



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

---

Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 83-98. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2007.036>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Marc Durand, 2007

## Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain

**Marc DURAND<sup>1</sup>**

Equipe Form'Action, Université de Genève, Suisse

Cet article analyse dans le cadre d'une approche de sémiologie de l'activité, l'articulation entre situations de l'action et dispositions à agir chez des enseignants débutants et des formateurs d'enseignants. Cette articulation prend différentes formes : a) une typicalisation de l'expérience permettant sa généralisation, mais aussi b) une résistance à l'innovation, c) une relative étanchéité et tension entre les activités d'enseignement et de formation ou à l'inverse d) une assimilation des secondes aux premières, d) un rôle d'attracteur tenu par les activités les plus anciennes et f) une subtile intériorisation des *consensus* et *dissensus* professionnels. Des éléments d'interprétation sont ensuite présentés visant à articuler les approches de l'activité en termes de situations et de dispositions, en lien avec la construction des parcours professionnels individuels.

Ayant fait preuve de compétences et qualités professionnelles, certains acteurs sont conduits, à l'occasion d'une promotion ou d'un changement de travail, à les transformer et les insérer dans des activités plus larges ou de nature différente : maîtrise, encadrement, conception, formation... Ces professionnels réinvestissent leurs compétences premières dans cette activité seconde ou bien les dépassent par des apprentissages nouveaux. Mais, déni, développement ou permanence du passé, la problématique est la même : l'activité seconde spécifie l'histoire de l'activité passée dont elle procède et porte la trace. Et l'analyse de l'activité située de ces professionnels donne des indications sur les étapes de leur trajectoire et de leur navigation dans les domaines d'activités qu'ils ont traversés.

Cet article propose des éléments d'analyse de ces réorganisations des trajectoires professionnelles des enseignants et des formateurs d'enseignants. Il met l'accent sur le couplage entre la dynamique de l'activité située et des organisations pérennes de cette activité que nous concevons comme des « dispositions à agir ». Nos présupposés sont que l'activité située a) illustre, exprime et récapitule à chaque instant et sur un mode potentiel les expériences passées, et b) par un processus de typicalisation contribue à la construction de ces dispositions à agir (Durand, Saury & Sève, 2006).

---

1. Contact : Marc.Durand@pse.unige.ch



Cette analyse tente donc d'articuler la composante dynamique de l'activité en situation et sa composante dispositionnelle. Elle est basée sur une interprétation de résultats empiriques provenant de recherches relatives à l'activité des enseignants du primaire et du secondaire (Durand, Saury, & Veyrunes, 2005) et à l'accompagnement des professeurs stagiaires (PS) par des praticiens **formateurs**<sup>2</sup> (PF) en France (Durand, 2001).

Cet article n'a pas pour objectif de décrire l'évolution de l'activité professionnelle des enseignants et des formateurs d'enseignants, mais de pointer certains phénomènes considérés comme typiques de leurs parcours biographiques. Après avoir indiqué les présupposés principaux de l'approche de l'activité qui est la nôtre, nous présentons notre méthode d'enquête et listons quelques résultats particulièrement significatifs. Les épisodes présentés ont, dans l'article, une fonction d'illustration et de concrétisation des idées développées et synthétisées dans la dernière partie.

## Une approche auto-référencée de l'activité

Notre recherche s'appuie sur la théorie « du cours d'action » (Theureau, 2006) qui est synthétisée ici à partir de cinq présupposés principaux : autonomie du vivant, conscience pré-réflexive, médiation sémiotique, auto-détermination et auto-construction.

### **Le présupposé d'autonomie**

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

### **Le présupposé de conscience pré-réflexive**

Le présupposé d'une *conscience pré-réflexive* ou *expérience*, caractérise l'activité humaine comme s'accompagnant d'un *vécu* et notamment d'une modalité consciente particulière de ce vécu. Cette notion désigne la familiarité de l'acteur à lui-même et sa présence à soi permanente accompagnant le flux de l'activité. Cette compréhension (et non pas connaissance) de son activité par l'acteur est l'effet de surface du couplage structurel dont il est une expérience immédiate; elle n'est pas ajoutée

---

2. Ces formateurs sont dénommés conseillers pédagogiques dans les IUFM.



à, mais constitutive de, l'activité (Theureau, 2006). Cette activité est donc susceptible d'une compréhension partielle par l'acteur et d'une explicitation de cette compréhension : la conscience pré-réflexive est la part de l'activité explicitable par lui, c'est-à-dire montrable racontable et commentable à tout instant.

### ***Le présupposé de médiation sémiotique***

Le présupposé de *médiation sémiotique* rassemble trois points. Le premier est que l'acteur définissant son monde propre à partir des éléments de l'environnement pertinents pour lui, ce sont ces éléments qui sont significatifs. Le deuxième est que l'activité se déroule comme un *cours d'action* c'est-à-dire un enchaînement d'unités qui sont autant d'unités significatives, c'est-à-dire de signes. Le troisième est que ces médiations sémiotiques (dont le langage et la technique sont les expressions les plus puissantes) sont les instruments d'une articulation des activités individuelles, d'un ancrage culturel de l'activité et de sa transmission.

### ***Le présupposé d'auto-détermination***

Le présupposé d'*auto-détermination* synthétise deux points. Le premier est que l'activité est irréductible à une exécution prescrite par des préalables cognitifs ou culturels. L'accomplissement situé est conçu comme une émergence, même si des éléments mémorisés agissent comme ressources pour l'action. Le deuxième point est qu'à chaque instant l'action procède a) à partir d'une indétermination ou ouverture de possibles (tout ce qui pourrait advenir à l'instant *t*, en fonction des dispositions à agir issues de la culture, de l'histoire en cours, de l'environnement...), b) à une spécification et une actualisation de certains de ces possibles (les autres demeurant indéterminés) sous forme d'accomplissement situé, c) à une éventuelle généralisation par un processus de typicalisation.

### ***Le présupposé d'auto-construction***

Le présupposé d'*auto-construction* permanente désigne un processus continu de transformation de l'activité, et le fait que l'apprentissage se constitue toujours dans l'action dont il est un constituant organique. À chaque instant, l'activité se renouvelle et se développe : elle manifeste et construit des types qui sont, à un niveau local, des savoirs-types, des perceptions-types, des émotions-types, des interprétations-types..., et à un niveau plus global des séquences-types ou séries-types d'action. Leur organisation constitue des *couplages types* ou dispositions à agir qui peuvent être actualisés dans des environnements autres ayant un *air de famille*. Les types constitutifs de la culture de l'acteur, lorsqu'ils sont actualisés en situation, peuvent être renforcés ou affaiblis, et de nouveaux types peuvent être créés à chaque instant.



## L'observatoire du cours d'action

L'enquête conduite sous ces présupposés a pour objectifs de décrire la signification et l'organisation dynamiques du couplage structurel des acteurs (Durand & Veyrunes, 2005). Ceci implique de rompre avec le décours naturel de l'activité observée et analysée. Les conditions méthodologiques de cette enquête sont décrites en quatre points : a) un coopération contractualisée, b) un primat à l'intrinsèque, c) une déconstruction et reconstruction de l'organisation et de la signification de l'activité, et d) l'identification des couplages types<sup>3</sup>.

### La contractualisation de la coopération

La recherche implique une coopération entre le chercheur et les acteurs, et reconnaît à ces acteurs un statut de partenaires responsables et autonomes, ayant des objectifs, intérêts et curiosités propres et légitimes, et une expertise de leur domaine. Elle a comme objet global l'enquête sur l'activité des acteurs, dans laquelle eux-mêmes sont engagés, et nécessite la définition contractuelle de ses conditions et des moyens de lever les contradictions et conflits éventuels d'objectifs, d'intérêts ou de curiosités (Durand, Ria & Veyrunes, sous presse). Ce contrat précise également des règles telles qu'une acceptation libre des contraintes de l'enquête, une coopération à long terme assurant une garantie supplémentaire d'authenticité et de sincérité, un contrôle permanent des données par les acteurs, une explicitation des conditions de rupture de contrat (Veyrunes, Bertone & Durand, 2003).

### Le primat de l'intrinsèque

L'enquête vise à analyser l'activité du point de vue de la *dynamique du couplage* structurel. Elle privilégie donc le point de vue de l'acteur et décrit ce couplage au niveau où il fait expérience pour lui, c'est-à-dire tel qu'il ressort de l'expression de sa conscience pré-réflexive. Dans la forme standard de l'enquête, les acteurs sont *auto-confrontés* à des enregistrements vidéo, au cours de séances où ils « montrent, commentent et racontent » l'activité visionnée. Ils sont amenés, en s'appuyant à l'instant  $t + 1$  sur ces traces de leur activité passée, à expliciter les contenus de leur conscience pré-réflexive accompagnant leur activité à l'instant  $t$ , par une *remise en situation dynamique* qui en facilite l'accès.

### La déconstruction / reconstruction de l'activité

L'enquête procède par une *déconstruction* et *re-construction de la dynamique* d'engendrement de l'activité. Il s'agit de comprendre l'organisation dynamique et signifiante de l'activité du professionnel. L'analyse

3. Cet article ne présente pas un compte rendu empirique mais une réflexion à partir des résultats de diverses recherches ayant déjà été publiées. C'est pourquoi nous ne présentons pas en détail les participants et les protocoles, nous en tenant à des traits généraux.

procède par va-et-vient du local vers le global; elle déconstruit la totalité que constitue l'activité en unités d'action élémentaires (UE) considérées comme des unités de signification, pour ensuite reconstituer la totalité. Elle vise à identifier les UE et les structures de rang d'intégration plus élevé qui émergent en situation. Les UE peuvent être de différentes sortes : des constructions symboliques, des actions (discours privés, actions pratiques et communications) et des sentiments. La déconstruction une fois opérée et les UE identifiées, l'analyse procède par une recomposition pas à pas afin de reconstruire une organisation temporelle signifiante et plausible de l'activité.

### ***La typicalisation de l'activité***

L'analyse a pour ambition de dépasser la description d'un cas pour atteindre un degré de généralisation et décrire des organisations et significations *types*. Ce repérage conduit à la description d'actions-types, savoirs-types, perceptions-types, émotions-types, interprétations-types, séquences-types, séries-types... qui sont résumés sous l'idée de *couplages types*. La typicalisation des occurrences se fait par rapport aux critères a) de fréquence d'occurrence, b) d'explicitation par l'acteur du caractère de typicalité dès l'auto-confrontation, c) ou lors d'entretiens *post-hoc*, d) de l'identification par le chercheur face à diverses occurrences, de l'*air de famille* qui les spécifie, et e) du repérage, en fin d'enquête, de l'occurrence observée qui condense le mieux les traits typiques de cette famille.

## **Des occurrences et processus types jalonnant les parcours des enseignants et formateurs**

Les épisodes présentés dans cet article sont considérés comme typiques, c'est-à-dire de bons représentants d'une collection d'occurrences observées.

### ***Typicalisation de l'expérience***

L'extrait 1 provient d'un entretien de conseil entre un PF et un PS ayant deux classes en responsabilité, après une séquence de mathématique avec des élèves de 11-12 ans.

#### ***Extrait 1 :***

PF : « Tu as passé beaucoup de temps avec le groupe de Marissa, tu ne crois pas ? »

PS : Oui... ça je l'ai... Je m'en suis rendu compte pendant que j'étais avec eux... C'est un truc qui m'arrive... C'est le " piège Siegfried " qui fonctionne... Je me fais prendre par les ateliers, et ça me rend mal à l'aise... Je l'ai déjà senti dans l'autre classe. Il y a les autres élèves qui attendent en commençant à s'agiter et ceux-là aussi qui attendent...



Ils veulent aussi que je les aide... C'est toujours cette impression de... ça me met mal à l'aise et sur le coup de ne pas savoir comment sortir de ça... C'est souvent comme ça... C'est ça que j'appelle le "piège Siegfried", tu sais cet élève que j'ai dans l'autre classe. Il est très fort pour m'attirer vers lui et la fois quand ça m'est arrivé la première fois, je me suis pas méfié, j'ai eu la panique dans la classe... Il a envie d'apprendre, mais il me mange et pendant ce temps les autres chahutent... C'est souvent comme ça... Il faut vraiment que je trouve la solution...». Au cours de l'échange PF et PS ont ensuite envisagé les moyens de résoudre ce problème en amont, par une pédagogie prenant *a priori* en compte ces différences entre élèves.

Cet extrait illustre doublement un processus de typicalisation.

Ce que décrit cet enseignant débutant est typique de l'activité des débutants qui ne parviennent pas à affronter le dilemme « faire apprendre chaque élève » et « tenir la classe ». Ils ont tendance soit à privilégier le contrôle indifférencié de la classe, soit à se laisser happer par l'interaction avec un ou plusieurs élèves, oubliant les autres (Ria *et al.*, 2003, 2004). C'est pour eux une difficulté que d'anticiper une intervention différenciée dès la planification de l'enseignement et ils ont tendance à planifier des séquences identiques pour tous et à les ajuster dans le cours des interactions en classe. Ce faisant ils se montrent incapables de maintenir dans le champ de leur conscience l'ensemble de l'activité de la classe.

Cet extrait illustre aussi le fait que les enseignants débutants isolent dans le *continuum* de leur expérience professionnelle des unités auxquelles ils attribuent une signification. Ces séquences servent *a posteriori* de cadre pour concevoir, agir et interpréter les événements en classe. Ces unités font l'objet de processus de généralisation par transformation de certaines occurrences en types ou prototypes, c'est-à-dire en représentants exemplaires et caractéristiques de la collection des occurrences possibles. Ces types servent d'ancrages pour l'activité future. Lorsqu'un type est associé à un vécu d'efficacité et de sérénité, il remplit une fonction d'attracteur et concentre l'activité future, renforçant la probabilité de reproduction et de redondance de l'action; lorsqu'il est associé à un sentiment d'inefficacité et des émotions négatives, il remplit une fonction de *repellant* dans la dynamique de l'activité professionnelle : il « repousse » l'action en cours qui va tendre à s'en distancer. Globalement la dynamique des trajectoires professionnelles se développe à partir de ces ancrages typiques attracteurs ou *repellants*.

### **Renoncements et transitions de phases**

Les trajectoires professionnelles présentent des discontinuités et des seuils marquant la nécessité pour les acteurs d'abandonner les pratiques anciennes pour s'engager dans des activités mal ou peu connues. Les enseignants débutants ont des expériences de classe en tant qu'élèves ou étudiants qui pourraient leur procurer une familiarité avec leur travail.



Mais ces expériences sont presque trop prégnantes : elles « attirent » l'activité des débutants et réduisent les possibilités de développement.

L'extrait 1 provient d'un entretien de conseil entre un PF (Christian) et un PS de Français faisant suite à une leçon portant sur Balzac et son roman *Eugénie Grandet* avec des élèves de 17-18 ans : « [...] Je me suis fait pas mal chahuter aujourd'hui. J'arrivais pas à les intéresser. La pauvre Eugénie... ils se moquent complètement de son sort, et du mien par la même occasion [...] Je suis découragé [...] Je sais pas quoi faire avec eux. Je suis toujours partagé. Je veux faire le professeur, mais en même temps je me souviens de moi quand j'étais élève. Vous savez j'étais pas mal ambivalent vis à vis des matières scolaires. J'aimais pas trop ça non plus. En même temps la littérature c'était un régal [...] Mais il faut reconnaître que c'est assez barbant parfois, un peu ennuyeux. Comment leur faire passer ? Et est-ce qu'il faut leur casser les pieds avec cela ? »

L'auto-confrontation du PS à l'enregistrement vidéo de cet entretien complète cet extrait : « Que faire... ? [...] là, je suis perplexe, je suis en pleine confusion : d'un côté les élèves s'en foutent des déboires d'Eugénie; de l'autre moi j'essaie de faire le professeur, mon job quoi; d'un autre côté encore, je me disais qu'Eugénie, c'est vrai que c'est pas vraiment passionnant [...] Ils ne m'en veulent pas à moi. C'est que je représente une culture dont ils ne veulent pas. Je le comprends bien. J'essaie de le dire à Christian. J'ai vécu ça aussi moi. Même je le vis encore d'une certaine manière, et je pense à ça là : Balzac c'est pas leur culture, c'était pas la mienne non plus quand j'étais [élève]. Mais faut savoir ce qu'on veut, et eux ils ne veulent pas. Moi j'avais fait l'effort. C'est vrai que c'est beau, c'est de la bonne littérature, mais il faut aller la chercher [...] Quand je parle avec Christian je me sens pas différent d'eux. Il n'y a pas longtemps j'étais à leur place. Je comprends ce qu'ils ressentent et c'est légitime. Je suis partagé entre la beauté de ce texte et son caractère ennuyeux [...] J'aime ça, mais aussi ça m'empêche pas d'aller au ciné, de lire des BD, d'aller en boîte. Le vrai schizo quoi. Il peut pas comprendre ça Christian et je me dis que c'est pas la peine de lui expliquer. Et je pense à ce moment-là que les élèves non plus ils peuvent ou ils veulent pas comprendre ça. Ils veulent pas être schizophrènes au fond. [...] Moi je l'ai fait. Je l'ai fait, mais eux ils sont plus rebelles. Ils veulent que l'école intègre leur culture [...] J'adore ce texte au fond. Mais je me sens pas... je me sens pas dans les baskets d'un professeur quoi. Voilà, ils le sentent les élèves [...] Et vous voyez ça, ça m'empêche de m'y mettre à fond quand je suis dans la classe... J'ai l'impression de jouer un rôle... Les élèves le sentent... C'est le paradoxe du comédien... ! Mais en plus compliqué parce que le rôle que je joue là il n'est pas très exaltant et qu'au lieu de mettre en valeur ce beau texte, je le... on en fait quelque chose de... beurk ! »

Cet extrait est typique parce qu'il rassemble un nombre élevé de traits caractéristiques de l'activité des enseignants débutants : résistance à l'identification au rôle social de l'enseignant, convocation de l'expérien-



ce d'élève pendant la conduite de la leçon, contradiction vécue entre un engagement en tant qu'enseignant et la sensation d'être encore élève, soupçon d'incompréhension de la part des enseignants expérimentés et des formateurs, incongruité perçue des dissonances culturelles par rapport à un archétype de l'enseignant, perception d'une distance entre la culture scolaire et la culture quotidienne, duplicité et non authenticité pour réussir à l'école comme élève et enseignant, tension perçue comme irréductible entre enseignants et élèves, conception doloriste de la culture scolaire.

Le renoncement nécessaire à l'activité type d'élève ou d'étudiant pour s'engager pleinement en tant qu'enseignant est en relation avec une sorte de purisme disciplinaire. Pour enseigner, il faut être capable de transpositions didactiques, c'est-à-dire aussi d'accepter ces transpositions et de prendre des distances avec l'activité disciplinaire connue à l'université.

L'extrait 3 provient de l'entretien d'auto-confrontation d'une PS d'anglais après une séance avec des élèves de 16-17 ans : « Alors là, c'est catastrophique... « *should* » ou « *would* »... Ils ne perçoivent pas les nuances ... Et j'ai la nette impression là, pendant que je leur parle, de me mettre à leur niveau... C'est de l'anglais de débutant que je fais pour qu'on se comprenne un peu... Je me résigne mais je ne sais pas si je fais bien... Je me dis là que si c'est ça que je vais leur enseigner... ! Je, je suis... perplexe là... c'est pas facile après avoir fini par saisir certaines subtilités d'une langue, de l'enseigner d'une manière aussi, aussi... Vous voyez ? Mais là, non et je me retrouve chaque fois à revoir des éléments de grammaire ou de vocabulaire de base... Je sens déjà que je me résigne... Là, je me rends compte... je crois, il me semble qu'ils ne vont jamais accéder à ce niveau de maîtrise subtile... Il vaut mieux peut-être tabler sur des connaissances plus basiques mais qu'ils vont pouvoir apprendre et qui vont leur servir... Mais si c'est ça mon travail... ! ».

Une nouvelle strate d'activité (l'enseignement) est à construire par le processus de typicalisation déjà décrit, à partir de la première mais dont elle diffère. Entre les deux strates, la proximité ou ressemblance favorise un processus de comparaison et d'attrait nostalgique pour l'activité passée. Ce renoncement à l'attraction d'une activité antérieure appréciée est à compenser par un engagement vers une activité professionnelle à peine entrevue, difficilement identifiée, et parfois perçue comme médiocre, voire repoussante, parce qu'évaluée par rapport à sa composante académique disciplinaire.

### ***Transmission, partage et accompagnement de la bonne pratique***

L'accompagnement par les PF est souvent décrit comme le pivot de la formation. Ceux-ci ont notamment pour mission de faire découvrir la bonne pratique aux débutants mais, s'agissant d'enseignement, cette bonne pratique n'a pas un caractère d'évidence ni d'ailleurs la manière de mettre les PF en contact avec elle.

L'extrait 4 provient d'un commentaire d'un PF après un entretien de conseil avec une PS en Anglais (élèves de 15-16 ans) à propos de son action envers une élève (Félicia) qui n'avait pas compris un point de grammaire, et notamment du fait qu'elle ne se soit pas attardée avec elle pour ne pas ralentir l'ensemble de la classe : « Là je suis un peu perplexe devant sa réponse : " trop difficile et ça prend trop de temps de rester jusqu'à ce que Félicia ait compris la forme négative ". Je me dis qu'elle a raison mais qu'un prof. ne peut pas se contenter de ce constat [...] Ouais là, perplexe, pas très sûr de lui le [formateur]... ! Je suis partagé. Presque, oui c'est ça, presque culpabilisé. Je me sens mal à ce moment-là. Ce qu'elle dit, je ne devrais pas lui laisser dire, l'arrêter. Et puis je... Voilà : je ne lui dis rien. A ce moment-là je m'en veux de ne rien lui dire, mais j'ai pensé que je n'avais pas de solution à lui proposer, qu'au fond, c'est bête à dire mais c'est ce que j'ai pensé là, que je ne suis qu'un prof. moi aussi..., et qu'au fond, je ne suis pas plus sûr de moi qu'elle [...] Tu sais c'est ma première expérience de [formateur]. Je suis enseignant et je n'ai pas de repères. Enfin je manque oui, de repères pour aider cette stagiaire. Je lui fais des reproches mais je ne détiens pas la vérité hein ? Je fais comme elle, au fond, en classe. Je pare au plus pressé, à ce qui me paraît urgent. En lui posant la question je me demande ce que je peux lui proposer comme solution. Et comme je ne vois rien de génial, je finis pas accepter sa réponse [...]. Après je suis " mal " pendant le reste de l'entretien. Je regrette de n'avoir rien dit, et je ne lui dis rien parce que je, au fond oui, je n'ai rien à lui dire... »

Ces interactions font parfois ressortir des points d'ombre du métier dont peut se satisfaire l'action en situation (et mettent en question le PF par une sorte d'effet en retour). Elles ont généralement une dimension évaluative marquée : les PF valident ou invalident les actions des PS. L'invalidation est parfois problématique parce que les changements à apporter paraissent trop grands ou inaccessibles aux PS. L'invalidation est alors rejetée ou atténuée en réduisant sa pertinence au domaine des principes généraux ou d'une vision idéalisée du métier, au nom d'une conviction partagée qu'il y aurait deux registres de vérité, l'un théorique et l'autre pratique. Alors que le conseil direct « tu devrais procéder ainsi » peut se montrer inopérant (Durand, 2001), des effets de développement des PS peuvent être observés lors d'interactions très indirectes (Chaliès, Bertone, Flavien & Durand, sous presse).

Ainsi, les commentaires faits par deux PF lors d'entretiens de conseil à la suite d'une leçon de Français par une PS avec des élèves de 17-18 ans, montrent la subtilité de l'accès à la signification d'un travail dont les normes sont énigmatiques. Ces commentaires portent sur le début de la leçon de la PS; ils lui ont été adressés successivement et séparément par le PF1 puis le PF2. PF1 : « Je trouve que, à chaque séance tu devrais reprendre ce qu'on a dit à la séance précédente [...] Insister sur la démarche, le plan, le plan du cours, le plan de la séquence [...] Il ne faut pas avoir peur d'insister, prendre le temps de bien justifier ta séquence,



de manière à ce que les élèves comprennent ce qu'ils vont faire et se situent par rapport à la séquence précédente ». PF2 : « Tu ne te débrouilles pas si mal : ça va vite, tu ne perds pas de temps en parlores inutiles [...] Ce que tu fais là est assez proche de ce que je fais moi : on ne perd pas de temps, on s'assure que tout le monde y soit. Tant pis si ça les brusque un peu, qu'ils comprennent bien qu'on va démarrer un cours et que l'interclasse est fini [...] On les rappelle à l'ordre, on leur demande le silence, puis on s'assure que tous sont prêts avec leur matériel, on rappelle brièvement ce qui a été fait précédemment et hop, on démarre avec tous les élèves qui y vont en même temps ».

Ce désaccord perdure alors que les deux PF commentent leurs commentaires de cette leçon. Ce nouvel entretien (auquel l'enseignante débutante a eu accès) fait aussi apparaître des points d'accords nombreux, listés ci-dessous : « ... Je pense qu'il faut être très méticuleux en début de cours ... » (PF 2); « ... Je suis bien d'accord avec toi, ce n'est pas moi qui dirai le contraire... » (PF 1); « ... L'essentiel n'est pas tant dans la façon de faire que dans les finalités et là, je pense qu'on est bien d'accords tous les deux : il ne faut pas manquer ce moment un peu crucial, mettre très vite les élèves en activité, tout en leur rappelant où se situe le travail du jour par rapport aux leçons précédentes » (PF 2); « Tout en instaurant un climat de fermeté et de confiance (...). Prendre le temps de faire l'appel et le rappel de la séance précédente » (PF 1); « Oui, oui nous sommes bien d'accord là dessus... d'accord pour dire que c'est important le début de la leçon. C'est un moment critique qu'il vaut mieux ne pas rater » (PF 2).

Le commentaire de ces commentaires par la PS a été le suivant : « Au début de l'année ça m'aurait perturbé ces désaccords parce que je cherchais des solutions, mais maintenant, non... Je me suis rendu compte que ça peut pas être mécanique avec les élèves : une fois je fais un truc et ça marche, une fois ça ne marche pas. C'est comme ça... Par contre je ne comprends pas pourquoi c'est comme ça... Mais en tout cas je l'ai remarqué en fait... Je suis toujours surprise, alors les formateurs qui nous disent : " faites comme ci, faites comme ça... " ! Je n'y crois pas trop [...] Je comprends ce qu'ils disent là... bon, ça m'aide et je vois mieux ce que je vais pouvoir faire... Ça me donne même envie d'essayer de suite... ».

En euphémisant les traits singuliers de leurs convictions, ces formateurs pointent des éléments consensuels (entre eux et potentiellement au-delà d'eux pour l'ensemble de la communauté des enseignants) quant à la manière de prendre en main une classe. Probablement d'ailleurs ces interactions sous forme de controverses sont-elles l'occasion pour eux d'un développement de leur activité (Clot, 1999). Cet extrait illustre aussi un trait du travail aujourd'hui, et notamment le travail « sur autrui » qui ne peut être appréhendé en termes de réponses à des problèmes délimités *a priori* et clairs, et d'une efficacité causaliste et linéaire (ceci provoque cela). Devenir un enseignant compétent ne signifie pas acquérir des « comportements efficaces et prédictibles », mais construire une cohé-



rence en situation à la fois personnelle et inter-personnelle, et une consistance à un niveau profond impliquant des dimensions éthiques, d'investissement personnel, d'initiative et d'autonomie. À certains moments de leur apprentissage professionnel, les débutants s'accommode d'une consistance locale ou momentanée : ils construisent ces îlots de cohérence à partir desquels leur activité se développe; à d'autres moments, dépassant ces cohérences locales, ils déploient des efforts réflexifs et tendent vers une conception d'ensemble unifiée.

### ***Réduction des dissonances et création d'unité***

L'expérience passée est l'appui à partir duquel les débutants se dépassent eux-mêmes. Ceci peut avoir comme corrélat une relative insensibilité à la part de « nouveauté dans le nouveau », et un engagement dans l'action qui nivelle les situations et masque leur singularité, repliant ainsi le nouveau sur le connu. Nous avons observé ce repli de la formation sur l'enseignement chez des acteurs différents mais aussi chez un même acteur (Durand, 2001). À titre d'illustration, nous résumons ci-dessous l'activité d'un PF a) au cours d'une interaction individualisée avec Stanislas, un élève de 17 ans en Education Physique (Badminton), et b) lors d'un entretien de conseil faisant suite à une leçon de Gymnastique animée par un PS (Serge) avec des garçons de 16-17 ans (voir tableaux pages suivantes).

Cette similitude concerne aussi les préoccupations et les savoirs mobilisés dans l'action par cet acteur dans les deux séquences.

Ces similitudes peuvent être liées à une assimilation de la situation de formation à celle d'enseignement et à un repli de la formation sur l'enseignement. Elles peuvent aussi résulter d'une mise en correspondance de l'enseignement et de la formation par le biais d'un troisième terme médiateur. Ainsi, par exemple, les stratégies de « masquage du savoir » remplissent cette fonction de médiation. Elles consistent en incitations des élèves et des formés à mettre à jour un savoir caché en cherchant et découvrant les solutions à des problèmes artificiellement conçus et posés, ou qui surgissent dans la pratique. Cette procédure est omniprésente dans le système scolaire et dans les centres de formation où le fait de faire réfléchir, de faire trouver le savoir masqué, de ne pas observer de modèle devient quasiment le seul modèle d'action proposé aux élèves et aux enseignants débutants. Elle constitue une sorte d'invariant contribuant à l'unification des activités au sein du système scolaire global.

### **Situation et structuration de l'activité des enseignants et des praticiens formateurs**

Le travail d'enseignant et de formateur d'enseignants présente des traits qui nous ont permis d'identifier quatre bascules et réorganisations au moins s'opérant chez ceux d'entre eux qui connaissent une trajectoire



| Séquence d'enseignement   | Séquence de formation  |
|---|--|
| Interroge Stanislas sur la qualité de son geste   | Demande à Serge d'évaluer la situation d'apprentissage à la " Barre fixe "                 |
| Se dit que Stanislas n'a pas compris le jeu en Badminton                                      | Se dit que Serge est relaxe et se contente de ce qu'il a fait                              |
| Interroge Stanislas sur l'action de son adversaire  | Interroge Serge sur le nombre d'élèves ayant réussi la " bascule "                         |
| Comprend que Stanislas n'analyse pas le jeu   | Comprend que Serge se limite à une vision superficielle des choses                         |
|   | Demande à Serge si les élèves ont vraiment appris quelque chose                            |
| Contredit Stanislas en lui démontrant qu'il n'a pas mis son adversaire en difficulté          | Contredit Serge en lui indiquant qu'il ne donne pas beaucoup de conseils                   |
|   | Demande à Serge combien d'élèves ont réussi la " bascule "                                 |
| Rappelle à Stanislas la consigne de mettre l'adversaire en danger                             | Déçu de la réponse de Serge lui indique fermement qu'il doit aider les élèves              |
| Énonce l'ensemble des moyens possibles pour mettre l'adversaire en danger                     | Énonce différents moyens pour aider les élèves à apprendre                                 |
| Évalue négativement le coup gagnant joué par Stanislas  |  |
| Énonce une solution alternative au coup joué par Stanislas                                    |  |
| Demande à Stanislas s'il comprend et partage son évaluation                                   | Demande à Serge s'il est d'accord avec son analyse   |
| Demande à Stanislas de chercher à mettre son adversaire en difficulté ou cours du jeu à venir | Demande à Serge de se préoccuper des apprentissages des élèves lors de la séance prochaine |

typique dans ce **domaine**<sup>4</sup> : a) d'une activité estudiantine centrée sur une discipline universitaire à b) une activité de stagiaire centrée sur la didactique de cette discipline puis c) au travail d'enseignement jusqu'à d) une activité de formateur d'enseignants. Ces réorganisations permettent de comprendre comment s'opère au cours de la construction d'un parcours professionnel, l'articulation à double sens entre activité située et expérience mémorisée.

4. Cette trajectoire est typique dans la mesure où il est très rare que des formateurs soient recrutés dans les HEP en Suisse ou dans les IUFM en France, sans avoir été enseignants. Elle caractérise en priorité les enseignants du secondaire chez qui l'étape disciplinaire initiale est très prégnante.



| Préoccupations pendant la séquence d'enseignement                           | Préoccupations pendant la séquence de formation                         |
|---|---|
| Stimuler Stanislas à apprendre  |   |
| Inciter Stanislas à s'auto-évaluer  | Inciter Serge à s'auto-évaluer précisément                              |
| Inciter Stanislas à ne pas se contenter d'enregistrer les résultats obtenus | Inciter Serge à ne pas se contenter d'enregistrer les résultats obtenus |
| Faire sortir Stanislas d'une attitude passive                               | Amener Serge à rompre avec son attitude relaxe                          |
|   | Stimuler Serge à avoir des actions plus efficaces                       |
| Donner à Stanislas des informations lui permettant de se repérer            | Amener Serge à être plus exigeant avec lui-même                         |
| Obtenir l'accord de Stanislas quant à l'analyse qu'il fait de leurs actions | Obtenir l'accord de Serge quant à l'analyse qu'il fait de son action    |
| Obtenir l'engagement de Stanislas de changer sa façon d'agir à l'avenir     | Obtenir l'engagement de Serge de changer sa façon d'agir à l'avenir     |

| Savoirs mobilisés pendant la séquence d'enseignement                               | Savoirs mobilisés pendant la séquence de formation  |
|--|---|
| Il n'y a pas d'apprentissage sans évaluation précise de son action                 | Il n'y a pas d'apprentissage sans évaluation précise  |
| Les élèves doivent comprendre pour progresser                                      | Un stagiaire doit comprendre ce qui s'est passé pour progresser                                     |
| Un questionnement précis aide à réfléchir  | Un questionnement précis aide à comprendre et à s'évaluer   |
| Les consignes doivent être claires, précises et exhaustive                         | Ne pas dire son désaccord facilite l'auto-évaluation  |
| Poser des questions non inductives facilite l'auto-évaluation                      | Un stagiaire qui analyse son action avec le PF peut faire de même lorsqu'il est seul                |
| Pour apprendre il faut aller au-delà de l'évidence du résultat                     |   |
| Contredire un élève est de nature à le sortir de l'erreur                          | Contredire le stagiaire est de nature à l'amener à comprendre et progresser                         |
| Présenter l'ensemble des solutions qui s'offrent à eux aide les élèves à apprendre | Donner des solutions parmi lesquelles le stagiaire peut choisir est de nature à le faire progresser |
| Avoir le projet de changer sa façon d'agir conditionne l'apprentissage             | Avoir le projet de changer sa façon d'agir conditionne les progrès futurs                           |



Quatre questions sont pointées au titre de discussion.

En premier lieu l'activité de ces acteurs est organisée en flots signifiants et cohérents. Nous les concevons comme résultant de processus de typicalisation d'actions et expériences passées, et constituant des dispositions à agir (Bourdieu, 1998), c'est-à-dire des possibles pour l'action qui sont actualisés ou non en situation (Durand, Saury & Sève, 2006), lorsque les conditions sont connues des acteurs ou lorsqu'elles ont un « air de famille » avec les conditions dans lesquelles ces actions ont été typicalisées. D'où une tendance à minimiser le degré de nouveauté et la spécificité des situations nouvelles, qui peut aussi expliquer une certaine adhérence au passé, une tendance au conservatisme et à la reproduction. Les trajectoires professionnelles acquièrent de la consistance par ce processus de « désingularisation » et généralisation, au risque d'une dénégation de la nouveauté et de la spécificité des situations, et d'un repli routinier sur le connu et maîtrisé.

En second lieu, ces dispositions s'organisent en un système global d'activité dans la mesure où les acteurs démontrent une recherche de cohérence d'ensemble, dans le temps, qui autorise à parler d'unité et d'identité (Lahire, 2004). Ces dispositions ou organisations d'activités présentent une autonomie relative. Ceci tient à une certaine étanchéité entre domaines d'activité pouvant expliquer la pérennité d'incohérences pratiques ou biographiques globales, et la propension à construire des *traversals* (Lemke, 2000), c'est-à-dire des artefacts concrets ou symboliques qui remplissent des fonctions de médiateurs sémiotiques et facilitent des échanges de signification d'un domaine à l'autre. Il nous semble que l'artefact « masquage des savoirs » remplit (sans doute avec d'autres) cette fonction dans le système de formation des enseignants et d'enseignement scolaire.

En troisième lieu, l'organisation signifiante de l'activité d'un enseignant ou d'un formateur à l'instant  $t$  est isomorphe aux domaines d'activité sociale dans lesquelles ils ont travaillé. La structuration actuelle de l'activité de ces acteurs est une sorte de témoignage de leur histoire. Cette histoire se construit de façon cumulative et des strates d'activité successives peuvent donner l'image d'une organisation de l'activité « en oignon ». Mais le plus souvent le système global d'activité résulte d'une intégration complexe des tensions et contradictions. Les mises en relation et la recherche d'une consistance dynamisent un système global d'activité réticulaire et hiérarchisé. Ce dynamisme s'organise à des échelles de temps différentes selon les activités et les dispositions. Ceci contribue à rendre étanches les différents domaines d'activité qui sont néanmoins mis en relations par les médiateurs sémiotiques décrits ci-dessus.

En quatrième lieu, l'isomorphisme entre l'organisation de l'activité des acteurs et l'activité sociale au sein du système scolaire peut apporter des explications plausibles à des phénomènes problématiques souvent repé-



rés dans les centres de formation des enseignants, notamment : reproches simultanés et contradictoires de ne pas délivrer suffisamment de solutions pratiques dans les centres de formation et d'infantiliser les PS, manque de convergence entre les apports des différents formateurs, conservatisme et résistance à l'innovation, tendance à organiser ces centres de formation sur le modèle de l'enseignement et à en faire des instituts de didactique, malaise des praticiens formateurs dont la légitimité professionnelle est peu reconnue, repli sur une vision pédago-centrée du monde social et de l'éducation en raison d'une absence d'expérience des formateurs en dehors du système scolaire.

Ces questions ne sont qu'esquissées dans cet article programmatique. Elles devraient néanmoins être relayées dans la politique des centres de formation des enseignants. Divers axes pourraient être envisagés, notamment a) faire de la formation des formateurs (et notamment des PF) un levier de dynamisation et d'intégration des formations, b) concevoir les formations des enseignants et des formateurs en relation avec leurs trajectoires biographiques par accompagnement de parcours personnalisés, c) concevoir comme séparées et articulées (comme objet et processus) les activités d'enseignement et de formation, d) développer des politiques volontaristes d'innovation en matière d'enseignement et de formation, pour les gains d'efficacité auxquelles elles peuvent conduire, et aussi comme prévention de la menace de sclérose opérative inhérente à tous les métiers dans lesquels l'évaluation de l'efficacité est problématique, indirecte et différée dans le temps.



## Références

- Bourdieu, E. (1998). *Savoir Faire. Contributions à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris : Seuil.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., Durand, M. (sous presse). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations : A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2001). Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. In C. Gohier & C. Alin (Eds.), *Enseignant- formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Durand, M. (2006). *Activités et formation*. Genève : Carnets des Sciences de l'Education.
- Durand, M., Ria, L ; Veyrunes, P. (sous presse). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. In F. Saussez (Ed.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Durand, M., Saury, J., Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets – environnements. In J.M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets – activités – environnements: Approches transverses* (pp. 61-84). Paris : PUF.
- Durand, M., Saury, J., Veyrunes, P. (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 37-62.
- Durand, M., Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie / formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 47-60.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus*. Paris : La Découverte.
- Lemke, J.L. (2000). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture and Activity*, 7(4), 273-290.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1987/1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris : Addison-Wesley France.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration: trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Education*, XXX(3), 535-554.
- Ria, L., Sève, C., Theureau, J., Saury, J., Durand, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions : study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-233.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Veyrunes, P., Bertone, S., Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche – formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2, 53-70.