

RECHERCHE ET FORMATION EN « ANALYSE DE PRATIQUES » UN EXEMPLE D'ARTICULATION

LUC RIA*, SERGE LEBLANC**,
GUILLAUME SERRES*, MARC DURAND***

Résumé *En analysant « l'activité située » de professeurs stagiaires en IUFM trois boucles d'articulation entre recherche et formation sont proposées : a) les données de recherche sur l'activité des enseignants peuvent devenir des artefacts efficaces en formation ; b) les recherches couplées à leur activité en formation permettent de modifier l'espace de formation ; c) les données de recherche sur l'activité en classe et en formation peuvent participer à la conception de dispositifs de formation innovants prenant en compte des caractéristiques récurrentes de l'activité des novices, non spécifiques à une discipline.*

43

Introduction

Depuis la circulaire du 06.09.2001, préconisant la création de dispositifs originaux susceptibles d'aider les professeurs stagiaires et néo-titulaires à adopter une posture réflexive par rapport à leur pratique, l'analyse de pratiques fait partie du paysage des IUFM (cf. l'entretien de M. Altet, dans ce numéro). De nombreuses journées de formation de formateurs et la publication de numéros de revues scientifiques sur ce thème témoignent de cet essor (par exemple, *Éducation permanente*, n° 160 et 161 ; *Revue française de pédagogie*, n° 138). Cependant, les dispositifs utilisés pour analyser les pratiques en formation initiale et continue sont très éclectiques (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Selon les cas, l'accent est mis sur : a) la maîtrise

* - Luc Ria, Guillaume Serres, Laboratoire PAEDI, IUFM d'Auvergne.

** - Serge Leblanc, Laboratoire du LIRDEF, IUFM de Languedoc-Roussillon.

*** - Marc Durand, Équipe Form'Action, université de Genève.

des gestes professionnels ; b) les capacités d'analyse des situations professionnelles à partir de grilles préétablies ; c) la prise de conscience par le sujet de ses propres stratégies d'actions ; d) l'élucidation de son implication personnelle et « identitaire » au fil des interactions en classe ; e) la recherche d'invariants interpersonnels ou de genres professionnels (Clot, 2005). Cet éclectisme est une richesse, mais aussi une source potentielle de confusion entre les finalités de la formation et de la recherche au sein des IUFM, et notamment par le fait que les dispositifs de formation sont rarement adossés à des postulats scientifiques (Perrenoud, 2004).

Schématiquement, deux postures de recherche s'opposent dans l'analyse des pratiques professionnelles : l'une vise à construire des savoirs académiques sous-tendus par un cadre théorique ; l'autre postule que les savoirs construits en observant les pratiques « du dehors » peuvent être utilisés sur le terrain, à condition d'être traduits, vulgarisés dans un langage accessible pour le praticien. Ces deux postures sont insatisfaisantes puisque l'espace d'intelligibilité entre les praticiens et les chercheurs est à chaque fois limité – d'un côté, par l'hermétisme du langage scientifique du chercheur, de l'autre, par l'incomplétude du langage naturel du praticien – au point que la connaissance délivrée aux praticiens n'est pas génératrice d'actions plus pertinentes, mais qu'au contraire, elle peut être un facteur d'inhibition pour l'action à venir (Clot, 2005).

Notre projet est de montrer comment, à partir d'une ergonomie cognitive, la recherche peut aider à structurer la formation et être nourrie en retour des données recueillies en formation. Nous cherchons à concevoir et tester des passerelles effectives et fécondes entre chercheurs, formateurs et formés dans les IUFM.

UN OBSERVATOIRE DE RECHERCHE SUR LES DISPOSITIFS D'ANALYSE DES PRATIQUES

Une première distinction est à opérer entre pratique et activité. Si la pratique est souvent réduite à la réalisation, à l'accomplissement d'un projet, elle est aussi souvent considérée comme une activité sociale non théorisée. Nous lui préférons le terme d'activité comme totalité dynamique intégrant des composantes internes (cognitives, intentionnelles, émotionnelles, mémorielles et perceptives) et externes (contexte d'action).

C'est dire que notre travail de recherche s'inscrit dans le courant de recherche généralement désigné comme celui de « l'action ou de la cognition située » (Barbier, Durand, 2003), et plus particulièrement dans le cadre de recherche en ergonomie cognitive (Theureau, 2004). Ce dernier comporte trois présupposés théoriques

essentiels : a) l'activité est toujours couplée à une situation, l'une et l'autre évoluant conjointement dans le temps. Le sens de l'activité pour l'acteur est donc en continuelle reconstruction ; b) une activité ne peut être comprise hors de la signification que lui donne son acteur, dont le regard partiel, subjectif ne croise qu'en partie (ou pas du tout) une représentation objective et rationalisée du monde ; c) bien que ressentie comme singulière et subjective, une activité s'inscrit toujours dans un héritage culturel et dans une communauté d'appartenance. Dans l'activité, chaque acteur se réapproprie cet héritage et contribue à le perpétuer localement, comme une réalité collective.

Les résultats présentés pour cet article proviennent de notre observatoire de recherche sur « l'entrée dans le métier » au sein du laboratoire du PAEDI (1) de l'IUFM d'Auvergne et plus ponctuellement sur l'académie de Créteil, portant sur l'analyse de l'activité de différents professeurs stagiaires et néo-titulaires (2) du second degré, spécialistes de disciplines scolaires différentes. Deux catégories de données ont été recueillies : a) des données d'enregistrement de l'activité des professeurs stagiaires au cours des divers contextes de classe et de formation ; b) des données de verbalisation lors d'entretiens d'auto-confrontation *a posteriori* permettant de saisir le sens de l'activité pour son acteur (ce qu'il a visé, ressenti, appris dans la situation vécue). Le traitement des données a été réalisé en deux étapes : la description des comportements et la transcription des verbalisations des professeurs stagiaires en classe ou au cours du dispositif de formation, et l'identification et nomination des composantes de leurs activités en termes de perceptions, préoccupations, émotions, interprétations et connaissances.

45

Cet observatoire de recherche nous a permis de mettre en évidence le caractère complexe et non prévisible du développement de l'activité des stagiaires en formation.

Le développement complexe de l'activité des professeurs stagiaires en formation

Une première recherche s'est attachée à étudier l'activité de huit professeurs stagiaires PLC2 en éducation physique et sportive (EPS) lors d'un atelier d'« analyse des

1 - Laboratoire PAEDI (Processus d'actions des enseignants : déterminants et impacts), habilité « Jeune équipe » (n° 2432).

2 - Les lauréats du CAPES ou de l'Agrégation deviennent des professeurs de lycées et de collèges (PLC2) inscrits en deuxième année à l'IUFM. Ils ont en responsabilité une ou plusieurs classes sur une année scolaire et assistent à des cours théoriques en alternance. Les néo-titulaires sont les enseignants titulaires en 1^{re} année d'exercice professionnel ; ils bénéficient encore de dispositifs de formation dans leur académie d'accueil.

pratiques » (3) pendant lequel étaient présentées des séquences vidéo portant sur l'activité d'enseignants novices et chevronnés. Deux modalités de développement de leur activité ont été repérées (Serres, Ria, Adé et Sève, sous presse).

La première montre que l'activité des stagiaires se développe parfois de manière linéaire et distribuée dans le temps. Des connaissances construites précédemment en formation ou en classe selon leur efficacité pragmatique sont successivement validées ou invalidées lors du dispositif. L'activité professionnelle se construit alors de façon progressive à partir d'une succession de situations de formation et de situations professionnelles et le dispositif d'analyse des pratiques participe à sa validation individuelle et collective.

La seconde modalité met l'accent sur une dynamique rétrospective plus complexe du développement de l'activité. Des expériences passées aussi diverses que le ressenti d'une ambiance particulière lors d'une intervention en classe de la part d'un conseiller pédagogique deux années au préalable, que la rédaction d'une copie d'examen ou encore la lecture d'un ouvrage sur l'intervention pédagogique peuvent être mobilisées de nouveau lors de l'activité d'analyse des pratiques. Ainsi, des expériences syncrétiques, n'ayant pas forcément donné lieu à la construction de connaissances sur le champ, prennent sens après-coup en formation. La construction de nouvelles connaissances s'effectue alors sur la base de ces expériences diffuses jusque-là faiblement symbolisées, de ces parcours personnels qui sont redéployés et capitalisés lors de situations d'analyse des pratiques particulièrement significatives du point de vue des stagiaires.

46

Ainsi, les dispositifs d'analyse de pratiques confèrent à une pluralité d'expériences, plus ou moins anciennes et sans cohérence *a priori* les unes par rapport aux autres, une nouvelle unité de sens plus explicite pour les stagiaires. Le développement de l'activité professionnelle correspond alors à des parcours d'expériences dont la distribution des espaces et des temporalités est très variable d'un enseignant à l'autre et pour lesquels les émotions vécues, qu'elles soient positives ou négatives, jouent un rôle décisif.

Le caractère non prévisible du développement de l'activité professionnelle

Une seconde recherche a porté sur les effets d'une situation de formation sur l'activité ultérieure en classe de professeurs stagiaires en EPS (Serres, Ria, Adé, 2004).

3 - « Analyse des pratiques » désigne les dispositifs de formation organisés au sein des IUFM pour analyser l'activité professionnelle des stagiaires.

Lors de ce dispositif, un formateur les invitait à expliciter leur activité enregistrée par vidéo et énonçait en leur présence des conseils au fur et à mesure de l'analyse des situations de travail. Quels ont été les effets de cette formation sur les stagiaires ? Certains stagiaires ont adopté les conseils énoncés, mais non sans difficulté. En effet, bien que convaincus de la pertinence des conseils prodigués – liés essentiellement à leur portée pratique potentielle – ils craignaient d'abandonner leur première façon d'agir pourtant insatisfaisante à leurs yeux. Ils tentaient alors prudemment de recomposer pas à pas des scénarios avant de les mobiliser en classe. D'autres stagiaires se disaient « empêchés » par la situation de classe pour mettre en œuvre le conseil dispensé. Tout se passait comme s'ils ne parvenaient pas à mobiliser « dans l'instant présent » les éléments de réflexion construits en formation et à modifier le cours des contraintes extérieures pesant sur leur activité. Enfin, d'autres stagiaires récusaient la pertinence des conseils du formateur qui leur paraissait avoir des exigences professionnelles démesurées. Ils repartaient vers leur classe sans avoir la moindre intention de changer leur façon de faire.

En somme, les jeunes enseignants ont tendance à préserver des formes d'intervention déjà testées en classe – et donc familières – même si, à leurs yeux, elles demeurent d'une faible efficacité. L'adoption de nouvelles formes d'intervention ne se réalise qu'à la suite d'enquêtes minutieuses, de recompositions prudentes des scénarios de classe et avec souvent des émotions intenses.

Ces deux recherches dévoilent une partie de la dynamique de transformation complexe, invisible, singulière de l'activité des professeurs stagiaires lors des dispositifs d'analyse des pratiques. Se trouve ainsi dépassée l'opposition classique des recherches sur les formations en alternance (épistémologie des savoirs *versus* épistémologie de l'action), puisque les deux activités (en classe et en formation), analysées « à grain fin », témoignent des échanges et des convergences dynamiques entre lesquels on ne peut supposer ni lien de subordination *a priori*, ni isomorphisme. Ce qui nécessite de réfléchir à d'autres modalités d'articulation, de synchronisation entre les activités de classe et de formation pour pouvoir offrir aux stagiaires les espaces ou les artefacts de formation les plus susceptibles de favoriser la construction de nouveaux savoirs professionnels.

TROIS BOUCLES D'ARTICULATION DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION

L'analyse de l'activité en situation permet de proposer une contribution de la recherche à la conception des dispositifs de formation en trois boucles, fondée sur

l'idée que les enjeux épistémiques et transformatifs de la recherche et de la formation peuvent se développer de manière consubstantielle (Schwartz, 1997).

1^{re} boucle: la recherche sur l'activité en classe comme artefact pour la formation

La première boucle consiste à ordonner l'espace de formation à partir des résultats de recherches préalables pour définir des situations les plus « prometteuses », c'est-à-dire le plus en rapport avec les pratiques cibles, les difficultés typiques des stagiaires et leurs attentes professionnelles (Leblanc, Gombert, Durand, 2004). Par exemple, nous avons pointé, notamment pour les enseignants novices en EPS, le caractère typique: a) de leurs émotions intenses en classe (Ria, Sève, Theureau, Saury, Durand, 2003); b) de leurs engagements indéterminés, contradictoires et exploratoires devant les élèves (Ria, Sève, Durand, Bertone, 2004); c) des interactions avec leur conseiller pédagogique (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel, Durand, 2004; Ria, Chaliès, 2003)... , etc.

Concrètement, la première séquence de formation à l'analyse des pratiques, débute par la présentation aux stagiaires de séquences vidéo de quelques minutes extraites de nos corpus de recherche (Leblanc, Serres, Ria, et Roublot, 2005), comme par exemple, l'activité d'un professeur novice lors de ses premières consignes collectives, de la mise au travail des élèves, de la régulation des actions collectives et individuelles en classe, de la gestion d'élèves perturbateurs..., etc.

48

Le premier intérêt de ce démarrage de la formation à partir d'extraits de corpus est de proposer aux stagiaires directement les points névralgiques autour desquels leur activité risque d'achopper et d'écarter ceux *a priori* moins cruciaux pour leur développement professionnel. Il semble en effet inutile de laisser les débutants arpenter seuls la sphère de leur activité professionnelle et redécouvrir l'ensemble des obstacles pointés par la formation et/ou la recherche.

Le second intérêt est de leur permettre de s'assurer que les problèmes rencontrés en classe ne sont pas imputables à des traits personnels mais plutôt à des traits génériques d'une communauté professionnelle en cours de développement. Une stagiaire confirme ce phénomène typique de réassurance lors d'un entretien d'auto-confrontation: « *Quand Étienne dit qu'il se sent en difficulté dans cette situation-là, ça me rassure vraiment... Je commençais à douter sérieusement de moi... Et là, ça me rassure... Je ne suis pas toute seule dans ce cas...* »

La réassurance entre pairs est ici essentielle, au point que les matériaux de recherche portant sur l'activité d'enseignants plus chevronnés sont moins prisés par les stagiaires qui estiment être trop éloignés de ces derniers dans leurs façons d'intervenir en classe pour en tirer un quelconque bénéfice. L'un d'entre eux l'exprime à sa façon : *« Ça ne me sert pas vraiment cette vidéo [d'un enseignant chevronné]... Je suis vraiment à mille lieux de sa façon de faire... Mon problème est ailleurs... On verra dans quelques années... »*. Ce constat montre l'importance d'amorcer la formation par des analyses de pratiques débutantes avant d'envisager à moyen terme l'analyse de pratiques plus expertes.

2^e boucle : la recherche sur l'activité en formation pour modifier l'espace de formation

L'analyse de l'activité des stagiaires en formation permet d'identifier les effets de la formation et la nature des situations les plus favorables de leur point de vue. Ce qui favorise ensuite la modification des contours ou des orientations du dispositif de formation. Cette contribution de la recherche sur la conception d'un dispositif de formation peut s'effectuer de manière itérative d'une session à l'autre (modification à un court terme).

Dans cette perspective, les données recueillies lors d'un dispositif de recherche couplé à un dispositif de formation à l'analyse des pratiques, démarrant en première session de formation par une analyse collective de l'activité des stagiaires sur vidéo (Ria, Serres, Mérini, 2005), ont montré à quel point ces derniers étaient « paralysés » par l'idée d'observer leur propre activité en public. L'extrait d'un d'entretien d'auto-confrontation illustre l'épreuve vécue par un stagiaire : *« Là, je vois que c'est moi sur la vidéo, c'est horrible... La vidéo n'a pas démarré et dans ma tête je me passe le film de la leçon, mais plus vite que la bande. Je regarde si j'ai fait une boulette, je me dépêche pour essayer de voir ce que j'ai fait... Je suis très mal à l'aise, j'ai l'impression que tout ce que je dis est hésitant... S'entendre et se voir, c'est terrible... »*. Ces données montrent la nécessité d'engager une réflexion préliminaire sur les questions d'intervention en classe sans que l'image des stagiaires soit directement impliquée. Cette première confrontation pouvant être difficile à surmonter en début de formation. La seconde session de formation s'est alors amorcée par l'observation de l'activité d'un enseignant débutant anonyme appartenant à une session de formation précédente. Cette activité « par procuration » laissait à autrui le soin d'agir à sa place. Néanmoins, il est possible de privilégier en début de formation des procédures plus individuelles d'analyse de l'activité pour que les stagiaires apprennent progressivement et de façon plus intime à accepter leur propre image et à la décrire de façon détaillée.

D'autre part, nos données ont montré que les stagiaires en formation recherchent systématiquement à accorder leur point de vue avec celui de leurs pairs. C'est le cas de ce stagiaire soucieux de l'opinion des autres : « Là, j'attends vraiment la réflexion de mes collègues [stagiaires]... Car je trouve que ce n'est pas terrible sa façon de faire... [action observée sur la séquence vidéo] ». L'activité de chacun s'ajuste peu à peu aux normes du groupe selon un processus d'acculturation. Ces ajustements intersubjectifs correspondent à une mise en conformité implicite vis-à-vis de règles et d'usages professionnels, et plus largement à un processus d'intégration d'une « communauté de pratique ».

Parfois, l'intervention du formateur a nourri l'activité réflexive des professeurs stagiaires sans qu'il ait pu lui-même le subodorer. Ce fut le cas d'un stagiaire EPS qui a tenté pendant plusieurs minutes de s'isoler mentalement des discussions du groupe, pour réfléchir à son activité professionnelle à la lumière d'une remarque apparemment incidente du formateur : « Là, [lors de l'activité en formation]... Je suis en train de réfléchir à mon propre vécu... Quand le formateur parle du mur qui est trop près [pour qu'une file d'attente à un atelier de gymnastique puisse se déployer sans bousculade] ça me percuté... Et là, je refais dans ma tête tout mon cycle avec cette idée... ». Ces données montrent que l'activité en formation est autonome : chacun sélectionne certains éléments pour construire des significations à partir de sa propre sensibilité et expérience professionnelle.

Dans cette perspective, il n'est pas possible de déterminer *a priori* et dans le détail les espaces de formation les plus opportuns pour les stagiaires. Cependant, l'étude de leur activité en formation permet de baliser à grands traits l'orientation des sessions ultérieures. A titre d'exemple, nos données de recherche pointent la nécessité : a) de ne pas exposer trop vite les stagiaires en début de formation ; b) d'alterner des séquences favorisant les réflexions individuelles et collectives ; c) d'exploiter en formation leur tendance à comparer – sur un jeu de ressemblances/dissembances – leur activité professionnelle ; d) de limiter les séquences vidéo sur l'activité d'enseignants plus chevronnés ; e) de définir plus précisément la nature des interventions du formateur dans cet espace de formation..., etc.

3^e boucle : la (re)définition structurelle des espaces de formation

Cette troisième boucle dépasse la modification d'une séquence à l'autre du dispositif. Elle correspond à des modifications structurelles à plus grande échelle (par exemple, l'ensemble d'un dispositif de formation à l'IUFM) et selon des empanns temporels bien plus longs (mois, année). Si la cyclicité de la transformation est annuelle,

la nouvelle formation sera alors destinée à des stagiaires nouvellement promus. Une nouvelle fois, ce sont les données de recherche qui peuvent infléchir l'organisation de ces espaces de formation. Deux exemples sont présentés ici : le premier correspond à une modification d'un dispositif à grande échelle déjà existant ; le second à une création d'un espace de formation innovant.

Une Action Concertée Incitative (ACI) en cours (Ria, Serres, Goigoux, Baquès, Tardif, 2004-2007) porte sur le développement de l'activité de professeurs stagiaires PLC2 en histoire et géographie (HG), mathématiques et EPS à l'IUFM d'Auvergne. Son but est de comprendre la dynamique de leur développement au gré des multiples contextes de classe et de formation. La formation à l'analyse des pratiques prend différentes formes selon des espaces/temps distribués tout au long de cette seconde année d'IUFM : conseils pédagogiques en stage en responsabilité ou lors du stage de pratique accompagnée, visites-conseils effectuées par les formateurs IUFM, ateliers de pratique réflexive dans le cadre des formations générale et/ou disciplinaire, ou encore rédaction du mémoire professionnel.

Des monographies ont décrit de façon qualitative l'activité hebdomadaire de classe et de formation de quatre professeurs stagiaires en HG et en mathématiques. Plus d'une trentaine de recueils de données ont été réalisés auprès de chaque stagiaire tout au long de leur année scolaire (enregistrements de l'activité dans les différents contextes ; entretiens d'autoconfrontation). Ces recueils ont permis, par exemple, d'identifier les effets des conseils donnés aux stagiaires selon : a) les personnes qui les énonçaient (formateurs IUFM, conseillers pédagogiques, IA-IPR, amis ou anciens professeurs...) ; b) les lieux d'émission (IUFM, établissements scolaires, bassins de formation, universités...) ; c) les périodes scolaires d'énonciation ; d) leur nature, leur forme (par exemple, l'effet déstabilisateur de « conseils en cascades » même les plus pertinents)..., etc.

Ces monographies ainsi que les premiers éléments de généralisation ont été présentés aux formateurs des départements disciplinaires au sein de l'IUFM. Ces derniers ont découvert avec une autre focale – celle de chercheurs non spécialistes du domaine disciplinaire et non impliqués dans l'activité de formation de ces départements – la dynamique endogène des parcours d'expérience des stagiaires et les effets générés par leur propre activité de formation. Cette rencontre a permis de finaliser de nouvelles coordinations entre formation et recherche : a) la possibilité pour les formateurs d'accéder à l'ensemble du corpus de la recherche pour satisfaire individuellement ou collectivement la curiosité suscitée par la présentation des données ; b) la possibilité pour eux de présenter l'année de formation suivante des extraits d'entretiens de recherche pointant les difficultés typiques des stagiaires au cours de

leur année de formation ; c) la sollicitation des formateurs pour des opérations de recherche complémentaires ; d) la redéfinition l'année suivante de certaines orientations du dispositif de formation existant.

Une seconde recherche en cours (Rayou, Ria, Lecomte, 2004-2007) a pour but d'évaluer un dispositif innovant d'analyse des pratiques professionnelles dans l'académie de Créteil. Elle s'attache à décrire l'activité de néo-titulaires de toutes disciplines d'enseignement du second degré lors de séquences de co-observation entre pairs intervenant en classe. Ce dispositif est innovant dans la mesure où il se développe non plus au sein du centre formateur mais au sein d'un nouvel espace de formation, là même où s'exerce la pratique professionnelle, et de manière quasi autonome puisque les néo-titulaires définissent eux-mêmes leurs dispositifs d'observation tant au niveau du choix des pairs, des disciplines d'enseignement qu'au niveau des modalités de formation (durée, nombre de rotations, nature des régulations post-observation...). Ces derniers apprécient de pouvoir développer des relations de coopération entre pairs moins surplombantes que celles vécues en formation initiale lors des régulations de conseil pédagogique. Les chercheurs présents dans les classes mais aussi lors des interactions post-leçons entre néo-titulaires, s'attachent à repérer les effets de ces séquences de co-observation sur le développement de leur activité professionnelle.

Les premiers résultats montrent comment les néo-titulaires observent : a) en comparant implicitement l'activité observée à leurs propres repères pour agir en classe ; b) des indices tenus sur les comportements de classe habituellement non significatifs pour eux ; c) en se décentrant des questions de formation disciplinaire au profit des techniques d'intervention en classe ; d) en retenant des gestes professionnels « pris sur le vif ». Les effets positifs ou négatifs de cette « co-formation *in situ* » contribuent ensuite à modifier les modalités de formation pour le plan académique l'année suivante. Par exemple, a été constaté le faible bénéfice pour des néo-titulaires en difficulté dans leurs classes, d'une activité d'observation de leurs propres élèves encadrés par d'autres néo-titulaires. L'implication affective trop forte avec leurs propres élèves ne leur permettant pas d'obtenir le recul nécessaire pour observer avec discernement. De plus, l'observation de pairs plus efficaces en classe peut finir de les culpabiliser sans leur donner de solutions concrètes pour améliorer leur pratique professionnelle. Ce type de constat a permis d'envisager au sein du dispositif de formation académique de Créteil un suivi plus individualisé de ces enseignants en difficulté.

La conception d'un tel dispositif oblige à repenser la nature des relations entre recherche et formation dans la mesure où les stagiaires ont tendance à solliciter les chercheurs pour une aide immédiate après la classe. Ce qui implique de respecter trois étapes : a) la mise en place d'un observatoire de recherche adapté à la situa-

tion de travail pour décrire avec la plus grande neutralité l'activité des néo-titulaires observés et observateurs ; b) la possibilité d'une analyse « à chaud » – effectuée à l'issue des entretiens de recherche – pour répondre aux sollicitations des néo-titulaires concernant leur activité en classe ; c) une aide différée se traduisant par la production de résultats de recherche et la conception d'un nouvel espace de formation.

DISCUSSION GÉNÉRALE

Les principaux résultats de notre observatoire de recherche sur « l'entrée dans le métier » soulignent à quel point l'activité, en classe ou en formation, est complexe. Elle conserve une large part d'imprévisibilité, d'incommensurabilité jamais saisie dans sa totalité ; ce qui confère aux parcours individuels leur originalité et leur richesse.

L'étude de l'activité des professeurs stagiaires en formation montre : a) qu'elle se développe selon des espaces/temps dont les échelles et les durées échappent en grande partie aux formateurs ; b) qu'elle produit de nouvelles significations en situation de formation à partir d'éléments personnels préalablement construits et d'éléments du dispositif de formation constituant des offres, des ressources opportunes ; c) qu'elle s'appuie sur une dynamique rapprochant et comparant en permanence, sur un jeu de ressemblances/dissemblances, leur propre activité en classe à celles d'autrui ; d) qu'elle n'a pas forcément de portée immédiate sur la classe. En effet, son développement peut sembler ne produire aucun effet apparent et concret. Il peut être un processus lent d'ouverture de possibles sans concrétisation immédiate, ou bien une maturation de nouveaux éléments de signification potentialisés, c'est-à-dire en germes sans aucune certitude quant à leur devenir.

Ce constat explique en partie les faibles incidences – ou l'apparente inefficacité – des dispositifs de formation ayant une orientation prescriptive reposant sur un principe mécanique de transposition de connaissances de la formation vers la classe : les formateurs – généralement des enseignants chevronnés – énoncent des règles que les stagiaires doivent appliquer dans l'action en classe. Ces conseils achoppent souvent sur le trop grand écart entre les niveaux d'exigence. Si un espace comporte des prescriptions, celles-ci doivent en partie être définies à partir de « l'activité réelle » déployée en formation et en classe. Au lieu de prescrire une formation à partir d'injonctions idéalistes (par exemple, les prescriptions de la Mission du professeur (4) ou

4 - « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel » (Bulletin officiel, n° 22 du 29 mai 1997 de l'Éducation nationale française).

celles d'un enseignant chevronné), il semble plus opportun de partir de l'activité déployée en classe par les débutants pour la « naturaliser » au sein des espaces de formation. L'enjeu de la formation n'étant pas de conformer les stagiaires à cette activité prescrite (car typique) mais d'en faire le point de départ de leur développement professionnel.

L'espace de formation peut être ainsi défini comme un artefact le plus favorable pour le développement de processus de sémiotisation de la part des stagiaires, et plus généralement la formation comme un ensemble d'artefacts sémiotiques physiques (les dispositifs) et humains (les formateurs) susceptibles de contribuer au développement de chacun. Cela suppose que l'espace de formation soit en phase avec leurs préoccupations typiques ou attentes typiques en fonction de leurs lieux d'exercice, de la discipline scolaire enseignée, de la période pendant laquelle se déroule la formation. La signification ayant émergé en classe devrait pouvoir se re-déployer plus explicitement en formation pour s'y développer individuellement et collectivement. L'espace de formation nécessite d'être alors ouvert aux deux bouts, c'est-à-dire ouvert en amont pour favoriser l'expression d'expériences professionnelles « saillantes » ou au contraire « dormantes », et en aval pour que la signification construite en formation permette d'appréhender autrement les situations de classe ultérieures. La conception d'un tel dispositif requiert donc de penser l'alternance entre travail et formation selon la continuité des liens de signification qui se développent d'une situation à l'autre.

54

Finalement, « l'analyse des pratiques », dans ses multiples formes et selon des temporalités et des espaces très variés, constitue un objet essentiel d'intérêt pour la recherche et la formation au sein des IUFM. Pour ce faire, il est nécessaire de réduire le fossé existant le plus souvent entre formés, formateurs et chercheurs. Dans notre optique, la recherche peut aider à décrire l'activité, à la comprendre et à offrir un espace le plus pertinent pour qu'elle se développe. Elle peut fournir en amont des données relatives à l'activité des professeurs stagiaires en classe, mais aussi en aval en identifiant les effets de la formation sur leur activité en formation et en classe. Ces nouvelles données de recherche sur les activités déployées pendant et après la formation peuvent contribuer à leur tour à modifier ou à redéfinir, à court ou à moyen terme, les espaces de formation.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M., DURAND M. (2003). « L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? » *Recherche et Formation*, n° 42, p. 99-117.
- CHALIÈS S., RIA L., BERTONE S., TROHEL J., DURAND M. (2004). « Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews », *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), p. 765-781.
- CLOT Y. (2005). *Enjeux du travail et « genres » professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie*, rapport réalisé à la demande du ministère de la Recherche dans le cadre de l'Action Concertée Incitative « Travail », 2002.
- LEBLANC S., GOMBERT P., DURAND M. (2004). *Réfléchir les pratiques: sport, éducation et formation*, cédérom, Montpellier: Saint-Pierre Quiberon: IUFM-ENV Éditeurs.
- LEBLANC S., SERRES G., RIA L., ROUBLOT F. (2005). *Étude de l'activité d'apprenant en interaction avec l'espace numérique d'analyse de pratiques « Réfléchir les pratiques »*, actes du colloque inter-IUFM « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences », cédérom, Nantes, février 2005.
- MARCEL J.-F., OLYR P., ROTHIER-BAUTZER E., SONNTAG M. (2002). « Les pratiques comme objet d'analyse », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 135-170.
- PERRENOUD P. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales. Condition de la professionnalisation », *Éducation permanente*, n° 160, p. 35-60.
- RAYOU P., RIA L., LECONTE C. (2004/2007). « Observatoire d'étude de l'activité de co-observation des néo-titulaires du second degré en formation sur l'académie de Créteil », Projet de recherche adopté par le CSP de l'IUFM de Créteil et la CAF du rectorat de Créteil (2005).
- RIA L., CHALIÈS S. (2003). « Dynamique émotionnelle et activité: le cas des enseignants débutants », *Recherche et Formation*, n° 42, p. 7-19.
- 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), p. 219-233.
- RIA L., SEVE C., DURAND M., BERTONE B. (2004). « Indétermination, contradiction et exploration: trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XXX, 3, p. 535-554.
- RIA L., SERRES G., GOIGOUX R., BAQUÈS M.C., TARDIF M. (2004-2007). « Développement professionnel en formation par alternance: nature et dynamique temporelle des apprentissages des professeurs stagiaires au sein des IUFM », *Contrat de Recherche ACI Éducation et Formation*, « Contextes et Effets » (EF 0029).
- RIA L., SERRES G., MÉRINI C. (2005). *Formation initiale: étude de l'activité des professeurs stagiaires lors d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles*, actes du colloque inter-IUFM « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences », cédérom, Nantes, février 2005.

SCHWARTZ Y. (éd.) (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris : PUF.

SERRES G., RIA L., ADÉ D. (2004). « Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive », *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 49-64.

SERRES G., RIA L., ADÉ D., SÈVE C. (sous presse). « Apprend-on vraiment à intervenir en formation initiale ? Prémises du développement de l'activité professionnelle dans les dispositifs de formation en alternance », *STAPS*.

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