

ANALYSE DE L'ACTIVITE DE STAGIAIRES LORS DE STAGES D'OBSERVATION EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

Pauline Delpoux et Philippe Veyrunes

Université Toulouse 2 – Le Mirail
Département Sciences de l'Education
5, allées Antonio Machado
31058 TOULOUSE Cedex 9
pauline.delpoux@numericable.fr
pveyrunes@wanadoo.fr

Mots-clés : *Stage d'observation, Formation des enseignants, Cours d'action*

Résumé. *Avec la réforme dite de la « masterisation » de la formation des enseignants en France, les stages d'observation seront amenés à se multiplier. En mettant en place ces stages, on suppose que l'activité d'un enseignant est « transparente », directement accessible à un observateur extérieur et source de formation. Or les finalités de ces stages d'observation sont floues. Cette étude se place dans le cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2002-2004) pour analyser l'activité en situation et prendre en compte le point de vue des stagiaires sur leur activité d'observation. Les résultats montrent que l'activité des cinq stagiaires observés est relativement similaire : sans visée précise et s'apparente à du « butinage ». Une préparation à ces stages d'observation en confrontant les stagiaires à des séances de classe vidéoscopées leur permettrait de minimiser l'effet de surprise en début de stage, de réaliser une observation approfondie des situations et d'observer de manière moins « coûteuse » des situations de classe plus variées.*

La formation des enseignants fait actuellement l'objet d'une réforme en France. Le niveau master est maintenant requis pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement¹. Il leur est alors proposé de s'inscrire aux masters « métiers de l'enseignement et de la formation », à partir de la rentrée universitaire 2010/2011. « Dans ce contexte [...], une des questions majeures est celle de la connaissance des processus de formation » (Serres, 2008, p. 341). De nombreuses recherches sur la formation des enseignants portent sur le conseil pédagogique, le « mentoring », ou encore le développement professionnel (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., Durand, M., 2008 ; Cochran-Smith & Zeichner, 2005). Elles prennent en compte les points de vue des formateurs, ou bien l'organisation des formations, mais « la formation telle qu'elle est réellement vécue par les formés [...] a fait l'objet de peu de recherches » (Serres, 2008, p. 341).

La formation des enseignants est majoritairement conçue en référence au modèle de « l'enseignant expert » (Tochon, 1993). Les stages au cours desquels les étudiants préparant le CRPE² sont amenés à observer des enseignants illustrent cette conception. On suppose que l'activité d'un enseignant est « transparente », directement accessible à un observateur extérieur et source de formation. Avec la réforme en cours, ces stages sont amenés à se multiplier. Parmi les rares auteurs à traiter de l'observation en formation, Lortie (1975) considère que « l'apprentissage par observation » du métier d'enseignant s'effectue tout au long de la scolarité des étudiants. Postic et de Ketele (1988) constataient que l'observation en stage était le plus souvent sans visée précise et rarement encadrée, bien que Postic (1977) ait préconisé l'élaboration de grilles d'observation applicables à la formation des enseignants. Il apparaît que les finalités de ces stages d'observation

¹ Jusqu'à la session 2010 des concours de recrutement, seul le niveau licence était requis.

² CRPE : Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles

sont floues et que « *l'activité des formés demeure encore opaque, [...] la conception et la mise en œuvre des formations restent largement basées sur des croyances davantage que sur une analyse de l'activité des formés et de ses transformations en formation* » (Serres, 2008, pp. 341-342).

Cette étude a pour objectif de comprendre la dynamique signifiante de l'activité d'observation et de concevoir des situations en fonction d'intentions de formation. Il s'agira de : 1) caractériser l'activité d'observation à partir d'une étude portant sur cinq stagiaires ; 2) proposer des éléments pour améliorer les possibilités de formation qu'offrent ces stages.

1. Cadre théorique

Cette étude se place dans une épistémologie énaïve (Maturana et Varela, 1987) : l'existence et l'organisation des systèmes vivants ne sont pas établies préalablement à leur activité, mais tiennent à leur fonctionnement même. Le couplage formé par un acteur et son environnement constitue un système autonome. Ce couplage est asymétrique, dans la mesure où c'est l'acteur qui « puise » dans la situation les éléments significatifs pour lui. Ce couplage n'est pas entièrement descriptible « de l'extérieur » et il est impossible de s'assurer de la pertinence de cette description pour l'organisation interne de l'acteur. En particulier lorsqu'il s'agit d'analyser l'activité d'observation, cette activité étant immobile et muette, il est difficile de comprendre de l'extérieur ce qu'observe l'acteur.

Theureau (2004) a développé une interprétation de la notion de signe telle qu'elle avait été élaborée par la sémiologie de Peirce (1931-35 / 1978). La notion centrale de signe tétradique est conçue pour interpréter le cours d'action et réaliser une adéquation descriptive forte avec les données fournies par son observatoire. L'analyse de l'activité de l'acteur en signes tétradiques permet de reconstituer la signification construite par les acteurs au cours de leur activité. On considère alors que le cours d'action d'un acteur peut être découpé en signes, chaque signe comportant quatre composantes. Cette étude prend spécifiquement en compte une composante du signe : l'élément significatif pour l'acteur dans la situation, c'est-à-dire ce qui interpelle l'acteur dans la situation et le pousse à agir – et donc ici à observer.

Le programme du cours d'action (Theureau, 2002, 2004) fait l'hypothèse de l'existence d'une conscience pré-réflexive, « effet de surface » du couplage acteur-environnement, qui permet à l'acteur de rendre compte des significations qu'il attribue à la situation dans laquelle il évolue. Les éléments significatifs pour l'acteur dans la situation peuvent être conscients, directement exprimables par l'acteur, mais ils peuvent aussi être émergents, c'est-à-dire exprimables à l'aide d'un questionnement de la part du chercheur.

Accéder à la conscience pré-réflexive de l'acteur suppose une mise en confiance mutuelle qui implique une « contractualisation » entre chercheur et participants (Theureau, 2004) : accord concernant les objectifs de l'étude et précision des conditions matérielles des enregistrements³ vidéo et des entretiens, égalité de positionnement entre observateur et observé, établissement d'une confiance mutuelle entre les participants, soumission prioritaire des résultats de l'étude aux acteurs.

2. Contexte de l'étude

Des données recueillies lors de trois stages d'observation, réalisés par cinq stagiaires préparant le CRPE, sont utilisées dans cette étude. Trois séances similaires, caractéristiques de l'enseignement de la lecture au cycle 2, ont été retenues pour analyser l'activité d'observation des cinq stagiaires dans un contexte équivalent. Dans chaque cas, les enseignantes observées par les stagiaires menaient une séance de lecture en cycle 2. Après avoir fait lire à voix haute un extrait d'album de

³ Pour réaliser les enregistrements vidéo, l'accord des différents acteurs de la situation avait été obtenu.

littérature de jeunesse, elles distribuaient aux élèves une photocopie sur laquelle étaient posées des questions de compréhension relatives au passage lu. Les stagiaires, assises en fond de classe, observaient la situation. Les trois enseignantes avaient plus de quinze ans d'ancienneté et recevaient quasi-annuellement des stagiaires sans avoir reçu de formation préalable en vue de cet accueil.

	Stage 1		Stage 2		Stage 3
	Audrey ⁴	Stéphanie	Ariane	Sarah	Émilie
Préparations au concours effectuées	1	1	1	1	4
Stages d'observation effectués	2	2	1	1	4
Grille d'observation fournie par l'IUFM ⁵	Oui	Oui	Non	Non	Oui

Tableau 1 : Expérience des stagiaires vis-à-vis des stages d'observation

3. Méthodologie de l'étude

Les situations de classe observées par les stagiaires ont été filmées en intégralité, à l'aide d'une caméra sur pied positionnée en fond de classe, afin de rendre compte de cette activité dans sa complexité. Les stagiaires ont ensuite été confrontées aux traces vidéo de leur activité et ont été amenées à les commenter au chercheur qui les guidait à l'aide d'un questionnaire. Cet entretien d'autoconfrontation permet d'accéder à la conscience préreflexive de l'acteur et de recouvrer une partie de son vécu durant l'activité initiale. Prendre en compte le point de vue de l'acteur sur son activité permet de développer une intelligibilité nouvelle qui peut être contre-intuitive par rapport à celle inférée d'un point de vue extérieur. Les données recueillies sont ensuite retranscrites *verbatim* et mises en vis-à-vis dans un tableau (protocole à deux volets) présentant : a) les conduites de l'acteur et les verbalisations en classe et b) les commentaires en autoconfrontation.

⁴ Pour préserver la confidentialité, les prénoms ont été modifiés.

⁵ IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres


Attitudes	Verbalisations en classe	Entretien d'autoconfrontation
	<p>Enseignante : Alors, je vais vous donner la feuille, on va lire les questions ensemble, puis on va voir... Ce qu'il faut se dire. Brouhaha des élèves. (L'enseignante distribue la photocopie) Un élève : Maitresse, ça fait longtemps qu'on l'a pas fait ça... Brouhaha des élèves. Enseignante : Euh... Tout le monde a sa feuille ?</p>	<p>Chercheur : Qu'est-ce que tu étais en train de faire ? Stéphanie : Je regardais, à ce moment-là les élèves... Parce qu'elle distribue les copies, donc, euh... Les élèves étaient assez dissipés... Ils bougeaient un peu partout... Ce qui m'a étonnée, [...] donc c'est vrai que pendant qu'elle distribuait ils étaient assez mouvementés... Et c'est ça qui m'a... Interpellée à ce moment-là.</p>

Tableau 2 : Extrait du protocole à deux volets (Min. 21). Attitudes, verbalisations en classe et entretien d'autoconfrontation avec Stéphanie.

L'analyse conjointe des commentaires obtenus en autoconfrontation et de la situation de classe sur le film permet de repérer les éléments significatifs pour chaque stagiaire dans la situation. Pour l'exemple donné ci-dessus, on considère que l'élément significatif pour Stéphanie était : « *les élèves sont dissipés pendant que l'enseignante distribue la photocopie* ».

4. Résultats

L'analyse de l'activité d'observation a permis de réaliser une typologie des éléments significatifs des cinq stagiaires. Quatre-vingt onze éléments significatifs ont été relevés. Ils ont été classés selon qu'ils concernaient l'activité de l'enseignante, celle des élèves et le travail à réaliser. Par exemple, l'élément significatif : « *l'enseignante dit aux élèves qu'ils peuvent s'aider du livre pour répondre aux questions* » concerne l'observation de l'activité de l'enseignante : c'est ce que fait l'enseignante qui est significatif pour la stagiaire.

Observation de l'enseignante	Questionnement des élèves	Demande des éléments de paratexte aux élèves
		Interroge un élève en difficulté
		N'interroge pas un élève qui lève la main
		Aide les élèves dans la formulation des phrases
	Passation des consignes	Écrit au tableau
		Dit aux élèves qu'ils peuvent s'aider du livre
		Répète les consignes
	Maintien de l'ordre dans la classe	Cherche l'attention des élèves
		Demande aux élèves de rappeler les règles de conduite
Reprend des élèves qui lisent à la place d'une élève		
Observation des élèves	Attitude en classe	Sont dissipés
		Se lèvent souvent
		Un élève n'est pas concentré
	Engagement dans le travail scolaire	Répètent en cœur une phrase du livre
		Rappellent des éléments précis du livre
		Se réjouissent de pouvoir lire le livre en entier
		N'ont pas la même attitude devant l'exercice
	Lecture à haute voix	Lisent avec l'aide de l'enseignante
		Lisent sans difficultés
Exercice	Est fait oralement puis à l'écrit	
	Semble difficile pour les élèves	

Tableau 3 : Extrait de la typologie des éléments significatifs pour les stagiaires lorsqu'elles observent la classe

L'activité d'observation des stagiaires est relativement orientée vers les enseignantes, puisque parmi ces éléments significatifs, 51 concernaient l'activité des enseignantes, 30 celle des élèves et 10 l'exercice. Les mêmes éléments étaient significatifs pour les stagiaires, mais dans des proportions différentes. Aussi, les éléments significatifs concernant l'activité de l'enseignante et celle des élèves ont été catégorisés. Lorsqu'elles observaient l'activité des enseignantes, les éléments significatifs ont été classés selon qu'ils concernaient : a) le questionnement des élèves ; b) la passation des consignes ; c) le maintien de l'ordre dans la classe. Relativement aux élèves, les éléments significatifs ont été classés selon qu'ils concernaient : a) leur attitude en classe ; b) leur engagement dans le travail scolaire ; c) les moments où ils lisaient à haute voix.

Activité de l'enseignant	Questionnement des élèves	22	51
	Passation des consignes	17	
	Maintien de l'ordre dans la classe	12	
Activité des élèves	Attitude en classe	13	30
	Engagement dans le travail scolaire	12	
	Lecture à haute voix	5	
Exercice			10

Tableau 4 : Catégorisation des éléments significatifs en fonction de l'objet observé

4.1 *L'observation des enseignantes*

4.1.1 *Questionnement des élèves*

Audrey, Stéphanie et Émilie y étaient sensibles. Elles différenciaient les moments où l'enseignante questionnait tous les élèves de ceux où elle questionnait un élève en particulier. Audrey était particulièrement attentive aux choix que faisait l'enseignante lorsqu'elle interrogeait les élèves. Le fait que « *l'enseignante n'interroge pas un élève qui levait la main* », était significatif pour elle à trois reprises dans la séance. Le fait que « *l'enseignante fasse des rappels de grammaire et de conjugaison* » était significatif pour Stéphanie ; « *le fait que l'enseignante demande des éléments de paratexte⁶* » pour Émilie.

4.1.2 *Passation des consignes*

Stéphanie, Ariane et Sarah observaient les enseignantes lorsqu'elles donnaient des consignes aux élèves. Stéphanie observait la manière dont l'enseignante utilisait le tableau et plusieurs éléments étaient significatifs pour elle comme : « *l'enseignante recopie au tableau ce qui est écrit sur la photocopie des élèves* » ; « *l'enseignante utilise le tableau pour expliciter les consignes* » ; ou encore « *l'enseignante n'a écrit que le début de la réponse au tableau* ». Le fait que « *les consignes soient répétées plusieurs fois par l'enseignante* » était significatif pour Sarah, qui se rendait compte qu'il ne suffisait pas de donner une fois la consigne pour que les élèves se mettent au travail.

4.1.3 *Maintien de l'ordre dans la classe*

La maintien de l'ordre dans la classe par les enseignantes était plus fréquemment significatif pour Audrey, Ariane et Sarah. Le fait que l'enseignante « *demande aux élèves de rappeler les règles de conduite* » était significatif pour Ariane et Sarah. Pour Audrey, c'était surtout le fait que « *l'enseignante ne reprenne pas un élève qui ne respectait pas les règles de conduite en classe* » qui était significatif.

4.2 *L'observation des élèves*

4.2.1 *Attitude des élèves en classe*

L'attitude des élèves en classe était significative pour les cinq stagiaires dans des proportions différentes. Ceci concernait le groupe classe autant qu'un seul élève observé individuellement. Audrey et Ariane remarquaient que « *les élèves étaient dissipés* » et « *se levaient souvent en classe* ».

4.2.2 *Engagement dans le travail scolaire*

La manière dont les élèves réalisaient l'exercice était significative pour chaque stagiaire, concernant notamment leur réussite et leur enthousiasme. Elles observaient par exemple que « *les élèves répétaient en cœur une phrase du livre* » (Ariane et Sarah) ; qu'ils « *étaient capables de rappeler des éléments précis du livre* » et qu'ils « *se réjouissaient de pouvoir lire le livre en entier* » (Émilie) ; ou bien qu'ils « *semblaient impatients de commencer l'exercice* » (Stéphanie). Le fait que « *tous les élèves n'aient pas la même attitude devant l'exercice* », était significatif pour Stéphanie, Ariane et Émilie.

⁶ L'enseignante demandait aux élèves de préciser le nom de l'auteur et du dessinateur de l'album.

4.2.3 Lecture à haute voix

Lorsque les élèves lisaient à haute voix, l'élément le plus significatif pour les stagiaires était que « les élèves lisent avec l'aide de l'enseignante ». Émilie remarquait que « les élèves lisaient sans difficultés », et Ariane s'étonnait qu'ils « soient capables de lire seuls ».

4.3 L'observation de l'exercice

Émilie se souciait du « contenu de la photocopie » et Sarah de l'apparente « difficulté de l'exercice ». Le fait que « l'exercice proposé par l'enseignante soit proche de celui qu'elles avaient prévu pour le lendemain » était aussi significatif pour Ariane et Sarah. Stéphanie remarquait que « l'exercice était fait oralement, puis à l'écrit ».

5. Discussion

5.1 Caractériser l'activité d'observation des stagiaires

L'analyse des éléments significatifs pour toutes les stagiaires montre que leur activité d'observation est relativement similaire. À ce stade de nos recherches, l'activité d'observation peut être définie comme étant dirigée à la fois vers l'enseignante et les élèves et consistant en l'observation : a) du maintien de l'ordre dans la classe ; b) de l'énonciation des consignes ; c) de l'attitude des élèves en classe et d) de leur engagement dans le travail scolaire. L'observation des stagiaires est donc dirigée vers l'ordre, le contrôle de la classe et la participation des élèves. Or enseigner consiste aussi et surtout à faire apprendre. Lorsqu'elles observent, ces stagiaires ont des préoccupations proches de celles des enseignants débutants (Durand, 1996) : le maintien de l'ordre dans la classe et la mise au travail des élèves. Comme ceux-ci, elles ne semblent pas ou peu préoccupées par les apprentissages des élèves. Les stagiaires semblent en effet observer la « surface » de l'activité en classe, ce qui leur est directement donné à voir : elles ne cherchent par exemple pas à comprendre la manière dont l'enseignante a préparé la séance ou ses objectifs d'apprentissage pour les élèves.

De nombreux éléments de la situation observée sont significatifs pour les stagiaires : leur activité s'apparente à du « butinage », elles piochent des informations au gré de la séance. On peut expliquer cette attitude face à la situation : lorsqu'elles arrivent dans une classe, les stagiaires n'ont pas de consignes précises de ce qu'elles doivent observer, les objectifs de ces stages ne leur sont pas clairement énoncés. Attend-on de leur part qu'elles observent l'activité de l'enseignant ? Le fonctionnement de la classe ? Le déroulement d'une séance en particulier ? Le « format pédagogique » mis en œuvre ? Les apprentissages des élèves ? La préparation d'une séquence ? Tout cela à la fois ? Quels sont réellement les objectifs de ces stages d'observation ? On fait l'hypothèse que ces stages vont permettre aux stagiaires d'observer l'activité d'un enseignant, or cette activité n'est pas transparente. Il est difficile pour un observateur extérieur de comprendre les raisons pour lesquelles agit l'enseignant, ainsi que ce qui sous-tend ses actions. De plus, l'activité observée est complexe. Par exemple, la présence des élèves est aussi à prendre en compte dans la situation de classe. Il est difficile d'observer l'activité d'un enseignant sans voir les élèves. Mais l'observation des élèves rend difficile l'observation de l'activité des enseignants. Ainsi, de nombreux facteurs entrent en jeu dans la situation observée et les stagiaires peuvent difficilement focaliser leur attention sur un élément pour en approfondir l'observation et la compréhension.

Nous n'avons pas observé de différence significative entre l'activité d'observation d'une stagiaire outillée d'une grille d'observation et celle d'une stagiaire n'en disposant pas. Si Ariane et Sarah observent davantage l'activité des élèves que les autres stagiaires, c'est sans doute parce qu'elles n'avaient jamais eu l'occasion de voir des élèves de cet âge en situation de classe. Si Audrey observe plutôt l'attitude des élèves en classe, c'est qu'elle avait observé une autre classe lors d'un précédent stage et qu'elle était surprise par la différence d'attitude des élèves des deux classes. Ce serait alors l'expérience que les stagiaires ont des situations de classe qui différencierait leur

activité d'observation. Cette expérience peut être liée aux enseignements reçus à l'IUFM, aux précédents stages d'observation réalisés ou au(x) souvenir(s) qu'ils ont de l'école lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves. Il semble donc que l'activité d'observation se développe avec l'expérience. D'une part parce que lors d'un deuxième stage, les stagiaires dépassent le moment de surprise lié à la complexité de la situation et aux éléments qu'ils n'avaient pas imaginé observer dans une classe. D'autre part, parce que multiplier les expériences d'observation de situations de classe leur permet de faire des comparaisons, de dépasser les *a priori* et d'approcher une compréhension plus complexe des éléments relatifs à une situation de classe.

5.2 *Rendre ces stages plus profitables en termes de formation*

Dans le contexte actuel de réforme de la formation des enseignants en France, comment faire pour que les stages d'observation puissent être plus profitables aux stagiaires en termes de construction de connaissances sur l'activité en classe ? Il semble tout d'abord nécessaire de poursuivre et de multiplier les recherches *in situ*, prenant en compte le point de vue des acteurs, lors de stages d'observation, pour améliorer la compréhension de cette activité.

Nous considérons ensuite qu'il serait utile que les stagiaires soient mieux outillés lors de ces stages d'observation et que les finalités de ces stages soient clairement définies. S'agit-il de préparer le CRPE ? De préciser leur projet professionnel ? De se préparer à enseigner ? En l'état actuel, les grilles proposées par certains IUFM ne semblent pas organiser l'observation des stagiaires (Schwille & Dembélé, 2007). Il faudrait que les stagiaires sachent en partie ce qu'ils vont voir, comment et pourquoi l'observer avant de se rendre en stage d'observation. Lortie (1975) considérait que l'apprentissage du métier d'enseignant commençait dès les premiers contacts avec le métier : lorsqu'on est élève. Il semble cependant que les stagiaires dont nous avons analysé l'activité aient oublié leurs premières expériences de la classe. Elles ne s'en inspirent du moins consciemment que très rarement lorsqu'elles sont en stage d'observation. C'est finalement la seule expérience de la classe qu'elles aient avant ces stages, mais elle ne leur suffit pas, notamment pour diminuer l'effet de surprise qu'elles ressentent en entrant dans une classe. Mais le contact précoce et de longue durée avec le milieu scolaire qu'est la scolarité de chacun, participe aussi d'une acculturation à la forme scolaire. Celle-ci peut « tromper » les stagiaires pour qui certains éléments paraissent naturels au premier abord, mais sont difficiles à mettre en œuvre une fois devant des élèves. Un exemple illustre ce propos : lors d'un stage d'observation, une stagiaire se levait du fond de la classe pour voir ce que faisaient les élèves. Elle passait dans les rangs, comme le faisait l'enseignante. Cette attitude ne lui a pas été « apprise », elle résulte de l'acculturation de la stagiaire à certains « formats pédagogiques ». Lorsque les élèves font un exercice individuel, l'enseignant passe entre les rangs pour vérifier leur travail. Mais bien qu'elle passe entre les rangs, qu'elle fasse les mêmes gestes que l'enseignant, il manquait à la stagiaire la signification de ce geste. Elle ne savait par exemple pas quoi regarder du travail de l'élève à côté duquel elle passe.

On peut alors imaginer, à la suite de Ria, Serres et Leblanc (sous presse), des dispositifs de préparation aux stages d'observation au cours desquels les stagiaires seraient confrontés à des séances de classe vidéoscopées. Cela leur permettrait de découvrir l'activité d'une classe, mais aussi d'apprendre à observer, en vue de construire des connaissances sur cette activité en focalisant leur observation sur des points précis. En s'entraînant à observer, ils pourraient plus facilement adapter leur activité en fonction des situations réelles de classe. Nous faisons l'hypothèse que la familiarisation avec des situations de classe par l'intermédiaire de visionnages de situations de classe permettrait aux stagiaires de mieux savoir ce qu'ils vont observer lorsqu'ils seront en stages et de minimiser l'effet de surprise en début de stage qui empêche de réaliser une observation approfondie des situations. En affinant leur connaissance de situations de classe, les stagiaires pourraient orienter plus facilement leur observation en vue de construire des connaissances sur l'activité en classe. Enfin, cela permettrait aux stagiaires d'observer de manière moins « coûteuse » des situations de classe plus variées. Nous avons vu que l'activité d'une classe est difficilement accessible « de l'extérieur », à un observateur, notamment lorsqu'elle est menée par un enseignant expérimenté qui a automatisé beaucoup de ses actions en classe. Il serait alors

également intéressant de proposer aux stagiaires d'observer l'activité d'enseignants débutants dont les préoccupations et actions sont plus proches des leurs. Il ne faut cependant pas laisser de côté le potentiel de formation que peut apporter un enseignant expérimenté lorsqu'on sait l'observer.

Concernant le protocole de recherche mis en place, il permet quelques améliorations en termes de formation dans la mesure où les stagiaires qui l'ont suivi ont pour la plupart considéré que les entretiens d'autoconfrontation, leur permettant de revenir sur les situations observées, permettaient d'affiner les observations, et de construire des significations que la simple observation directe de la classe ne leur permettait pas. Ces résultats intermédiaires sont une étape dans une recherche plus large visant à expérimenter ces dispositifs et à approfondir la connaissance de l'activité d'observation. Une publication est en cours de réalisation concernant l'analyse de l'activité d'observation d'une des stagiaires tout au long d'une l'année universitaire. Il s'agira de montrer l'évolution de cette activité d'observation, mais aussi d'analyser les effets d'une sensibilisation à l'observation au moyen de vidéos de situations de classe.

6. Références

- Chaliès, S. & Durand, M. (2000). Note de synthèse. L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., Durand, M. (2008) Note de synthèse. D'une utilité discutée à une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants : la nécessité d'une formation des tuteurs. *Recherche et Formation*.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF
- Durand, M., Saint Georges, I., Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». In J. Dolz, M. Crahay et F. Audigier (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 185-202). Bruxelles : De Boeck.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher : a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maturana, H.R., Varela, F. (1987). *The tree of Knowledge*. Boston and London : Shambala
- Peirce, C.S. (1931-35). *The collected papers of C.S. Peirce*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle. Paris : Le Seuil.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Postic, M. & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ria, L., Serres, G., Leblanc, S. (sous presse). De l'observation vidéo à l'observation *in situ* : étude des effets de dispositifs de formation au travail des enseignants en milieu difficile sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*.
- Serres, G. (2008). In *Dictionnaire de l'éducation*. (pp. 339-343) Sous la direction d'Agnès Van Zanten. Paris : PUF.
- Theureau, J. (2002, 2004). *Le cours d'action: méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.