de l'histoire. Problématisation historique et problématisation didactique », *Revue française de pédagogie*, n°187, p.55-70.

FABRE M. (1989), *L'enfant et les fables*, Paris, Presses Universitaires de France.

FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

HERSANT M. (2010), « Finalités, conditions, intérêts et limites d'une collaboration enseignants, formateurs et chercheurs. Un exemple en mathématiques à propos d'une injonction institutionnelle adressée aux enseignants du primaire », *Recherches en éducation*, Hors-Série n°1, p.60-70.

HUCHET C., SCHMEHL-POSTAÏ A. & SIMON F. (2015), « Parcours Problema Littérature : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement », *Recherches en éducation*, n°22, p.82-93.

JORRO A. & DE KETELE J.-M. (2013), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck.

JORRO A. & DE KETELE J.-M. (2011), *La Professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, Bruxelles, De Boeck.

JORRO A. (2011), « Éthos professionnel et transactions de reconnaissance », dans A. Jorro & J.-M. De Ketele (dir.), *La Professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, Bruxelles, De Boeck, p.51-63.

LE GUERN A.-L. & THEMINES J.-F. (2013), « L'entretien professionnel : d'une action conjointe à un engagement renouvelé entre inspecteurs et enseignants », dans A. Jorro & J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck, p.55-68.

MASSELOT P. & ROBERT A. (2007), « Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques », *Recherche et formation*, n°56, p.15-32.

MEYER M. (2001), *Langage et Littérature*, Paris, Presses Universitaires de France.

ORANGE C. (2010), « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant », *Recherches en éducation*, Hors-Série n°2, p.73-85.

ORANGE-RAVACHOL D. (2010), « Collaboration chercheur didacticien/ enseignant et choix de l'enseignant en situation scolaire : une étude de cas en sciences de la Terre », *Recherches en éducation*, Hors-Série n°1, p.47-59.

RAYOU P. (2014), « Prescriptions et réalités du travail enseignant », dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne & J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation*, Bruxelles, De Boeck, p.35-47.

ROBERT A. & VIVIER L. (2013), « Analyser des vidéos sur les pratiques des enseignants du second degré en mathématiques : des utilisations contrastées en recherche en didactique et en formation de formateurs – quelle transposition ? », *Éducation et didactique*, n°7, p.115-144.

SIMON F., SCHMEHL-POSTAĀ A. & HUCHET C. (2015), « Le *Parcours Problema Littérature* : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire », *Repères*, n°51, p.177-191.

Formation et ressources praxéologiques de l'enseignant débutant en danse

Alexandra Arnaud-Bestieu¹

Résumé

Cet article s'attache à rendre compte du lien entre formation et processus de construction d'une référence en danse contemporaine à l'école élémentaire. Il s'appuie sur l'observation d'une formation courte de trois heures dispensée aux enseignants en circonscription et du cycle d'enseignement conduit par l'une des enseignantes, débutante dans cette discipline. Recherche in situ, l'étude prend appui sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2008) et sur la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999, 2007) afin de mettre en évidence les liens entre phénomènes de co-construction des savoirs en classe et praxéologies des professeurs observés. L'analyse de ce cas clinique met en évidence l'incidence de la pratique sur la formation de la praxéologie disciplinaire mobilisée par l'enseignante ainsi que les difficultés de l'enseignement de la danse pour les non-spécialistes.

Le travail de l'enseignant est complexe car il relève d'un *multi-agenda de préoccupations enchâssées* (Bucheton & Soulé, 2009). Ainsi, « préparer la classe », « prendre la classe » et « faire la classe » sont les phases d'une activité complexe (Amigues, 2003) que des analyses diverses et complémentaires permettent, ensemble, d'éclairer. Dans cet article, nous proposerons de décrire, d'expliquer et de comprendre la mobilisation des ressources dans l'activité didactique d'une enseignante du premier degré débutante quant à la discipline qu'elle désire enseigner suite à une formation courte (demi-journée) : la danse contemporaine.

Nous nous intéressons aux transactions didactiques (Sensevy & Mercier, 2007) et à la co-construction du professeur et des élèves de la référence commune quant à la danse contemporaine qui en découle : au fil d'un ou de plusieurs jeux d'apprentissage (Sensevy et al., 2005), qu'est-ce que danser pour ces élèves et leur professeur ?

En effet, nous considérons qu'une référence (quant à ce à quoi danser renvoie) se construit dans un processus temporel au cours duquel les élèves sont mis en relation avec des éléments du savoir danser – à travers des jeux d'apprentissage – proposés par un professeur faisant des choix et valorisant dans l'activité des élèves certaines dimensions en lien (plus ou moins direct) avec la pratique sociale de référence (Martinand, 1982).

Il s'agit pour nous d'identifier les modalités de construction de la référence en danse contemporaine avec les élèves tout en analysant comment l'enseignant, à partir de sa formation et d'expériences différentes, va mobiliser les dimensions du savoir dansé issues de sa connaissance de la danse – en lien ici la formation dispensée dans le cadre de l'institution – à travers les différents types de tâches, pour construire cette référence.

Nous nous proposons d'analyser dans cet article deux systèmes didactiques emboîtés : la formation reçue par une enseignante – professeur des écoles (PE) depuis six ans mais néophyte en danse – et le cycle proposé par celle-ci à ses élèves. Nous approcherons conjointement, à partir de ce cas clinique, les problématiques relatives :

¹ Maître de conférences, Laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF), Aix-Marseille Université.

- à l'enseignant néophyte en danse en identifiant les difficultés spécifiques qu'il peut rencontrer en proposant cette discipline spécifique au sein même de l'éducation physique et sportive (EPS) ;
- à la formation comme ressource pour enseigner ou plutôt à ce qui, dans la formation reçue, a pu faire ressource pour cette enseignante néophyte en étayant ses praxéologies disciplinaire et didactique.

Nous commencerons par présenter nos ancrages théoriques afin de problématiser ces questionnements en termes de dimensions praxéologiques de l'activité didactique ainsi que la méthodologie utilisée ; nous délivrerons ensuite les résultats majeurs. Soulignons que l'objet et l'ambition de cet article sont de rendre compte de résultats produits à propos de la formation des PE en danse, activité spécifique au sein de l'EPS.

1. Ancrages théoriques : au carrefour de la TACD et de la TAD

Pour Yves Chevallard (1999), toute activité relève de savoirs. Fort de ce principe, l'auteur a revisité avec la notion de praxéologie la question du savoir dans sa théorie de la transposition didactique, en proposant justement une articulation de blocs pratico-technique et technologique/théorique n'opposant plus le logos et la praxis. Yves Chevallard (1999, p.99) définit ainsi la praxéologie : « Le système des quatre composants T, τ, θ, Θ (type de tâche, technique, technologie, théorie) constitue une praxéologie, notée [T/ τ / θ / Θ]. C'est une telle praxéologie [T/ τ / θ / Θ] que l'on regardera ici comme un savoir au sens plein, association d'un savoir-faire [T/ τ], voire d'une famille de savoir-faire ([T j / τ j]) j ∈ J, et d'un savoir au sens restreint, [θ / Θ]. »

En danse contemporaine, on peut considérer comme appartenant au même type de tâches l'ensemble de tâches : improviser à partir d'un inducteur poétique. Du point de vue épistémique (praxéologie disciplinaire), la technique proposée par le professeur pourra être d'imaginer un environnement, par exemple une jungle, et de s'y mouvoir en imaginant être un tigre. Cette technique peut être considérée *a priori* comme ancrée dans la technologie considérant que l'acte d'improviser consiste en un laisser-aller à l'imagination, technologie s'ancrant dans la théorie selon laquelle le mouvement et la variation de ses paramètres viennent de l'immersion dans l'imaginaire. Du point de vue didactique, ce type de tâches ouvertes est à relier à un positionnement technologique considérant la primauté de l'improvisation (sur le travail gestuel guidé en particulier). Cette technologie peut être rattachée à une théorie du type constructiviste, postulant que tout individu a naturellement en lui tous les outils et toutes les capacités pour improviser et, *in fine*, pour danser. Si on considère le type de tâche tourner sur un pied, d'un point de vue didactique, un professeur pourra proposer une technique de reproduction de formes avec essais successifs et corrections du professeur. Cette organisation de l'étude est à relier à une technologie de type transmission magistrale d'habiletés techniques fermées, sous-tendue par un positionnement théorique considérant que danser c'est d'abord de maîtriser des formes et des actions techniquement définies. Du point de vue épistémique (praxéologie disciplinaire) le professeur proposera l'étude de la technique de la préparation en quatrième avec relevé et cinèse des bras simultanée². Cette technique s'ancre dans la technologie du tour relevé qui s'ancre elle-même dans la théorie classique postulant l'efficacité supérieure d'un principe de mouvement, ici la corrélation entre tour et suspension contrôlée. Nous pointons ici deux univers praxéologiques tant disciplinaire que didactique au sein d'une pratique de référence hétérogène dans le milieu expert lui-même. Nous pensons, à la suite de Yves Chevallard (1999) que l'analyse de la praxéologie du professeur via l'analyse des tâches proposées, de la manière de les proposer ainsi que du discours sur cette manière de faire est complémentaire de l'analyse du jeu didactique *in situ*. En effet, Gérard Sensevy (2007) considère que le jeu didactique, construit par le professeur puis joué conjointement avec les élèves, est contraint par des déterminations

² Tour de type « pirouette » tel qu'exécuté en danse classique ou moderne

de deux ordres : la contrainte de nature institutionnelle et la contrainte d'ordre épistémologique. Alors que la première considère que le professeur enseigne dans un cadre véhiculant des *doxas* et des pressions (programmes, manières de faire choisies par l'institution, etc.), la contrainte d'ordre épistémologique de l'action professorale renvoie aux soubassements plus ou moins conscients qu'entretient le professeur aux savoirs qu'il doit enseigner, soubassements en relation selon nous avec les praxéologies disciplinaires et didactiques de celui-ci comme nous l'avons montré par ailleurs (Arnaud-Bestieu, 2011, 2014). Notons que le bloc formé entre praxéologie disciplinaire et praxéologie didactique nous semble être les éléments-clés de ce que Gérard Sensevy appelle l'épistémologie pratique, épistémologie faite actes et accessible par les actes, à la fois issue de la pratique et faite pour la pratique. Nous faisons un usage méthodologique des notions praxéologiques afin d'éclairer cette épistémologie pratique qui émerge *hic et nunc* dans l'activité du professeur mais qui se compose selon nous de différents niveaux (recours à des tâches/types de tâches, à des techniques ; références technologiques et justifications théoriques). L'observation des conséquences de cette épistémologie complexe sur l'agir conjoint du professeur ainsi que des points d'ancrage de celle-ci nous semble particulièrement intéressant pour tenter d'expliquer et comprendre la construction d'une référence ainsi que la formation des professeurs. En outre, ce questionnement semble pertinent, en particulier en danse, et ce encore en particulier à l'école primaire, puisque l'existence d'un rapport si frustré soit-il ne peut être considéré *a priori* par l'obtention d'un diplôme. En effet, il s'agit d'étudier l'enseignement d'une discipline exogène à l'institution scolaire, au cursus qu'elle propose, y compris en formation des maîtres. Tenter d'expliquer et de comprendre ce processus de co-construction *in situ* et en actes d'une référence en danse contemporaine à l'école nous semble d'autant plus intéressant que cette discipline n'est que très marginalement constituée en référence didactique explicite, que la référence externe est peu disponible pour les acteurs (et la société en général), et que la proposition de mêmes tâches peut mener à la construction de références fort différentes (Arnaud-Bestieu, 2011 ; Arnaud-Bestieu & Amade-Escot, 2010). De fait, le PE proposant un cycle de danse est le plus souvent un néophyte n'ayant reçu qu'une courte formation. Ce contexte est donc idéal pour observer comment et sur quels aspects une formation permet, *ex nihilo*, de faire ressource à un non-spécialiste engagé dans un cycle d'enseignement à ses élèves. Nous considérons donc la formation comme un moment où vont se construire et évoluer les praxéologies. Pour le cas de la danse à l'école élémentaire, il est à noter que la formation des enseignants reçue dans l'institution est – pour la quasi-totalité d'entre eux – la seule expérience relative à cette discipline de tout leur cursus, de toute leur vie même³. Le formateur (la Conseillère Pédagogique EPS) dans notre cas) tente alors de transmettre aux enseignants de quoi programmer un cycle de danse. Poursuivant ce but, elle délivre aux enseignants des situations, des conseils, des discours et des moments d'expérimentation corporelle. Qu'est-ce qui, dans la formation, peut venir étoffer la praxéologie disciplinaire et/ou didactique du professeur néophyte et quel type de référence cela lui permet-il de construire avec ses élèves ? Plus largement, en quoi la formation peut-elle permettre au PE de faire classe ?

Pour approcher le jeu *in situ*, nous nous inscrivons dans une analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) afin de mettre en évidence comment se construit cette référence dans les pratiques ordinaires de la classe. Cette analyse permet, en étudiant les mises en place en classe, d'observer les savoirs mis à l'étude pour la construction de la référence, en mettant en lumière la contingence des actions du professeur et des élèves. Conformément à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), nous considérons que cette construction imbrique une problématique épistémologique, relative aux savoirs, et une problématique transactionnelle car l'avancée du processus se joue et se construit au fil d'une action conjointe du professeur et des élèves à propos des objets de savoir mis à l'étude (Sensevy & Mercier, 2007). De même, nous considérons ces transactions professeur-élèves comme un jeu du savoir⁴, ce dernier étant défini par le professeur, plus ou moins dévolu

³ Sondage effectué auprès de 162 étudiants en master 1 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) et master 2 MEEF à la rentrée 2015 : un seul étudiant se souvient avoir vécu un cycle de danse dans son cursus scolaire (soit 0,6%).

⁴ Notons que se côtoient dans notre article les termes *tâche* et *jeu*. La coexistence de ces deux termes permet selon nous une distinction : nous utilisons le terme « jeu » lorsque nous nous intéressons à l'observation de l'activité conjointe du professeur et des élèves alors que le terme de « tâche » renvoie au contenu épistémique, indépendamment de sa mise en place effective.

aux élèves, il est régulé en fonction des productions de ces derniers et comporte un processus d'institutionnalisation où les traits pertinents sont pointés dans l'activité des élèves ou démontrés par le professeur. Cette action conjointe est analysée à l'aide de descripteurs mettant en évidence les éléments topogénétiques, relatifs à la place respective du professeur et des élèves face aux enjeux de savoir, les éléments mésogénétiques, décrivant les mises en place et modifications du milieu d'étude au fil du jeu, et les éléments chronogénétiques, relatifs à l'avancée du savoir au fil du temps. La TACD permet ainsi d'analyser finement un jeu de savoir proposé à un moment donné par le professeur, mettant en lumière les éléments microdidactiques du « faire jouer le jeu ».

Nous situons donc notre travail de recherche au carrefour d'une approche *in situ* à partir des descripteurs de la TACD tout en les mettant en tension avec ce que la TAD peut nous permettre d'appréhender en termes de rapport à la technique, à la technologie et à la théorie, au sens de Chevallard (1999), à travers les concepts de praxéologies.

2. Choix méthodologiques

Pour mener cette étude, deux types de traces ont été produits pour chaque système didactique (formation et cycle proposés aux élèves) : l'observation du jeu didactique (observation *in situ* et captation vidéo permettant un retour à froid), ainsi que le « récit » du professeur (CPEPS pour la formation : entretien *post* unique ; PE pour le cycle : entretiens tout au long du cycle), de façon à accéder au « système didactique en fonctionnement » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Alors que l'observation *in situ* permet d'analyser le jeu en train de se jouer, les données d'entretien permettent l'analyse externe (représentations et faits expérimentés). Le croisement entre ces données permet de questionner jeu et déterminants du jeu, les données d'entretiens semi-directifs permettant l'accès à certaines dimensions praxéologiques, en particulier sur les plans technologique et théorique. Les résultats présentés dans cet article sont extraits d'une étude considérant la formation de trois heures et l'ensemble du cycle (neuf séances). La construction de ce cycle était à la charge de la PE à qui nous avons néanmoins demandé d'introduire, au moment jugé opportun, trois tâches analysées *a priori*, dont l'« atelier » qui pouvait amener à la proposition d'un travail autour de l'accumulation (cf. résultat 4). Tâches ouvertes permettant d'approcher l'ordinaire de la pratique, il s'agit d'une démarche méthodologique qualifiée de clinique expérimentale (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Les résultats présentés ci-après se fondent sur deux niveaux d'analyse de ces traces : les analyses macrodidactiques permettant de caractériser la formation et le cycle en termes de types de tâches et de dimensions du savoir danser proposés. Les analyses microdidactiques, dont celle présentée dans cet article, se sont centrées sur des épisodes choisis. Le choix d'une échelle microdidactique est motivé par l'ambition même de notre recherche. En effet, nous nous intéressons au comment de la construction de la référence et à l'impact des praxéologies dans l'activité didactique. Or, l'analyse microdidactique nous paraît indispensable pour expliquer et comprendre, dans toute sa complexité, l'activité didactique conjointe et les dimensions praxéologiques permettant – ou ne permettant pas – à l'enseignant d'enseigner *in situ, hic et nunc*.

La PE est une enseignante ayant six ans d'expérience mais est débutante dans la mise en place d'un cycle de danse. Nous la considérons avant tout comme néophyte en danse et appuyons notre position sur la recherche de Yvette Laurent (2014) qui montre que le fait d'être un enseignant expérimenté ne résout pas la difficulté de l'enseignement de la danse : alors même que son étude s'intéresse à des professeurs du second degré ayant plus de douze ans d'ancienneté, et impliqués comme animateurs de bassin ou formateur en EPS (formation continue), ils se retrouvent dans des problématiques généralement reliées à l'entrée dans le métier (gestion de groupe, peur de son manque à savoir, gestion didactique) lorsqu'ils proposent

Ainsi, la tâche de l'accumulation appartient au type de tâches (au sens de Chevallard, 1999) des procédés chorégraphiques en composition et le PE propose à partir de celle-ci aux élèves un jeu d'apprentissage, joué et modulé conjointement.

un premier cycle de danse, sous-discipline de l'EPS faisant rarement partie de la culture des professeurs, y compris ceux du secondaire.

Nous interrogerons ainsi la formation reçue à l'aune des dimensions praxéologiques de l'action didactique de cette PE. Pour ce faire, nous nous appuyerons lors des résultats – parfois synthétiques⁵ – sur les données suivantes :

- observation de la formation dispensée (synopsis),
- entretien semi-directif avec la CPEPS ayant animé la formation,
- éléments émergeant de l'analyse macrodidactique du cycle (analyse de synopsis en termes de types de tâches et de dimensions du savoir danser mises à l'étude par la PE tout au long du cycle, de lien entre les tâches et de types d'intervention verbale de l'enseignante),
- analyse microdidactique d'un épisode,
- entretiens semi-directifs (pré ou post séance) avec la PE.

3. Résultats

Il s'agit ici d'une classe de dix-neuf élèves, dix filles et neuf garçons, située dans une école un peu difficile, accueillant des enfants d'une cité, située dans une ville industrielle coupée géographiquement de toutes les villes environnantes. Pour construire son cycle, la PE dit s'être appuyée sur les exercices vécus en formation pédagogique et un petit manuel de jeux d'expression corporelle. Cette enseignante n'avait aucune expérience préalable de la danse (ni en tant que formée, ni en tant que pratiquante, ni en tant qu'enseignante) et s'est déclarée très motivée par cette discipline. L'entretien semi-directif *ante-cycle* mené montre que la PE, tout comme la CPEPS, a une définition de l'activité de type institution scolaire (Arnaud-Bestieu, 2005), mettant au centre les aspects psycho-affectifs et relationnels au premier plan. Cette définition et les objectifs déclarés semblent révéler un rapport institutionnel à l'activité, considérée à la fois comme une pratique culturelle permettant un travail transversal et comme une activité dans laquelle les élèves se valorisent et apprennent à vivre ensemble. De plus, les aspects technologiques spécifiques de la danse n'interviennent pas réellement dans la conception du rôle de l'enseignant : aucune référence aux types de tâches en danse, et, côté fondamentaux⁶, seul l'espace est partiellement abordé. Enfin, les séances ont une structure routinière qui reprend une structure pédagogique ancrée dans l'institution : chercher, échanger, s'évaluer, valorisant ainsi une praxéologie didactique très générale. Ce profil de PE, mis en relation avec l'entretien mené avec la CPEPS, montre une certaine conformité aux conceptions institutionnelles de la danse dans l'institution scolaire primaire, conformité d'autant plus prégnante qu'aucun autre assujettissement relatif au savoir en question ne vient la perturber (Chevallard, 1989)⁷. On peut donc confirmer que cette PE peut être considérée, au-delà de son ingéniosité pédagogique propre, comme un sujet reflétant les pratiques possibles suite à une formation en circonscription et plus largement l'institution scolaire primaire dans ses conceptions sur la danse à l'école.

■ Mésogenèse et « magie de la tâche »

L'analyse macrodidactique éclaire le rapport qu'entretient la PE aux tâches épistémiques : dans sa construction, le cycle a été conçu comme une succession de situations à traverser, autour des

⁵ Pour les résultats complets, voir Arnaud-Bestieu, 2011.

⁶ Rudolf von Laban (1879-1958), théoricien de la danse, a proposé une métathéorie du mouvement selon quatre dimensions fondamentales – appelés communément « fondamentaux » ou « paramètres » du mouvement – permettant d'analyser tout mouvement : le temps, l'espace, le flux (ou énergie) et le poids. Le rapport au temps renvoie au rythme, au *tempo*, à la vitesse, à la durée et à la relation à la musique. Le rapport à l'espace a trait à l'espace environnant (orientation, direction, trajectoire, espace intercorporel) d'une part et à la sphère corporelle (*kinesphere*) d'autre part. De même, et simultanément, tout mouvement entretient un rapport au poids (lutter contre, s'abandonner, etc.) et au flux (libre, contrôlé).

⁷ En effet, comme nous l'avons mis en évidence dans notre mémoire de master 2 Recherche, les PE programmant la danse (y compris avec un intervenant spécialiste) se centrent tous sur les dimensions du vivre ensemble et de la culture, et n'abordent jamais le corps et le travail sur le mouvement que ce soit dans leur préoccupations ou dans leurs visées.

verbes d'action, approche développée par la CPEPS lors de la formation. Dans le cycle, la rencontre avec les savoirs est subordonnée aux tâches mises en place – autour des verbes d'actions, du duo, du tableau et des tâches expérimentales proposées par le chercheur, chacune étant des situations recelant potentiellement les savoirs fondamentaux de la danse contemporaine. Les analyses microdidactiques montrent que l'enseignante, en professionnelle de la gestion des situations scolaires, propose de manière ingénieuse ces situations du point de vue pédagogique (différents rôles joués par les élèves, rapports et rappels entre les exercices...) mais ne régule qu'exceptionnellement l'activité des élèves. L'enseignante est alors garante de la gestion de la séance et de la proposition de tâches potentiellement intéressantes du point de vue des contenus, mais, une fois la consigne initiale donnée, l'élève est seul face à l'apprentissage (aspect topogénétique dominant dans le cycle). L'enseignement se limite ici dans la définition de jeux par une consigne⁸. Ainsi, les processus mésogénétiques transformant le milieu initial sont quasi inexistantes. Les élèves ont à charge de faire vivre la consigne et de repérer dans leur activité les réponses pertinentes, ce qu'ils ne parviennent pas à faire. Le cycle semble donc peu dense en savoirs. Ce constat d'ordre technico-pratique est en lien selon nous avec ce que Jacqueline Marsenach (1991) appelle « *la magie de la tâche* », l'enseignant laissant vivre des situations potentiellement riches en savoirs sans les réguler ou désigner aux élèves les traits pertinents nécessaires à la construction d'une référence. Cela pourrait être aussi relié à un fond théorique de type pseudo-constructiviste dont nous avons par ailleurs montré qu'il était courant dans l'institution primaire en EPS en général (Devos-Prieur, 2006) et en danse en particulier (Arnaud-Bestieu, 2005). La formation a donc apporté à la PE des idées de situations en danse. Mais son manque à savoir (à la fois théorique, technologique et pratique) sur une discipline mineure dans cette institution ne lui permet pas de l'enseigner. La PE n'a alors d'autre solution que de mobiliser lors de ces jeux certains usages didactiques transversaux fortement valorisés par l'institution primaire : utilisation d'affiches, évaluation centrée sur la seule dimension quantitative (par exemple : « *Est qu'il a fait son entrée ? Sa sortie ?* » sans interroger les spectateurs sur la qualité de celles-ci).

■ **Deux malentendus de la formation :
l'accueil des réponses et les spectateurs**

Cette difficulté à réguler les situations semble prendre sa source dans la fragilité praxéologique de la PE (voir résultat 4). Cependant, suite à la formation, un malentendu concerne aussi la régulation de l'activité des élèves. La CPEPS insiste, dans l'entretien comme lors de la formation, sur la diversité des réponses motrices et leur accueil en danse :

« C'est une possibilité d'entrer dans cette démarche qui permet d'avoir une évaluation positive chaque fois, quel que soit l'enfant et quelles que soient ses capacités parce que chaque fois la réussite vient par la diversité des réponses et par l'adéquation aux consignes d'inducteurs et il n'y a pas de jugement par rapport à la qualité du mouvement parce qu'il n'y a pas de codage ou de norme spécifique du beau ou du pas beau. » (Entretien CPEPS)

Elle précise que la réussite vient de l'adéquation des propositions aux consignes et insiste sur l'absence de jugement esthétique porté sur la motricité de l'élève, ce qui peut se contredire pour un non-spécialiste : ne pouvant porter de jugement sur le mouvement de l'élève, comment l'évaluer et le réguler ? Nous posons l'hypothèse que ce type de déclaration peut être pris au pied de la lettre par des non-spécialistes. En effet, si toutes les propositions doivent être accueillies et que le jugement n'existe pas en danse, comment réguler ? Une personne experte pourra faire la différence entre non-respect de la consigne et variété des propositions, et sera à même de ne pas confondre jugement esthétique et régulation des paramètres fondamentaux du mouvement. Mais qu'en est-il pour un maître néophyte ? Des données d'entretien montrent que la PE avait retenu que donner des consignes précises ou réguler était un frein à la création :

⁸ En effet, si l'on se réfère aux analyses microdidactiques ce résultat est récurrent : que ce soit pour la mise en place du jeu des statues ou pour les deux mises en place du jeu du miroir proposées, jeux ayant duré respectivement 19, 14 et 26 minutes, la PE n'est intervenu que lors des trois premières minutes afin de définir le jeu (passation consigne). Aucune intervention gestuelle ou verbale n'a suivi.

« *C'était prévu, à un moment je voulais le faire mais ça empêche aussi des créations non ?* » (Entretien post séance 2).

Un autre malentendu concerne la mise en place du rôle de spectateurs, rôle évoqué dans les instructions officielles. Lors de la formation, la CPEPS ne met pas en place d'alternance entre rôle de danseur et rôle de spectateur dans l'activité vécue par les PE ; en revanche, elle l'évoque comme un allant de soi : « *Les élèves spectateurs apprennent autant que les élèves danseurs. C'est un rôle qui fait partie de la danse.* » (CPEPS, formation)

Lors de la première séance, la PE propose trois exercices que les élèves vivent quatre par quatre, le reste de la classe en position de spectateurs, sans consigne. Ainsi, chaque élève a été actif moins de cinq minutes durant la séance et l'agitation a peu à peu atteint l'insupportable. Le chercheur aborde alors la question des spectateurs lors de l'entretien ; la PE déclare : « *Mais je pensais qu'en danse il fallait faire avec les spectateurs et les danseurs...* » (Entretien post séance 1).

Nous voyons donc ici comment manque à savoir et malentendus suite à la formation peuvent s'interpénétrer dans l'analyse de la faible action régulatrice de la PE.

■ ***Incorporation des savoirs et ressources pour enseigner : l'exemple de l'espace***

Néanmoins, les analyses macro et micro (cf. annexe 2 et résultat 4) montrent qu'un élément du milieu a été occasionnellement régulé par la PE : le rapport à l'espace. Bien que ces régulations ne soient pas assez insistantes – ou que l'exigence de leur respect ne soit pas assez explicite pour que les élèves ne l'intègrent massivement à l'activité – il est intéressant de constater que ces régulations portent sur l'aspect de l'activité majoritairement traité lors de la formation (56 minutes d'exercices vécus environ sur 3 heures et de nombreuses relances spatiales pendant les exercices vécus par la suite). Cette remarque nous paraît relever du rapport entre incorporation et capacité à réguler le milieu : il est intéressant de noter que ce qui a été mis en place et régulé spontanément, c'est avant tout et presque exclusivement les dimensions largement abordées corporellement en formation et relativement simples à intégrer pour un non-spécialiste : les verbes d'action et l'espace (dans ses dimensions basiques). Cette analyse va dans le sens du rapport institutionnel mais aussi de la construction praxéologique : ce qui est présent dans la pratique est ce qui a été vécu corporellement en formation et non les données issues du discours de la CPEPS ou du livre lu par l'enseignante. Les ressources incorporées lors de la formation renforcent ainsi la praxéologie disciplinaire de la PE, moyen de la régulation de l'activité des élèves. En revanche, les rapports au temps et à l'énergie via le travail autour des verbes d'action ont été présents lors de la formation mais ont été peu expérimentés corporellement et mélangés aux consignes imaginaires. Ces dimensions que l'on peut penser moins courantes dans le rapport à la motricité des non-danseurs ont donc disparu.

■ ***Problématique praxéologique des milieux ouverts en danse : d'un incident critique didactique à la réflexion sur la pertinence d'une danse créative avec des professeurs non spécialistes***

Dans le cadre de la mise en place de la tâche expérimentale *l'atelier*⁹, la PE consacre trois épisodes à la transmission du précédé chorégraphique de l'accumulation. Nous nous centrerons sur l'analyse microdidactique de l'épisode de la séance 7, épisode lors duquel la PE est moins en retrait et qui peut être considéré comme l'un des deux incidents critiques didactiques observés durant cette recherche ; la problématique de cet incident est selon nous une source précieuse pour comprendre les obstacles de l'enseignement de la danse contemporaine par un enseignant néophyte en danse et pour identifier les ressources utilisées par la PE. Cette analyse permet

⁹ Il s'agit d'une tâche de composition à mettre en place avec les élèves qui, par petits groupes, doivent choisir et agencer des mouvements puis jouer sur l'espace entre danseurs et la partition chorégraphique.

d'illustrer les résultats précédents tout en les affinant. Soulignons que nous ne rapportons ici que les analyses relatives à la mésogenèse¹⁰. La transcription intégrale de l'épisode est en annexe 3.

- *La consigne*

Lors de la consigne, nous remarquons tout d'abord que l'enseignante annonce un travail sur le canon, demandant même aux élèves de rappeler en quoi consiste ce procédé en chant. Or, dès que la PE décrit le procédé visé, nous remarquons que c'est de l'accumulation qu'il s'agit. En effet, danser une phrase en canon reviendrait à danser la même phrase, composée au préalable, en deux groupes (ou davantage), le deuxième groupe partant en décalé (par exemple quatre ou huit temps après le premier). Ici, il s'agit d'accumuler des mouvements, c'est-à-dire, comme dans un jeu de *memory*, de reprendre un module et, à chaque fois, d'y ajouter un élément. Nous repérons donc un premier incident didactique entre professeur et savoir, même si aucun élève ne semble le remarquer. Nous notons qu'il ne s'agit pas d'une erreur de vocabulaire isolée, puisque la PE reprend le terme de « canon » lors de la séance suivante (séance 8). Puis elle invite quatre élèves pour démontrer la consigne.

- *La démonstration*

Il s'agit ici pour les élèves de proposer une accumulation de gestes en improvisation, alors qu'il s'agit d'un procédé chorégraphique de composition. On peut penser que l'improvisation vient préparer la composition ultérieure, mais ce qui est demandé ici transforme l'enjeu de l'exercice : l'accumulation est un procédé qui permet de créer une intensité de la partition chorégraphique, la phrase de départ prenant peu à peu de l'ampleur à chaque répétition. Les danseurs ayant à utiliser ce procédé partent de mouvements choisis et un moment de transmission de chaque mouvement précède un moment de composition où la partition est discutée et répétée. Ici, l'élève D4 devrait mémoriser instantanément les trois mouvements précédents et en proposer un autre, ce qui aurait été quasiment impossible si un autre incident n'avait pas facilité cet aspect : chaque élève se place dans une statue. La tâche de D4 est donc facilitée puisqu'il peut observer les positions de ses camarades quand vient son tour (ce qui ne serait pas le cas avec une véritable accumulation de mouvements). Mais ce point nous amène à une autre observation, probablement la plus importante : le milieu co-construit durant cette démonstration empêche l'approche du procédé chorégraphique choisi. En effet, l'accumulation suppose des mouvements comportant un début et une fin, même s'ils sont ensuite enchaînés. Ici, l'élève se place dans une statue et malgré la tentative de régulation de la PE, que nous commenterons dans le paragraphe suivant, c'est la position qui semble faire enjeu, et non le mouvement. Par conséquent, les élèves jouent un autre jeu qui consiste à copier la statue de l'élève précédent et, à la demande de l'enseignante, la modifient légèrement. En plus, les élèves jouent ainsi dans la continuité de l'exercice précédent où il s'agissait de copier des statues. On peut penser que la confusion entre les jeux a probablement été accentuée par une impression de continuité. La démonstration propose donc l'illustration d'un autre jeu que celui qui est demandé et, malgré des remarques qui laissent penser que l'enseignante perçoit le problème, celle-ci laisse les élèves transformer la consigne de départ.

- *La reformulation de la consigne*

C'est à propos de la distinction entre « pose » et « mouvement » que la PE réagit lors de ce temps de reformulation de la consigne. L'élève reformule ce qui a été proposé lors de la démonstration et parle donc de pose de danse. La PE reprécise alors les choses ainsi : « *Mais ça peut être un mouvement... heu... (fait un rond de jambe lié) c'est pas obligatoirement un geste comme ça (monte son bras, statue) »*. Elle tente donc d'éloigner les élèves de la proposition de statues, mais nous pensons qu'elle n'est pas assez claire pour y parvenir : elle dit « *pas forcément* », « *pas obligatoirement une statue* », ce qui laisse la possibilité d'en utiliser, alors qu'elle devrait dire *obligatoirement un mouvement, pas de statue*. Elle propose ensuite des actions (toupie, rouler, sauter). Elle souligne aussi que ces actions peuvent être réalisées à

¹⁰ Pour l'analyse microdidactique intégrale de cet épisode : Arnaud-Bestieu, 2011 ; p.226-241

différents niveaux (« *Dans le monde que vous voulez.* ») : une fois de plus, la PE se réfère aux verbes d'action et à l'espace pour tenter d'enseigner. Notons que les actions proposées par la PE conviendraient en effet pour cette tâche mais ces propositions ne parviennent pas à transformer la conception de l'exercice que la démonstration a suggérée aux élèves, comme le montre la suite.

- *L'essai des élèves*

Soulignons tout d'abord que la PE donne à nouveau des éléments de consigne ayant pour but d'encourager les élèves à se soucier de la reproductibilité de leur geste. Mais dès que les élèves commencent à se placer en statues et à les copier, elle ne régule pas l'activité, restant en retrait, silencieuse. Elle a pourtant conscience que le jeu n'est pas joué correctement, comme le montre sa déclaration finale : « *Vous me faites le tableau vivant ! Vous devez rajouter un mouvement à chaque fois. Vous avez échoué.* » La PE perçoit donc le décalage entre l'activité des élèves et le jeu initialement prévu mais sans parvenir à modifier le milieu afin de revenir à la tâche d'accumulation. De plus, l'interprétation proposée plus tôt, en termes de manque à savoir, nous semble être confirmée par la suite du cycle. Lors de l'entretien *post* séance 7, la PE commence par nous dire : « *Ben je pensais pas avoir le temps de faire le dernier exercice... Par contre, ils n'ont pas bien écouté...* » Elle a donc bien conscience que ça n'a pas fonctionné mais pense que cela vient uniquement du manque d'attention des élèves.

4. Discussion

L'objet de cet article est d'amener une contribution, à partir d'un cas clinique, à la compréhension des liens possibles entre formation courte en circonscription et développement de l'activité didactique de l'enseignant. Nous avons repéré que la formation a marqué le rapport au savoir de cette enseignante à l'activité (prégnance du travail sur les verbes d'action, sur l'espace) et qu'elle lui a donné quelques ressources. En effet, nous avons remarqué, tout au long des analyses, que la PE régule essentiellement les dimensions spatiales sur lesquelles la formatrice a elle-même insisté lors de la formation pendant laquelle les enseignants expérimentaient alors l'improvisation. De même, la PE invoque pertinemment les verbes d'action, entrée en improvisation utilisée par la CPEPS. La formation, bien qu'insuffisante pour armer l'action didactique de la PE et parfois source de malentendus, a quelque peu étoffé sa praxéologie disciplinaire. Mais il est intéressant de noter que les seules ressources praxéologiques de la PE se situent dans le versant technico-pratique : ce que lui a permis la formation, c'est s'approprier quelques tâches simples et une fruste technique associée à celles-ci. Les entretiens ainsi que les analyses microdidactiques montrent bien que les dimensions technologiques et théoriques sont absentes. Soulignons aussi que nous n'abordons pas la praxéologie didactique de cette enseignante car il nous semble que celle-ci ne peut émerger véritablement du fait de la trop grande faiblesse de la praxéologie disciplinaire. Pour le dire autrement, la PE s'appuie sur un fonctionnement pédagogique général au sein duquel son action didactique dépend complètement de sa praxéologie disciplinaire comme cela apparaît clairement pour l'épisode analysé. Nous revenons donc sur la question du pseudo-constructiviste évoqué en résultat 1. Si les données d'entretien, en particulier avec la CPEPS, corroborent sa prégnance dans l'institution primaire, l'analyse présentée en résultat 4 montre néanmoins que le retrait de la PE et sa faible activité régulatrice ne sont pas un choix mais bel et bien la conséquence de sa difficulté à réguler l'activité.

Il ressort donc des analyses que les deux dimensions du savoir danser sur lesquelles la PE présente un peu plus de ressources sont celles vécues, en tant que « pratiquante » en formation, alors que d'autres dimensions évoquées, même assez longuement par la CPEPS mais avec peu d'expérimentation corporelle, n'ont pas fait ressources dans l'épistémologie pratique de cette enseignante. Ce résultat montre l'impact du vécu corporel et nous pensons qu'il peut être profitablement mis en relation avec la question de l'instrumentalisation des artefacts (au sens de Rabardel, 1995) proposés en formation. En effet, y sont délivrés aux enseignants des situations,

des conseils, des discours et des moments d'expérimentation corporelle, tous pouvant être considérés comme des *artefacts symboliques*, artefacts qui, pour devenir instruments de l'activité de l'enseignant en train d'enseigner, doivent faire l'objet d'une *genèse instrumentale*. L'artefact ne devient *instrument* que lorsqu'il fait partie des usages du sujet agissant, « *c'est-à-dire des activités où il constitue un moyen mis en œuvre pour atteindre les buts que se fixe l'utilisateur* » (Rabardel, 1995). Nous avons vu dans quelle mesure l'expérimentation corporelle a eu ici un impact sur la genèse instrumentale des artefacts délivrés par la CPEPS. En revanche, le seul discours de la CPEPS, forcément elliptique et plein d'implicite, ne permet pas cette instrumentalisation et amène même à des malentendus, aspect certainement accru dans une discipline dont la faible diffusion dans la société se couple à l'absence d'un cursus partagé. Analyser le lien entre formation et action didactique peut ainsi permettre de penser la formation à nouveaux frais, en associant dans sa conception enjeux didactiques et enjeux ergonomiques.

De plus, l'activité danse, telle que conçue dans l'institution scolaire – c'est-à-dire en fort lien avec les dimensions expressives et créatives portées par la danse contemporaine – privilégie les tâches impliquant des milieux ouverts et peu modélisables *a priori* ce qui accroît l'incidence de la praxéologie disciplinaire de l'enseignant. En effet, nous l'avons vu pour le jeu d'accumulation proposé par la PE, l'enseignant doit parvenir à distinguer les traits pertinents dans l'activité imprévisible des élèves et percevoir ce qui, dans le mouvement de l'élève, fait obstacle à l'avancée du savoir. Nous voyons ici en quoi le terme co-construction est double : conformément à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), nous considérons l'action didactique comme coopérative et conjointe (Sensevy, 2007 ; Sensevy & Mercier, 2007) ; de plus, dans le cas précis de la danse contemporaine, la référence construite peut difficilement être considérée en dehors de l'activité des élèves, les propositions corporelles suite à une consigne d'improvisation ou de composition – sur lesquelles pourra réagir le professeur – étant illimitées. L'activité de chaque élève a donc potentiellement une incidence sur la référence construite, non seulement par ou pour lui-même, mais aussi par et pour le collectif classe. Dans ces situations, l'incidence de la praxéologie disciplinaire sur l'action didactique est très forte et l'incertitude est si forte que l'enseignant néophyte ne peut se sentir efficace (et il serait intéressant de parvenir à définir où commence la véritable expertise) en raison du rapport intenable entre buts et moyens. Peut émerger un climat d'angoisse : la contraction de son pouvoir d'agir (au sens de Clot, 2008), associé éventuellement à l'agitation des élèves que renforce son incertitude, peut entraîner une souffrance professionnelle, laquelle permet – conjointement au très faible enjeu institutionnel de la discipline – de comprendre sa rare programmation. Comme nous l'avons vu, la PE s'abstient généralement de réguler l'activité des élèves, restant en retrait dans la posture de pure conservation de soi (Clot, 2001) qui caractérise majoritairement le cycle. Le décalage (dont la PE est bien consciente) entre l'efficacité tournée vers soi (se préserver en se retirant du jeu) et l'efficacité tournée vers l'activité des élèves (leur permettre d'apprendre) crée une forte tension entre sens et efficacité, tension source de souffrance professionnelle.

Nous concluons en nous interrogeant ainsi sur la pertinence de la conception majoritaire quant à la danse à l'école. Si nous sommes convaincus des intérêts *pour l'élève* d'une danse associant improvisation et composition, permettant ainsi l'entrée dans les rôles de danseur, de spectateur et de chorégraphe et le jeu sur des paramètres du mouvement ouvrant la porte à la poésie (au sens de Laurence Louppe, 2000), nous posons la question de la pertinence *pour l'enseignant* non spécialiste de formations très courtes fixant de tels objectifs et mettant au centre des tâches (improvisations et compositions) renvoyant à des milieux tellement ouverts que seule une réelle expertise permet de réguler. Il nous semble que le néophyte se retrouve dans une situation où son pouvoir d'agir se voit inévitablement mis à mal et où les objectifs ne peuvent être atteints. Ce questionnement peut d'ailleurs probablement s'élargir à d'autres disciplines : les milieux ouverts semblent requérir moins de technicité pour l'enseignant (qui n'a pas à démontrer et faire étalage d'un savoir) mais leur gestion requiert des savoirs d'autant plus nombreux qu'il doit s'adapter *hic et nunc* à des réponses variées et imprévisibles.

Références

- AMIGUES R. (2003), « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante », *Skholé*, Hors-série n°1, p.5-16
- ARNAUD-BESTIEU A. (2011), *L'incidence de l'épistémologie pratique des professeurs sur les savoirs co-construits en danse contemporaine. Analyse comparative de trois cas contrastés à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat, Université Toulouse Le Mirail, En ligne <http://www.theses.fr/2011TOU20018>
- ARNAUD-BESTIEU A. & AMADE-ESCOT C. (2010), « La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire », *Travail et Formation en Éducation*, n°6, En ligne <http://tfe.revues.org/index1244.html>
- ARNAUD-BESTIEU A. (2005), *La danse contemporaine à l'école : d'un savoir complexe à un savoir tronqué*, Mémoire de master 2 Recherche, Université de Provence, non publié.
- BUCHETON D. & SOULÉ Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, n°3/3, p.29-48.
- CHEVALLARD Y. (1989), « Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel », *Cahiers du Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique*, IMAG, Université de Grenoble, Document interne, p.211-236.
- CHEVALLARD Y. (1999), « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, n°19(2), p.221-266.
- CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT Y. (2001), « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Éducation Permanente*, n°146, p.7-16.
- DEVOS-PIEUR O. (2006), *Rapports aux savoirs des professeurs d'école et développement des contenus en éducation physique. Étude comparée de quatre cycles de basket-ball au cours moyen*, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université Toulouse III, non publié.
- LAURENT Y. (2014), *La co-analyse de l'activité de travail entre formateurs et formés : un moyen pour repenser les pratiques et les contenus de Formation Continue en EPS*, Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université, non publié.
- LOUPPE L. (2000), *Poétique de la danse contemporaine*, Bruxelles, Contredanse.
- MARSENACH J. (1991), *Éducation physique et sportive. Quel enseignement ?*, Paris, INRP.
- RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. & LEUTENEGGER F. (2005), « Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée », *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n°27(3), p.407- 429.
- SENSEVY G. (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique » dans G. Sensevy et A. Mercier (éds), *Agir ensemble : éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.13-49.
- SENSEVY G. & MERCIER A. (2007), *Agir ensemble : éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Annexes

Annexe 1 : Contenu de la formation

	Pratique corporelle en improvisation (en minutes - %)		Échanges langagiers et prise de notes (en minutes - %)	
Tous thèmes	88	55,7 %	70	44,3 %
Verbes d'action	53	33,5 %	9	5,7 %
Marche et gestes quotidiens	35	22,1 %	0	0 %
Espace	56	35,4 %	10	6,3 %
Temps	6	3,8 %	15	9,5 %
Corps	4	2,5 %	12	7,6 %
Énergie	6	3,8 %	10	6,3 %
Relation	18	11,4 %	17	10,8 %

Annexe 2 : Nombre de régulation par paramètre dans le cycle de PE

Espace	9
Temps	0
Corps / Verbes d'action	2
Énergie	0
Relation (contact)	1

Annexe 3 : Transcription de l'épisode

A) La consigne

Les élèves sont assis et Eve commence ainsi (T0) :

« Alors c'est quoi le canon en chant ?

E1 : On chante pas en même temps.

PE : On ne chante pas en même temps, tout à fait, mais est-ce qu'on chante la même chose ?

Plusieurs E : Oui.

E2 : Mais pas ensemble.

PE : Oui, on chante la même chose mais pas en même temps, très bien. Y a un petit décalage. Donc là ça va être pareil mais sans chanter, on est en danse, ça va être des mouvements, de gestes. (48") Alors un groupe... (choisit).

(1'15") Alors, le premier il fait un geste, enfin un geste, je veux dire un mouvement de danse. Ça peut être dans le monde des géants, ça peut être dans le monde des fourmis.

B) La démonstration

L'élève désigné esquisse un geste et PE lui dit (1'17") :

Un geste mais on est en danse, un mouvement de danse. Alors c'est quoi? Refais-le du départ, fais ton mouvement de danse.

L'élève D1 se place dans la position suivante (statue sur un pied, un bras levé).

PE : C'est ton mouvement de danse (le refait en disant en précisant le chemin du mouvement:) hop... Pensez que ça doit être joli, agréable à regarder, donc faites-le doucement. D'accord? Ça peut être saccadé, tout en douceur... Refais-le et pense à ton mouvement de danse et en faisant des choix, saccadé, ample, tout petit ou lié... Vas-y, refais ton geste.

2'17" : l'élève D1 se replace dans la même position mais monte son pied et son bras de manière lente et liée.

PE : *Voilà... D'accord, et tu bouges plus. (2'20")*

Aux trois autres danseurs du groupe: *j'espère que vous avez fait attention parce que le second vient et fait le même geste.*

Deux élèves viennent en même temps, PE gère sur un mode de discipline. Une élève, D2, reste et se place dans la même position que D1. (2'37")

PE : *Mets-toi où tu veux, mais c'est pas la statue! C'est pas la statue, c'est je me place et après je fais le même mouvement et elle l'a fait de façon ample (PE le fait).*

D2 reproduit le placement de D1.

PE : *Donc il faut bien regarder ce que fait le premier. Et tu rajoutes un geste. Tu as fait le geste du premier et tu fais le second.*

D2 modifie sa statue en montant l'autre bras à l'horizontale.

(3'02") PE : *C'est quoi ton geste exactement?*

D2 relâche puis remonte son bras gauche à l'horizontale.

(3'09") PE : *Alors refais tout depuis le début. Tu fais le premier mouvement et le deuxième mouvement.*

D2 s'exécute et reste en statue sans pouvoir en assumer l'équilibre sur un pied.

PE : *Et ton mouvement? Il faut que ceux qui sont après aient bien compris ton mouvement. Refais!*

D2 remonte son bras et lâche la position car manque d'équilibre.

PE : *Et concentre-toi!*

D2 se replace dans la position 2 mais bouge.

PE : *Ines! Ou tu le fais bien ou tu vas t'asseoir! C'est quoi ton mouvement?!*

D2, sur ses deux pieds, monte son bras.

PE : *Donc c'est pas je tiens ma manche, c'est ça (monte son bras). Bien (3'43") qui est le troisième?*

D3 approche.

PE : *Donc tu te places où tu veux, tu fais le premier mouvement..*

D3 se place à peu près dans la même position que D1.

PE : *Nesrine elle a pas fait ça! Elle a fait (le fait lent et lié en disant:) hop...*

D3 se place dans la position de D2.

PE : *Et ton mouvement c'est lequel? (D3 hésite) Ben, une fois que tu es là tu peux faire une toupie si tu veux, allez!*

D3 monte le bras gauche jusqu'en haut. Équilibre très instable.

PE : *Très bien! Donc tu as fait le mouvement de Nesrine, le mouvement d'Ines et ton mouvement. D'accord, très bien. À toi Sofiane, tu fais le premier mouvement, deuxième mouvement, troisième mouvement et tu inventes un mouvement... de danse. Et pense que c'est de la danse!*

D4 se place approximativement comme D3.

PE : *Alors j'ai pas vu le mouvement d'Ines. Ines elle a relevé.*

D4 se place comme D2.

PE : *Et le mouvement de Melissa?*

D4 se retourne pour la voir. Hésite.

PE : *Allez ça s'enchaîne, c'est lié! Sofiane, regarde! Elle a fait son mouvement (D1) puis Ines comme ça (D2) et Melissa (D3). (D4 ne bouge pas). Et le tien c'est quoi?*

Se place à peu près comme D3. (5'29")

PE : *Alors refais.*

D4 se replace dans sa statue, extrémité par extrémité.

PE : *Refais tout depuis le début (5'37") Le mouvement de Nesrine, le mouvement d'Ines, de Melissa et le tien.*

D4 se place dans une statue sur un pied sans lien avec les gestes précédents.

PE : (Aux S :) *Vous avez vu il est compliqué celui-là. (À D4:) Et le tien?*

Se replace sur ces deux pieds puis propose une statue en plaçant les trois membres l'un après l'autre.

PE : *Tu as trois mouvements? Un mouvement à ajouter!*

Refais approximativement (6'02" :)

PE : *Donc ton mouvement c'est ton bras qui redescend? Quand tu l'as relevé, y en a un que tu redescends comme ça. OK très bien! (6'20") Statue, stop, vous allez vous asseoir (6'25")*

C) Reformulation de la consigne

Dès que les quatre élèves du groupe de démonstration sont assis, PE enchaîne (6'32") :

Qui me répète ce qu'il faut faire?

Une seule élève (qui pratique la danse) lève la main. PE la désigne.

E+ : *Y a un groupe....Y en a un groupe qui va au fond. Y a quelqu'un /*

PE : *le premier...*

E+ : *le premier qui fait une pose de danse...*

PE la coupe : *Pas forcément... Il se met déjà pour montrer que c'est le départ, il se place quelque part, et à partir du moment où il est placé il va faire son mouvement de danse. Mais ça peut être un mouvement... heu... (fait un rond de jambe lié) c'est pas obligatoirement un geste comme ça (monte son bras, statue). Ça peut être une toupie, ça peut être rouler.. un mouvement... Ça peut être sauter (elle saute, bras en extension), c'est de la danse. Un mouvement de danse. (7'36") Dans le monde que vous voulez. Et qui soit clair pour celui qui fait après. S'il ne peut pas le voir, que c'est un truc comme ça (esquisse un mini geste devant son visage) celui qui*

est là-bas il ne voit pas et il ne sait pas ce qu'il doit faire. Pensez au partenaire, à faire des gestes qui soient faisables, pas trop compliqués, n'allez pas trop vite parce qu'il doit le mémoriser. Que doit faire le second?

Redésigne E+ qui est toujours la seule à lever la main.

E+ : *Le second il fait le même mouvement et après il fait le sien.*

PE : *Il en ajoute un en plus.*

E+ : *Après le 3eme il fait le mouvement du 1er, le mouvement du 2eme et après il en invente un.*

PE : *Ça fait trois mouvements.*

E+ : *Le 4eme, il fait le mouvement du 1er, le mouvement du 2eme, du 3eme et après il en invente un.*

PE : *Ça s'enrichit au fur et à mesure. (8'31") Alors, pareil que tout à l'heure parce qu'il nous reste cinq minutes, ... , vous allez démarrer les quatre groupes,, vous allez démarrer les quatre groupes ensemble. C'est-à-dire qu'il y a le premier de chaque groupe qui va se placer et chaque groupe fonctionne à son rythme. (9'05) PE prend ensuite 58" pour demander aux élèves qui seront les premiers, seconds, etc.*

D) L'essai des élèves

Les groupes vont se placer près du miroir, et PE lance l'activité ainsi (10'03") :

Tout ce travail-là se fera en silence. Pensez à être vus par les autres. Faites des mouvements assez larges, assez simples. Allez assez lentement pour que l'autre puisse le reproduire.

Les premiers de chaque groupe entrent et se placent en statue (cf. ph6) et les suivants, l'un après l'autre, se placent dans la même statue que le premier, comme lors d'un exercice précédent («le tableau vivant») comme le montre la photo.

PE, jusque là silencieuse, dit alors (11'59") :

Vous me faites le tableau vivant! Vous devez rajouter un mouvement à chaque fois. Vous avez échoué. (12'01")

Direction de la revue

Céline Chauvigné, directrice de publication et rédactrice en chef

Michel Fabre, rédacteur adjoint

Denise Orange Ravachol, rédactrice adjointe

Sylvie Guionnet, secrétariat de rédaction

Membres du comité éditorial

Fabienne Brière-Guenoun (Université Paris-Est)

Edwige Chirouter (Université de Nantes)

Sylvain Doussot (Université de Nantes)

Nadine Fink (Haute école pédagogique Vaud - Suisse)

Christiane Gohier (Université du Québec à Montréal - Canada)

Pascal Guibert (Université de Nantes)

Magali Hersant (Université de Nantes)

Jean Houssaye (Université de Rouen)

France Jutras (Université de Sherbrooke - Canada)

Bruno Lebouvier (Université de Nantes)

Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières - Canada)

Christian Orange (Université Libre de Bruxelles - Belgique)

André Pachod (Université de Strasbourg)

Thérèse Perez-Roux (Université de Montpellier)

Pierre Périer (Université de Rennes 2)

Marie Salaün (Université de Paris Descartes)

Annette Schmehl Université de Nantes)

Denis Simard (Université Laval - Canada)

François Simon (Université de Nantes)

Marie Toullec Théry (Université de Nantes)

Isabelle Vinatier (Université de Nantes)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11

recherches-en-education@univ-nantes.fr



UNIVERSITÉ DE NANTES



Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

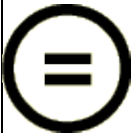
Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#)



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006