

ANALYSE DE L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE SELON UNE APPROCHE ERGONOMIQUE : UNE ENTRÉE PAR L'ACTIVITÉ RÉELLE DES STAGIAIRES EN CONTEXTE DE FORMATION

Texte communiqué par

Luc RIA

Maître de conférences
Laboratoire PAEDI, IUFM d'Auvergne.

CLERMONT FERRAND

Avril 2005

iria@auvergne.iufm.fr

Les dispositifs d'analyse des pratiques au sein des IUFM

Dès 1989, le rapport Bancel a préconisé le développement de dispositifs d'aide ou d'accompagnement à l'entrée dans le métier. La circulaire sur "l'accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1^{er} et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation" (06/09/2001) a insisté pour sa part sur la nécessité de proposer aux jeunes enseignants des modalités d'accompagnement adaptées, par exemple, des dispositifs alternant une aide collective et individuelle, des échanges guidés entre nouveaux enseignants, ou encore avec des enseignants plus expérimentés. Ont ainsi été encouragés dans les IUFM tous les dispositifs susceptibles de permettre aux professeurs stagiaires et néo-titulaires d'adopter une posture réflexive par rapport à leur pratique, de l'analyser et de disposer d'interlocuteurs capables de les aider à rechercher des solutions.

Cette impulsion institutionnelle s'est inscrite dans le prolongement du courant de recherche sur le "praticien réflexif" (Schön, 1983) ayant un fort impact dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ce courant a montré que le savoir professionnel se construit par l'action et par la réflexion dans et sur l'action. Si la réflexion dans l'action ne crée pas d'emblée de l'expertise, la réflexion sur l'action lors de dispositifs divers d'analyse, de formalisation, de communication est susceptible de rendre l'action plus performante : "C'est par une posture et une pratique réflexive assidue qu'on développe un habitus de réflexion sur la pratique et qu'on se développe professionnellement" (Paquay et Sirota, 2001, p.6). Dans le cadre des dispositifs de formation initiale, la prise de conscience opérée sur l'action en classe permettrait aux professeurs stagiaires de tirer des leçons de leurs premières expériences en classe et de développer à plus long terme un "savoir analyser" leur pratique professionnelle (Altet, 1994), ou un "habitus professionnel" Perrenoud (1996) indispensable pour leur adaptation à des contextes scolaires sans cesse renouvelés.

De multiples dispositifs sont utilisés à ces fins. Perrenoud (1996) en repère pas moins d'une dizaine : a) la pratique réflexive, b) l'échange sur les représentations et les pratiques, c) l'observation mutuelle, d) la métacognition avec les élèves, e) l'écriture clinique, f) la vidéo formation, g) l'entretien d'explicitation (on pourrait rajouter l'entretien d'autoconfrontation individuelle ou croisée), h) l'histoire de vie, i) la simulation et les jeux de rôles (rajouter aussi l'instruction à un sosie), j) l'expérimentation et l'expérience.

Cependant, des lignes de tension surgissent lors de la définition des finalités d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles. En effet, des choix axiologiques et épistémologiques s'imposent : a) entre une formation à dominante prescriptive et surplombante orientée par la transmission de savoir faire professionnels et une formation davantage émancipatrice basée sur l'écoute des stagiaires et la volonté de les faire réfléchir pour qu'ils construisent eux-mêmes leurs procédures d'intervention en classe, b) entre une formation s'adressant à des individualités (le nombre de stagiaires étant alors une contrainte forte minimisant les effets de la formation) et une formation s'adressant à une communauté de pratique en formation (un nombre plus conséquent de stagiaires

constituant potentiellement une plus grande richesse pour la formation), c) entre un dispositif visant le développement des compétences didactiques (contenus didactiques spécifiques à une discipline) et un dispositif visant davantage des compétences pédagogiques transversales (gestes professionnels quelle que soit la discipline enseignée), et d) entre une formation soucieuse de renforcer, de stabiliser les acquis professionnels des stagiaires et une formation convaincue de la nécessaire déconstruction de leur activité pour la développer (avec le risque de mettre les stagiaires en difficulté).

Si le caractère binaire de ces oppositions est à nuancer, la question de la finalité du dispositif se pose néanmoins de manière aiguë : s'agit-il de développer l'identité professionnelle de la personne ou de favoriser le développement de son activité au travail ? Ces deux finalités identitaires ou praxiques sont accompagnées quelques fois d'une troisième relative à la production de connaissances sur ces pratiques professionnelles. Ces trois finalités, plus ou moins exclusives ou complémentaires, donnent le ton ou le style du dispositif selon l'affichage dominant de l'une ou de l'autre (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002).

Un programme de recherche en ergonomie /formation

Le dispositif d'analyse des pratiques professionnelles présenté dans ce texte s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche en ergonomie/formation (Durand, Saury et Veyrunes, sous presse ; Serres, Ria et Adé, 2004) et se définit sur la base des postulats suivants : a) la construction de liens significatifs pour les stagiaires entre l'action en formation et en classe favorise une prise de distance vis-à-vis de l'activité professionnelle, et plus largement son développement (visée à dominante émancipatrice), b) dans une perspective socio-constructiviste, le dispositif de formation se nourrit en permanence de la dialectique entre "soi-même et autrui" : chacun tirant partie pour sa propre activité de la richesse d'une communauté de pratique en développement, c) le dispositif vise le développement de compétences pédagogiques (savoir faire professionnels) par l'énonciation collective de possibles pour l'intervention en classe selon différents contextes d'enseignement, d) le pas de côté opéré par les stagiaires vis-à-vis de leur activité ordinaire constitue une forme de "sortie d'expérience" nécessaire à son développement, mais parfois déstabilisante.

Conjointement à une visée de développement de l'activité professionnelle (visée transformative), notre dispositif articule une visée de recherche (Schwartz, 1997) dans la mesure où il vise la production de connaissances sur l'activité en situation de formation des professeurs stagiaires (visée épistémique). Cette seconde visée permet de redéfinir de manière itérative, le dispositif support de la formation (visée transformative du dispositif). Dans cette perspective, la visée épistémique participe à la double visée transformative de l'activité des stagiaires et du dispositif de formation (Leblanc, Gombert et Durand, 2002-2004).

Enfin, plus largement, cette étude concernant les effets d'un dispositif de formation initiale s'inscrit à l'IUFM d'Auvergne dans un programme d'étude de "l'activité et du développement professionnel des professeurs stagiaires (PLC2) de plusieurs disciplines d'enseignement scolaire en formation initiale au sein des IUFM" (Ria, Serres, Goïgoux, Baques et Tardif, 2004/07).

L'analyse de l'activité professionnelle

L'ancrage ergonomique de notre cadre théorique place l'activité au premier plan comme l'expression fondamentale d'un invariant fonctionnel et adaptatif. Notre conception de l'activité s'attache à prendre en compte simultanément les dimensions comportementales, perceptives, cognitives, affectives, culturelles et sociales d'un acteur engagé dans une situation de travail (Theureau, 2004).

L'activité est conçue comme essentiellement située, c'est-à-dire inscrite dans des contextes auxquels elle s'adapte et dont elle exprime les traits, et reflétant un point de vue singulier : celui des acteurs. Elle s'accompagne d'un "vécu", d'une expérience personnelle, intime, multiforme, colorée affectivement et à l'origine d'un "point de vue en première personne". Dans ce sens, l'activité est génératrice d'identité, c'est-à-dire de permanence et de "mêmeté" (Ricoeur, 1990).

L'activité est autonome dans la mesure où elle consiste en un couplage structurel entre l'acteur et son environnement (Varela, 1989). Ce couplage asymétrique spécifie seulement ce qui est pertinent de son point de vue à l'instant considéré, c'est-à-dire seulement son monde propre perçu subjectivement. Dans ce sens, un monde propre n'existe pas objectivement indépendamment de l'acteur, mais plutôt objectivement selon l'interaction subjective que l'acteur entretient avec lui.

L'activité en situation manifeste des savoirs acquis (ou connaissances en actes) et en construit de nouveaux. Ces savoirs se construisent dans et par l'action. Ils sont essentiellement concrets, incarnés et vécus. Leur caractère concret s'explique par le fait qu'ils sont mobilisés dans l'activité selon leur efficacité pratique.

Enfin, l'activité se stabilise progressivement à la suite de l'expérience de situations perçues par l'acteur de manière récurrente. Ce gain en régularité se traduit par la reconnaissance plus ou moins implicite pour l'acteur de traits de typicalité entre des situations ayant un "même air de famille".

Méthode

Dans cette perspective, un processus permanent d'apprentissage est nécessaire pour que l'activité s'adapte au gré des contextes toujours renouvelés. Les modifications de ses composantes (préoccupations, perceptions, connaissances, émotions...) constituent les indices de cette adaptation et donc de l'apprentissage en cours. Ce qui nécessite pour les étudier de façon dynamique de réunir les conditions favorables pour que les acteurs explicitent eux-mêmes les détails de leur activité.

Le dispositif d'analyse de l'activité professionnelle¹ était proposé à des professeurs stagiaires PLC2 EPS à l'IUFM d'Auvergne en parallèle avec leur stage de pratique accompagnée en milieu d'année scolaire. A la suite de chaque session de formation, plusieurs volontaires pour la recherche, ont décrit individuellement, lors d'un entretien d'autoconfrontation, l'évolution pas à pas de leur activité lors du dispositif de formation et notamment leurs perceptions, interprétations, préoccupations et émotions. Des verbatims ont été recueillis systématiquement pour chaque étape du dispositif de formation² ainsi que les extraits les plus représentatifs de l'activité des stagiaires en formation sont présentés pour cet article.

Description des étapes du dispositif de formation et de l'activité des stagiaires en formation

Etape 1. S'engager par procuration dans une activité réflexive sur l'intervention en classe

Une première séquence vidéo de quelques minutes est proposée aux stagiaires. Elle concerne l'intervention typique d'un(e) enseignant(e) débutant(e). Sont en effet repérables dans la littérature des interventions vécues de façon problématique par les enseignants débutants : les premières consignes collectives, la mise au travail des élèves, la régulation des actions collectives et individuelles, la gestion de la classe lors des transitions entre les exercices, la gestion des différents rythmes de travail, la gestion des élèves perturbateurs, la perte de contrôle de la classe ou de certains élèves... etc. Ces séquences professionnelles sont souvent vécues de façon anxiogène et tâtonnante par les enseignants en début de carrière (Ria, Sève, Bertone et Durand, sous presse). Une dynamique s'opère lors de cette étape 1 entre la recherche et la formation : les travaux de recherche participent au choix des matériaux pédagogiques sur lesquels la formation va pouvoir se développer.

Il est demandé aux stagiaires : a) de décrire les actions de l'enseignant(e) débutant(e) et des élèves, et leurs conséquences sur la dynamique de la classe, b) d'adopter le point de vue de l'enseignant(e) en classe, de se mettre "dans sa peau" : Comment a-t-il (elle) pu vivre cette expérience ? Quelles ont pu être ses perceptions, ses préoccupations et émotions ?

Cette première étape de description et d'interprétation de l'expérience d'autrui a pour but d'aborder les questions liées à l'intervention en classe - et notamment celles des débutants - sans que l'image des stagiaires en activité soit directement et publiquement impliquée. Si la confrontation à soi-même (avec ou sans vidéo) est nécessaire par la suite, elle peut constituer une épreuve psychologique difficile à surmonter en début de formation. L'extrait suivant illustre la façon dont un stagiaire a pu vivre cette épreuve en présence d'autres stagiaires : "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 c'est hésitant, s'entendre et se voir c'est terrible...".

L'observation de l'action d'autrui constitue une opportunité pour entamer une réflexion sur ses propres procédures d'intervention en classe "par procuration", c'est-à-dire en remettant à un autre le soin d'agir, et en se protégeant dans un premier temps.

¹ La notion d'activité, intégrant de manière holiste des composantes comportementales, cognitives et émotionnelles, est préférée à celle de pratique ayant tendance à nos yeux à naturaliser les conduites des acteurs.

² Ce dispositif d'analyse de l'activité des professeurs-stagiaires a fait l'objet de plusieurs présentations notamment au sein des IUFM de Créteil, Montpellier et Versailles mais aussi au sein du Ve colloque Recherche et Formation inter-IUFM de Nantes (février 2005).

Etape 2. Favoriser la liaison entre l'action en formation et l'action en classe

Les stagiaires sont ensuite sollicités pour rendre compte d'une expérience en classe ou d'une série d'expériences se rapprochant de celle observée, en précisant les traits de similitude. En fait, spontanément les stagiaires ont tendance à mobiliser leurs expériences passées pour interpréter celle d'autrui. Tendance qu'il est nécessaire de freiner préalablement si l'on souhaite respecter le déroulement de l'Etape 1. L'extrait suivant illustre les attentes d'un stagiaire avant la séquence vidéo : "Là, quand le formateur annonce qu'il s'agit d'un conflit avec les élèves en natation... Je suis vraiment en attente de ce qu'il va se passer... D'abord, la natation, je l'ai déjà expérimentée, d'autre part, des conflits, j'en ai eus avec mes élèves de quatrième en natation... Donc, je pense vraiment avoir la possibilité de me reconnaître dans la situation... Là je suis hyper intéressé... J'ai le sentiment d'avoir du vécu... Et donc des choses à mettre en parallèle...".

Les stagiaires procèdent implicitement à une série de rapprochements entre l'expérience observée et celle(s) vécue(s). Ils tissent entre elles un faisceau de ressemblances : "Même niveau de classe et activité déjà vécue ! Là je suis totalement concentré [sur l'observation de la séquence]". Ce faisceau concerne aussi la similitude des comportements des élèves en classe, des façons d'intervenir, des engagements émotionnels, des configurations spatiales et temporelles, des ambiances de classe...

Les stagiaires identifient également des dissemblances les conduisant à réévaluer leurs propres procédures d'intervention en classe et à envisager d'autres : "Par rapport à mon vécu... Moi dès que j'ai un conflit, j'interviens sèchement... Là [en observant la séquence vidéo], je me dis : "Tiens, finalement ce n'est pas mal de laisser un peu tarder le conflit comme il le fait ici"...". Ils attendent aussi l'échange avec les autres participants de la formation pour s'accorder sur la façon d'interpréter l'action observée : "Là, j'attends vraiment la réflexion de mes collègues... Car je trouve que ce n'est pas terrible sa façon de faire... [action observée sur la séquence vidéo]".

Cette seconde étape permet aux stagiaires de se reconnaître avec un degré de familiarité plus ou moins fort dans l'expérience d'autrui. De multiples indices contribuent à tisser des liens entre les contextes de classe et de la formation présente. L'enrichissement de l'activité professionnelle des stagiaires est ainsi possible à condition qu'ils acceptent de suspendre temporairement leur propre point de vue (leurs expériences) pour se laisser surprendre par l'expérience d'autrui (Etape 1). L'explicitation d'une expérience (Etape 2) s'enrichit alors des similitudes et des différences observées précédemment au niveau de l'expérience d'autrui (Etape 1). Cette "mise à distance de soi" favorise l'adoption d'un point de vue "décalé" sur sa propre expérience, d'un "pas de côté" lui conférant un caractère d'étrangeté.

Etape 3. Construire par la confrontation collective des règles d'intervention potentiellement efficaces

Lors de la troisième étape, l'accent est porté de nouveau sur la séquence vidéo afin de repérer méthodiquement les ancrages de l'événement se produisant en classe. Par exemple, ce repérage peut être amorcé de la façon suivante : Quels sont les premiers indices en classe annonçant le début d'une dégradation de la situation de classe ? Les stagiaires ont alors à reconstituer l'histoire de classe, la dynamique des événements : Quelles actions auraient pu favoriser une reprise en main de la classe ? Il leur est ensuite demandé d'identifier les bifurcations possibles de l'action pour envisager d'autres scénarios : Quelles erreurs pédagogiques ont peut-être été commises par l'enseignant(e) ?

La recherche des stagiaires s'enrichit de la multiplicité des expériences, des solutions déjà testées, des confrontations parfois opposées. Si le formateur laisse le temps de reconstituer pas à pas la genèse et la structure de la séquence observée, il s'emploie ensuite à enrichir lui-même la recherche collective en énonçant ses propres repères, interprétations et solutions pédagogiques.

Cette troisième étape permet aux stagiaires d'identifier et de typicaliser collectivement des repères en écho avec ceux de leurs propres expériences, mais aussi d'en construire de nouveaux associés à des procédures d'interventions en classe potentiellement efficaces.

Etape 4. Simuler pour autrui des scénarios possibles avec ses propres classes

La dernière étape prend la forme d'une "instruction à un sosie" (Clot, 1999) jouée entre les stagiaires. Un stagiaire est invité à instruire un sosie en lui donnant les consignes utiles pour qu'il soit en mesure de le remplacer dans la situation typique évoquée en formation sans que les élèves de la classe ne s'avisent de la substitution. Le sosie doit résister à la description et au partage du scénario possible décrit par l'instructeur, voire même se montrer récalcitrant pour que ce dernier précise sur quels ancrages contextuels se fondent ses choix. Il exige une

double description : celle de la situation d'enseignement : quels repères sur quels élèves ? Et celle de la conduite à tenir : quelles interventions efficaces pour quels élèves ?

Cette instruction donne lieu à des échanges de la forme suivante : Le Sosie (un stagiaire) : "J'aimerais que tu me donnes des conseils pour que je puisse être efficace avec ta classe que je ne connais pas du tout... Pour que je puisse m'en tirer lors des consignes collectives... [Situation typique de classe objet (support) de la formation] ". L'instructeur (un autre stagiaire) : "Il vaut mieux perdre du temps au début... Mes élèves sont rarement très attentifs... Je multiplie avec eux les sollicitations pour être sûr qu'ils fassent un minimum ce que je veux ... N'hésite pas à interroger les plus inattentifs... Tu verras, Victor notamment... Il a tendance à faire semblant d'écouter... Ça va prendre du temps, mais tu auras un peu plus l'assurance qu'ils aient un minimum compris...". Le Sosie (un stagiaire) : "Oui, mais comment vais-je savoir qu'ils ont réellement compris ?...".

Cette dernière étape prend appui sur différents repères construits en formation qui se prolongent ensuite, se spécifient à la lumière des contingences d'enseignement rencontrées habituellement par les stagiaires depuis le début d'année scolaire avec la ou les classe(s) dont ils ont la responsabilité.

Discussion

Un ensemble d'anticipations ayant une portée pratique à court terme

L'ensemble des anticipations préparées en formation a favorisé la mobilisation de nouvelles modalités d'intervention en classe de la part des stagiaires. Ce que nous avons observé *a posteriori* plusieurs fois lors de leur activité en classe. Par exemple, un stagiaire avait repéré lors d'une séquence vidéo une modalité d'intervention auprès des élèves qu'il estimait pertinente : "Là, je note cette petite astuce... "Jeter des regards aux élèves pour leur montrer que tu les as vus et essayer comme cela de les intimider"". Il a mobilisé cette modalité d'intervention dans une situation en classe estimée de sa part similaire à celle observée en formation : "Je m'en suis servi plusieurs semaines après... L'histoire du coup d'œil, je l'ai réinvestie lors d'un conflit avec deux élèves. Au départ j'ai laissé faire, avec un regard un peu noir et des coups d'œil comme ça [en mimant les coups d'œil]. Il y en avait un qui était dos à moi et l'autre de face... Il voyait que je le regardais... Cela a évité que ça explose tout de suite... C'est pour cela qu'ils en sont restés aux insultes... Donc ça a bien marché...". Le rapprochement des expériences de formation et de classe (le "conflit" constituant le lien significatif entre les deux contextes) a favorisé la mobilisation d'une règle pratique d'intervention en classe : "montrer une surveillance à distance sans intervenir immédiatement". Sa mobilisation lui a permis de réduire le conflit entre les élèves et de confirmer sa validité pratique.

Si le dispositif a favorisé le développement d'anticipations pour l'activité à venir, il a parfois incité les stagiaires à des réflexions rétrospectives. A l'instar d'un stagiaire ayant reconnu au travers de l'extrait vidéo les traits typiques de sa propre activité passée : "La vidéo, c'était vraiment ce que j'ai fait en gymnastique le cycle précédent... La même disposition... La même file indienne [attentes des élèves pour réaliser les exercices demandés] ... Avec les mêmes problèmes [des bousculades]... J'ai vraiment bataillé pour tenir les élèves, mais je n'ai pas changé d'organisation, je n'y ai même pas pensé...". Pris par l'activité en classe, ce jeune enseignant a conservé les mêmes modalités d'organisation plusieurs semaines malgré des difficultés récurrentes à contrôler les élèves. Ce fut finalement le formateur qui a "ré-ouvert" l'activité réalisée (et les sentiments négatifs s'y étant déployés), lui faisant prendre conscience³ de l'inadéquation de l'organisation spatiale de sa leçon : "Et là, ce n'est même pas en voyant les images vidéo mais c'est quand le formateur parle du mur qui est trop près [vis-à-vis de la file indienne ayant du mal à se déployer] que je comprends... Ça me percuté vraiment...". Cette remarque aussi anodine soit elle provoque chez lui une réflexion sur son activité passée : "Là, je suis la tête en arrière... En fait, je suis en train de réfléchir à mon propre vécu [n'écouter plus les autres]... Je refais dans ma tête tout mon cycle avec cette idée [d'organisation spatiale différente]... Oui, j'aurais dû m'organiser autrement...". Dans ce sens, l'activité en formation a eu un effet rétrospectif mais aussi un effet prospectif dans la mesure où l'on peut faire l'hypothèse que ce jeune enseignant adoptera des modalités d'intervention en classe différentes à la suite de cette prise de conscience particulièrement saillante à ses yeux.

³ Cette prise de conscience n'était pas provoquée intentionnellement par le formateur qui ne connaissait pas explicitement l'activité préalable du stagiaire.

Des attitudes d'ouverture et de fermeture vis-à-vis de la communauté de pratique en cours de développement

L'activité collective lors du dispositif de formation permet aux activités individuelles de se redéployer et de s'enrichir souvent par une série d'accords et de désaccords inter-individuels. Il est remarquable de voir avec quelles impatience et insistance les stagiaires attendent les interprétations et jugements des autres lors de l'étude d'une séquence vidéo : "je suis impatiente de voir si je suis "dans le vrai"... Si je pense pareil par rapport à cette situation de classe, ou si je suis décalée par rapport aux autres... C'est un moment important...". Ils se sentent rassurés quand ils obtiennent l'accord de leurs pairs et acceptent alors plus volontiers de rechercher collectivement des solutions : "là je suis rassuré, je partage le même avis qu'eux, oui, ce n'est pas terrible sa façon de faire [intervention sur la vidéo]... On doit pouvoir faire mieux...".

Les accords et désaccords sont vécus souvent avec des émotions intenses. Ils participent à l'augmentation ou à la diminution de leur force de conviction professionnelle. Dans ce sens, ces ajustements intersubjectifs correspondent à une mise en conformité des stagiaires vis-à-vis des règles et des usages d'une communauté de pratique en cours de développement. L'activité individuelle se dévoile, se cale peu ou prou en fonction des arguments des autres, s'ajuste finalement aux normes du groupe selon un processus d'acculturation qui, au gré du dispositif et des impulsions du formateur, devient de plus en plus explicite.

Mais la confrontation à autrui ne va pas de soi. Parfois, elle dérange et conduit à des attitudes de repli : "Si je ne suis pas du même avis que les autres, j'ai tendance à fermer les portes, à ne plus écouter. Ce n'est pas facile de se sentir isolé, seul contre l'opinion des autres, surtout quand le formateur est du même avis que les autres... Là, dans ce cas, je n'écoute plus, je me mets en retrait, je pense à ce qui a fait l'objet de la discussion juste avant...". Cette attitude de fermeture à l'égard de l'opinion d'autrui traduit un mécanisme de défense, de protection de soi.

En conclusion

Ce dispositif de formation ne remplace pas l'activité professionnelle éprouvée en première personne, il l'accompagne et la stimule. Il favorise la confrontation collective à de multiples expériences professionnelles en sollicitant l'adoption de plusieurs points de vue : du regard porté sur autrui au regard "nouveau" porté sur soi-même, de la confrontation des regards pour co-construire une situation typique et des règles d'action ad hoc à la contextualisation simulée de la même situation professionnelle pour le regard d'autrui. La reconnaissance d'autrui comme soi-même et de "soi-même comme un autre" (Ricoeur, 1990) participe au développement de sa propre activité professionnelle.

L'activité réflexive des professeurs stagiaires lors de ce dispositif montre la nécessité de les aider pour faire face aux urgences des premiers mois d'expérience professionnelle tout en reconnaissant que ce moment de formation initiale est à la fois "trop tard par rapport à la découverte des difficultés du métier, mais trop tôt aussi compte tenu du faible temps disponible à l'époque tendue de la prise de fonction" (Rayou et Van Zanten, p. 261. 2004). Cependant pour que cette aide ait une véritable portée, deux conditions essentielles sont à réunir : a) le développement d'un dispositif d'analyse de l'activité professionnelle sur une temporalité plus longue, c'est-à-dire sur les premières années du métier, b) l'engagement volontaire des stagiaires comme autant de collaborateurs prêts à ouvrir la porte de leur classe et à harmoniser dans un projet collectif leurs pratiques avec celles des autres. Des qualités d'ouverture et de plasticité dont les "nouveaux enseignants" seraient davantage porteurs que leurs aînés (Rayou et Van Zanten, 2004).

Bibliographie

- ALTET, M (1994), *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*, Paris : PUF.
- CLOT, Y (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- DURAND, M, SAURY, J & VEYRUNES, P (sous presse), Eléments pour un programme d'ergonomie/formation : présentation à partir de l'analyse critique de la place du travail enseignant dans les IUFM en France. Special tema : o professores e a ricerca. *Cadernos de Pesquisa*.
- LEBLANC, S, GOMBERT, P & DURAND, M (2002-2004) *Réfléchir les pratiques*, Cdrom de l'Ecole nationale de voile et de l'IUFM de Montpellier.
- MARCEL, J-F, OLRV, P, ROTHIER-BAUTZER, E & SONNTAG, M (2002), "Les pratiques comme objet d'analyse", *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- PAQUAY, L & SIROTA, R, (dir.) (2001), Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation, *Recherche et Formation*, 36, 5-15.
- PERRENOUD, P (1996), "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience in L PAQUAY, M ALTET , E CHARLIER & P PERRENOUD (dir.), (1996), *Former des enseignants professionnels*, (pp. 182-207), Bruxelles : De Boeck Université.
- RAYOU, P & VAN ZANTEN, A (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : éditions Bayard.
- RIA, L, SERRES, G, GOIGOUX, R, BAQUES, MC & 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 Education et Formation "Contextes et Effets"* (EF 0029).
- RIA, L, SEVE, C, DURAND, M & BERTONE, B (sous presse), Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education*.
- RICEUR, P (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.
- SCHÖN, DA (1983), *The reflective practitioner*, New York : Basic Books.
- SCHWARTZ, Y, (1997), *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*, Paris : PUF.
- SERRES, G, RIA, L & ADE, D (2004), Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive. *Revue Française de Pédagogie*, 149.
- THEUREAU, J (2004), *Cours d'action : méthode élémentaire*, Toulouse : Octarès.
- VARELA, F J (1989), *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*, Paris : Le Seuil.

DÉBUT



site <http://probo.free.fr>