

Sous quelles conditions construire, capitaliser et mobiliser des savoirs professionnels efficaces en situation d'enseignement ? L'étude de cas d'un stagiaire

Which are the best conditions for building, capitalizing and summoning up all one's professional competences in teaching primary school? A teacher-in-training's case study

Sophie Baconnet

Volume 3, numéro 3, été 2014

Les identités professionnelles dans le miroir du discours

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1026390ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1026390ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Baconnet, S. (2014). Sous quelles conditions construire, capitaliser et mobiliser des savoirs professionnels efficaces en situation d'enseignement ? L'étude de cas d'un stagiaire. *Phronesis*, 3(3), 5-12. <https://doi.org/10.7202/1026390ar>

Résumé de l'article

Cet article a pour visée de mieux comprendre comment se construit une expérience professionnelle efficace pour un stagiaire professeur des écoles. Dans la présente publication, nous limitons notre étude à l'observation d'un stagiaire. La recherche a été menée au sein d'un dispositif de formation innovant actif durant trois ans de 2007 à 2009 à la FDE de Montpellier, appelé « atelier dirigé d'écriture ». Dispositif innovant car libérant le stagiaire du groupe-classe. L'autorisant à se focaliser sur un effectif réduit d'élèves dans le but de favoriser la prise en charge de leurs difficultés. Nous appuyons notre analyse sur le couplage de concepts clés comme la capacité à observer des élèves singuliers et le sentiment d'efficacité personnelle. Nous utilisons la méthode clinique de l'activité selon Clot et Faïta (2000) dans le but de repérer dans le discours post activité du stagiaire des indicateurs de professionnalisation suffisamment stabilisés dans la durée du dispositif (plusieurs mois de stage). Nous examinons sous quelles conditions ces savoirs d'expérience, qui se révèlent provisoires, se construisent dans le rejeu d'un dispositif jouant le rôle d'intégrateur de compétences professionnelles. Les résultats mettent en relief l'utilité de la conceptualisation dans l'action, concept clé en didactique professionnelle (Pastré, 1992). En effet, des règles d'action en cours d'élaboration chez le stagiaire et évolutives dans le temps renseignent sur le degré d'avancement des gestes de métier du formé. En dernier lieu, nous mettons ces résultats en débat, avant de conclure.

Sous quelles conditions construire, capitaliser et mobiliser des savoirs professionnels efficients en situation d'enseignement ? L'étude de cas d'un stagiaire.

Sophie BACONNET

LIRDEF 3749

Faculté d'éducation Montpellier 2,
sophie.baconnet@aliceadsl.fr

Mots clé : analyse de pratique, expérience, savoirs professionnels, développement professionnel, gestes, postures

Résumé Cet article a pour visée de mieux comprendre comment se construit une expérience professionnelle efficiente pour un stagiaire professeur des écoles. Dans la présente publication, nous limitons notre étude à l'observation d'un stagiaire. La recherche a été menée au sein d'un dispositif de formation innovant actif durant trois ans de 2007 à 2009 à la FDE de Montpellier, appelé « atelier dirigé d'écriture ». Dispositif innovant car libérant le stagiaire du groupe-classe. L'autorisant à se focaliser sur un effectif réduit d'élèves dans le but de favoriser la prise en charge de leurs difficultés. Nous appuyons notre analyse sur le couplage de concepts clé comme la capacité à observer des élèves singuliers et le sentiment d'efficacité personnelle. Nous utilisons la méthode clinique de l'activité selon Clot et Faïta (2000) dans le but de repérer dans le discours post activité du stagiaire des indicateurs de professionnalisation suffisamment stabilisés dans la durée du dispositif (plusieurs mois de stage). Nous examinons sous quelles conditions ces savoirs d'expérience, qui se révèlent provisoires, se construisent dans le rejeu d'un dispositif jouant le rôle d'intégrateur de compétences professionnelles. Les résultats mettent en relief l'utilité de la conceptualisation dans l'action, concept clé en didactique professionnelle (Pastré, 1992). En effet, des règles d'action en cours d'élaboration chez le stagiaire et évolutives dans le temps renseignent sur le degré d'avancement des gestes de métier du formé. En dernier lieu, nous mettons ces résultats en débat, avant de conclure.

Which are the best conditions for building, capitalizing and summoning up all one's professional competences in teaching primary school? A teacher-in-training's case study.

Key words : practice analysis, experience, professional knowledge, professional development, gestures, postures

Summary: Through the analysis of practices of a primary school teacher-in-training during her practicum, the author aims to better understand professional and personal experience. A concrete case issued from a clinical, longitudinal and comparative study led between 2008 and 2009 in comparison with two teachers-in-training reports the interiorization process and the capitalized experience. The comparative study is issued of an innovative practicum project in operation during three years from 2007 to 2009 in the University of Montpellier, and called 'moderated writing workshop'. The exploratory study leans on notions like experience and professional culture suited to the classroom. The methodology is that of a clinical analysis of one case, followed by the analysis of the verbal and behavioral elements included in the interviews in order to set stabilized long-running categories. The skills and knowledge undertaken by the teacher-in-training examining her own practice are carefully analyzed all along, thus creating an innovative system. The results show that an important evolution occurs concerning practical rules, which seems relevant for the professionals. Those rules give to formative people information about professionalism. Results are discussed before concluding.

Introduction

L'enjeu de cette recherche est de mieux comprendre comment se construisent des savoirs professionnels en contexte de stage en formation initiale des enseignants. C'est avec la perspective d'apporter des éléments de réponse à la problématique de la construction de l'expérience, vue ici comme l'intégration dans le temps de savoirs indispensables à l'exercice du métier enseignant, que nous proposons cette étude. De nombreuses recherches sur le développement des compétences professionnelles ont été réalisées auprès de praticiens en situation de travail (Schön, 1993 ; Tochon, 1993 ; Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2006), moins auprès de novices (Saujat, Ria, & Leblanc, 2011), et peu combinant longitudinalité et réflexivité. Or former à un métier suppose d'acquérir progressivement des savoirs de natures très diverses. Mais également d'apprendre à mobiliser ces savoirs dans l'action. Dans leurs travaux sur la professionnalité enseignante, Rey (1998) et Perrenoud (1999) évoquent déjà un ensemble de ressources à savoir mobiliser en contexte d'activité professionnelle. Plus récemment, dans le soixante-dixième numéro de la revue Recherche et Formation consacré à la construction de l'expérience, Zeitler, Guérin et Barbier (2012) considèrent l'expérience comme « ce qu'acquiert la personne par la pratique d'une activité en situation dans un temps donné », qui se transforme en ressources « censées permettre à la personne d'agir dans d'autres situations similaires ». En formation initiale des enseignants, la question des ressources disponibles pour agir est posée dès lors que certaines de ces ressources sont en cours d'acquisition, voire ne sont pas acquises. Comment construire en situation de classe des savoirs professionnels susceptibles de guider efficacement son activité professionnelle lorsqu'on est enseignant novice ? C'est à cette question majeure que nous apportons des éléments de réponse précis et limités à une étude monographique.

L'article rend compte d'une étude clinique menée auprès d'un stagiaire-professeur des écoles lors de son stage en responsabilité filé en 2008-2009 à la FDE de Montpellier, dans le cadre de sa formation en alternance. Les angles théorique et méthodologique retenus (entretiens d'autoconfrontation selon Clot & Faïta) privilégient le point de vue d'un stagiaire, étudié de manière à caractériser les conditions d'appropriation de règles professionnelles propres, et qui servent de tremplin à l'exercice du métier enseignant. Des indicateurs sensibles dans la construction de l'exercice professionnel du novice sont identifiés sur trois temps forts, dans le cadre d'un dispositif innovant de recherche-action formation. Les indicateurs retenus permettent d'affirmer que le stagiaire s'est construit des savoirs professionnels provisoires, nécessaires à l'exercice du métier. L'analyse des résultats a pour but de mettre en relief des règles d'action momentanément pertinentes dans l'exercice du métier enseignant. D'après Vergnaud (2007), les règles d'action sont valides pour l'ensemble des situations où elles apportent une réponse. Les résultats sont ensuite débattus dans la perspective de l'actuel courant de la didactique professionnelle initié par Pastré (1992).

1. Terrain de la recherche : un dispositif de formation

1.1 Le dispositif à l'œuvre

Notre recherche s'inscrit dans un format scolaire particulièrement opérant en formation, celui de l'atelier dirigé d'écriture (ADE). Ce dispositif qui répond à l'hétérogénéité des élèves (Bucheton & Soulé, 2009) invite l'enseignant, stagiaire ou pas, à s'ajuster aux obstacles didactiques rencontrés par quelques élèves apprentis-scripteurs. Le dispositif de l'ADE a été proposé à plusieurs cohortes de professeurs des écoles stagiaires en deuxième année de formation à la FDE de Montpellier entre 2006 et 2009 dans le cadre d'une recherche action formation¹. Il contribue à initier un processus complexe : le développement de compétences professionnelles intervenant dans le métier d'enseignant. Le dispositif vise à mettre l'enseignant stagiaire en situation réelle. En outre, le renouvellement hebdomadaire du Stage en Responsabilité Filé (SRF) permet à l'enseignant en seconde année de formation de piloter une même classe à raison d'un jour par semaine, dont le titulaire a la responsabilité en temps normal. Il amène le stagiaire à mûrir cette expérience professionnelle réitérée tout au long de l'année et à alimenter

¹ C'est dans ce contexte que nous avons entrepris une étude comparative longitudinale auprès de deux stagiaires professeurs des écoles et faisant l'objet de travaux de thèse. C'est également dans ce cadre que s'inscrit l'étude dont nous faisons état.

sa réflexivité dès l'entrée dans le métier.

1.2 Contextualisation de l'étude : milieu scolaire et sujets observés

Le stage s'est déroulé en milieu semi rural dans un village proche de l'agglomération montpelliéraine, à l'école primaire de Valflaunès, en Languedoc-Roussillon. Les sujets concernés sont vingt et un élèves de Cours préparatoire (deuxième année de cycle deux), âgés de six à sept ans et répartis en deux groupes. Dans le dispositif ADE, le groupe classe est en autonomie complète, tandis qu'un groupe de cinq élèves est conduit par l'enseignant stagiaire durant une séance hebdomadaire de quarante minutes sur un cycle de progression, soient de huit à dix ateliers réalisés en fin d'année scolaire.

Le stagiaire observé a accepté d'être filmé et autoconfronter au sein du dispositif ADE durant un cycle long de progression. Des études universitaires en psychologie sociale l'ont amené à préparer le concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE) dans le cadre de sa formation initiale. La collecte des données s'est inscrite dans l'esprit d'une recherche collaborative et institutionnalisée. Aussi le stagiaire a-t-il utilisé certaines ressources susceptibles d'illustrer son mémoire professionnel de dernière année. De plus, l'ensemble des ressources vidéo concernant le droit à l'image des sujets a fait l'objet d'un consentement écrit conformément à la loi informatique et liberté en vigueur.

1.3 Hypothèses de recherche et concepts utiles à l'étude menée

Hypothèse centrale : C'est la capacité à observer les élèves dans leur singularité qui rendrait l'enseignant efficace.

L'observation fine et la prise en considération des obstacles didactiques des élèves semblent déterminantes dans la professionnalisation du métier enseignant. Les travaux de Bucheton (2009) s'appuyant sur une théorisation de l'agir enseignant et ses postures d'étagage relèvent cette difficulté à penser la mise en scène du savoir et à observer les élèves dans leur singularité.

Hypothèse sous-jacente à l'hypothèse centrale : C'est le sentiment d'efficacité (Bandura, 2006) qui serait à la fois clé de la réussite et condition du développement professionnel de l'enseignant.

Dans la dynamique de l'expérience se construisent conjointement efficacité et doute. Efficacité, car l'enseignant capable de repérer un nouveau problème sera plus à même de le résoudre à la séance suivante. Doute et questionnement amenant le formé à inventer des solutions pour sortir d'impasses. Le regard du stagiaire se transforme au fur et à mesure qu'il entre dans la complexité du faire et du dire sur son faire. En ce sens, l'expérience peut être vue comme un moteur, et le sentiment de réussir à sortir des dilemmes rencontrés comme une condition de son développement professionnel. Le sentiment d'efficacité personnelle dont fait état Bandura (2006) explique parfaitement ce qui se joue dans le dépassement conscient des difficultés rencontrées sur le terrain avec les élèves. Nous reprenons à notre compte son concept d'auto-efficacité, qui permet à tout individu d'agir grâce à un mécanisme autorégulateur central de son activité.

Toutefois, ce sentiment d'efficacité doit être soutenu par un dispositif de formation tel que l'entretien d'auto confrontation (Clot & Faïta, 2000). En effet, c'est lors d'un processus de réflexion sur sa propre action que s'élaborent des savoirs professionnels, issus de l'expérience, indispensables pour avancer cognitivement et s'outiller professionnellement de manière consciente. Nous postulons que le retour conscient sur sa propre pratique accroît le sentiment d'efficacité personnelle de l'acteur.

Deux concepts apparaissent déterminants pour éclairer la question de la construction de savoirs spécifiques à l'enseignement en contexte de stage professionnel.

En premier lieu, le concept d'expérience paraît primordial, en référence au modèle des « schèmes » de Piaget (1974) qui permet d'assimiler de nouveaux savoirs, en particulier lors du processus « d'assimilation-accommodation ». À la suite des travaux piagétiens, mentionnons le rôle clé des « connaissances en actes », sortes de cognition située dont fait état Vergnaud (1985 ; 1996) dans l'expérience. De fait, nous considérons l'expérience comme une séquence d'espace-temps nécessitant l'engagement de l'acteur dans une situation comportant des incertitudes. La situation de stage demande au sujet de faire face à de nouvelles informations et de les intégrer de façon à y adapter ses modes de penser, dire et faire, en bref de s'ajuster (Bucheton, 2009) dans l'instant présent. Ainsi, si l'expérience vécue est pertinente pour le sujet, les informations recueillies en situation de classe vont venir augmenter les « schèmes » existants, sorte de répertoire de réponses apportées aux situations rencontrées sur le terrain. Nous considérons l'expérience professionnelle comme un enrichissement de réponses singulières élaborées dans des situations vécues par le stagiaire dans le cadre de l'exercice de son métier. En cela l'expérience est l'endroit d'une professionnalisation où s'éprouvent aptitudes, compétences et capacités.

En second lieu, nous postulons que la conscience joue un rôle déterminant dans la capacité du formé à mettre en relation des microévènements de manière à constituer pour lui des systèmes organisés, sortes de cartes cognitives (Bruner, 1983). Dans la présente étude, le formé élabore progressivement des profils d'apprenants à mesure que croît son expérience pédagogique de la classe. Sollicitée lors d'entretiens d'auto

confrontation (Clot & Faïta 2000), la conscience préréflexive du sujet met en lumière et en cohérence des aspects qui resteraient obscurs autrement. Une fois verbalisés, les indices prélevés dans la situation de classe font système et autorisent l'acteur à développer la question du sens de ses actions. Le dispositif de recherche retenu a le mérite de faire prendre de la distance à l'acteur vis-à-vis de ses actes, qu'ils soient langagiers ou non. Or, la question de la réflexivité est fondamentale en formation des enseignants. Dans l'étude, ces boucles d'auto prescription de l'activité, activité revisitée ou prescrite par le stagiaire lors des trois entretiens d'auto confrontation (A1, A2 et A3) sont d'une importance capitale pour représenter schématiquement les déplacements opératif et cognitif réalisés sur la durée du stage. Le déplacement est nécessairement cognitif puisqu'il s'agit pour le sujet qui passe par l'analyse de ses difficultés d'accéder à la « structure conceptuelle » de la situation, ce dont rend éminemment compte Pastré (2007) dans ses recherches praxéologiques. En ce sens, l'outillage réflexif de la recherche est aussi important que le dispositif de formation utilisé, dans la mesure où l'on cherche ici à déterminer comment (se) construire une expérience professionnelle efficiente.

2. Instrumentation méthodologique retenue

L'étude a été menée en deux temps :

- Première étape, des entretiens d'auto confrontation (Clot & Faïta, 2000) portent sur différents moments de classe sélectionnés par le stagiaire en fonction de ses préoccupations, le but étant de recueillir une interprétation d'événements significatifs à ses yeux.
- Deuxième étape, certains énoncés sont relevés par le chercheur dans le but d'observer ce qui a évolué au regard de certains indicateurs. Précision utile sur l'aspect méthodologique issu du second travail de catégorisation : l'analyse langagière y est omniprésente. En effet, les cadres empruntés aux sciences du langage (Sarfati 1997 ; Kerbrat-Orecchioni 2002) permettent d'entrer dans les pratiques langagières qui ont cours en classe. En outre, ces cadres interprétatifs contribuent à éclaircir ce qui se joue au cœur de la didactique du français dans des ateliers dirigés d'écriture.

Dans l'étude, deux indicateurs sensibles dans la construction d'un savoir professionnel sont relevés en vue de mesurer ce qui se passe dans les « reprises-déplacements » (François & al. 1992) à l'œuvre dans le stage. Au regard de notre hypothèse de départ, ces indicateurs permettent de s'assurer de l'évolution professionnelle réalisée. Premier indicateur retenu : la capacité du stagiaire à observer des élèves singuliers. Cette capacité est naturellement en lien avec son aptitude à identifier des classes de problèmes chez les élèves concernés. Second indicateur retenu, le sentiment d'efficacité personnelle du stagiaire. Les deux indicateurs sont étudiés dans le cadre des entretiens d'autoconfrontation post-activité menés en début, milieu et fin de dispositif, et faisant suite aux trois ateliers d'écriture vidéoscopés et auto confrontés à chaud, c'est à dire immédiatement après la séance par le stagiaire, du mois de mars 2009 à mai 2009.

Tableau 1
Présentation des données d'enregistrement des entretiens d'auto-confrontation utiles à l'étude de cas

Dispositif : Atelier Dirigé d'écriture (ADE)	Enregistrement vidéo de l'entretien d'auto conf. (A)	Transcription du verbatim de l'entretien d'auto confrontation
ADE 1/début dispositif	À 1 en date du 02/03/2009	Durée : 18 min 48/122 énoncés
ADE 5 /milieu dispositif	À 2 en date du 30/03/2009	Durée : 13 min 27/100 énoncés
ADE 8 /fin dispositif	À 3 en date du 04/05/2009	Durée : 17 min 15/50 énoncés

3. Résultats de l'étude

3.1 L'évolution déterminante d'un premier indicateur : la capacité à observer des élèves singuliers

Dès le premier entretien d'auto confrontation (A1, énoncés 21 et 23) on observe chez le stagiaire un discours polarisé sur une élève en difficulté : « ... alors Lætitia y'a un gros problème de dépendance vis-à-vis de moi... alors c'est... » « ... c'est un peu un problème qu'elle soit à côté de moi aussi. »

Le substantif « problème » est révélateur d'une problématique professionnelle. Le stagiaire constate que l'élève a besoin d'un étayage plus fort que les autres, alors même qu'elle est considérée comme trop dépendante de l'adulte. Ce souci concerne autant l'aspect pédagogique que

l'aspect didactique, sans qu'aucune relation ne soit encore pensée par le stagiaire entre les deux aspects. Pour le moment, seul le constat est fait au plan énonciatif.

En milieu de dispositif on relève une évolution significative du discours du stagiaire (A 2, énoncé 34) : « ... mais Lætitia je suis très content de son **évolution** parce qu'elle s'implique de plus en plus... là à la fin donc elle arrive à parler... dans le travail aussi... (index en direction du tableau) c'est elle qui vient lire après le texte... j'ai l'impression vraiment que ce moment privilégié à quatre (rassemblant ses deux mains) c'est très bénéfique pour elle... ».

Le stagiaire expérimente une règle d'action indispensable au métier enseignant : la mise en relation didactique-pédagogie. Autrement dit, la prise en compte de l'élève singulier permet au stagiaire d'apprendre son métier. L'énoncé en A2 confirme qu'une attention particulière est portée par l'enseignant sur l'élève en difficulté et qu'elle est facilitée par le dispositif de travail en petit groupe. Ce qui se traduit dans les faits par un changement d'attitude de l'élève en question. Le stagiaire réalise combien la reconfiguration des places au sein du petit groupe et le statut d'élèves coopérants restaure l'image du sujet apprenant. Le stagiaire tire également une règle d'action pour ce profil d'élèves. Le cas de Lætitia devient emblématique d'une classe de difficultés identifiées : (A2, énoncés 36 et 38) « Pour les enfants en difficulté... vraiment je... ouais... avec elle vraiment je trouve qu'elle fait des progrès énormes... sur ce qu'elle a écrit notamment... par rapport à la première production qu'elle avait faite où (geste de découpage) elle avait beaucoup de mal à segmenter les mots... ça m'a aidé moi à repérer les... ça m'a aidé à pointer certaines difficultés qu'elle pouvait avoir et à moi d'adapter ensuite... dans le travail en autonomie notamment... puis en reprenant en collectif certaines choses et elle notamment c'était la segmentation des mots (geste de découpage) dans la phrase... y'avait un vrai petit souci à ce niveau-là... ».

Au final, la prise en compte de l'élève singulier permet au stagiaire de repérer un obstacle didactique propre aux élèves en début de CP. On observe un passage de la compréhension d'une règle d'action à la conceptualisation de cette même règle d'action, pour reprendre la formulation de Pastré (2008). Le fait d'étendre un type de difficultés au travail en groupe classe vise non seulement à généraliser son traitement, mais à reconnaître l'obstacle comme important. Dans cet épisode, approche pédagogique et approche didactique sont liées. Un savoir d'action est construit chez le stagiaire. La segmentation de la chaîne orale en mots écrits pose problème aux apprentis scripteurs. Ce savoir d'action étant repéré, il autorise le novice à agir de façon plus professionnelle. Ce faisant, le processus de boucles d'auto prescription est amorcé. Le stagiaire régulant de lui-même l'obstacle constaté en préalable au travail fait en ADE.

En fin de dispositif, on observe que le stagiaire analyse finement des indices sur le travail cognitif de ses élèves. Notamment dans l'épisode qui se joue avec Marc, élève en avance : (A3, énoncé 7) « Marc a déjà conscience qu'il travaille en atelier, il écrit quelque chose lui, mais il a conscience... qu'il y a d'autres choses qui ont été écrites par d'autres groupes avant et que ça doit former un tout qui doit faire une histoire... donc il faut tenir compte des épisodes précédents pour formuler nos phrases actuelles... » ?

À ce stade, le stagiaire établit des relations entre des indices relevés chez un élève singulier et la représentation mentale des épisodes de l'écriture collective. L'observation des stratégies du « bon élève » le renseigne sur ce qui peut faire obstacle pour d'autres. Le savoir professionnel construit ici est que les autres élèves, à ce niveau, ont du mal à se représenter l'ensemble des textes en train de s'écrire. Ce savoir d'action, l'ajustement didactique, est inachevé à cette étape de professionnalisation. Il est important de noter que ces avancées conjointes entre maître et élève sont à l'origine du processus de professionnalisation pour l'un et du processus d'apprentissage pour l'autre. Ainsi, les résultats portants sur la capacité à observer des élèves singuliers soulignent une évolution croissante, graduelle et aiguisée dans le temps du regard du stagiaire.

3.2 L'évolution d'un second indicateur : un sentiment d'efficacité personnelle s'intensifiant dans le temps.

Dans le premier entretien (énoncés 92, 94 et 96 en A1), on observe un sentiment d'efficacité personnelle perfectible chez le stagiaire : « Je pense... je pense que c'est long. » « Enfin, c'est trop long... Ça veut dire qu'il faut que je retravaille la phase collective orale de manière à pouvoir entrer plus vite. » « C'est ce que je perçois moi. Alors après... en même temps, ben y'a les deux côtés! D'un côté, c'est long... et d'un autre côté il faut qu'ils se l'approprient! Enfin, c'est aussi leur phrase! Il faut que ça fasse sens pour qu'ils aient envie de l'écrire... quelque part! »

Le stagiaire est face à un dilemme à résoudre. Un choix professionnel est à faire entre deux préoccupations. L'autoprescription pour la prochaine séance apparaît avec l'emploi du déontique : « il faut.. ». Les savoirs enseignés à l'eSPE sont énoncés ici, comme le fait que le texte à écrire doit faire sens, que ce soit « leur phrase » (celle des élèves en atelier) et la préoccupation du pilotage temporel du groupe classe : « Oui ben y'a une double contrainte quoi... enfin pour moi voilà y'a deux aspects. Y'a un aspect il faut que ce soit leur phrase pour qu'ils arrivent à écrire et en même temps y'a une question de temps, de timing parce que c'est une demi-heure, parce que les autres sont tous en autonomie, faut pas que ça déborde... bon en même temps c'est le premier hein... donc je pense que je vais essayer de l'ajuster après... (désignant l'écran) Ça

pourrait être fait en global ça en plus... les idées elles peuvent être installées en amont, je pense. »

On observe que le stagiaire ne reste pas sur un sentiment d'échec en proposant une piste. Il se considère en capacité d'ajuster ses gestes et postures à la séance prochaine, estimant sa marge de progression importante.

En milieu de dispositif, l'entretien fait état d'un sentiment d'efficacité revalorisé : « *C'est la cinquième séance et j'ai quand même l'impression d'être plus... je me sens plus capable disons de... de les amener à réfléchir sans forcément leur fournir des choses toutes faites que j'ai...* » (A2, énoncé 45).

À la lumière de l'énoncé, on mesure combien le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2006) amorce le moteur de l'action professionnelle. En outre, l'entretien d'auto confrontation accentue la prise de conscience en permettant à l'acteur de se décentrer et de se voir agissant en tant qu'incarnation vivante d'un rôle social, institutionnel et professionnel joué ici sur la scène scolaire. Dans le même entretien, le stagiaire se reconnaît une aisance dans le pilotage des élèves : « *là j'interviens en fait (geste circulaire de la main) pour les... pour ceux qui travaillent en autonomie... je le fais aussi parce que je sens que le travail est lancé, et qu'ils sont dans l'activité et qu'au final ils n'ont pas tant besoin de moi que ça à ce moment-là... Et là c'est intéressant d'ailleurs parce que je vais voir si je... (rire) si je me trompe ou pas... (rires), mais je sens beaucoup plus de moments maintenant à la cinquième séance... où je peux vraiment m'effacer en fait et où heu... où ils travaillent ensemble et ils réfléchissent.* » (A2, énoncé 66).

Une des missions des enseignants est de favoriser la relation des apprenants aux savoirs. C'est particulièrement tangible dans un dispositif où les élèves utilisent leurs propres ressources au sein du collectif au travail. L'objectif est partiellement atteint en terme de moindre dépendance à l'adulte, comme considéré dans les différentes acceptions d'étayage chez Bruner (1998).

En fin de dispositif, le stagiaire a fait des choix confirmant son efficacité. Il propose désormais aux élèves un travail en amont de l'atelier, destiné à mieux les préparer aux principaux obstacles lexicaux : « *Mentalement ils sont déjà dedans ils sont... ben c'est le but de cette phase orale aussi... enfin c'est pour ça que je la faisais là... à la fois pour que ça concerne toute la classe et qu'il y ait une réelle dimension de projet et en plus pour faciliter le travail ensuite de ceux qui doivent écrire... pour les placer, qu'ils soient déjà dans la situation... que ce soit plus à faire quand on arrive et qu'il faut négocier les phrases et écrire quoi!* » (A3, énoncé 37).

Le stagiaire est conforté dans son choix judicieux d'avoir fait précéder l'atelier d'une phase orale collective d'appropriation du lexique. Il constate que les élèves partagent la responsabilité du projet d'écriture. Chaque participant est ainsi prêt à s'engager directement dans la tâche. L'analyse entreprise sur le second indicateur révèle un sentiment d'efficacité personnelle s'amplifiant dans la durée du dispositif chez le stagiaire.

4. Mise en discussion des résultats : apports de la conceptualisation dans un parcours illustrant l'intégration de savoirs professionnels

Il faut tout d'abord mentionner que la complexité du processus à l'œuvre dans l'étude, à savoir la mobilisation progressive de savoirs professionnels chez un enseignant stagiaire, a pu être abordée grâce au parti pris d'un nombre limité d'indicateurs. Nous admettons que cette restriction infléchit les résultats dans le sens d'une simplification. L'analyse de deux indicateurs extraits du discours post-activité d'un stagiaire n'illustre qu'imparfaitement la complexité et le maillage étroit des composantes d'un parcours professionnel intégrant moult savoirs. En conséquence, les résultats seront discutés sur deux points. Premièrement sur l'amplitude de la transformation professionnelle réalisée et sur la généralisation potentielle de notre étude à d'autres cas. Il convient d'examiner la singularité du parcours dans ce qu'elle a de typique. La notion de typicalité (Leblanc & al, 2008) questionne sur la possibilité que d'autres stagiaires intègrent ou non les mêmes savoirs d'action. Nous avançons la thèse que l'unicité du parcours tient davantage au fait que le contexte de stage présente des situations particulières, des élèves différents et des interactions variées, auxquelles chaque stagiaire apprend à s'ajuster. Ces apprentissages ne s'opèrent pas toujours dans la même direction ni dans le même laps de temps. Ils reposent nécessairement sur diverses transformations, tenant compte des spécificités des situations et des acteurs. Une seconde étude de cas entreprise conjointement et faisant l'objet d'une étude comparative (Baconnet & Bucheton, 2010) nous autorise à penser que cette marge est variable d'un sujet à l'autre.

Deuxièmement, les résultats conduisent aussi à interroger la méthodologie employée et ses effets sur les sujets. Il vaut la peine de souligner que ces résultats consolident ceux du courant de la didactique professionnelle. À l'issue de travaux anthropologiques sur le développement des adultes, Pastré (2007; 2011) rappelle le rôle clé joué par la conceptualisation dans l'action des apprenants, y compris dans un métier hautement interactif comme celui de l'enseignement. En s'intéressant au processus même de réflexion post activité d'un enseignant stagiaire, les résultats de cette recherche ont permis d'identifier une relation de réactivation : action-retour réflexif sur l'action-réorganisation de

l'action.

En ce sens, les résultats indiquent qu'il y a intégration de savoirs professionnels lorsque le stagiaire s'ajuste d'un atelier sur l'autre, en traitant progressivement les obstacles des élèves. Nous constatons que les états de questionnement cognitif sont propices à la transformation du sujet. L'instrumentation méthodologique intervient à la façon d'un miroir grossissant pour le formé, l'autorisant à démultiplier ses propres outils cognitifs. L'analyse des résultats permet *in fine* pour le formateur de repérer et d'appréhender les temps forts des savoirs professionnels construits par le stagiaire, dans leur nature émergente et provisoire.

Conclusion

L'ambition de l'article était de rendre compte du processus de mobilisation de savoirs professionnels propres à l'enseignement, à travers une étude de cas. Les résultats dégagés de l'analyse de deux indicateurs de professionnalisation chez un stagiaire illustrent une évolution dans ce sens. Nous avons observé que la capacité à observer les élèves et à traiter leurs obstacles était soumise au sentiment d'efficacité personnelle tout au long de l'expérience des situations de classe, telles qu'observées dans les ADE.

Ces résultats conduisent à souligner le lien complexe entre action et représentation de schèmes d'action chez le stagiaire, mais également le renforcement positif de la conscientisation de ses propres actions dans la mise en place de savoirs professionnels efficaces. Notre hypothèse de départ est confirmée : l'analyse de pratique décuple le sentiment d'efficacité personnelle du stagiaire. Dans ce cas d'étude, où le stagiaire ressent de l'incertitude face aux situations nouvelles, l'ajustement progressif de ses gestes (Bucheton, 2009) à la séance suivante est exemplaire. Des ajustements positifs d'une séance sur l'autre permettent de développer graduellement son estime de soi (Bandura, 2006). Nous avons établi un lien entre capacité réflexive et accroissement des savoirs professionnels, comme si le fait de se décentrer aidait à habiter le rôle. Le repérage d'indicateurs a notamment permis de décrire des évolutions professionnelles et les processus autorisant ces transformations professionnelles. Toutefois, une étude de cas qualitative, telle que menée ici, ne poursuit pas un objectif de généralisation, mais de compréhension de la complexité d'un processus. Reprendre la recherche et l'étendre à un nombre significatif de participants pourraient certainement contribuer à valider les indicateurs identifiés ou éventuellement en dégager de nouveaux. Les travaux de Serres, Perrin, Leblanc & Ria (2012) s'intéressant au même processus de professionnalisation ont souligné des similitudes fréquemment observées dans les parcours des novices. Les auteurs reconnaissent que l'exercice du métier enseignant autorise une grande diversité de pratiques et qu'il existe de nombreuses façons viables de s'ajuster au contexte d'apprentissage en situation de stage.

Les résultats de notre étude ouvrent la voie à d'autres questions de recherche, notamment aux logiques d'actions propres à chaque acteur. Compte tenu des écarts constatés sur ce qui est appris en stage et aux variations dans les parcours de formation (Ria & Leblanc, 2011), il ne faudrait pas négliger de s'intéresser aux logiques d'action réalisées. La question de l'évaluation de ces « bonnes pratiques » est aujourd'hui l'enjeu de la formation des enseignants en France.

Une autre piste de recherche prometteuse serait d'explorer comment ces écarts sont vécus par les élèves, et d'étudier dans quelle mesure les effets des pratiques des enseignants novices sont susceptibles d'influencer à leur tour les négociations de sens qui s'opèrent entre le maître et les élèves.

Références bibliographiques

- Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F. (2003). Métier enseignant : organisation du travail et analyse de l'activité. *Revue Skholê, Cahiers de la recherche et du développement HS 1*, 1-14.
- Baconnet, S. & Bucheton, D. (2010). De quelle nature sont les savoirs professionnels développés par une enseignante stagiaire dans le cadre de son stage au cours d'un dispositif innovant ? *Revue des sciences de l'éducation du Québec*, 37(2), 257-279.
- Bandura, A. (2006). *Auto efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : de Boeck.
- Barbier, J-M., Guérin, J. & Zeitler, A. (2012). La construction de l'expérience, *Revue Recherche et formation*, 70, 9-14.
- Bruner, J. (1983). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant- Savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP- Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.
- 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. *Revue Education et Didactique*, 3, 29-48.

- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Revue Travailler*, 4, 7-42.
- François, F. (dir.), (1992). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *Interactions verbales*. (T2) Paris: Colin Universitaire.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle de l'activité dans une approche enactive, *Revue électronique @ctivités*, 5 (1), 58-78.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2006). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Pastré, P. (1992). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives, *Revue Éducation permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Revue recherche et formation* 56 (5), 81-94.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
- 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. *Revue électronique @ctivités*, 8 (2), 150-172.
- Sarfati, G. E. (1997). *Éléments d'analyse du discours*. Paris, France : Armand Colin.
- Serres, G., Perrin, N., Leblanc, S. & Ria, L. (2012). Dynamiques d'engagement des enseignants débutants en formation et appréhension des processus identitaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34 (3), 501-514.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans: J-M. Barbier : *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris: France : PUF.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Revue recherche en éducation. CREN, Université de Nantes*, (4), 9-23.

