



**HAL**  
open science

## De l'analyse de l'activité à la compréhension du travail enseignant : une étude de cas lors d'un stage d'observation.

Pauline Delpoux, Philippe Veyrunes

### ► To cite this version:

Pauline Delpoux, Philippe Veyrunes. De l'analyse de l'activité à la compréhension du travail enseignant : une étude de cas lors d'un stage d'observation.. Ergonomie du travail enseignant, Sep 2009, Toulouse, France. pp.Actes numériques. halshs-00451853

**HAL Id: halshs-00451853**

**<https://shs.hal.science/halshs-00451853>**

Submitted on 1 Feb 2010

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

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

# **De l'analyse de l'activité à la compréhension du travail enseignant : une étude de cas lors d'un stage d'observation.**

Pauline Delpoux, Doctorante  
Philippe Veyrunes, Maître de conférences  
GPE-CREFI-T, Université de Toulouse, UT2,  
5, allées Antonio-Machado, 31058 Toulouse, France  
pauline.delpoux@numericable.fr  
pveyrunes@wanadoo.fr

*Cette contribution présente l'analyse de l'activité d'une enseignante et d'une stagiaire, au cours d'un stage d'observation, réalisé dans le cadre de l'année de préparation au Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles. L'activité individuelle de l'enseignante et de la stagiaire ainsi que l'articulation de ces activités sont analysées à partir du point de vue des acteurs. Les résultats montrent que ce stage constitue un mode d'accès à la communauté de pratique des professeurs des écoles. Mais de nombreux éléments manquent à la stagiaire pour parvenir à une compréhension des situations observées. Du point de vue du travail enseignant, cette étude interroge la nature des changements introduits par l'accueil des stagiaires, lors de stages d'observation. Sont alors posées les questions de la pertinence de ce type de stage et celle de leur efficacité pour la formation.*

Mots-clés : stages ; observation ; professeurs des écoles.

## **1 Les stages d'observation dans la formation des enseignants**

### **1.1 Accueillir des stagiaires : une nouvelle mission des enseignants**

Le travail des enseignants change et de nouvelles tâches leur sont demandées (Marroy, 2005 ; Tardiff & Lessard, 1999). Ainsi, les tâches de soutien aux « entrants » dans la profession font de plus en plus souvent partie du service des enseignants. Ces missions se généralisent dans les pays européens (Eurydice, 2008). L'accueil de stagiaires lors de stages d'observation dans la formation des enseignants est une mission ancienne, mais son importance est appelée à se développer en France avec la réforme dite de la « masterisation » de la formation des enseignants<sup>1</sup>. Pour le travail des enseignants, cela implique que les « maîtres-formateurs »<sup>2</sup> (MF) ne sont plus les seuls, loin de là, à recevoir des stagiaires : des « maîtres d'accueil temporaires »<sup>3</sup> (MAT) sont de plus en plus souvent sollicités. Dans le cadre de la masterisation, un nombre croissant d'enseignants sera appelé à recevoir les nombreux

---

<sup>1</sup> Ce texte a été rédigé alors que la réforme dite de la « masterisation » de la formation des enseignants était fortement contestée dans le monde universitaire, et que l'on ignorait encore sa forme définitive.

<sup>2</sup> Les « maîtres formateurs » sont des enseignants du premier degré, titulaires d'un certificat d'aptitude (CAFPEMF), qui partagent leur temps de travail entre leur classe et la formation des enseignants. Ils sont spécialement habilités à recevoir des stagiaires dans leur classe.

<sup>3</sup> Les « maîtres d'accueil temporaire » (MAT) ne sont pas titulaires de ce certificat mais, choisis par leur inspecteur, ils accueillent également des stagiaires dans leur classe.

stagiaires inscrits dans les masters. Par exemple, pour l'académie de Toulouse, en l'état actuel de la réforme, ce sont plus de 2000 « terrains de stage » qui devraient être prévus chaque année pour une académie qui compte environ 6000 enseignants. De plus des dispositifs de préprofessionnalisation se développent à l'université et, dans ce cadre, des stages d'observation sont également mis en place. Le nombre d'enseignants concernés par l'accueil de stagiaires est donc en forte expansion. Pour ceux qui assument ces fonctions, ces stages impliquent des modifications profondes de leur travail. Ils entraînent notamment une « mise en visibilité » : il s'agit pour les enseignants d'accepter le regard et/ou le jugement d'autrui, ce qui produit une rupture de la « solitude dans la classe », caractéristique essentielle du travail enseignant. Mais ils impliquent aussi l'adoption d'une position de formateur d'adulte, différente de celle d'enseignant : être observé, interagir à propos de son travail avec un adulte en formation, observer le stagiaire pendant qu'il agit (s'il prend la classe en main), l'évaluer, l'aider et le conseiller, etc. Ces tâches supposent pour les enseignants une capacité à prendre du recul sur leur activité.

## **1.2 L'observation en formation des enseignants**

Au cours de la formation des enseignants, plusieurs types de stage sont prévus. Durant l'année de PE1<sup>4</sup>, les étudiants réalisent deux stages d'observation, généralement d'une semaine chacun. Durant ces stages, les étudiants doivent observer le travail d'un enseignant expérimenté, mais ils ne prennent pas en charge la classe. L'année suivant la réussite au concours, les professeurs stagiaires effectuent des stages de pratique accompagnée et en responsabilité<sup>5</sup>. Lors des stages de pratique accompagnée ils alternent, sous la direction d'un maître-formateur, observation et prise en charge de séances de classe. Cette contribution s'intéresse aux stages d'observations réalisés pendant l'année de préparation au concours. Ceux-ci ont en effet très peu été étudiés par la recherche : on semble tout ignorer de l'activité des stagiaires et des enseignants qui les reçoivent, ainsi que des effets potentiels de ces stages sur les stagiaires. Parmi les rares auteurs à avoir abordé la question de l'observation en formation des enseignants, Postic et de Ketele (1988) faisaient déjà le constat que celle-ci était le plus souvent sans visée précise et rarement encadrée. L'observation « objective » des comportements d'enseignants expérimentés par des stagiaires devait selon ces auteurs, aider ces derniers à la décision et à l'action. La question du rôle ou de l'intérêt de l'observation en formation n'a cependant été abordée ni par les auteurs qui tentent un panorama des « situations d'observation » (Peneff, 2009), ni en tant qu'objet de recherche dans des contextes de formation. On postule que les stages vont être utiles aux futurs enseignants dans leur(s) préparation(s) au concours et/ou au métier. Or l'observation n'est pas théorisée en formation des enseignants : ni son rôle, ni ce que l'on en attend ne sont définis.

---

<sup>4</sup> PE1 : Professeur des Écoles première année. Désigne l'année de préparation au concours de recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE).

<sup>5</sup> Pratique accompagnée : 2 semaines ; en responsabilité : deux stages massés de 3 semaines chacun et un stage filé durant toute l'année scolaire de un jour par semaine en remplacement d'un directeur d'école.

## 2 Une étude de cas lors d'un stage d'observation en « PE1 »

### 2.1 Une « entrée activité »

Cette contribution adopte une « entrée activité » (Barbier et Durand, 2003) et se place dans le programme dit du « cours d'action » (Theureau, 2004). Elle veut prendre en compte les contraintes spécifiques du travail enseignant et analyser les situations à partir du point de vue des acteurs sur leur propre activité. Elle vise à reconstituer la dynamique de l'action et de la signification du point de vue de l'acteur. Cette approche s'appuie sur trois présupposés. Premièrement la situation de l'acteur et ses actions émergent d'un couplage acteur – environnement (Maturana & Varela, 1987). La *situation de l'acteur* est donc constituée des éléments du contexte significatifs pour lui à un moment donné, du fait de ses intentions ou préoccupations du moment. Deuxièmement, des formes de relation unissent localement les individus de façon dynamique ; elles ne résultent ni de « décisions », ni de règles préalables, mais émergent selon des processus d'auto-organisation à partir de la multitude des interactions entre individus. Ces processus permettent l'apparition spontanée d'un ordre à partir d'un flux d'actions en apparence désordonnées. Ces formes permettent aux acteurs d'atteindre les buts qui sont les leurs. Selon le troisième présupposé, pour chaque acteur, l'action repose sur des processus de construction de significations en relation directe avec l'organisation de son action et avec le couplage action-situation.

### 2.2 Analyser l'activité à deux niveaux

Cette épistémologie se traduit par l'étude de deux niveaux enchâssés : a) l'activité individuelle, b) l'activité interindividuelle. L'activité individuelle est analysée dans ce qu'elle a de « montrable, racontable et commentable par l'acteur » (Theureau, 2004). Le « cours d'action » est un enchaînement d'actions tenues par le faisceau des préoccupations locales des acteurs que le chercheur va « déconstruire » afin d'en identifier les composantes pour ensuite en « reconstruire » le processus d'organisation. Les composantes du cours d'action utilisées sont : (a) l'engagement de l'acteur dans la situation, c'est-à-dire l'ensemble des préoccupations et des émotions qui orientent son activité à chaque instant et (b) les éléments significatifs perçus par l'acteur dans la situation. Au deuxième niveau est analysée l'activité interindividuelle. Il y a articulation de l'activité de deux (ou plusieurs) acteurs lorsque l'activité d'un acteur est significative pour un autre acteur à un instant  $t$  et qu'elle modifie son activité (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel & Durand, 2004). Ces articulations exploitent aussi des éléments culturels partagés entre acteurs (ici le contexte scolaire, l'enseignement). Elles n'impliquent pas nécessairement une réciprocité, mais même en cas d'articulation réciproque, il est fréquent que les significations et coordinations locales ne soient pas totalement convergentes ou compatibles. Ainsi, l'interprétation que fait un acteur  $a$  de l'activité d'un acteur  $b$  est considérée comme « pertinente » lorsqu'elle correspond à ce que percevait, se disait, ressentait ou faisait effectivement l'acteur  $b$ , selon son propre point de vue. Ainsi, il y a incompréhension lorsque l'acteur  $a$  cherche à interpréter l'activité de l'acteur  $b$  sans y parvenir par manque d'éléments de compréhension de la situation.

### 2.3 Une étude de cas

Cette contribution présente l'analyse de l'activité d'une enseignante et d'une stagiaire (Marine<sup>6</sup>) qu'elle accueillait dans sa classe pour un stage d'observation, dans le cadre de sa préparation au Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles (CRPE). Cette étude est issue d'un programme de recherche plus large, concernant l'analyse de l'activité de trois enseignants recevant six stagiaires, au cours de trois stages d'observation différents réalisés au cours de l'année universitaire 2008-2009. À partir de cette étude en cours, une étude de cas (Passeron et Revel, 2005) est présentée. Chacune des études empiriques conduites constitue un « cas », dans la mesure où elle porte sur l'expérience vécue en situation de travail. C'est la description qui fait le cas : la déconstruction – reconstruction des composantes des signes permet de décrire le niveau de l'activité accessible à la conscience préreflexive et institue en cas ce qui n'était jusqu'alors qu'un flux indéterminé d'activité non explicité. Cette étude constitue ainsi un prototype de l'ensemble de cas étudiés dans ce programme, dans le sens où elle est un exemple concret dont le niveau de description n'est pas fixé à l'avance. Le prototype permet de faire des inférences par similarité avec d'autres cas, sans que ces cas soient similaires sur tous les points. Il est utilisé relativement à l'ensemble rayonnant de cas qu'il permet de regrouper par similarité. Nous ne cherchons pas à généraliser les résultats à partir de cette étude de cas, mais elle est considérée comme typique de situations dans lesquelles les enseignants accueillent des stagiaires, à partir de la connaissance du milieu de la formation des enseignants de l'un des deux chercheurs.

### 2.4 Contexte de l'étude

Le stage s'est déroulé dans une classe de CE1, conduite par une enseignante expérimentée (12 ans d'expérience) qui, bien que n'étant pas maître formateur, recevait quasi annuellement des stagiaires depuis neuf ans. La stagiaire qui participait à ce stage était étudiante en PE1 à l'IUFM. Marine avait présenté trois fois le CRPE, et réalisé plusieurs stages d'observation dans différents niveaux de classes, dans le cadre de ses différentes préparations à ce concours. Elle avait aussi eu l'occasion de faire des remplacements dans une école privée.

La séance observée s'est déroulée le premier jour du stage. Il s'agissait de la deuxième séance de lecture portant sur un album de littérature de jeunesse<sup>7</sup>. L'enseignante demandait aux élèves de rappeler ce qui avait été dit lors de la séance précédente. Elle faisait ensuite lire oralement un passage du texte à tour de rôle aux élèves. Enfin, elle leur a distribué une photocopie sur laquelle étaient posées des questions de compréhension à propos du passage lu. Lorsque les élèves avaient fini leur exercice écrit, l'enseignante corrigeait individuellement les exercices. Marine était assise en fond de classe à côté d'une autre stagiaire et observait la situation. La séance de lecture a été entièrement filmée à l'aide d'une caméra placée en fond de classe, qui permettait de voir la classe et les stagiaires. Suite à cette séance, un entretien d'autoconfrontation, lui-même filmé, a été réalisé avec l'enseignante, puis avec Marine. Au cours de cet entretien, chacune des participantes était confrontée au film de la séance et invitée à commenter son activité. Le questionnement de la chercheuse accompagnait le

---

<sup>6</sup> Pour des raisons de respect de la confidentialité, les prénoms ont été modifiés.

<sup>7</sup> Voltz, C. (1999). *Toujours rien*. Rodez : Editions du Rouergue.

déroulement chronologique des enregistrements et les incitait à décrire ce qu'elles faisaient, pensaient, ressentait et prenaient en compte dans la situation. L'objectif de ce type d'entretien est d'accéder au niveau pré-réflexif de la conscience de l'acteur, c'est-à-dire à ce qui est significatif pour lui dans son activité. L'intégralité des verbalisations de l'enseignante et des élèves en classe ainsi que les commentaires enregistrés lors des entretiens d'autoconfrontation ont été retranscrits *verbatim*. Ces données ont été mises en vis-à-vis à l'aide de protocoles à deux volets (un pour l'enseignante et un pour la stagiaire) comprenant d'une part une description des comportements de l'acteur et les verbalisations en classe des élèves et de l'enseignante et d'autre part les commentaires en autoconfrontation. À partir de ces données, les éléments significatifs perçus par l'acteur, ainsi que ses préoccupations ont été identifiés à partir des commentaires produits en entretien d'autoconfrontation. Ces éléments permettent ensuite de reconstruire la signification qu'avait pour l'acteur, son activité à l'instant *t*. À partir de l'analyse de l'activité individuelle de chaque acteur, l'analyse de l'articulation des deux activités a été effectuée. Les éléments significatifs pour les deux acteurs ont été repérés et l'activité d'un acteur a été prise en compte lorsqu'elle était significative pour l'autre. À partir de cette analyse, cette contribution présente a) l'activité de l'enseignante au cours de la séance de lecture, b) l'activité de la stagiaire lors du même épisode et c) l'articulation de l'activité de l'enseignante et de la stagiaire lors du même épisode.

### **3 Analyse des interactions stagiaire-enseignante en classe**

#### **3.1 L'activité de l'enseignante**

L'Engagement de l'enseignante se manifeste par trois préoccupations principales : a) lancer la séance de lecture ; b) maintenir la classe au travail ; c) prendre en compte la présence des stagiaires dans la classe.

La phase de lancement de la séance de lecture s'est déroulée en deux temps : dans un premier temps, l'enseignante cherchait à faire rappeler par les élèves des éléments de la séance précédente ; dans un deuxième temps, elle mettait les élèves au travail en leur communiquant les consignes de l'exercice. Au début de l'épisode étudié, lors du rappel de la séance précédente, elle a utilisé l'absence de Noémie pour faire rappeler aux élèves ce qui avait déjà été dit. Cela la conduisait à inciter Noémie à s'investir dans la séance et à demander aux élèves de lui expliquer ce dont ils se souvenaient. Les expressions « objets recyclés » ou encore « prenez-en de la graine » ont été rappelées par les élèves. L'enseignante voulait alors s'assurer que Noémie sache ce que sont des objets recyclés et rappeler aux élèves la signification d'expressions pouvant être difficiles pour eux. Enfin, se disant que le nom de l'auteur de l'album n'avait pas été rappelé, l'enseignante l'a demandé aux élèves. Elle considérait que ces rappels étaient nécessaires pour pouvoir aller plus loin dans la séance et qu'ils permettaient aux élèves de se remettre en mémoire des éléments importants. Elle a aussi indiqué qu'elle agissait ainsi parce que « *c'est bien de le redire, parce que tous ne comprennent pas tout du premier coup* ». Considérant que le rappel était suffisant, l'enseignante a expliqué aux élèves les consignes de l'exercice écrit qu'ils allaient devoir faire. Elle considérait notamment qu'il importait de préciser aux élèves comment formuler les réponses aux questions posées, en leur demandant de faire des phrases « *avec une majuscule et un point, et qui veuillent dire quelque chose* ». Cherchant à vérifier que les élèves aient bien

compris les consignes, elle leur a demandé de les répéter. Elle agissait ainsi pour « éviter de parler tout le temps », mais aussi pour que les élèves disent les consignes avec leurs propres mots. Elle considérait en effet que si elle « parle trop, ils ne font plus attention ».

L'enseignante cherchait à maintenir l'implication des élèves. Elle a expliqué les choix qu'elle faisait pour interroger les élèves. Constatant par exemple que Mehdi jouait avec son feutre d'ardoise, elle lui a demandé d'être attentif. Elle était attentive au fait que Jason lève la main et a indiqué que c'était un élève qui parlait peu en classe. Elle voulait alors amener les élèves qui manquent de confiance en eux à prendre la parole. L'enseignante avait des préoccupations du même type lorsqu'elle a donné la parole à Maia, bien qu'elle considère que ce n'était pas le moment le plus opportun pour le faire. Elle a également opéré des choix au moment de faire lire le texte à haute voix aux élèves : elle cherchait à interroger les élèves en fonction de leur niveau de lecture et à ne pas mettre certains élèves en difficulté devant la classe. Elle donnait donc la parole aux élèves dont elle savait qu'ils allaient lire sans hésiter, considérant que cela permettait à l'ensemble des élèves de se centrer sur la compréhension du texte. Enfin, après avoir mis en place le travail écrit, lorsque les élèves travaillaient individuellement sur les exercices distribués, l'enseignante circulait dans les rangs. Elle a indiqué que cela lui permettait de voir leur avancée dans le travail, mais aussi d'aider certains élèves qui auraient pu se trouver en difficulté et avoir besoin de soutien. Par exemple, elle a remarqué que Mehdi avait écrit et effacé plusieurs fois sur sa feuille. Sachant que Mehdi est un élève qui manque de confiance en lui, elle cherchait à le mettre en confiance et à faire en sorte qu'il commence l'exercice. De plus, comme elle trouvait la classe très calme, elle s'adressait aux élèves individuellement et à voix basse. Elle a indiqué qu'elle agissait ainsi « parce que ça n'a pas le même effet que quand tu parles à la classe entière », mais aussi parce que « c'est calme, il faut que ça le reste ». Afin qu'ils ne se dissipent pas, lorsqu'elle constatait que certains élèves avaient terminé l'exercice, elle corrigeait individuellement leur travail. Elle cherchait alors à vérifier si les élèves avaient rédigé des phrases correctes. Elle a indiqué avoir des exigences spécifiques avec les élèves qui terminaient rapidement.

Au cours de la séance, la présence de Marine, assise à une table au fond de la classe, n'a semblé que très peu significative pour l'enseignante. Elle ne l'a évoquée qu'à deux reprises, lors de l'entretien en autoconfrontation, regrettant qu'elle reste assise au fond de la classe. Elle a en effet précisé qu'elle lui avait proposé d'aller vers les élèves quand ils travaillaient en autonomie et de se déplacer dans la classe pour observer leur travail. Elle a mentionné le souhait de faire en sorte que le stage lui soit profitable. Elle considérait que pour cela, il aurait été intéressant que Marine comprenne ce que faisaient les élèves. Elle se disait alors que le temps devait lui paraître long puisqu'elle ne voyait pas ce que faisaient les élèves, en restant assise au fond de la classe. Elle considérait cependant que ce moment aurait été favorable pour qu'elle se déplace dans la classe, alors que les élèves travaillaient seuls et à l'écrit. L'enseignante considérait en effet que « l'observation, ce n'est pas que l'observation de l'enseignant » et que d'aller voir ce que faisaient les élèves aurait permis à Marine « d'écouter le cheminement d'esprit des élèves, de leur poser deux trois questions ».

### **3.2 L'activité de la stagiaire**

L'Engagement de la stagiaire se manifeste par trois préoccupations principales : a) interpréter l'action de l'enseignante ; b) interpréter l'attitude des élèves, c) comprendre les tâches proposées aux élèves.

Marine observait ce que l'enseignante disait aux élèves. Elle a été attentive au fait que l'enseignante demande aux élèves de redire ce qui avait été fait lors de la séance précédente,

ainsi qu'à l'expression « quatrième de couverture » utilisée par l'enseignante. Elle cherchait à ce moment-là à comprendre ce que faisait l'enseignante et à noter ce qui se passe en classe pour le retenir, mais aussi à comprendre le lancement de la séance de lecture. Elle éprouvait un sentiment de satisfaction de retrouver des choses qu'elle avait apprises à l'IUFM. Notamment à propos de l'expression « quatrième de couverture », Marine précisait « *je me disais, tout ce qu'on apprend [à l'IUFM], c'est vrai, ça se fait !* ». Marine cherchait par ailleurs à interpréter les actions de l'enseignante. Observant que les élèves interrogés lisaient oralement sans difficultés, Marine se disait que l'enseignante semblait choisir de faire lire les meilleurs lecteurs. Elle pensait en effet que les élèves de CE1 ne lisaient pas aussi aisément. Enfin, lorsque l'enseignante allait voir les élèves un par un pendant leur travail en autonomie, Marine se demandait ce que faisait l'enseignante auprès des élèves. Elle éprouvait un sentiment d'ennui face à cette situation qu'elle ne comprenait pas, mais évitait de se déplacer pour ne pas interrompre l'enseignante en classe et ne pas gêner les élèves. Il en était de même lorsque l'enseignante était placée dans un coin de la classe : elle supposait alors que l'enseignante se mettait à cet endroit pour corriger les photocopies des élèves qui avaient fini l'exercice. Elle n'a pas osé demander confirmation de son hypothèse à l'enseignante. Elle a précisé : « *j'aurais bien aimé savoir ce qu'elle faisait, là, mais j'ai pas osé, il faudrait [que je le fasse] quand elle passe au fond [de la classe]* ».

De même, Marine cherchait à comprendre l'attitude des élèves. Elle constatait qu'ils connaissaient le nom de l'auteur quand l'enseignante le leur demandait et se disait que les élèves devaient avoir l'habitude que l'enseignante leur demande le nom de l'auteur d'un livre. Elle éprouvait à nouveau un sentiment de satisfaction de pouvoir observer des choses enseignées à l'IUFM, comprenant que ce qui est appelé le paratexte, pouvait correspondre à la demande du nom de l'auteur d'un livre aux élèves. De même, le fait que certains élèves rappellent des éléments précis du livre a interpellé Marine. Elle était étonnée et surprise par la pertinence des réponses des élèves. Par ailleurs, lorsqu'elle constatait que plusieurs élèves étaient agités, bruyants, Marine éprouvait un sentiment d'appréhension à l'idée de se retrouver devant de tels élèves. Elle se disait qu'elle n'avait pas envie d'avoir à faire face à cela dans sa future classe. Elle a cherché également à comprendre l'attitude des élèves lorsque l'enseignante a proposé à ceux qui avaient fini de lire le livre en entier. Marine se disait que ces élèves devaient apprécier la lecture. Enfin, elle ne voulait pas gêner le déroulement de l'exercice. Elle souhaitait savoir ce que répondaient les élèves sur leur photocopie, mais avait un sentiment d'appréhension avant d'aller vers les élèves. Elle avait peur de les démobiliser de leur travail et pensait que si elle commençait à regarder un élève, elle aurait envie de tous les regarder. Enfin, elle considérait que lors du premier jour de stage, il ne fallait pas déranger la classe.

Le texte du document distribué aux élèves était particulièrement significatif pour Marine. Pour éviter de déranger les élèves elle essayait de voir de loin le texte du document de l'élève placé devant elle. Elle a pu voir que l'exercice était divisé en plusieurs parties, et qu'il était d'abord demandé aux élèves de retrouver les mots d'une phrase en la sectionnant à l'aide de leur stylo. Marine faisait alors l'hypothèse que ce devait être un exercice de compréhension de la langue. À ce propos, elle a cherché à vérifier si l'exercice proposé était conforme aux programmes officiels en s'y reportant. Enfin, Marine cherchait à vérifier que l'exercice corresponde à ses hypothèses. Elle s'est enfin déplacée dans la classe pour observer le travail des élèves. Elle avait toujours un sentiment d'appréhension avant d'aller vers les élèves et elle n'a donc regardé que très brièvement le document d'un élève. Elle a constaté que les élèves avançaient rapidement dans l'exercice. Elle se disait alors que cet exercice devait être facile pour eux. Enfin, Marine faisait l'hypothèse que cet exercice pouvait être une évaluation. Elle



considérerait en effet que si l'enseignante proposait un exercice écrit aux élèves, ce devait être une évaluation, sinon, « *elle leur aurait demandé de répondre aux questions à l'oral* ». Elle remarquait qu'un élève repartait à sa place avec sa feuille après l'avoir montrée à l'enseignante. Marine considérerait alors que, vu que l'enseignante avait bien répété les consignes et qu'elle avait l'air d'être attachée à la façon dont les élèves répondaient, ce devait être une évaluation.

### **3.3 L'articulation de l'activité de l'enseignante et de la stagiaire**

Trois modes d'articulation de l'activité de l'enseignante et de celle de la stagiaire ont été repérés : a) l'activité de l'enseignante significative pour la stagiaire ; b) les interprétations pertinentes de l'activité de l'enseignante ; c) les difficultés de compréhension de l'activité de l'enseignante par la stagiaire.

L'activité de l'enseignante était significative pour Marine tout au long de la séance dans la mesure où elle cherchait fréquemment à interpréter ce que faisait l'enseignante. Mais Marine observait aussi l'activité des élèves, en particulier lorsqu'ils travaillaient individuellement sur leur photocopie. Elle observait l'enseignante lors de ses déplacements, ou lorsqu'elle s'adressait aux élèves. Par exemple, lorsque l'enseignante demandait aux élèves de redire ce qui avait été dit lors de la séance précédente à propos de l'album, Marine a noté comment se passait la mise en place de la séance. Il en est de même lorsque l'enseignante parlait des objets recyclés avec les élèves. Le fait qu'elle parle de la « poubelle bleue » a interpellé Marine. Elle se disait alors que c'était intéressant que l'enseignante utilise un album traitant de sujets d'actualité. D'autre part, pour faire lire le passage du texte dont il allait être question dans l'exercice, l'enseignante interrogeait les élèves dont elle savait qu'ils allaient lire sans hésiter. Marine, de son côté, se disait que l'enseignante faisait lire les meilleurs lecteurs. Dans ce cas, l'interprétation par Marine des choix de l'enseignante correspondait à ce que faisait l'enseignante : celle-ci a indiqué qu'elle choisissait en effet de bons lecteurs afin de permettre à l'ensemble des élèves de se centrer sur la compréhension du texte.

La rareté des interactions entre l'enseignante et Marine a entraîné de nombreuses incompréhensions ou interrogations à propos de l'activité de l'une ou de l'autre. Par exemple lorsque l'enseignante corrigeait les exercices des élèves qui avaient terminé, elle a précisé au cours de l'entretien qu'elle leur demandait de vérifier l'orthographe des mots dans le texte. Elle vérifiait aussi si les phrases étaient correctement rédigées. De son côté, Marine se disait que l'enseignante pouvait être en train de corriger, mais ne pouvait vérifier son hypothèse. Ces difficultés d'interprétation ont conduit Marine à se demander si l'exercice que faisaient les élèves n'était pas une évaluation. Marine considérerait que l'enseignante semblait attachée à ce que les élèves ne fassent pas d'erreurs, mais aussi que les élèves n'avaient pas à savoir qu'ils étaient en train de faire une évaluation pour justifier son hypothèse. Or, bien que l'enseignante ait précisé qu'elle avait des exigences particulières envers les élèves qui finissaient les premiers, elle n'a mentionné à aucun moment qu'il s'agissait d'une évaluation.

## **4 Discussion**

La discussion présente l'activité interindividuelle lors de la séance analysée comme un *système de relations* dans lequel interviennent une enseignante et une stagiaire, mais aussi des élèves. Ce système de relations est à l'interface de deux *communautés de pratique* (Lave et

Wenger, 1991) : les professeurs des écoles et les étudiants. Il permet à la stagiaire d'être accueillie à la *périphérie* de la communauté des professeurs des écoles, mais ne la place pas dans un dispositif de formation. Ceci interroge la nature des changements introduits dans le travail enseignant par l'accueil des stagiaires lors de stages d'observation.

#### **4.1 À l'interface de deux communautés de pratique**

L'accueil des stagiaires lors de stages d'observation constitue un *système de relations* qui configure l'activité d'une enseignante, d'une stagiaire et des élèves de la classe. Ce système nous paraît pouvoir être décrit à partir des concepts de *communauté de pratique* (Lave et Wenger, 1991) et de *participation périphérique légitime*. Marine, la stagiaire, est un « courtier » (Wenger, 1998) : elle est à l'intersection des communautés de pratique des étudiants et des professeurs des écoles. Par certains aspects, elle appartient plutôt à la communauté de pratique des étudiants. Ainsi, elle est dans une position d'étudiante, timide et peu sûre d'elle lorsqu'elle craint de gêner l'enseignante et les élèves par ses déplacements, en dépit des propositions de l'enseignante. Elle est aussi clairement préoccupée par la préparation du CRPE et cherche à confirmer les connaissances acquises à l'IUFM et la validité des choix de l'enseignante en fonction des programmes. Elle anticipe ainsi sur les épreuves du CRPE qui accordent une place importante aux programmes de l'école. Mais elle se rapproche aussi de la communauté des professeurs des écoles qu'elle ambitionne d'intégrer. Elle se projette dans la situation d'enseignante lorsqu'elle éprouve un sentiment d'appréhension à l'idée de se retrouver devant des élèves agités, dans sa future classe ou bien lorsqu'elle a envie de se déplacer pour observer le travail des élèves. De son côté, l'enseignante situe la stagiaire dans une sorte de semi-professionnalité : elle considère que ce qui est important pour elle c'est de comprendre les tâches des élèves et ce qu'ils font plutôt que ce qu'elle fait elle-même. Elle a indiqué qu'elle donnerait des explications à la stagiaire sur son activité après la séance, mais elle considérerait que si les élèves pouvaient comprendre les exercices qui leur étaient demandés, la stagiaire pourrait aussi les comprendre. Cette dernière est ainsi placée dans une position *périphérique* par rapport à la communauté des professeurs des écoles. Accueillie par une enseignante que rien n'oblige à cet accueil, une faible *légitimité* lui est cependant octroyée. Aucune tâche d'aide ou de soutien ne lui est impartie, elle est dans une position de faible *participation*. Elle observe et n'effectue que quelques déplacements dans la classe, même si elle se projette dans une position de pleine participation lorsqu'elle imagine sa propre classe. Mais, lorsque plus tard dans le stage elle prendra la classe en main, cette véritable participation au travail enseignant lui permettra d'évoluer vers une plus grande légitimité et de se déplacer de la *périphérie* de la communauté vers son centre. Lors de la séance étudiée, cette position *périphérique* entraîne une forte dissymétrie de son activité par rapport à celle de l'enseignante : la stagiaire observe l'enseignante attentivement, essaie d'interpréter son action, alors que l'enseignante ne se préoccupe guère de la stagiaire et agit en direction des élèves.

#### **4.2 Accueillir des stagiaires : un autre métier**

Les enseignants, quels qu'ils soient, qui accueillent des stagiaires ne sont pas formés à cette tâche. Le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Professeurs des Ecoles Maître Formateur (CAFPEMF) dont sont titulaires certains d'entre eux ne constitue pas une formation et les maîtres d'accueil temporaires n'en sont d'ailleurs pas titulaires. Ainsi ces enseignants ne savent-ils pas trop comment accueillir les stagiaires et n'ont que rarement l'occasion

d'échanger entre eux sur ces questions. Cette mission d'accueil, confiée à un nombre toujours croissant d'enseignants, est considérée comme un « allant de soi » : on accueille des stagiaires, on les place au fond de la classe, ils observent pendant quelques jours et s'en vont. Cet accueil est déjà un positionnement professionnel particulier. Il implique l'acceptation de conditions de travail particulières : être observé au travail dans sa classe par des adultes, échanger avec eux sur son action en classe, répondre à leurs questions, les conseiller, les aider. Or, ces tâches ne font pas partie de la culture professionnelle des enseignants. L'attitude de l'enseignante, qui non seulement a accepté de recevoir des stagiaires dans sa classe, mais aussi interagissait avec elles lors des interclasses, permettait un accès à périphérie de la communauté de pratique des enseignants. Ces interactions enseignant-stagiaire conduites « hors caméra » étaient essentielles : l'enseignante qui n'avait pas eu la possibilité d'interagir avec la stagiaire avant le début du stage, le regrettait parce qu'elle pensait que cela aurait permis d'expliquer le déroulement de la journée. Les modifications du travail enseignant, par la nature même du stage d'observation, sont substantielles. Les enseignants acceptent de parler de leur travail avec un adulte, futur enseignant, collègue potentiel.

Mais cette étude montre également la difficulté qu'il y a pour une enseignante à adopter une position de formateur d'adulte. Les changements introduits dans le travail enseignant par l'accueil de stagiaires semblent peu conscientisés : dans notre étude, l'enseignante ne les évoque à aucun moment lors des entretiens en autoconfrontation. Ces changements sont plutôt de l'ordre d'un implicite, permettant l'accès à la communauté de pratiques, mais ne relèvent pas réellement de l'adoption volontaire d'une position de formateur de futurs enseignants. Mais, bien que l'enseignante semblait penser qu'elle agissait en classe comme à son habitude, malgré la présence d'observateurs, son activité en était modifiée et elle avait une idée de ce qu'il fallait ou non montrer aux stagiaires. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, elle précisait ce qu'elle considérait comme étant à faire ou ne pas faire en classe, ou encore ce qu'elle souhaitait expliquer aux stagiaires.

Cependant, malgré les efforts fournis par l'enseignante pour que le stage soit profitable à la stagiaire, des éléments manquaient à celle-ci. Les stagiaires ont fréquemment à leur disposition des « outils d'observation » sous la forme de « grilles » préétablies. Lors de notre étude, une grille d'observation avait été fournie aux stagiaires par l'IUFM. Cette grille comportait plusieurs parties, sur : le fonctionnement de l'école, la classe observée, l'observation d'une séquence en particulier (avec des questions précises sur l'activité de l'enseignant et des élèves, le mode de questionnement et de validation de l'enseignant). La stagiaire n'a cependant pas réellement utilisé cette grille d'observation. Son observation n'était pas non plus guidée par l'enseignante qui ne lui a pas donné en temps réel des explications sur ce qu'elle faisait. Ces éléments auraient pu aider la stagiaire à mieux comprendre la situation qu'elle observait. Mais dans l'épisode étudié, la stagiaire cherchait à interpréter l'activité de l'enseignante, et la faiblesse des éléments dont elle disposait ne lui permettait pas de parvenir à cette compréhension. En classe, l'enseignante agissait comme si la stagiaire pouvait comprendre seule la situation. L'observation en classe apparaît ainsi pour l'enseignante comme un « allant de soi » et l'activité observée comme « transparente ».

Ces divers éléments posent la question de la pertinence des stages d'observation ainsi mis en place, avec un enseignant, certes expérimenté dans son domaine, mais sans formation à cet accueil de stagiaires, et de l'autre des stagiaires possédant quelques connaissances de l'enseignement, mais relativement démunis pour comprendre l'activité qu'ils observent. Alors que les stages d'observation font partie intégrante de la formation des futurs enseignants, les enseignants qui les reçoivent sont-ils considérés comme acteurs de cette formation ? Attend-on réellement qu'ils jouent un rôle particulier auprès des stagiaires ? Il semble que ces

questions devraient être clarifiées afin de rendre ces stages plus profitables aux nombreux aspirants enseignants qui les réalisent chaque année.

### **Bibliographie**

- Barbier, J.M., Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Chaliès, D., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teacher and Teaching Education*, 20(8), 765-781.
- Eurydice (2008). *Responsabilité et autonomie des enseignants en Europe*. Bruxelles : Editions de l'Union Européenne. Disponible sur <http://www.eurydice.org>
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK. : Cambridge University Press.
- Marroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*. 42.
- Passeron, J.-C., Revel, J. (Eds.), (2005). *Penser par cas*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Postic, M. & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Tardiff, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.