

Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive

Guillaume Serres, Luc Ria, David Adé

Cet article de recherche présente une analyse du développement de l'activité professionnelle des professeurs stagiaires PLC2 EPS en formation initiale. Une des particularités de cette recherche est de décrire les transformations complexes et conjointes des composantes cognitives, émotionnelles et perceptives au fil de plusieurs contextes de classe et de formation. Cette description permet de souligner trois modalités de développement de l'activité des professeurs stagiaires et met l'accent sur l'impact (ou non) de l'intervention du formateur sur leur activité en classe.

Mots-clés : entretien de formation, développement, activité située, significations, contextes.

Une des principales caractéristiques de la formation initiale des professeurs en France et au plan international tient à ce qu'elle est scindée en de multiples contextes de formation : stages professionnels en responsabilité et en pratique accompagnée, entretiens de conseil pédagogique, cours magistraux, rédaction du mémoire professionnel, ateliers d'analyse de pratique. Un enjeu majeur au sein des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) est de réfléchir à la complémentarité de ces contextes afin de préparer efficacement à l'exercice du métier de professeur.

Cette scission de la formation initiale se retrouve au niveau de la littérature. Par exemple, l'activité des professeurs stagiaires a été étudiée lors des stages professionnels (Boudreau, 2001 ; Ria, Sève, Durand & Bertone, sous presse), lors des entretiens de conseil pédagogique post-leçon (Anderson, 1992 ; Carter & Doyle, 1987 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Darling-Hammond & Sclan, 1992 ; Eldar, 1990 ; Pajak, 1993), lors de la rédaction de mémoires professionnels (Cochran-Smith & Lytle, 1993 ; Cros, 1999 ; Gonnin-Bolo, 2002) et encore lors des ateliers d'analyse de pratiques (Altet, 2000 ; Nadot, 1998).

Ces études ont permis pour la plupart d'identifier les savoirs et les compétences essentiels pour l'exercice du métier (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, 1999 ; Tardif & Lessard, 1999). Notre recherche ne s'inscrit pas dans cette perspective de constitution d'une base de connaissances génériques pour enseigner (Gauthier, 1997), mais s'intéresse complémentarément à la dynamique même du développement professionnel de ces jeunes professeurs. Elle étudie leur activité en situation en décrivant conjointement les transformations des composantes cognitives, émotionnelles et perceptives au gré des contextes de classe et de formation.

UNE ANALYSE SÉMIOLOGIQUE DE L'ACTIVITÉ

Inspirée des travaux de Peirce (1978), la théorie sémiologique du cours d'action (Theureau, 2000, 2004) permet d'analyser la dynamique de l'activité selon le point de vue de l'acteur. Cette dernière a fourni la base conceptuelle et méthodologique de nombreuses recherches notamment sur l'enseignement et la formation (par exemple, Flavier, Bertone, Méard & Durand, 2002 ; Leblanc, Sève, Saury & Durand, 2003 ; Ria, Sève, Theureau, Saury & Durand, 2003). Elle a été choisie dans la mesure où, respectant le caractère dynamique et situé de l'activité, elle favorise l'étude des processus de développement et des contingences dans lesquelles ils se déploient. Cette analyse de l'activité est fondée sur trois présupposés théoriques principaux.

Le premier considère que l'activité, pour être comprise, doit être analysée de façon holiste. Son analyse n'est pas réductible à une de ses composantes. L'action et la cognition (Varela, 1989), l'action et la perception (Berthoz, 1997 ; Dourish, 2001 ; Kirshner & Whitson, 1997), les phénomènes cognitifs et émotionnels (Damasio, 2001) sont indissociables.

Le deuxième présupposé concerne le caractère situé de l'activité. Émergeant d'un effort d'adaptation aux contraintes d'une situation dans laquelle l'acteur puise des ressources pour agir (Hutchins, 1995 ; Lave, 1988 ; Norman, 1993), elle doit être étudiée *in situ* (Barbier & Durand, 2003 ; Clancey, 1997 ; Kirshner & Whitson, 1997 ; Leplat, 2000 ; Suchman, 1987). La situation est conçue comme la construction signifiante qu'opère un acteur dans et à partir d'un contexte donné (De Fornel & Quéré, 1999).

Le troisième présupposé est que l'activité, au niveau où elle est analysée, manifeste, valide et construit

constamment des connaissances (Clot, 1999 ; Theureau, Durand, Leblanc, Ria, Saury & Sève, sous presse). Une théorie de l'activité doit être en mesure de rendre compte de la construction constante de connaissances et de la transformation de l'expérience de l'acteur au cours de l'activité (Theureau, 2000 ; Vygostki, 1997). Le développement est envisagé ici comme une propriété essentielle de l'activité humaine (Clot, 1999 ; Lemke, 2000), et le couplage activité-situation comme changeant continuellement.

En se référant à l'objet théorique du cours d'action, cette recherche propose d'analyser « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (Theureau & Jeffroy, 1994, p. 19). La définition de cet objet théorique est fondée sur le postulat que ce niveau de l'activité, montrable, racontable et commentable, peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 2004). Ces dernières permettent une « description symbolique acceptable » (Varela, 1989, p.184) du couplage structurel d'un acteur avec sa situation, c'est-à-dire une description de l'activité et des caractéristiques de la situation effectuée du point de vue de la dynamique interne de l'acteur considéré (Theureau, 2000). Le cadre d'analyse du cours d'action inclut des entretiens lors desquels l'acteur, confronté à l'enregistrement de son activité, la décrit, la commente et l'explique. Un acteur invité à décrire *a posteriori* son activité la découpe, de manière spontanée, en unités significatives de son point de vue. Chacune de ces unités est, par hypothèse, la manifestation d'un signe. Restituer le cours d'action d'un acteur consiste à identifier ces signes de façon à rendre compte du flux permanent de significations construites en situation.

MÉTHODE

Participants et dispositif de formation

Un formateur (superviseur universitaire) et deux professeurs stagiaires, Julie et Caroline, en deuxième année de formation à l'IUFM (PLC2) ont été volontaires pour participer à cette étude. Âgées de 23 ans et 24 ans au moment de l'étude, elles avaient la responsabilité de classes de collège en Éducation Phy-

sique et Sportive (EPS). Chacune a : a) réalisé une leçon (Leçon 1), b) participé à un Entretien de formation à propos de cette leçon, c) préparé la leçon suivante (Leçon 2) et d) l'a réalisée. Une semaine sépareit les deux leçons effectuées avec une même classe et à partir d'une même activité sportive. L'entretien a été conduit par le formateur à partir de l'enregistrement vidéo de la Leçon 1. Ce dernier incitait les professeurs stagiaires à décrire leur action en classe, à réfléchir aux difficultés rencontrées et à envisager des évolutions afin de les dépasser.

Recueil des données

Deux catégories de données ont été recueillies : a) des données d'enregistrement au cours des divers contextes de formation, b) des données de verbalisation lors d'entretiens d'autoconfrontation *a posteriori*.

Les données d'enregistrement des leçons ont été recueillies à l'aide d'une caméra sur pied et d'un micro cravate. Ce dispositif a permis d'enregistrer les actions et communications des professeurs stagiaires. Les entretiens de formation ont été enregistrés à l'aide d'une caméra fixe afin de recueillir les actions et communications des interlocuteurs ainsi que les images de la leçon faisant l'objet de ces interactions.

Les données de verbalisation ont été recueillies au cours d'entretiens d'autoconfrontation réalisés avec chacune des professeurs stagiaires le lendemain de la deuxième leçon considérée. Le chercheur invitait les professeurs stagiaires à décrire et à commenter leur activité depuis la Leçon 1 jusqu'à la Leçon 2. Chacun d'eux pouvait arrêter la bande vidéo et revenir en arrière. Les relances du chercheur visaient à aider les professeurs stagiaires à décrire leur action et à s'assurer d'une compréhension mutuelle de cette dernière par une demande de précisions. Ces entretiens se sont déroulés en confrontant les professeurs stagiaires aux traces de leur activité issues de la Leçon 1, de l'Entretien de formation, de la Préparation de la Leçon 2 (*via* les inscriptions reportées sur leurs feuilles de Préparation de la Leçon 2) et de la Leçon 2.

L'enregistrement des entretiens d'autoconfrontation a été réalisé à l'aide d'une caméra fixe placée en arrière des acteurs. Cette dernière a permis d'enregistrer les verbalisations simultanément à la projection de l'enregistrement faisant l'objet de l'entretien.

Traitement des données

Le traitement des données a été réalisé en trois étapes : a) la description des comportements et la transcription des verbalisations des professeurs stagiaires en classe et au cours de l'interaction de formation ; b) l'identification et nomination des composantes de leur cours d'action et c) l'identification des séquences du cours d'action.

Description des comportements et transcription des verbalisations

Cette étape a consisté à présenter de façon synthétique et exploitable pour la suite du traitement les données d'enregistrement et de verbalisation recueillies. Dans un premier temps, les enregistrements des leçons ont été utilisés pour décrire les actions des élèves et des professeurs stagiaires en classe. Dans un deuxième temps, les enregistrements des entretiens de formation et des entretiens d'autoconfrontation ont été visionnés et transcrits sous forme de *verbatim* de façon à présenter les descriptions des contextes, les actions et communications en classe et en formation, parallèlement aux données d'autoconfrontation. Les *verbatim* concernant l'action en classe et en formation sont présentées entre guillemets. Celles recueillies au cours des entretiens d'autoconfrontation sont présentées en italique et entre guillemets.

Identification et nomination des composantes des signes des cours d'action

Dans le prolongement des recherches empiriques développées par Sève, Saury, Theureau & Durand (2002) et Ria *et al.* (sous presse) à partir du cours d'action de Theureau (2000, 2004), nous avons documenté quatre composantes de l'activité des deux professeurs stagiaires. Ces composantes sont l'unité significative, le représentamen, les préoccupations et les connaissances. L'identification et la nomination des composantes de ces signes discrets constituent l'analyse locale du cours d'action.

L'identification des composantes des signes a été conduite à partir d'une analyse simultanée des comportements de chaque professeur stagiaire et de la retranscription de leur autoconfrontation. Réalisée grâce à un questionnement spécifique, elle a précisé les processus de construction de signification en action. Elle a débouché sur l'analyse des relations qu'entretient une unité significative avec l'ensemble de l'activité passée et l'activité future attendue.

L'unité significative du cours d'action (US) est la fraction de l'activité qui est montrable, racontable ou commentable. Elle peut être une construction symbolique, une action ou une émotion. Elle a été identifiée à partir du questionnaire suivant : Que fait le professeur stagiaire ? Que pense-t-elle ? Que ressent-elle ? (par exemple : « Mal à l'aise, est convaincue que ce n'est pas au professeur d'installer le matériel tout en énonçant qu'elle n'a pas de solution »).

Le représentamen (R) correspond à ce qui, dans la situation à l'instant t considéré, est pris en compte par l'acteur. Il a été identifié par le questionnaire suivant : Quel est l'élément significatif pour le professeur stagiaire dans la situation ? Quel(s) élément(s) de la situation considère-t-elle ? Quel est l'élément rappelé, perçu ou interprété par elle ? (par exemple : « L'énoncé du formateur sur la nécessité de faire installer le matériel aux élèves »).

Les préoccupations (P) correspondent aux intérêts immanents à l'activité présente de l'acteur en fonction de ce qui fait signe pour lui (c'est-à-dire du représentamen). Elles ont été identifiées à partir du questionnaire suivant : Quelles sont les préoccupations du professeur stagiaire en liaison avec l'élément (R) (ou les éléments) pris en compte dans la situation ? (par exemple : « Préparer la délégation du matériel aux élèves pour la Leçon 2 »).

Les connaissances, constitutives de la culture de l'acteur, correspondent aux éléments mobilisés en action compte tenu de ses préoccupations à l'instant t. Elles ont été identifiées à partir du questionnaire suivant : Quelles sont les connaissances actualisées ou mobilisées (CM) par le professeur stagiaire à l'instant t ? (par exemple : « L'installation du matériel par les élèves peut être initiée en faisant mettre en place aux élèves une partie du matériel »). Quelles sont les connaissances construites (CC) à l'instant t ? (par exemple : « L'installation du matériel peut être améliorée en indiquant aux élèves avant de les envoyer chercher le matériel d'incliner les tapis pour les sortir du local et de revenir plus rapidement »). Quelles sont les connaissances validées (CV) ou invalidées (CI) par l'acteur ? (par exemple, Connaissance Validée en classe : « La constitution de couples d'élèves complémentaires permet une installation du matériel rapide et sans chahut lors de la leçon »).

Le développement se caractérise dans cette perspective par une succession de transformations situées des composantes cognitives, émotionnelles et perceptives de l'activité. Son étude est effectuée d'un point de vue intrinsèque, *via* les transformations

de ces composantes, et d'un point de vue extrinsèque, *via* l'observation des comportements des professeurs stagiaires en classe. Le croisement de ces points de vue permet en dernier lieu d'estimer l'efficacité de leurs actions en classe.

Identification des séquences du cours d'action

Les séquences du cours d'action regroupent les unités significatives du cours d'action caractérisées par des préoccupations (P) relatives à un même thème quel que soit le contexte considéré. Leur identification, réalisée à partir de l'analyse locale des cours d'action des deux professeurs stagiaires, constitue une analyse globale de la dynamique de l'activité pouvant intégrer plusieurs contextes de classe et de formation. Huit séquences ont ainsi été identifiées dans notre corpus.

Validité du traitement

Plusieurs procédures ont été utilisées pour garantir la validité du traitement des données. Premièrement, les transcriptions des données ont été présentées aux professeurs stagiaires participant à la recherche pour s'assurer de l'authenticité de leurs commentaires, et leur permettre d'éventuelles rectifications. Aucune modification majeure n'a été apportée à la lecture des données. Deuxièmement, des signes ont été documentés à partir d'un extrait du corpus par deux chercheurs familiers de l'enseignement en EPS et de la théorie du cours d'action. Leur agrément initial a été de 87 %, une fois réduites les différences de terminologie liées au vocabulaire employé. Chaque point de désaccord sur la façon de documenter cet extrait a été discuté de manière à atteindre un taux d'agrément de 100 %. Un des chercheurs a par la suite traité l'ensemble du corpus.

RÉSULTATS

Trois modalités de développement de l'activité des professeurs stagiaires ont été mises en évidence à l'aide des critères suivants : a) validation ou invalidation par le professeur stagiaire de l'énoncé du formateur au cours de l'Entretien de formation ; b) prolongement ou non sous la forme d'une activité réflexive au cours de la Préparation de Leçon 2 ; c) validation ou non de son action au cours de la Leçon 2. Elles se décrivent de la façon suivante :

– Modalité 1 : a) validation par le professeur stagiaire de l'énoncé du formateur au cours de l'Entre-

tien de formation ; b) prolongement sous la forme d'une activité réflexive au cours de la Préparation de Leçon 2 ; c) validation de son activité au cours de la Leçon 2 (3 des 8 séquences identifiées correspondent à cette modalité).

– Modalité 2 : a) validation par le professeur stagiaire de l'énoncé du formateur au cours de l'Entretien de formation ; b) prolongement sous la forme d'une activité réflexive au cours de la Préparation de leçon 2 ; c) pas de validation de son activité au cours de la Leçon 2 (2 des 8 séquences).

– Modalité 3 : a) invalidation de l'énoncé du formateur au cours de l'Entretien de formation ; b) pas de prolongement sous la forme d'une activité réflexive au cours de la Préparation de leçon 2 ; c) pas de validation de son activité au cours de la Leçon 2 (3 des 8 séquences).

Pour chacune des trois modalités de développement de l'activité des professeurs stagiaires sont présentées : a) une séquence de notre corpus pour laquelle est décrite l'activité des professeurs stagiaires lors de la Leçon 1, lors de l'Entretien de formation post-leçon, lors de la Préparation de la Leçon 2 et de sa réalisation en classe, et b) une synthèse des séquences regroupées sous une même modalité. Le choix des trois séquences décrites a été effectué en fonction de la richesse des données disponibles dans les divers contextes étudiés.

Modalité 1 de développement de l'activité

Description de la Séquence 1

Depuis le début de l'année scolaire, Caroline installe le matériel de gymnastique sans l'aide des élèves. Elle estime ne pas pouvoir leur déléguer cette tâche sans s'exposer à des comportements d'indiscipline. Elle reconnaît cependant ne pas être satisfaite de sa façon de procéder en évoquant la durée trop longue de cette installation (environ trente minutes) avant et après chaque cours (US1-1 : Unité Significative Signe 1-Séquence 1).

Lors de l'entretien post-leçon, le formateur repère que Caroline installe seule le matériel : « *Donc tu installes tout le matériel avant la leçon, avant l'arrivée des élèves ?* ». Le professeur stagiaire répond : « *Mmm... Oui, je n'ai pas réussi à leur apprendre à installer seuls le matériel, c'est quelque chose que j'appréhende, les élèves sont dissipés et le matériel lourd peut être dangereux...* ». La remarque du formateur lui procure un sentiment de malaise (US2-1) : « *Je suis mal à l'aise parce que je sens bien qu'il me*

dit : "C'est pas normal [de procéder de la sorte]...". En plus au fond de moi je sais que c'est pas comme ça que je vais leur apprendre à être autonomes ». Le formateur lui fait une proposition : « *Tu pourrais, sans tout leur faire installer, leur déléguer l'installation d'une partie du matériel...* ». Le professeur stagiaire accueille favorablement cette proposition (CC3-1) : « *C'est pas mal, ça peut être une première étape* ».

Elle s'interroge ensuite à plusieurs reprises : « *L'histoire du matériel, j'y ai repensé en sortant de l'entretien, puis les jours avant de préparer ma leçon et le jour où j'ai rédigé sur ma feuille mon plan de leçon* ». Elle envisage au moment de la rédaction de son plan de leçon d'exploiter la connaissance qu'ont les élèves de la disposition du matériel (CM4-1 : Connaissance Mobilisée Signe 4-Séquence 1), et constitue des couples d'élèves complémentaires (US4-1) : un élève « *calme* » et un « *excité* », ou un élève « *autonome* » et un élève « *ayant besoin d'être guidé* » (CM4-1). Cette répartition des élèves est pour elle une façon de déléguer l'installation d'une partie du matériel (les tapis légers et peu dangereux) et de maintenir le contrôle de la classe.

Au cours de la Leçon 2, le professeur stagiaire, munie du plan de leçon rédigé lors de la préparation, s'adresse aux élèves. Elle indique le rôle des élèves répartis en couples (US5-1) qui, à mesure qu'ils sont nommés, se dirigent vers le matériel qu'ils mettent en place sans incident : « *Là, j'envoie les élèves chercher le matériel... Je ne suis pas à l'aise, j'appréhende, même si j'ai tout préparé...* ». Une fois les rôles distribués, elle intervient ponctuellement à distance tout en restant à proximité des élèves non impliqués dans cette installation (US5-1). Finalement, cette nouvelle façon d'intervenir s'accompagne d'un sentiment de satisfaction (US6-1) : « *Là, une fois que le matériel est en place, je me dis que c'est pas si mal, c'est même bien* ». Le professeur stagiaire valide la connaissance construite au cours de la préparation de leçon (CV6-1 : Connaissance Validée Signe 6-Séquence 1), même si elle considère qu'il reste des points à améliorer (CC6-1 : Connaissance Construite Signe 6-Séquence 1).

Cette première séquence rend compte du développement de l'activité du professeur stagiaire de la Leçon 1 à la Leçon 2. Depuis le début de l'année, elle était face à des préoccupations contradictoires : conserver le contrôle et assurer la sécurité de la classe en ne l'impliquant pas dans l'installation du matériel en contrepartie d'une fatigue importante pour elle, ou l'impliquer en prenant des risques au niveau de la sécurité des élèves. Elle a privilégié la

première option, mais aucune des deux n'était satisfaisante à ses yeux. Le formateur a mis à jour l'inadéquation de cette activité et lui a proposé une solution. Le professeur stagiaire a retenu cette dernière et y a réfléchi à plusieurs reprises. Elle a ainsi précisé son activité au cours de la préparation de leçon et a concrétisé cette réflexion par l'inscription de couples d'élèves complémentaires sur son plan de leçon. Cette activité a fait intervenir des connaissances issues de ses expériences en situation d'enseignement : connaissances relatives aux caractéristiques des élèves ; connaissances relatives au fait que les élèves présents lors de la leçon précédente ont des repères sur l'emplacement du matériel. C'est dans cet entre-deux, hors des contextes de formation et de classe, que le professeur stagiaire a créé les conditions favorables à cette délégation du matériel. La sélection d'un groupe d'élèves et leur répartition en couples complémentaires ont réduit, pour elle, les risques de perte de contrôle en classe lors de cette installation du matériel.

En synthèse pour la Modalité 1

Le développement de l'activité repéré pour les trois séquences répondant à la Modalité 1 repose sur des processus de validation de la proposition du formateur, de précisions successives propices à la création d'une intervention singulière. Il repose également sur la validation en situation d'exercice professionnel de cette dernière en fonction de son efficacité. Le développement de l'activité professionnelle s'accompagne d'une fluctuation émotionnelle allant de l'insatisfaction provoquée par le formateur à l'inquiétude de devoir changer son intervention jusqu'à la satisfaction liée à son efficacité en classe. L'innovation est abordée par les professeurs stagiaires avec une grande prudence. Les transformations de l'intervention en classe génèrent de l'incertitude et prennent la forme de « retouches » successives apportées à des procédures testées par le passé.

Modalité 2 de développement de l'activité

Description de la Séquence 2

Depuis le début de son cycle de gymnastique, Caroline s'énerve (US1-2) lorsqu'elle souhaite regrouper les élèves afin qu'ils étirent leurs muscles assis chacun sur un tapis de gymnastique : « Là, je suis énervée et je me dis qu'ils ne sont pas autonomes, à chaque fois ils se dispersent dans la salle ». Décrivant le caractère récurrent de cette situation et

l'énervement qui lui est lié, elle estime les élèves incapables de se répartir seuls tout en restant suffisamment groupés pour écouter ses consignes (US1-2). Elle valide une nouvelle fois la connaissance : Les élèves de cette classe ne sont pas capables de se répartir de façon ordonnée et regroupée avec leur tapis (CV1-2).

Au cours de l'Entretien de formation, Caroline affirme ne pas trouver de solution : « *Je ne vois pas comment faire pour les regrouper* » (US2-2). Le formateur lui suggère : « *Pourquoi ne pas utiliser les lignes au sol comme repères ?* ». Elle réfléchit alors à haute voix en pointant du doigt les lignes du gymnase sur l'écran de télévision : « *...Oui, quatre tapis entre ces deux lignes, quatre autres tapis ici...* ». Lors de l'entretien d'autoconfrontation, elle commente sa réaction faisant suite à la proposition du formateur : « *Quand il me dit : " Pourquoi ne pas utiliser les lignes au sol ? ", je me demande pourquoi je n'y ai pas pensé avant. Je me dis : " Mais bien sûr ! C'est évident, c'est un repère concret pour eux, moi je leur disais de ne pas laisser d'espaces libres, mais c'est pas concret. Si je leur dis dans tel carré [défini par les lignes du gymnase], là c'est concret..."* ». Convaincue par la proposition du formateur, elle est surprise et même vexée de ne pas y avoir pensé seule (US3-2). Elle énonce les raisons de l'inefficacité de sa procédure et invalide la connaissance mobilisée lors de la Leçon 1 : La sollicitation verbale suffit à regrouper les élèves (CI3-2 : Connaissance Invalidée Signe 3-Séquence 2) et construit une nouvelle connaissance avec l'aide du formateur : L'utilisation de repères concrets au sol est un moyen de regrouper les élèves (CC3-2).

En sortant de l'Entretien de formation, le professeur stagiaire précise le déroulement de son activité future (US4-2) : « *Je me suis dit : "Il faudra que j'indique les limites avant de les envoyer chercher les tapis"* ». Au cours de la Leçon 2, le professeur stagiaire demande aux élèves d'aller chercher le matériel nécessaire à leurs étirements. Elle s'aperçoit à leur arrivée qu'elle ne leur a pas donné d'indications particulières concernant leur répartition dans l'espace (US5-2) : « *Et là, je les vois arriver et je me suis dit : "Mince !" J'avais prévu de leur donner les limites avant de les envoyer chercher les tapis et là... Pouf ! J'ai oublié... Dans l'action, j'ai complètement oublié...* ». À cet instant, elle demande aux élèves les plus proches d'elle de se positionner entre deux lignes au sol et essaie d'indiquer ces mêmes repères aux autres élèves dispersés dans le gymnase (US6-2) : « *J'indique les limites mais*

les élèves sont déjà dispersés, ils ne m'entendent pas et ce n'est pas de leur faute ».

L'activité du professeur stagiaire se caractérise par une discontinuité entre l'interaction avec le formateur et l'intervention professionnelle. Nous pouvons interpréter cet oubli comme lié, non pas à une remise en cause de la validité de l'énoncé du formateur, mais à ses préoccupations au moment d'envoyer les élèves chercher leurs tapis. En effet, dès que les élèves se dirigent vers le matériel, elle s'adresse à un élève (Gino) en lui demandant de venir se placer dès qu'il a pris son tapis. La connaissance mobilisée dans cette situation est la suivante : Gino profite à chaque leçon de l'installation des tapis pour chahuter et perturber le déroulement du cours (CM5-2). À cet instant sa préoccupation principale (P5-2 : Préoccupation Signe 5-Séquence 2) concerne la surveillance d'un élève leader, qui profite à chaque leçon de l'installation des tapis pour chahuter. Cette focalisation, en plus de sa préoccupation d'anticiper l'exercice suivant (P5-2), l'absorbe complètement sans possibilité pour elle de s'en distancer. Ces deux préoccupations relatives au contrôle d'un élève et à l'anticipation de la suite de la leçon confinent en quelque sorte le professeur stagiaire à l'immédiateté de la situation présente. L'arrivée des élèves munis de leurs tapis (R5-2 : Représentation Signe 5-Séquence 2) est un élément saillant pour elle, associant le caractère désordonné de la répartition des élèves et le sentiment d'être débordée. À cet instant, elle s'aperçoit qu'elle n'a pas énoncé les limites de répartition dans l'espace et les indique aux premiers élèves qui arrivent avec leurs tapis (US6-2). Elle découvre dans cette situation que les autres élèves, dispersés, n'entendent pas ses indications (CC6-2).

En synthèse pour la Modalité 2

Les deux séquences inhérentes à cette Modalité 2 de développement de l'activité des professeurs stagiaires se caractérisent par le fait que l'activité envisagée en formation et lors de la préparation de la leçon suivante est empêchée (Clot, 1999) en fonction des opportunités propres aux situations de classe. La difficulté des professeurs stagiaires est de s'affranchir de l'instant présent pour pouvoir intervenir sur les événements en classe en mobilisant des éléments de réflexion construits préalablement. À ce titre il y a développement dans la mesure où l'activité envisagée en formation se prolonge en classe mais de façon tardive vis-à-vis des événements qu'il s'agissait d'éviter. L'activité envisagée est estimée

valide même si elle n'a pas été concrètement réalisée en classe.

Modalité 3 de développement de l'activité

Description de la Séquence 3

Au cours d'un exercice de gymnastique, Julie donne des conseils à une élève qui la sollicite en affirmant qu'elle ne parvient pas à réaliser le mouvement demandé. Elle poursuit ensuite son déplacement à la rencontre d'autres élèves plus éloignés. Au cours de l'entretien, le formateur est surpris : « *L'élève te dit : "Je ne sais pas faire". Tu lui donnes un conseil, mais tu ne restes pas... C'est surprenant ça...* ». Le professeur stagiaire répond : « *J'ai du mal à rester longtemps à regarder quelqu'un. J'ai toujours peur que ça dérape dans mon dos [que les élèves perturbent le déroulement de la leçon]* ». Elle estime son action auprès des élèves efficace et la proposition du formateur étonnante (US2-3) : « *Je trouve surprenant qu'il me dise : "Tiens c'est surprenant que tu ne restes pas à côté d'elle"* ». Elle interprète cette réaction en se disant que le formateur ne connaît pas assez ses élèves réputés difficiles à contrôler : « *Si je reste à côté d'elle [l'élève en difficulté] ça va partir de tous les côtés, elle va mettre du temps à faire l'exercice et les autres vont en profiter* ». Estimant ces élèves capables de perturber le déroulement de sa leçon, elle les surveille en permanence. Dans ces situations de classe, ses préoccupations sont de voir tous les élèves afin de leur donner des conseils, mais aussi d'être vue (P1-3 et P3-3). Elle a appris, lors des leçons précédentes, que l'activité des élèves est d'autant plus importante qu'elle se trouve proche d'eux et qu'elle leur fait sentir sa présence par le regard. Elle a également appris que les élèves se mettent en activité lorsqu'elle se dirige vers eux ou qu'elle leur adresse à distance de courtes injonctions (CM1-3 et CM3-3).

A posteriori, cette interaction avec le formateur ne fait pas l'objet de réflexion. Le professeur stagiaire estime que sa façon d'intervenir lors de la Leçon 2 est adéquate : « *Je reste sur ce fonctionnement où je passe, je donne le conseil, je m'en vais... Ça ne me pose pas de problème dans ma pratique en fait...* ». Elle récuse au cours de l'entretien la remarque insistante du formateur sans pour autant lui montrer de signes de désapprobation. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle fuit le rapport de force avec le formateur dans la mesure où elle est convaincue de l'efficacité de sa façon d'intervenir en classe et *a contrario* de l'inefficacité de son conseil.

Dans le cas présent, le formateur semble ne pas avoir identifié la nature des préoccupations du professeur stagiaire pour conserver le contrôle des élèves et le maintien de leur travail en classe. Sa proposition de se centrer sur un élève entraînerait une focalisation sur une seule préoccupation ; ce que le professeur stagiaire refuse puisqu'elle ne contrôlerait plus l'ensemble des élèves. La description de la complexité de son activité en classe n'a pas lieu lors de l'entretien de formation (en présence du formateur) mais au cours de l'entretien d'autoconfrontation (en présence du chercheur). Le mode stabilisé d'intervention en classe construit au fur et à mesure de ses expériences en classe lui donne satisfaction puisqu'il répond à ses fins. Et c'est sur cette différence de finalités de l'intervention en classe qu'achoppe le conseil du formateur. D'un côté, le professeur stagiaire tient à contrôler l'action des élèves et à les maintenir globalement au travail (ce qu'elle parvient à faire) ; de l'autre, le formateur souhaite l'orienter vers un suivi plus individualisé des élèves (ce qu'elle n'envisage pas dans l'immédiat).

En synthèse pour la Modalité 3

Les trois séquences inhérentes à cette Modalité 3 de développement de l'activité des professeurs stagiaires se caractérisent par une discontinuité entre l'entretien de formation et l'exercice professionnel. Elles mettent en évidence les décalages entre les exigences des formateurs et les préoccupations des professeurs stagiaires et la difficile remise en question de l'activité lorsqu'elle est associée à un sentiment d'efficacité en classe. Les remarques répétées du formateur, appuyées sur le constat d'une efficacité limitée des professeurs stagiaires en termes d'apprentissage des élèves, sont sans effet sur leur activité. Cependant, nous pouvons penser que l'interaction avec le formateur peut, à plus long terme, amener les professeurs stagiaires à percevoir les insuffisances de leur activité en classe.

DISCUSSION

L'étude pas à pas du développement de l'activité des deux professeurs stagiaires des situations de formation aux situations professionnelles permet d'appréhender : a) les processus d'invalidation en situation professionnelle et en formation, b) l'activité d'enquête, c) l'activité empêchée et la diversité des situations.

Les processus d'invalidation en situation professionnelle et en formation

Le développement de l'activité professionnelle peut être repéré lorsque les professeurs stagiaires remettent en cause la validité de connaissances mobilisées en classe. Ce processus d'invalidation s'opère principalement lorsque l'intervention auprès des élèves est estimée faiblement efficace. Il a lieu majoritairement en situation de classe mais aussi au cours des entretiens de formation. En effet, l'activité en formation est l'occasion d'une nouvelle appréciation de leur activité en classe. Elle leur permet notamment, sous l'impulsion du formateur, de percevoir différemment les connaissances mobilisées en classe. Une intervention vécue de façon satisfaisante peut être interprétée comme insatisfaisante au cours de l'entretien de formation. La Séquence 2 illustre comment Caroline invalide au cours de l'entretien une action estimée jusqu'alors efficace en classe concernant la répartition des élèves dans l'espace du gymnase.

Si les professeurs débutants invalident des connaissances en fonction de leur efficacité en classe, il est cependant fréquent qu'une action estimée inefficace subsiste au fil des leçons. Par exemple, Caroline (Séquence 1), installant depuis le début de l'année le matériel pédagogique, renonce contre son gré à l'objectif de gestion du matériel par les élèves. Son action, reconnue inefficace de son point de vue en termes d'apprentissage, est tout de même conservée. L'insatisfaction de cette action subsiste conjointement au sentiment de sérénité lié au contrôle des élèves. L'inertie entretenue par ce sentiment rend coûteux l'effort pour envisager d'autres solutions. À ce titre, les professeurs stagiaires persistent souvent dans des actions qu'ils qualifient eux-mêmes d'insatisfaisantes.

L'inertie au changement peut être rompue notamment à l'occasion de l'entretien de formation. L'activité dans cette situation se caractérise par la résurgence de sentiments d'insatisfaction initialement éprouvés en situation de classe. Dans le prolongement de Ria et Chaliès (2003), soulignant le rôle des émotions au sein de l'activité des professeurs débutants, nos résultats précisent les synergies entre la dynamique émotionnelle et les processus cognitifs à l'œuvre. Par exemple, le sentiment négatif lié à la façon d'intervenir en classe de Caroline, saillant en début d'année (Séquence 1) s'est estompé progressivement. En effet, elle n'y prêtait plus attention en classe au moment de notre étude. Au cours de l'entretien avec le formateur, ce sentiment a émergé de

nouveau. Cette nouvelle perspective a rendu plus explicite à ses yeux la forme d'intervention inappropriée aux exigences de la classe. La mise à jour en formation de tels sentiments éprouvés dans l'action en classe, s'accompagne chez les professeurs stagiaires de culpabilité et de frustration. Ceci est à la fois relatif à la mise à jour de difficultés qu'ils n'ont pu dépasser seuls et à l'image qu'ils souhaiteraient donner d'eux-mêmes au formateur. L'entretien de formation peut devenir une situation privilégiée de développement de leur activité professionnelle dans la mesure où il permet l'explicitation d'une expérience opaque, vécue dans l'urgence des situations de classe. Cette explicitation, essentielle à la mise à jour d'éléments du quotidien, ouvre sur une nouvelle interprétation et sur l'éventuelle transformation de l'activité en classe.

L'activité d'enquête

L'invalidation d'une connaissance en formation n'est pas suivie systématiquement de transformations en classe. Bien que les professeurs stagiaires aient perçu en formation de nouvelles perspectives d'actions (Quéré, 1999) (Modalités 1 et 2), leur activité, à la suite de cet entretien, est restée indéterminée. Exploratoire, elle a consisté, dans une succession de contextes hors des temps institutionnels, en une recherche d'indices. C'est-à-dire en une recherche d'éléments situationnels susceptibles d'être retrouvés lors de la prochaine leçon. Les solutions concrètes envisagées en situation de formation ont été successivement précisées : en sortant de l'entretien de formation, lors de la préparation de la leçon suivante ou de la rédaction d'un plan de leçon. La séquence la plus remarquable est celle où Caroline (Séquence 1) a constitué, au fil de multiples temps de réflexion, des paires d'élèves selon leurs caractéristiques. Elle a retenu comme un possible pour l'action en classe la suggestion du formateur de déléguer une partie du matériel. Elle a spécifié ce dernier lorsqu'elle a envisagé de déléguer le matériel léger et peu dangereux. Elle l'a encore spécifié en repérant des paires d'élèves complémentaires. Ce possible, estimé pertinent, intègre des connaissances sur les comportements typiques des élèves et sur les interactions en classe vécues depuis le début de l'année scolaire. Cette enquête, repérée pour les deux premières modalités de développement de l'activité, a pour fonction de simuler l'action à venir (Kirsch & Maglio, 1994) dans un but concret de simplification de l'intervention en classe.

La description de ces processus d'enquête et de simulation permet de repérer plusieurs contextes liés les uns aux autres à partir desquels se développe l'activité professionnelle selon différents niveaux ou échelles temporelles (Lemke, 2000 ; Peirce, 1978 ; Vygotski, 1997). Par exemple, sont repérables pour une même séquence les différents contextes à partir desquels l'activité d'un professeur stagiaire s'est développée : une intervention en classe (observable durant 5 minutes lors de la Leçon 1 : Caroline installe l'ensemble du matériel), une interaction avec un formateur (observable durant 15 minutes lors de l'Entretien de formation : Caroline mal à l'aise face au formateur relevant qu'elle installe elle-même le matériel pédagogique), une réflexion en sortant de l'Entretien de formation (quelques minutes évoquées par le professeur stagiaire lors de l'entretien d'autoconfrontation : Caroline pense à l'histoire du matériel et spécifie la proposition du formateur), une préparation de leçon (durant 10 minutes : Caroline constitue des paires complémentaires), une nouvelle intervention en classe (observable durant 5 minutes lors de la Leçon 2 : Caroline délègue une partie de l'installation du matériel aux élèves).

Ainsi décrite, l'activité professionnelle des stagiaires se développe selon diverses échelles temporelles et divers contextes de classe ou de formation. L'observation de l'activité pendant de longues durées est nécessaire afin d'appréhender ce qui fait son unité. Le sens même de leur activité en classe se construit au fil des différents couplages à ces situations *a priori* hétérogènes. Comprendre le développement de leur activité, c'est comprendre les relations qu'ils construisent à partir de ces différents contextes. Leurs interactions avec l'environnement ne s'organisent pas selon un monde objectif pré-établi ou prescrit par la formation, mais sont orientées (ou délimitées) selon une dynamique propre liée à une adaptation permanente aux perturbations auxquelles les soumettent continuellement ces interactions. L'histoire de cette dynamique traduit les liens qu'opèrent les professeurs stagiaires entre ces différents contextes.

L'activité empêchée et la diversité des situations

Malgré cette activité d'enquête et de simulation, l'action en classe ne va pas pour autant de soi. Les professeurs stagiaires subissent le plus souvent l'urgence de l'instant présent (Perrenoud, 1996) sans pouvoir repérer les contraintes et ressources propres à la situation de classe en vue de s'y adapter. La

Modalité 2 permet d'apprécier de quelle façon les professeurs stagiaires sont régulièrement « dépassés » par les événements. Une action estimée pertinente par Caroline (Séquence 2) lors de l'entretien de formation et de son prolongement n'a pas été envisagée comme une ressource au moment où les élèves étaient regroupés devant elle. Ce regroupement, *a priori* opportun pour indiquer les consignes de répartition aux élèves au cours de l'entretien de formation, n'a pas été reconnu comme tel et exploité par le professeur stagiaire lors de la leçon suivante. Cette dernière a subi à nouveau une situation pourtant connue en raison de son caractère récurrent : « À chaque fois que je les envoie chercher les tapis ils se dispersent ». On observe une adhérence à l'action dont il est difficile de se détacher (Quéré, 1999). Des décalages sont observés entre l'action prévue en formation et l'action réalisée en classe (Clot, 1999). Vygotski (1994) exprimait cela en disant que l'homme est plein à chaque instant de « possibilités non réalisées ». À ce titre, il y a bien développement de l'activité sans effets immédiats sur l'action réalisée. Il s'agit pour les professeurs stagiaires d'une ouverture de leur horizon expérientiel (Theureau, 2004). Ceci revient à considérer l'activité comme une unité au cours de laquelle un ensemble de possibles pour l'action est créé, précisé en fonction des caractéristiques typiques de l'action envisagée, et actualisé ou non en situation sur un mode indéterminé relativement aux caractéristiques des situations.

La formation : une question de savoirs et de compétences ?

La formation ne peut pas être réduite à une acquisition de savoirs et de compétences dans des contextes variés et à leur mise en œuvre. Ces processus d'acquisition, bien que fondamentaux, ne peuvent à eux seuls rendre compte du développement de l'activité des professeurs stagiaires en formation initiale. Une analyse holiste de l'activité permet de comprendre les possibilités et obstacles au développement de l'activité des professeurs stagiaires au cours de leur participation à divers contextes de formation.

L'analyse montre que l'activité se développe conjointement aux interprétations sans cesse renouvelées

des professeurs stagiaires. Une action en classe estimée efficace dans un contexte d'interaction avec les élèves, est remise en question en contexte d'entretien de formation. La formation, lors de l'entretien de formation, consiste à mettre à disposition des formés des éléments susceptibles de faire évoluer l'interprétation qu'ils portent sur leurs interventions. L'activité se développe également en lien avec les préoccupations des professeurs stagiaires. La participation à un entretien de formation permet leur évolution.

L'activité se développe en fonction des sentiments d'efficacité ou de malaise éprouvés par les professeurs stagiaires. À cet égard, l'entretien de formation apparaît comme une situation permettant d'agir sur cette dynamique par la mise à jour de ce que les professeurs souhaitent réaliser sans y parvenir. La formation influe sur cette dynamique émotionnelle, en favorisant le dépassement d'interventions précaires pour les formés ou en impulsant la remise en cause de situations stabilisées mais peu propices aux apprentissages des élèves.

L'étude pas à pas du développement de l'activité dans divers contextes de formation montre que les connaissances sont réorganisées en permanence selon les ancrages situationnels. Les connaissances construites lors de l'entretien de formation sont précisées en fonction des indices ou éléments situationnels repérés par les professeurs stagiaires. Elles constituent à chaque instant des ressources potentielles pour l'action en classe.

Les processus décrits à l'occasion de cette recherche montrent comment les professeurs stagiaires réorganisent constamment leur activité au cours de la formation. Ils montrent également les tensions et obstacles au développement de l'activité qui, dans cette perspective, ne constitue pas un accroissement linéaire mais plutôt un effort permanent d'adaptation aux divers contextes.

Guillaume Serres
CRF – CNAM de Paris, PAEDI – IUFM d'Auvergne

Luc Ria
PAEDI – IUFM d'Auvergne

David Adé
CETAPS – UFRSTAPS de Rouen

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (2000). – L'Analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? **Recherche et Formation**, n° 35, p. 25-41.
- ANDERSON D.J. (1992). – **Teacher supervision that works : A guide formation university supervisors**. Greenwood Publishing Group.
- BARBIER J.-M. et DURAND M. (2003). – L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? **Recherche et Formation**, n° 42, p. 99-117.
- BERTHOZ A. (1997). – **Le sens du mouvement**. Paris : Odile Jacob.
- BOUDREAU P. (2001). – « Que se passe-t-il dans un stage réussi ? ». **Revue des sciences de l'éducation**, vol. 27, n° 1, p. 65-84.
- CHALIÈS S. et DURAND M. (2000). – Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. **Recherche et Formation**, n° 35, p. 145-180.
- CLANCEY W.J. (1997). – The conceptual nature of knowledge, situations, and activity. In P. Feltovich, K. Ford and R. Hoffman (eds.), **Expertise in Context**. Cambridge, MA : The MIT Press.
- CLOT Y. (1999). – **La fonction psychologique du travail**. Paris : PUF.
- COCHRAN-SMITH M. et LYTTLE S. (1993). – **Inside/outside : Teacher research and knowledge**. New York : Teachers College Press.
- CROS F. (1999). – **Le mémoire professionnel en formation d'enseignants**. Paris : L'Harmattan.
- DAMASIO A.R. (2001). – **L'erreur de Descartes : La raison des émotions**. Paris : Odile Jacob.
- DARLING-HAMMOND L. et SCLAN E. (1992). – Policy and supervision. In Glickman (Ed.), **Supervision in transition : 1992 yearbook of association formation supervision and Curriculum Development**. Alexandria, VA : ASCD.
- DE FORNEL M. et QUÉRÉ L. (1999). – **La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales**. Paris : Editions de l'EHESS.
- DOURISH P. (2001). – **Where the action is**. Cambridge, MA : MIT Press.
- ELDAR E. (1990). – Effect of self-managment on preservice teachers' performance during a field experience in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, n° 9, 4, p. 307-323.
- FLAVIER E., BERTONE S., MEARD J.-A. et DURAND M. (2002). – Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. **Revue Française de Pédagogie**, n° 139, p. 107-119.
- GAUTHIER C. (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur les savoirs des enseignants**. Bruxelles : De Boeck.
- GONIN-BOLO A. (2002). – « Le mémoire professionnel en lufm, "traduction" des savoirs, "médiation" des formateurs ? ». **Recherche et formation**, n° 40, p. 59-74.
- HUTCHINS E. (1995). – **Cognition in the wild**. Cambridge : The MIT Press.
- KIRSCH D. et MAGLIO P. (1994). – On distinguishing epistemic from pragmatic action. **Cognitive Science**, n° 18, p. 513-549.
- KIRSHNER D. et WHITSON J.A. (Eds.) (1997). – **Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives**. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- LAVE J. (1988). – **Cognition in practice**. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- LEBLANC S., SÈVE C., SAURY et DURAND M. (2003). – Les interactions utilisateur-environnement hypermédia en situation réelle de formation. **Savoirs**, n° 3, p. 55-73.
- LEMKE J.L. (2000). – Across the Scales of Time : Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. **Mind, Culture, and Activity**, n° 7, 4, p. 273-290.
- LEPLAT J. (2000). – **L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes**. Toulouse : Octares.
- NADOT S. (1998). – L'analyse de pratique en formation initiale des enseignants. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Coord.), **Analyser les pratiques professionnelles** (pp. 253-274). Paris : L'Harmattan.
- NORMAN D. (1993). – **Things that make us smart**. New York : Addison-Wesley.
- PAJAK E. (1993). – Change and continuity in supervision and leadership. In G. Carwetti (Ed.), **Challenge and achievements of american education : the 1993 ASCD yearbook**. Alexandria, VA : ASCD.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD P. (Eds.) (1996). – **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?** Bruxelles : De Boeck.
- PEIRCE C.S. (1978). – **Écrits sur le signe**. Paris : Seuil.
- PERRENOUD P. (1996). – **Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude**. Paris : ESF
- PERRENOUD P. (1999). – **Dix nouvelles compétences pour enseigner**. Paris : ESF.
- QUÉRÉ L. (1999). – Action située et perception du sens. In M. De Fornel et L. Quéré (Eds.), **La logique des situations**. Paris : Editions EHESS.
- RIA L., SÈVE C., DURAND M. et BERTONE S. (sous presse). – Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Éducation Physique. **Revue des Sciences de l'Éducation**.
- RIA L., SÈVE C., THEUREAU J., SAURY J. et DURAND M. (2003). – Beginning teacher's situated emotions : study about first classroom's experiences. **Journal of Education for Teaching**, n° 29, 3, p. 219-233.
- RIA L. et CHALIÈS. (2003). – Dynamique émotionnelle et activité. Le cas des enseignants débutants. **Recherche et Formation**, n° 42, p. 7-19.
- SÈVE C., SAURY J., THEUREAU J. et DURAND M. (2002). – La construction de connaissances chez les sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. **Le Travail Humain**, n° 65, 2, p. 159-190.

- SUCHMAN L. (1987). – **Plans and situated actions**. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- TARDIF M. et LESSARD C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels**. Bruxelles : De Boeck.
- THEUREAU J. et JEFFROY F. (1994). – **Ergonomie des situations informatisées**. Toulouse : Octarès.
- THEUREAU J. (2000). – Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M. Barbier (Ed.), **L'analyse de la singularité de l'action**. Paris : PUF.
- THEUREAU J. (2004). – **Cours d'action : méthode élémentaire**. Toulouse : Octarès.
- THEUREAU J., DURAND M., LEBLANC S., RIA L., SAURY J. et SÈVE C. (sous presse). – **Étude sémiologique des activités humaines, recherche et conception en formation et éducation**.
- VARELA F. (1989). – **Autonomie et connaissance**. Paris : Seuil.
- YIGOTSKI L.S. (1994). – Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. (F. Sève, Trad.). **Société française**, n° 50, p. 35-47.
- YIGOTSKI L.S. (1997). – **Pensée et langage**. Paris : La Dispute.

TABLEAUX SYNTHÉTISANT, À PARTIR DES COMPOSANTES DES SIGNES, LE DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ DES PROFESSEURS STAGIAIRES

Activité documentée	Séquence 1 - Caroline Construction locale du cours d'action
<p>Leçon 1 Autoconfrontation [AC] : « <i>Là, il est 13 h 40, j'installe le matériel avant que les élèves arrivent, c'est long, ça ne me fait pas plaisir mais je trouve que c'est dangereux avec cette classe. Je sais qu'ils sont capables de tout, ils en profitent pour faire n'importe quoi dès qu'on leur demande de gérer le matériel</i> ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 1</p> <p>Préoccupation (P1-1) : – Éviter les dangers liés à la manipulation du matériel par les élèves.</p> <p>Représentamen (R1-1) : – Le temps disponible avant l'arrivée des élèves.</p> <p>Unité significative (US1-1) : – Insatisfaite, installe seule le matériel nécessaire à la leçon.</p> <p>Connaissances mobilisées (CM1-1) : – Les élèves sont indisciplinés et imprévisibles. – L'installation du matériel par les élèves de cette classe peut comporter des risques – L'installation du matériel est une source de perturbation du déroulement du cours.</p>
<p>Entretien de formation [AC] : « <i>Je suis mal à l'aise parce que je sens bien qu'il me dit : "C'est pas normal [de procéder de la sorte]..."</i>. En plus au fond de moi je sais que c'est pas comme ça que je vais leur apprendre à être autonomes. Et là, le formateur me fait réfléchir sur le fait qu'il faut que je leur fasse travailler ça de toute façon. Il me dit que je peux commencer par leur faire installer seulement une partie du matériel. Je me dis que c'est pas mal, ça peut être une première étape ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 2</p> <p>Préoccupation (P2-1) : – Trouver un moyen de déléguer aux élèves l'installation du matériel.</p> <p>Représentamen (R2-1) : – L'énoncé du formateur sur la nécessité de faire installer le matériel aux élèves.</p> <p>Unité significative (US2-1) : – Mal à l'aise, est convaincue que ce n'est pas au professeur d'installer le matériel tout en énonçant qu'elle n'a pas de solution.</p> <p>Connaissances mobilisées (CM2-1) : – L'installation du matériel revient aux élèves. – L'installation du matériel est une source de perturbation du déroulement du cours. – L'installation du matériel par les élèves de cette classe peut comporter des risques.</p> <p style="text-align: center;">Signe 3</p> <p>Représentamen (R3-1) : – L'énoncé du formateur proposant de déléguer seulement une partie du matériel aux élèves.</p> <p>Unité significative (US3-1) : – Estime la suggestion du formateur favorable pour initier l'installation du matériel par les élèves.</p>

TABLEAUX (suite)

Activité documentée	Séquence 1 - Caroline Construction locale du cours d'action
	<p>Connaissance construite (CC3-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'installation du matériel par les élèves peut être initiée en leur faisant mettre en place une partie du matériel le plus léger.
<p>Préparation de la Leçon 2</p> <p>[AC] : « <i>L'histoire du matériel j'y ai repensé en sortant de l'entretien, puis les jours avant de préparer ma leçon et le jour où j'ai rédigé sur ma feuille mon plan de leçon. J'ai fait des couples d'élèves pour être efficace, par exemple Sandra et Gino, une élève calme avec un élève un peu plus excité. Un élève autonome, Aïla et Géraldine qui a besoin d'être guidée, j'ai fait des couples comme ça avec les élèves qui étaient là à la dernière leçon, ils ont vu comment placer les tapis</i> ».</p>	<p align="center">Signe 4</p> <p>Préoccupation (P4-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préparer la délégation du matériel aux élèves pour la Leçon 2. <p>Représentamen (R4-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La possibilité suggérée par le formateur de déléguer l'installation d'une partie du matériel aux élèves. <p>Unité significative (US4-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constitue des couples d'élèves en associant des élèves de profils différents. <p>Connaissances mobilisées (CM4-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gino est un élève imprévisible. - Sandra est une élève calme. - Aïla est une élève capable de guider ses camarades. - Géraldine est une élève qui a besoin d'être guidée. - Une partie des élèves connaît la disposition des tapis. - L'installation du matériel par les élèves peut être initiée en leur faisant mettre en place une partie du matériel.
<p>Leçon 2</p> <p>[AC] : « <i>Je prends ma feuille j'ai tout noté. Là j'envoie les élèves chercher le matériel, je ne suis pas à l'aise, j'appréhende, même si j'ai tout préparé c'est un gros changement [l'installation du matériel par les élèves]. Je les envoie mettre en place le matériel... Je pars vers le matériel, je trouve qu'ils mettent du temps et sur le coup je suis mal à l'aise, je laisse un groupe dans mon dos, mais bon ils installent bien le matériel en fait, je croyais qu'ils chahutaient dans le local, mais non. Là, une fois que le matériel est en place, je me dis que c'est pas si mal, c'est même bien, et en même temps je me dis que la prochaine fois il faudra que je leur précise d'incliner les tapis pour les sortir du local, c'est plus rapide et puis aussi de leur dire avant de les envoyer de revenir vers moi une fois qu'ils ont installé le matériel pour que l'on puisse faire les groupes pour la suite [de la leçon] rapidement</i> ».</p>	<p align="center">Signe 5</p> <p>Préoccupation (P5-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indiquer aux élèves leurs rôles concernant l'installation des tapis. <p>Représentamen (R5-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les notes de son plan de leçon relatives aux paires d'élèves. - Le déplacement des élèves vers le local du matériel. <p>Unité significative (US5-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mal à l'aise, observe les élèves qu'elle envoie vers les tapis son plan à la main. <p>Connaissance mobilisée (CM5-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'installation d'une partie du matériel par les élèves est un moyen de les faire accéder à davantage d'autonomie. <p align="center">Signe 6</p> <p>Préoccupation (P6-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire installer les tapis par les élèves tout en supervisant l'ensemble de la classe. <p>Représentamen (R6-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le temps mis par un groupe d'élèves pour sortir les tapis. - Les élèves installent le matériel. <p>Unité significative (US6-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Satisfaite de l'installation des tapis par les élèves, estime que son dispositif peut être encore amélioré <p>Connaissance validée (CV6-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La constitution de couples d'élèves complémentaires permet une installation du matériel rapide et sans chahut lors de la leçon. <p>Connaissance construite (CC6-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'installation peut être améliorée en indiquant aux élèves avant de les envoyer chercher le matériel d'incliner les tapis pour les sortir du local et de revenir plus rapidement.

TABLEAUX (suite)

Activité documentée	Séquence 2 - Caroline Construction locale du cours d'action
<p>Leçon 1 [AC] : « Je regarde Gino, il va se battre avec les tapis, il le fait à chaque fois. Et là je suis énervée et je me dis qu'ils ne sont pas autonomes, à chaque fois ils se dispersent dans la salle. Ça m'énerve qu'ils ne soient pas capables de se rapprocher, à chaque fois ils se dispersent avec les tapis ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 1</p> <p>Préoccupation (P1-2) : - Surveiller Gino tout en supervisant la répartition des élèves avec leur tapis dans l'espace.</p> <p>Représentamen (R1-2) : - Gino utilisant les tapis pour se battre. - Les élèves se dispersant dans le gymnase.</p> <p>Unité significative (US1-2) : - Énervée, se dit que les élèves ne sont pas capables de s'installer les tapis en restant regroupés.</p> <p>Connaissance mobilisée (CM1-2) : - Gino profite du moment d'installation des tapis pour se battre.</p> <p>Connaissance validée (CV1-2) : - Gino profite du moment d'installation des tapis pour se battre. - Les élèves ne sont pas capables de se répartir de façon ordonnée et regroupée avec leur tapis.</p>
<p>Entretien de formation [AC] : « Je me dis : Comment faire pour que ce soit à peu près cadré et qu'ils soient bien en place, qu'ils ne laissent pas des espaces libres, que je ne sois pas obligée de faire des allers et retours trop grands ? Je ne vois pas comment faire c'est ce que je dis au formateur. Et là, quand il me dit : "Pourquoi ne pas utiliser les lignes au sol", je me demande pourquoi je n'y ai pas pensé avant. Je me dis : "Mais bien sûr ! C'est évident, c'est un repère concret pour eux, moi je leur disais de ne pas laisser d'espaces libres, mais c'est pas concret". Si je leur dis dans tel carré [défini par les lignes du gymnase], là c'est concret ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 2</p> <p>Préoccupation (P2-2) : - Trouver une manière d'organiser la répartition des élèves dans l'espace.</p> <p>Représentamen (R2-2) : - L'absence de solutions concernant l'organisation des élèves dans l'espace</p> <p>Unité significative (US2-2) : - Énonce au formateur qu'elle ne voit pas comment organiser la répartition des élèves dans l'espace.</p> <p style="text-align: center;">Signe 3</p> <p>Préoccupation (P3-2) : - Trouver une manière d'organiser la répartition des élèves dans l'espace.</p> <p>Représentamen (R3-2) : - La proposition du formateur d'utiliser les lignes au sol.</p> <p>Unité significative (US3-2) : - Estime évidente la proposition du formateur d'utiliser les lignes au sol comme repères pour délimiter l'espace.</p> <p>Connaissance invalidée (CI3-2) : - La sollicitation verbale des élèves suffit au regroupement des élèves.</p> <p>Connaissance construite (CC3-2) : - L'utilisation de repères concrets au sol est un moyen de regrouper les élèves.</p>
<p>Préparation de la Leçon 2 [AC] : « Le jour où j'ai préparé ma leçon j'ai repensé à ce moment difficile, à l'histoire des tapis. Je me suis dit : "Il faudra que j'indique les limites avant de les envoyer chercher les tapis" ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 4</p> <p>Préoccupation (P4-2) : - Définir les indications à apporter aux élèves pour la prochaine leçon.</p> <p>Représentamen (R4-2) : - Les difficultés liées à l'installation des tapis. - La solution proposée par le formateur.</p>

TABLEAUX (suite)

Activité documentée	Séquence 2 - Caroline Construction locale du cours d'action
	<p>Unité significative (US4-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estime que le moment de regroupement est propice pour indiquer les limites aux élèves. <p>Connaissance mobilisée (CM4-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'utilisation de repères concrets au sol favorise le regroupement des élèves.
<p>Leçon 2</p> <p>[AC] : « Dans le feu de l'action j'oublie les limites. J'envoie les élèves, je surveille Gino et en même temps je suis sur l'exercice suivant, quand je vois les premiers arriver je me dis : "Mince ! J'avais prévu de leur donner les limites avant de les envoyer chercher les tapis", et là... Pouf ! J'ai oublié... Dans l'action, j'ai complètement oublié... Je le dis à ce groupe qui arrive, J'indique les limites mais les élèves sont déjà dispersés, ils ne m'entendent pas et ce n'est pas de leur faute ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 5</p> <p>Préoccupation (P5-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envoyer les élèves chercher les tapis tout en surveillant Gino. - Définir l'exercice suivant. <p>Représentamen (R5-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gino en train de se battre avec les tapis. - L'arrivée des premiers élèves avec les tapis se répartissant aléatoirement dans la salle. <p>Unité significative (US5-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'aperçoit qu'elle n'a pas indiqué les limites de répartition dans l'espace. <p>Connaissance mobilisée (CM5-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gino profite à chaque leçon de l'installation des tapis pour chahuter et perturber le déroulement du cours. <p style="text-align: center;">Signe 6</p> <p>Préoccupation (P6-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cadrer la répartition dans l'espace des élèves avec leurs tapis. <p>Représentamen (R6-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves dispersés. - La solution proposée par le formateur. <p>Unité significative (US6-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indique aux premiers élèves les limites de répartition en s'apercevant de son oubli. <p>Connaissance construite (CC6-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'indication des limites au retour des élèves ne permet pas d'être entendue par l'ensemble de la classe.

TABLEAUX (suite)

Activité documentée	Séquence 3 - Julie Construction locale du cours d'action
<p>Leçon 1 [AC] : « Je passe, je regarde le mouvement. J'essaie de faire ça pour tous les élèves pour leur donner un conseil. Je regarde dans mon dos, je donne des conseils de loin, c'est quelque chose que je fais pour leur montrer que je les vois, globalement je vois que l'exercice est pas trop mal réalisé, mais je ne vois pas grand chose de plus ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 1</p> <p>Préoccupation (P1-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseiller chacun des élèves. - Superviser globalement l'activité des élèves. - Montrer aux élèves qu'elle les surveille. <p>Représentamen (R1-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'exercice réalisé par l'élève près d'elle. - L'exercice réalisé par l'élève éloigné d'elle. <p>Unité significative (US1-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passe auprès des élèves en donnant des conseils. <p>Connaissance mobilisée (CM1-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervenir à distance permet de montrer aux élèves qu'on les voit.
<p>Entretien de formation [AC] : « Ça m'étonne qu'il me dise ça, moi, ça ne me choque pas. Alors est-ce que c'est parce que je connais mes élèves, et donc je sais comment ils sont, je ne sais pas, mais c'est vrai que moi ça m'étonne. Je trouve surprenant qu'il me dise : "Tiens c'est surprenant que tu ne restes pas à côté d'elle", alors c'est pour ça que j'essaye de lui... J'essaye de lui justifier, si je reste à côté d'elle [l'élève en difficulté] ça va partir de tous les côtés, elle va mettre du temps à faire l'exercice et les autres vont en profiter ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 2</p> <p>Préoccupation (P2-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justifier au formateur son action en classe. <p>Représentamen (R2-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'étonnement du formateur concernant sa façon de conseiller les élèves sans prendre le temps de les réguler. <p>Unité significative (US2-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etonnée, se dit que le formateur ne connaît pas assez ces élèves pour proposer une telle façon d'intervenir en classe. <p>Connaissance mobilisée (CM2-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rester auprès des élèves ne permet pas de superviser et de contrôler l'ensemble de la classe.
<p>Préparation de la Leçon 2 [AC] : « Au moment de préparer ma séance, j'ai pas du tout pensé à ça, à l'aspect circulation dans l'espace, arrêt sur les personnes, tout ça, je n'y ai pas... Je l'ai complètement occulté, j'y ai vraiment pas pensé ».</p>	
<p>Leçon 2 [AC] : « Je reste sur ce fonctionnement où je passe, je donne le conseil, je m'en vais... Ça ne me pose pas de problème dans ma pratique en fait... Parce que si je reste à côté d'eux, ils mettent du temps à faire l'exercice et je ne peux pas voir tout le groupe. Là, je passe, je donne un conseil et je continue, et en même temps, j'interviens sur ceux qui sont dans mon dos, je leur dis si c'est bien, mais ça me permet de conseiller un élève et de montrer à ceux qui sont autour que je les vois ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 3</p> <p>Préoccupation (P3-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseiller un élève. - Montrer aux autres élèves un contrôle permanent. <p>Représentamen (R3-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'exercice réalisé par l'élève à qui elle adresse ses conseils. - Le comportement des élèves éloignés d'elle. <p>Unité significative (US 3-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimant son action efficace, Julie continue de se déplacer auprès des élèves auxquels elle donne des conseils. <p>Connaissances mobilisées (CM 3-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves observés individuellement prennent davantage de temps pour réaliser l'exercice demandé. - Intervenir à distance, par le regard ou par la voix, permet d'adresser un conseil tout en montrant sa présence aux élèves éloignés. <p>Connaissances validées (CV 3-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervenir à distance, par le regard ou par la voix, permet d'adresser un conseil tout en montrant sa présence aux élèves éloignés.