

L'explicitation d'expériences professionnelles marquantes : le cas d'enseignants néo-titulaires en « Réseau Ambition Réussite »

Rouve Marie-Estelle* & Ria Luc**

* Professeur Agrégée d'Education physique et sportive, IUFM d'Auvergne, Laboratoire PAEDI, merouve@auvergne.iufm.fr

** Professeur des Universités, IUFM d'Auvergne, Laboratoire PAEDI, lria@auvergne.iufm.fr

Résumé

Notre étude propose de décrire le processus de construction de l'activité professionnelle d'enseignants débutants affectés dans des établissements labélisés « Ambition-Réussite ». Elle s'inscrit dans le cadre de travaux en ergonomie cognitive et s'attache à l'analyse de l'activité ordinaire, singulière, incarnée et située des acteurs au travail. La méthodologie utilisée vise à recueillir des faits marquants de l'activité d'enseignants de disciplines scolaires différentes à partir de l'écriture de journaux de bord, d'enregistrements vidéo, d'entretiens d'auto confrontation et d'entretiens de remise en situation. Dans une perspective transversale, notre réflexion repose sur l'idée que les faits marquants ou les expériences particulièrement saillantes pour les enseignants débutants constituent des données consistantes à la fois pour la recherche et pour la formation : a) ces traces mémorables de l'activité participent au processus de développement professionnel, b) elles favorisent une analyse réflexive de la part des acteurs et induisent des apprentissages en termes de gestes professionnels, c) elles peuvent constituer des matériaux pour la formation initiale des enseignants.

1. Contexte général et questions de recherche

Les enseignants effectuent un travail dont la littérature s'accorde à constater la difficulté et la complexité croissantes (Maroy, 2006). Sommés de faire face aux mutations de leurs publics et aux demandes de plus en plus fortes et diverses du corps social, ces derniers sont contraints de mettre en œuvre les prescriptions multiples et hétérogènes qui leur sont adressées par les instances décisionnaires nécessitant un ensemble de compétences pédagogiques, une réflexivité, ou encore une capacité à travailler en équipe (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996). Les compétences et pratiques attendues des enseignants sont en phase d'être modifiées notamment dans les établissements de l'éducation prioritaire. Si, au regard des orientations institutionnelles, le travail prescrit évolue dans le sens d'une diversification, qu'en est-il du travail réel ? Comment ces évolutions se traduisent-elles du point de vue des enseignants ? Nous pensons que l'analyse du travail des enseignants ne peut plus se limiter à étudier les prescriptions de ce que les enseignants devraient faire ou ne pas faire. Il est nécessaire de compléter ce point de vue en conduisant l'étude sur le terrain même de leurs pratiques quotidiennes.

Notre étude vise ainsi à dépasser la vision normative et prescriptive du métier et propose de s'intéresser à ce que les enseignants sont et font réellement dans leurs contextes d'exercice. Elle envisage plus précisément de décrire le processus de construction de l'activité

professionnelle des enseignants néo-titulaires, affectés en établissements labélisés « Ambition-Réussite »¹, afin d'étudier *in situ* le processus concret de leur activité.

Dans une perspective transversale, cet article repose sur l'idée que les faits marquants ou les expériences particulièrement saillantes pour les enseignants débutants, quelle que soit leur discipline d'enseignement, constituent des données consistantes à la fois pour la recherche et pour la formation : a) ces traces mémorables de l'activité participent au processus de développement professionnel, b) elles favorisent une analyse réflexive de la part des acteurs et induisent des apprentissages en termes de gestes professionnels, c) elles peuvent constituer des matériaux pour la formation initiale des enseignants.

2. Analyse semio-logique de l'activité

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de travaux en ergonomie cognitive et s'attache à l'étude de l'activité ordinaire, singulière, incarnée et située des acteurs au travail (Barbier et Durand, 2003). Plusieurs hypothèses théoriques sous-tendent cette approche.

En premier lieu, l'activité est *située dynamiquement*. Elle est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme, tout acteur interagissant seulement avec ce qui, dans son environnement matériel, social et culture, est significatif pour lui. Le couplage structurel entre l'acteur et sa situation se transforme en permanence au cours de l'activité et émerge d'un effort d'adaptation à un contexte, dont les éléments significatifs pour l'acteur constituent des ressources que ce dernier utilise pour agir (Hutchins, 1995 ; Lave, 1988 ; Norman, 1993). Rendre compte de l'activité suppose ainsi d'appréhender la dynamique de ce couplage structurel entre l'acteur et sa situation. Les autres acteurs en tant qu'ils sont significatifs pour lui en font partie. La situation résulte donc d'un ensemble d'interactions sociales situées. L'activité se déploie au sein de communautés réunissant des acteurs engagés dans des pratiques communes. *Située culturellement*, l'activité est inséparable de pré-construits culturels (Bruner, 1991 ; Lave, 1988). L'activité doit, par conséquent, être étudiée *in situ* (Lave, 1988 ; Suchman, 1987). En second lieu, l'activité humaine est *cognitive et incarnée*. Elle manifeste et construit constamment des savoirs du fait de la dynamique des interactions. Comprendre l'activité consiste ainsi à étudier la manière dont un acteur percevant guide ses actions dans des situations que son activité même contribue à construire (Varela, 1989). En troisième lieu, l'activité humaine est *vécue* en ce sens qu'elle donne lieu à une expérience pour l'acteur à l'instant t.

Les travaux de Theureau (2004, 2006) permettent d'envisager une description symbolique de la dynamique des interactions d'un acteur avec son environnement grâce à une hypothèse supplémentaire portant sur la caractéristique de *vécu* de l'activité. Cette hypothèse repose sur deux principes essentiels. Premièrement, l'activité humaine est à tout instant accompagnée, chez l'acteur considéré, de « conscience préréflexive » ou « expérience ». Cette « conscience préréflexive » inclut en elle ce que l'on entend usuellement par conscience mais aussi tout un implicite de l'activité. Theureau désigne le contenu d'ensemble de cet implicite

¹ Lors du plan de relance de l'éducation prioritaire de 2006, trois niveaux ont été définis :

- Le premier niveau d'éducation prioritaire (EP1) correspond aux écoles et collèges accueillant les publics les plus en difficulté sur les plans socio-économiques et scolaires. Ils disposent de moyens renforcés. Ils appartiennent aux réseaux « Ambition Réussite ».
- Le niveau EP2 regroupe les établissements scolaires en zone urbaine accueillant des publics socialement plus hétérogènes. Ces établissements s'inscrivent dans les réseaux de réussite scolaire.
- Le niveau EP3 concerne les établissements scolaires qui ne relèvent plus des conditions d'inscription en éducation prioritaire et qui ont vocation à en sortir progressivement.

comme étant la description de ce qui, en elle, est montrable, racontable et commentable par l'acteur à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables. Deuxièmement, la « conscience préreflexive » est l'effet de surface de la dynamique du couplage structurel de l'acteur avec son environnement. La description par l'acteur de son activité, via sa « conscience préreflexive », constitue une description acceptable de la dynamique du couplage structurel (Theureau, 2004).

Notre cadre théorique s'attache à décrire l'organisation intrinsèque du cours d'action², c'est-à-dire la dynamique de construction de signification pour l'acteur dans le cours de son activité. Le postulat principal de ce cadre théorique, appelé aussi « cadre sémio-logique », est que l'action humaine peut être conçue comme une « activité-signe » (Theureau, 1992, 2000). Décrire et analyser le cours d'action implique de reconstruire les processus de construction de ces signes en action. Ainsi, lorsqu'un acteur est invité à expliciter a posteriori son activité, il la découpe, de manière spontanée, en unités significatives de son point de vue. Ces unités significatives peuvent être des actions (pratiques ou de communications), des interprétations, des émotions ou des focalisations. Chacune de ces unités comprend plusieurs composantes à la fois indissociables et distinctes les unes des autres. Elles sont supposées réunir les processus essentiels rendant compte de la construction de l'expérience humaine (Theureau, 2000). Ces composantes peuvent être résumées sous forme de trois dimensions de l'activité. La première dimension est l'engagement de l'acteur dans la situation, c'est à dire l'ensemble des préoccupations, attentes et connaissances qui accompagnent et orientent son activité à chaque instant. La deuxième dimension est la perception d'éléments significatifs pour l'acteur. Ceux-ci peuvent concerner des éléments extérieurs dans l'environnement (des comportements d'autrui, des communications...), des sensations physiques et proprioceptives (bien-être...), et / ou le souvenir de situations comparables vécues antérieurement qui sont rappelées et évoquées mentalement à ce moment. La troisième dimension est la mobilisation et la construction de connaissances. L'action mobilise toujours des connaissances (issues des expériences passées de l'acteur) qui permettent la reconnaissance de situations typiques, mais elle s'accompagne aussi d'une validation / invalidation permanente de ces connaissances et de la construction de connaissances nouvelles.

3. Méthode

Dans cette perspective, l'activité professionnelle est étudiée à partir de l'explicitation d'expériences marquantes. Cette recherche a été menée en collaboration avec deux enseignants néo-titulaires de deux disciplines scolaires (anglais et sciences physiques), exerçant dans un collège de l'éducation prioritaire. Nous les avons suivis pendant plusieurs mois dans leurs pratiques professionnelles quotidiennes. Différentes catégories de données ont été recueillies en fonction des contextes scolaires : des enregistrements audio et vidéo ont donné lieu à un recueil de traces de leur activité en classe. Un micro HF, fixé sur les enseignants, a permis de relever leurs verbalisations et celles des élèves situés proches d'eux. Ces enregistrements ont été complétés par des entretiens d'auto confrontation menés immédiatement après visant l'expression différée par les acteurs de leur conscience préreflexive grâce à une remise en situation dynamique à partir des traces de leur activité passée.

² Le cours d'action est défini comme « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (Theureau et Jeoffroy, 1994, p.19).

Les enseignants ont par ailleurs consigné quotidiennement sur un journal de bord des traces de leur activité, les événements les plus saillants, de leur point de vue, vécus au cours de leurs journées dans l'établissement scolaire. Des entretiens de remise en situation ont consisté à présenter aux enseignants des extraits de leur journal de bord, choisis par le chercheur en fonction de l'objet d'étude, en leur demandant de décrire ce qu'ils pensaient, ce qu'ils prenaient en compte pour agir, ce qu'ils percevaient ou ressentaient. Les questions portaient sur la description des actions et des événements vécus en évitant les demandes d'interprétation et les généralités (Theureau, 1992). La méthode d'entretien de remise en situation s'est inscrite dans le prolongement des principes de l'auto confrontation. Ces entretiens ont consisté à recueillir les contenus de conscience ayant émergé au cours de l'activité professionnelle des acteurs à partir d'une première mise en forme de leur expérience au travers de traces écrites (Theureau, 2006).

Afin de garantir la validité des propos des enseignants, plusieurs précautions méthodologiques ont été prises. Celles-ci avaient pour fonction de maintenir les acteurs dans une dynamique d'évocation et d'explicitation de leur activité. Le chercheur précisait avant chaque entretien sa nature : « revivre » et décrire l'activité telle qu'elle avait été vécue sans l'analyser ni la rationaliser *a posteriori*, les relances visaient à centrer les acteurs sur la description de l'activité réalisée et à restituer leur expérience vécue par des questions portant sur les sensations (« Comment te sens-tu à ce moment ? »), les perceptions (« Qu'est-ce que tu perçois ? »), les focalisations (« A quoi fais-tu attention ? »), les préoccupations (« Qu'est-ce que tu cherches à faire ? »), les émotions (« Qu'est-ce que tu ressens ? »), et les interprétations (« Qu'est-ce que tu te dis ? »).

Le traitement des données a consisté à reconstruire le cours d'action des acteurs à partir de l'identification des composantes de leur activité (attentes, préoccupations, connaissances...).

4. Résultats et interprétations

La lecture de l'ensemble des données recueillies (entretien d'auto-confrontation à partir de l'enregistrement de l'activité en classe et entretien de remise en situation à partir du journal de bord) ont permis d'identifier plusieurs préoccupations saillantes, récurrentes organisatrices et structurantes de l'activité des néo-titulaires. Nous avons choisi de présenter l'une des catégories les plus abordées par l'un des deux enseignants (Théo) en tant que « préoccupation typique » repérée à partir des signes de son activité : « contrôler le comportement des élèves ».

Afin d'illustrer notre démarche, nous présenterons pour le premier extrait, l'intégralité de l'analyse locale de l'expérience de l'enseignant en documentant ses composantes. Les autres épisodes seront analysés sans cette présentation systématique.

Extrait 1

♦ *Origine : Activité dans la classe et auto confrontation* ♦

Classe de 4^{ème}. Leçon sur le thème des sources de lumière
Comportements en classe
(32')

Théo est derrière son bureau et questionne les élèves. Il note les réponses au tableau. Il se retourne soudainement face à la classe.

Communications en classe

« Jimmy ! Tu m'agaces ! Tu sors ton carnet et tu me l'apportes ! Je ne sais pas ce que vous avez aujourd'hui ? »

Verbalisations *a posteriori* de l'enseignant

Théo : là, ce qui m'agace ce sont les filles du fond qui commencent elles aussi à rigoler [...] souvent dans des situations comme celle-là, ça me rappelle mon année de stage où mon principal problème était l'effet de groupe, l'entraînement que je n'arrivais plus à gérer. Et c'est vrai que je reste peut-être encore trop focalisé là-dessus mais quelque part cela me fait peur, **j'ai peur que la situation dégénère** et je ne supporte pas cette idée...

Chercheur : à ce moment-là, tu as vu quoi ?

Théo : j'ai entendu que les élèves commençaient à discuter, j'ai vu Jimmy qui commençait à se retourner,...

Chercheur : tu dis « Jimmy, ton carnet ! Je ne sais pas ce qui vous arrive aujourd'hui ! ». Donc « tu », « vous »... c'est quand même l'ensemble que tu veux alerter ?

Théo : oui, et pourtant je sais que cela ne vient que de quelques uns mais **je le ressens comme un effet d'ensemble**. Là je sens que la situation a déjà commencé à se dégrader [...] et là, à partir du moment où plusieurs élèves commencent à se soutenir mutuellement, je sais qu'il est déjà trop tard et que ça va devenir difficile...

Signe 1

Unité élémentaire du cours d'expérience (U)

- sur le qui-vive, intervient sèchement auprès des élèves en estimant que l'ambiance de travail se dégrade, ayant peur que la situation ne dégénère.

↪ Representamen (R)

- la discussion des élèves entre eux
- Jimmy en train de se retourner
- son année de stage avec des problèmes de gestion de conflit (representamen mnémorique)

↪ Préoccupation(s) (eR)

- veiller à ce que la situation ne se dégrade pas
- menacer Jimmy

↪ Actualité potentielle (aR)

- attentes liées à la reprise en main du contrôle de la classe

↪ Référentiel (sR)

- quelques élèves suffisent à dégrader le climat de la classe
- les élèves ont tendance à se soutenir mutuellement pour chahuter
- il est important d'intervenir de façon précoce pour éviter de perdre le contrôle
- une situation dégradée est difficile à reprendre en mains

↪ Interprétant (I)

- mobilisation de la connaissance : « à partir du moment où plusieurs élèves commencent à se soutenir mutuellement il est déjà trop tard »

L'enseignant est très tendu en classe. Le comportement des élèves provoque son agacement. Il le confirme lors de l'auto confrontation : « Là, ce qui m'agace ce sont les filles du fond qui commencent elles aussi à rigoler ». Théo est inquiet, il perçoit une onde collective, une ambiance diffuse qui représentent pour lui une menace imperceptible : « Je sais que cela ne vient que de quelques uns, mais je le ressens comme un effet d'ensemble ».

Extrait 2

♦ Origine : *Activité dans la classe et auto confrontation* ♦

Classe de 4^{ème}. Leçon sur le thème des sources de lumière
Comportements en classe
(38')

On entend un enseignant crier dans la classe d'à côté. Théo regagne l'estrade.

Verbalisations a posteriori de l'enseignant

Théo: ça me gêne [voix du prof en train de hurler], pas au point de ne pas pouvoir faire cours mais plutôt dans le principe...

Théo perçoit le bruit dans la classe d'à côté. A ce moment même, il regagne l'estrade. Il se dit gêné par le fait d'entendre cet enseignant crier, comme s'il percevait aussi que l'agitation permanente des élèves de la salle d'à côté pouvait potentiellement se propager au sein de sa classe.

Son journal de bord permet d'approfondir la compréhension de son activité en classe. Les données recueillies complètent celles de l'analyse de l'activité *in situ*.

Extrait 3

♦ Origine : *Journal de bord et auto confrontation* ♦

« M4 [4^{ème} heure de la matinée] : Intérieurement, j'en ai plus qu'assez de ce collègue qui fait n'importe quoi et qui donne de très mauvaises habitudes aux élèves. »

Verbalisations a posteriori de l'enseignant

Chercheur : tu décris dans ton journal de bord ces bruits dans le couloir, tu évoques cet enseignant qui, je reprends tes termes, « ne tient pas sa classe », que ressens-tu vraiment ?

Théo : [...] **je n'ai vraiment pas envie de devenir comme ça !** Et puis **ça me rappelle aussi des souvenirs de mon année de stage** où, sans en arriver jusque là, **je me faisais déborder** et c'est vraiment désagréable. **Je le vivais très mal.**

Théo tend à s'affirmer en opposition à cet enseignant pourtant déjà expérimenté qui, selon lui, se laisse déborder, tolérant des comportements inacceptables de la part des élèves : « *Je n'ai vraiment pas envie de devenir comme ça* ». L'expérience de cet enseignant lui rappelle au quotidien sa propre expérience (vécue très négativement au cours de son année de stage) et ravive des sensations désagréables de perte de contrôle de la classe. Ces expériences douloureuses, vécues comme marquantes, confèrent à son activité un caractère anxiogène. Au fil de la séquence, Théo est de plus en plus hésitant devant ses élèves.

Extrait 4

♦ *Origine : Activité dans la classe et auto confrontation* ♦

Classe de 4^{ème}. Leçon sur le thème des sources de lumière

Comportements en classe

(47')

Théo retourne au tableau pour écrire la suite de la leçon. Il réclame à plusieurs reprises le silence.

Communications en classe

« Bon, ça suffit ! Que ce soit clair ! Je commence à en avoir assez de certaines attitudes ce matin ! Je te dis clairement, Jimmy, tu m'agaces, Mélodie, tes remarques, j'en ai assez, Sirena pareil ! Maintenant, vous vous taisez, sinon vous sortez avec un rapport ! Je vous vois à la fin de l'heure avec votre carnet sur le bureau ! Maintenant, j'entends une remarque et c'est un rapport !...»

Verbalisations *a posteriori* de l'enseignant

Chercheur : donc là, tu es en train d'écrire au tableau « Soleil : source de lumière » [...] Là, il n'y a aucun bruit...

Théo : non, mais là pour moi, même si c'est calme, j'ai l'impression que ce n'est pas cadré, **c'est dans ma tête...**

Théo menace les élèves de sanctions les prévenant qu'il ne tolérera plus aucun bruit, comme pour mettre un terme à ce qu'il perçoit comme une menace depuis le début du cours. Pourtant, dans l'auto confrontation, il reconnaît que les élèves sont calmes à l'instant considéré.

L'analyse de cet extrait montre de nouveau que l'engagement de Théo en classe ne peut être compris indépendamment de ses expériences professionnelles passées et douloureuses qui continuent d'être présentes lors des premiers indices d'une situation pouvant devenir délicate à ses yeux : « *C'est dans ma tête* ». Les « stigmates » éprouvés lors de son année de PLC2 se prolongent, le perturbent, au point de perdre une partie de sa lucidité et d'être incapable de réagir.

Les données d'auto confrontation permettent de comprendre le fondement d'une activité qui peut sembler pas totalement adaptée à la réalité de la classe pour un observateur extérieur. Mais celle vécue par Théo englobe des événements saillants dépassant l'ici et maintenant mais constitutifs de son expérience. L'étude minutieuse de données recueillies à partir de traces d'activités antérieures permet plus largement de comprendre la construction du « monde de Théo » et la genèse de son malaise professionnel.

Extrait 5

♦ *Origine : Mémoire professionnel et entretien* ♦

Mémoire de titularisation PLC2

« J'ai beau hausser le ton, **je me sens désarmé face à cet effet de groupe qui leur [les élèves] donne un sentiment d'impunité** [...] encore une fois je n'ai pas réussi à gérer la classe [...].

Verbalisations a posteriori de l'enseignant

Théo: Je raconte mon expérience de 1^{ère} année d'enseignement et en particulier tous les soucis de discipline que j'ai eu dans le 1^{er} mois parce que cela me tourmentait pas mal [...] des bavardages en permanence, toujours un brouhaha et surtout un effet de groupe que je n'arrivais pas à gérer [...]. Ils s'étaient bien rendu compte de mes limites [...] J'avais ce sentiment de ne pas contrôler les choses. [...] **J'avais peur de me laisser envahir.**

L'étude d'extraits du mémoire professionnel de Théo montre une forte similitude entre les phénomènes vécus lors de l'année PLC2 et ceux qui réapparaissent ponctuellement dans sa classe : des mêmes sensations d'être désarmé, d'atteindre ses limites, de ne plus faire face. C'est moins le contexte de classe qui favorise cette nouvelle épreuve négative que le contexte général de l'établissement au sein duquel le chahut est un fait quotidien (rappelé par celui vécu par l'enseignant derrière la cloison).

Le chahut (réel, potentiel, ou virtuel – dans sa tête –) fait partie intégrante de son activité, mettant en évidence des réactions parfois décalées. Une étude minutieuse montre comment cet enseignant réagit au moindre indice d'une hypothétique situation d'agitation, au moindre comportement apparemment anodin. Cette recherche de contrôle des élèves apparaît comme une préoccupation récurrente et organisatrice de toute son activité : soit il tente de circonscrire le chahut naissant, soit il veille à ce qu'il n'apparaisse pas. Même lors des situations les plus clémentes (a priori), il est sur la défensive, s'emporte et intervient de façon apparemment disproportionnée. Cette peur constitue une forme de « sensibilité adaptative » qui correspond à une évaluation sensible quasi permanente de l'ambiance de classe et des indices les plus futiles d'un début de chahut. Pour comprendre l'activité de Théo (et son faisceau d'intérêts pratiques), il est nécessaire de comprendre son histoire, ses expériences passées. Les phénomènes éprouvés négativement lors des premières expériences de classe en fin de formation initiale émergent de nouveau avec les mêmes sensations désagréables, les mêmes sentiments d'inefficacité et de débordement.

Ce cas permet d'illustrer le processus plus général de construction de l'activité professionnelle des enseignants s'inscrivant dans un écheveau où s'entrelacent de multiples facteurs : les traces de leur histoire biographique, les effets de leur trajectoire scolaire et de leur formation professionnelle, les conditions de leur entrée dans le métier, mais aussi les effets des interactions avec de nombreux acteurs dans divers contextes professionnels.

5. Discussion générale

Au-delà de l'analyse des effets des expériences marquantes sur la construction de l'activité professionnelle des enseignants, l'étude a révélé l'apprentissage généré par les instruments de recherche : les explicitations par entretien d'auto confrontation et les récits

écrits ont conduit les enseignants participant à cette étude à avoir un autre regard sur leur expérience professionnelle.

La méthode envisagée pour notre étude a permis d'enrichir la description des phénomènes situationnels par des éléments historiques et biographiques des acteurs, notamment au travers de l'écriture de journaux de bord. Mais ces derniers ont parfois fait état d'un niveau d'interprétation traduisant une prise de recul par rapport aux expériences passées. Ainsi, l'écriture du journal de bord est intéressante à analyser sous l'angle de l'herméneutique, mettant en évidence le phénomène de production de sens à partir d'une mise en mots de l'expérience par l'acteur lui-même (Pastré, 2000). Un récit ne se contente pas de raconter des faits. Il les interprète, les argumente, les reconstruit. Il sélectionne et travaille les moments pour en faire une histoire qui a du sens pour celui qui la raconte. L'auteur essaie de trouver une forme d'intelligibilité de son expérience passée et tend à « refigurer » les éléments de son vécu, délivré des contingences de l'action (Ricoeur, 1990). Le sens des événements n'est qu'une construction par récapitulation du passé dans le présent et relève davantage d'une « prise de conscience située ». La mise à distance par le récit a permis aux enseignants de porter un autre regard sur leur propre activité.

Deux niveaux de conscience sont à prendre en compte: la « conscience préreflexive » (telle que nous l'avons définie) et la « conscience réflexive située » selon laquelle un acteur à un instant donné revient sur son activité à un instant antérieur, participant à une autre situation que celle à laquelle participe la « conscience préreflexive ». Nous sommes restés attentifs quant à la nature des données recueillies qui pouvaient parfois relever de cette prise de conscience. Les entretiens ont eux aussi favorisé par la mise en mots de l'expérience une prise de conscience des connaissances implicites mobilisées dans l'action et donc des effets transformatifs. Mais si les enseignants ont eu tendance à analyser leur activité (analyse réflexive située), il a été possible de limiter cette analyse dans un premier temps selon des conditions contractuelles et des règles méthodologiques lors des entretiens pour que les verbalisations obtenues reflètent avec plus ou moins de recouvrement la « conscience préreflexive ». Nous avons dans un deuxième temps laissé les acteurs commenter et expliciter leur activité de manière plus évaluative; c'est ce second niveau qui a pu avoir sur eux le plus d'effets transformatifs (Theureau, 2006).

Notre observatoire de recherche a permis d'éclairer l'activité des enseignants à l'aide de matériaux dépassant la seule explicitation de l'activité en classe : l'activité passée, l'activité collective, documentées par les journaux de bord et les entretiens de remise en situation, ont fourni des éléments de compréhension, permettant la reconstruction d'une épaisseur historique et situationnelle de l'activité des enseignants. L'intérêt de notre étude a été d'analyser l'activité *située* des enseignants néo-titulaires en décrivant leurs préoccupations, leurs attentes, leurs interprétations, leurs connaissances dans des situations professionnelles variées. L'analyse minutieuse des contenus de signification mobilisés par les enseignants, en classe et en dehors de celle-ci, a permis de repérer quelques traits de leurs « micro-mondes » avec leurs préoccupations particulières, leurs attentes, leurs connaissances, leurs émotions spécifiques. Les dimensions indéterminées, contradictoires et exploratoires de leur activité professionnelle (Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004) lui confèrent une teneur, une épaisseur à la fois complexe et subtile dont seuls les auteurs, moyennant des conditions favorables d'explicitation, peuvent rendre compte.

Cette recherche participe à sa manière à un programme plus large d'étude de l'activité des enseignants débutants, dont l'objectif est double : produire de la connaissance relative au travail d'enseignants novices en établissements relevant de l'éducation prioritaire, (en prenant en compte des caractéristiques récurrentes de la pratique professorale débutante à partir d'analyses de cas dans différentes disciplines d'enseignement) et favoriser la construction

d'artefacts efficaces en formation initiale (Ria, Leblanc, Serres et Durand, 2006). Dans la poursuite de cette recherche exploratoire, il serait intéressant de pouvoir parvenir à « typicaliser » l'activité des enseignants néo-titulaires dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire à partir de l'identification de leurs attentes typiques, de leurs préoccupations typiques, de leurs connaissances typiques etc., afin de confirmer, de valider (voire d'invalider) et d'enrichir nos premiers résultats (notre étude portant sur l'activité de deux enseignants). La « typicalisation » de structures significatives, avec des éléments communs à toutes les disciplines d'enseignement et des éléments spécifiques d'une discipline à l'autre, nécessiterait l'adoption de critères méthodologiques permettant de repérer à la fois la régularité de phénomènes explicités par un même acteur au sein d'un ou de plusieurs de ses cours d'action et d'identifier les éléments de ressemblance/dissimilitude entre les cours d'action de différents acteurs. Les résultats de cette recherche pourraient alors être exploités dans la conception de dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants néo-titulaires, notamment d'éducation physique et sportive.

Une des contributions serait par exemple de pouvoir proposer aux enseignants stagiaires³, dans le cadre de leur formation initiale, les matériaux de la recherche (les études de cas par exemple) correspondant à des situations critiques pour des enseignants débutants pour qu'ils puissent comparer ces situations à des expériences personnelles (vécues dans le cadre de leurs stages en établissement par exemple) et réfléchir collectivement à des pistes d'action et à leurs effets potentiels. Un autre intérêt serait de leur permettre de s'assurer que les difficultés rencontrées ne sont pas imputables à des traits personnels mais plutôt à des traits génériques d'une communauté professionnelle en cours de développement (celle des enseignants débutants). La mise en exergue de leurs manques et de leurs différences avec les enseignants plus expérimentés constitue une caractérisation peu productive dans un premier temps. Leurs préoccupations, leurs attentes, leurs connaissances sont certainement différentes, ce qui limite toute perspective de formation par simple transmission. Il s'agit alors de décrire l'organisation autonome et spécifique de l'activité des novices en portant notamment attention au potentiel de création de leur activité professionnelle (Durand, Ria et Veyrunes, sous presse).

Bibliographie

Barbier, J.M., Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.

Bruner, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eschel.

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 (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA : MIT Press.

³ Enseignants en deuxième année d'IUFM, ayant obtenu le concours du CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire), dont la formation consiste en une alternance entre un stage en établissement avec des classes en responsabilité et des temps de formation à l'IUFM.

- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge UK : Cambridge, University Press.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Norman, D.A. (1993). *Things that make us smart. Defending human attributes in the age of the machine*. New
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. In J.M Barbier et O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp 45-60). Paris : PUF.
- Ria, L., Sève, C. Durand, M., Bertone, B. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education*, VOL. XXX, 3, 535-554.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., Durand, M. (2006). Recherche et Formation en « analyse des pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43-56.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M. Barbier (Eds.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp.171-211). Paris : Presses Universitaires de France.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J., Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse : Octarès.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.