Observations de pratiques de professeurs-stagiaires. Quelles évolutions des savoirs professionnels ?

Observations of student teachers' practices. What evolutions of the professional knowledges?

Alain Jean

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8323>

DOI : 10.4000/ree.8323

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Alain Jean, « Observations de pratiques de professeurs-stagiaires. Quelles évolutions des savoirs professionnels ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 19 | 2014, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 02 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8323> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8323>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Observations de pratiques de professeurs-stagiaires Quelles évolutions des savoirs professionnels ?

Alain Jean¹

Résumé

La formation des enseignants a subi de nombreuses réformes ces dernières années. L'observation des pratiques des professeurs stagiaires, au travers de l'activité qu'ils déploient en situation de classe, pourrait permettre de repérer un certain nombre de savoirs professionnels en cours d'élaboration ou de stabilisation. Cet article propose de donner quelques résultats d'une recherche longitudinale menée en 2011, qui consistait à observer les pratiques d'enseignants débutants pendant une année scolaire. Des enregistrements vidéo de classe et des autoconfrontations ont été menés régulièrement avec trois professeurs stagiaires sur leur lieu de stage en responsabilité. De façon plus précise, notre question de recherche portait sur les évolutions des pratiques repérables et observables. Quelles formes peuvent prendre ces évolutions de pratiques ? Quel type de développement professionnel est en œuvre chez les enseignants stagiaires ? Quels éléments construisent ces pratiques, ces développements professionnels et quelles sont les évolutions de ces éléments durant l'année scolaire particulière que vivent ces enseignants en formation par alternance ? L'article se centre sur les savoirs professionnels mobilisés par ces enseignants débutants et sur leur évolution pendant l'année scolaire.

La maîtrise de la formation des enseignants avait impliqué des évolutions des modalités de formation. En effet, dans ce cadre, le peu de place accordé aux pratiques en situation de classe posait un problème d'alternance. Après l'obtention du concours et du master, en tant que professeurs stagiaires, l'année de « stagiarisation » à temps plein demandait aux enseignants débutants un gros travail d'adaptation à un monde qu'ils ne connaissaient qu'au travers d'un stage de pratique accompagnée de quatre semaines effectué en master 1, et d'un stage en responsabilité de 108 heures effectué en master 2. De plus, pendant cette année, fondée en grande partie sur du compagnonnage, quelques journées de formation étaient dispensées afin d'essayer d'exploiter l'expérience en cours et situations de travail vécues.

La nouvelle réforme de la formation qui s'applique depuis la rentrée 2013 dans un cadre modifiant les modalités des concours, des maquettes d'enseignements dispensés par des ESPE² et non plus des IUFM³, change encore les contextes de formation. En effet la totalité des épreuves du concours sera passée par les étudiants en fin du master 1, qui, en tant que professeurs stagiaires intégreront un master 2 qu'ils suivront à mi-temps. Ce dernier sera consacré d'une part à un enseignement en responsabilité, devant élèves dans un établissement affecté à l'année et d'autre part, aux enseignements du master 2 dispensés par l'ESPE. Ces modalités de formation ne vont pas sans rappeler la formation des PLC1 et PLC2⁴ achevée fin 2007, master en plus. Ces deux réformes, notamment la dernière, vont donner à l'année de « stagiarisation » une importance accrue. La recherche que nous allons présenter ici était déjà d'actualité dans la réforme de 2008, elle l'est d'autant plus dans le cadre de celle de 2013, puisqu'elle concerne les évolutions des pratiques chez les professeurs stagiaires pendant l'année alternant situations de classe, formation à l'université et autoformation par des outils tels que les ressources offertes par la vidéo-formation proposée par l'Institut Français d'Éducation (IFÉ) : Néopass@ction.

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Équipe Travail Formation & Développement (LIRDEF), Universités de Montpellier 2 et 3, Faculté d'éducation Université de Montpellier 2.

² École Supérieure du Professorat de l'Éducation et de la Formation.

³ Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

⁴ Professeurs de Lycées et Collèges, 1^{re} année et 2^e année.

1. Question de recherche

Dans le cadre de cette recherche, une équipe montpelliéraine de l'équipe « Travail Formation et Développement » (TF&D) du Laboratoire Interdisciplinaire de Didactique pour l'Enseignement et la Formation (LIRDEF) s'est constituée avec comme visée principale le repérage de liens potentiels entre l'évolution des pratiques, les développements professionnels (Wittorsky, 2007) et l'utilisation du site Néopass@ction. Des études transversales et longitudinales ont été élaborées avec des professeurs stagiaires volontaires de disciplines et d'origines différentes. Notre étude portait sur l'observation des pratiques de professeurs stagiaires pendant l'année scolaire 2011-2012 en situation de classe au travers de l'analyse de l'activité mobilisée.

De façon plus précise, notre question de recherche était centrée sur les évolutions des pratiques observables sur une année scolaire. Quelles formes peuvent prendre ces évolutions de pratiques ? Quel type de développement professionnel est en œuvre chez les enseignants stagiaires ? Quels éléments construisent ces pratiques, ces développements professionnels et quelles sont les évolutions de ces éléments durant l'année scolaire de formation par alternance ? Nous avons essayé de repérer chez ces enseignants en formation, l'évolution de trois concepts qui nous semblaient liés à leurs pratiques : les « *savoirs professionnels* » (Schön, 1994 ; Raïsky, 2008 ; Altet, 2008) dont les approches sont diverses, le concept de « *style* » de Clot (1999), et celui de « *gestes professionnels d'ajustement* » (Bucheton, 2009).

2. Méthodologie de recueil de données

Pour des raisons très pratiques, nous nous sommes focalisés sur les professeurs stagiaires du second degré. En effet, nous avions connaissance dès juillet, des établissements d'affectation. De plus, les formations du second degré étant localisées sur le site de Montpellier, à l'inverse de celles du premier degré, disséminées sur cinq sites départementaux, il devenait possible de recueillir des données sur les lieux de travail (stage), d'enseignement (IUFM) et d'habitation (utilisation du site Néopass@ction) des enseignants novices. Une quinzaine de volontaires de diverses disciplines se sont déclarés. Nous étions personnellement chargé d'une étude longitudinale de trois professeurs stagiaires en situation de classe. Ainsi, l'enseignement du français, de la technologie et des sciences de la vie et de la terre en collège ont constitué notre terrain de recherche.

Nous inscrivant dans une perspective ergonomique, utilisant la clinique de l'activité (Clot, 1999), mobilisant des concepts de didactique professionnelle (Pastré, 2011), sur l'agir enseignant (Bucheton, 2011), nous avons étudié les discours des acteurs, en situation de classe et leurs commentaires sur leur activité à partir des pratiques observées et enregistrées. Pour chaque stagiaire, nous avons donc organisé quatre enregistrements vidéo de situations de classe, suivis d'entretiens d'autoconfrontation simple, régulièrement espacés dans le temps, de septembre à mai. Le protocole était sensiblement identique pour chaque professeur stagiaire : la même classe, le même créneau horaire de la situation de classe, suivi dans l'heure d'un entretien d'autoconfrontation simple. Douze situations de classe et autoconfrontations ont donc été enregistrées puis analysées selon une méthodologie qui sera développée plus loin. Les observations des séances de classe nous ont permis de repérer des phases qui nous questionnaient en termes d'actions et décisions des enseignants. Lors des autoconfrontations, au-delà de nos propres repérages, nous avons largement laissé la place aux commentaires spontanés des acteurs sur leur activité déployée pendant toute la séance de cours, comme le précise Theureau (2010). Ainsi, les commentaires relatifs à l'activité des acteurs portaient sur des observations faites pendant la situation et sur des observations des acteurs lors du visionnage des enregistrements. Ce point nous semblait particulièrement important, pour ne pas focaliser les commentaires des acteurs sur des moments subjectivement choisis. L'influence de la présence de tiers et d'appareils d'enregistrement dans la situation de classe est inéluctable

dans ce type de recueil de données. Le choix des placements des uns des autres dans la salle de classe en atténue certainement les effets, sans pour autant les annuler, ce qui, dans ce type de recherche relativise les résultats obtenus. Enfin, l'implication du chercheur dans la formation a été un élément perturbant dans le cas d'un des enseignants d'une discipline. Un changement de chercheur est apparu nécessaire dans ce cas particulier.

3. La notion de pratiques adoptée

Pour se référer au système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (Marcel, 2004), nous avons ciblé notre recherche sur les pratiques dans l'école et plus particulièrement sur les « pratiques "individuelles" de l'enseignant dans sa classe ».

Partant de l'ergonomie et de la différence entre travail prescrit et travail réel, les pratiques sous-entendent pour nous, des formes de répétitions liées à des structures invariantes de l'action qui vont au-delà de l'action isolée, et ce, malgré son caractère situé (Suchman, 1987). Les pratiques que nous observons sont donc liées à des structures stables de l'acteur. Ce dernier mobilise des pratiques adossées à des valeurs, des savoirs, des représentations, des gestes... Dans ce sens, sans adopter une équivalence, les pratiques d'un acteur sont donc reliées à son activité. Observer des pratiques doit donc comprendre une part d'analyse de l'activité.

Les pratiques n'étant pas qu'une simple application de théories, lorsque les enseignants réfléchissent, verbalisent sur leurs pratiques de classe, ils formalisent les idées, les croyances, les savoirs, les valeurs... qui fondent leurs actions.

Du coup, par pratiques professionnelles, nous entendrions volontiers toutes actions et réactions d'acteurs dans une situation de travail, mobilisant des savoirs, des valeurs, des logiques d'action... des structures stables ou en cours d'évolution ou de stabilisation. Cette conception des pratiques a généré des focalisations des observations menées. Ainsi, les prises de décisions, les réactions face à des situations singulières, les traitements des imprévus (Jean, 2012), ces catégories de moments de classe nécessitant des inférences en situation à partir d'indicateurs pris dans la situation, associés à des éléments d'étayage de ces logiques d'action ont été privilégiées. Qu'est-ce qui était mobilisé lors de telle décision, lors de telle action ou réaction ? Sur quoi étaient fondées les logiques d'action convoquées, notamment sur quelles ressources reposaient-elles ? Ces ressources étaient-elles stabilisées ou en cours de stabilisation ? La notion de savoirs professionnels s'est ainsi imposée, car elle permettait d'éclairer ces questionnements de raisonnements dans l'action. Nous avons donc visité le « concept » de savoirs professionnels afin de pouvoir l'utiliser pour nos analyses.

4. Le concept de savoirs professionnels

■ Autour des savoirs professionnels dans la recherche

Le concept de « savoirs professionnels » se retrouve nommé comme tel dans un certain nombre d'études liées de près ou de loin à la formation. On le retrouve également de manière implicite lorsqu'il est question de ressources mobilisées dans l'action. Dans les deux cas, il est souvent lié à d'autres concepts comme la compétence (Samurçay & Durey, 2004), la qualification (De Terssac, 1996), l'identité professionnelle (Vanhulle & al., 2007) ou les gestes professionnels (Bucheton, 2009).

Il n'existe pas de consensus concernant ce concept. Plusieurs travaux traitent des savoirs professionnels. Samurçay et Rogalski (1992, p.231) en proposent une définition autour des « savoirs en actes ». Pour ces auteurs, ce seraient des savoirs théoriques, pratiques, des savoirs faire, etc., soit tout savoir qui transforme l'expérience en connaissance. Selon Raisky (1993,

p.118-119), ils « *ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques, de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus, réinterprétés par une logique de l'action dont les caractéristiques seront celles à prendre en compte : finalités, valeurs, inscription dans une temporalité.* ». Force est de constater qu'« *Ils constituent des invariants dans l'activité de professionnels efficaces au cours de la réalisation des tâches de leur domaine.* » (Habboub & al., 2008, p.33). Ils ne constituent pas un ensemble homogène des savoirs mais des savoirs de natures différentes avec des objectifs de productions et de valeurs, ils s'inscrivent toujours dans l'action et sont rattachés à une situation. À l'issue de ses travaux, Leplay (2008) donne une définition des savoirs professionnels dans le cadre de l'épistémologie génétique de Piaget (1950, 1970), en faisant référence à la théorie du savoir de Schlanger (1978) et à une théorie de l'activité, de Léontiev (1976). Schön (1994) quant à lui, montre l'impasse dans laquelle conduit le modèle positiviste du savoir professionnel en tant qu'application de savoirs plus traditionnels dans un cadre qu'il dénonce comme étant celui de la science appliquée. Il emprunte à Polanyi (1967) le terme « *savoirs pratiques tacites* » (p.79). Il développe ce qui pour lui caractérise le savoir pratique ordinaire comme étant des « savoirs en cours d'action ». Perrenoud (1996) parle de savoirs professionnels transmis par la culture des gens d'école et de savoirs personnels construits à partir de l'expérience. Maulini (2003), convoque un curriculum de formation de professionnels élaboré à l'aide de savoirs professionnels.

Dans des termes et des acceptions différents de savoirs qui ne sont pas obligatoirement théoriques ou académiques, il est à noter que Samurçay et Durey (2004, p.110) proposent de définir des « *savoirs de référence* » comme étant des « *catégories d'objets et de traitements communes à des pratiques efficaces ; ils sont élaborés essentiellement à des fins didactiques, à partir de recherches d'invariants dans des "savoirs en actes" individuels ou collectifs dans un domaine donné* ». Barbier, Galatanu, Colasse, Grize... parlent de « *savoirs d'action* », Bernadou (1996) de « *savoirs pratiques* » (Barbier, 1996), Altet (1996) développe l'idée que les savoirs d'action seraient des « *savoirs formalisés de la pratique* », alors que Gauthier et al. (1997) les rapprochent de savoirs pédagogiques d'action. Le terme « *savoirs d'action* » est également utilisé par Van Der Maren (1995) comme des savoirs praxéologiques et des savoirs stratégiques. Ce même auteur parle « *du savoir pratique* », comme un savoir qualitatif, localisé et contextualisé, résultant d'un répertoire d'expériences, et du savoir appliqué (ou technique) comme étant une opérationnalisation du savoir théorique (p.45). De Terssac (1996) parle de « *potentiels* », alors que Vergnaud (1996) convoque les « *savoirs en acte* », « *connaissances en actes* » et « *théorèmes en acte* » lorsqu'il développe son concept de schème d'action.

Le terme « *savoirs d'expérience communicables* » est également utilisé par Beckers (2008) comme résultant de processus de transformation des savoirs pratiques par une réflexion dans et sur l'action (Schön, 1996) qui, par ailleurs, peut également aboutir aussi à des savoirs d'action.

Pour terminer ce rapide panorama de concepts autour de celui de savoirs professionnels, nous évoquerons la note de synthèse de Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010). Son titre reprend les termes de recherches anglo-saxonnes sur les croyances (*beliefs*) et connaissances (*knowledges*) des enseignants pour essayer d'en dégager les principales fonctions et de voir si elles évoluent dans la carrière des enseignants. À la question qui nous semble essentielle de savoir s'il est possible de les modifier à court et moyen termes, ils proposent une réponse positive, mais qui dépend des types de croyances et des circonstances naturelles ou construites relatives aux circonstances des tentatives de modifications. Les auteurs prennent le parti de considérer de la même façon croyances et connaissances et envisagent, et nous en sommes tout à fait convaincus, de prendre en compte le filtre constitué par les croyances initiales des enseignants dans la conception des formations.

Ces différentes approches montrent des ressources convoquées pour l'action et dans l'action. C'est ce point qui nous semble important d'interroger. Le caractère situé de la mobilisation de ces ressources, couplé à une dynamique de construction de ces mêmes ressources, nous apparaît essentiel pour essayer de comprendre ce qui se joue dans le développement professionnel des enseignants débutants. Que construisent-ils, que déconstruisent-ils dans ces

situations de classe ? Que transposent-ils dans des situations singulières ? Qu'essaient-ils de généraliser pour obtenir des « savoirs » transposables ? La généralisation des ressources à partir de situations singulières éventuellement récurrentes implique de les distancier des singularités.

■ **Notre conception des « savoirs professionnels »**

Dans cette idée de distanciation des ressources des singularités de situations, les concepts d'adhérence et de désadhérence, dont les divers degrés sont développés par Schwartz (2009) dans une dynamique de production des savoirs, nous paraissent particulièrement adaptés. Par adhérence, Schwartz entend la prise en compte du « présent » et du « milieu » pour produire un savoir, qui du coup, ne peut se décliner en savoir distancé des « aspérités événementielles » qu'en étant en désadhérence, à condition qu'il puisse l'être. Compte tenu des différentes approches des savoirs professionnels présentées ci-dessus et de cette idée de continuum de production de savoirs entre adhérence et désadhérence, nous préférons interroger les « savoirs professionnels » en trois catégories que nous pourrions énoncer ainsi.

- Des *savoirs professionnels institutionnels*, exigibles sous des formes diverses de ressources pour maîtriser des référentiels de compétences par exemple, très à la mode actuellement. Ce ne sont pas des savoirs académiques, mais des savoirs liés à des fonctionnements, des règlements, des valeurs liées à des sociétés, des ministères, des institutions, des systèmes, des établissements...
- Des *savoirs professionnels communautaires* construits par des communautés de pratiques, légitimés, rarement formalisés, souvent oraux, quelquefois implicites et éventuellement transmissibles, parce que socialement jugés efficaces et conformes à une profession.
- Des *connaissances professionnelles* liées à l'activité d'un acteur, sous forme de constructions-ressources cognitives et corporelles, empruntées, assimilées, ou élaborées par chaque professionnel, lui permettant, de donner du sens à une situation vécue ou rapportée, de s'y projeter et d'en envisager une mise en perspective qu'il estime adéquate à l'exercice de sa profession.

■ **5. Méthodologie d'analyse**

En regard à notre question de recherche, nous avons envisagé la recherche présentée ici, comme une possibilité de définir ce qui pouvait composer les savoirs professionnels mobilisés par des professionnels stagiaires. Pour cela, il nous fallait analyser les pratiques observables en situation de classe, mais également ce que les acteurs eux-mêmes en disaient en termes de préoccupations, de ressources mobilisées, d'inférences, d'appropriation...

Nous avons logiquement procédé à deux types d'analyse : l'analyse des discours des acteurs en situation de classe, et celle des discours tenus par les professeurs stagiaires sur leur activité. Les *verbatim* ont été mis en correspondance dans des tableaux à deux volets, ce qui a permis d'attribuer des commentaires à propos de l'activité à des passages précis des discours en situation de classe. Globalement, les décisions, actions, réactions des acteurs, plus ou moins visibles dans les situations de classe, étaient associées à des préoccupations, des verbalisations de ressources mobilisées dans ces moments. Les analyses des discours en situation de classe ont permis d'émettre des hypothèses. Une grille d'indicateurs langagiers construite à partir des cadres de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2002), des concepts de sous-, sur- et co-énonciation (Rabatel, 2004) ainsi que des concepts de séquences (Adam, 1992 ; Bronckart, 1996), ont permis de repérer ces moments et d'émettre des hypothèses en termes de savoirs professionnels, de styles et de gestes professionnels d'ajustement. L'analyse des contenus des discours des acteurs sur leur activité, lors des entretiens d'autoconfrontation, ont validé, complété ou invalidé les hypothèses correspondantes émises à partir des situations de classe. Les méthodologies d'analyse ayant été différentes pour chacun des trois concepts recherchés,

nous ne développerons dans cette présentation que celle relative aux savoirs professionnels. Dans cette idée de constructions-ressources *cognitives personnelles ou collectives, estimées efficaces, utilisables ou généralisables*, proposée ci-dessus, nous avons voulu repérer ce qui représentait pour l'acteur des éléments acquis, sus, peu discutables et affirmatifs. Les postures de sur-énonciation (Rabatel, 2004), tant dans les *verbatim* des situations de classe que dans les entretiens, ont été des premiers indicateurs susceptibles de repérer des savoirs professionnels. Le concept d'adhérence et de désadhérence de Schwartz a permis de dégager ce qui était relatif au présent, au milieu et qui présentait une distanciation. De façon plus précise, les indicateurs langagiers recherchés dans les discours des acteurs relatifs à des savoirs professionnels, lors des entretiens, tournaient autour d'affirmations sur la compréhension de situations, sur les éléments pris dans les situations qui permettaient des inférences, les significations accordées par les acteurs, les mises en perspective. Ont émergé des expressions comme « *je sais que...* », « *Là, ils ont compris...* », « *Je vois que ces élèves sont au travail...* », « *J'ai bien vu que...* », « *Quand j'écris au tableau, les élèves font toujours...* », « *Il vaut mieux faire comme ça...* ». Des modalités d'énoncé évaluatives, en tant que formes logiques, et des marqueurs de planification ont été également repérés.

Nous avons vu apparaître une majorité de connaissances professionnelles (86%), et de moindre manière des savoirs professionnels institutionnels (9%) et communautaires (5%). Nous pouvons supposer que les savoirs professionnels communautaires, moins convoqués par les professeurs stagiaires, sont le reflet d'une expérience dans la communauté peu développée, compte tenu de leur première année de stage. Ce classement quantitatif ne préjuge en rien de l'importance relative de ces catégories, mais a tendance à montrer les liens forts entre les discours d'un acteur débutant sur son activité et les connaissances professionnelles qu'il mobilise. Pour ne pas complexifier cet article, nous ne présenterons ici que les résultats relatifs aux connaissances professionnelles mobilisées par les enseignants stagiaires.

6. Catégorisation des « connaissances professionnelles » repérées

À partir des deux types d'analyse présentés ci-dessus, nous avons procédé à une catégorisation de ces constructions-ressources. La première surprise a été que l'élaboration de la catégorisation qui d'habitude s'avère difficile, au point de procéder en plusieurs temps (Blais & Martinaud, 2006), s'est faite assez facilement, un peu comme si les propos des acteurs tournaient autour des mêmes constructions-ressources mobilisées, et ce, quelles que soient les disciplines.

Des analyses effectuées ont montré que six catégories de savoirs professionnels ont été systématiquement abordées par les acteurs, de façon non homogène. Selon leur importance dans les discours, on trouve :

- des *règles pour l'action*, dans des proportions de 43%,
- des *généralités sur les élèves*, dans des proportions de 32%,
- des *indicateurs pris dans la situation et leurs significations*, dans des proportions de 12%,
- des *conséquences probables de ses propres actions*, dans des proportions de 7%,
- des *propos au sujet d'élèves particuliers*, dans des proportions d'environ 4%,
- des *capacités ou incapacités personnelles*, dans des proportions d'environ 2%.

■ Des règles pour l'action

Les règles pour l'action se décomposent en six sous-catégories, correspondant à des connaissances construites par les professeurs stagiaires qui apparaissent de façon récurrente dans leurs discours.

De façon particulièrement prédominante, nous trouvons *la gestion d'élèves soit isolés soit en équipes, soit en classe entière*. Ce type de savoirs professionnels représente à lui seul presque la moitié de cette catégorie. Il s'agit ici de connaissances professionnelles relatives à la manière de provoquer et de maintenir l'attention des élèves, sur des techniques d'introduction des phases intermédiaires du cours sans se laisser déborder par les élèves, de mettre en valeur des élèves en difficulté, de neutraliser des élèves difficiles tout en gardant une certaine éthique, d'éviter des questions multiples... Ces préoccupations semblent provoquer des constructions/ressources qui sont, pour certaines, fondées sur des éléments de formation, pour d'autres sur des expériences dont les professeurs stagiaires ont tiré des règles, des techniques, des manières de gérer, mais ajustables à des situations singulières, un peu à la manière des schèmes d'actions (Vergnaud, 1996). Nous avons également repéré ce que nous pourrions appeler des pseudo-théories faisant appel à des concepts existants, à des expériences réussies desquelles sont tirées, de façon inductive, des « lois » personnelles, rappelant « *les règles d'action* » (*ibid.*). Ainsi les discours font mention de : « *Je fais distribuer des feuilles par des élèves ce qui me permet de garder la main sur la classe* », « *Distribuer une feuille entraîne des bruits et distractions* », « *Quand j'écris au tableau, les élèves se dépêchent* ».

La seconde sous-catégorie de règles pour l'action concerne *la gestion du temps* pendant la classe : temps d'installation des élèves, gestion des tâches annexes de l'enseignant (appel informatisé, vérification des devoirs maison...). Ce type de connaissances apparaît de façon particulièrement importante dans les débuts de cours. Des essais sont systématiquement tentés par les professeurs stagiaires pour raccourcir au maximum cette phase dont la longueur semble, pour eux, proportionnelle à leur professionnalisme. Les rituels jouent là un rôle important, laisser les élèves debout, attendant l'autorisation de s'asseoir, faire sortir les affaires dès la rentrée, postures plus ou moins dominantes de contrôle de l'enseignant, regards insistants sur les élèves retardataires, sont des constructions reposant sur des expériences des professeurs stagiaires. Il s'agit bien ici de connaissances professionnelles, adaptables à des situations de classe différentes et aboutissant à des actions réfléchies, raisonnées et argumentées. Par exemple : « *Ils savent qu'il faut sortir les affaires dès la rentrée, du coup, je les regarde, surtout ceux qui tardent* », « *[...] au début, je liquide les questions diverses, je veux pas que ça m'accapare.* »

La troisième sous-catégorie porte sur les savoirs en jeu de la discipline et la manière de les faire acquérir. Nous retrouvons ici des connaissances liées à la didactique peut-être construites sur des éléments de leur formation en IUFM. Nous avons aussi repéré des types de constructions qui aboutissent à des organisations de classe, d'activités assez étonnantes du type regroupement d'élèves en difficultés dans une colonne de laquelle on attend plus de doigts levés lors de questionnements : « *C'est ma colonne du milieu, c'est mon boulet quoi !* », à des activités construites à partir d'une règle selon laquelle les savoirs ne doivent surtout pas être apportés par l'enseignant, à des organisations de démarches d'investigation reposant sur l'affirmation que les débats entre élèves sont une perte de temps... : « *Pour moi, une leçon réussie, c'est quand j'ai pas d'intervention au tableau, les élèves n'ont pas besoin de moi quoi !* » ou encore « *La démarche d'investigation c'est bien, ça marche pas mal. Par contre j'ai supprimé les débats entre eux car on perd beaucoup de temps...* » Malgré les différences selon les disciplines enseignées, ce type de savoirs, qui sont quelquefois discutables, aboutit à des pratiques d'apprentissage qui ne le sont pas moins et qui semblent ne pas gêner outre mesure certains enseignants débutants, surtout au début de l'année scolaire.

Les quatrième, cinquième et sixième sous-catégories concernent la gestion individuelle d'élèves, les contrôles et vérifications d'informations provenant d'élèves et des connaissances relatives à une certaine posture qu'est sensé tenir un enseignant.

■ **Des savoirs sur les élèves**

Les savoirs sur les élèves représentent la seconde catégorie des connaissances professionnelles. Apparaissent en premier lieu, des généralités sur les élèves dans le niveau de la classe concernée. Sont fréquemment repérées des affirmations du type : « *écrire est une tâche énorme pour les 6^e* », « *Les 5^e aiment venir au tableau pour corriger un exercice* », « *Les*

élèves de 6^e s'identifient toujours au héros du texte », « Tous les élèves de 4^e sont bruyants quand ils arrivent en cours », « En démarche d'investigation les 4^e le jouent perso »... Nous pouvons imaginer que ces constructions/ressources seront modifiées, confirmées ou infirmées dans les futures expériences de ces professeurs stagiaires dont les dynamiques sont visibles dès les premiers jours de cours, sur des bases de représentations « déjà-là ».

Les connaissances relatives à l'enseignement de la discipline arrivent en seconde position. Elles concernent des généralités sur les transmissions de savoirs, sur les perceptions qu'en ont les élèves ou sur les réactions d'élèves devant des difficultés programmées ou imprévues : *« Quand un élève hésite sur sa réponse, il y a des chances pour qu'elle soit fausse », « Une réponse inattendue d'un élève de 6^e peut être pertinente », « Un élève même "qui ne lit pas très bien" peut savoir pourquoi un autre élève avait le ton lors d'une lecture ».*

Enfin apparaissent des éléments construits autour de perturbations causées par les élèves. *« Certains élèves profitent de perturbations pour chahuter », « Environ un tiers des élèves ne font pas le travail à faire à la maison », « Les élèves inventent des faux problèmes pour ne pas faire leur travail ».*

■ **Des indicateurs prélevés dans les situations de classe et leurs significations**

La troisième catégorie concerne les indicateurs qui sont prélevés dans les situations de classe et leurs significations. Ces connaissances concernent les indicateurs permettant d'interpréter deux types de situations de classe : des phases d'apprentissage et des moments où les élèves sont au travail.

En ce qui concerne les phases d'apprentissage, les professeurs stagiaires ont construit des connaissances à propos de ce qui leur permet d'affirmer que les élèves ont compris, ont assimilé, ont donné du sens (ou d'affirmer le contraire), bref, ce qui leur permet de confirmer qu'il y a eu (ou pas) des apprentissages dans la classe. *« La présence de mots comme pensionnat, forêt, dans les réponses montre que les élèves ont compris. », « Le nombre de doigts levés montre que la leçon est apprise », « Si ce type de question est posé, c'est qu'ils n'ont pas compris », « Un doigt levé spontanément est signe d'une bonne réponse »...*

En ce qui concerne les moments où les élèves travaillent, il s'agit essentiellement de bruits particuliers, de postures, d'agitation, de regards, qui signifient que les élèves soit font semblant de travailler, soit sont réellement au travail. *« Les bruits que j'entends quand je tourne le dos à la classe me disent que c'est bon, les élèves sont au travail », « Si un élève regarde le menton appuyé sur la main : il écoute ».*

■ **Des conséquences probables de certaines de leurs actions**

Nous avons repéré ensuite des conséquences probables de certaines de leurs actions. Ces enseignants débutants ont souvent constaté que lorsqu'ils parlent de telle manière, lorsqu'ils interrogent de cette façon, lorsqu'ils distribuent des documents comme ceci, lorsqu'ils haussent la voix... les élèves réagissent la plupart du temps d'une manière assez récurrente. Ils en tirent donc des connaissances qui, utilisées à bon escient, leur permettent d'anticiper, voire de programmer des réactions qui vont leur être utiles dans la conduite de la classe. *« Quand je parle à voix basse à un élève, les élèves restent concentrés », « Faire la méchante va les inciter à ranger leur classeur », « Le fait d'attendre et de ne pas interroger les premiers doigts levés provoque la levée d'autres doigts », « Quand c'est moi qui lis le texte, les élèves comprennent mieux », « Quand j'écris au tableau, en général les élèves se dépêchent ».*

■ **Des connaissances relatives à des élèves particuliers**

De façon nettement moindre, les connaissances relatives à des élèves particuliers émergent. Il s'agit de connaissances construites par les enseignants à partir de situations répétées dans

lesquelles un élève en particulier a évolué de la même manière. Du coup, des généralités s'élaborent au point de devenir des éléments de compréhension ou de projection d'actions. « *Ce n'est pas le genre de Nans de garder la casquette en classe* », « *Il faut couper court aux réponses d'Élie* », « *Sad qui sourit en revenant sur une question, c'est qu'il me cherche* ».

■ **Des capacités ou incapacités personnelles**

Les capacités ou incapacités personnelles apparaissent en dernière position. Il s'agit ici de construction sur ce que savent, peuvent, sont capables de faire les professeurs stagiaires en classe. Ce sont la plupart du temps des auto-évaluations très réalistes, mais non figées de ces capacités en cours de construction. « *Je sais que je suis capable de récupérer la classe là* », « *Dans ces moments, je sais que je peux les récupérer quand je veux* », « *Là, il suffirait que je leur parle de demain pour qu'ils redeviennent tous attentifs* ».

■ **Synthèse et évolution de ces connaissances professionnelles**

En relativisant les chiffres concernant les évolutions de ces connaissances professionnelles, il apparaît que le mois de janvier semble être propice à une bascule. Par exemple à partir du mois de septembre, les *connaissances sur les élèves* (22%) et les *indicateurs et leurs significations* (10%) augmentent sensiblement jusqu'en janvier (respectivement 44% et 18%), pour diminuer régulièrement jusqu'au mois de mai (30% et 9%).

Les *règles pour l'action* (au départ 55%) diminuent lentement jusqu'au mois de janvier (46%) pour chuter ensuite jusqu'au mois de mai (26%). Seules les *connaissances relatives à des élèves particuliers* et les *capacités ou incapacités personnelles* restent relativement stables à des niveaux assez bas, avec des pics en janvier.

Ces résultats montrent donc des évolutions sur les dynamiques d'élaboration des connaissances professionnelles, en tant que constructions cognitives élaborées par chaque professionnel pour comprendre des situations et y intervenir. Ces dynamiques montrent toutes des diminutions à partir du mois de janvier, dont il faudrait interroger les raisons. Il y a donc bien des jeux de constructions et déconstructions de savoirs professionnels durant cette année de formation par alternance. Il nous semble donc que l'utilisation des savoirs professionnels en formation initiale (et pourquoi pas en formation continue), en tant qu'objets ou en tant qu'outils, devrait s'envisager en tenant compte de chacune des trois catégories énoncées ci-dessus.

Les savoirs professionnels institutionnels sont souvent constitués de prescriptions. Ce type de savoirs peut aisément s'envisager dans un dispositif de formation, à condition de les expliciter et de les associer aux pratiques observées en situation de stage.

Les savoirs professionnels communautaires relèvent d'une autre approche. Tout d'abord, il faudrait les repérer, les formaliser et les faire valider par la communauté. Deux équipes d'étudiants de master 2 ont formalisé et validé quelques savoirs professionnels communautaires dans le domaine de l'éducation, et de la santé. On imagine que leur transposition en formation, même si elle pourrait éventuellement relever de dispositifs traditionnels, doit prendre des allures différentes. Ce ne sont pas des savoirs académiques, ils relèvent plutôt de postures, de gestes professionnels (Bucheton, 2009) de combinaisons de gestes professionnels (Jean, 2009), de pratiques...

Les connaissances professionnelles relèvent, à notre avis, d'une tout autre dimension, notamment dans une approche herméneutique. Dans une visée épistémique, il ne s'agit pas de les transmettre, mais de « les travailler » à partir des traces de l'activité d'enseignants en situation de classe, d'enregistrements. Nous pouvons imaginer des dispositifs particuliers liés à l'analyse de l'activité, dispositifs de recherche dont on connaît l'aspect trans-formateur au travers de la clinique de l'activité par exemple (Clot, 1999) (entretiens d'autoconfrontation simple, croisée, instruction au sosie...). D'autres dispositifs d'analyse de pratiques pourraient également jouer un rôle intéressant. Le fait d'essayer de faire émerger, au travers de questionnements

appropriés, les représentations, les valeurs sur lesquelles les pratiques se fondent, permettrait à l'acteur de travailler sur ses connaissances professionnelles et de pouvoir faire ce que seul il peut faire : les garder telles quelles, les modifier, les écarter. Nous avons élaboré et expérimenté un dispositif « les groupes de simulation vidéo » (Jean, 2012) dans ce sens, permettant à un groupe de professeurs stagiaires de travailler sur des situations dans lesquelles des imprévus surgissant en classe vont générer des simulations d'actions. Les explicitations des « traitements de ces imprévus » (Jean & Étienne, 2009), imaginés par les professeurs stagiaires, qui puisent ainsi dans leur quotidien de classe, font apparaître des connaissances professionnelles qui peuvent être mises en discussion.

Conclusion

Les résultats présentés ci-dessus ne concernent que les connaissances professionnelles. Dans une visée systémique, il faudrait élargir les recherches sur un groupe de professeurs stagiaires plus important, réunir les résultats des trois catégories constituant selon nous des « savoirs professionnels ». Nous avons effectué des entretiens avec les responsables de formation des disciplines concernées à partir des enregistrements de « leurs stagiaires ». Quelques savoirs institutionnels et communautaires ont été discutés, mais les responsables de formation ont largement interrogé les connaissances professionnelles. Il est ressorti qu'ils n'en avaient repérées que peu lors des visites de classe, au point de projeter de les utiliser dans les futures formations. Ce qui pose en toute logique le problème de l'observation des pratiques selon les contextes de formation et les postures des acteurs. En guise de conclusion, nous faisons l'hypothèse qu'une didactique des savoirs et connaissances professionnels pourrait permettre une approche efficace de la formation des enseignants, à condition de ne pas considérer des ressources de ce type comme des modèles à suivre, qui auraient été sélectionnés pour leur efficacité. Il s'agit plutôt d'imaginer de nouveaux dispositifs mettant en œuvre des savoirs et connaissances professionnels mobilisés dans des situations, dans des visées épistémiques et herméneutiques. Pour reprendre Schön (1994), le but est de concevoir et de transmettre une *science de l'agir professionnel* qui, pour chaque enseignant, « prend sa réflexion en cours d'action et sur l'action et non une science appliquée ».

Bibliographie

ADAM J.-M. (1992), *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.

ALTET M. (1996), « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & Ph. Perrenoud (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, p.27-40.

ALTET M. (2008), « Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires », *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, P. Perrenoud & al. (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, p.91-105.

BARBIER J.-M. (1996), « Introduction », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France.

BLAIS M. & MARTINAUD S. (2006), « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, n°26(2), p.1-18.

BECKERS J. (2008), « Conceptualiser ses pratiques professionnelles : un complément à l'appropriation des savoirs de recherche ? », *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, P. Perrenoud & al. (dir.), Bruxelles, De Boeck Supérieur, p.229-242.

BERNADOU A. (1996), « Savoirs théoriques et savoirs pratiques. L'exemple médical », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France.

BRONCKART J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

- BUCHETON D. (dir.) (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès.
- CARIA TELMO H. (2006), « Connaissance et savoir professionnels dans les relations entre éducation, travail et science », volume 8, n°01, <http://www.espritscritique.org>, consulté le 12 novembre 2013.
- CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CRAHAY M., WANLIN P., ISSAIEVA I.-E. & LADURON I. (2010), « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n°172, p.85-129.
- DE TERSSAC G. (1996), « Savoirs compétences et travail », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France.
- GAUTHIER C., DESBIEN J.-F., MALO A., MARTINEAU S. & SIMARD D. (dir.) (1997), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.
- HABBOUB E.M., LENOIR Y. & TARDIF M. (2008), « La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique : un essai de synthèse des travaux francophones », *Didactique professionnelle et didactique disciplinaires en débat*, Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), Toulouse, Octarès, p.19-52.
- JEAN A. (2009), « Le cas des gestes professionnels convoqués par les jeunes enseignants de technologie pour traiter les imprévus surgissant en classe », *Les Cahiers des Études et de la Recherche en Formation, Éducation et Enseignement*, n° 26, p.165-183.
- JEAN A. (2012), « L'analyse des imprévus et des événements dans le cadre de la cohérence entre théorie et pratique », *La formation des enseignants : en quête de cohérence*, L. Paquay, M. Altet & P. Perrenoud (dir.), Bruxelles, De Boeck Université.
- JEAN A. & ÉTIENNE R. (2009), « La gestion des imprévus par un professeur stagiaire », *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, D. Bucheton (dir.), Toulouse, Octarès.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2002), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- LENOIR Y. & BOUILLER-OUDOT M.-H. (dir.) (2006), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec, Presses Universitaires de Laval.
- LENOIR Y. & PASTRE P. (2008), *Didactique professionnelle et didactique disciplinaires en débat*, Toulouse, Octarès.
- LEPLAY E. (2004), « La formalisation des savoirs professionnels dans le champ du travail social. Définition, énonciation, références, validations », *Pensée plurielle*, n°19, p.63-73.
- LESSARD C. & al. (2004), « Les savoirs professionnels des enseignants : comprendre les apports des sciences humaines et sociales », *Entre sens commun et sciences humaines*, C. Lessard & al. (dir.), De Boeck Université, p.7-30.
- MARCEL J.-F. (2004), « Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle », *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, J.-F. Marcel (dir.), Paris, L'Harmattan.
- MARCEL J.-F. & GARCIA A. (2010), « Les savoirs professionnels mobilisés dans le travail des conseillers pédagogiques de l'enseignement agricole public », *Travail et formation en éducation*, n°4. <http://tfe.revues.org/index913.html>, consulté le 22 juin 2012.
- MAULINI O. (2003), « Explication et implication. La dialectique de la réflexion et de l'action dans la réalisation d'un curriculum de formation professionnelle », *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels*, Y. Lenoir & M.-H. Bouillier (dir.), Bruxelles, De Boeck.
- PASTRE P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PERRENOUD P. (1996), *Former des maîtres du primaire du premier degré à l'université. Le pari genevois*, Genève, Université FAPSE.
- POLANYI M. (1967), *The tacit Dimension*, New-York, Doubleday an Co

- RABATEL A. (2004), « Effacement énonciatif dans les discours rapports et ses effets pragmatiques », *Effacement énonciatifs et discours rapportés, Langages*, n°156, p.3-17.
- RAISKY C. (1993), « Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique », *Sens des didactiques et didactique du sens*, P. Jonnaert & Y. Lenoir (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.101-121.
- RAISKY C. (2008), « Une histoire de didactique », *Didactique professionnelle et didactique des disciplines en débat*, Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), Toulouse, Octarès.
- SAMURCAY R. & ROGALSKI J. (1992), « Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes », *Éducation permanente*, n°111, p.227-42.
- SAMURCAY R. & DUREY A. (2004), « Compétences, savoirs de références et outils cognitifs opératifs », *Recherches en didactique professionnelle*, R. Samurçay & P. Pastré (dir.), Toulouse, Octarès.
- SCHON D.A. (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- SUCHMAN L. (1987), *Plans and situated actions: the problem of human machine interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHLANGER J. (1978), *Une théorie du savoir*, Paris, Vrin.
- SCHWARTZ Y. (2009), « Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence », *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*, P. Béguin & M. Cerf (dir.), Toulouse, Octarès, p.15 à 28.
- THEUREAU J. (2010), « L'entretien de remise en situation par les traces matérielles, leur introduction et leurs sources d'inspiration », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2010/2, volume 4, n°2, p.287-322.
- VAN DER MAREN J.-M. (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- VANHULLE S. & al. (2007), « La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ? », *Alternances en formation*, F. Merhan & al., De Boeck Université, p.241-257.
- VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.275-292.
- WITTORSKI R. (2007), *Professionalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.