

LES VISITES À VISÉE FORMATIVE

VISITES FORMATIVES ET ANALYSES DES PRATIQUES

Texte communiqué par

Alain JEAN

D.E.S.S. Conseil et formation en éducation

Sous la direction de Richard ÉTIENNE

Université Paul Valéry Montpellier III

Département des sciences de l'éducation

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Montpellier

MONTPELLIER

Septembre 2004

TABLE DES MATIÈRES

PRÉAMBULE	4
INTRODUCTION	7
I Analyse du travail et formation, quelles conséquences ?	7
II Orientations de l'analyse du travail	8
II Formation des enseignants et Analyses des pratiques	10
I LES TEXTES OFFICIELS et l'IUFM	12
I.1 « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel »	12
I.2 Des textes officiels évoquant l'analyse de pratiques professionnelles	14
I.3 En conséquence	15
II LA FORMATION DES PROFESSEURS DE LYCÉE ET COLLÈGES (PLC)	17
II.1 La première année à l'IUFM	17
III L'ALTERNANCE EN PLC2	20
III.1 Les constats	20
III.2 Didactique de l'explication ou didactique de l'explicitation ?	21
IV LE DISPOSITIF « VISITES FORMATIVES »	23
IV.1 Présentation du protocole	24
IV.2 Fondements théoriques de ce dispositif	26
V LES QUESTIONS ÉMERGENTES	28
V.1 Certification - Sécurisation	28
V.2 Le dispositif	30
V.3 L'influence du dispositif	30
VI ESSAI D'ANALYSE DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS	32
VI.1 Un travail d'auto-prescription	33

VI.2 Un travail réel	36
VII PROTOCOLE DE RECHERCHE	40
VII.1 Quelques précisions	40
VII.2 Les contraintes	40
VII.3 Le protocole	41
VIII ANALYSE DES DONNÉES DES VISITES FORMATIVES	44
VIII.1 Analyse des données provenant des enregistrements	44
VIII.2 Analyse du dépouillement des questionnaires	49
VIII.3 Que faut-il retenir ?	52
VIII.4 Conclusion	53
IX AUTOUR DE L'HABITUS	56
IX.1 Les attentes des étudiants	56
IX.2 Compétences et réflexivité	57
IX.3 Schèmes et habitus	58
IX.4 Retour sur l'enseignant	61
X REPÈRES ENTRE IMPRÉVU ET ÉVÈNEMENT	64
X.1 Quelques réflexions	64
X.2 Les imprévus	66
X.3 Les événements	69
X.4 Notion de « zone potentielle d'imprévu »	71
XI EMOTIONS ET PRISE DE DÉCISION »	73
XI.1 I Au début sont les images	74
XI.2 Les représentations potentielles	75
XI.3 Théorie des marqueurs somatiques	77
XI.4 Les émotions	78
XI.5 La perception des émotions	79
XII UN PETIT DÉTOUR PAR LE GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives)	82
XII.1 Quelques éléments du Dispositif GEASE	82
XII.2 Application du cadre du GEASE sur un dispositif tel que les visites formatives	83
XIII BILAN	85
XIV DISPOSITIF D'ESSAI : LES VISITES A VISÉE FORMATIVE	87
XIV.1 Paradigme du dispositif	87
XIV.2 Le principe	88
XIV.3 Le protocole	89
XIV.4 Approche plus pragmatique, où il est question de contraintes d'organisation et de planification	92
XV POUR CONCLURE	94
BIBLIOGRAPHIE	96
INDEX	99
INDEX DES AUTEURS	100

ACRONYMES ET SIGLES UTILISÉS.....	101
ANNEXE 1 extraits du BOEN n°15	2
ANNEXE 2 Schéma de l'analyse du travail des enseignants	4
ANNEXE 3 Synthèse des contenus abordés lors des visites formatives 2003/2004	5
ANNEXE 4 Tableau de recueil des données	12
ANNEXE 5 Questionnaire et résultats.....	13
ANNEXE 6 Visite formative N°4.....	17

A Dominique, Julien et Romain pour leur patience et le soutien qu'ils m'ont apporté.

PRÉAMBULE

On n'enseigne pas ce que l'on veut ; je dirais même que l'on enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est.

Jean JAURES.

Lorsque j'ai débuté ce mémoire, d'un commun accord avec mon directeur de mémoire Richard Étienne, le thème a été choisi comme étant « *Les visites formatives en formation des PLC2 de Technologie* ». Depuis, un long cheminement, m'a fait passer de lectures en réflexions, de réflexions en écriture, d'écritures en expériences, d'expériences en analyses, d'analyses en réflexions, et de réflexions en lectures.... Il a été agrémenté de marches forcées, de haltes, de détours, de promenades, de rencontres.... Mon sac était quelquefois chargé, quelquefois léger, et bien qu'essayant de ne pas perdre de vue le but de ma randonnée, j'avoue que des doutes concernant la cohérence de mon itinéraire, sont quelquefois apparus. Un guide me donnait alors des indications confortant mon chemin, et dissipant les doutes. Le moral, lui, est passé par des niveaux que l'on pourrait qualifier de fluctuants, mais, et c'est important de le signaler, nous étions environ une vingtaine, à cheminer vers des buts différents, et nous restions en communication par des moyens divers et variés. Ces échanges, et cette cohésion du groupe malgré les distances entre nous, ont été très importants pour ne pas perdre son courage, son chemin et sa forme. Mais la découverte de domaines et paysages aussi passionnants les uns que les autres, les uns appelant souvent les autres ou inversement, avec des intentions d'y revenir plus tard, savourer une vision d'un autre angle, avec d'autres perspectives, ont gommé tous les efforts et fatigues.

Ce mémoire est donc un travail personnel, mais il n'aurait certainement pas pu se réaliser ainsi sans les nombreuses personnes qui m'ont accompagné, écouté, aidé. Je tiens ici à remercier Richard Étienne à qui je dois beaucoup, Alain Lerouge pour son aide, et Jean Marcel Sicart (avec un « t » et non un « d ») qui a donné beaucoup de son temps et de sa patience, pour que je puisse mener à terme ce travail.

On l'aura compris, de nombreux détours et découvertes ont agrémenté cette randonnée, et afin que le lecteur ne se perde pas en chemin, je vais expliciter un peu l'itinéraire de ce mémoire.

✧ Une introduction, et quelques éléments à propos d'analyse du travail, compétences et analyse de pratiques, contribueront à la « mise en jambes »,

✧ Notre itinéraire débutera par des explications concernant l'IUFM et les structures des formations que nous y dispensons.

✧ L'analyse des pratiques sera une étape incontournable, nous nous y arrêterons quelques instants.

✧ Un premier détour vers les dispositifs de formation par alternance intégrative, nous permettra de cerner un peu mieux la formation en IUFM

✧ Nous pourrons ensuite admirer, si le temps est beau, les détails du dispositif « visites formatives », et sa mise en œuvre dans la formation des Professeurs stagiaires de Technologie.

✧ Un deuxième détour vers l'ergonomie, l'analyse du travail en termes de travail prescrit et travail réel, pourra nous éclairer sur la mise en œuvre de ce dispositif.

✧ Je ferai part alors des questions que je me suis posées, à ce stade de la mise en œuvre des visites formatives.

✧ Je profiterai de cette halte pour expliquer mon protocole de recueil de données, et des éléments permettant de les faire apparaître.

✧ Nous poserons alors notre sac, pour aller chercher de quoi le remplir dans des domaines tels que : Les habitus, les imprévus, les événements, la prise de décision, les émotions, le GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives)

✧ Notre sac étant un peu plus approvisionné, nous pourrons alors nous diriger vers notre destination finale, un nouveau dispositif : « les visites à visée formative ».

✧ Les perspectives de mise en œuvre de ce nouveau dispositif en formation initiale et pourquoi pas en formation continue, nous permettront d'arriver d'un pas allègre à la fin de cette randonnée... et à la préparation d'une autre.

J'espère que vous suivrez ce cheminement au travers de ces différentes lectures, avec plaisir, et je souhaite qu'il vous apporte autant que ce qu'il m'a apporté.

INTRODUCTION

Je crois à l'efficacité de la réflexion, parce que je crois que la grandeur de l'homme est dans la dialectique du travail et de la parole ; le dire et le faire, le signifier et l'agir sont trop mêlés pour qu'une opposition durable et profonde puisse être instituée entre « theoria » et « praxis ».

Paul RICOEUR *Histoire et vérité (Le Seuil) Préface*

Le travail change. L'illusion que ce travail se résume à l'exécution de prescriptions est en train de s'évaporer. L'écart comblé par l'opérateur entre la tâche prescrite et l'activité réalisée nécessite des compétences qui doivent permettre de rendre compatibles prescriptions, représentations et obligation de résultats. Le sens du travail n'est plus donné, il faut le construire, l'obligation de prendre des responsabilités, cette « *prescription de la subjectivité* » (Clot, 1999{ TA \l "Clot Y., 1999" \s "Clot Y., 1999" \c 1 }) est « *la meilleure et la pire des choses* » (Jobert 2003{ TA \l "Jobert G., 2003" \s "Jobert G., 2003" \c 1 }, p. 36-37) et les compétences des opérateurs, deviennent vite obsolètes. En plus de la charge de travail toujours plus forte, s'ajoute l'incertitude sur le bien fondé de ce que l'on est amené à décider dans le fil de l'action, apportant doute, stress et souffrance au travail.

La formation professionnelle, en alternance ou pas, doit tenir compte de cette évolution, et gagnerait à construire, ou créer ses dispositifs, dans une approche ergonomique.

I Analyse du travail et formation, quelles conséquences ?

Les relations entre l'analyse du travail{ XE "Analyse du travail" } et la formation ont évolué dans le temps. En occultant les traditionnelles contradictions initiales entre ergonomie et formation,

- *De l'analyse du travail préalable à la formation,*

- on est passé *au rôle formateur de l'analyse du travail*
- pour arriver à « *l'analyse du travail comme outil de formation pour les formés* ». (Falzon & Teiger, 1999{ TA \l "Falzon P. & Teiger C., 1999" \s "Falzon P. & Teiger C., 1999" \c 1 }, p. 154-160)

Mais quelles conséquences ont les changements du travail sur la formation ; Guy Jobert{ TA \l "Jobert G., 2003" \s "Jobert G., 2003" \c 1 } (2003, p. 36-37), en repère trois :

1°/ L'analyse du travail et plus particulièrement la didactique professionnelle développée par des auteurs comme Gérard Vergnaud, Pierre Pastré, Patrick Mayen conduit à renoncer définitivement à l'opposition traditionnelle entre théorie et pratique. Toute pratique mobilise une activité conceptuelle, une théorisation qui va « *rapporter les situations singulière à des classes de situations* », dégager des principes organisateurs, et « *repérer des schèmes d'action efficaces* » (Jobert, 2003{ TA \l "Jobert G., 2003" \s "Jobert G., 2003" \c 1 }, p.37) pour cette situation.

2°/ La prise en compte de la réalité des métiers après analyse, conduit le formateur à créer des situations qui permettent de développer et non de transmettre les compétences.

3°/ Les dispositifs en alternance{ XE "Alternance" } doivent considérer le travail comme un objet de pensée. « *L'intelligence mobilisée de manière invisible, tacite, peut alors être formalisée, échangée, soumise à la controverse et devenir pour les apprentis, source de changements dans leur rapport à l'action et dans leurs façons de faire* » (Jobert, 2003{ TA \s "Jobert G., 2003" }, p. 37).

II Orientations de l'analyse du travail

Analyse du travail et formation sont donc intimement liées, et ce, quelle que soit l'orientation choisie. Pour ne citer que les deux principales :

1°/ Une orientation que l'on pourrait qualifier d'approche psycho-phénoménologique.

L'un des intérêts de l'analyse du travail{ XE "Analyse du travail" }, c'est la possibilité de faire des transferts de méthodes. De plus en plus d'acteurs contribuent à l'analyse de leur propre

activité. Beaucoup d'auteurs pensent que cette contribution est elle-même formatrice. Pourquoi ? Parce qu'il y a déjà ce que Piaget aurait appelé un réfléchissement. Le fait de décrire ce que l'on fait est un réfléchissement. C'est déjà considéré comme porteur de formation, comme potentiellement formateur parce qu'il y a décentration, dé-situation, déplacement. Cette idée de réfléchissement a amené un certain nombre de formateurs à intégrer dans leurs dispositifs de formation, des procédures d'entretiens, « ante », « post », au cours desquels les acteurs disent, décrivent, mettent en mots, leur activité. Il y a cette idée partagée, qui n'a pas été démontrée, qui consiste à penser que réfléchir son activité est formateur, le terme réfléchir est employé ici au sens de « *Renvoyer par réflexion dans une direction différente ou dans la direction d'origine* » (Petit Robert, 99). Réfléchir son activité, peut se faire selon différents niveaux :

- Nous pouvons faire une description de ce que l'on fait.
- Nous pouvons également faire un début d'analyse de deux manières différentes : établir des relations de cause à effet (je mets mon stylo ici parce que je suis sûr de ne pas l'oublier en partant), ou expliciter des significations (je mets mon stylo comme ça parce qu'il me donne une sorte de repère pendant mon exposé). Il s'agit de donner le sens intime, personnel de telle ou telle action.
- On peut, enfin, procéder à un accès guidé, accompagné, à ce qui relève de l'implicite dans l'action (Vermersch et son entretien d'explicitation, permet de « *rendre explicite ce qui ne l'est pas d'emblée* »).

Depuis Schön, Argyrys, il y a cette conviction que si on accède à l'intimité de son expérience à ces savoirs intimes, implicites, tacites, on sera davantage à même de les contrôler, de les mettre en perspective et donc que c'est formateur. « *Finalement, il s'agit de déclencher une prise de conscience selon Piaget, une reconstruction au plan de la représentation des mécanismes intimes de l'action. On peut réussir concrètement sans avoir conscience de ce qu'on fait. Et pour en avoir conscience il faut qu'il y ait un processus de reconstruction dans un autre plan que celui de l'action concrète, qui est le plan de la représentation.* » (Durand{ TA \l "Durand M., 2004" \s "Durand M., 2004" \c 1 }, DESS CFE 2004).

2°/ Une orientation relevant des théories du récit, du langage et de la socialisation.

Nous sommes traversés par des normes sociales, langagières donc la mise en récit est une deuxième expérience. Par exemple Yves. Clot écrit dans la préface de Vygostky (1930 / 1995) : « ... *la conscience c'est l'expérience de son expérience.* »

Pour Yves Clot, faire une autoconfrontation croisée est formateur non pas par prise de conscience, mais parce que c'est une nouvelle action qui transforme le travail donc qui transforme l'acteur. Quand on prend la parole sur son action, on la met en récit, il y a une organisation qu'on applique sur cette action, on la met en ordre, et en même temps c'est une socialisation de cette activité. L'acteur parlant de son activité, est à la fois dans de la réflexivité{ XE "Réflexivité" }, et dans de l'énonciation.

II Formation des enseignants et analyses des pratiques{ XE **"Pratiques" }**

« *La formation des enseignants conjugue nécessairement plusieurs modalités :*

- *Une transmission de savoirs et leur appropriation,*
- *Une "imitation intelligente" de gestes professionnels,*
- *La construction de compétences*{ XE "Compétences" } *et de postures au gré d'un entraînement plus ou moins réflexif,*
- *La construction de l'habitus professionnel, à travers l'intériorisation de contraintes et la stabilisation de schèmes d'action.* » (Perrenoud, 2001{ TA \l "Perrenoud P., 2001 b" \s "Perrenoud P., 2001 b" \c 1 } b, p. 73).

Lorsque l'on sait que les pratiques en enseignement sont caractérisées par :

- d'un côté les gestes, conduites, langages, actions, réactions, ...
- de l'autre à travers des règles, ses objectifs, stratégies, idéologies,

Il ressort « *un principe qui traverse les modes d'analyse : le changement des conduites humaines, implique la collaboration libre du sujet aux changements, ce qui n'exclut pas les résistances. C'est par sa conscience, puis sa compréhension des situations et des phénomènes que le sujet accèdera à une possible transformation même du réel* ». (Beillerot, 1996{ TA \l "Beillerot J., 1996" \s "Beillerot J., 1996" \c 1 }, p. 13). L'analyse des pratiques{ XE "Analyse des pratiques" } est donc nécessaire parce qu'elle accompagne profondément la transformation du travail, son organisation, et ses activités.

A la lecture du n° 346/1996 des *Cahiers pédagogiques* intitulé "*Analysons nos pratiques professionnelles*", il apparaît que ce terme revêt de nombreuses modalités de mise en oeuvre.

Les initiatives et les expériences sont donc nombreuses, mais l'une d'entre elle intitulée « *entretien en visite de classe* », m'intéresse plus particulièrement, parce qu'elle permet de réunir en un même lieu : le terrain, et au même moment, les acteurs de l'éducation et de la formation, les élèves, les professeurs stagiaires, les formateurs, les tuteurs... Cela me semble un argument intéressant pour une approche de formation par alternance intégrative. Je développerai plus loin ce dispositif mis au point par Alain Lerouge et son équipe à l'IUFM de Montpellier, pour la formation des professeurs stagiaires de mathématiques. J'ai mis en place ce dispositif, depuis maintenant trois ans pour la formation des professeurs stagiaires de Technologie. Mais auparavant, il faut pour les lecteurs non coutumiers de la formation des maîtres, que j'apporte quelques informations sur les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, plus communément appelés IUFM.

I LES TEXTES OFFICIELS et l'IUFM} XE "IUFM" }

La conscience réflexive pose la conscience réfléchie comme son objet : je porte, dans l'acte de réflexion des jugements sur la conscience réfléchie, j'en ai honte, j'en suis fier, je la veux, je la refuse, etc.

Jean Paul SARTRE *l'être et le néant* 1943 (Gallimard, 1946)

L'Institut de Formation des Maîtres, a en charge la formation initiale des Professeurs des Écoles (P.E.), des Professeurs de Lycées et Collèges (P.L.C.), des Professeurs de Lycées Professionnels (P.L.P.), et des Conseillers Principaux d'Éducation (C.P.E.). Les différents plans de formation relatifs à ces personnels d'éducation, sont élaborés en fonctions de textes officiels de cadrage, ou de Bulletins Officiel de l'Éducation Nationale (B.O.E.N.). Voici des extraits des deux principaux textes :

I.1 « Mission du professeur} XE "Mission du professeur" } exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel »

Ce texte (BOEN n°22 du 29 mai 1997), fixe la mission du professeur et la responsabilité qu'elle implique. Ce texte est adressé aux recteurs d'académie ; aux directeurs des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. « *Outil de travail privilégié pour les instituts universitaires de formation des maîtres, il contribuera à la définition des orientations du plan de formation initiale qu'ils mettent en oeuvre et à inscrire nettement celui-ci dans une dynamique de*

professionnalisation progressive. ». Ce document précise quelles sont les compétences professionnelles générales que la formation initiale doit s'attacher à construire.

Il s'agit ainsi de proposer des références communes aux différents partenaires du dispositif de formation initiale : les instances ministérielles et académiques, les universités, les instituts universitaires de formation des maîtres, les corps d'inspection, les établissements scolaires et les futurs professeurs.

Ce texte, est une circulaire et non un arrêté. Son simple statut de circulaire, montre une moindre importance accordé à son contenu.

« Ce texte se propose de préciser quelles sont les compétences{ XE "Compétences" } professionnelles générales du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel que la formation initiale doit s'attacher à construire ».

Le texte précise *« Par ailleurs, elles (les compétences) ne peuvent être totalement acquises en fin de formation initiale et seront progressivement maîtrisées grâce à la pratique de l'enseignement et à la formation continue ».*

Le cadre dans lequel se situent la mission et la responsabilité du professeur que ce texte implique, est triple :

1°/ Le système éducatif.

2°/ Les classes qui sont confiées au professeur.

3°/ L'établissement d'exercice du professeur.

Chacun de ces cadres, est explicité, et détaillé, pour préciser les compétences exigibles, en fin de formation initiale, en voici les principaux éléments :

1°/ Le système éducatif

Le professeur doit :

- Situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation.
- Contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif.

2°/ Les classes qui lui sont confiées

Le professeur doit :

- Connaître sa discipline.
- Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage.
- Savoir conduire la classe.

3°/ L'établissement d'exercice du professeur.

Le professeur doit exercer sa responsabilité dans l'établissement.

I.2 Des textes officiels évoquant l'analyse de pratiques { XE "Analyse de pratiques" } professionnelles

Il est également à remarquer que seules des notes de service et circulaires font référence à l'analyse des pratiques, ce qui démontre l'intérêt relatif qui lui est accordé. Aucun arrêté depuis 1989 date de création des IUFM, ne donne à l'analyse des pratiques la place qu'elle devrait avoir à mon sens. Dès 1994, pour les professeurs des écoles (note de service n° 94271 du 16-11-94 : «*Référentiel des compétences professionnelles du professeur des Écoles stagiaire en fin de formation initiale*») l'enjeu de développer les capacités d'analyse des pratiques, est bien marqué. En 1997, pour les professeurs de lycées et collèges (circulaire n° 2001-150 du 27-7-01 BOEN n° 32

du 6 septembre 2002), « *l'aptitude à analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il exerce* », est clairement exigible, montrant ainsi que la question soulevée est ancienne.

Depuis, la circulaire du 27 juillet 2001 sur l'accompagnement de l'entrée dans le métier et la formation continue des enseignants, rappelle que des compétences{ XE "Compétences" } liées à l'exercice du métier, méritent une attention particulière comme « *analyser l'activité de la classe en relation avec sa pratique pédagogique en s'appuyant notamment sur l'analyse de pratiques* ». Faisant référence aux différentes modalités de l'accompagnement de l'entrée dans le métier, cette circulaire invite à « *élaborer toute forme susceptible de permettre à l'enseignant débutant de prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique et de l'analyser...* ». Un cahier des charges accompagnant cette circulaire, privilégie une démarche d'analyse de pratiques « *les ateliers d'analyse de pratiques professionnelles qui permettent d'identifier et d'analyser des expériences professionnelles, avec des collègues et des experts, doivent être privilégiés : études de cas, mise en relation des résultats obtenus et des démarches utilisées, analyse des incidents critiques et des réussites...* ».

L'importance accordée à l'analyse des pratiques apparaît surtout dans la lettre du ministre de l'Éducation Nationale, du 22 mars 2002 (encart BOEN n° 15 du 11-4-2002) adressée aux directrices et directeurs d'Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. De larges extraits figurent en Annexe 1 de ce mémoire.

I.3 En conséquence

On le voit, la tâche des IUFM est au moins double :

D'une part faire en sorte que les missions et responsabilités fixés par le ministre soient disponibles par les professeurs stagiaires, sortant des Instituts.

D'autre part, faire une large part dans les plans de formation, à la construction de compétences dans l'analyse des pratiques professionnelles.

Alors, autant un cadrage des missions et responsabilités, est une procédure « classique » régulière, et finalement nécessaire afin d'harmoniser les formations des maîtres dans tous les IUFM,

autant l'introduction d'analyses de pratiques des enseignants est relativement récente, et les expériences sont multiples et variées. On pourrait se demander pourquoi aujourd'hui l'analyse de pratiques doit être présente dans la formation des enseignants. Des éléments de réponses seraient peut-être à développer dans un constat émanant de divers champs : les changements de la société, les attentes et les exigences de cette nouvelle société envers l'école aujourd'hui, les changements des publics d'élèves et leur hétérogénéité, les changements des environnements humains et techniques, la mutation du travail des enseignants...

Dans tous les cas, cette double tâche des IUFM doit être menée, au mieux sur deux années universitaires de formation.

II LA FORMATION{ XE "Formation" } DES PROFESSEURS DE LYCÉES ET COLLÈGES (PLC)

L'esprit de mon institution n'est pas d'enseigner à l'enfant beaucoup de choses, mais de ne laisser jamais entrer dans son cerveau que des idées justes et claires. Quand il ne saurait rien, peu m'importe, pourvu qu'il ne se trompe pas, et je ne mets des vérités dans sa tête que pour le garantir des erreurs qu'il apprendrait à leur place.

Jean Jacques ROUSSEAU *Emile ou de l'éducation* livre III

II.1 La première année à l'IUFM{ XE "La première année à l'IUFM" }

Pendant la première année, la préparation aux concours CAPES (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire), CAPET (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Technique) se taille une large part. Selon les disciplines, un stage de pratique accompagnée{ XE "Stage de pratique accompagnée" }¹ (une semaine ou deux selon l'organisation), précédé quelquefois par un stage d'observation{ XE "Stage d'observation" }² (une semaine), rapproche la formation du terrain, des pratiques. Mais en règle générale, les apports de la formation, restent en grande partie théoriques, et ciblés sur les épreuves spécifiques des divers CAPES et CAPET. Ces épreuves se déroulent en deux temps :

- Une première phase d'admissibilité, vers le mois de janvier/février, valide des connaissances théoriques de la discipline.
- Une deuxième phase d'admission a lieu vers le mois de juin. Elle est plus tournée vers la communication, la connaissance des élèves, des établissements, des missions du PLC, la réalisation de travaux pratiques, de transpositions didactiques.

Dans le cadre de cette première année, les apprenants ont le statut d'étudiants

¹ Stage qui se déroule dans les classes d'un enseignant confirmé et reconnu

² Stage qui se déroule dans un établissement scolaire, afin d'en voir les côtés administratifs comme pédagogiques. Le côté administratif est présenté par l'équipe de direction de l'établissement. Généralement le côté pédagogique consiste à suivre une classe pendant quelques jours de façon à assister aux différents cours.

II.2 La deuxième année à l'IUFM{ XE "La deuxième année à l'IUFM" }

La deuxième année est une formation en alternance{ XE "Alternance" }, qui essaie d'intégrer les périodes en centre (IUFM), et les périodes sur le terrain des professeurs stagiaires (dans les établissements scolaires). Les PLC³ de Technologie, (dont la formation est structurée différemment des PE⁴), effectuent un stage en responsabilité, un stage de pratique accompagnée, un stage en entreprise. Le stage en responsabilité{ XE "Stage en responsabilité" }, (le plus lourd), consiste à assurer durant toute l'année les cours de technologie de 2 ou 3 classes, dans un établissement choisi par le rectorat. Un tuteur est alors nommé pour suivre et aider le stagiaire, en plus des formateurs IUFM. Le stage de pratique accompagnée{ XE "Stage de pratique accompagnée" } consiste à suivre pendant une durée de 24 heures (réparties sur trois mois environ) un professeur confirmé (le conseiller pédagogique) proposé par le directeur de l'IUFM, et choisi par le rectorat. Le stage en entreprise{ XE "Stage en entreprise" } est d'une durée d'environ 20 heures. Les formations assurées par l'IUFM représentent elles, environ 200 heures. La formation se termine vers le mois de mai, date à laquelle l'IUFM fournit à l'employeur : le rectorat, un état des apports de la formation pour chaque professeur stagiaire. Cet état ou validation de la formation, est fondé sur trois volets d'évaluation :

- Une visite certificative,
- La soutenance d'un mémoire professionnel,
- L'examen d'un dossier de formation professionnelle.

L'employeur a la responsabilité d'accepter en l'état, cette validation, (ou cette invalidation), ou d'aller sur le terrain constater par une inspection, les avis, favorables ou défavorables. A la suite de ce passage de relais, de l'organisme de formation, à l'employeur, les professeurs stagiaires validés, sont certifiés, c'est la *certification*{ XE "Certification" }.

En fait, même si pendant la première année, quelques disciplines accordent au stage de pratique accompagnée, une importance accrue, la pratique du métier d'enseignant ne commence à

³ PLC2 : Professeur de Lycées et Collèges 2^o année

⁴ PE : Professeur des Ecoles ; PE1 Professeur des Ecoles 1^o année ; PE2 : Professeur des Ecoles 2^o année

s'exercer qu'en deuxième année de formation. Cette représentation schématique de la formation à l'IUFM, a pour but de démontrer qu'une formation centrée sur l'analyse des pratiques, ne peut s'aborder sérieusement qu'en deuxième année de formation, du moins tant que le concours de recrutement restera dans l'état, ou que la formation universitaire restera inchangée (voir propositions de la CDIUFM (Conférence des Directeurs des IUFM) en 2003/2004 au ministère de l'Éducation Nationale).

C'est à cette deuxième année de formation, qui se veut intégrative, que j'ai décidé de consacrer ce mémoire. Étant responsable de la filière Technologie collège, à l'IUFM de Montpellier, et intervenant en tant que formateur sur les deux années de formation, c'est plus particulièrement sur le groupe des « PLC2⁵ de Technologie », et le dispositif « visites formatives » que va se focaliser cette recherche. Ma démarche a consisté à m'interroger sur les modalités de cette formation, à définir un protocole de recherche, suivi d'un recueil de données, puis d'une analyse et d'une interprétation des résultats. Des références théoriques m'ont permis de définir et de construire ces différentes phases, pour finalement aboutir à un nouveau dispositif.

⁵ PLC2 : Professeur de Lycées Collèges 2^o année

III L'ALTERNANCE EN PLC2

Il ne faut pas uniquement intégrer. Il faut aussi désintégrer. C'est ça la vie. C'est ça la philosophie. C'est ça la science. C'est ça le progrès, la civilisation.

Jean Grosjean. *La leçon* (Gallimard)

III.1 Les constats

La formation par alternance{ XE "Alternance" } est un terme qui ne correspond pas à nos intentions de formation, car il laisse entendre qu'il y a deux pôles qui s'alternent périodiquement sans qu'il n'y ait de relations : le terrain et le centre de formation. Il vaut mieux qualifier l'alternance comme tentant d'être intégrative, sinon par défaut, elle risque d'être comprise comme juxtapositive.

Dans les discours des professeurs stagiaires de technologie, il apparaît qu'il y a non pas deux, mais trois pôles.

En effet, ils parlent régulièrement des stages de pratique accompagnée⁶{ XE "Stages de pratique accompagnée" }, de stages en entreprise, qu'ils situent statistiquement sur le terrain. Evoquant les formations qu'ils suivent (ou subissent) à l'IUFM, ils les placent grosso-modo entre la réalité et la théorie. Puis, comme une évidence, ils sont étonnés de vous entendre parler de stage en responsabilité. « Ce n'est pas un stage, c'est mon travail, c'est mon métier ! ».

La situation, on le voit est un peu plus complexe qu'on ne le croit.

⁶ Stage qui se déroule dans les classes d'un enseignant confirmé et reconnu

Opposer théorie et pratique n'a plus de sens actuellement. Les publications de G. Vergnaud, P. Pastré ou P. Mayen sur la didactique professionnelle, montrent que la moindre pratique requiert une activité conceptuelle, une théorisation consistant à rapporter les situations singulières à des classes de situations, à dégager des principes organisateurs, à repérer des schèmes{ XE "Schèmes" } d'actions inspirés par ces principes efficaces pour telle ou telle classe de situation. Perrenoud emprunte à Bourdieu la notion d'habitus{ XE "Habitus" } pour caractériser en ensemble de schèmes, Schön parle de répertoires.

Ces *compétences*{ XE "Compétences" } *tacites, implicites, incorporées* (Leplat, 1995{ TA \ "Leplat J. 1995" \s "Leplat J., 1995" \c 1 }) cette intelligence pratique cette métis, ne peut qu'être produite par la personne, elle-même en situation réelle, donc elle n'est pas transmissible par l'enseignement.

On ne peut plus parler d'opposition entre théorie et pratique, on ne peut plus aborder l'ordre théorie pratique comme strictement applicationniste (Bourdoncle, 1993{ TA \ "Bourdoncle R., 1993" \s "Bourdoncle R., 1993" \c 1 }).

On parlera donc plutôt de rapprocher, d'intégrer les périodes en Centre et les périodes sur le terrain. C'est l'alternance intégrative.

III.2 Didactique de l'explication ou didactique de l'explicitation ?

Mais alors comment enseigner ces savoirs sans qu'ils soient coupés de la pratique ? Geay et Sallaberry (1999, p. 7-15) pensent qu'il est indispensable de faire émerger les représentations du travail réel, avant toute théorisation et modélisation. De l'action à la prise de conscience, il y a une démarche d'explicitation des actions. « *Le professionnel compétent sait aussi dire comment il a fait, donc expliciter au moins en partie ses schèmes*{ XE "Schèmes" } *opératoires pour les transformer ou les faire évoluer* (Le Boterf, 1997{ TA \ "Le Boterf G. 1997" \s "Le Boterf, G. 1997" \c 1 }, p. 143-151) » (Geay & Sallaberry, 1999{ TA \ "Geay A. & Sallaberry J.C., 1999" \s "Geay A. & Sallaberry J.C., 1999" \c 1 }, p. 11). Cette explicitation par verbalisation de l'expérience est un outil d'apprentissage essentiel parce qu'il « *réduit l'écart théorie-pratique et fait émerger le sens. C'est là le premier chemin d'apprentissage*{ XE "Apprentissage" }, *celui du réussir pour comprendre de Piaget (74)* » (Geay & Sallaberry, 1999, p. 11).

Mais, fondamentalement l'école fonctionne sur une didactique de l'explication. C'est l'ordre théorie pratique. Cours, définitions, explications, compréhension, pour ensuite mettre en application par des exercices. Ce chemin de l'apprentissage est celui du Comprendre pour Réussir de Piaget (1974){ TA \l "Piaget J., 1974" \s "Piaget J., 1974" \c 1 }.

Sans adopter une position extrême, il faudrait donc centrer l'alternance sur le type Réussir pour Comprendre.

« Il est donc nécessaire d'introduire dans l'alternance une « activité didactique d'explicitation » (Vermersh, 1994{ TA \l "Vermersch P., 1994" \s "Vermersh P., 1994" \c 1 }) des situations vécues pour que l'expérience des alternants soit source d'apprentissage pour eux, activité de verbalisation (mise en mots) et activités de problématisation (mise en problème). » (Geay & Sallaberry, 1999, p. 12).

Il s'agit de faire décrire et raconter des situations vécues (journal de bord des situations, récits d'expériences), de les analyser, de communiquer pour que dans l'échange, puissent émerger des problèmes signifiants pour les alternants parce que posés par eux.

IV LE DISPOSITIF « VISITES FORMATIVES »

L'observation est l'investigation d'un phénomène naturel, et l'expérience est l'investigation d'un phénomène modifié par l'investigateur.

Claude Bernard *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*

« Le dispositif « visite formative{ XE "Visite formative" } » a pour objet de proposer des « noyaux d'intégration théorie-pratique » scandant la planification de la formation pour en étayer le transfert professionnel. Concrètement, il met en œuvre une analyse intrinsèque de l'action d'un stagiaire sur le terrain de stage au cours d'une leçon observée par un groupe de pairs, et développe sur cette action une modélisation praxéologique adossée aux contenus théoriques didactiques et généraux proposés par l'IUFM » (Lerouge, 2003{ TA \l "Lerouge A., 2003" \s "Lerouge A., 2003" \c 1 }, p. 6).

J'ai mis en place et expérimenté depuis trois ans les visites formatives dans le cadre de la formation des PLC2⁷ de technologie, à l'IUFM de Montpellier.

Beaucoup plus pragmatiquement, il s'agit à l'intérieur d'un GAP (Groupe d'Accompagnement Professionnel de neuf à dix stagiaires) de constituer des groupes de trois ou quatre stagiaires. Chaque visite se fait dans l'établissement du stage en responsabilité, avec une classe de l'un des stagiaires du groupe, de sorte que chaque élément du groupe sera une fois le stagiaire accueillant, et les autres fois, observateur d'une séance de l'un d'entre eux. Ce dispositif est mis en œuvre une fois dans l'année. Pendant cette visite, le stagiaire accueillant, va être observé en situation de cours, par ses pairs, le formateur et éventuellement le tuteur.

⁷ PLC2 : Professeur de Lycée Collège 2^o année

IV.1 Présentation du protocole

Un stagiaire accueille dans son établissement d'exercice du stage en responsabilité deux à trois autres stagiaires, son tuteur et un formateur IUFM. Le dispositif est organisé en quatre temps.

1° partie

Le stagiaire accueillant présente en détail la séance à laquelle le groupe va assister. Pendant cette phase, afin de ne pas le déstabiliser avant de faire la leçon, lui seul a la parole. Si des questions lui sont posées, ce n'est qu'à la condition que les réponses éclairent des parties restées dans l'ombre, non explicitées, ou oubliées par le stagiaire accueillant. Le formateur doit veiller à ce qu'aucun jugement de valeur sur les choix, les raisonnements prévus ne soit émis. Cette phase repose essentiellement sur le travail prescrit{ XE "Travail prescrit" } que s'est fixé l'enseignant. J'emploie par la suite le terme « *d'auto-prescription* »{ XE "Auto-prescription" }, pour cette partie du travail d'un enseignant. La fiche pédagogique sert le plus souvent de support à cette phase.

Les tâches d'observation sont ensuite réparties entre stagiaires observateurs à partir d'une grille élaborée en commun. Cette grille d'observation, est remise en question chaque année, en promotion entière, au cours d'une séance de débat sur les items la constituant. Les formateurs lors de cette séance, présentent les trois parties dont il est nécessaire de tenir compte pour élaborer cette grille, à savoir :

- le fonctionnement du dispositif prévu,
- l'activité de l'enseignant,
- l'activité des élèves.

Chaque stagiaire peut s'il le désire, modifier la grille, en fonction des points sur lesquels il désire, ou ne désire pas être observé.

Compte tenu de leurs expériences, il est à noter que les tâches d'observation du formateur et du tuteur ne se limitent pas au items d'observation de la grille.

2° partie

Il s'agit de l'observation d'une séance d'une heure de cours avec les élèves. La consigne à respecter, même si elle est illusoire, est de perturber la séance le moins possible.

3° partie

Phase de réactions.....

Cette partie débute par une réaction « à chaud » de l'enseignant qui a fait cours, afin de nous faire part de ses ressentis.

A partir des observations que chacun rattache à ses propres pratiques, dans une approche socio-constructiviste, le formateur anime un débat, permettant de travailler sur les représentations de chacun, et d'apporter les éléments théoriques lorsqu'il y en a besoin.

Phase d'explicitation

En début d'entretien, l'animateur invite le groupe à ne pas chercher à couvrir de manière exhaustive l'ensemble de la prestation mais à se focaliser sur des situations significatives. Selon les observations verbalisées, le formateur fera des choix de focalisation de l'analyse. Il lance alors le groupe dans des phases d'explicitation autour des focalisations choisies. « *Dans les phases d'explicitation, l'animateur s'appuie sur la médiation par les pairs, pour dégager les structures émergentes du cours d'action de l'enseignant* » (Lerouge, 2003{ TA \s "Lerouge A., 2003" }, p. 11). Le but étant qu'au moment où il l'estime opportun, le formateur arrête le débat d'explicitation, pour modéliser une structure didactique ou pédagogique de manière extrinsèque.

Phase de modélisation

Le but est ici, de développer des repères professionnels transférables. La formation aborde alors un niveau théorique, afin de réaliser l'intégration de la culture professionnelle de chaque membre du groupe à la pratique observée et explicitée. En fait, il s'agit pour le formateur de faire sortir les stagiaires du contexte de l'action située, et de réaliser l'intégration des théories vues à l'IUFM à la pratique observée.

« Toute la pertinence de l'animation consiste à savoir se positionner... en développant au sens Vygotskien du terme, une zone proximale de développement (ou zone de prochain développement{ XE "Zone de prochain développement" }) dans la formation dans laquelle les interventions du formateur prennent sens en appui de l'activité de modélisation des formés » (Lerouge, 2003, p. 10). L'acteur ayant été observé n'intervient pas pendant cette phase, afin d'éviter que ce moment important ne soit perturbé par une polémique.

4° partie.

Afin de privilégier une dynamique de formation réflexive, cette analyse essaie d'être sécurisée par rapport à la certification. De fait, le « rapport de visite » rédigé habituellement par le formateur à l'issue de la visite est supprimé, et remplacé par une « *analyse de pratique par l'écriture*{ XE "Analyse de pratique par l'écriture" } » réalisée par le stagiaire observé (Cifali 1995 & 1996{ TA \l "Cifali M., 1995 & 1996" \s "Cifali M., 1995 & 1996" \c 1 }). Ce travail écrit, remis la semaine suivante au formateur, termine le dispositif. Le document se présente généralement en trois parties :

- Un relevé de points qui ont pris sens au cours de l'analyse ;
- Un projet personnel de formation contractualisé avec les formateurs ;
- Une nouvelle fiche de préparation de la leçon.

IV.2 Fondements théoriques de ce dispositif

L'analyse de pratique qui suit la leçon est structurée autour de cycles « *explicitation/modélisation* » fondés sur la notion de praxéologie{ XE "Praxéologie" } qu'Yves Chevallard{ TA \l "Chevallard Y." \s "Chevallard Y., 1997" \c 1 } (1997) définit au regard de quatre entrées :

- la tâche que s'assigne l'enseignant (son intention générale) ;
- les techniques qu'il développe (l'action située observable) ;
- les technologies qu'il fournit dans l'entretien (l'explicitation qu'il donne de son action) ;
- les théories de référence (le champ de la culture professionnelle extrinsèque à l'action).

« Un cycle explicitation-modélisation vise à intégrer praxis et logos, en appréhendant le versant de l'explicitation par le jeu des trois premières entrées de la notion de praxéologie (tâche, technique, technologie), et le versant modélisation par la quatrième (théorie) positionné du côté de l'explicatif culturel, extrinsèque à l'action du sujet. L'ensemble est à appréhender de manière intégrée, en positionnant la notion de praxéologie à l'interface de l'action du sujet et de la culture professionnelle. » (Lerouge, 2003{ TA \s "Lerouge A., 2003" }, p. 12).

Ces visites formatives réunissant l'ensemble des acteurs de l'éducation et de la formation, élèves, enseignants, tuteurs, stagiaires formateurs, se situent dans une approche intégratrice d'un processus de formation par alternance.

V LES QUESTIONS ÉMERGENTES

La question attend la réponse, mais la réponse n'apaise pas la question, et, même si elle y met fin, elle ne met pas fin à l'attente qui est la question de la question.

Maurice BLANCHOT. *L'entretien infini* (Gallimard) I *La parole plurielle, II*

Ayant expérimenté ce dispositif « visite formative » depuis trois années, je me pose un certain nombre de questions que je vais essayer d'expliquer ici.

V.1 Certification - Sécurisation

L'efficacité de ce dispositif de formation, et plus particulièrement, la partie formative post-observatoire, repose sur une participation active, spontanée, des professeurs stagiaires. Je suis parfaitement conscient que ce souhait de spontanéité est idéaliste, et qu'au moins deux éléments vont contribuer à perturber activité et spontanéité :

- **L'enjeu de cette année de formation.** Les stagiaires jouent une carrière, dans laquelle ils ont investi deux années de leurs études, et de leur vie. Les stratégies de protection vis à vis de la certification, sont une réalité. Même si nous devons réduire l'effet de cette pollution de la formation par la certification, il faudra toujours en tenir compte. C'est la raison pour laquelle dans ce dispositif, le rapport de visite normalement rédigé par le formateur, est remplacé par un travail « d'analyse des pratiques par l'écriture » réalisé par le stagiaire observé. C'est une démarche de sécurisation du dispositif par rapport à la certification.

- **Les relations affectives et professionnelles entre les professeurs stagiaires**, qui pour la plupart se connaissent depuis deux années. Les séances de formation avec eux donnent l'impression qu'entre les observations qu'ils font pendant la séance de cours, et la verbalisation de ces observations, une « sélection » se fait, soit par souci de ménager l'enseignant acteur, soit par humilité envers cette fonction d'observation qu'ils ne veulent pas prétentieuse.

Pour les PLC2 de Technologie, une sécurisation supplémentaire, place les formateurs en situation que je pense plus claire face à l'institution. Lors des visites certificatives, il nous semblait gênant d'avoir monté un plan de formation, d'en être les principaux formateurs, et de valider in fine, une formation que nous avons élaborée et effectuée. J'ai donc avec mon collègue décidé depuis deux ans de faire effectuer les visites certificatives par un groupe de professionnels, enseignants en technologie, reconnus institutionnellement et fortement impliqués dans la technologie dans l'Académie. Notre but était de séparer formation et certification, y compris dans le cadre des visites qu'elles soient formatives ou pas. Concrètement, un groupe stable de quatre collègues, ayant élaboré une grille commune dont nous ne sommes pas destinataire, effectue la totalité des visites certificatives d'une promotion.

Mais malgré ces protections un certain nombre de questions restent actives :

Qu'en est-il réellement de cette protection des visites formatives ?

Après nos explicitations du dispositif auprès des professeurs stagiaires, avant sa mise en œuvre, comment perçoivent-ils ce dispositif ?

Sont-ils réellement persuadés du côté formateur, de la séparation avec la certification ?

Comment perçoivent-ils le rôle des formateurs, leur rôle ?

V.2 Le dispositif

Le dispositif « visite formative » on l'a vu plus haut, possède un protocole assez précis, avec des objectifs clairs, et un cadre théorique stable. Le côté intégration d'un processus de formation par alternance, ne peut que nous persuader de l'efficacité théorique d'un tel dispositif. Le fait de partir de la « praxis », d'observations concrètes du terrain, d'une action située, pour animer des débats, afin de faire émerger des représentations, puis à partir de conflits socio-cognitifs, « apporter » le « logos », la théorie, est une situation quasi-idéale. Mais ici aussi des questions restent en suspens :

Par rapport au dispositif théorique, au travail prescrit défini dans ce dispositif, quelle activité réelle nous les formateurs, mettons-nous en œuvre ?

Quel rôle jouons-nous vraiment ? Ce dispositif participe-t-il vraiment à l'intégration d'une formation par alternance ?

Quels domaines abordons-nous lors de ces formations ?

N'y a-t-il pas de dérive provenant de ce dispositif ?

Les professeurs stagiaires participent-ils activement à ces formations ?

Y a-t-il réellement dévolution de la séance aux professeurs stagiaires ?

V.3 L'influence du dispositif

J'ai personnellement la conviction qu'un nombre non négligeable de problèmes se posant à un enseignant, lors d'une séance résultent de choix, de décisions prises dans l'urgence par les enseignants, entraînant ainsi une cascade d'événements, dont la maîtrise devient rapidement incontrôlable. « *En une journée de classe, un enseignant prend des centaines de petites et de grandes décisions. Certaines sont mûrement réfléchies... D'autres sont prises dans l'urgence et parfois le stress...* » (Perrenoud 2001 b, { TA \l "Perrenoud P., 2001 b" \s "Perrenoud P., 2001 b" \c 1 } p. 189).

- Ce dispositif participe-t-il vraiment à l'évolution des habitus des acteurs ?
- Les décisions prises par ces futurs enseignants, sont-elles vraiment analysées ?
- Les émotions{ XE "Émotions" } ressenties, sont-elles parties prenantes des multiples décisions prises dans un cours ?
- La notion d'événement, d'imprévu, { XE "Événement" } dans une séance, est-elle perçue ?
- Qu'est-ce qui permet à un enseignant de prendre dans l'urgence cette décision plutôt qu'une autre, qu'est-ce qui le persuade de punir une classe alors que l'environnement laisse l'observateur persuadé qu'il ne fallait pas le faire ?
- Que perçoit-il, sur quoi se fonde-t-il pour se faire une opinion qui va enclencher la décision de faire semblant ne pas voir ce qui se passe au fond de la classe, alors que son collègue observateur s'indigne de cette réaction ? Sur quels critères va-t-il fonder sa décision de sourire et de plaisanter sur la réaction d'un élève, qui aux yeux d'un tuteur aurait mérité une remontrance ?
- Et surtout comment travailler sur ces perceptions, ces prises de décisions, ces réactions, afin que l'enseignant puisse en prendre conscience, et analyser ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, et faire ainsi un travail sur lui-même, lui permettant de construire sa professionnalité ?

VI ESSAI D'ANALYSE DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

*Quittons les voluptés pour savoir les reprendre.
Le travail est souvent le père du plaisir :
Je plains l'homme accablé du poids de son loisir.
Le bonheur est un bien que nous vend la nature.*

Voltaire *Discours en vers sur l'homme, quatrième discours, de la modération en tout.*

On l'a vu, l'écart comblé par l'opérateur entre la tâche prescrite et l'activité réalisée nécessite des compétences qui doivent permettre de rendre compatibles prescriptions, représentations et obligation de résultats. Le sens du travail n'est plus donné, il faut le construire, l'obligation de prendre des responsabilités, cette « *prescription de la subjectivité* » (Clot, 1999{ TA \s "Clot Y., 1999" }) et les compétences des opérateurs deviennent vite obsolètes.. « *Ce quelque chose en plus, qui vient creuser l'écart entre travail prescrit et travail réel, est apporté par les travailleurs dont il constitue la contribution spécifique, même dans les systèmes techniques les plus normés et les plus automatisés.* » (Jobert, 99{ TA \l "Jobert G., 1999" \s "Jobert G., 1999" \c 1 }, p. 211).

Le travail des enseignants est un travail complexe, qui fait intervenir soit directement, soit indirectement, des personnes dont les intérêts ne sont pas hiérarchisés de la même manière, dont les motivations ne sont pas les mêmes, et dont les buts sont souvent contradictoires. Les conditions d'enseignement sont également très importantes sur la préparation et le déroulement de ce travail, et là aussi les nombreuses instances, administrations, et autres organismes financiers jouent un rôle, et adoptent des positions qui sont souvent faites de compromis, entre idéalisme, réalisme, contraintes budgétaires, et... politique.

J'adopte ici une approche d'analyse du travail, en termes de travail prescrit, travail réel (Yves Clot, J Thereau, et autres ergonomes de langue française), dont les théories me semblent particulièrement adaptées au travail des enseignants. Le travail prescrit, ou « tâche » étant celui qu'il est prévu de faire, le travail réel, ou « activité », étant celui qui se déroule réellement. Il est à noter la définition du travail que donne Guy Jobert : « *Cet apport humain (« ce qui n'est pas donné par la prescription » - P. Davezies, 1993)..., cette activité déployée en situation, face aux objets, en relation avec d'autres humains, constitue la définition même du travail.* » (Jobert, 1999, p. 211).

Alors pourquoi cette complexité, pourquoi cette particularité du travail des enseignants ? Dans un cadre d'analyse du travail, je propose quelques éléments de réponses :

- Parce qu'il y a plusieurs prescripteurs : le ministère, l'établissement, le corps des inspecteurs (IEN, IPR, IGEN⁸) l'équipe pédagogique, et... l'enseignant lui-même (je parlerai alors d'auto-prescription).
- Parce qu'il faut prescrire le travail de deux systèmes : les élèves et l'enseignant lui-même.
- Parce que cette auto-prescription, est justement élaborée par l'acteur lui-même, et qu'il est celui (entre autre) qui va faire évoluer ce qu'il a lui-même prévu.

Comment pourrait-on essayer d'analyser le travail des enseignants ? Les explications tentées ci-dessous, font référence au schéma que j'ai essayé de modéliser en Annexe 2.

VI.1 Un travail d'auto-prescription { XE "Auto-prescription" }

Le travail d'auto-prescription de son propre travail et de prescription de celui des élèves, est en fait le fruit de réflexions et de prises de décisions { XE "Décision" }, faites hors de l'action, en préalable à l'action. Quels sont les éléments dont dispose un enseignant pour élaborer ces prescriptions ?

1°/ **Ses connaissances.** Qu'elles soient spécifiques à sa discipline ou plus éloignées, elles sont indispensables ne serait-ce que pour appréhender correctement les notions abordées dans les programmes. Il est à noter que la première partie des épreuves des concours de recrutement des enseignants porte sur la maîtrise de ces connaissances.

2°/ **Les programmes de sa discipline.** Ils sont à la base de cette auto-prescription, qui vont lui permettre non seulement de préparer sa future intervention, mais également de penser une

⁸ I.E.N. : Inspecteur de l'Education Nationale ; I.P.R. : Inspecteur Pédagogique Régional ; I.G.E.N. : Inspecteur Général de l'Education Nationale

progression annuelle. Cette progression lui permettra d'aborder tous les thèmes prévus, et donc d'essayer de traiter la totalité des programmes.

3°/ **Les missions du PLC.** Ce texte officiel (voir les extraits au chapitre I) pose les bases auxquelles doivent se référer l'ensemble des professeurs de Lycées et collèges, quelle que soit leur discipline.

4°/ **Les composantes propres à l'établissement.** Cet établissement possède de nombreuses particularités : Projet d'établissement, organisations, locaux, matériels..., les caractéristiques des élèves de telle ou telle classe (nombre d'élèves, niveau global de la classe, comportement global de la classe...), ainsi que les caractéristiques de l'équipe pédagogique (projet d'éducation, répartition des tâches, travail coopératif...).

5°/ **Son expérience.** Même si elle n'est pas perçue par lui, elle permet à l'enseignant, grâce à ses conceptions, de penser, de prévoir, d'organiser le travail des élèves, ainsi que le sien.

6°/ **L'aide du tuteur** dans le cas d'un professeur stagiaire en stage en responsabilité, un tuteur est nommé, pour le suivre (voir §II.2). En tant qu'enseignant confirmé, il peut faire profiter le stagiaire de son expérience.

7°/ **Des notions apportées par l'IUFM** en termes de didactique et de pédagogie, ces apports constituent une référence dont nous espérons qu'ils se servent. Une approche intégrative de la formation par alternance, doit servir à cela.

8°/ Ses représentations de la discipline qu'il enseigne, des classes dont il a la responsabilité, son vécu, ses conceptions de l'éducation, les idées qu'il a sur les méthodes d'apprentissage, les conditions d'enseignement, les caractéristiques des élèves...

Les choix faits dans un cadre de travail propice à la réflexion, avec les ressources documentaires nécessaires, et dans des contraintes temporelles relativement longues, constituent le travail de préparation. Les formateurs essaient de faire prendre conscience de sa nécessité aux professeurs débutants. Ce travail, aboutit à ce que l'on appelle plus communément la « fiche pédagogique », accompagnée des ressources nécessaires, ainsi que la production de documents, d'outils, et autres matériaux que l'enseignant estime nécessaires au bon déroulement de

l'intervention qu'il est en train de préparer. C'est une planification de son travail, des méthodes qu'il a choisies de mettre en œuvre, pour mettre en scène l'apprentissage des élèves sur le ou les thèmes de la partie des programmes qu'il doit développer.

Ce travail reste le plus souvent un travail personnel, et même si la mise en commun de documents relatifs aux élèves, ou faisant référence à des ressources, permet d'aider chacun, il apparaît que cette préparation, reste basée sur la personnalité de l'enseignant. *« Les enseignants ne sont pas complètement démunis lorsqu'il s'agit d'envisager et de définir le travail de la classe, et ils disposent de ressources et aides diverses. De toute évidence, l'activité n'est pas la même lorsqu'ils peuvent appliquer ou adapter des solutions existant sous forme de répertoire dans des manuels, des programmes et autres « prêt-à-porter didactiques », et lorsqu'il s'agit d'inventer sans recours extérieur ces interventions (absence de programme, absence de manuels, etc ...). Le premier cas consiste en l'application des solutions préconisées et éprouvées par d'autres, le second en l'invention de sa propre façon d'enseigner. »* (Durand, 1996{ TA \l "Durand M., 1996" \s "Durand M., 1996" \c 1 }, p. 88).

Mais, dans le cadre de ce mémoire, et plus particulièrement de formation de professeurs stagiaires de Technologie, il est à remarquer que les programmes de Technologie, ont, entre autres, deux particularités :

- L'une qui consiste à définir un certain nombre de compétences à faire acquérir aux élèves, mais dont la mise en scène, et la situation, dépend du projet défini par l'enseignant et ses élèves. Les dossiers techniques de ce projet, quand ils existent en tant que ressource, n'évitent pas un gros travail d'organisation, de programmation, dont les paramètres sont multiples et variés.
- L'autre qui consiste à faire des choix dans une grille de programmes, choix qui vont dépendre des caractéristiques de l'établissement d'exercice, des personnalités et des cultures des membres de l'équipe pédagogique.

Dans ce cas, ou plutôt au vu de ces multiples cas de situations, de combinaisons de choix de mise en projet, associés aux choix pédagogiques et didactiques, on peut comprendre que les manuels scolaires de technologie n'existent pas en tant que tels, mais plutôt sous forme de ressources encyclopédiques, techniques ou technologiques. Nous sommes plutôt dans le deuxième

cas évoqué par M Durand, dans lequel, les enseignants doivent inventer leur propre façon d'enseigner.

Il est un point qui me semble important de soulever ici : en terme d'analyse du travail{ XE "Analyse du travail" }, lors de visites qu'elles soient formatives ou pas, on ne pratique pas l'analyse de ce travail d'auto-prescription{ XE "Auto-prescription" }. On ne peut que critiquer, discuter, débattre, travailler sur *le résultat* de cette préparation, qui a déjà été élaborée. L'enseignant ne peut que justifier ses choix, les argumenter, devant ses collègues, et formateurs. Mais alors que faut-il étudier pour analyser l'activité des enseignants ? « *La délimitation de l'activité professionnelle est une première source de questionnement : quand un enseignant est-il engagé dans son activité professionnelle, et quand cette activité cesse-t-elle ? Il est à peu près impossible de donner une réponse simple à cette question, si tant est qu'elle soit valide...* » (Durand, 2002{ TA \l "Durand M., 2002" \s "Durand M., 2002" \c 1 }, p 56). On ne peut donc pas parler ici d'analyse des pratiques, mais d'analyse du résultat d'un élément non négligeable du travail des enseignants : *le travail d'auto-prescription*.

VI.2 Un travail réel

A partir de ce travail d'auto-prescription de l'enseignant, et du travail prescrit des élèves, la séance va se dérouler. Mais quels sont les paramètres qui vont infléchir cette situation prévue, pensée, dont les phases sont minutées. En fait, ces paramètres peuvent provenir de quatre systèmes :

- Les élèves.
- L'enseignant lui-même.
- L'environnement.
- La situation prévue elle-même.

1) Les élèves

Les paramètres concernant les élèves et pouvant infléchir la situation prévue sont nombreux, je peux citer :

- Leurs comportements individuels ou collectifs. Leur adhésion à ce que propose l'enseignant, va bien entendu jouer un rôle dans le déroulement de la séance. Cette adhésion ou ce rejet va se traduire par des comportements de travail, de réflexions, ou au contraire par des comportements d'échappement, d'amusement, voire de provocation ;
- Leurs réactions impliquées par le travail prescrit qu'ils vont essayer de mener à bout. Chaque élève ne va pas avoir les mêmes réactions de compréhension, de ce travail, l'apprentissage associé ne va pas être mené de la même façon par tous. La personnalité, le vécu, les cultures... de chaque élève vont influencer sur le temps dont chacun aura besoin, pour réaliser la tâche, pour comprendre, apprendre... ;
- Leurs facultés d'expression de leurs difficultés, face au travail qui leur est prescrit. Le fait d'interroger l'enseignant, ou au contraire de taire le problème qu'ils rencontrent ;
- Leurs réactions face aux événements qui pourraient survenir ;
- Les interactions entre élèves/enseignant/environnement.

2) L'enseignant

L'enseignant peut influencer sur la situation qu'il a lui-même prévue, par différents paramètres :

- Ses réactions face aux perceptions de tous les signes émanant des élèves ;

- Son comportement personnel dans la classe, dans un créneau dont il n'a pas pu prévoir les détails. Ce comportement dépend des habitus{ XE "Habitus" }, sa relation face au travail d'auto-prescription qu'il est en train de mettre en œuvre, le vocabulaire qu'il emploie ...
- Sa perception des émotions{ XE "Émotions" }, et son influence sur les décisions qu'il pourrait éventuellement prendre (son expérience, le vécu de l'enseignant dans cette classe) ;
- Ses réactions face aux imprévus qui pourraient survenir. Ces imprévus, dont j'explicitai plus loin le concept, peuvent surgir soit de façon interne (les réactions d'élèves, action ou réaction de l'enseignant lui-même) soit de façon externe (l'environnement, des personnes extérieures à la classe, ...). La perception des émotions, et les prises de décisions qui vont obligatoirement avoir lieu, vont en être les principales clefs ;
- Les interactivités entre élèves/enseignant/environnement/ travail des élèves.

3) L'environnement

Par environnement, j'entends tout ce qui n'est pas habituellement dans la salle de classe. Il peut s'agir :

- de ce qui se passe à l'extérieur ;
- de personnes entrant dans la salle de classe pour une raison interne à l'établissement (communication importante, relevé d'appel, ...), ou pour une raison externe ;
- de personnes présentes pour des raisons de formation initiale (visite de tuteur, visites formatives, réalisation de film, ...) ou continue (inspection, ...) ;

- d'un événement important étant survenu récemment.

4) La situation prévue

Le degré de cohérence des prévisions et prescription de l'enseignant sur son travail, sur le travail des élèves va également jouer un grand rôle. On peut penser :

Au degré de réalisme des activités prévues pour lui et pour les élèves.

Au degré de détail des prévisions et prescriptions.

VII PROTOCOLE DE RECHERCHE

Toute théorie, y compris scientifique, ne peut épuiser le réel, et enfermer son objet dans ses paradigmes.

Edgar MORIN *Le paradigme perdu : la nature humaine* (1973 p 22)

VII.1 Quelques précisions

Je tiens tout d'abord à préciser que ce travail de recherche sur les visites formatives s'est fait avec l'accord et la participation des professeurs stagiaires de la promotion 2003/2004. Je leur ai présenté mes intentions de recherche, les implications que cela risquait d'amener pour les recueils de données, les contraintes qui allaient en découler, tout en respectant la confidentialité. Tous sans exception ont accepté avec enthousiasme non seulement de participer à ce travail, mais de s'impliquer plus par la suite. Je tiens ici à les remercier pour la confiance dont ils ont fait preuve à mon égard.

VII.2 Les contraintes

Ce travail de recherche a pris forme en début d'année universitaire. Cette période m'a posé un problème, car, n'ayant pas eu encore le temps de mener une réflexion approfondie sur le thème des visites formatives, je n'avais à ma disposition que peu de pistes à suivre si ce n'est des impressions. De plus, pour des raisons d'efficacité, ce dispositif doit se dérouler très tôt dans l'année universitaire (vers octobre-novembre). J'avais donc peu de temps à disposition pour élaborer un plan de recueil de données. La seule solution qui me restait à appliquer était de procéder au recueil d'un maximum de données concernant les visites formatives qui allaient se dérouler très bientôt, afin de pouvoir exploiter les résultats par la suite, en fonction des réflexions et des pistes révélées. J'espérais que les pistes apparaîtraient au fil du temps, et que les analyses se feraient en fonction de ces pistes et des données recueillies.

VII.3 Le protocole

J'ai donc décidé de mener ce recueil de données de deux façons, d'une part à partir de questionnaires à l'intention des stagiaires, que j'ai réalisés rapidement, d'autre part, à partir d'enregistrement des visites formatives.

Les questionnaires

J'avais dans un premier temps, l'intention d'analyser les représentations de ce dispositif chez les stagiaires. Il fallait donc procéder au recueil de ces représentations immédiatement après la présentation du dispositif par les formateurs dont je fais partie, mais avant qu'ils en aient réellement fait l'expérience. Je voulais avoir confirmation de certaines réticences, protections, censure, que j'avais cru observer auparavant.

Mon autre intention était d'analyser l'évolution de ces représentations chez les professeurs stagiaires, en fonction de leurs pratiques et expériences dans ce dispositif, de l'évolution de la formation dans l'année, de leur apprentissage du métier d'enseignant, de leurs pratiques sur le terrain et du stress de la certification.

J'ai donc élaboré un questionnaire structurellement similaire au premier. Ce dernier a été distribué et renseigné après les résultats de la certification communiqués aux professeurs stagiaires. (voir fig.1, p.40)

Des enregistrements

Comme vu plus haut, un recueil d'un maximum de données concernant ces visites formatives, impose des enregistrements de toutes les visites.

- J'ai donc procédé avec la participation de mon collègue formateur aux « enregistrements audio » de la totalité des visites qui étaient au nombre de vingt en 2003/2004. Ces visites ont été effectuées par deux formateurs différents, que j'appellerai par la suite, A et B.

- Trois visites formatives ont également été filmées.

- A partir de ces enregistrements vidéo, des autoconfrontations formateur-chercheur ont été également enregistrées sur bande vidéo ;

- Une séance plénière intitulée « bilan des visites formatives », a été enregistrée (audio seulement).

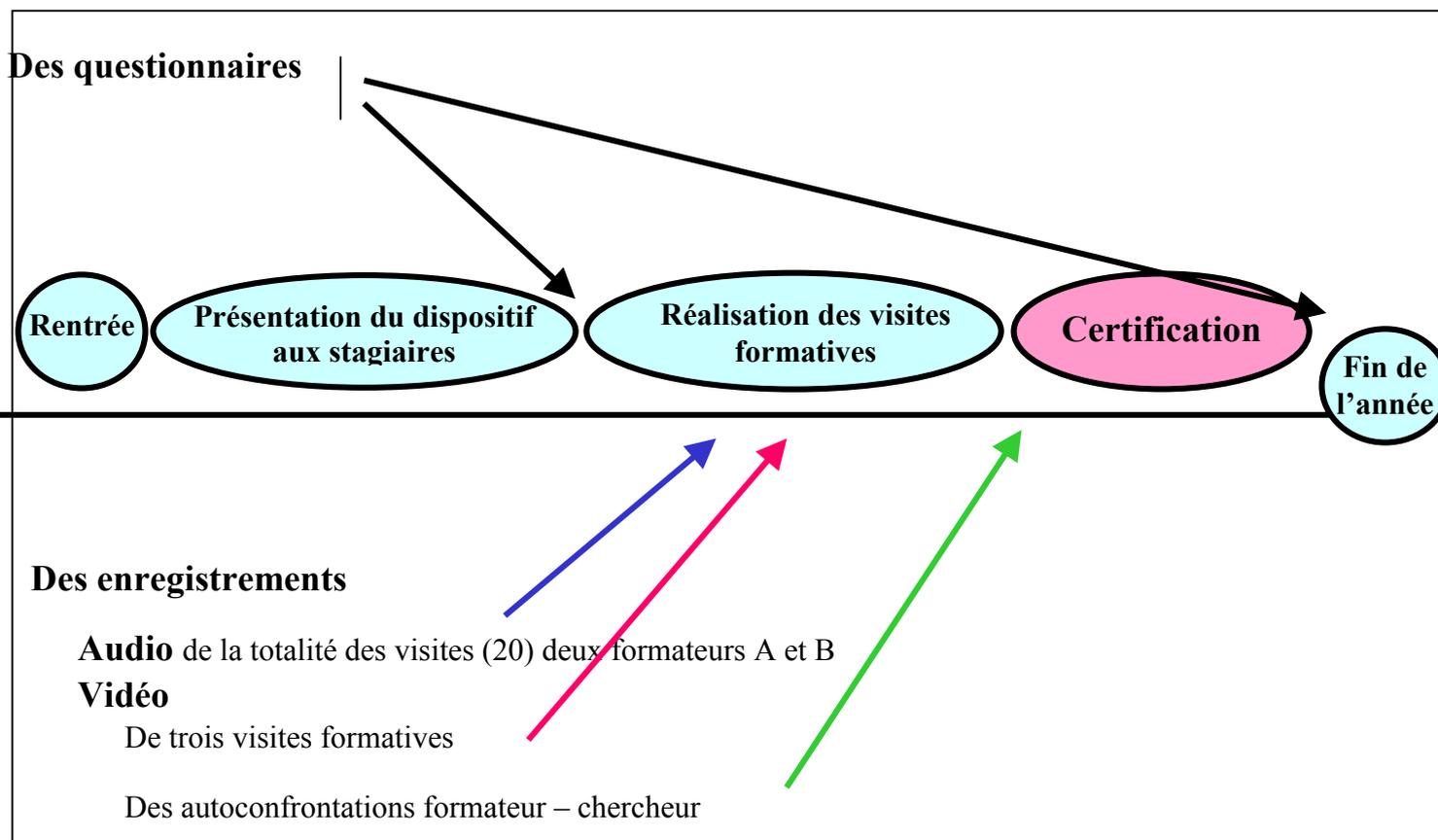


Figure 1

Mise en forme des données

Les enregistrements des visites formatives et auto-confrontations ont été retranscrits, afin de pouvoir travailler sur les contenus abordés, les stratégies et participation de chacun. Un minimum de codage a été nécessaire, afin de pouvoir reconnaître un certain nombre de « non dits », comme les silences, les hésitations, les coupures de parole, des repères temporels... Un exemple de retranscription codée figure à l'annexe 6 de ce mémoire.

Bien entendu, la retranscription de la totalité des enregistrements est disponible, mais matériellement il n'était pas raisonnable de joindre tous ces documents à ce mémoire (il faut compter une vingtaine de pages par visite, une dizaine par autoconfrontation : $(20*20) + (3*10) \approx 430$ pages !). J'ai donc procédé à une synthèse des contenus abordés que j'ai classés par catégories. Cette synthèse figure à l'annexe 3 de ce mémoire.

Des écoutes successives des enregistrements, avec une panoplie de chronomètres, m'ont permis de recueillir des données temporelles des visites afin d'avoir une idée précise des temps effectifs des différentes phases, des temps de paroles de chacun, des temps consacrés aux différents contenus abordés, des temps consacrés au travail d'auto-prescription et au travail réel. Le tableau synthétisant toutes ces données figure à l'annexe 4 de ce mémoire. Cependant quelques chiffres accompagnés de leurs graphes, et commentaires respectifs, sont abordés dans le chapitre suivant.

VIII ANALYSE DES DONNÉES { XE "Analyse des données" } DES VISITES FORMATIVES

Un fait n'est rien par lui-même, il ne vaut que par l'idée qui s'y rattache ou par la preuve qu'il fournit.

Claude Bernard *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale.*

VIII.1 Analyse des données provenant des enregistrements

1) Première analyse (rapide) des données

Les visites ont été faites par deux formateurs différents : A et B. Le tableau des données recueillies figure en annexe 4

Bien qu'elles soient établies à partir de cadres théoriques, et d'un protocole précis, sur lesquels est bâti le dispositif « visite formative », l'analyse montre qu'en fait, les visites ne sont pas menées de la même façon :

- Les temps consacrés aux différentes phases, varient beaucoup selon le formateur, ainsi que pour un même formateur, pour différentes visites.

- Les temps de parole de chaque intervenant varient également beaucoup selon le formateur, le groupe, et les séances.

- Les contenus abordés, sont également très divers, mais ce constat est dû en partie aux diversités des séances observées.

2) Analyse des données temporelles

1) Analyse des temps de parole

Les détails (voir Annexe 4)

Le temps de parole du formateur est plus élevé pour A (50%) que pour B (40%). Ce qui entraîne d'autant une différence du temps de parole des stagiaires (41%, contre 53%).

Les temps de parole dans les débats sont également différents, selon le formateur. De 23,7% pour A, on passe à 27% pour B, avec cependant plus de stabilité pour B. Les grands temps de parole du formateur, sont essentiellement repérés sur des contenus concernant le travail d'auto-prescription.

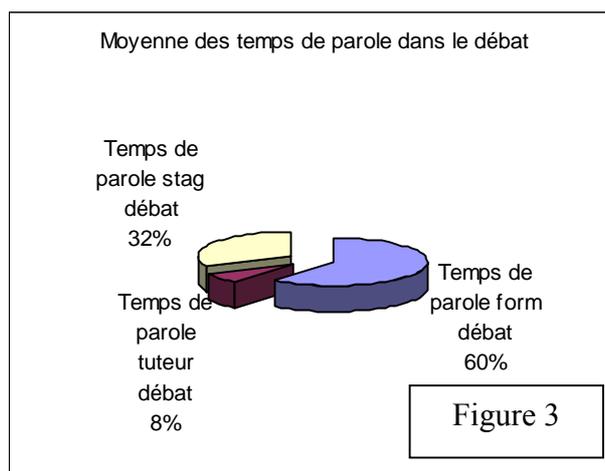
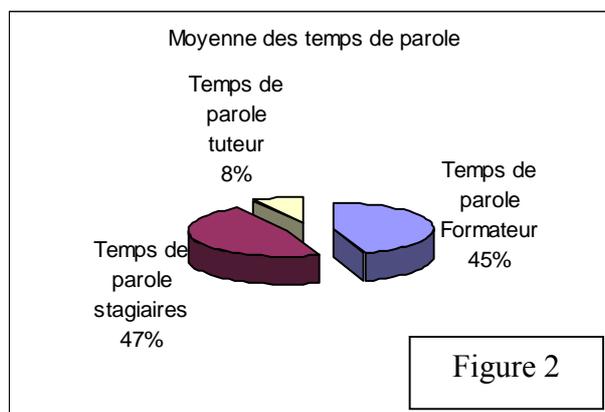
Globalement

Dans un débat censé se dérouler essentiellement entre stagiaires, les temps de parole des stagiaires dans le débat restent faibles : 32% pour les stagiaires, contre 60% pour les formateurs. Par conséquent les conflits socio-cognitifs basés sur la médiation par les pairs, restent limités. Il faudrait analyser ces proportions à l'intérieur des groupes, afin de voir s'il y a corrélation entre les personnalités des stagiaires dans un même groupe.

Les grands temps de parole du formateur, sont essentiellement repérés sur des contenus concernant le travail d'auto-prescription (connaissance, interprétation des programmes...).

Les temps d'explicitations d'observations/débats restent faibles.

Les temps de parole des tuteurs ne me semblent pas significatifs pour l'instant, car la présence des tuteurs est assez aléatoire : elle est fonction de leurs disponibilités.



Les données recueillies ne permettent pas pour l'instant de déterminer si ce constat est dû aux personnalités des formateurs, ou à celles des stagiaires, ou encore aux deux phénomènes juxtaposés.

Quelques essais d'explications

Les formateurs parlent beaucoup en formation, on le sait, mais il est difficile pour eux de retenir la quantité d'informations qu'ils ont à donner pendant le peu de temps de formation à leur disposition. L'auto-censure opérée par les stagiaires observateurs, oblige quelquefois le formateur à faire vivre la formation. De plus, cette auto-censure ne permet pas dans un premier temps d'aborder les remarques à partir des observations. Le formateur doit donc dans les premiers temps du dispositif faire par des observations que les stagiaires n'osent expliciter.

2) Analyse des temps de phases

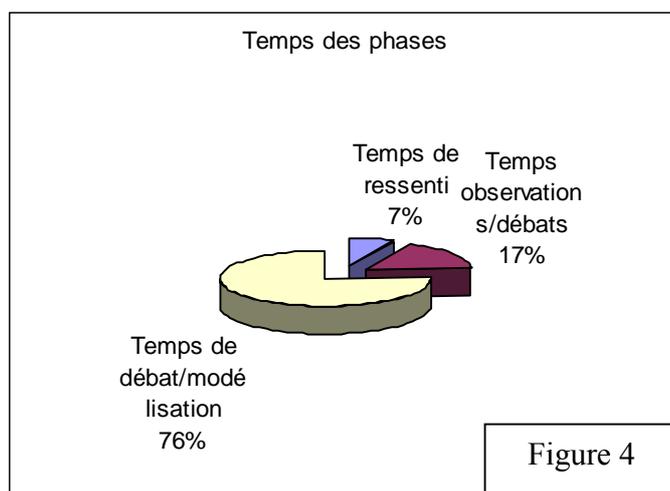
Les détails (voir Annexe 4)

Les temps consacrés à chaque phase dépendent également des formateurs. Les différences les plus significatives apparaissent sur le temps de la phase de recueil des observations, où elle passe de 11,4% pour A à 22,3% pour B. Il semblerait à ce niveau que le formateur garant des différentes phases, soit à l'origine de ces disparités.

Globalement

Le résultat le plus significatif porte sur le temps de la phase de recueil des observations/débats, où il atteint péniblement les 17%.

Les temps consacrés au dispositif dans sa globalité, varient finalement peu, même si deux ou trois visites sont relativement courtes.



Quelques essais d'explications

Les explications potentielles sont :

- Une séance sans imprévus sans événements, n'est pas forcément idéale, pour ces formations ne donnant pas lieu à véritables observations intéressantes, et à discussions.
- L'organisation en « TP tournants »⁹ particulière à la technologie rend difficile les observations, car elle donne lieu à des explications en "apartés" entre groupe d'élèves et professeur. Pour observer efficacement, il faut que les observateurs se déplacent, ce qu'ils font, mais avec parcimonie, pour ne pas perturber la séance.
- Quelques groupes sont peu expressifs et peu enclins à la discussion.
- Des contraintes dues à certains établissements rendent difficile une observation efficace.
- Il y a une explication qui est ressortie lors de la séance bilan des visites formatives. Il apparaît qu'il y a une retenue de l'explicitation des observations par les stagiaires, par peur d'« être prétentieux, en critiquant une situation que l'on est pas sûr nous-mêmes de maîtriser si on était dans ce cas ».
- L'explication proposant une « protection entre pairs » est plus classique. On remarque une retenue dans les observations du stagiaire qui sera accueillant la prochaine fois. J'aurais tendance à soupçonner dans ces visites formatives, de véritables stratégies de protection.

⁹ Une organisation en TP (Travaux Pratiques) tournants, consiste à diviser la classe en plusieurs groupes d'élèves, chaque groupe effectue un TP différent des autres, les groupes effectuent une permutation circulaire la séance suivante, de façon à faire la totalité des TP en fin de cycle de rotation.

3) Analyse des contenus abordés

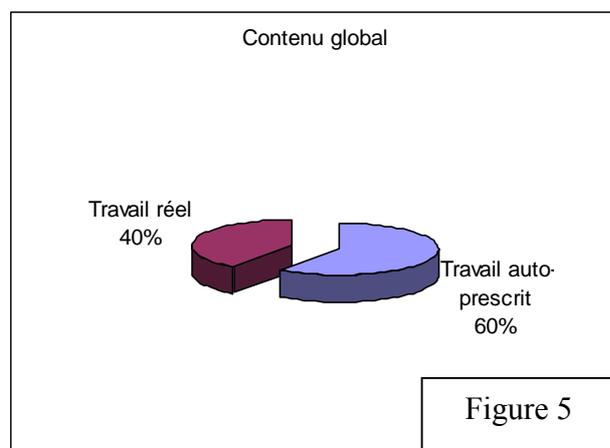
En détail (voir Annexe 4)

L'analyse des contenus semble beaucoup plus significative tant sur la pratique, que sur les tendances de ce dispositif :

Le formateur A aborde selon ses choix 81% de thèmes propres au travail d'auto-prescription de l'enseignant, et 19% sur le travail réel faisant intervenir les réactions en situation (les habitus). Le formateur B lui, aborde 32% de thème en rapport avec le travail auto-prescrit et 68% en rapport avec les habitus.

Globalement

Il apparaît que 60% du temps passé à ces formations, porte sur du travail prescrit. Je rappelle que l'on ne peut pas parler d'analyse de ce travail d'auto-prescription, mais d'analyse du résultat de ce travail, de cette préparation.



Quant aux 40% restants, une partie importante traite des activités réelles des élèves. L'activité réelle de l'enseignant est peu abordée.

Quelques essais d'explications

Une explication sur le nombre élevé des thèmes de travail auto-prescrit, tiendrait au fait que nous avons voulu libérer la formation de la certification, en la faisant effectuer par des collègues n'étant pas formateurs en poste à l'IUFM (voir p 28). Par ce fait, la certification comporte un risque dans notre esprit, et nous avons tendance à préparer, en quelque sorte, la certification pendant la visite formative. Il y aurait donc une forme de pollution de la certification pendant l'année de formation chez les formateurs.

VIII.2 Analyse du dépouillement des questionnaires

Bien que l'analyse la plus intéressante soit à mon goût, celle de l'évolution des réponses dans les deux questionnaires séparés par... le plan de formation, je pense qu'il faut un minimum de réflexion « absolue » sur le premier questionnaire, afin d'avoir une idée des dispositions, représentations, états d'esprit, et autres phénomènes caractérisant les PLC2¹⁰ « entrant » pour la première fois dans le dispositif. Cette vision permettra peut-être au lecteur de comprendre les censures, stratégies, protections, mises en œuvre par les professeurs stagiaires lors de dispositifs tels que les visites formatives.

Un dépouillement croisé des réponses aux différentes questions, avec un coefficient d'ordre dans les réponses, a été nécessaire pour pouvoir obtenir des données exploitables. Ces résultats ainsi que les questionnaires en question figurent en annexe 5 de ce mémoire.

1) Analyse du premier questionnaire (octobre-novembre2003)

Le questionnaire ainsi que les graphes figurent en annexe 5. Les points qui me semblent les plus significatifs sont les suivants :

En tant que stagiaire accueillant

- Avant la mise en œuvre du dispositif, et malgré la présentation faite par les formateurs, à 68%, ce dispositif représente une « mise au point », le terme de « formation » n'est associé qu'à 27% !
- La « présence du formateur » pendant les cours semble être le facteur en perspective le plus perturbant pour les professeurs stagiaires.
- Globalement, la moitié des PLC2 sont gênés par la perspective de cette visite.

¹⁰ PLC2 : Professeur de Lycées et Collèges 2^e année

- Sans surprise, la « présence d'observateurs », suivie des « réactions possibles des élèves » dues à cette présence des observateurs, est la cause principale de la gêne.

En tant qu'observateur

La gêne provient du « doute sur les capacités à observer » un cours.

Dans les deux cas

Le rôle du formateur apparaît comme assez partagé entre « donner son opinion » quant au déroulement de la séance (38%), « Être garant du dispositif » (17%), « Apporter les théories » (23%) et « des compléments d'observations » (22%).

2) Analyse de l'évolution des réponses

En tant que stagiaire accueillant

- Il est très intéressant de relier les résultats des enregistrements, et ceux des questionnaires. En effet, alors que l'analyse de la totalité des visites montre très nettement que le contenu abordé en majorité est le travail d'auto-prescription{ XE "Auto-prescription" }, 27% estiment que ce dispositif a apporté des modifications de leurs pratiques en classe, alors que seulement 18% estiment qu'il a apporté des modifications sur les préparations. Nous sommes en présence d'une inversion entre les contenus de la formation et des effets estimés par les formés. Serait-ce un « effet second » du peu d'analyse du travail réel de ces visites ? Cette proportion d'activité réelle serait-elle suffisante ? Cette opinion de changement de leurs pratiques après les visites est-elle réaliste ? Toujours est-il que ce résultat troublant serait à confirmer et à vérifier...

- De 27% estimant qu'il s'agit d'une formation avant d'avoir expérimenté le dispositif, nous passons à 50% après l'avoir expérimenté. Cette progression me semble importante, surtout après avoir remarqué que la représentation d'une « mise au point » régresse de 68% à 24%. Malgré nos efforts de présentation, de sécurisation par rapport à ce dispositif, les PLC2 restent quand même sceptiques sur le côté exclusivement formateur de ce dispositif... jusqu'à s'en rendre compte concrètement sur le terrain. Il reste tout de même la moitié des formés qui ne considère pas ce dispositif comme une « formation », mais comme « une mise au point », ou un « stage d'observation ». Nous avons donc un gros travail à faire, au niveau des représentations.
- La moitié des PLC2 se sentaient gênés avant la première visite, seulement 17% le sont encore après la certification. Il faut peut-être relativiser ce résultat dû à l'euphorie de la certification justement. A ma connaissance, tout enseignant, y compris confirmé, ressent une certaine gêne à être observé. Il n'empêche, et c'était l'objet de cette question, que l'inquiétude « déclarative » a diminué entre le début et la fin de l'année.

En tant qu'observateur

- La raison de la gêne occasionnée par une visite en tant qu'observateur, s'inverse : elle passe de 20% pour « vous craignez de perturber le comportement de votre collègue » avant la visite à 75% après. Bien entendu le doute de « savoir observer » un collègue passe lui, de 80% à 25%. On pourrait avancer l'idée que la visite les a personnellement perturbés, en tant que stagiaire accueillant, plus que ce qu'ils osent l'avouer dans le questionnaire. Ce qui expliquerait que cette perturbation vécue est probablement imaginée logiquement pour leurs collègues.

Dans les deux cas

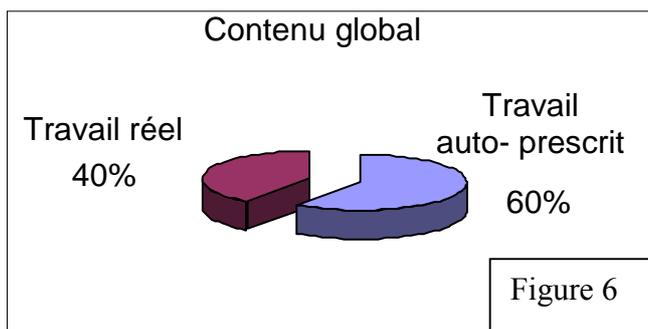
- 31% préfèrent débattre sur leurs comportements, 28% sur le comportement des élèves, 23% sur leur réactions face aux imprévus, contre seulement 18% sur leurs préparations. La volonté d'aborder davantage le travail réel apparaît clairement.

- L'activité de critique passe de 20% à 10% entre les deux questionnaires, ce qui semblerait montrer la prise de conscience de la réelle intention d'un tel dispositif. Ce résultat est à mon avis à rapprocher de celui montrant la progression du côté formateur de ce dispositif.
- Par contre le fait de « prendre des idées » passe de 19% à 26%. Cette notion serait-elle à rapprocher (insidieusement ?) de celle de « faire des analogies avec sa pratique personnelle », un des buts non voilé de ce dispositif. Il est à noter que lors de la séance de bilan des visites formatives, ce point a été abordé plusieurs fois. Le côté « découverte » et « mise en œuvre d'idées nouvelles » concernant l'enseignement de la technologie a été apprécié, à tel point que depuis la mise en œuvre des visites formatives, et à l'initiative des PLC2, une séance hors plan de formation est consacrée à la confection d'un CDROM regroupant préparations, fiches de TP, fiches de cours... que chacun emporte avant l'éclatement du groupe dans les différentes académies. Cette séance est planifiée, mais reste totalement à la charge des professeurs stagiaires tant sur l'organisation, sur le contenu, que sur la logistique, la structuration du CDROM, en passant par le repas de midi...

VIII.3 Que faut-il retenir ?

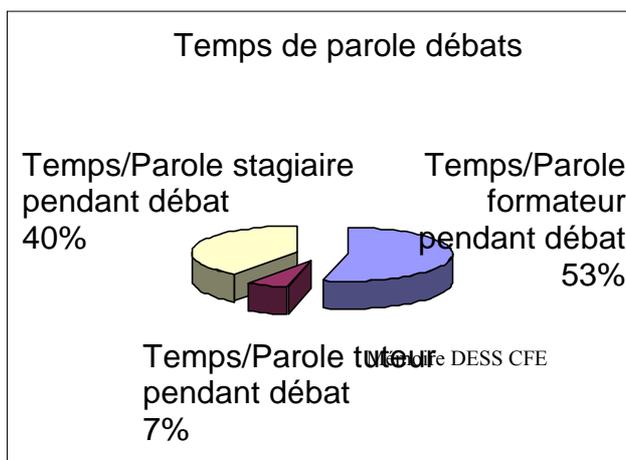
1° Le contenu abordé lors des visites formative est essentiellement du travail d'auto-prescription .

2°/ le travail réel abordé est essentiellement celui des élèves.



3°/ Les temps d'explicitation des observations et des débats résultants restent faibles : 17%.

4°/ Les temps de parole des stagiaires restent faibles.



5°/ Les temps de parole formateurs sont trop élevés.

6°/ On constate la présence d'une double pollution de la formation :

Figure 7

Une pollution chez les stagiaires, mais ce phénomène est connu, et courant, y compris dans d'autres domaines de formation comme par exemple les IFSI (Institut de Formation en Soins Infirmiers) ou les CHU (Centre Hospitalier Universitaire).

Une pollution chez les formateurs, ce phénomène est moins connu, car rarement observable (par qui ?). Il est à noter que nous retrouvons également cette pollution dans les IFSI dans les conditions de l'encadrement.

VIII.4 Conclusion

La visite formative devrait à mon sens aborder davantage le travail réel, sans pour autant laisser de côté le travail auto-prescrit, qui est finalement une partie non négligeable de notre formation.

La visite formative en tant qu'outil d'analyse de pratiques, devrait redéfinir son grain d'analyse. Le modèle du dispositif a été mis au point pour une discipline (les mathématiques). Les tendances actuelles de la recherche mettent à jour non pas une pratique des enseignants, mais des pratiques selon les disciplines. Les constats vont même plus loin, dans le sens où dans le primaire par exemple, les pratiques des enseignants du CE1 ne sont pas les mêmes que celles du CE2, voire même dans un même niveau, selon le jour de la semaine, et l'heure. Il n'y a donc que peu de points communs dans toutes les pratiques enseignantes.

Ce dispositif en tant que tel, se prête aux activités et aux pratiques dans les cours de mathématiques, mais moins à celles de notre discipline.

Le même phénomène peut se reproduire pour d'autres disciplines.

Dans ce cas, le dispositif « visites formatives » devrait évoluer, vers une adaptation aux genres (Clot, 1999{ TA \s "Clot Y., 1999" }) relatifs aux disciplines. Une première idée serait de scinder le dispositif en deux parties :

1° Une analyse de l'auto-prescription et de la prescription élève. Cette partie, classique, se retrouverait à l'identique dans toutes les disciplines. Elle fait partie de la formation que nous devons dispenser en seconde année. Cette analyse du résultat du travail de préparation, et les discussions qui s'ensuivent constituent une procédure relativement simple à faire. La modélisation des théories vues à l'IUFM en fonction des analyses et discussions venant des observations, donc du terrain serait une condition incontournable, je pense essentiellement aux formations dépendants des GAP et GFD, mais également selon les thèmes, aux GFT¹¹.

2° Une analyse de l'activité réelle. Cette analyse serait fonction des genres, tels que les définit Y. Clot (1999) relatifs à chaque discipline, et des styles des enseignants confirmés et stagiaires. Un travail sur l'habitus, pourrait alors être envisagé.

Comment réagissent les professeurs stagiaires face à des situations qu'ils n'avaient pas prévues, tant dans l'auto-prescription que dans la prescription du travail des élèves ?

Comment analyser ces réactions et éventuellement « travailler dessus ».

Mais alors

Pourrait-on encore parler de « visites formatives » dans le sens fondateur ?

Comment aborder alors le travail sur l'habitus ?

Les éléments de réponse que je vais essayer d'obtenir, devraient me permettre de progresser pour améliorer la formation des PLC2 de technologie. Mais pour cela, comme énoncé en page 6 du

¹¹ GAP : Groupe d'Accompagnement Professionnel, et GFD (Groupe de Formation Didactique), sont des domaines de formation très proche de la discipline. Pour les PLC2 de Technologie, les formations sont effectuées par des enseignants ou des formateurs de Technologie ;

GFT (Groupe de Formation Transversale). Ces groupes sont constitués par des stagiaires provenant de disciplines différentes, et les domaines abordés, forcément plus vastes. Les formations sont assurées par des formateurs provenant d'origines diverses et variées, et doivent s'adapter à toutes les disciplines.

préambule, il faut explorer d'autres domaines autres que ceux vus jusqu'à présent. La première étape sera la notion d'habitus, autour de laquelle nous allons tourner, dès le prochain chapitre.

IX AUTOUR DE L'HABITUS

L'esprit emprunte à la matière les perceptions d'où il tire sa nourriture, et les lui rend sous forme de mouvement, où il a imprimé sa liberté.

Henri Bergson *Matière et mémoire Essai sur la relation du corps à l'esprit* (PUF)

IX.1 Les attentes des étudiants

Former des étudiants à des pratiques d'enseignement, revient à leur faire acquérir les compétences pour pouvoir exercer ces activités. Quelles sont les attentes des étudiants en ce domaine ? Quelles compétences attendent-ils qu'on leur fasse acquérir ? De quoi pensent-ils avoir besoin ? Une des réponses qui me vient à l'esprit, après ces quelques années de formation, est « une certaine sécurisation », c'est l'inquiétude qui se devine en filigrane derrière toutes leurs questions et leurs attentes. Or, cette « certaine sécurisation », qui est en fait une attente tout à fait légitime, signifie qu'ils attendent de la formation des compétences permettant, soit de minimiser, voire d'éviter les prises de risque, soit de pouvoir les gérer, les prévoir. L'essai d'analyse du travail d'enseignant vu précédemment, montre deux activités liées à ce métier, un travail d'auto-prescription, et de prescription du travail des élèves d'une part, et l'activité réelle de l'enseignant et la gestion des activités réelles des élèves d'autre part. Le premier étant un travail de préparation « sécurisé », le second étant une situation de contact, de terrain, où l'imprévu surgit à tout moment, à des degrés différents. Il apparaît clairement que si prise de risques il doit y avoir, c'est dans l'activité réelle de l'enseignant qu'elles se font ressentir. Mais alors, que peuvent bien attendre les étudiants d'une formation du métier d'enseignant ?

- Qu'on leur apprenne à prévoir l'imprévu { XE "Imprévu" } ?

Cette notion « d'imprévu prévu », peut s'entendre de deux manières :

Laisser une place pour l'imprévu, mais cette approche est plutôt réservée aux praticiens experts qui n'ont plus ces soucis de débutants. Approche qui dénote le soin de mettre en place une situation d'apprentissage particulière.

De prévoir réellement ce qu'il pourrait se passer, mais les paramètres sont tels qu'il est concrètement impossible de tout prévoir. Le terme d'imprévu n'aurait alors plus sa signification originelle.

- Qu'on leur apprenne à gérer l'imprévu?

Cette attente est plus problématique, car si elle suppose une gestion « mécaniste », de tout type d'imprévu, j'ai un peu de mal à imaginer la situation de l'enseignant face à la provocation d'un élève : « *voyons, voyons... cas de provocation... ah! oui... paragraphe 3... il s'agit d'un garçon... alors voir page 78... Premièrement garder son calme... C'est fait... deuxièmement entamer la discussion...* » Même si cette fiction fait sourire les professionnels conscients de l'utopie, je ne suis pas si sûr qu'elle soit si éloignée, de façon inconsciente, à la représentation que se fait un étudiant de la formation des enseignants. Ce n'est donc pas cette gestion « mécaniste » qui est la plus appropriée. Et si on parlait de réflexivité ?

IX 2 Compétences et réflexivité{ XE "Réflexivité" }

Guy Jobert{ TA \l "Jobert G." \s "Jobert G., 1998, 2000" \c 1 } (1998, 2000), a une conception de la compétence professionnelle, comme étant la capacité *de gérer l'écart entre travail prescrit et travail réel*. Cet écart ne peut s'expliquer que par le déroulement de faits non prescrits, non prévus justement, surgissant en situation d'éducation. Que faire, que conseiller aux professeurs stagiaires ? Soit détailler de plus en plus les prescriptions et auto-prescriptions, au risque de limiter au maximum l'autonomie des élèves et de l'acteur, soit augmenter leur niveau de compétence, en pariant sur une confiance en l'enseignant. Perrenoud répond à ce dilemme : « *Cette seconde attitude est au cœur du concept de professionnalisation, qui incite à former des gens assez compétents pour savoir « ce qu'ils ont à faire », sans être strictement tenus par des règles, des directives, des modèles, des programmes, des horaires, des procédures normalisées.* ». (Perrenoud, 2001 b{ TA \l

"Perrenoud P., 2001 b" \s "Perrenoud P., 2001 b" \c 1 }, p.13). Dans cette approche mêlant autonomie et responsabilité, les praticiens doivent être capables de réfléchir dans et sur leur action, cette « lucidité » dans les pratiques, cette figure du praticien réflexif que Schön développe, devient alors un élément essentiel.

Mais cette réflexivité{ XE "Réflexivité" }, dont le sens donné par le petit Robert, nous précise *un retour de la conscience sur elle-même* suppose qu'une réflexion, ait été précédée par une « flexion », pris dans le sens « action consciente ». Nos actions sont-elles toutes conscientes, nos pratiques sont-elles constituées d'actions conscientes ? Perrenoud nous éclaire sur ce sujet, en nous expliquant que « *nos gestes, nos actes concrets, nos perceptions, nos émotions{ XE "Émotions" }, nos fonctionnements mentaux, sont souvent basés sur « un inconscient pratique » selon la formule de Piaget.* » (Perrenoud, 2001 b{ TA \s "Perrenoud P., 2001 b" }).

IX.3 Schèmes et habitus{ XE "Habitus" }

« [...] pourquoi ne pas reconnaître qu'il nous arrive aussi de traiter l'information, d'analyser les situations, de prendre des décisions à l'aide de schèmes de pensée dont nous n'apercevons que les effets ? » (Perrenoud 2001 a{ TA \l "Perrenoud P., 2001 a" \s "Perrenoud P., 2001 a" \c 1 }, p. 182). La notion de schème est développée par Piaget, il nous en donne une définition : « *Nous appellerons schème d'action ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit, ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou application de la même action.* » (Piaget, 1973{ TA \l "Piaget J., 1973" \s "Piaget J., 1973" \c 1 }, p. 23-24) .

Pierre Bourdieu, permet une structuration des schèmes{ XE "Schèmes" }, en développant la notion d'habitus, comme étant constitué de l'ensemble de nos schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'action. Perrenoud écrit : « *Avec Bourdieu, on peut appeler habitus, l'ensemble des schèmes dont dispose une personne à un moment de sa vie. L'habitus se définit comme un « petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites.* » (Bourdieu, 1972{ TA \l "Bourdieu P., 1972" \s "Bourdieu P., 1972" \c 1 }, p. 209) » (Perrenoud., 2001 b, p. 38).

Une définition de l'habitus, la plus connue, est donnée par Bourdieu dans « Le sens pratique » (1980, p.88){ TA \l "Bourdieu P., 1980" \s "Bourdieu P., 1980" \c 1 } : « *Systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fin et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre.* ». Comment interpréter cette notion ?

Selon P. Bourdieu, chaque individu intègre inconsciemment des habitudes de comportement, de langage, de jugement, de relations au monde, qui sont propres à sa classe sociale. Cet ensemble de « dispositions » constitue ce que P. Bourdieu appelle un habitus. L'habitus est inconscient, ces « *principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations* », constituent une sorte de matrice à travers laquelle nous voyons le monde et qui guide nos comportements. Il se manifeste par un ensemble cohérent de goûts et de pratiques, nous explique Philippe Cabin dans les Sciences Humaines (Cabin, 2002{ TA \l "Cabin P., 2002" \s "Cabin P., 2002" \c 1 }, p 27).

Roger Chartier (directeur d'étude à l'EHESS) lui, explique que pour Bourdieu, « *l'habitus est produit par l'incorporation dans l'individu depuis la prime enfance et ensuite des institutions comme l'école d'un ordre social ; et cette incorporation devient productrice de représentations, de jugements, de classements par lesquels chaque mot, chaque pratique, chaque geste est engendré.* » (Chartier, 2002{ TA \l "Chartier R., 2002" \s "Chartier R., 2002" \c 1 }, p .83).

Il semblerait que la notion d'habitus chez P. Bourdieu soit à la fois individuelle et de classe. Chaque habitus individuel est singulier car, deux individus, n'auront jamais exactement les mêmes expériences sociales et dans le même ordre (par exemple, même les enfants d'une même famille vont poursuivre des cursus scolaires pour une part, différents). A un niveau social plus global, on peut repérer des habitus de classe, dans la mesure où il y a des classes d'habitus, c'est-à-dire des catégories d'habitus proches. Cette proximité peut être due tant à des conditions sociales semblables (par exemple, entre des ouvriers ou entre des PDG) qu'à des trajectoires sociales convergentes (par exemple entre gens issus d'un même milieu agricole ou ouvriers passés par l'université, et connaissant alors une ascension sociale par l'école).

Le terme d'habitus{ XE "Habitus" }, choisi par Bourdieu est proche de celui d'habitude. S'il n'a pas choisi ce dernier, c'est pour exprimer une autre notion. « *Mais l'habitus se distingue de*

l'habitude de deux manières : il s'éloigne des simples mécanismes reproductifs de l'habitude et il est profondément social. L'habitus- à la différence de l'habitude- a quelque chose de souple et d'inventif. C'est un « système de dispositions durables » lié aux expériences passées ; mais qui peut se modifier : « l'habitus est un principe d'invention qui, produit par l'histoire, est relativement arraché à l'histoire » .» (Fumat, Vicens & Étienne, 2003{ TA \l "Fumat Y., Vicens C. & Étienne R., 2003" \s "Fumat Y., Vicens C. & Étienne R., 2003" \c 1 }, p. 115)

Le numéro spécial des Sciences Humaines sur P Bourdieu, nous donne en page 108, une « définition » de l'habitus dans un « petit vocabulaire bourdieusien »

« **Habitus** »

« l'habitude est une seconde nature. » Les habitus sont les gestes, les pensées, les manières d'être que l'on a acquis et incorporé au point d'en oublier l'existence. Ce sont des routines mentales, devenues inconscientes qui nous permettent d'agir « sans y penser ». Si P. Bourdieu emploie le terme savant d'habitus, en se démarquant du mot courant « habitude », c'est pour en souligner deux facettes : l'habitus ne désigne pas simplement une routine et donc un « conditionnement ». Il est aussi un ressort de l'action.

L'habitus nous permet d'évoluer librement dans un milieu donné sans avoir à contrôler consciemment ses mots et ses gestes.

On prend conscience de l'existence des habitus lorsqu'on se trouve plongé dans un milieu qui n'est pas le sien (par exemple, un ouvrier qui serait invité dans une soirée mondaine) et qui ne connaît pas les règles du jeu : les façons de parler, de se tenir. Le langage châtié de l'aristocratie ou le franc-parler populaire sont des habitus linguistiques.

« Une des notions majeures de la notion d'habitus est d'écarter deux erreurs complémentaires [...] : d'un côté le mécanisme, qui tient que l'action est l'effet mécanique de la contrainte de causes externes ; de l'autre le finalisme qui, notamment avec la théorie de l'action rationnelle, tient que l'agent agit de manière libre, consciente » (méditations pascaliennes 1997){ TA \l "Bourdieu P., 1997" \s "Bourdieu P., 1997" \c 1 }.

Les habitus sont des forts marqueurs de l'origine sociale, ethnique, nationale d'un individu. Le terme a une longue tradition philosophique et sociologique qui, d'Aristote à Norbert Élias, a précédé l'emploi qu'en a fait Bourdieu.

Émile Durkheim utilisait ainsi la notion d'habitus pour désigner les façons d'être homogènes et stables que l'on trouve dans les sociétés fermées comme les « sociétés traditionnelles », ou dans les univers clos comme les monastères.

Les critiques de Bourdieu font remarquer que la plupart des individus ne vivent plus aujourd'hui dans des univers sociaux clos et homogènes comme la société kabyle des années 50. Chacun d'entre nous est porteur de plusieurs habitus acquis d'un environnement diversifié (famille, école, télévision, ...). De plus, on insiste sur la capacité de l'individu à la lucidité sur ses propres conduites : ce que l'on nomme la réflexivité{ XE "Réflexivité" }. »

IX.4 Retour sur l'enseignant

La séquence la mieux préparée, ne peut pas prévoir les moindres détails des pensées et des réactions des élèves. Une partie de l'action est donc sous le contrôle de schèmes{ XE "Schèmes" } de perception, de pensée, de décision qui échappent à l'anticipation et même à la conscience claire. Le débutant va donc construire, au gré de son expérience et des constats qu'il va faire, des schèmes mieux adaptés que ceux auxquels il a fait appel au début de sa carrière. « *Les schèmes permettant de faire face aux incidents critiques s'ancrent dans une pratique professionnelle toujours plus riche, formant une nouvelle « strate » de l'habitus, dont la genèse ne vient pas de la vie en général, mais d'une expérience de la classe. Les schèmes du débutant et ceux de l'expert ont cependant un point commun : ils échappent, pour une part au moins, à la conscience claire de l'acteur et se greffent sur des stratégies didactiques conscientes, comme autant de mécanismes de régulation qui lui permettent de maintenir un cap en tenant compte de la complexité et de la résistance des savoirs, des objets, des personnes.* » (Perrenoud, 2001 a{ TA \l "Perrenoud P., 2001 a" \s "Perrenoud P., 2001 a" \c 1 }, p. 188).

Mais alors, en formation, sur quels leviers agir pour construire, modifier cet habitus ?

Malgré l'opinion de Vermersch, selon lequel il y aurait deux types d'inconscients : l'un accessible à la conscience de façon laborieuse, l'autre, celui qui occupe la psychanalyse, beaucoup plus difficile d'accès, le sujet faisant tout pour ne pas savoir, Perrenoud préfère soutenir lui, que l'habitus est unique (Perrenoud, 2001 b{ TA \l "Perrenoud P., 2001 b" \s "Perrenoud P., 2001 b" \c 1 }, p. 138). Le travail de l'esprit, permettant la prise de conscience de tel ou tel schème lui, différerait selon la nature de l'action et les enjeux de la prise de conscience.

« *Le sujet n'accède pas directement aux schèmes{ XE "Schèmes" } eux-mêmes, il s'en construit une représentation, qui passe par un travail de prise de conscience.* » (Perrenoud, 2001 b, p. 139). Il pense ainsi que le travailler sur soi, permettrait de réduire l'écart entre ce que l'on voudrait faire et ce que l'on fait réellement.

La prise de conscience, un travail sur soi, permettrait donc de travailler sur l'habitus.{ XE "Habitus" }

Mais cette démarche d'introspection, ne tient compte que de l'aspect individuel de l'habitus. Dans les définitions et réflexions qui précèdent sur l'habitus, l'aspect social apparaît également fréquemment. Ces conduites sociales, construites, constituées socialement ne peuvent qu'être mises à jour, mise à la lumière par l'instrospection{ XE "Instrospection" }, mais le changement, lui, demande de voir autre chose que soi. C'est ce que développent. Y Fumat, C Vicens et R Étienne, « *Mais les méthodes d'introspection ne pourront jamais mettre à jour les déterminations les plus fortes des attitudes et des instruments de pensée que sont les déterminations sociales. C'est en reprenant, chez Pierre Bourdieu, le concept d'habitus que l'on peut être convaincu de la nécessité d'aller plus loin que l'introspection qui, certes, met à jour un pouvoir constituant, mais oublie que celui-ci a été lui-même constitué dans un monde social.* » (Fumat, Vicens & Étienne, 2003{ TA \s "Fumat Y., Vicens C. & Étienne R., 2003" }, p. 115). Ou encore « *C'est seulement par « extéroception{ XE "Extéroception" } » que l'on peut briser le cercle et découvrir d'autres horizons de pensée et les limites de nos habitus.* » (ibid, p. 116).

Nous sommes donc en présence d'un couple d'idées fortes, « *travail sur soi/travail en commun* », « *prise de conscience/perception sociale* », et finalement « *individuel/social* », mais ne sommes-nous pas ici, devant le paradoxe de la notion d'habitus ?

Pour revenir à l'enseignant, ce couple d'idées fortes est tout à fait compatible avec le dispositif des visites formatives. Il s'agit bien d'un travail de groupe, associant professeurs stagiaires, formateurs, enseignants confirmés, élèves. Ce travail consiste dans un premier temps à observer les comportements d'un individu (l'enseignant), de ses élèves, en les reliant à des prescriptions, à ses propres pratiques, et à celles des autres professionnels. Dans un second temps, un débat sur ces observations, permet d'échanger les points de vues, les façon de penser, d'agir.

Il faudrait peut être agir sur la liaison entre le groupe et l'individu, afin de retrouver ce couple d'idées fortes.

Il faudrait profiter du groupe, pour « *découvrir les écarts entre les participants, qui mettront sur la piste des habitus* » (Ibid, p.117), confronter les habitus afin de permettre une certaine prise de conscience, instaurer une série durable de séances de travail.

Il faudrait un retour sur l'individu, afin d'instaurer une volonté de changer, une prise de conscience, qui « *pour se préciser doit s'appuyer sur des lectures (en sciences sociales, l'histoire des institutions, éducation comparée, etc.)* » (ibid{ TA \s "Fumat Y., Vicens C. & Étienne R., 2003" }, p. 118), et les théories vues à l'IUFM.

Concernant les observations permettant de travailler sur les habitus{ XE "Habitus" }, Perrenoud{ TA \s "Perrenoud P., 2001 a" } (2001 a, p. 188), nous met sur une piste. Parlant des imprévus survenant obligatoirement dans les cours, « *Face à de tels imprévus, le débutant réagit en fonction d'un habitus parfois peu adéquat en situation scolaire. Elles transposent donc à une situation de gestion de classe des schèmes construits dans des interactions différentes, moins complexes. Le maître débutant s'étonne lorsque sa réaction à la conduite d'un élève altère la dynamique du groupe classe, souvent dans des proportions sans commune mesure avec le problème initial* ».

La deuxième étape, abordera donc les notions d'imprévu, d'événement, c'est l'objet du chapitre suivant.

X REPÈRES ENTRE IMPRÉVU ET ÉVÈNEMENT

Mais l'univers existe, il faut bien qu'il s'y produise des événements, tous également improbables, et l'homme se trouve être l'un d'eux.

Jacques MONOD *Leçon inaugurale, Collège de France. Chaire de biologie moléculaire 3 novembre 1967.*

X.1 Quelques réflexions

Claudine Blanchard-Laville{ TA \l "Blanchard-Laville C., 2002" \s "Blanchard-Laville C., 2002" \c 1 } (2002, p 61), a une conception intéressante de la notion d'événement{ XE "Événement" } : « *L'événement c'est ce qui arrive, ce qui advient dans le temps... mais tout événement ne fait pas événement justement.* ». Il faut donc essayer de restreindre la signification de l'événement, c'est ce que pense Michel Legrand{ TA \l "Legrand M., 2002" \s "Legrand M., 2002" \c 1 }, « *l'événement est quelque chose qui arrive, mais qui tranche, qui marque une discontinuité, et qui reste mémorable* ». (2002, p 61).

Huber et Chautard{ TA \l "Huber M. et Chautard P., 2001" \s "Huber M. et Chautard P., 2001" \c 1 } (2001, p. 52) vont dans ce sens, pour eux, on pourrait qualifier d'imprévu{ XE "Imprévu" }, un « *événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive, qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui a introduit une perturbation soudaine dans la leçon en cours.* ».

Personnellement, après réflexion, en prenant en compte ces différentes approches, et le fait que « *tout événement ne fait pas événement* », j'aurais tendance à discerner la notion d'imprévu et la notion d'événement, et à formaliser ces remarques que l'on peut lire chez Huber et Chautard (2001, p. 52), à propos de la gestion d'imprévus par un professeur de français : « *Ainsi, il semble que l'on passe de l'incident à l'événement lorsque la gestion du phénomène demande un plus long*

développement... C'est parce qu'il y a imprévu qu'il y a événement. [...] Ces événements étant créés par des imprévus. ».

Je vais donc essayer d'aborder ces deux notions, et d'en déterminer les différences. Un peu d'étymologie pour débiter.

1) Événement

A l'origine, le terme provient de la racine indo-européenne gwen-/gwn- (ou gwem-/gwm-) idée de marcher. De cette racine, viennent les mots base et couvent (action de marcher, puis objet sur lequel on se tient). Provient du latin evenire, « venir hors de », « se produire », n'a rien donné. Cependant, son dérivé eventus, « action de se produire » a donné en ancien français event, qui fut refait en événement.

(Étymologies du Français Encyclopaedia Britannica France)

1461, a remplacé évent; du lat. evenire, d'apr. avènement
1 Vx Fait auquel vient aboutir une situation.
2 Ce qui arrive et qui a quelque importance pour l'homme. Ce qui se produit, arrive, ou apparaît, fait, circonstance. 2. Fait important, marquant... Ensemble de faits marquants, exceptionnels.

(Petit Robert 99)

2) Imprévu { XE "Imprévu" }

Provient du latin praevidere, voir avant (du latin videre : voir)

(Étymologies du Français Encyclopaedia Britannica France 96)

Qui n'a pas été prévu; qui arrive lorsqu'on ne s'y attend pas

(Le Petit Robert 99)

En fait, à la lecture de toutes ces conceptions/définitions, j'aurais tendance à penser que, la différence entre imprévu et événement, c'est l'importance de ses conséquences sur la situation. Un imprévu n'a pas obligatoirement des conséquences sur une situation, alors qu'un événement en a. L'imprévu peut rester sans suite (ou presque), ou devenir un événement ayant des conséquences sur la situation. C'est la gestion d'un imprévu, qui va faire que celui-ci deviendra un événement, qui va effectivement infléchir la situation, ou restera un imprévu sans suite. Ce sont les acteurs de la

situation, et en particulier l'enseignant en tant que garant, organisateur, animateur de cette situation qui va décider de transformer un imprévu en événement.

Mais revenons sur ces notions d'imprévu et d'événement.

X.2 Les imprévus

La mise en œuvre d'un travail prescrit est pondérée par des imprévus. Il est d'ailleurs à remarquer que contrairement aux représentations de nombreux enseignants, la quantité d'imprévus surgissant dans une activité éducative ne diminue en rien la qualité du travail d'auto-prescription{ XE "Auto-prescription" }, ainsi que de la prestation. Les imprévus sont à rapprocher des paramètres influant sur la situation, vus au paragraphe VI.2.

En fait, on pourrait qualifier d'imprévu, toute action, activité, réaction, se produisant de façon non prévue, pouvant éventuellement infléchir la situation, et dont l'origine peut être intrinsèque, ou extrinsèque à cette situation. Dit autrement, dans la situation, c'est ce qui survient, en dehors de toute préparation, et prévisions de l'enseignant. En reprenant les propos d'analyse du travail vus plus haut, on pourrait considérer qu'une « situation réelle », est constituée d'une « situation prescrite », à laquelle vient s'ajouter un ou plusieurs imprévus¹². F François dans ses travaux, explique en substance, que le sens se construit dans l'imprévu. Vermersch lui, écrit : « *La prise de conscience ne se déclenche guère que sous la pression des échecs et obstacles rencontrés par le sujet quand il cherche à atteindre des buts qui le motivent. La cause de la conduite de prise de conscience est essentiellement extrinsèque au sujet. Si, dans sa confrontation à l'environnement, il ne rencontrait pas d'obstacles qu'il puisse dépasser, la machine cognitive serait en panne !* » (Vermersch, 1994{ TA \l "Vermersch P., 1994" \s "Vermersch P., 1994" \c 1 }).

Perrenoud, lui, explique : « *De l'échec total de l'action à sa réussite approximative, la prise de conscience est suscitée par un désir de plus grande maîtrise* », ou encore « *Le travail sur l'habitus est donc, presque toujours, un travail suscité par l'écart entre ce que l'acteur fait et ce qu'il voudrait faire, qu'il se sente en échec absolu ou simplement en retrait par rapport à ses ambitions.* » (Perrenoud, 2001 b{ TA \s "Perrenoud P., 2001 b" }, p. 143).

¹² Il faut remarquer tout de même que certains imprévus sont par leurs caractéristiques des événements en puissance, c'est à dire quasi-obligatoirement suivis de conséquences. Y aurait-il un travail de catégorisation des nuances dans les imprévus ?

Il est donc intéressant de remarquer que le travail sur l'habitus ne s'effectue que lorsque ce que fait l'acteur, ce qui se passe, le résultat de son action, ne correspondent pas tout à fait, ou pas du tout à ce qu'il avait prévu. L'imprévu serait donc une condition de fonctionnement de la machine cognitive. Dans cette approche, on pourrait se demander si un cours préparé dans les moindres détails, et se déroulant exactement comme prévu, est propice à un apprentissage efficace du métier d'enseignant, et du métier d'élève.... Ne serait-ce pas une situation dans laquelle on croit qu'il se passe quelque chose, alors qu'en fait il ne s'y passe rien ?

Je pense qu'il y a quatre origines possibles des imprévus :

1°/ Les imprévus d'origine externe à la classe : des actes, bruits, se déroulant entièrement à l'extérieur de la salle de classe, et dont les effets sont perçus par les acteurs de la situation en classe. Ce peut être par exemple les bruits de travaux se déroulant près de la salle de classe, un oiseau venant se cogner sur la vitre de la salle, le signal d'alarme se déclenchant, ...

2°/ Les imprévus dont l'origine est l'entrée d'un élément extérieur à la situation d'origine dans la salle de classe. Ce peut être par exemple l'entrée d'un surveillant pour l'appel des élèves, l'arrivée d'un élève en retard, ...

3°/ Les imprévus dont l'origine est l'action ou la réaction d'un élève, ou de plusieurs, non prévues dans le travail de prescription de l'enseignant. Ce peut être par exemple une réponse erronée d'un élève, des questions non prévues, des bavardages, des actions d'indiscipline, ...

4°/ Les imprévus dont l'origine est l'action ou la réaction de l'enseignant, non prévues dans le travail d'auto-prescription de l'enseignant. Ce peut être par exemple des réactions d'étonnement, d'irritation, etc. de l'enseignant, mais aussi des actes faisant suite à des décisions{ XE "Décision" } prises en situation, des actions inconscientes de l'enseignant, ...

Après avoir vu les origines des imprévus, abordons un peu les causes. Il est à noter deux modèles permettant d'analyser les situations éducatives et donc les causes des imprévus qui les constituent. Ces deux modèles multiréférentiels, la couronne des savoirs, et l'arène pédagogique (Fumat, Vicens & Étienne, 2003, pp. 56, 61) permettent des analyses sur plusieurs niveaux. Par

exemple, le modèle « arène pédagogique » combine le triangle pédagogique de base (Houssaye, 1994), et différents niveaux : la personne et la relation entre les personnes, les phénomènes de groupes, l'effet institutionnel, les déterminations sociales.

A cette notion d'imprévu{ XE "Imprévu" }, est associée l'idée de prise de risques. Il y a cette idée d'affronter l'inconnu, dans une situation où l'on est en grande partie responsable de la direction qu'elle peut prendre. Il y a le risque de perdre la face car incapable de pouvoir répondre ou réagir devant les questionnements ou les comportements des élèves. On y trouve cette conception du « mauvais prof » qui est celui qui n'a pas bien préparé sa leçon, car il n'a pas tout prévu. Cette représentation que tout est opérationnalisable, décomposable en éléments simples, et que l'activité même de l'enseignant est modélisable est donc applicable de façon mécaniste parce que prévue et minutée, fait des ravages chez les jeunes enseignants (et les moins jeunes).

Huber et Chautard font référence à ce côté de perception négative de l'imprévu.

« Dans les post-entretiens, l'imprévu est perçu unanimement comme un problème, malgré un discours en apparence bienveillant Deux expressions sont même communément employées : « poser problème » et « faire problème ». » (Huber & Chautard, 2001{ TA \s "Huber M. et Chautard P., 2001" }, p. 106).

Ou encore

« L'imprévu se lit dans les transcriptions comme un événement{ XE "Événement" } perturbateur pour les enseignants. Toutefois, on observe dans leurs réactions, analysables par les mots même qu'ils emploient, toute une gradation allant de la simple surprise à la déstabilisation totale. » (Huber & Chautard, 2001, Conclusion).

J.F. Marcel également relève cette idée négative de l'imprévu (Marcel, 2003{ TA \l "Marcel J.F., 2003" \s "Marcel J.F., 2003" \c 1 }).

Dans le cadre de la formation initiale, en se référant aux quatre origines possibles des imprévus, les deux premières ne se prêtent que peu à mon avis, à une formation intéressante et efficace ; le côté aléatoire de ces événements les rendrait difficilement exploitables. Par contre les

deux dernières, étant donné leur caractère quasi omniprésent dans une situation éducative, sont exploitables, tant par l'enseignant lui-même que par d'éventuels observateurs et formateurs.

X.3 Les événements

Ils proviennent d'imprévus, que l'enseignant (ou l'élève) a repérés, auxquels il a appliqué une procédure de diagnostic, qui a abouti à lui accorder une certaine importance. Cette importance, et le traitement particulier appliqué à cet imprévu, lui confère alors le statut d'événement{ XE "Événement" }. C'est donc l'enseignant (ou l'élève à moindre part) qui prend donc la décision{ XE "Décision" } de transformer un imprévu en événement, en montrant qu'il accorde suffisamment d'importance à l'imprévu, pour lui consacrer du temps pour son traitement.

Tout imprévu a tendance à influencer sur la situation, à l'infléchir. Le diagnostic et surtout le traitement que l'enseignant accorde à cet imprévu, peuvent rechercher des buts différents. S'il s'agit de recentrer la situation vers les objectifs qu'il s'est auto-prescrit, Huber et Chautard{ TA \s "Huber M. et Chautard P., 2001" } (2001) parlent alors de « *gestion centripète* » de l'imprévu. Dans le cas où le but est de s'appuyer sur cet événement, pour suivre d'autres objectifs, issus de cet imprévu, c'est alors une « *gestion par décrochement* ». Un autre cas est repéré par ces mêmes auteurs, il s'agit d'une gestion centrifuge, qui « *généralement pratique l'évitement, l'inhibition de l'activité cognitive de la classe* ».

Il me semble important de remarquer que tout imprévu repéré par l'enseignant est diagnostiqué, et traité, selon les trois types de décision ci-dessus.

A la notion d'imprévu serait donc associée, l'idée de passivité, l'idée que l'imprévu surgit malgré moi. A la notion d'événement seraient donc associées les idées d'importance, de conséquences, d'influence, d'action.

On peut donc considérer qu'en termes de micro-analyse du travail des enseignants, tout imprévu survenant de l'environnement de l'enseignant, est suivi d'une décision (ou d'une micro décision), qui produit un traitement de l'imprévu par l'enseignant.

Bien que tout schéma soit réducteur, je propose pour illustrer ces propos de visualiser cette gestion des imprévus.

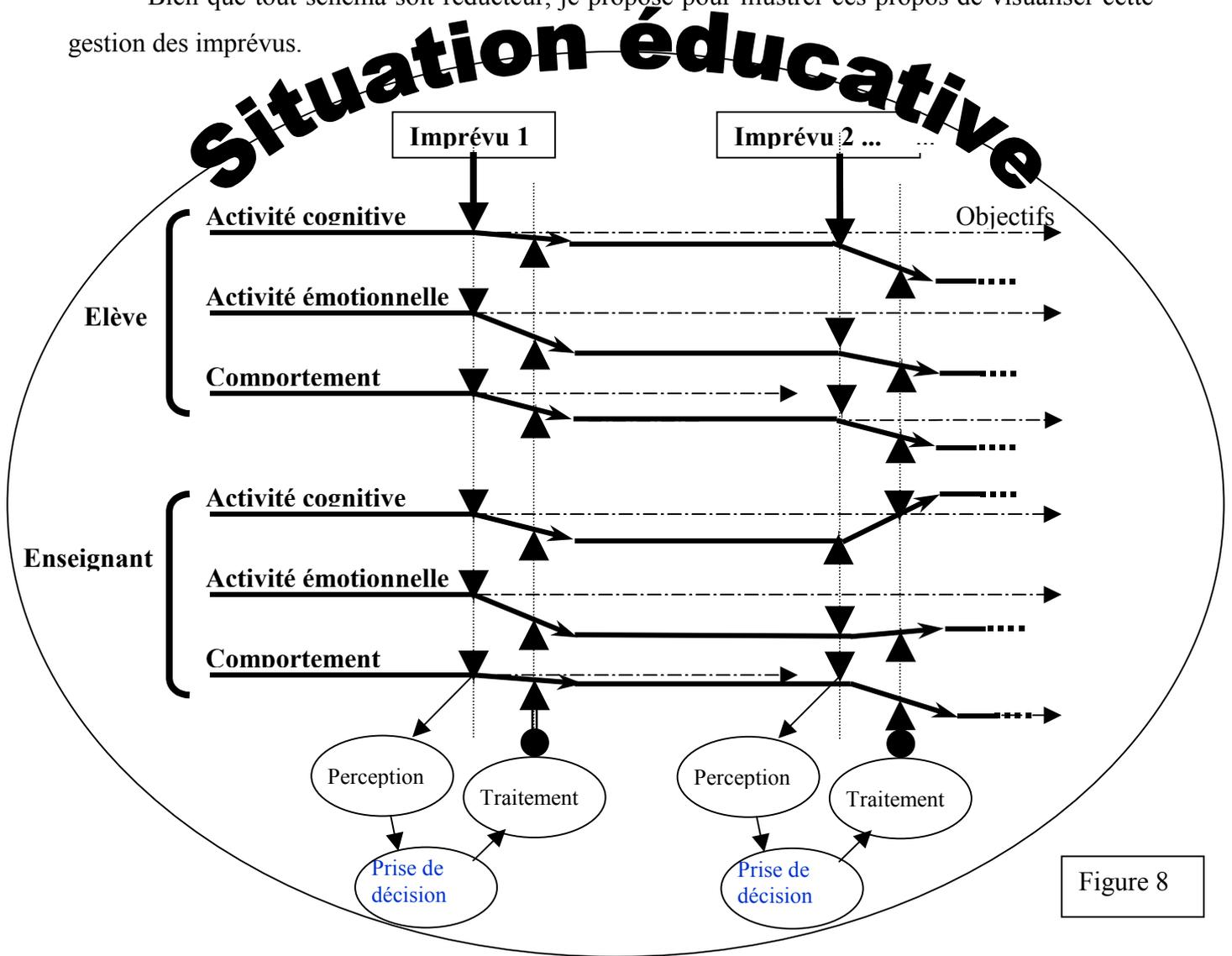


Figure 8

Les flèches obliques représentent les déviations par rapport au prescrit ou à l'auto-prescrit dues à l'imprévu/événement.

Les effets dus au traitement par l'enseignant n'ont pas tous la même intensité sur ces axes. Par exemple chez les jeunes enseignants, suite à un imprévu, on voit un effet important tendant à recentrer sur l'objectif prévu, mais un faible effet sur l'activité cognitive des élèves. C'est une tendance à accorder peu d'influence à l'imprévu.

Les enseignants confirmés auront tendance à profiter de certains imprévus suscitant la motivation des élèves pour une déviation de l'objectif prévu. Ce traitement n'aura que peu d'effet sur le recentrage vers l'objectif, il en aura davantage sur l'activité cognitive des élèves.

Les intensités des vecteurs représentant les effets du traitement de l'imprévu par l'enseignant, sont significatives des notions de gestion centripète, centrifuge ou par décrochement vu plus haut

X.4 Notion de « zone potentielle d'imprévu » { XE "Zone potentielle d'imprévu" }

Je terminerai ces réflexions sur les imprévus et les événements, en faisant référence à nouveau à l'ouvrage de Huber et Chautard (2001), dans lequel est abordée la notion de « *zone potentielle d'imprévu* ». Cette idée « d'imprévu, prévu » est très difficile à mettre en œuvre pour les enseignants débutants, et en particulier pour nos PLC2. La prise de risque automatiquement associée, à ce genre de phase, les représentations négatives des imprévus, face à un cours bien préparé, dans lequel tout se passe comme prévu, sont les éléments essentiels qui freinent les élans. La définition donnée par Huber et Chautard est la suivante : « *Nous appellerons zone potentielle d'imprévu, un passage dans une leçon, où des imprévus peuvent survenir du fait de l'initiative de l'enseignant (nature du document-support, grande ouverture de la situation...) ou de réactions d'élèves. Si un imprévu est par définition imprévisible, par contre, une zone potentielle d'imprévu peut-être suscitée, induite sciemment par la situation pédagogique proposée afin de dynamiser les apprentissages.* » (Huber & Chautard, 2001 { TA \s "Huber M. et Chautard P., 2001" }, p. 132).

Il est sûr que l'entraînement à la mise en œuvre de telles zones dynamiques par nos PLC2, nécessite de la part des formateurs, des précautions, afin qu'il n'y ait pas de malentendus. Tout d'abord, prévoir des zones d'imprévu, n'est pas synonyme d'improvisation sans préparation. Une certaine maîtrise est nécessaire pour ce genre de situation. On pourrait continuer dans la métaphore du musicien de jazz improvisant lors d'un concert... Ensuite, il ne peut s'agir que de passages dans un cours, dont la durée ne peut pas être très longue. Il est difficilement concevable qu'une séance entière soit dédiée à une zone potentielle d'imprévu. { XE "Zone potentielle d'imprévu" } On voit ici le risque de malentendu qu'il est nécessaire de dissiper chez nos professeurs stagiaires.

Nous venons de voir les différences entre imprévu et événement, et que la gestion des imprévus est centrale dans le passage à l'événement. Cette gestion, est la conséquence de décisions prise par l'enseignant. « *Il y a une part d'imprévu dans toute action planifiée. Mais l'imprévu est aussi fait des événements qui surviennent indépendamment de tout plan de l'enseignant, du fait des*

initiatives des autres acteurs. En une journée de classe, un enseignant prend des centaines de petites et de grandes décisions. Certaines sont mûrement réfléchies... D'autres sont prises dans l'urgence et parfois le stress... » (Perrenoud, 2001 b{ TA \s "Perrenoud P., 2001 b" } p. 189). La prise de décision sera donc notre prochaine étape.

XI EMOTIONS ET PRISE DE DÉCISION { XE "Prise de décision"

}»

Pour que l'événement le plus banal devienne une aventure, il faut et il suffit qu'on se mette à le raconter.

Jean Paul SARTRE *La nausée* 1938 (Gallimard, 1954), p 58

Mon brave, n'oublions pas que les petites émotions sont les grands capitaines de nos vies et qu'à celles-là, nous y obéissons sans le savoir.

Vincent Van GOGH *Lettres à son frère Théo* (Gallimard/Grasset été 1889)

Après avoir abordé successivement :

- l'analyse du travail des enseignants, analyse de laquelle il ressort que ce travail peut être décomposé en travail d'auto-prescription { XE "Auto-prescription" }, et en activité réelle des élèves et de l'enseignant.
- L'analyse de l'activité réelle des élèves et des enseignants, de laquelle il ressort qu'elle est essentiellement basée sur la notion d'imprévu, d'événements, et de traitement des imprévus.

Il apparaît maintenant une notion qui me semble centrale pour pouvoir aborder en même temps le dispositif « visites formatives », la formation des enseignants en termes d'analyse de pratiques, d'activité réelle, c'est la notion de prise de décision { XE "Décision" }. Les réflexions de

P. Perrenoud de la page précédente, nous montrent que pendant une séance, l'enseignant prend de nombreuses décisions, dont une grande partie doit se prendre dans l'urgence, et même souvent de façon quasi inconsciente.

Qu'est-ce qui contribue à faire prendre à l'enseignant la décision de traiter tel ou tel imprévu{ XE "Imprévu" }, de telle ou telle façon ?

Selon quels critères la décision de transformer l'imprévu survenu dans cette situation, en événement, a été prise ?

En termes d'analyse de pratiques, comment apporter de la réflexivité{ XE "Réflexivité" } sur les décisions prises pendant telle ou telle séance ?

Une prise de décision{ XE "Décision" } pourrait être définie comme pouvoir appliquer certaines stratégies de raisonnement à des informations relevant de toutes sortes de domaines, mais pour A. Damasio « *les décisions dans le domaine personnel et social sont inextricablement liées à la survie* », il est donc incontournable que ces informations ne possèdent pas « *des données concernant la régulation de l'organisme en tant que tout* » (Damasio, 1995{ TA \l "Damasio A., 1995" \s "Damasio A., 1995" \c 1 }, p. 116). Nous pouvons admettre, comme l'a démontré A. Damasio, « *que les processus d'expression et de perception des émotions font partie des mécanismes neuraux desservant la régulation de l'organisme* » (Damasio, 1995, p. 116). Nous pouvons donc conclure que les processus d'expression et de perception des émotions sont un élément essentiel dans la prise de décision.

Il faut donc aller voir du côté des émotions.

XI.1 I Au début sont les images

La pensée serait un processus basé sur des images.

« *Des organismes complexes tels que les nôtres, ne se bornent pas à réagir par des réponses spontanées ou réflexes, ils donnent lieu à des réponses internes, dont certaines constituent les*

images (visuelle, auditives, somato-sensorielles...), que je postule être à la base du fonctionnement mental. » écrit A. Damasio (1995, p. 122).

Ou encore, pour faire la relation avec la prise de décision.

« Un organisme possède un fonctionnement mental, à partir du moment où il élabore des représentations neurales qui peuvent devenir des images, lesquelles peuvent subir un traitement dans le cadre d'un processus appelé « pensée », et finalement influencer le comportement, dans la mesure où, elles peuvent permettre de faire des prédictions sur l'avenir, de former des plans, et de choisir la prochaine action. » (Damasio, 1995{ TA \l "Damasio A., 1995" \s "Damasio A., 1995" \c 1 }, p. 124).

A. Damasio nous explique que les activités de l'ensemble des structures cérébrales déterminent des images dans notre esprit, les remodelant et les recombinaient rapidement. *« En se fondant sur ces dernières (...) nous sommes en mesure d'interpréter les messages arrivant dans les cortex sensoriels fondamentaux, de telle sorte que nous puissions les organiser en tant que concept, et les classer dans des catégories. Nous sommes ainsi en mesure de pouvoir formuler des stratégies de raisonnement et de prise de décision; de choisir une réponse motrice dans la gamme de celles qui sont disponibles dans notre cerveau ; ou bien d'en former une de type nouveau... »* (Damasio, 1995, p 128).

XI.2 Les représentations potentielles{ XE "Représentations potentielles" }

Manifestement, les images sont bien à la base de nos pensées, et des prises de décisions que nous faisons quotidiennement. Mais A. Damasio précise que ces images ne sont pas *« stockées sous forme de photographies »*. D'une part l'énorme quantité d'informations que nous accumulons dans notre vie, prendrait alors une place considérable, d'autre part, la recherche d'informations poserait des problèmes insurmontables.

Il propose une solution : *« (...) lorsque nous nous rappelons un objet ou un visage donné, nous n'obtenons pas une reproduction exacte de l'original, mais une interprétation, une version reconstruite de celui-ci. »* (Damasio, 1995, p. 137)

Ces images mentales seraient des « *tentatives de reproduction de figures que nous avons autrefois réellement perçues* » (Damasio, 1995, p. 138), et dans lesquelles la probabilité de reproduction exacte, dépend des circonstances passées ou présentes.

A la base de ces tentatives de reproduction, de construction d'images, il propose des *représentations potentielles*.

Les informations utilisées pour élaborer des sorties motrices et des images mentales qui sont à la base de nos pensées, sont stockées sous la forme de « représentations potentielles », à l'état inactif, entre les entrées et les sorties. Pour se faire une idée précise de ces représentations potentielles, rien ne vaut la lecture de « l'erreur de Descartes », vers la page 139. Modestement et certainement de façon incomplète, je les résumerai en cinq points :

1°/ Leur rôle est de commander la mise en jeu d'autres activités neurales.

2°/ Ce sont des formes particulières d'activités neuronales existant à l'état latent au sein de petits ensembles de neurones : « les zones de convergence{ XE "Zones de convergence" } ».

3°/ Elles ont été acquises par apprentissage, elles constituent des souvenirs.

4°/ Elles conservent dans le réseau de leurs connexions synaptiques non pas des images mais des moyens de reconstituer des images.

5°/ Ce sont des programmes d'activation à l'état latent, qui passent en applications effectives en déterminant la forme de l'activité des neurones, les décharges de ces derniers, revêtent alors une configuration particulière.

Afin de mettre en relation les notions d'images, de représentations potentielles{ XE "Représentations potentielles" } et de prise de décision j'aborderai en quelques mots et donc forcément de façon restrictive la théorie des marqueurs somatiques d'A. Damasio.

XI.3 Théorie des marqueurs somatiques { XE "Marqueurs somatiques" }

Lors d'une prise de décision le fait d'envisager, de visualiser la conséquence d'une réponse que l'on peut avoir, nous fait ressentir une sensation plaisante ou déplaisante au niveau du ventre.

Cette perception est celle d'un état du corps, on pourrait donc parler de perception d'un « état somatique », (σώμα est le nom du corps en grec). On comprend donc mieux la qualification « somatique ». « *Cette perception étant associée à une image particulière à la façon d'un repère, ou d'une marque, je l'appelle marqueur.* » (Damasio, 1995 { TA \s "Damasio A., 1995" }, p. 225). D'où le terme de la théorie développée par A. Damasio : théorie de marqueurs somatiques.

Lors d'une prise de décision, ce marqueur somatique peut devenir un signal d'alarme, ou d'encouragement, selon qu'il était négatif ou positif au départ. On pourrait définir une sorte de système d'appréciation automatique des conséquences prévisibles, qui fonctionne presque à notre insu, il donne des indications d'orientation.

« Les marqueurs somatiques sont acquis par le biais de l'expérience individuelle : sous l'égide d'un système d'homéostasie interne, (...) sous l'influence d'un ensemble de circonstances externes dont les événements avec lesquels l'organisme interagit nécessairement, mais aussi les convention sociales et les règles éthiques. »

(...)

« C'est sans doute durant l'enfance et l'adolescence que se constitue un important répertoire de stimuli couplés à des états somatiques. » (Damasio, 1995, p. 232).

L'apport de stimuli somatiquement marqués venant augmenter ce répertoire ne cesse que lorsque la vie s'arrête : c'est donc un processus d'apprentissage continu.

« Lorsqu'un choix d'une option X, qui conduit à une conséquence néfaste Y, (...) et donc à un état somatique déplaisant, le système de marqueurs somatiques s'enrichit d'une représentation potentielle correspondant à cette association arbitraire, non héritée et instaurée par l'expérience. » (Damasio, 1995 { TA \s "Damasio A., 1995" }, p. 233).

On pourrait ajouter que pour Damasio, un grand nombre de prises de décision se fait sans que le changement d'état du corps, (ou sa simulation) passe dans le champ de la conscience.

XI.4 Les émotions { XE "Émotions" }

Alain Berthoz (2003 { TA \l "Berthoz A., 2003" \s "Berthoz A., 2003" \c 1 }, chap 2) nous décrit d'une façon remarquable, l'histoire des multiples théories concernant les émotions (il en existerait plus de 150 !). De Darwin et ses trois principes (1872) { TA \l "Darwin Ch., 1872" \s "Darwin Ch., 1872" \c 1 }, à Damasio et ses marqueurs somatiques { XE "Marqueurs somatiques" } (1995), les noms les plus représentatifs sont James, Lange, Ribot, Lazarus, Cannon, Ledoux... Des personnalités connues par ailleurs, ont également élaboré des essais ou des théories sur les émotions, citons les exemples de L. Vygotsky (1933/1998 { TA \l "Vygotsky L., 1933/1998" \s "Vygotsky L., 1933/1998" \c 1 }, ou J.P. Sartre (1939 « Esquisse d'une théorie phénoménologique des émotions » Paris l'harmattan), et même H Wallon, et plus récemment JM Barbier (1996 « Actions, affects et transformation de soi » Paris PUF). Ces théories d'approches diverses et variées, montrent à quel point les émotions semblent jouer un rôle important dans notre vie.

« L'étymologie du terme émotion, et e-movere "mouvement qui fait sortir quelque chose de sa place" (Lalande, 1997) { TA \l "Lalande A., 1997" \s "Lalande A., 1997" \c 1 }, est liée à un changement d'état. Alain Berthoz (2003, p. 58), fait référence à Théodule Ribot professeur au collège de France lorsqu'il expliquait en 1930 que le terme « motion », « mouvement » est essentiel. « l'émotion est, dans l'ordre affectif, l'équivalent de la perception dans l'ordre intellectuel, un état complexe, synthétique qui se compose essentiellement de mouvements produits ou arrêtés, de modifications organiques (dans la circulation, la respiration, etc.), d'un état de conscience agréable ou pénible ou mixte, propre à chaque émotion. Elle est un phénomène à apparition brusque et à durée limitée. Elle se rapporte toujours à la conservation de l'individu puis de l'espèce, directement pour les émotions primitives, indirectement pour les émotions dérivées. »

Contrairement aux conceptions classiques selon lesquelles dans les étages supérieurs du cerveau, au sein du néo-cortex, il y aurait la raison et la volonté, tandis qu'en bas, il y a les émotions et tout ce qui concerne le corps, Damasio pense que les deux parties (ancienne et nouvelle) fonctionnent de pair.

Il développe également l'idée que l'émotion résulte de la combinaison de processus d'évaluation mentale, avec des réponses à ces processus, issues de représentations potentielles{ XE "Représentations potentielles" }. Ces réponses s'effectuent au niveau du corps et au niveau du cerveau lui-même.

XI.5 La perception des émotions

Lors d'une émotion, on perçoit en temps réel ce qui se passe dans le corps ; mais les réponses aux interprétations de ces photographies de l'état du corps en direct, vont influencer (chimiquement) en retour sur le corps, mais aussi sur le cerveau lui-même, ce qui va avoir pour conséquence de pouvoir modifier la photographie elle-même. Le fait de ressentir des émotions peut se traduire par ce processus de surveillance continue de l'état du corps, cette perception de ce que votre corps est en train de faire tandis que se déroulent vos pensées.. « *Il y a donc juxtaposition de l'expérience vécue des changements de l'état du corps, et des images mentales qui ont initié le processus.* » (Damasio, 1995{ TA \s "Damasio A., 1995" }, p. 189).

Pour revenir à présent sur la prise de décision{ XE "Décision" }, il apparaît, autant dans la thèse d'Alain Berthoz, que dans l'approche de Damasio, (et cela reste tout de même assez troublant compte tenu des représentations dans ce domaine qui sont ancrées depuis des décennies), que la décision rationnelle n'existe pas. Les décisions, petites ou grandes sont des réactions à des états émotionnels (peur, besoin sexuel ou de prédation...) qui, selon le terme de Damasio, visent eux-mêmes à « *conserver ou restaurer l'intégrité, l'homéostasie de l'organisme* ». Elles ne s'expriment pas sous forme de choix intellectuels mûrement délibérés mais d'actions engagées dans l'urgence. Ces actions elles-mêmes prennent la forme de gestes ou de comportement précis, adaptés à chaque type de situation ou d'espace rencontré.

Les émotions sont donc à la base de nos prises de décisions. Qu'elles soient perçues en tant que telles, en situation, où qu'elles aient « marquées somatiquement » corps et mémoire, ce sont les émotions qui nous font faire des choix dans les situations que nous vivons.

A ce stade de mes recherches, j'aurais tendance à rapprocher « les schèmes et habitus », aux « émotions et marqueurs somatiques », en tant que répertoires. Ces « répertoires » dont le terme est employé par Schön dans « le praticien réflexif », sont construits au cours de la vie et sont en perpétuelle évolution. La tendance à rapprocher ces deux notions ne doit pas faire perdre de vue que les approches sont différentes, mais cette idée

de répertoire en constante évolution, dans laquelle nous puisons inconsciemment pour construire nos comportements se retrouve dans les deux cas. Ils contiennent les clefs de nos prises de décisions, de nos comportements, et se construisent au cours d'expériences individuelles et sociales.

Nous devons maintenant trouver un lien entre les habitus, les prises de décision, les émotions, et bien entendu les visites formatives.

Il est un dispositif développé par R. Etienne, Y Fumat, A. Lerouge, C Vicens dans l'académie de Montpellier, appelé GEASE{ XE "GEASE" } (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives). J'ai le privilège d'avoir pratiqué le GEASE en qualités de membre, et d'animateur. « *Le GEASE est une extension systématique d'une « activité conversationnelle ordinaire » entre personnes participant à une communauté de vie ou de travail, et qui consiste à se (re)présenter un moment passé pour l'examiner et en tirer des enseignements.* » (Vicens, 1996{ TA \l "Vicens C., 1996" \s "Vicens C., 96" \c 1 }, p. 39). « *Le GEASE est un outil amplifiant considérablement l'activité naturelle d'attribution de sens à nos actes.* » (Vicens, 96, p. 40), ou encore « *La pratique analysée redevient émotionnellement présente.* » (ibid, p. 39).

« *Le GEASE favorise la production de récits gravides de possibles réminiscences, dans la mesure où il réclame des situations initiales d'implication : la consigne d'implication tient compte de l'existen,ce des mécanismes d'abstraction de l'oubli que les spécialistes de la mémoire ont mis à jour parce qu'elle sélectionne des récits concrètement enrichissables : « impliqué » va avec motivation et tonalité affective forte, engagement émotionnel, élévation des niveaux de vigilance, d'excitation motrice et intellectuelle [...] » (Fumat, Vicens & Étienne, 2003{ TA \s "Fumat Y., Vicens C. & Étienne R., 2003" }, p. 105).*

Ce dispositif semble à priori adapté pour faire la liaison entre les domaines vus jusqu'à présent, cette opinion est renforcée quand on lit « *Mais, surtout, le GEASE, qui est un travail de groupe, permet de découvrir des écarts entre les participants, qui mettront sur la piste des habitus.* » (Fumat, Vicens & Étienne, 2003, p. 117).

Ou encore « *Sur la durée, on peut attendre d'un travail soutenu en GEASE qu'il construise certains traits de l'habitus professionnel, indispensables dans le monde de l'éducation [...]* » (Fumat, Vicens & Étienne, 2003, p. 118).

Un dernier détour vers le GEASE, permettra de compléter le recueil d'éléments afin de construire le dispositif

XII UN PETIT DÉTOUR PAR LE GEASE { XE "GEASE" } **(Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives)**

Ma position au milieu de ce monde [...] c'est à dire la découverte des dangers que je cours dans le monde, des obstacles que je peux y rencontrer, des aides qui peuvent m'être offertes [...] voilà ce que nous nommons la situation.

JP Sartre. *L'être et le néant*, 1943. (Gallimard, 1946)

XII.1 Quelques éléments du Dispositif GEASE

Sans être un groupe de discussion, ou un groupe de parole à finalité thérapeutique, le GEASE « *travaille sur l'identité professionnelle* » (Fumat, Vicens & Étienne, 2003 { TA \s "Fumat Y., Vicens C. & Étienne R., 2003" }, p. 18). La multiréférentialité { XE "Multiréférentialité" } est sa caractéristique première. Sa seconde caractéristique est qu'il concerne les métiers de l'éducation. Comme le sigle le laisse entendre, le terme « entraînement » est un élément fort. Il laisse entendre une suite de séances, dans lesquelles chaque élément va à son tour « *prêter une situation au groupe* », dans un but d'entraînement à l'analyse. Cette analyse est faite collectivement par le groupe lors des différentes phases, mais également par le narrateur. En effet lors de l'exposition de « sa situation », ce dernier doit effectuer un travail de mise en récit, qui déjà constitue une analyse. Il s'agit bien de l'analyse d'une situation éducative, qui permettra au narrateur, et avec l'aide du groupe, de la percevoir et de la penser d'une autre façon que celle d'origine. Et même si le but dernier est l'analyse des pratiques, c'est bien d'une situation dont il est question.

Un minimum d'une heure et demie est nécessaire pour réaliser un GEASE. « *Disposé en rond dans un espace limité, sans la protection de tables ou de pupitres, un groupe de 12 à 15 personnes se réunit sous la conduite d'un animateur...* » (Fumat, Vicens & Étienne, 2003 { TA \s "Fumat Y., Vicens C. & Étienne C., 2003" }, p. 18). Quatre phases sont successivement abordées, en suivant un protocole précis.

En références aux pages 18 à 25 de l'ouvrage « *Analyser les situations éducatives* » (Y Fumat, C Vicens, R Etienne), quatre phases sont successivement abordées, en suivant un protocole précis : l'exposition, l'exploration, l'interprétation et la réaction.

Il faut à présent examiner comment utiliser ce dispositif pour un autre tel que les visites formatives. En effet : « [...], en GEASE, on n'analyse pas les pratiques mais les situations. L'analyse centrée sur les pratiques demande pour être conduite d'autres dispositifs et matériaux que ceux du GEASE : documents audiovisuels ou écrits, tableaux, exposés, prises de notes, centration sur les objectifs, les moyens, l'évaluation, compte rendu rétrospectif, etc. [...]. Évidemment, il n'y a pas de séparation étanche entre situations et pratiques. Mais chaque dispositif « de production des phénomènes », comme nous dit Bachelard, potentialise les chances d'étudier le réel selon la découpe qu'on a choisie d'y pratiquer. » (Fumat, Vicens & Étienne, 2003, p. 103).

Gageons que ces « autres dispositifs et matériaux » nécessaires pour l'analyse des pratiques se trouvent dans le dispositif qui est le thème de ce mémoire...

XII.2 Application du cadre du GEASE sur un dispositif tel que les visites formatives

Protection du stagiaire accueillant

Au départ, dans le GEASE, l'entraînement à l'analyse se fait à partir du discours de l'acteur, donc à partir de sa version, et de ce qu'il veut bien nous raconter. Dans le cadre des visites formatives, chaque élément du groupe a vu, et a assisté réellement à la situation. Ce qui semble une excellente chose dans un premier temps peut s'avérer être risqué pour l'acteur dans le cas d'une situation peu valorisante ou même humiliante. Je pense donc qu'il faut prendre un certain nombre de précautions, afin de protéger un tant soit peu l'acteur en situation d'être observé. Ces précautions sont très bien abordées dans le GEASE. C'est pourquoi je pense que la phase de post observation,

- doit débiter par le récit par l'acteur de sa version de la situation. Celle-ci doit constituer la base sur laquelle l'entraînement doit s'appuyer. Il est bien entendu, que chaque membre du groupe fonctionnera également avec ses perceptions en situation d'observation. Mais le fait de partir de la version de l'enseignant observé, doit contribuer à mettre ce dernier en situation de confiance et de protection. Charge ensuite au formateur de veiller à ce que ce minimum de protection soit respecté, comme il est préconisé dans le GEASE.
- doit se terminer par un ressenti et une conclusion de l'enseignant observé. Le fait de ne plus aborder en public ce qui a été dit et vu, doit être également une

condition prévue. Le travail d'analyse personnelle de la session, par écrit, remise au formateur une semaine plus tard constituera le seul retour à la situation.

Le choix de la situation

Le choix est laissé au stagiaire accueillant de l'imprévu/événement considéré comme situation de départ. Si ce choix correspond à une phase particulièrement repérée par les observateurs, c'est tant mieux, mais ce n'est pas une obligation. Il n'empêche qu'il peut se produire le cas d'une situation proposée par le narrateur, qu'il est seul à avoir perçue. Ce cas, ne doit poser aucun problème les observateurs découvrant et s'appropriant l'imprévu/événement au travers des phases d'exposition et d'exploration.

Le modèle de multiréférentialité{ XE "Multiréférentialité" }

Les imprévus/événements, sont très importants dans les situations analysées. Les prises de décision, les émotions y sont intimement liées. Les modèles de multiréférentialité concernant l'analyse auront certainement tendance à favoriser l'approche de la personne, mais, les relations interpersonnelles, les phénomènes de groupes, l'approche sociale l'institution, la didactique, la pédagogie, tels que proposés dans le GEASE, pourront tout aussi bien être abordés.

XIII BILAN

Entre une pratique sans tête et une théorie sans jambes, il n'y aura jamais à choisir.

Régis Debré *Révolution dans la révolution* .

La formation initiale des PLC2 de Technologie basée sur l'analyse des pratiques{ XE "Pratiques" }, nous a amené à mettre en œuvre un dispositif intitulé « visites formatives ».

L'analyse des pratiques, nous a fait aborder naturellement la notion d'habitus.

Une analyse de données recueillies lors de cette mise en œuvre en relation avec une approche ergonomique en termes de travail d'auto-prescription et de d'activité réelle, nous a montré que cette dernière était en fait abordée de façon non satisfaisante.

Dans un but d'amélioration de ce dispositif, une réflexion sur l'activité réelle des enseignants, nous a permis de montrer l'importance des imprévus dans les situations éducatives, de leur gestion, et de leurs éventuelles transformations en événements par les acteurs.

Cette gestion et/ou transformation des imprévus, nous a amené vers les prises de décision de l'enseignant, mettant en évidence la prédominance de cette constante activité dans le travail des enseignants en activité réelle. Les orientations successives de ces prises de décisions de gestion des imprévus, et leurs effets sur la situation éducative, a permis de percevoir l'importance de la formation dans ce domaine.

Ces prises de décision sont intimement liées aux processus d'expression et de perception des émotions, ainsi qu'à celle d'images mentales.

Le GEASE est-il un dispositif permettant d'aborder les habitus peut-il être utilisé pour travailler sur les imprévus/événements d'une situation, cela reste à prouver. Ce sera certainement l'objet de mes futurs travaux

A ce niveau de ma recherche, il apparaît que les notions d'habitus, d'imprévus, d'événements, de prise de décision, d'émotions, deviennent les fondements de l'approche de l'activité réelle d'un dispositif, que nous pourrions appeler à ce stade du développement « visites à visée formative ».

XIV DISPOSITIF D'ESSAI : LES VISITES A VISÉE FORMATIVE

[...] Malgré l'opiniâtreté des hommes à louer l'antique au dépend du moderne, il faut avouer qu'en tout genre les premiers essais sont toujours grossiers.

Voltaire. *Zadig ou la destinée. Le monde comme il va*

L'analyse faite au chapitre VIII de ce mémoire concernant les visites formatives dans le cadre de la formation des PLC2¹³ de Technologie a fait apparaître des difficultés dans certaines phases de ce dispositif. Les pratiques de notre discipline, le fait de faire mobiliser les savoirs acquis par les élèves dans d'autres disciplines, nos activités souvent pratiques, nos différentes organisations ... sont autant d'éléments qui rendent difficile l'application « pure » de ce dispositif, tel qu'il a été créé. Mais le principe fondateur, consistant à réunir dans un même lieu et au même moment, les acteurs de l'éducation : enseignants, stagiaires, tuteur, formateur, élèves, dans un but de formation basée sur l'observation de l'action située, le fait d'analyser dans l'instant la séance que nous avons observée, reste un élément très fort de la formation. Je pense qu'il est nécessaire de garder ce principe fondateur, et d'adapter ce dispositif à notre discipline. C'est pourquoi, je propose de mettre en œuvre et de tester un nouveau dispositif appelé « visites à visée formative{ XE "Visites à visée formative" } ».

XIV.1 Paradigme du dispositif

Le principe est basé

- Sur une approche d'analyse des pratiques, notamment sur un dispositif existant, appelé « visite formative ».

¹³ PLC2 : Professeur de Lycées et Collèges 2^o année

- Sur les notions de dispositifs de formation par alternance intégrative, visant à intégrer centre de formation et terrain d'exercice des pratiques.
- Sur une approche d'analyse du travail adaptée au travail des enseignants. Le travail des enseignants est un travail complexe, qui peut être analysé selon les notions de travail prescrit et activité réelle.
- Sur un cadre théorique selon lequel l'activité réelle, malgré un travail de prescription et d'auto-prescription qui est censé prévoir un maximum de choses, est ponctuée de nombreux imprévus dont la gestion est le résultat de multiples prises de décisions soit de manière posée, réfléchie ; avec le temps nécessaire pour le faire, soit dans l'urgence, de manière consciente ou inconsciente.
- Sur le cadre théorique de prise de décision, basé sur l'importance capitale des émotions, dans le choix conscient ou inconscient des décisions.
- Sur les notions d'habitus, de répertoire, de schèmes d'action et de pensée.
- Sur une approche d'analyse de situation, notamment sur un dispositif appelé GEASE.

XIV.2 Le principe

Les trois items constituant la mission du : professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel se déclinent ainsi :

Connaître sa discipline.

Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage.

Savoir conduire la classe.

Les deux premiers items, se rapportent à un travail que l'on pourrait qualifier de personnel (bien qu'un travail de collaboration soit recommandé), ou plus précisément, dans une approche d'analyse du travail de travail prescrit. J'ai employé le terme d'auto-prescription.

Le troisième item lui, fait plutôt référence à la situation d'apprentissage elle-même. Les comportements, les gestes, le vocabulaire... en bref, l'activité réelle de l'enseignant et des élèves.

Dans ce sens, ce nouveau dispositif, doit prendre en compte la formation selon ces deux approches.

1°/ Il s'agit de travailler sur la construction de séquences, séances d'enseignement et d'apprentissage, en lien avec sa discipline. Le fait d'aborder la pertinence des choix fait dans ce travail de préparation et d'ingénierie, de travailler sur l'argumentation et la prise en compte des contextes locaux de l'établissement, et nationaux, des missions et des programmes...fait partie intégrante de la formation que nous devons dispenser aux professeurs stagiaires. C'est un travail de formation centré sur l'auto-prescription et la prescription du travail des élèves.

2°/ Il s'agit de travailler sur les pratiques réelles de l'enseignant, et celles des élèves, apprendre à avoir une posture réflexive, s'entraîner à analyser ses activités, celles des élèves, et des situations éducatives basées sur les prises de décisions, et émotions ressenties. C'est un travail de formation centré sur les activités réelles des enseignants et des élèves.

Afin que ces visites à visée formatives gardent ces deux approches, je propose le protocole suivant.

XIV.3 Le protocole

I Phase de pré-observation

1°/ **Présentation de la séance.** La parole est donnée exclusivement au stagiaire accueillant. Le professeur accueillant nous présente le contexte de l'établissement, selon un degré de précision qu'il estime nécessaire pour que nous soyons en mesure d'appréhender, et de comprendre les choix qui ont été faits non seulement sur la séance que nous allons observer, mais sur la progression qui a été mise en place sur l'année. Il présente et commente ensuite la fiche pédagogique qu'il a élaborée

pour la séance que nous allons observer. Le but est en fait de nous expliciter le travail qu'il s'est auto-prescrit, et celui qu'il a prescrit à ses élèves. Il est important que cette présentation insiste sur le schéma de prescription de l'enseignant, et des élèves, présenté en annexe. Pendant cette phase aucune remarque, ni jugement ne sont faits par ses interlocuteurs.

2°/ **Exploration des prévisions.** La parole est donnée à l'ensemble des participants. Le but est d'éclaircir le plus précisément possible les zones qui sont restées dans l'ombre pour l'un ou l'autre.

3°/ **Distribution des tâches d'observation.** Les observations sont ciblées sur deux tâches, et sont faites à partir d'une grille d'observation, dont chaque observateur prend en charge un certain nombre d'items :

- Les effets, conséquences du travail prescrit et auto-prescrit sur l'enseignant, et les élèves, et par voie de conséquence, sur la situation et la direction que prendront compléter la pertinence, le réalisme et l'adéquation avec les programmes du travail de préparation de l'enseignant. Une répartition des observations enseignant/élèves/situation, pourra se faire chez les observateurs.
- Le repérage et l'observation d'imprévus survenant pendant la séance. Il s'agit ici d'observer les comportements, réactions, vocabulaire, gestes... que l'enseignant met en œuvre, en réponse, à l'imprévu, afin de le gérer, ou aux actions des élèves. Dans un premier temps, les observateurs vont les repérer, observer et noter, les comportements, les attitudes, les discours prononcés, les interactions enseignants/élèves, les actions et réactions des élèves ; il s'agit si possible de repérer très précisément, voire de décomposer cet imprévu/événement. Dans un deuxième temps, les observateurs essaieront de retrouver leurs causes, et les conséquences de la (ou des) décision(s) prise(s), sur les élèves, l'enseignant, le dispositif.

L'enseignant accueillant est évidemment au courant que ses réactions, ses traitements des imprévus seront observés, discutés, analysés par la suite.

II Phase d'observation

Je qualifierai cette phase d'activité « classique » d'observation.

III Phase de post-observation

1°/ **Ressenti.** Un temps de ressenti est consacré au stagiaire accueillant qui a la parole.

2°/ **Travail prescrit.** A partir des observations des stagiaires ou à défaut, des siennes, le formateur repère, et fait débattre sur des éléments en relation avec les missions et programmes. Le débat portera essentiellement sur les choix didactiques et pédagogiques faits (et présentés) par le stagiaire accueillant.

3°/ **Travail réel.**

L'explicitation des observations. A partir des repérages et observations faites par ses pairs, le stagiaire accueillant choisit parmi les imprévus et événements repérés, un ou deux d'entre eux qu'il estime intéressant.

L'exposition. La parole est donnée au stagiaire accueillant, afin qu'il expose lui-même la situation choisie. Il donne en fait la version de l'imprévu et de son traitement qui sera le point de départ du travail. Il est important qu'il fasse part s'il le désire des émotions ressenties, qu'il exprime ce qu'il a envie d'exprimer. Le formateur veillera à ce que le stagiaire ne soit pas en position de justifier ce qu'il penserait être une réaction discutable.

L'exploration. Les participants posent des questions concernant des précisions qu'ils pensent nécessaires. Il sera important d'aborder dans cette phase, les émotions ressenties par le stagiaire accueillant. Le choix de ne pas répondre est laissé à l'acteur.

L'interprétation. Sous forme d'hypothèses, les observateurs et le formateur, donnent une interprétation de la situation en question. Ces hypothèses, peuvent se faire selon une approche multiréférencée. L'accent mis sur les prises de décision et les émotions ressenties peuvent privilégier la personne, mais les relations, interpersonnelles, les phénomènes de groupes, l'approche sociale l'institution, la didactique, la pédagogie.

La réaction. La parole est redonnée au stagiaire observé, afin de conclure le travail du groupe. Il est bien entendu que pour lui-même « le travail sur soi » ne fait que commencer.

XIV.4 Approche plus pragmatique, où il est question de contraintes d'organisation et de planification

Contraintes déjà existantes

Dans le cadre des visites formatives, trois heures sont nécessaires pour une session concernant un professeur stagiaire accueillant. Les contraintes impliquées par ce dispositif, obligent le chef d'établissement du stage en responsabilité, à libérer le futur enseignant accueillant (et les élèves concernés) de ses cours, une heure avant, et une heure après la séance observée. Il faut également que les stagiaires observateurs soient libres pendant ces trois heures, c'est au formateur dans ce cas, de planifier les visites sans perturbation des services des observateurs dans leurs établissements respectifs. Il faut également, mais ce n'est pas une obligation, que le tuteur soit libre pendant la visite de « son stagiaire ». Bien entendu, le formateur doit être également disponible pendant les dix fois trois heures (en moyenne) des sessions concernant les stagiaires de « son GAP{ XE "GAP" } » (Groupe d'Accompagnement Professionnel).

Contraintes dues au nouveau dispositif

Ce nouveau dispositif, lui, nécessite un peu plus de temps dans la phase de post-observation. Une analyse et débat concernant le travail d'auto-prescription, puis une phase d'analyse du travail réel à partir des imprévus observés, nécessite à mon avis environ une heure et demie. Il ne serait pas raisonnable d'ajouter une heure de plus dans les contraintes de disponibilité (les établissements fonctionnent pour la plupart en unités d'une heure de cours). Deux solutions s'offrent alors :

1°/ La première solution, serait d'organiser l'analyse du travail réel en léger différé. Cette solution comporte plus d'inconvénients que d'avantages. En effet, en premier lieu, ce serait perdre la particularité de ce dispositif dont l'action doit se dérouler dans une unité de temps et d'espace. Les ressentis, les émotions, l'ambiance propres à la situation doivent être encore présents pour les membres du groupe, afin que les idées, réflexions, représentations durant la formation soient imprégnées de la réalité du terrain. En second lieu, différer une partie de la session apporterait des confusions chez les professeurs stagiaires et les formateurs. Il faut savoir que les dix visites d'un

GAP (Groupe d'Accompagnement Professionnel), se déroulent pendant une période de trois semaines environ. On imagine aisément les confusions, erreurs, mélanges et oublis des observations, et remarques élaborés en situation, chez les acteurs. L'idée de l'autoconfrontation, qui consiste à travailler à partir du film de la situation enregistrée serait lourde à mettre en œuvre, et il serait dommage de perdre les avantages de la présence du groupe. Ces différentes raisons me font écarter cette première solution.

2°/ La deuxième solution consisterait à décaler la phase de pré-observation, pendant laquelle le stagiaire accueillant présente la séance que nous allons observer, et les acteurs se répartissent les tâches d'observations. Cette phase peut être réalisée en séance de GAP (groupe d'Accompagnement Professionnel), sous forme de groupes correspondant aux visites à visée formative. Pendant une heure et demi environ, chaque stagiaire présente la séance que les autres observeront quelques jours plus tard. Un document de présentation complété ce jour, sera transmis à chaque élément du groupe, au formateur, et au tuteur, de façon à pouvoir se remémorer ces éléments la veille de la session. Ceci permettrait alors de prévoir une séance d'observation, suivie de deux heures de formation par session. Cette solution présente à mon avis un autre avantage, celui de s'approprier à l'avance et plus efficacement la séance à observer. En effet, il y a un inconvénient que j'ai personnellement ressenti lors de la précédente organisation, (mais qui n'est pas apparu dans le recueil de données) : c'est la difficulté pour le formateur, d'assimiler les détails, objectifs, ... de la présentation de la séance qu'il découvre, pour observer intelligemment, modéliser, théoriser en temps réel une heure plus tard. Cette solution, permettra d'avoir un peu plus de recul, et de temps pour éventuellement se documenter, pour rendre cette formation plus efficace.

XV POUR CONCLURE

*Ce qui m'intéresse ce n'est pas le bonheur de tous les hommes,
c'est celui de chacun.*

Boris VIAN *L'écume des jours* (Pauvert)

Ce nouveau dispositif va être mis en œuvre et testé l'an prochain. Les visites à visée formative vont être réalisées sur la promotion des PLC2 de Technologie 2004-2005. Bien entendu la mise au point des visites à visée formative ne fait que commencer. Tester ce dispositif, suppose dans un premier temps, la mise en œuvre d'un recueil de données similaire à celui qui a été élaboré ici. Mais les visites formatives avaient déjà été testées et mises au point en mathématiques. La mise au point de ce nouveau dispositif risque d'être un peu longue, et son évolution reste pour l'instant inconnue. Avant la rédaction de ces lignes, j'ai voulu effectuer un petit test de ce nouveau dispositif. Un groupe de quatre stagiaires, que je remercie au passage, a bien voulu se prêter à cette expérience de trois heures qui a été filmée. Le problème majeur que j'ai pu relever, est le repérage des imprévus par les stagiaires, pendant la phase d'observation. Les informations que j'ai pu donner pendant les 20 minutes dont je disposais, n'ont manifestement pas suffi. Sur les neuf imprévus transformés en événements par l'enseignante, un seul a été relevé par un stagiaire ! Il faudra donc certainement dans le plan de formation des PLC2 2004-2005, prévoir de s'étendre sur ces notions d'imprévus et d'événements. Il est probable que la diffusion d'exemples et qu'une formation sur ces thèmes seront nécessaires. Il faudra également apprendre à nos stagiaires à regarder et à voir...

Dès la rentrée universitaire 2004, et dans le cadre des actions innovantes, j'ai en projet de lier les formations des PLC1 et des PLC2¹⁴. Le but étant de construire une banque de mini-séquences vidéo numériques, présentant des phases caractéristiques de séances de technologie. Derrière ce projet, j'ai l'intention d'utiliser une partie de la première année pour commencer un travail sur les habitus, représentations potentielles, marqueurs somatiques... en bref, d'optimiser cette première année de formation dont une partie reste inexploitée. Les imprévus et événements pourraient en constituer une grande partie. De plus, j'estime qu'il faudrait lier d'avantages ces deux années de formation, que beaucoup de choses séparent encore.

¹⁴ PLC1 : Professeur de Lycée Collège 1^o année. PLC2 : Professeur de Lycée Collège 2^o année

D'autre part, le service de Formation de Formateurs, m'a chargé l'an prochain de piloter un dispositif académique toutes disciplines confondues sur les visites formatives et autres dérivés. Il serait intéressant d'analyser la mise en œuvre de ce dispositif dans d'autres disciplines que la technologie. Ce dispositif académique pourrait constituer un outil de recherches sur les thèmes des visites formatives, des visites à visée formative, du travail sur les habitus, des émotions, pour l'ensemble des formations dispensées aux PLC2. Ces objets de recherches constituent certes un travail colossal, mais les conséquences pour l'analyse des pratiques, et la formation des enseignants en général, seraient alors aux dimensions des attentes des acteurs de l'éducation.

Et dans la logique d'une « formation continuée », qu'elle soit appelée T1¹⁵ (Titulaires 1^o année), T2 (Titulaires 2^o année), ou Tn, pourquoi ne pas aborder le circuit de la formation continue¹⁶ ?

¹⁵ A l'issue de la certification, les PLC2, sont titularisés sur un poste sur lequel ils devront faire leur service comme tout professeur. L'année suivante est donc leur première année de titularisation, les directives ministérielles prévoient alors des formations spécifiques pour ces Titulaires 1^o année (T1), ainsi que pour les Titulaires 2^o année (T2).

¹⁶ La formation continue s'adresse aux professeurs en poste. Les plans de formation proposés sont différents selon les académies. Les organismes chargés de cette formations peuvent être des Délégations Académiques, ou les IUFM selon l'Académie.

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES

- Barbier, J.M. et Galatanu, O. (dir), (1998). *Actions, affects et transformation de soi*. Paris : Éducation et Formation in Éditions Presses Universitaires de France.
- Berthoz, J. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2003). *La décision*. Paris : Odile Jacob
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D.(1998). *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P., (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.
- Cifali, M., (1996). *Démarche clinique, formation et écriture*, in Paquay L., Altet M., Charlier E., et Perrenoud Ph. (dir). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck.
- Cifali M., (1998). *Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation*, in Hofstetter R. Et Schneuwly B., *Le pari des sciences de l'éducation*, Raisons éducatives n° 1-2, Bruxelles : De Boeck Université.
- Clot Y., (1999). *La fonction psychologique du travail*, P.U.F. : Paris.
- Clot Y., Faïta D., (2000). *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler*, n°4.
- Clot, Y. (1999). *Avec Vygotski*. Paris : La dispute/SNÉDIT.
- Damasio, A., (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob
- Damasio, A., (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob
- Damasio, A., (2003) *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire* Paris : PUF.
- Étienne, R., Lerouge, A., (1997). *Enseigner en collège ou en lycée. Repères pour un nouveau métier*. Paris : Armand Collin/Masson.
- Falzon, P, Teiger, C., (1999) *Traité des Sciences et des Techniques de la formation. Ergonomie et formation*. Paris : Dunod.
- Fumat, Y., Vicens, C., Étienne, R. (2003). *Analyser des situations éducatives*. Paris : ESF.
- Huber, M., Chautard, P. (2001). *Le savoir caché des enseignants*. Paris : l'Harmattan.
- Jobert, G. , (1999). *Traité des Sciences et des Techniques de la formation. L'intelligence au travail*. Paris : Dunod.
- Jonnaert, P., Vander Borgh, C., (1999). *Créer des conditions d'apprentissage*. Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Perrenoud, P., (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L.Harmattan.
- Perrenoud, P., (2001 b)., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.,
- Perrenoud, P (2001 a). *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience*, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : de Boeck..

- Rosnay De, J., (1997). *Le Macroscopie*, Paris : Seuil.
- Schön, D.A., (1994). *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vermersch, P., (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vion, R. (1992,2000). *La communication verbale*. Paris : Hachette Livre.
- Vygotsky, L., (1985). *Pensée et langage*, Paris : Éditions sociales.
- Vygotsky, L., (1933/1998). *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*. Langres : Éditions l'Harmattan.
- Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : Éditions La dispute.

ARTICLES

- Altet M., (1996). *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser*, in Paquay, L., Altet, M., Charler, E., Perrenoud, P., (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : de Boeck.
- Blanchard Laville, C. (2002). *Une approche clinique des pratiques enseignantes : entre recherche et accompagnement*. Actes de la DESCO. Actes de l'université d'automne 28, 29, 30 et 31 oct 2002.
- Bourdoncle, R., (1993). *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*. Revue Française de Pédagogie n°105 pp. 83-119
- Chalies, S. et Durand, M., (soumis), (2001) *Le conseil pédagogique dans la formation des enseignants*, Revue Française de Pédagogie.
- Durand, M., (2001). *Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs* in *Entretien de formation en visite de classe*, Actes du séminaire des IUFM du Pôle Sud-Est, Montpellier, 24-25 octobre 2001.
- Geay, A., Sallabery, J.C., (1999), Revue Française de Pédagogie n°128.
- Jobert, G. (2003). Sciences Humaines HS n° 40, 2003
- Le Boterf, G., *Évaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?* Éducation Permanente 97 n° 135 p. 143-151
- Leplat, J., *À propos des compétences incorporées*. Éducation Permanente n°123 pp. 101-114
- Lerouge, A., (2003). *Un dispositif innovant de conseil pédagogique: la visite de classe formative*. in Tréma n° 20-21 avril 2003, IUFM de Montpellier
- Marcel J.F, (2003). *Les pratiques enseignantes de gestion des imprévus*. GPE-CREFI - Univ de Toulouse II le Mirail
- Perrenoud, P. (dir.), (1996) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?*, Bruxelles : de Boeck., p. 119-135.
- Ria, L., (2004). *Autour des mots « Émotion » et "Plaisir »*. IUFM d'Auvergne.
- Vygotsky, L., (1930/1995). *Psychisme, conscience inconscient*, Société Française n°1.

REVUES / RAPPORTS / DOCUMENTS/ ACTES

Actes du séminaire des IUFM du Pôle Sud-Est, Montpellier, 17-19 octobre 2002. *Pratiques d'analyses de pratiques*.

Actes du séminaire des IUFM du Pôle Sud-Est, Montpellier, 24-25 octobre 2001. *Entretien de formation en visite de classe*.

Actes de la DESCO. Une approche clinique des pratiques enseignantes : entre recherche et accompagnement », Actes de l'université d'automne 28, 29, 30 et 31 oc 2002

Chevalard, Y, (1997). *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques: l'approche anthropologique*. Actes de l'université d'été "Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques". La Rochelle, juillet. Édités par l'IREM de Clermont Ferrand.

Cahiers pédagogiques (1996). *Analysons nos pratiques professionnelles*, n° 346, Paris, CRAP, 1996.

Éduquer et Former (1998). Éditions Sciences Humaines.

Sciences Humaines n° Spécial 2002. *L'œuvre de Pierre Bourdieu*

Revue Française de Pédagogie (1999). n° 128 juillet-août-septembre 1999 pp7-15

Science & Vie (2004). Le point sur... La prise de décision. N° 1036 Janvier 2004.

DICTIONNAIRES

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, NATHAN, 1994.

Le petit Robert éd 99

Étymologies du Français Encyclopaedia Britannica France éd Belin 1996

TEXTES OFFICIELS

BOEN n°22 du 29 mai 1997.

note de service n° 94271 du 16-11-94.

circulaire n° 2001-150 du 27-7-01 BOEN n° 32 du 6 septembre 2002.

encart BOEN n° 15 du 11-4-2002.

INDEX

A

Alternance · 9, 18, 20
Analyse de pratique par l'écriture · 26
Analyse de pratiques · 15
Analyse des données · 42
Analyse des pratiques · 11
Analyse du travail · 8, 9, 35
Apprentissage · 21
Auto-prescription · 24, 33, 35, 47, 60, 66

C

Certification · 18
Compétences · 11, 14, 15, 21

D

Décision · 33, 62, 63, 66, 67, 71

E

Émotions · 30, 37, 54, 70
Événement · 30, 59, 63
Extéroception · 58

F

Formation · 17

G

GAP · 82
GEASE · 72, 74

H

Habitus · 21, 37, 54, 55, 57, 58

I

Imprévu · 52, 59, 60, 62, 66
Instrospection · 57
IUFM · 13

L

La deuxième année à l'IUFM · 18
La première année à l'IUFM · 17

M

Marqueurs somatiques · 69, 70
Mission du professeur · 13
Multiréférentialité · 74, 76

P

Pratiques · 11, 77
Praxéologie · 26
Prise de décision · 66

R

Réflexivité · 11, 53, 56, 67
Représentations potentielles · 68, 69, 71

S

Schèmes · 20, 21, 54, 56, 57
Stage d'observation · 17
Stage de pratique accompagnée · 17, 18
Stage en entreprise · 18
Stage en responsabilité · 18
Stages de pratique accompagnée · 20

T

Travail prescrit · 24

V

Visite formative · 23
Visites à visée formative · 78

Z

Zone de prochain développement · 25
Zone potentielle d'imprévus · 65
Zones de convergence · 69

INDEX DES AUTEURS

Auteurs

Barbier J.M & Galatanu O. ,1998	72
Beillerot J., 1996	12
Berthoz A., 2003	72
Blanchard-Laville C., 2002	60
Bourdieu P., 1972.....	55
Bourdieu P., 1980.....	55
Bourdieu P., 1997.....	57
Bourdoncle R., 1993	22
Cabin P., 2002.....	56
Chartier R., 2002.....	56
Chevallard Y.	27
Cifali M., 1995 & 1996.....	27
Clot Y., 1999.....	9, 33, 51
Damasio A., 1995.....	69, 70, 71, 72, 74
Darwin Ch., 1872.....	72
Durand M., 1996	36
Durand M., 2002	36
Durand M., 2004	11
Falzon P. & Teiger C., 1999	10
Fumat Y., Vicens C. & Étienne R., 2003.....	56, 58, 59, 75, 76
Geay A. & Sallaberry J.C., 1999.....	22
Huber M. et Chautard P., 2001	60, 63, 64, 66
Jobert G.....	54
Jobert G., 1999.....	33
Jobert G., 2003	9, 10
Lalande A., 1997.....	73
Le Boterf G. 1997	22
Legrand M., 2002.....	60
Leplat J. 1995.....	22
Lerouge A., 2003	24, 26, 27
Marcel J.F., 2003.....	64
Perrenoud P., 2001 a	55, 58, 59
Perrenoud P., 2001 b.....	12, 31, 54, 55, 58, 62, 66
Piaget J., 1973	55
Piaget J., 1974	22
Vermersch P., 1994.....	23, 62
Vicens C., 1996.....	75
Vygotsky L., 1933/1998.....	72

ACRONYMES ET SIGLES UTILISÉS

BOEN	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
CAPES	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement du Second degré
CAPET	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Technique
CAPLP	Certificat d'Aptitude au Professorat de lycée Professionnel
CDIUFM	Conférence des Directeurs d'IUFM
CHU	Centre Hospitalier Universitaire
CPE	Conseiller Principal d'Éducation
DESCO	Direction de l'Enseignement SCOLAIRE
DESS	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisé
EPL	Établissement Public Local d'Enseignement
GAP	Groupe d'Accompagnement Professionnel
GAPP	Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles
GEASE	Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives
GFAPP	Groupe de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles
GFD	Groupe de Formation Disciplinaire
GFT	Groupe de Formation Transversale
IEN	Inspecteur de l'Éducation Nationale
IFSI	Institut de Formation en Soins Infirmiers
IGEN	Inspecteur Général de l'Éducation Nationale
IPR	Inspecteur Pédagogique Régional
IUFM	Institut de Formation des Maîtres
PDG	Président Directeur général
PE1	Professeur des Écoles 1 ^o année
PE2	Professeur des Écoles 2 ^o année
PLC1	Professeur de Lycées et Collèges 1 ^o année
PLC2	Professeur de Lycées et Collèges 2 ^o année
PLP	Professeur de Lycées Professionnels
SASCO	Séminaire d'Analyse de Situations de COMMUNICATION
TP	Travaux Pratiques

Les visites à visée formative

Visites formatives et analyses des pratiques

JEAN Alain

La formation des PLC2 (Professeurs de Lycées Collèges 2^o année) en IUFM est une formation par alternance qui se veut intégrative. L'analyse des pratiques, est recommandée par les textes officiels définissant la formation des enseignants. Dans ce contexte, l'utilisation du dispositif « visites formatives » est très intéressant, mais il montre quelques difficultés de mise en œuvre pour des disciplines telles que la technologie. Cette recherche fait apparaître ces difficultés à partir d'une analyse de données recueillies sur le terrain, et montre la nécessité de proposer une modification de ce dispositif.

Ce nouveau dispositif est basé sur un essai d'analyse du travail des enseignants, sur une étude des prises de décision et la perception des émotions, sur la gestion des imprévus et des événements, sur le travail des habitus. Ce paradigme de recherche permet de proposer « les visites à visée formative », dont le protocole pourrait aborder les genres et les styles propres aux nombreuses disciplines enseignées en Lycées et Collèges.

Mots clefs

analyse du travail des enseignants, émotions, habitus, imprévus/événements, formation des enseignants

The training aiming visits

Training visits and practices analysis

JEAN Alain

The formation of the PLC2 ("Professeur de Lycée Collège" 2^o année) in IUFM is a training given partly in an education institution and partly in a workplace which wants to be integrated. Practices analysis, is recommended by the official texts defining the teachers' training. In this context, the use of the training system "training visits" is very interesting, but it shows some difficulties in the practice for disciplines such as technology. This research reveals these difficulties starting from an analysis of data collected while training, and shows the need for proposing an adaptation of this training.

This new training system is based on a teachers' work analysis, on a study of the decision-makings and perceptions of the emotions, on the management of unforeseen event, on the work of the habitus. This research paradigm propose "the training aiming visits" whose protocol could approach the kinds and the styles specific to the many disciplines taught in "Lycée" and "Collège".

Key words

Teachers'work analysis, emotions, habitus, unforeseen, event, training teachers

Université Paul Valéry Montpellier III
UFR 4 – Sciences économiques, mathématiques et sociales
Département des sciences de l'éducation
Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Montpellier

D.E.S.S. Conseil et formation en éducation

Les visites à visée formative

Visites formatives et analyse de pratiques

Alain JEAN

Sous la direction de Richard ÉTIENNE
Université Paul Valéry Montpellier III

ANNEXES

Septembre 2004

ANNEXE 1 extraits du BOEN n°15

Extraits concernant l'analyse de pratiques de la lettre du ministre de l'Éducation Nationale, du 22 mars 2002 (encart BOEN n° 15 du 11-4-2002) adressée aux directrices et directeurs d'Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

« Elle [la deuxième année de formation en IUFM] poursuit l'objectif de faire acquérir au futur enseignant, dans sa mission générale d'éducation, les compétences professionnelles de base, à savoir une capacité à construire, conduire, évaluer et analyser des situations d'apprentissage et d'enseignement. »

« (...) L'IUFM s'engage à placer le stagiaire au centre du dispositif en position d'acteur adulte responsable de sa formation. Pour ce faire, l'organisation de la deuxième année doit notamment s'attacher à :

(...) - construire des parcours de formation adaptés à la diversité des stagiaires concernés, privilégiant le travail en groupe, l'analyse des pratiques, la préparation et l'exploitation systématique de tous les stages ;

(...) Au cours de cette deuxième année, la formation se déroule, pour des temps limités, dans des lieux distincts :

- à l'IUFM, pivot de la formation, lieu de ressources, de construction de compétences, d'interrogation et d'analyse des pratiques, de développement d'une identité professionnelle ; »

« (...) Le plan de formation de l'IUFM doit mettre en évidence une organisation de l'année du stagiaire clairement centrée sur la préparation, l'accompagnement, l'exploitation et l'analyse des périodes de stage en responsabilité. »

« (...) Il est essentiel de prévoir des temps de réflexion permettant d'une part de comprendre, d'analyser la pratique et d'autre part de l'enrichir en permanence pour la faire évoluer ; cette réflexion doit trouver sa place :

(...) - dans les analyses d'expériences (réussies ou non) visant à modifier et à améliorer les gestes professionnels et les représentations du métier.

Conduits généralement par petits groupes, ces moments de formation, ont pour objectif :

- d'identifier, d'analyser et de résoudre «des problèmes professionnels» ;

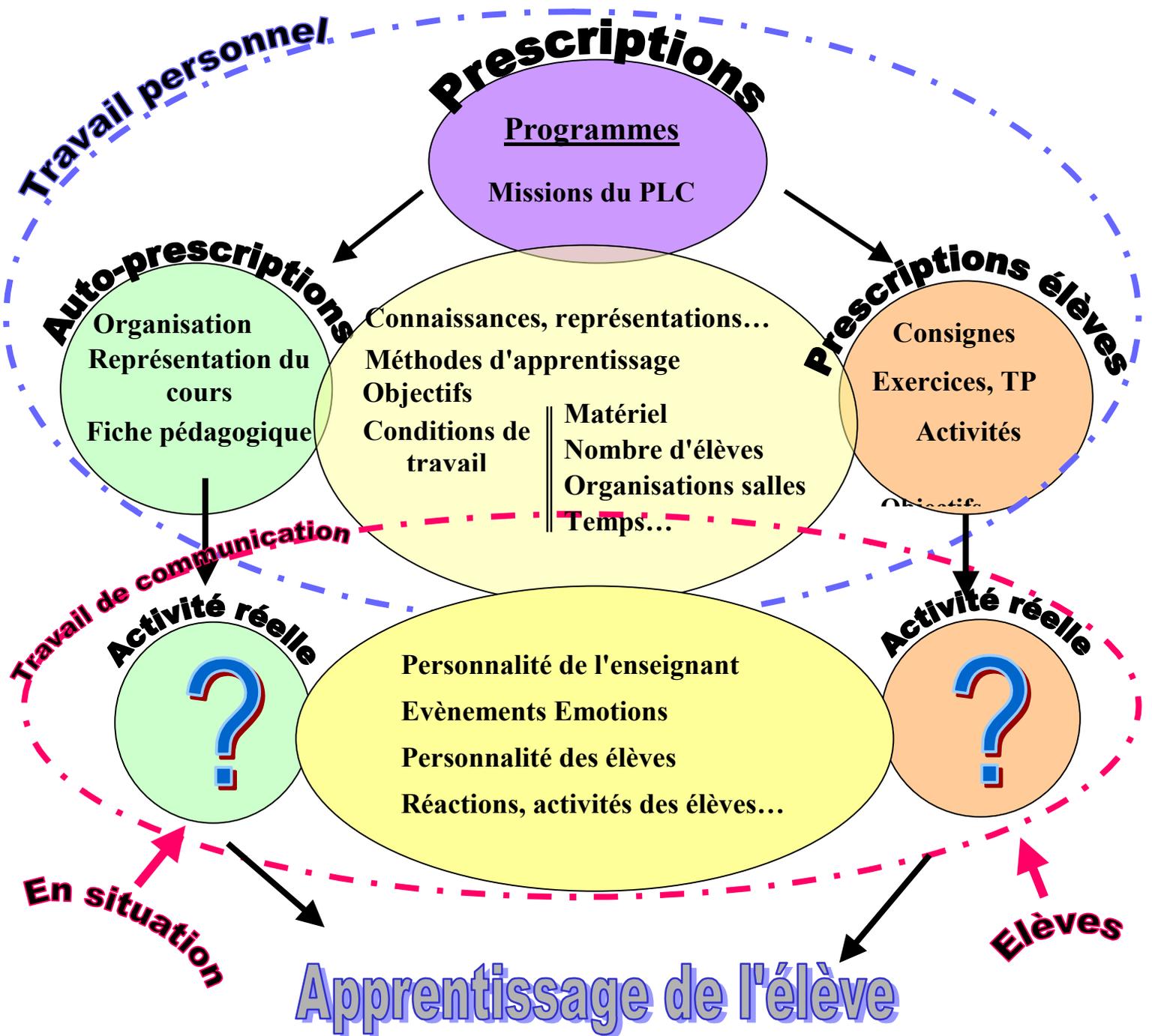
« (...) L'analyse de situations professionnelles se nourrit de l'apport des sciences humaines, en particulier de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, des savoirs relatifs aux processus d'apprentissage. Il revient aux équipes de formateurs de préciser le(s) cadre(s) théorique(s) retenus et les modalités les plus adaptées au bon fonctionnement de ces ateliers, dans la mesure où les modèles sont nombreux et les exemples de mise en œuvre très contrastés. La plupart des IUFM innove et expérimentent déjà dans cette voie ; cet élément dynamique doit, à partir des expériences conduites, favoriser à terme une valorisation des réussites. »

« (...) La deuxième année d'IUFM organise, dans les meilleures conditions possibles, l'interaction entre les situations de terrain et les apports de tous ordres : elle permet que des problèmes rencontrés dans les

écoles, les établissements et les classes puissent être étudiés dans des cadres où l'analyse est possible, où des apports disciplinaires, transversaux et techniques, seront proposés.

(...) Le mémoire professionnel : écrire pour analyser et penser sa pratique. »

ANNEXE 2 Schéma de l'analyse du travail des enseignants



ANNEXE 3 Synthèse des contenus abordés lors des visites formatives **2003/2004**

Observations Tuteur (3h)

TRAVAIL AUTO-PRESCRIT

Documents

Nombre excessif de documents. Documents de bonne qualité, mais trop nombreux.
Le travail écrit sur les documents.
Les travaux en groupes nécessitent des documents aux consignes très précises.
Quel est le poids de la lecture des documents par les élèves, sur la séance.
Documents et repérage un peu compliqués.
Importance de l'écriture de la consigne, sur la fiche de travail.

Objectifs

Formulation des objectifs.
Adéquation entre l'objectif fixé, et les activités.

Organisation pédagogique

C'est dommage d'avoir fait ça en groupe
Disposition des tables.
Utilisation du rétro projecteur
Arrêter un peu plus tôt, afin de faire une petite synthèse, avant de sortir.

Rappels

Importance des rappels en début de cours. Nécessité de rappeler, pour lancer les activités.
Rappel, exercice corrigé au début du cours.

Activités

La situation-problème n'est pas en rapport avec le projet.
Principe global de la technologie au collège.
Utilité du cahier de texte.
Pas de gestion de temps.
Mise à jour des élèves absents.

TRAVAIL RÉEL

Attitude

Attitude trop froide

Vocabulaire

Problème, précision de vocabulaire.

Consignes

Consignes trop individuelles .

Nécessité d'avoir l'attention des élèves lors de la transmission des consignes.

Lors des données des consignes, tous les élèves doivent écouter. Nécessité de l'écoute des élèves lors de la prise de parole.

Voix

Amplitude de la voix. Trop de discrétion.

Articulation.

Rythme trop élevé.

Manque de chaleur dans la voix

Intérêt de parler à voix basse et de savoir (pouvoir) élever la voix.

Discipline

Besoin de recadrer un ou deux élèves.

Nécessité de demander l'autorisation de se déplacer

Observations formateur (8h)

TRAVAIL AUTO-PRESCRIT

Du Sens

Essayer de donner du sens à l'année. Le sens des activités dans le scénario. Manque de sens

Le sens donné aux activités par rapport au projet

Les documents

On produit des documents dans un premier temps, maintenant avec moins de documents comment faire, voir l'essentiel.

Le choix et la qualité des documents : nombre objectif des document, quantité... Les documents à voir, certains superflus.

Rendre le document élève plus clair. La rigueur des documents, et le vocabulaire.

Rôle de l'écrit dans les documents, quelle importance on lui donne

Classeur élève

Le cahier des élèves.

Le classeur et son organisation. Le classeur et les traces écrites.

Le cahier de texte est un document de communication.

Les activités

Choix des activités. Choix d'une activité de recopie de textes. Choix des activités en relation avec le matériel dont on dispose. Les difficultés des activités.

L'enseignant a créé des situations dans lesquelles il avait prévu d'intervenir régulièrement.

Comment gérer ce travail prescrit.

Quel espace de liberté dans les activités prévues.

Le niveau de l'exercice à faire, et la façon de le présenter.

Le flottement remarqué aurait pu être atténué, par un rappel en début d'heure.

Le déroulement. Comment aborder les situations éducatives.

Le choix de l'arrêt de l'activité.

Il n'y avait pas d'activités en réalité.

Les élèves doivent être acteurs.

Méthode pédagogique

La méthode pédagogique qui a été choisie. Le choix de la méthode pédagogique

Travail sur le papier, plutôt que sur le réel

Les élèves validaient sur l'écran, et pas sur la maquette

Objectifs

Les objectifs, pas très clairs. Le choix des objectifs. Choix des objectifs, et relations avec les activités.

Les objectifs doivent être très liés aux programmes officiels.

Les objectifs ne sont pas définis, par rapport aux programmes

Pratiques

Exploitation des résultats de l'exercice.

Distribution des contrôles notés, avec commentaires, pendant un travail de concentration.

Qu'a apporté le fait d'être en groupe allégé, pour le cours auquel nous avons assisté.

Organisation matérielle

L'espace, le lieu, l'organisation des groupes dans l'espace. La justification.

L'organisation de la classe.

Les consignes

Les consignes, la fin du cours.

Importance de l'écoute de tous les élèves lors de l'explication des consignes.

La sécurité

La sécurité n'est pas respectée, lorsque les élèves utilisent plusieurs salles de classes pendant une séance. Dans ce cas la responsabilité du prof est totale. La sécurité.

Pédagogie

Choix de la progression et de l'exercice proprement dit
Penser au fonctionnement essai-erreur.
Le côté didactique, la façon d'aborder est-elle judicieuse
Les élèves doivent retrouver des repères.
Pourquoi intervenir individuellement plutôt que collectivement ?
Le projet pédagogique de l'équipe de technologie.

L'appel

Nécessité de l'appel.. L'appel n'a pas été fait.

Divers

Utilisation du vidéo-projecteur.
Placement de l'ordinateur doit être pensé pour pouvoir voir les élèves.

TRAVAIL RÉEL

Réactions

Réaction disproportionnée par rapport à l'événement
Décision de sanctionner la classe entière alors que...
Décision d'arrêter ce qui était prévu.
Il faut se dévoiler, montrer que l'on est content du travail des élèves.
La valorisation du travail demandé.
Manque d'encouragement pour les élèves.

Déroulement de la séance

Rythme de la séance. Manque de rythme.
Trop de discrétion de la part de l'enseignant. Présence de l'enseignant.

Gestion du temps

Problème de temps.

La voix

Voix et vocabulaire. Placement de la voix, présence de l'enseignant. La voix n'est pas assez placée.
Le rythme de la voix est à travailler. Le débit de parole élevé.
Il manque une présence vocale permanente du professeur.
La voix doit être toujours présente.
« Langage de copain » de l'enseignant.

Prise en mains

Prise en main, en début et en fin de séance.
Manque de bilan et de prise en mains de fin de séance.

Discipline

Quel seuil de tolérance on s'accorde, avant d'intervenir ?

L'impression négative donnée par deux ou trois élèves, ne doit pas être représentative de l'ambiance d'une classe entière.

Les sanctions collectives.

Observations observateurs (9h)

TRAVAIL AUTOPRESCRIT

Gestion du temps

Gestion du temps de la séance et du travail des élèves

Sortie des élèves précipitée à cause de la surprise.

Les documents

Beaucoup de documents dans le classeur. Trop de documents. Complexité des documents.

Gêne des élèves due aux documents.

Le problème des traces écrites.

Les objectifs

Choix de la progression.

Compréhension des objectifs par les élèves.

Activités non définies, par rapport au projet global.

Adéquation entre le nombre d'objectifs et le temps.

Activités

Choix des activités.

TP disproportionnés par rapport au niveau de la classe.

Sens des activités, la relation avec le scénario.

Répétitivité des actions.

Cours trop théoriques.

Correction de l'exercice.

Il manque du concret.

Organisation matérielle

Problèmes de déplacement

Disposition des postes. Organisation de la salle pas très appropriée par rapport aux activités.

Organisation de la salle : des îlots . La disposition des tables t'empêche de circuler.

Utilisation audio-visuel

Pas d'utilisation de rétro-projecteur.
Utilisation du vidéo-projecteur, portable.

TRAVAIL RÉEL

Attitude

Attitude nerveuse.
Manque de distance de l'enseignant par rapport aux élèves.
Dynamisme et enthousiasme, il faut le retravailler. Manque de dynamisme, de chaleur et d'enthousiasme.
Intérêt de l'enseignant pour une partie des élèves.
Réaction disproportionnée de l'enseignant par rapport à la cause.
Trop de rigidité par rapport à la fiche pédagogique.
Placement de l'enseignant.

La voix

Élocution et placement de la voix. Volume de la voix. Voix est difficilement audible.
Voix était monotone.
Intervention disciplinaire trop faible.
Réponses individuelles (à la place de collective) de l'enseignant.
Problème de prise de parole par l'enseignant.
Manque de rythme.

Le vocabulaire

Langage un peu jeune par rapport à la position du prof.
Problème de vocabulaire et de langage.

Les consignes

Consignes sont données individuellement. Consignes floues. Consignes pas assez marquées.
Questions et consignes orales, et non écrites.
Absence de consignes au début de la séance.
Travail sans consigne, adapté uniquement à cette classe.
Explication décousue des consignes.
Les élèves n'écoutent pas les consignes.
Lancement des activités et des exercices non marqué

Compréhension des élèves

Travail des élèves sans compréhension. Les élèves n'ont pas compris pourquoi ils faisaient telle ou telle chose.
Non compréhension des consignes par les élèves.
Dans la situation problème, le problème n'a pas été marqué
On n'a pas su ce que tu attendais à la fin.

Sécurité

Problèmes de sécurité.

Discipline

J'aurais pris l'incident du mur comme exemple pour montrer à tous les élèves ce qu'il ne faut pas faire.

Deux élèves sont difficiles, et perturbent beaucoup.

Tu as cru que c'était la panique, mais, en fait c'étaient trois élèves qui perturbaient

Divers

On n'a pas été capable d'observer ce que vous avez vu.

Pas d'appel.

Des élèves ont attendu longtemps le doigt levé

ANNEXE 4
Tableau de recueil
des données

Recueil de données sur les visites formatives															
	Numéro de visite	1		2		3		4		5		6		Moyennes	
DONNEES TEMPORELLES	Temps visite	47mn,48s		58mn,48s		74mn,00s		51mn,56s		79mn,10s		49mn,10s		59mn,95s	
	Temps de parole Formate	25m n,13s	52,9%	20m n,10s	34,4%	45m n,15s	61,0%	21m n,42s	41,5%	56m n,08s	70,9%	18m n,25s	37,2%	31m n,02s	49,7%
	Temps de parole stagiaire	17m n,10s	36,0%	36m n,23s	62,0%	19m n,21s	26,0%	23m n,00s	44,6%	23m n,42s	29,6%	23m n,16s	47,2%	23m n,69s	40,9%
	Temps de parole tuteur	5m n,25s	11,1%		0,0%	13m n,26s	17,9%	7m n,14s	13,8%		0,0%	8m n,09s	16,5%	8m n,44s	9,9%
	Temps de ressenti	1m n,16s	2,4%	7m n,40s	12,7%	4m n,36s	5,9%	3m n,21s	6,2%	5m n,00s	6,3%	0m n,47s	1,0%	3m n,60s	5,7%
	Temps observations/débat	2m n,39s	5,0%	12m n,36s	21,1%	5m n,03s	6,8%	13m n,03s	25,3%	4m n,53s	5,7%	2m n,13s	4,3%	6m n,58s	11,4%
	Temps de recueil obs tutel	1m n,35s	2,8%		0,0%	3m n,21s	4,3%	3m n,30s	6,4%		0,0%	1m n,20s	2,4%	2m n,27s	2,7%
	Temps de recueil obs format		0,0%		0,0%	4m n,04s	5,5%	1m n,40s	2,7%		0,0%	1m n,30s	2,6%	2m n,25s	1,8%
	Temps de débat/modélisa	43m n,30s	91,2%	36m n,61s	62,6%	56m n,69s	76,6%	27m n,40s	53,1%	70m n,61s	89,3%	44m n,97s	91,6%	46m n,60s	77,4%
	Temps de parole form dét	25m n,13s	58,0%	20m n,10s	54,9%	41m n,11s	72,5%	20m n,02s	73,1%	56m n,08s	79,4%	16m n,95s	37,7%	29m n,90s	62,6%
	Temps de parole tuteur déb	4m n,62s	10,7%	0m n,04s	0,1%	5m n,76s	10,2%	0m n,62s	2,3%	0m n,64s	0,9%	7m n,46s	16,6%	3m n,19s	6,8%
Temps de parole stag déb	13m n,55s	31,3%	16m n,47s	45,0%	9m n,82s	17,3%	6m n,76s	24,7%	13m n,89s	19,7%	20m n,56s	45,7%	13m n,51s	30,6%	
CONTENU	Travail auto-prescrit	6m n,55s		13m n,06s		17m n,14s		6m n,11s		3m n,02s		7m n,30s			
		25m n,00s		5m n,00s		10m n,21s		8m n,29s		12m n,14s		4m n,00s			
		7m n,45s		5m n,20s		13m n,14s		10m n,44s		44m n,20s		4m n,60s			
						14m n,20s		2m n,56s				3m n,29s			
						1m n,00s						2m n,30s			
						1m n,00s									
		39m n,00s	90,1%	23m n,26s	63,5%	56m n,69s	100,0%	27m n,40s	100,0%	59m n,36s	84,1%	21m n,49s	47,8%	37m n,87s	81,3%
	Travail réel	4m n,30s		12m n,00s						11m n,25s		9m n,20s			
				1m n,35s								7m n,22s			
												7m n,06s			
		4m n,30s	9,9%	13m n,35s	36,5%	0m n,00s	0,0%	0m n,00s	0,0%	11m n,25s	15,9%	23m n,48s	52,2%	8m n,73s	18,7%
DONNEES TEMPORELLES	Numéro de visite	7		8		9		10		11		Moyennes			
	Temps visite	41mn,45s		71mn,45s		60mn,48s		54mn,28s		41mn,20s		53mn,77s			
	Temps de parole Forma	14m n,12s	34,1%	31m n,39s	43,9%	24m n,39s	40,3%	28m n,50s	52,5%	13m n,24s	32,1%			22m n,33s	40,6%
	Temps de parole stagia	18m n,56s	44,8%	40m n,06s	56,1%	34m n,37s	56,8%	26m n,18s	48,2%	23m n,23s	56,4%			28m n,48s	52,5%
	Temps de parole tuteur	9m n,17s	22,1%		0,0%		0,0%		0,0%	5m n,20s	12,6%			7m n,19s	6,9%
	Temps de ressenti	2m n,25s	5,4%	3m n,04s	4,3%	5m n,50s	9,1%	3m n,24s	6,0%	5m n,09s	12,4%			3m n,82s	7,4%
	Temps de recueil observa	10m n,15s	24,5%	14m n,20s	19,9%	15m n,03s	24,9%	9m n,11s	16,8%	10m n,50s	25,5%			11m n,80s	22,3%
	Temps de recueil obs tute	2m n,00s	4,8%		0,0%		0,0%		0,0%	3m n,27s	7,9%			2m n,64s	2,6%
	Temps de recueil obs format		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%			0m n,00s	0,0%
	Temps de débat	26m n,55s	64,1%	54m n,62s	76,4%	41m n,07s	67,9%	42m n,63s	78,5%	23m n,18s	56,3%			37m n,61s	68,6%
	Temps de parole form d	14m n,12s	53,2%	31m n,39s	57,5%	24m n,39s	59,4%	28m n,50s	66,9%	13m n,24s	57,1%			22m n,33s	58,8%
Temps de parole tuteur	6m n,27s	23,6%	0m n,41s	0,8%	2m n,84s	6,9%	0m n,30s	0,7%	2m n,30s	9,9%			2m n,42s	8,4%	
Temps de parole stag d	6m n,16s	23,2%	22m n,82s	41,8%	13m n,84s	33,7%	13m n,83s	32,4%	7m n,64s	33,0%			12m n,86s	32,8%	
CONTENU	Travail auto-prescrit	6m n,00s		8m n,60s		7m n,44s		4m n,20s		8m n,18s					
		1m n,45s		5m n,09s						6m n,00s					
		1m n,30s													
		8m n,15s													
		4m n,20s													
		21m n,10s	79,5%	13m n,69s	25,1%	7m n,44s	18,1%	4m n,20s	9,9%	14m n,18s	61,2%			12m n,12s	32,2%
	Travail réel	1m n,45s		11m n,30s		7m n,05s		4m n,00s		5m n,00s					
		4m n,00s		12m n,35s		2m n,19s		10m n,25s		4m n,00s					
				3m n,08s		5m n,56s		24m n,18s							
				14m n,20s		3m n,45s									
						6m n,00s									
					9m n,38s										
	5m n,45s	#####	40m n,93s	#####	33m n,63s	#####	38m n,43s	90,15%	9m n,00s	38,83%			25m n,49s	67,8%	

ANNEXE 5 Questionnaire et résultats

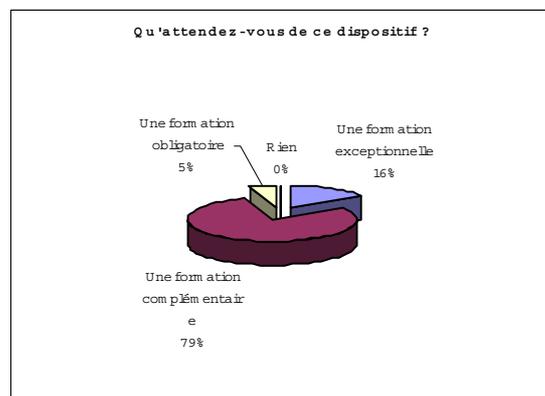
Dans le cadre de votre formation initiale en tant que PLC2, vous allez participer à un dispositif appelé "visite formative" en tant que stagiaire accueillant, et en tant que stagiaire observateur.

I EN QUALITE DE STAGIAIRE ACCUEILLANT

I.1- Qu'attendez-vous de ce dispositif ?

- Une formation exceptionnelle
- Une formation complémentaire
- Une formation obligatoire
- Rien
- Autre attente

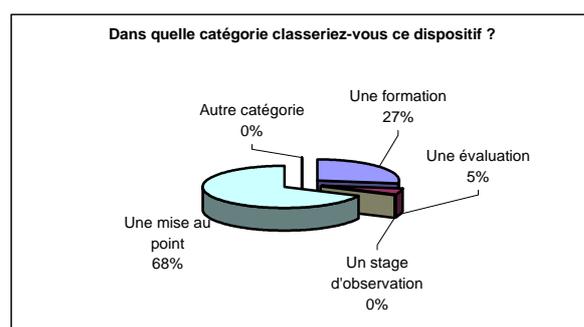
.....



I.2- Dans quelle catégorie classeriez-vous ce dispositif ?

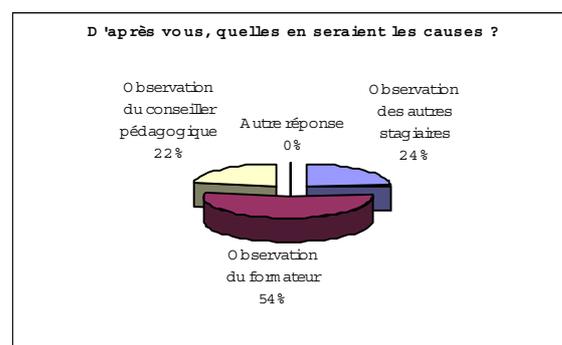
- Une formation
- Une évaluation
- Une mise au point
- Un stage d'observation
- Autre catégorie

.....



I.3- Vous prévoyez peut-être des modifications de votre comportement pendant la classe ? D'après vous quelles en seraient les causes ? Essayez de les classer par ordre décroissant.

- Observation des autres stagiaires
- Observations du formateur
- Observations du conseiller pédagogique
- Autre réponse :

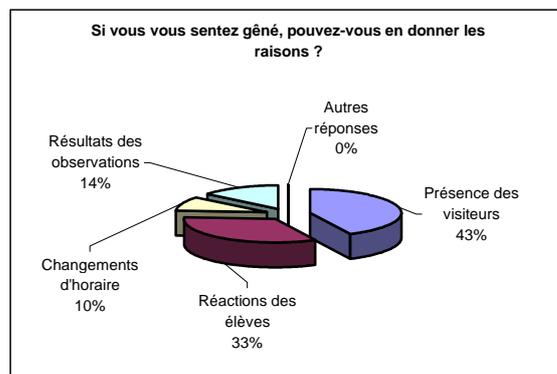


I.4- Actuellement, dans la perspective de cette visite

- Vous vous sentez gêné Vous ne vous sentez pas gêné

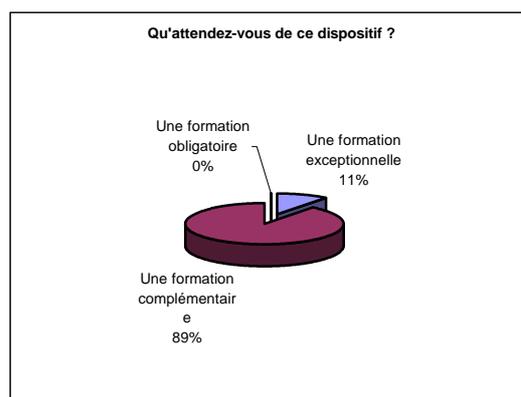
I.5- Si vous êtes gêné, pouvez-vous en donner les raisons ? Classez les réponses dans l'ordre décroissant.

- Vous craignez d'être perturbé par la présence des "visiteurs"
 Vous pressentez des réactions des élèves
 Vous vous interrogez sur les résultats des observations qui seront réalisées
 Vous regrettez les perturbations dues au changement de l'horaire habituel
 Autre réponse :



I.6- Quelle est votre opinion sur ce dispositif ?

- Vous le pensez utile
 Vous le pensez inutile



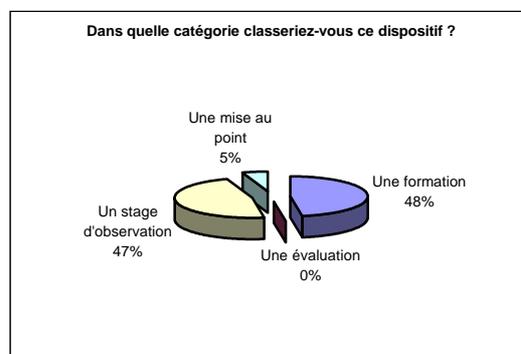
II EN QUALITE DE STAGIAIRE OBSERVATEUR

II.1- Qu'attendez-vous de ce dispositif ?

- Une formation exceptionnelle
 Une formation complémentaire
 Une formation obligatoire
 Rien
 Autre attente :

II.2- Dans quelle catégorie classeriez-vous ce dispositif ?

- Une formation
 Une évaluation
 Une mise au point
 Un stage d'observation
 Autre catégorie :



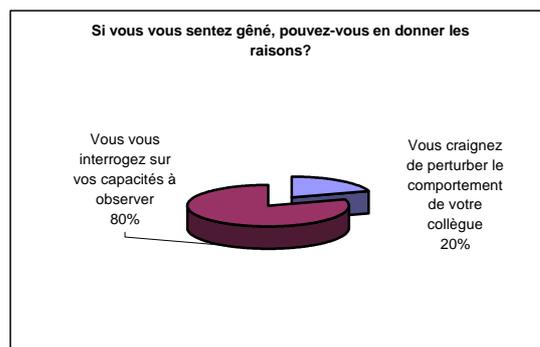
II.3- Actuellement, dans la perspective de cette visite...

- Vous vous sentez gêné
- Vous ne vous sentez pas gêné



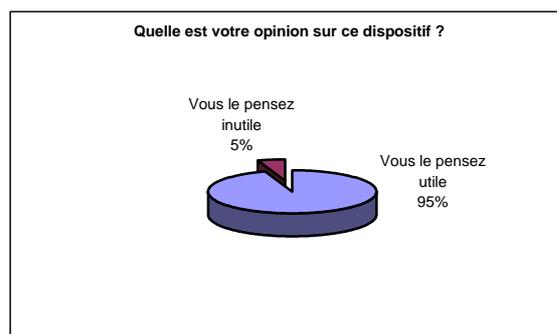
II.4- Si vous êtes gêné, pouvez-vous en donner la raison ? Classez les réponses dans l'ordre décroissant.

- Vous craignez de perturber le comportement de votre collègue accueillant
- Vous vous interrogez sur vos capacités à observer une séance
- Autre réponse :



II.5- Quelle est votre opinion sur ce dispositif ?

- Vous le pensez utile
- Vous le pensez inutile
- Pourquoi ? :



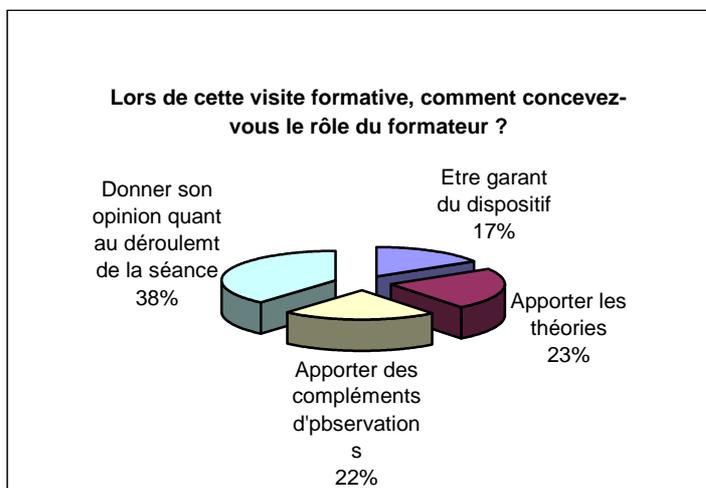
III DANS LES DEUX CAS

III.1- Vous semble-t-il important d'avoir des retours et des réflexions sur votre façon de "faire cours", sur vos attitudes en classe... ?

- Oui
- Non

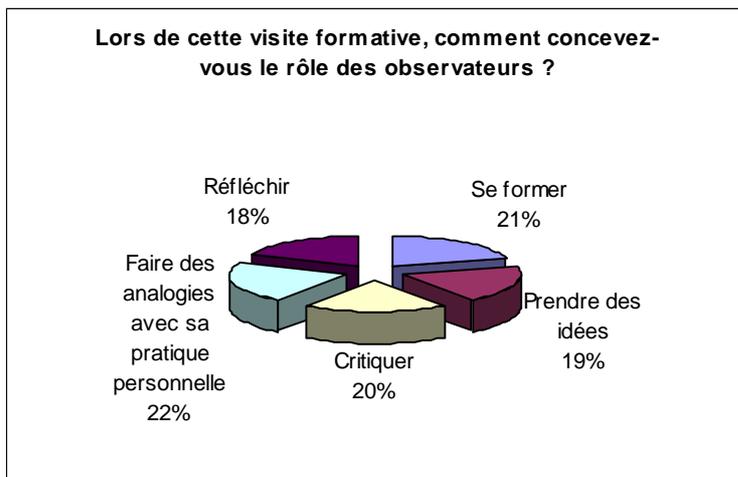
III.2- Lors de cette visite formative, comment concevez-vous le rôle du formateur ? Classez vos réponses dans l'ordre décroissant.

- Être garant du dispositif
- Apporter "les théories"
- Apporter des compléments d'observations
- Donner son opinion quant au déroulement de la séance
- Autre réponse :



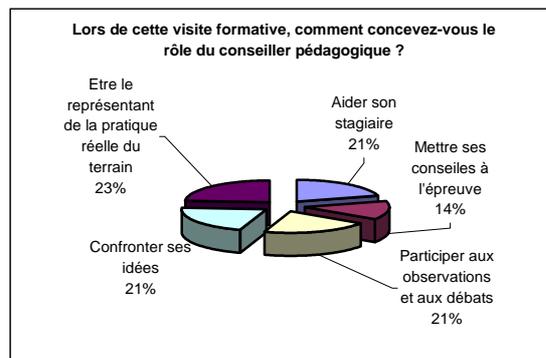
III.3- Lors de cette visite formative, comment concevez-vous le rôle des observateurs ? Classez vos réponses dans l'ordre décroissant.

- Se former
- Prendre des idées
- Critiquer
- Faire des analogies avec sa pratique personnelle
- Réfléchir
- Autre réponse :



III.4- Lors de cette visite formative, comment concevez-vous le rôle du conseiller pédagogique ? Classez vos réponses dans l'ordre décroissant.

- Aider son stagiaire
- Mettre ses conseils à l'épreuve
- Participer aux observations et aux débats
- Confronter ses idées
- Être le représentant de la pratique « réelle "du terrain"
- Autre réponse :



III.5- Parmi ces volets de formation de la 2^o année IUFM : ① la formation en GFD ② le stage en entreprise ③ le mémoire ④ le stage en responsabilité ⑤ la formation en GFT ⑥ le dossier de formation professionnelle ⑦ le stage de pratique accompagnée ⑧ la formation en GAP.

Pouvez vous placer les numéros de ces volets dans la colonne que vous pensez lui correspondre ?

La réalité	Entre la réalité et le théorique	La réalité et le théorique à la fois	Le théorique

ANNEXE 6 Visite formative N°4

Ens
Obs1 :
Obs2 :
Obs3 :
Form

Form Vous avez trouvé qu'elle était à l'aise ?

Ens A moment donné je me suis dit heu... Mais les cent pour cent c'est pour 60, 8 ou pour le dernier chiffre. Il faudrait pas que je leur fasse une bêtise, et puis tout à coup je me suis dit... Bon je me lance tant pis, et euh... je me suis dit... le plus gros chiffre c'est cent pour cent. J'ai... Je me suis dit dans ma tête, j'ai eu une confusion, et c'est vrai que là je suis parti en me disant bon heu... tant pis.

Form Et là qu'est-ce que vous avez ressenti quand vous étiez là... comment cela s'est passé ?

...

Ens Là heu, je me suis dit bon je me lance et puis Marie l'avait fait l'exercice et elle avait fait comme moi. Donc elle me dit « ah j'ai fait ça ! » Oh très bien, ah bon ben alors après je suis partie, c'est bon après heu... Si... si elle est d'accord avec moi ah, ah... Je me suis dit je devrais pas faire de bêtise. Non mais j'étais pas sûre de mon cent pour cent donc heu... J'étais pas sûre que cent pour cent ce soit le chiffre le plus gros alors j'étais un peu... déstabilisée.

Obs1 Et en fait c'est les chiffres de... de la question hein !

Ens Oui, voilà

Obs1 C'étaient les chiffres de la question oui

Ens C'est 62.8 et 47.1

Obs1 Donc par rapport à ça, pour l'exemple, quand je t'ai vu partir là dedans, je... Je l'ai vu après hein, je me suis rendu compte après que c'étaient vraiment les chiffres de l'exercice,

Ens Tu as vu que c'étaient pas des chiffres

Obs1 Mais... mettre par exemple

Obs2 Des chiffres plus simples

Ens A et B ?

Obs1 50, 25, des chiffres que tu peux leur faire de tête facilement, sans...

Obs2 Des chiffres à toi, et que tu peux refaire

Obs1 Tu vois, j'ai vu 62.8 au début, je me suis dit pourquoi elle a mis virgule 8, après bon je me suis rendu compte que c'était l'exercice, mais..

Ens Ben j'avais peur... En fait j'avais... heu... j'avais peur en que si je leur mettait heu... A la première séance j'ai réfléchi à ça et je me suis dit si je leur mets un chiffre heu... « bidon », qu'ils arrivent pas à faire la relation avec l'exercice.

Obs1 Oui mais là tu leur a donné l'exerc... heu la solution

Ens Oui, c'est pour ça que le premier je leur donne la solution. Et dans le document, c'est deux fois. Ils le font le pourcentage pour le chiffre d'affaire et pour les ventes. Donc la première fois je le leur fait quasiment une fois qu'ils ont réfléchi, et pour le second ils ont un exemple, ils peuvent et s'y rapporter. Mais heu... c'est vrai que si je leur donne un chiffre un peu bidon, et heu... j'ai peur qu'ils n'arrivent pas à retranscrire, à se remettre... C'est pour ça que le premier je le leur fais. Parce que bon, il y a quand même deux feuilles à faire, et si ils passent... c'est pas le but de passer heu.... c'est pas mon rôle de faire un produit en croix, c'est juste pour faire un petit rappel sur les math et puis heu... permettre... En pourcentage des fois c'est plus parlant qu'en milliers d'Euros. Là ils ont vu quand même que le heu... Ils arrivent quand même à une baisse de 25%. Et des fois ça parle mieux en pourcentage, c'est quoi 25%, ça veut dire quand même que c'est un quart. Ça veut dire qu'ils ont perdu un quart du chiffre d'affaire ou..

Form Et est-ce qu'il y a eut une conséquence là... de cet agacement là ? Vous avez repéré quelque chose ?

Obs1 Moi j'avais repéré que...qu'ils avaient vite... coupé sur l'écoute, et qu'ils étaient... Il y en avait plus que deux qui écoutaient et que les autres... s'étaient mis à refaire autre chose

Repères temporels cassette

Entretien Pré-classe

1° TP Pourcentages

0h 09mn 30s
0h 12mn 48

Présentation du TP Clientèle

0h 12mn 49s
0h 13mn 20s

Présentation rapide sur les pourcentage

0h 13mn 22s
0h 14mn 21s

Présentation attendue à propos des élèves sur les pourcentages

Fin 0h 15mn 25s

2° TP Concurrence

0h 15mn 25s
0h 20mn 12s

Etudier la concurrence

0h 20mn 13s
0h 25mn 08s

CFAO

0h 25mn 11s
0h 28mn 50s

Demande de la fiche pédagogique, et explications à partir de la fiche

0h 28mn 51s
0h 31mn 04

Explications supplémentaires questions observateurs

0h 31mn 11s
0h 33mn 23s

Répartition des tâches des observateurs

Visite post classe

1h 24mn 32s 1h 26mn 18s	Ressenti
1h 26mn 18s 1h 26mn 50s	Ressenti pourcentage
1h 26mn 50s 1h 27mn 30s	Fin ressenti
1h 27mn 55s 1h 28mn 10s	Observations Obs 2
1h 28mn 12s 1h 29mn 20s	Observations Obs 3
1h 29mn 20s 1h 29mn 25s	Recadrage formateur
1h 29mn 31s 1h 30mn 30s	Observations Obs 3 sur les %
1h 30mn 40s 1h 30mn 58s	Observations Obs 2 « la prof fait tout »
1h 34mn 13s 1h 35mn 40s	Observations Obs 1 et 2, formateur sur l'organisation réaction
1h 36mn 34s 1h mn s	Observations Obs 1 organisation
1h 58mn 35s 2h 06mn 10s	Début événement rappels
2h 06mn 17s 2h 08mn 17s	Evènement « l'exercice à la fille »
2h 08mn 18s 2h 12mn 47s	Evènement « le pourcentage »
2h 12mn 48s 2h 19mn 40s	Le prescrit

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>