



Des artefacts en formation

Jérôme Guérin, Jacky Péoc'H

► **To cite this version:**

Jérôme Guérin, Jacky Péoc'H. Des artefacts en formation: Les effets sur l'activité d'enseignants stagiaires. Recherche et formation, INRP, puis ENS éditions, 2011, pp.23-36. halshs-01061940

HAL Id: halshs-01061940

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01061940>

Submitted on 11 Sep 2014

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.

Jérôme Guérin et Jacky Péoc'h

Des artefacts en formation

Les effets sur l'activité d'enseignants stagiaires

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Jérôme Guérin et Jacky Péoc'h, « Des artefacts en formation », *Recherche et formation* [En ligne], 66 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2015. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1065>

DOI : en cours d'attribution

Éditeur : ENS Editions

<http://rechercheformation.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://rechercheformation.revues.org/1065>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Cet article a été téléchargé sur le portail Cairn (<http://www.cairn.info>).



Distribution électronique Cairn pour ENS Editions et pour Revues.org (Centre pour l'édition électronique ouverte)

© Tous droits réservés

Des artefacts en formation

Les effets sur l'activité d'enseignants stagiaires

> Jérôme GUÉRIN

Université de Bretagne occidentale, IUFM de Bretagne, CREAD (Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique, EA 3875)

> Jacky PÉOC'H

Université de Bretagne occidentale, IUFM de Bretagne

RÉSUMÉ • Cette recherche montre les effets d'un dispositif de formation en alternance sur la transformation de l'activité d'enseignants stagiaires. Après une présentation des différents principes ayant guidé la conception, les résultats mettent en évidence que la sémantique de l'intelligibilité de l'action et l'usage d'une « boussole pédagogique » ont été deux artefacts signifiants pour l'apprentissage et le développement professionnel des stagiaires. Ils pointent aussi l'impact des interactions avec les pairs et les formateurs pour ouvrir de nouveaux possibles et construire des connaissances pragmatiques.

MOTS-CLÉS • expérience professionnelle, apprentissage, enseignant stagiaire, formation en alternance.

Le nouveau processus de « mastérisation » appliqué à la formation des enseignants questionne de manière cruciale les modalités d'accompagnement qui sont adoptées pour favoriser l'entrée dans la profession. Alors que l'architecture de la formation (préparation au concours et entrée dans le métier) se trouve largement modifiée, la problématique de l'intégration et de la professionnalisation des enseignants néophytes demeure d'actualité. Compte tenu des contraintes techniques et organisationnelles liées à la formation professionnelle des étudiants (stage court d'observation, par exemple) et de l'absence d'une réelle formation par alternance, l'entrée dans le métier devient un véritable défi pour l'institution.

Pour y répondre, d'aucuns se sont tournés vers les sciences du travail et font de l'analyse de l'activité humaine en situation professionnelle une modalité de formation privilégiée pour viser le développement professionnel. Ils évitent ainsi une formation trop éloignée de l'expérience réelle. Entre autres modalités de formation prenant appui sur l'analyse de l'activité en situation, Ria, Serres et Leblanc (à paraître) ont expérimenté et mesuré les effets de l'observation

de vidéos d'enseignants novices en classe sur des stagiaires en formation. Les auteurs ont ainsi montré qu'il s'agissait d'une voie de formation prometteuse en termes d'apprentissage du métier à condition que soit guidée, par des formateurs, l'analyse réflexive des stagiaires. Toutefois, les effets des ingénieries de formation sur la professionnalisation de ces étudiants sont encore mal connus et peu explorés.

Nos travaux de recherche empirique centrés sur l'analyse de l'activité des formés en classe et en formation visent à mieux comprendre les effets de ces ingénieries. Dans la continuité des travaux de Ria *et al*, nous avons analysé les effets d'un dispositif de formation¹ sur le processus de développement professionnel d'une enseignante stagiaire d'éducation physique et sportive (EPS) en prise avec la résolution d'un problème pratique, épistémique et éthique. Il s'agissait, en l'occurrence, de rendre compatible sa capacité à agir dans la classe avec les exigences portées par les principes d'une « conception » socioconstructiviste de l'apprentissage. Ces résultats (Guérin, Kermarrec & Péoc'h, 2010) ont été exploités pour alimenter notre programme de recherche technologique de conception de dispositifs de formation destinés aux futurs enseignants.

Cette relation entre recherche et conception concrétise une démarche itérative et asymptotique. Cette dernière associe dans une visée de conception, l'analyse de l'activité *in situ* et la mise en œuvre de situations de formation indexées à la réalité professionnelle. Il s'agit concrètement d'ajuster ces dernières en prenant en compte l'étude des effets de ces nouveaux dispositifs de formation sur les acteurs eux-mêmes (Durand, 2008 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, *et al.*, 2008). Cette démarche de conception, ayant pour objet l'activité des stagiaires et comme moyen sa transformation, s'inscrit en rupture avec une relation applicationniste entre recherche et conception.

Cet article a pour but de présenter des avancées significatives en termes de conception d'artefacts de formation et les effets produits sur l'apprentissage et le développement de stagiaires volontaires.

1. Options théoriques et épistémologiques

Ce programme revendique une approche orientée par l'« activité » (Barbier & Durand, 2003) où celle-ci est à la fois objet théorique, d'étude et de conception. L'activité est ici définie en référence au cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2004). Dans le cadre de cet article nous développons uniquement les présupposés jugés utiles à la compréhension de notre conception de la formation.

1 Ce dispositif de formation, concernant six enseignants stagiaires d'EPS, s'est déroulé sur une période de trois mois alternant des phases d'intervention en classe et de formation à l'IUFM. Cette alternance a favorisé la mutualisation et l'analyse des situations à partir de traces vidéo. Elles ont permis de construire des données relatives à l'impact des artefacts sur les transformations de l'activité.

L'activité est ici considérée comme autonome, collective, évolutive et donnant lieu à la construction de connaissances, ainsi que « racontable », « montrable » et « commentable ».

L'acteur entretient une relation asymétrique avec son contexte, celui-ci ne prenant en considération que les éléments de l'environnement qui sont significatifs par rapport à ses intentions à l'instant *t*.

Les autres acteurs du contexte sont considérés comme une ressource pour apprendre et satisfaire — ou infléchir les normes et les valeurs de la communauté de pratique (Wenger, 1998).

Le développement se caractérise par la remise en cause incessante des éléments qui font signes et constituent des ressources pour l'action. Le renouvellement et/ou le renforcement de ce répertoire de signes est considéré comme le fondement des connaissances.

L'activité donne lieu à expérience dans le sens où l'acteur peut, à certaines conditions, expliciter son engagement, ses attentes, ses préoccupations à un observateur qui est aussi son interlocuteur.

Ces présupposés invitent à considérer les situations de formation comme des espaces collectifs autorégulés dans lesquels les acteurs ont l'opportunité de saisir, ou non, des « ouverts », c'est-à-dire de sélectionner les perturbations significatives pour l'organisation de leur activité.

2. Contractualisation et laboratoire d'analyse de l'activité

2.1 Contexte et contractualisation de la coopération

Notre recherche a été menée en collaboration avec un groupe de six enseignants stagiaires en éducation physique et sportive et deux formateurs lors d'une modalité de « suivi de formation » en Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Le projet de conception a porté sur des séquences de deux heures par stagiaire intercalées entre les interventions dans leurs classes. Ce temps n'entrait pas dans le processus de certification de la formation à l'IUFM. Les formateurs étaient expérimentés et familiers des outils et concepts théoriques et méthodologiques du programme de recherche en cours d'action. En effet, depuis trois ans, ils se formaient à la recherche dans le cadre d'un séminaire de recherche en ergonomie cognitive des situations de formation et d'enseignement. Ils avaient ainsi accès à un corpus commun de connaissances relatives aux mondes typiques, aux émotions typiques ainsi qu'aux préoccupations typiques des enseignants débutants (Ria, 2006).

L'enseignant-chercheur a proposé aux participants un contrat de coopération précisant les modalités d'engagement de chacun et les objectifs du projet. Notre visée de formation et de recherche s'est articulée à la fois sur la construction d'un espace privilégié, de type « espace d'actions encouragées » (Durand, 2008)

pour apprendre le métier, et sur l'analyse de l'activité réelle des stagiaires, y compris de leur propre point de vue, au sein du dispositif. Ce contrat prévoyait que les stagiaires et les formateurs acceptent d'être filmés et de se rendre disponibles pour des entretiens d'auto-confrontation.

2.2 Observatoire de l'activité des enseignants stagiaires en formation

L'analyse de l'activité des stagiaires dans le dispositif a été possible grâce à un recueil intensif de notes ethnographiques et de documents de travail (préparations, mémoires professionnels), et de verbalisations spontanées en formation. Certains participants se sont soumis à des entretiens d'auto-confrontation pour expliciter de manière détaillée la signification de leur vécu en formation.

Les données ont été traitées à partir du cadre théorique sémiologique du cours d'action (Theureau, 2004). Plus précisément, à chaque fois que cela a été possible nous avons identifié leurs préoccupations, leurs attentes, leurs focalisations, leurs émotions, leurs interprétations et les connaissances construites.

3. Conception de l'espace de formation : étapes et principes

L'objectif de ce programme de recherche technologique était de mobiliser et de vérifier la fécondité de certains artefacts dans l'espace de formation afin d'ouvrir des opportunités aux stagiaires pour construire et/ou stabiliser des dispositions à agir. Celles-ci doivent être comprises, ici, comme l'ensemble des composantes perceptives, interprétatives, cognitives, émotionnelles, intentionnelles et actionnelles, mobilisé dans une classe de situations (Lahire, 1998). La conception du dispositif a été orientée par les questions des formateurs : à quelles conditions l'espace de formation et l'activité collective qui s'y déploie peuvent favoriser la transformation de l'activité des stagiaires ? Comment agir pour faciliter la migration des connaissances ici et maintenant dans le dispositif vers la classe ? Comment aider les stagiaires à faire preuve d'innovation et de créativité pour faire classe ? Comment accompagner l'acculturation aux normes de leur pratique professionnelle ?

Le travail de collaboration avec les formateurs a été centré sur la délimitation des principes² et des étapes pour concevoir un espace de formation susceptible d'encourager le développement professionnel et compatible avec une approche « enactive » de l'activité humaine (Durand, 2008), c'est-à-dire respectueuse des présupposés épistémologiques décrits ci-dessus (ci-dessus).

3.1 Expliciter l'activité en classe pour accéder à la signification de l'expérience

Cette première étape vise à accéder à la signification d'expériences vécues afin de comprendre comment l'acteur s'organise pour agir en classe. Deux principes sont

2 Nous ne reprendrons pas ici l'ensemble des principes mais seulement ceux qui ont été négociés avec les formateurs et mis en œuvre lors de la formation.

alors mobilisés : l'entrée par l'activité en situation et le recours à une sémantique de l'intelligibilité de l'action.

3.1.1 Entrer par l'« activité en situation » sous le prisme « confort-inconfort »

Au début de la formation, ce principe milite pour un ancrage sur les expériences réelles des novices et non sur les pratiques des enseignants expérimentés en dehors de tout jugement normatif³. Les stagiaires doivent choisir deux extraits parmi les traces audiovisuelles de leur pratique. Le premier doit donner à voir un épisode jugé réussi et le second une difficulté professionnelle. En commençant l'analyse par une expérience vécue de manière confortable, nous proposons une condition minimale pour limiter les effets néfastes que peut occasionner le regard des autres sur sa propre pratique de classe. L'invitation faite aux stagiaires de choisir leurs propres épisodes de classe s'impose pour encourager, dans un premier temps, la construction d'une communauté d'expériences fondée sur la confiance réciproque. Les épisodes jugés par les stagiaires comme inconfortables sont, dans un deuxième temps, exploités afin de repérer les modalités de l'expression de ce sentiment et de situer les causes de ces moments critiques.

3.1.2 Utiliser la sémantique de l'intelligibilité de l'action pour déconstruire la dynamique d'engendrement de l'activité

Ce principe consiste à mobiliser les catégories d'analyse du cours d'action afin d'identifier les composantes comportementales, émotionnelles, intentionnelles et cognitives de l'activité du stagiaire. La formation à l'entretien d'auto-confrontation et la connaissance du cadre théorique du cours d'action ont permis aux formateurs de mobiliser, lors de leur interaction avec les stagiaires, un questionnement suffisamment contraignant susceptible de documenter les différentes composantes. Le stagiaire est invité à décrire ce qu'il a fait, perçu, pensé et pris en compte pour agir.

Ce principe veut que l'activité du stagiaire soit appréhendée comme étant potentiellement énigmatique et que la sémantique de l'action soit volontairement suspendue. L'intention des formateurs est de délaisser momentanément les concepts mobilisateurs (Barbier, 2000) pour que le stagiaire puisse ainsi prendre conscience des différentes dimensions de son engagement et des éléments du contexte signifiants pour l'organisation de son activité en classe. La visée des formateurs consiste à sortir les stagiaires d'un registre trivial, immédiat et générique pour les encourager à suspendre le jugement, et sortir de l'ambiguïté : ceci afin de favoriser le partage des expériences et d'introduire un climat de confiance. Ce sont donc leurs préoccupations, leurs émotions, leurs focalisations que, directement ou indirectement, les stagiaires sont invités à exprimer.

3 Il s'agit d'éviter le mimétisme chez les stagiaires et la tentation de la prescription des « bonnes pratiques ».

3.2 Interroger et ouvrir le champ des possibles

La deuxième étape est marquée par la mobilisation de deux principes dont les objectifs sont de mettre en mouvement l'activité professionnelle en encourageant l'ouverture de nouveaux possibles et le processus de « typicalisation »⁴ de l'expérience.

3.2.1 Introduire la « boussole pédagogique » pour élargir les perspectives de formation

Ce principe consiste à situer et hiérarchiser les préoccupations et les attentes des stagiaires afin de sélectionner avec eux un objectif de formation professionnelle. Pour cela, les formateurs mobilisent une « boussole pédagogique » (Guérin *et al.*, 2010) qui cristallise les préoccupations des enseignants stagiaires sur trois pôles : confort-inconfort, cohérence-incohérence, impact-non impact. C'est, en effet, dans la difficulté d'actualiser ces trois intentions que naissent les situations de crise qui perturbent l'activité des enseignants, que ce soit dans la classe ou dans les moments d'analyse.

Le premier enjeu est de lever deux obstacles majeurs au développement professionnel : d'une part, essayer de poursuivre d'emblée et simultanément les trois orientations, d'autre part, se focaliser exclusivement sur une seule orientation en occultant ses liens de dépendance avec les deux autres. Pour lever ces obstacles, nous prenons alors une voie moyenne qui consiste à articuler deux pôles, l'atteinte de l'un étant soumise à l'instrumentalisation de l'autre : suspendre provisoirement des exigences de cohérence (appliquer sa préparation de leçon) pour optimiser le confort (satisfaire les attentes imprévues des élèves) ; différer ou mieux cibler l'impact (des élèves immédiatement organisés par la fiche d'observation) afin d'assurer la cohérence de sa propre conception (les élèves à la recherche de procédures efficaces).

Le second enjeu vise la normalisation des pratiques des enseignants novices, c'est-à-dire la mobilisation d'un processus d'acculturation aux normes du genre professionnel qui se repère à travers des gestes, des postures, des savoir-faire typiques. Pour ce faire, nous veillons à ne pas opposer le confort (à connotation souvent péjorative) à la cohérence (qui ne relève pas uniquement de la rationalité) ou à l'impact (expression de la compétence abusant du prisme des effets observables), mais au contraire à prendre acte de leurs articulations s'exprimant parfois de manière concurrente. En outre, s'interroger sur le confort comme condition de développement de dispositions à enseigner lève le tabou de l'expression de ses propres difficultés ou de ses émotions.

4 Il consiste à rechercher et à repérer des similitudes et des différences dans son activité afin de gagner en généralisation.

3.2.2 Encourager l'émergence de nouveaux possibles

Ce principe consiste, pour les formateurs, à orienter les échanges collectifs sur les possibles pragmatiques en relation avec l'objectif professionnel. Ces possibles sont envisagés comme des ressources potentielles pour faire un pas en avant et donc agir en relation avec une intention précise. Les interactions entre stagiaires favorisent le partage de récit d'expériences en termes d'épisodes singuliers mais dans lesquels ils sont susceptibles de repérer une communauté de perceptions, de préoccupations et de sentiments. L'exigence d'explicitation des incidents, critiques ou heureux, permet de construire des airs de famille entre les expériences des uns et des autres, et de constituer des collections de manières de faire jugées comme étant efficaces, cohérentes ou confortables dans des contextes plus ou moins larges. Pour cela les formateurs incitent à la reformulation, à la précision, à la navigation entre les différents degrés d'explicitation et visent la mobilisation de processus de réflexion rigoureux permettant de discriminer et de relier les incidents et ce qui pourrait être fait. On constate en effet que, chez les enseignants novices, ce sont très souvent des modalités d'expression trop génériques qui envahissent le discours : dire « *je vais davantage guider mes élèves* » ne renseigne pas sur la façon dont on s'y prend, et affirmer « *je vais les rendre plus autonomes* » laisse sous silence les conditions d'accès à l'autonomie des élèves.

3.3 Limiter et « normaliser » le champ des possibles

Lors de cette troisième étape, les formateurs accompagnent l'activité des enseignants stagiaires avec l'objectif de les aider à sélectionner les possibles en fonction de leur projet personnel tout en présentant le caractère dilemmatique de l'activité en classe. À cette fin, deux principes sont mobilisés : l'un, pointer et faire accepter le caractère dilemmatique de l'activité en classe et l'autre, proscrire et prescrire pour donner et construire des repères.

3.3.1 Pointer et faire accepter le caractère dilemmatique de l'activité en classe

Ce principe consiste à pointer le caractère dilemmatique de l'intervention dans un contexte d'apprentissage ou de formation. Il appartient, en effet, aux acteurs et à eux seuls, quel que soit le niveau de conscience impliqué dans l'action, de saisir ou non les opportunités ouvertes dans les situations, sachant qu'en saisir certaines, c'est souvent « accepter » de renoncer à d'autres. Ce principe renvoie à la difficulté récurrente des novices à faire face à des situations dilemmatiques (Ria, 2006). Ceux-ci vivent de nombreux dilemmes qui rendent compte d'une inadéquation entre les connaissances acquises en formation, leurs plans ou prévisions d'intervention, et les connaissances construites lors de l'action en classe. Il s'agit donc de pointer la nécessité de faire des choix entre différents possibles, cette perspective renvoyant au principe ontologique d'autonomie, au principe épistémologique d'incertitude et au principe éthique de responsabilité.

3.3.2 Pointer les liens entre des possibles et leur actualisation

Ce principe que nous mobilisons vise à étayer certains possibles identifiés lors des interactions entre les acteurs. Cette aide se traduit par un pointage systématique du degré de généralité (ex : se faire entendre de tous les élèves) ou de singularité (ex : capturer chacun par le regard dès qu'ils sont assis face au tableau) des différents possibles. Cette modalité s'inspire des travaux de Méard et Bruno (2009) qui montrent que la migration de ce qui est appris en formation (les auteurs parlent de « règles du métier ») est facilitée par l'explicitation des liens entre l'action à réaliser (motif d'agir) et les éléments du contexte à prendre en considération. Il s'agit de favoriser des allers-retours entre le contexte où ce qui pourrait être fait est pointé et le contexte où ces propositions sont destinées à s'actualiser. Mais ces allers-retours ne vont pas de soi car ils sont soumis à l'histoire de la classe qui n'offre pas toujours les opportunités d'actualisation de ce qui a été construit ailleurs. Certaines de ces connaissances peuvent donc être mises en « attente » alors que d'autres peuvent être opérationnalisées à la suite immédiate de leur transmission.

4. Effets du dispositif sur le développement professionnel des stagiaires

La participation des stagiaires au dispositif de formation a généré des effets multiples dont certains ont pu être identifiés au travers d'une analyse locale des composantes de leur activité. Nous présentons ici les transformations les plus significatives que nous illustrons à l'aide de notre corpus de données.

4.1 S'approprier certains artefacts de la formation

Un effet non anticipé du dispositif de formation a été l'appropriation des outils d'analyse par les stagiaires.

4.1.1 L'auto-questionnement

Les stagiaires ont expliqué que les modalités d'analyse de leur pratique avaient modifié leur démarche personnelle d'auto-analyse en leur permettant notamment de cibler et hiérarchiser ce qu'ils souhaitaient réellement faire apprendre à leurs élèves : « *je me rends compte que je dois préciser ce que j'attends comme comportements de mes élèves, je parle de stratégie de jeu, mais ce n'est pas très clair pour eux et pour moi* ». Certains ont précisé qu'à la suite de la formation, ils avaient envisagé différemment le travail de préparation de la leçon. À titre d'illustration, Laura a envisagé différemment la préparation de son cours : « *en suivi [formation], le fait de dire à haute voix ce qui m'a préoccupée en cours, m'a permis d'y faire plus souvent référence quand je cherchais des solutions pour éviter que Romain et Mathieu quittent le groupe lors de la présentation des consignes* ». Les stagiaires ont été plusieurs à affirmer qu'ils s'auto-questionnaient selon les modalités

de l'explicitation pour mieux comprendre leur expérience en classe et anticiper l'émergence de certains événements.

4.1.2 La boussole

Parmi les outils d'analyse ayant participé à la transformation de l'activité au cours de l'année, la boussole a souvent été mentionnée. Ainsi Adeline a précisé que la planification de son début de cours avec la classe de 6^e D avait été conçue en privilégiant son confort et l'impact des situations au détriment de la cohérence de son action au regard de sa conception de l'apprentissage. Elle a indiqué qu'elle avait compris que son objectif de faire apprendre les élèves selon une conception socioconstructiviste nécessitait de progresser dans la clarté et la concision de la communication avec les élèves « *les commentaires des autres à propos de ce que j'ai fait et ce que je souhaite faire m'ont fait prendre conscience que je grillais des étapes. Il faut que je sois plus claire dans mes propos pour que les élèves comprennent la signification de ce qu'il y a à faire* ». Cet extrait confirme la fécondité des modalités de contournement guidées par la boussole. La visée initialement exprimée en termes de cohérence entre son intervention en classe et la conception socioconstructiviste ne s'est actualisée⁵ qu'après y avoir renoncé momentanément pour privilégier son confort (une communication sereine et concise). Cette transformation qui fait suite à une discussion sur la place du masquage du savoir dans l'approche socioconstructiviste révèle, en outre, la manière dont elle est parvenue à discriminer le « masquage du savoir » (pôle de la cohérence) et l'« ambiguïté des situations d'apprentissage » (pôle du confort ou de l'inconfort) grâce à un ancrage de l'échange sur sa propre activité.

D'autres exemples montrent que les stagiaires choisissent une orientation de la boussole en fonction de leur sentiment de confiance en soi et de l'appréciation qu'ils ont de l'efficacité de leur activité en classe. Mourad a ainsi précisé que sa focalisation lors de plusieurs leçons sur la mise au travail rapide des élèves (impact), lui avait permis de construire une routine de début de cours jugée efficace. Cette transformation a, dans un second temps, encouragé le stagiaire à cibler ses attentes sur la cohérence de cette séquence par rapport à sa conception de l'enseignement de l'EPS. La boussole a été un artefact ayant pour effet d'engager profitablement les stagiaires dans le dilemme entre l'auto-conservation ou l'auto-transformation. On peut dès lors affirmer que les stagiaires ont abandonné la recherche d'une unité d'ensemble de leur développement pour s'accommoder de cohérences locales traduisant une disposition à agir transitoire : accepter parfois de prendre plus de temps que prévu (confort) pour impliquer les élèves dans une situation de résolution de problème (cohérence) au regard de la conception de l'apprentissage visée ; accepter de proposer des solutions techniques (incohérence) pour que les élèves aient les outils pour affronter un problème plus fondamental (efficacité).

5 Des traces audiovisuelles de l'activité en classe ont permis de confirmer cette évaluation subjective.

4.2 Mobiliser différentes échelles, de l'analyse individuelle à l'analyse de la configuration collective

L'explicitation de l'activité des stagiaires a été progressivement menée en articulant plusieurs épisodes vidéo. En effet, la présentation d'un court extrait vidéo par le stagiaire a souvent été jugée insuffisante pour interpréter les événements et identifier de nouveaux possibles pertinents par rapport à ses préoccupations. C'est pourquoi, à l'issue des premières séances de formation, les stagiaires ont été invités, lorsqu'ils le jugeaient nécessaire, à réaliser des montages vidéo permettant de situer l'épisode dans la temporalité de l'histoire de la classe (du point de vue de l'observateur). Cette modalité a non seulement permis de différer l'analyse de certains épisodes vécus de manière très inconfortable mais elle a surtout offert la possibilité de mettre en évidence des liens entre des événements antérieurs à la situation et l'ici et maintenant de la classe. À titre d'illustration, cette modalité a permis à Yvan de comprendre comment il aurait pu anticiper et éviter le conflit avec un élève. En effet, l'approche compréhensive d'épisodes collectifs mettant en scène le stagiaire et des élèves manifestant un désintérêt pour la fiche d'observation, s'est traduite par la construction de connaissances relatives à l'usage de cet artefact en classe. L'analyse diachronique d'épisodes discontinus dans le temps a permis aux stagiaires de prendre conscience que des éléments de la situation non signifiants ou « allant de soi » pour l'intervenant (format de la fiche, signes, orientation, lisibilité, moment, durée, attention mobilisée, vérification) étaient sans doute à l'origine du désengagement des élèves.

4.3 Donner un autre statut aux connaissances scientifiques, renoncer temporairement

Le passage du statut d'étudiant au statut de professeur constitue une véritable révolution identitaire. Le statut d'étudiant se construit, dans la tradition universitaire française, essentiellement par une accumulation et une organisation de savoirs académiques validés par des rituels standardisés, alors que le statut d'enseignant est mis à l'épreuve de l'action dans l'urgence et l'incertitude. Et cette épreuve est validée par les effets immédiats de son intervention en termes de perturbation ou de préservation de l'orientation de son engagement.

Se posent alors les problèmes de l'articulation (subordination, emboîtement, dialectique), de la fonction (heuristique, pragmatique) et du champ (didactique, ergonomie, psychologie, anthropologie, physiologie) des savoirs mobilisés. Ce fut le cas pour Simon qui déplora son incapacité à orienter les élèves de la classe de 1^{re} STG vers des buts de maîtrise (Nicholls, 1984). Les propos de Simon en auto-confrontation mettent en évidence une évolution de son rapport aux connaissances disciplinaires que nous pourrions traduire comme le passage d'un enseignant ingénieur à l'enseignant bricoleur. Tant dans l'architecture de son mémoire que dans les motifs de ses interventions Simon montrait en début d'année sa volonté de mettre

à l'épreuve les présupposés des approches cognitivistes pour faire apprendre les élèves. Cette ambition se traduisait par la construction d'ingénieries rigoureuses et solidement argumentées mais donnant peu de satisfaction. Le dispositif de formation a permis de pointer, voire de prévenir, certaines situations de crise, notamment en encourageant, par l'usage de la sémantique de l'intelligibilité de l'action, une approche ascendante des problématiques de la participation des élèves : « *Tu veux imposer un climat de maîtrise en volley, d'accord, mais agissent-ils en tant que duellistes ? Que font-ils concrètement quand tu leur présentes la fiche de relevés des cibles ? Qu'attendent-ils ? Tu n'as pas l'impression que certains sont surtout préoccupés par l'idée de frapper fort le ballon et que d'autres en ont encore peur ?* » Suite à ce type de pointage (et non pas à la réfutation des modèles théoriques mobilisés par Simon), le stagiaire a choisi une posture provisoire consistant, dans un premier temps, à assurer une participation authentique des élèves notamment sous forme de défis. À partir d'images vidéo de la classe, les stagiaires ont pu constater que cette forme de participation minimale, du point de vue des exigences de Simon, générerait des apprentissages loin d'être anodins : régulation des rôles, connaissance de soi, des partenaires, des adversaires, mises en intention, sans lesquels l'utilisation d'une fiche d'observation s'avérait inefficace.

Cette invitation à ancrer l'apprentissage et le développement professionnel sur une approche compréhensive de l'activité réelle des élèves relève pour nous d'une problématique éthique autant qu'épistémologique. On ne peut, en effet, laisser des stagiaires s'entêter à chercher des réponses à leurs difficultés dans des pratiques de rationalisation et de planification construites hors de toute référence à la singularité de leur expérience dans la classe et laisser se développer indéfiniment des sentiments d'impuissance, d'incompétence.

Conclusion

L'analyse de l'activité des enseignants stagiaires participant au dispositif de formation a validé un certain nombre d'hypothèses concernant la pertinence des situations d'aide pour transformer leur activité. Les résultats ont montré que la formation ne se limitait pas à l'acquisition de connaissances pour l'action que chacun viendrait chercher pour résoudre ses difficultés. La participation des stagiaires est, en effet, allée au-delà car ceux-ci ont rapidement perçu la richesse potentielle de trois des artefacts mobilisés : une activité collective soumise à une sémantique exigeante pour intégrer une communauté de pratique, la vidéo pour engager une auto-analyse et la boussole pour dépasser les moments de crise. Ils ont souligné les bénéfices retirés de leur participation à un collectif qui les a aidés à surmonter des difficultés professionnelles dans et en dehors de la classe mais aussi à oser faire preuve d'ingéniosité et d'innovation. À la suite de Clot (2002) on peut considérer que le répondant collectif a permis à chacun de participer à la construction du « genre débutant » (Saujat, 2004) et d'y trouver une ressource

pour accroître son pouvoir d'agir. Les parcours personnels et les contextes singuliers ont permis à chacun de comprendre que normaliser sa pratique ne signifiait ni mimer l'activité d'un autre que soi, ni appliquer *stricto sensu* des connaissances disciplinaires. Ils ont accepté que l'accès à la communauté de pratique des enseignants puisse suivre un itinéraire très personnel. Les résultats ont montré que la boussole était un artefact signifiant pour, soit perturber l'engagement, soit identifier la source des instants critiques, et transformer l'activité des stagiaires. Celle-ci les a aidés à construire des formes d'activité plus efficaces et à développer des capacités de jugement et d'évaluation de leur propre pratique.

Toutefois, les effets formatifs ne sauraient être expliqués par les seules relations dialogiques entre participants et l'usage de traces d'une expérience professionnelle ordinaire. Si l'utilisation systématique de la vidéo de manière itérative libère une parole qui n'est plus soumise à la mesure de l'écart aux experts, nous avons montré que le recours à une intelligibilité de l'action et à son exigence sémantique avait largement participé à la transformation de l'activité de chacun. Progressivement les enseignants ont construit un espace d'intelligibilité par un référentiel de signes communs.

Malgré ces premiers résultats encourageants relatifs aux effets du dispositif d'aide à la formation, l'efficacité de l'accompagnement sur la professionnalisation des étudiants ou enseignants novices reste une question centrale à traiter.

Jérôme GUÉRIN

Jerome.guerin@bretagne.iufm.fr

Jacky PÉOC'H

Jacky.peoch@orange.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. (2000). « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions », in B. Maggi, (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, p. 89-104.
- BARBIER J.-M. & DURAND M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ?, *Recherche & Formation*, n° 42, p. 99-117.
- CLOT Y. (2002). « Clinique de l'activité et répétition », *Cliniques méditerranéennes*, n° 66, p. 31-53.
- DURAND M. (2008). « Un programme de recherche technologique en formation des adultes : une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement », *Éducation & Didactique*, n° 3, vol. 2, p. 69-93.

- GUÉRIN J., KERMARREC G. & PÉOC'H J. (2010). « Conception et mobilisation d'une boussole pédagogique dans le cadre d'un dispositif de formation par alternance : Analyse du développement professionnel d'une enseignante stagiaire en EPS », *Éducation & Didactique*, n° 2, vol. 4, p. 21-40.
- LAHIRE B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan.
- LEBLANC S., RIA L., DIEUMEGARD G. *et al.* (2008). « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive ». *@activités*, vol. 5, n° 1, p. 58-78.
- MEARD J. & BRUNO F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*, Toulouse : Octarès.
- NICHOLLS J. G. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, n° 91, p. 328-346.
- RIA L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*, habilitation à diriger des recherches, université Blaise Pascal Clermont-Ferrand.
- RIA L. (2009). « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation », in M. Durand & L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes*, Paris : PUF, p. 217-243.
- RIA L., SERRES G., & LEBLANC S. (à paraître). « De l'observation vidéo à l'observation in situ : étude des effets de dispositifs de formation au travail des enseignants en milieu difficile sur des professeurs stagiaires », *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*.
- SAUJAT F. (2004). « Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale » », *Polifonia*, n° 8, p. 67-93.
- THEUREAU J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*, Toulouse : Octarès.
- WENGER E. (1998). Communities of practice learning as a social system. *Systems thinker*, n° 9, p. 2-3.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

From the relationship to knowledge to the relationship to the test The viewpoint of two student teachers at the teacher training college

ABSTRACT • This article presents a renewed study on the relationship to knowledge based on the stress that student teachers experience when taking the didactical situation test. This nervous stress – according to what they say – are presented in two case studies. Our analysis allows us to show four dimensions within the frame of clinical subject didactics: 'educational conversion', 'assuming teachers know', 'unable to bear it' and 'constructing identities'. They lead us to draw a rough outline of the notion of relationship to the test.

KEYWORDS • professional experience, learning, trainee teacher, alternance training.

Artefakte in der Ausbildung

Die Auswirkungen auf die Lehrtätigkeit von Referendaren

ZUSAMMENFASSUNGEN • Vorliegende Forschung zeigt die Auswirkungen einer Einrichtung dualer Ausbildung auf die Veränderung der Lehrtätigkeit von Referendaren. Nach einer Beschreibung von den verschiedenen Prinzipien der Planung betonen die Ergebnisse, dass die Semantik der Verständlichkeit der Handlung und die Anwendung eines pädagogischen Kompasses zwei bedeutsame Artefakte für das Lernen und die berufliche Weiterentwicklung der Referendare waren. Sie weisen auch auf den Einfluss der Interaktionen mit den Berufskollegen und den Ausbildern hin, um neue Möglichkeiten zu erlauben und pragmatische Kenntnisse zu erweitern.

SCHLAGWÖRTER • Berufserfahrung, Ausbildung, Referendar, duale Ausbildung.

De los artefactos en formación

Los efectos sobre la actividad de los docentes en prácticas

RESUMEN • Esta investigación muestra unos aspectos de un dispositivo de formación alternada sobre la transformación de la actividad de docentes en prácticas. Después de presentar los diferentes principios que guiaron su concepción, los resultados ponen de manifiesto que la semántica de la inteligibilidad de la acción así como el uso de una brújula pedagógica han sido dos artefactos significantes para el aprendizaje y el desarrollo profesional del docentes en prácticas. Señalan también el impacto de las interacciones con los pares y los formadores para abrir nuevos posibles y construir conocimientos pragmáticos.

PALABRAS CLAVES • Experiencia profesional, aprendizaje, profesor en prácticas, formación en alternancia.