

**APPRENDRE DE « CE QUI EMPECHE DE FAIRE COURS » POUR DES
PROFESSEURS DEBUTANTS EN ECONOMIE GESTION**

Isabelle Vinatier, P. U.

Université de Nantes
UFR Lettres et Langages
Département des Sciences de l'éducation
Chemin de la Censive du Tertre
44312 Nantes cedex 03
CREN EA 2661
Isabelle.vinatier@univ-nantes.fr

Mots-clés : dispositif d'analyse des pratiques professionnelles, didactique professionnelle

Résumé. *Un des enjeux de la formation des enseignants débutants semble être celui du passage d'une « conceptualisation en acte » (G. Vergnaud, 1990) à une « conceptualisation verbalisée » de leur activité en situation afin qu'ils prennent la mesure de la multidimensionnalité de ce qui organise leur activité (motivations, enjeux personnels, rapports à la tâche, aux élèves, au savoir, au contexte) au regard des contraintes auxquelles ils sont soumis (conditions de travail, prescriptions, etc.). Un dispositif d'analyse de l'activité professionnelle, dispositif dit de co-explicitation (Vinatier, 2009) que nous avons conçu à partir des concepts de la « didactique professionnelle » (P. Pastré, 1999) constitue un observatoire des pratiques professionnelles pour un groupe de quatorze enseignants débutants en économie gestion en formation au sein d'un IUFM. Les épisodes langagiers qui ont été enregistrés et transcrits par ces enseignants eux-mêmes leur apparaissent significatifs de ce qui les empêche de « faire cours », et « leur fait perdre du temps ». À leurs yeux, ces moments sont des analyseurs de « l'écart entre ce qu'ils arrivent à faire et ce qu'ils avaient prévu de faire ». L'analyse montre que dans la tension entre gestion organisationnelle de la classe et gestion des relations interpersonnelles, le savoir, de manière prototypique pour ces débutants, sert à « faire cours ». Un des objectifs de leur formation consiste à aider ces stagiaires à reconfigurer eux-mêmes et pour eux-mêmes cette conception.*

1. Problématique

Le développement professionnel des enseignants passe en partie, dans le décours de leur formation, par l'analyse de leurs pratiques (Altet, 1994) au sein de dispositifs censés leur donner l'occasion d'une reprise réflexive de leur activité professionnelle : « *en formation, l'enseignant va apprendre à reconstituer par l'analyse ce qu'il a fait, à dire, à mettre en mots, à décrire ce qui se déroule en situation, à identifier les savoirs et savoir-faire qu'il a mobilisés dans l'action. Il s'agit d'analyser les situations vécues pour préparer les enseignants « à penser par eux-mêmes» à l'aide d'outils descripteurs des processus enseigner-apprendre, issus des recherches en didactique ou en pédagogie ou issus de la pratique* ». (Altet, 2010, p. 17). Dans ce cadre, les savoirs issus de la recherche peuvent constituer une véritable ressource permettant à un acteur « de dialoguer avec ses situations professionnelles » (Schön, 1994) par la construction « d'une rationalité professionnelle mieux adossée à des savoirs partagés et validés à propos des processus en jeu » (Perrenoud, 2004). En tant que chercheur en « didactique professionnelle », je tente d'identifier le type d'accompagnement qui peut être proposé à un professionnel dans l'analyse en différé de son activité (Vinatier, 2010) en poursuivant deux ordres de fins :

- Des fins de formation pour lui : comment faire pour que la description de sa pratique lui permette d'en reconsidérer le sens ?

et

- Des fins de recherche : comment accompagner un débutant dans la conceptualisation de son expérience et pour quelle professionnalité ?

En termes de formation, prétendre à l'amélioration des pratiques, en passant notamment par celle de la capacité d'articuler savoirs théoriques et savoirs d'expérience dans le cadre d'une reprise réflexive, ne va pas sans questionner le type de démarche adoptée par l'accompagnateur. Cela même en interroge les fondements théoriques et méthodologiques.

Dans ce cadre général, notre contribution consiste :

1- A explorer en quoi et sous quelle forme un dispositif d'analyse de l'activité professionnelle conçu à partir des concepts de la « didactique professionnelle » (G. Vergnaud, 1990, P. Pastré, 1999) constitue un observatoire des pratiques d'un groupe de quatorze enseignants débutants en économie gestion¹ ;

2- A montrer en quoi et à quelles conditions ces mêmes concepts doivent être adaptés à la compréhension des échanges entre un enseignant et des élèves afin de construire des « classes de situations » d'interactions, prototypiques des difficultés d'entrée dans le métier et donc d'un besoin en termes de formation.

Dans le champ de la didactique professionnelle, la conceptualisation² est considérée non seulement comme un processus d'adaptation aux situations rencontrées mais aussi comme un processus d'apprentissage³. C'est à partir de cet ancrage conceptuel que nous développons des recherches sur les conditions à mettre en place (Vinatier, 2009) pour permettre à des enseignants débutants « d'apprendre de leurs situations »⁴ d'enseignement-apprentissage. Cela nous engage dans l'élaboration de ressources à mettre à la disposition de professionnels (outils conceptuels d'analyse de leur activité professionnelle) et à la veille des conditions de leur appropriation afin que cette analyse puisse constituer un moteur de leur développement professionnel, toujours à entreprendre, lui, par eux-mêmes et pour eux-mêmes.

À ce titre, les dispositifs d'analyse de l'activité professionnelle que nous proposons s'appuient sur trois ressources :

1/ Le recueil et la transcription, par les acteurs eux-mêmes, de moments interactionnels qu'ils jugent problématiques dans leurs classes ;

2/ La démarche d'analyse des interactions scolaires développée par le chercheur et mise à la disposition des professionnels ;

3/ La mise en discussion des analyses du chercheur, en tant que ces analyses peuvent constituer des « instruments psychiques » (Rabardel, 2005) pour l'élargissement du processus de conceptualisation du collectif. C'est la conceptualisation de cette ressource qui est proposée à la discussion dans le cadre de cette communication.

¹ Les corpus ont été recueillis par ces enseignants durant leur année de formation en PLP2 (Professeur de Lycée Professionnel 2^{ème} année) en IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres).

² Processus qui consiste à passer d'une « conceptualisation en acte » à une « conceptualisation verbalisée » de son activité professionnelle (référence à la théorie de l'activité de G. Vergnaud qui stipule qu'une pratique professionnelle, quelle qu'elle soit, mobilise des schèmes, ceux-là mêmes qui permettent à tout professionnel d'opérer sur le réel, et dont la mise en mots, par retour, peut développer les capacités d'action du sujet.

³ Mettre en mots l'activité professionnelle mobilisée en situation de travail permet d'apprendre d'elle.

⁴ L'expression est de P. PASTRÉ, elle est le titre du n° 139 d'*Education permanente*, paru en 1999.

2. L'analyse des interactions scolaires : ressource mise à la disposition des enseignants en formation pour la conceptualisation de leur activité professionnelle

L'analyse du chercheur⁵, soumise aux professionnels, et portant sur les transcriptions d'échanges scolaires qu'ils ont rapportées, est une des caractéristiques des dispositifs de co-explicitation (Vinatier, 2009, 2010) que nous avons conçus et expérimentés depuis dix ans. Pour cette analyse, nous en appelons aux ressources de l'interactionnisme pour identifier les processus à l'œuvre dans la co-activité verbale entre enseignants et élèves. Nous partons du principe que des organisateurs (schèmes⁶), internes aux sujets (enseignant et élèves), structurent les interactions. Ils hantent le fonctionnement de la communication, le « discours en interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2005) et sont cadrés par la situation et le contexte d'interlocution. Les débusquer peut constituer une ressource au service du développement du pouvoir d'agir de l'enseignant.

Nous faisons donc fond sur ce principe que l'activité verbale entre un enseignant et des élèves est organisée⁷ et que par conséquent elle est analysable. Elle relève, entre autres, d'un « agir communicationnel » (Habermas, 1985), ce qui veut dire qu'il ne s'agit pas seulement d'une activité « adressée » (Clot, 1999) à d'autres, mais aussi d'une activité structurée jusque dans son noyau rationnel (invariants) par les rapports entre enseignant et élèves, et finalisée par l'acquisition de savoirs. Elle est également structurée par le choix de tâches et de mises en situation devant permettre aux élèves de s'engager dans les apprentissages. L'analyse des échanges que nous proposons s'appuie ainsi sur les concepts outils issus de la théorie de l'activité de G. Vergnaud (1990) croisés avec ceux de la théorie linguistique interactionniste de C. Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992) à partir de l'idée que, comme toute activité humaine, les échanges verbaux sont organisés autour d'une « structure conceptuelle » (G. Vergnaud, 1990). Plus précisément, nous faisons ici référence à ce que l'auteur appelle la « structure conceptuelle d'une situation », c'est-à-dire les réseaux de relations entre les variables caractéristiques d'une situation, l'organisation de ses traits communs en un faisceau de significations qui renvoie à une classe plus large dont elle partage un ensemble de caractéristiques. Dans le cas des interactions, cette situation a la particularité d'être co-élaborée par les interlocuteurs en présence. Il nous faut donc observer cette co-activité telle qu'elle se développe *in situ* et c'est la raison pour laquelle les enseignants qui souhaitent comprendre l'organisation de leurs échanges avec leurs élèves sont invités à prélever les épisodes langagiers qu'ils veulent soumettre à l'analyse d'un collectif.

2.1 *Un observatoire des pratiques d'un groupe de quatorze enseignants débutants en économie gestion*

Dans le cadre institutionnel de l'IUFM des Pays de la Loire, des séances d'analyse de leur activité professionnelle (co-explicitation) ont été proposées à des enseignants débutants, chacune d'elles provoquant ces enseignants en formation à ressaisir réflexivement leurs pratiques au sein d'un collectif constitué par les pairs et le formateur. Les stagiaires volontaires ont enregistré, chacun pour son compte, une séance d'enseignement-apprentissage de leur choix et en ont transcrit, à des fins d'analyse, l'extrait à leurs yeux le plus problématique pour eux. Nous avons ici fait recueil des corpus ainsi réalisés par des étudiants de l'IUFM de Nantes, appartenant à un groupe en formation (14 en économie gestion). Dans ces transcriptions se donne à lire le scénario de la plupart des difficultés rencontrées en classe par les débutants et lesquelles ils ont besoin d'apprendre à surmonter. Les quatorze corpus recueillis sont constitués par ce que les débutants appellent des moments qui les empêchent de « faire cours », ou encore par ce qui « leur fait perdre du temps », et constituent ainsi un analyseur de « l'écart entre ce qu'ils arrivent à faire et ce qu'ils avaient

⁵ Nous présentons cette analyse de manière détaillée dans notre ouvrage (2009) : *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*.

⁶ Un schème, pour G. Vergnaud, est constitué de buts, de règles d'action, de prise d'information et de contrôle, d'anticipations et de principes tenus pour vrais.

⁷ Même si elle est bourrée d'aléas et si elle est difficilement prévisible.

prévu de faire ». L'ensemble du corpus prend ainsi valeur d'observatoire des besoins de formation exprimés par des débutants à l'entrée dans le métier. En même temps, il révèle leur positionnement initial face au métier d'enseignant sur plusieurs registres :

- Une certaine conception du savoir et de son rôle pour exercer leur métier ;
- L'estimation du potentiel et des attentes des élèves et de ce qu'ils pensent que les élèves attendent d'eux ;
- Une conception des attentes institutionnelles.

2.2 Des « classes de situations », prototypiques d'une entrée dans le métier

L'analyse des transcriptions (interactions entre enseignants et élèves) que nous proposons aux professionnels vise à cerner en quoi il y a co-responsabilité dans la production du discours et à élucider en collaboration avec eux les raisons (organisateur) de leurs actions.

Ce type d'analyse révèle combien les places et les rôles dévolus aux savoirs dans ces interactions, *in situ*, évoluent en tension avec des enjeux intersubjectifs et des enjeux contextuels, la plupart du temps, à l'insu desdits enseignants eux-mêmes. Ainsi, la perspective interactionniste que nous développons associe :

1/ La prise en compte de l'implication subjective des acteurs (approche de C. Kerbrat-Orecchioni) dans leurs échanges verbaux : rapports de pouvoir, enjeux de face, rapports de familiarité ;

et

2/ La négociation du contenu des échanges (repérée à partir des « éléments constitutifs du schème » tels qu'ils sont théorisés par G. Vergnaud) : buts poursuivis par les interlocuteurs, règles d'action, de prise d'information et de contrôle, anticipations, principes tenus pour vrais.

Dans cette perspective théorique, nous visons, à travers l'analyse des interactions en collaboration avec les professionnels, à élucider les principes organisateurs des échanges qui engagent *in situ* une identité en acte.

Pour nous, en effet, l'identité d'un professionnel ne se réduit pas à ce qu'il dit de lui-même. Non seulement cette identité est un processus qui se négocie dans les échanges avec les autres *in situ* (le rapport à un savoir, la place et le rôle que s'attribue un professionnel face aux élèves opèrent dans ses échanges avec eux), mais c'est aussi un processus qui se remanie au cours du développement temporel de l'activité professionnelle du sujet. L'identité professionnelle du sujet hante les interactions.

Ainsi, la recherche de l'expression de l'identité dans les activités du sujet, ou plus exactement la recherche de l'expression de l'identité professionnelle dans les interactions scolaires, nous semble être pertinente pour deux raisons :

- Elle renvoie au fait de considérer l'activité professionnelle du sujet comme réponse à une situation professionnelle qui mobilise aussi l'expression d'une personne dans sa singularité. L'analyse ne peut être seulement centrée sur les déterminations externes de la tâche à accomplir (contraintes matérielles, temporelles, prescriptions didactiques) et il est nécessaire de repérer la part de l'activité propre à la personne, avec ses motifs, ses intentions, ses choix (son orientation dans la situation). Jacques Leplat et Jean-Michel Hoc différencient tâche et activité : *la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait*. L'expression *se fait* signifie tout ce qui est mis en œuvre par le sujet pour effectuer cette prescription. Cette distinction permet de parler de « tâche effective », c'est-à-dire d'envisager le résultat de l'activité du sujet pour répondre à ce qui lui est prescrit. Analyser l'activité de la personne au travail, c'est analyser cet écart entre ce qui est prescrit et ce qui est effectif. C'est dans cet écart que se risque l'identité professionnelle de la personne au travail, car c'est là qu'est le siège de ses interprétations, de ses décisions, en lien avec le sentiment d'avoir la capacité à..., voire de s'autoriser à effectuer telle ou telle action.

- La recherche de l'expression de l'identité dans les activités du sujet permet de reconsidérer l'articulation entre affectivité et cognition. Lev S. Vygotski (1985) a particulièrement développé ce point. *Celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même, car une analyse déterministe de la pensée suppose*

*nécessairement la découverte des mobiles de la pensée, des besoins et des intérêts, des impulsions et des tendances qui dirigent le mouvement de la pensée dans un sens ou dans un autre.*⁸

2.3 L'identité en acte

Ainsi, la perspective de recherche que nous tentons de développer s'inscrit dans la lignée de Piaget, Vergnaud, Pastré, et elle renvoie, pour nous, à quatre idées importantes concernant les invariants opératoires qui gisent au cœur des schèmes, et dont les deux premières sont particulièrement développées par ces auteurs :

- Ce sont des outils d'adaptation au réel ;
- S'ils sont d'abord inscrits dans les actions de la personne, le progrès de la conceptualisation dépend de la manière dont l'acteur a accès à leur compréhension.

Nous ajoutons :

- Ils ne sont pas déconnectés des valeurs, jugements, intérêts et motivations de la personne ;
- Ils relèvent, dans la rencontre avec un interlocuteur, d'une co-construction négociée (contenus des échanges, enjeux relationnels, implications subjectives).

L'identité en acte est une notion théorique dans la filiation conceptuelle avec celle de théorème en acte (principe tenu pour vrai) et celle de concept en acte (G. Vergnaud). C'est un invariant opératoire du sujet qui rend compte de la tension entre la gestion de la situation et la mobilisation de ses valeurs et de son engagement subjectif dans l'action.

L'efficacité de la parole que l'on adresse à un autre est empreinte de cette forte articulation entre affect et cognition, et l'apport théorique de G. Vergnaud permet de traiter de manière subtile leur intrication dans l'activité du sujet.

Ainsi, l'identité en acte du professionnel est pour nous une notion psychologique, elle est à considérer comme un organisateur des échanges verbaux intégrant à la fois la gestion de la situation de communication mobilisant des principes tenus pour vrais au regard de la tâche à accomplir (« invariants situationnels ») mais aussi des principes éthiques⁹, des motivations personnelles, nous les appelons des « invariants du sujet ». Ils engagent la dimension subjective de la forme opératoire de la connaissance. Ils fonctionnent en tension avec les invariants situationnels.

3. Les difficultés rencontrées par des enseignants débutants pour l'entrée dans le métier

Suite au concours d'entrée à l'IUFM, ces professionnels en économie gestion deviennent stagiaires pendant un an tout en ayant la responsabilité de 9 heures de classe en lycée professionnel. Un examen sanctionne leur formation et leur permet d'être titularisés. Dans le cadre de leur formation à l'I.U.F.M., le dispositif qui est spécifiquement consacré à une reprise réflexive de leur pratique professionnelle leur ouvre la possibilité de mettre librement en discussion leur enseignement car leur engagement dans ce dispositif n'est pas assorti d'une évaluation spécifique.

Dans le plan de formation encore actuel au cours de l'année 2009 – 2010 (cahier des charges des IUFM, 2007), la construction de leur professionnalité constitue un moment fort du processus global de la formation. « *C'est une logique d'articulation entre action, expérience pratique, d'une part, et analyse référencée et outillée de cette pratique, d'autre part, qui guide l'élaboration de ce plan de formation, dans la perspective de former un enseignant capable d'analyser ses propres pratiques et de résoudre des problèmes professionnels. Même si les champs de compétences à*

⁸ VYGOTSKI Lev S., *Pensée et langage*, Paris : Messidor/Éditions Sociales, 1985, 1^{ère} édit. 1934, p. 42.

⁹ L'éthique renvoie à une forme de résistance du sujet : celui-ci réoriente les causalités qui sont en lui vers les fins qu'il se donne et à partir desquelles il donne sens aux déterminations qui le hantent.

construire sont prescrits, le développement de la capacité individuelle d'adaptation et d'innovation est un objectif-clef autour de la dixième compétence : « se former et innover » ; le développement de l'autonomie au travail caractéristique constitutive de la professionnalisation est donc bien inscrit dans la formation » (Altet, 2010, p. 14).

Qu'en sera-t-il avec les réformes qui, actuellement en France, instituent des « Masters » d'enseignement qu'il revient désormais aux départements disciplinaires des universités de piloter ? Cette grave question ne fait pas l'objet de cet article et nous ne la développerons pas plus avant. Cependant nous rappelons que tout projet de formation convoque une certaine conception du sujet professionnel. Celui que nous mobilisons dans le cadre des dispositifs de co-explicitation est celui du « sujet capable » (Rabardel, 2005), c'est-à-dire un sujet qui subordonne ses besoins de connaissances à ses besoins d'action¹⁰.

Les extraits sont ici reproduits dans la forme choisie par ces professionnels débutants dans le métier. Le respect de leur forme est révélateur de leurs préoccupations. Nous avons prélevé des extraits de transcriptions (P1 à P4) significatifs de la prise en main d'une classe en début d'année scolaire. À leur suite, l'un d'entre eux (P12) renvoie plutôt à des problèmes récurrents que tous partagent tout au long de leur année de formation et qui leur deviennent prioritaires au fur et à mesure de l'avancée de l'année. Ce choix de corpus¹¹ vise ainsi à rendre compte du processus de formation à travers un déplacement significatif de ce que ces stagiaires donnent en partage au sein du dispositif d'analyse de leur activité. Dans leur première année de face à face pédagogique, c'est cette évolution qui est donnée à voir dans leur choix des transcriptions.

3.1 Des préoccupations de début d'année de formation

Les quatre extraits ci-dessous (P1, P2, P3, P4) montrent combien les stagiaires sont particulièrement sensibles à la place et au rôle qui leurs sont attribués par les élèves. Chacun à sa manière exprime, dans l'extrait choisi et retranscrit, les émotions liées à ce qui est un problème récurrent et lourdement partagé : faire sa place face aux élèves, avoir l'autorité sur le groupe dans la gestion des relations interpersonnelles. Savoir tenir un groupe semble une de leurs préoccupations majeures. C'est en termes de gestion des relations interpersonnelles qu'est identifié le besoin de formation. Pour ces stagiaires, enseigner c'est d'abord gérer un groupe. C'est la construction d'une identité d'enseignant à travers, entre autres, le dispositif de co-explicitation, qui va leur permettre de conceptualiser progressivement la complexité des interactions scolaires. Nous leur proposons une grille de lecture conçue et élaborée à partir des fondements théoriques explicités ci-dessus. Toute interaction scolaire comporte trois dimensions en tension : pragmatiques, épistémiques et relationnelles (Vinatier, 2009). Chacun de ces enjeux peut fonctionner au détriment des deux autres conduisant ainsi à des situations d'enseignement-apprentissage dégradées.

3.1.1 P1 (9 octobre)

P1 : Nous allons continuer sur le thème des opérations de trésorerie, Magaly tu peux continuer à remplir le transparent s'il te plaît ?

E1 : M'sieur après on va sur ordinateur ?

P1 : Non on va continuer le cours, mais par contre il y aura 2h d'informatique la semaine prochaine.

E1, E2, E3 : Hoooooh !!!! (en même temps que mon intervention)

E3 : Et là on va pas sur ordinateur ?? oh... attends là c'est chiant... ça va... la dernière fois vous aviez dit qu'on ferait de l'ordinateur !

¹⁰ Nous avons développé cette conception dans notre ouvrage paru en 2009 : *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*.

¹¹ Nous commenterons succinctement les extraits en fonction de la place qui nous est impartie dans cet article.

L'extrait porte sur l'organisation pragmatique des activités proposées aux élèves et il montre que ces derniers tentent de la discuter. La forme donnée à l'interjection : « hooooooh », l'usage du FTA¹² « c'est chiant », des tournures exclamatives rendent compte de l'insistance des élèves à refuser les tâches proposées par l'enseignant et réciproquement de l'intensité de l'émotion que cela suscite chez lui. La parenthèse pourrait être interprétée comme une didascalie appartenant au texte d'une pièce de théâtre. C'est effectivement la difficulté à faire autorité dans une classe et la recherche de solution qui sont ici proposées à la discussion dans le collectif de pairs et au formateur.

Pour le stagiaire, enseigner, c'est obtenir des élèves de « faire cours », tâche négociée et compensée par des temps d'« informatique ». Il fait l'hypothèse que son identité d'enseignant est chahutée par les élèves qui s'octroient le pouvoir de remettre en question l'organisation prévue pour eux.

Le commentaire de P1 (ci-dessous) renforce cette interprétation.

Commentaire écrit associé à la transcription :

P1 : *« Lors de la séance suivante, lorsque j'ai annoncé en début de cours que, comme prévu nous allons aller sur poste informatique, ils se sont plaints. Donc le problème n'était pas de faire de l'informatique ou de ne pas en faire mais peut-être de rechercher la confrontation avec l'enseignant, de montrer leur insatisfaction, de diriger le cours en choisissant eux-mêmes l'activité ».*

3.1.2 P2 (19 octobre)

Extrait n°1

P2 : *Axel, tu changes de place, tu vas à la place de Manuella, s'il te plaît.*

E3 : *Mais, Madame, je n'arrive pas à écrire de ce côté-là (pas content, mais il change de place quand même), les profs dans ce lycée, « ils se la pètent » !!*

P2 : *Tu travailles et tu te tais.*

Extrait n°2

P2 : ***Laura, tu travailles, s'il te plaît : tu n'es pas motivée aujourd'hui.***

E7 : *Non madame, je ne suis pas motivée, j'en ai marre (elle se remet au travail).*

E1 : *Madame, je commence la leçon n°3 alors ?*

P2 : *Oui, Mariana !!!*

P2 : ***Laura, tu travailles, s'il te plaît.***

E7 : *Mais, Madame, j'en ai marre et je suis fatiguée.*

P2 : ***Il faut que tu travailles, c'est très important, courage (elle se remet au travail).***

Le thème de cet extrait porte sur un difficile engagement des élèves dans les tâches proposées par l'enseignante. La transcription présente des expressions en caractères gras, lesquelles montrent l'opposition entre la « politesse positive » de l'enseignante (ou FFA)¹³ et la « politesse négative » des élèves (FTA). Ici encore, c'est la relation intersubjective entre l'enseignante et ses élèves qui est convoquée. L'injonction à « travailler » est discutée par les élèves. L'activité « travail », dans l'interaction, n'est pas rapportée à des enjeux d'apprentissage mais se négocie au niveau de la relation interpersonnelle. Les didascalies montrent que l'enseignant fait autorité face à la résistance de l'élève : « il change de place quand même [...] elle se remet au travail ».

¹² FTA (Face Threatening act) est une notion développée par P. Brown & S. C. Levinson et reprise par C. Kerbrat-Orecchioni. C'est un acte de langage qui cherche à porter atteinte ou à mettre en danger le narcissisme (l'image) ou le territoire (l'espace d'action) de l'interlocuteur.

¹³ FFA : Face flattering act (C. Kerbrat-Orecchioni). Ici, il s'agit de la formulation polie, de l'attention portée aux élèves et des encouragements de l'enseignant.

3.1.3 P3 (25 septembre)

E4 : Madame, vous pouvez venir voir, s'il vous plaît ? (je me déplace pour aller voir) C'est ça ?

P3 : Non, ça, ça n'a rien à voir, ça c'est un dossier de révision. Alors on verra, parce que je ne vais pas passer mon temps à regarder, mais par contre je vous avais demandé de terminer l'exercice, Silhem. Silhem, vous m'entendez ? Je vous avais demandé de terminer l'exercice.

E4 : Je l'ai pas fait.

E6 : Ba, j'ai pas fait votre truc à vous, j'ai fait le truc de madame...

P3 : (je retourne devant la classe entière) : Alors là, ça ne va pas du tout. Dans ces cas-là, on va avoir une note de travail fait ou non fait à la maison si ça continue. Et de bavardage, si vous voulez en venir jusque là. On va tout noter : le travail fait à la maison, le travail rendu ou pas rendu et le bavardage, on va mettre des notes partout si c'est là où vous voulez en venir...

L'extrait montre la difficile gestion des réticences des élèves à répondre aux attentes de l'enseignante concernant le travail à la maison.

L'intervention de E6 « j'ai pas fait votre truc à vous, j'ai fait le truc de madame... » marque l'opposition entre la réponse positive de l'élève à la demande de l'enseignante titulaire de la classe et sa résistance à répondre à la demande de l'enseignante stagiaire. Cet écart est un FTA adressé à la stagiaire, il porte atteinte à son identité d'enseignante.

Les didascalies montrent la tension entre répondre à une demande d'aide d'un élève singulier et la nécessité de gérer le groupe classe en entier.

3.1.4 P4 (15 octobre)

P4 : Le capital, c'est l'ensemble des moyens de production durables qui entrent dans le processus de production, et les stocks.

E1 : Mme, le prof de gestion nous a dit que le capital, c'est seulement financier !

P4 : La notion de capital financier, c'est une notion de bilan comptable, mais vous avez dû voir la notion de capital fixe (les machines), de capital variable (les stocks), etc.

E1 : Dubitative

E2 : Mme, si l'année prochaine, notre prof n'est pas d'accord avec la définition que vous avez donnée ?

Le « prof de gestion » est la titulaire de la classe. Par les interventions des élèves, l'enseignante se sent remise en question autour d'une certaine conception du savoir, la maîtrise de définitions, à laquelle elle semble adhérer. L'enseignante va prendre une position défensive tout au long du passage retranscrit dont nous ne présentons que l'ouverture.

Au fur et à mesure de l'avancée de l'année de formation, les enjeux d'apprentissage semblent devenir une préoccupation prioritaire des stagiaires de par le choix des extraits qu'ils proposent à l'analyse du collectif (P 12 ci-dessous). Cette évolution accompagne la construction du sens de leur métier. Travailler les enjeux didactiques des séances dans la formation va alors progressivement être conceptualisé comme une ressource au service de ce qui devient pour eux un enjeu majeur : permettre aux élèves de construire des connaissances et les faire évoluer dans leur rapport au savoir.

3.2 Un déplacement dans les préoccupations : l'exemple de P12 (21 décembre)

P : Bon pour la facture, qu'est-ce qu'on va mettre dans les comptes ? Oui, Jenna ?

E3 : Les marchandises.

P : Oui, oui mais en termes de ... je parle en termes de somme.

E3 : La TVA, heu, le nombre, les prix des produits, et les taux aussi.

P : Oui, donc qu'est-ce qu'on prend, là ? Qu'est-ce qu'il y a ? Qu'est-ce que c'est ça ? Qu'est-ce que c'est dans la facture ?

E4 : On prend d'abord le prix des produits, enfin le prix des achats.

P : Lequel ?

E4 : On prend le montant HT.

P : Oui, alors on prend le brut ou le net ?

E4 : Le brut.

P : Oui. Pourquoi le brut ?

E4 : Parce que c'est une escompte.

L'extrait veut montrer la forte dépendance des élèves vis-à-vis de l'enseignante qui se sent contrainte, dans son rapport au savoir, par un format interactionnel que semblent lui imposer les élèves.

Elle déplore le piège interactionnel dans lequel elle se trouve souvent (préoccupation largement partagée par les stagiaires) et qui se traduit par un pas à pas dans la résolution du problème.

3.3 Une certaine conception du savoir et de son rôle pour exercer leur métier

Le contexte d'exercice est particulièrement présent dans les préoccupations de ces enseignants à travers l'évocation de leur identité professionnelle en tant que stagiaires que semblent leur rappeler très fréquemment les élèves (particulièrement net dans les extraits P3 et P4). Un des enjeux importants pour eux est alors de conquérir une place d'enseignant reconnue par leurs élèves.

En début d'année, la place et l'acquisition du savoir ne sont pas perçues comme une ressource prioritaire dans la gestion de l'interaction avec les élèves. Spontanément, c'est la gestion des relations interpersonnelles et la gestion pragmatique du groupe qui sont particulièrement évoquées et considérées comme fondamentales dans la prise en main d'une classe en début d'année scolaire. L'analyse proposée par le formateur va consister, tout au long de l'année, à proposer une lecture des interactions qui consiste à toujours mettre en tension les enjeux pragmatiques, les enjeux intersubjectifs avec les enjeux de contenu propres à chaque extrait (enjeux épistémiques) afin de rétablir la place du savoir, alors même qu'il est absent. Il s'agit pour autant de comprendre avec eux les raisons de leur action, en situation.

Dans l'extrait P1, le savoir en tant que tel et comme tiers est absent, on peut alors penser que cette absence intensifie la rivalité interpersonnelle entre enseignant et élèves puisqu'il s'agit de gérer collectivement du « faire » entre faire cours et faire de l'informatique.

Dans l'extrait P2, l'apprentissage est rapporté à des enjeux intersubjectifs et la mobilisation de l'élève est convoquée dans un fonctionnement de sujet vis-à-vis de lui-même et pour son devenir : « c'est important ». Apprendre, pour cette professionnelle mobilise une vertu, celle du « courage ».

On peut comprendre alors combien ses propres valeurs opèrent dans sa pratique professionnelle.

L'extrait de P4 montre la conception d'un savoir sans doute très fortement liée à son expérience en tant qu'élève, un savoir objet et non pas un savoir outil pour penser le monde.

Dans l'extrait P12, l'enseignante donne à voir, vis-à-vis d'elle, ce qu'elle ne veut plus : la forte dépendance des élèves dans la résolution d'un problème. Les ressources d'ordre didactique peuvent ainsi être mobilisées au service de la conception d'une séance d'enseignement-apprentissage permettant à des élèves de construire leurs apprentissages.

Ce déplacement des préoccupations, lequel s'inscrit dans le temps d'une formation, constitue une condition pour que des connaissances propres au métier puissent être conceptualisées par des stagiaires comme participant au développement de leur pouvoir d'agir par et pour eux-mêmes.

4. Discussion et conclusion

Nous nous situons ainsi dans une perspective à la fois constructiviste et interactionniste pour rendre compte de la multidimensionnalité du processus de conceptualisation en acte qu'un enseignant est amené à mobiliser pour répondre aux contraintes des situations auxquelles il se trouve confronté. Les interactions y occupent une place centrale : à l'activité de l'enseignant répond l'activité de l'élève et réciproquement. Pour une large part, cette co-activité est imprévisible et soumise aux aléas en situation. Trois grands enjeux interfèrent en tension : enjeux

intersubjectifs relationnels, enjeux pragmatiques contextuels, enjeux épistémiques (Vinatier, 2008).

La non-prise en compte de cette multidimensionnalité du fonctionnement des interactions dans les situations d'enseignement-apprentissage ne peut qu'entraver la saisie, la construction et l'élargissement du pouvoir d'agir d'un enseignant, qui, précisément, constituent les fins que doit poursuivre la formation.

Cet aspect de notre recherche nous conduit à évoquer la pression politique forte qui tente d'orienter les recherches en éducation dans le sens du repérage des pratiques efficaces. Cette interrogation ne revêt sa pleine légitimité que dès lors qu'on se garde de faire l'impasse sur l'ensemble des variables en jeu et sur la complexité des facteurs de détermination du fonctionnement des situations d'enseignement-apprentissage, faute de quoi on nierait la place et le rôle central des acteurs dans le fonctionnement de ces situations.

5. Bibliographie

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM: un processus de formation professionnalisante en héritage. In M. Altet, P. Guibert & Ph. Perrenoud (Dir.). *Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. Recherches en éducation*, n° 8. (pp. 12-23) <http://www.recherches-en-education.net/>
- Brown, P & Levinson S. C. (1987). *Politeness ; Some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Habermas, J. (1985). *Théorie de l'agir communicationnel ; Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Tome II, Paris : Fayard, col : L'espace du politique.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992). *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin, Tomes I et II.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.
- Leplat, J. & Hoc, J-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. In *Cahiers de psychologie cognitive*. n°3 (pp. 49-63).
- Pastré, P. (Dir.) (1999). Apprendre des situations. *Education Permanente*, n° 139.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, conditions de la professionnalisation In *Education Permanente*, n° 160.
- Rabardel, P. & Pastré P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activité développement*. Toulouse : Octarès.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In Samurçay, R. & Pastré, P., *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Schön, D. (1984). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal (Québec) : Les Éditions logiques.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. In *Recherches en didactique des mathématiques*. 10, 2-3. (pp. 133-170).
- Vinatier, I. & Altet M. (2008). *Analyser et comprendre les pratiques enseignantes*. Rennes : P.U.F. col. Didact. Education.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : P.U.R.
- Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du « sujet capable ». In Khan, S., Hersant, M. & Orange-Ravachol, D. (Dir.). *Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation. Recherches en Education*. Hors Série n° 1, Juin 2010 (pp. 111-129). <http://www.recherches-en-education.net/>
- Vygotski, L. S. (1985, 1^{ère} édit. 1934). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions Sociales.