Du vécu subjectif aux savoir-faire professionnels des professeurs d'école débutants

*Of the subjective real-life experience in the professional know-how of the novice
primary school teachers*

Magali Boutrais

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9319>

DOI : 10.4000/ree.9319

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Magali Boutrais, « Du vécu subjectif aux savoir-faire professionnels des professeurs d'école débutants », *Recherches en éducation* [En ligne], HS7 | 2015, mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9319> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9319>

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.

Du vécu subjectif aux savoir-faire professionnels des professeurs d'école débutants

Magali Boutrais¹

Résumé

À l'heure où l'Éducation nationale utilise un référentiel de compétences pour former les professeurs des écoles, nous verrons comment la « professionnalisation » de ce métier prend corps, à travers l'analyse de vécus d'expérience de professeurs d'école débutants. Le modèle anglo-saxon du praticien réflexif s'accompagne d'une injonction de la part de l'institution à l'adaptabilité des professionnels aux changements. Progressivement, une place plus importante est accordée à « l'individu devenant sujet de sa propre formation et de sa propre efficacité professionnelle (la dixième compétence du référentiel de 2006 n'est-elle pas "se former et innover" ?) » (Thémines & Wittorski, 2012, p.3). Si le professeur d'école débutant est bien sujet de sa formation et de son efficacité professionnelle, nous nous proposons d'étudier son vécu subjectif comme étant une dimension de la construction de sa professionnalité. Afin de cerner la « construction subjective de l'expérience individuelle », nous avons mené des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) auprès de professeurs d'école en première ou en deuxième année d'exercice, dans le cadre de notre doctorat. L'analyse d'un extrait d'entretien nous permet d'identifier des actions qui résultent à la fois de la mise en œuvre de savoirs, et de prises d'informations furtives, suivies de prises de décision immédiates de la part de l'enseignant. Cette mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire professionnels participe à la construction de l'identité professionnelle des professeurs d'école débutants. Afin de cerner ce processus, nous choisissons d'observer les verbalisations obtenues selon un schéma articulant prises d'information, identification, prises de décision.

De nombreuses recherches sont menées auprès des professeurs du second degré, mais rares sont celles qui s'intéressent aux vécus d'expérience des enseignants débutants du premier degré. La plupart des travaux de recherche existants portent leur attention sur les « traces » de l'enseignement, son efficacité, à travers l'étude de la relation enseignement/apprentissage. Nous choisissons de compléter ces approches en nous focalisant sur la description que font les professeurs d'école de leurs moments de classe. Nous adoptons une approche phénoménologique de ce que les professeurs d'école débutants disent de leur action en classe, afin de mieux cerner comment ils progressent dans la construction de leur professionnalité.

À l'heure de la « professionnalisation » du métier d'enseignant, une place plus importante est accordée à la façon dont l'individu s'empare de son « efficacité professionnelle » (Thémines & Wittorski, 2012). Nous nous proposons d'étudier la construction de l'identité professionnelle des professeurs d'école en début de carrière, en adoptant une approche en première personne. Pour Schön et Argyris (1999), « le praticien expérimenté dispose d'une compétence à traiter l'information en cours d'action qui lui permet de s'adapter à chaque situation professionnelle, et de trouver une réponse aux différents imprévus de situations toujours singulières. » Pastré (2011) parle d'un « sujet capable », dont la subjectivité serait à prendre en compte dans l'analyse de sa façon d'agir en situation. Pour Vermersch (2012, p.77), « prendre en compte la subjectivité signifie [...] intégrer dans la recherche ce que vit le sujet selon lui et dont il pourra verbaliser la description ».

Nous formulons l'hypothèse qu'un praticien peu expérimenté met en œuvre des compétences lui permettant de s'adapter à une situation qu'il rencontre dans son activité professionnelle, et à le

¹ Doctorante, Laboratoire École, Mutations, Apprentissages (EMA), Université de Cergy-Pontoise.

faire de manière spécifique. Notre approche s'intéresse à la subjectivité de l'enseignant : que fait-il ? Quelles informations relève-t-il dans la situation et auprès de ses élèves ?

Dans cet article, nous présentons ce qui constitue l'objet de notre thèse de doctorat en cours concernant la pratique d'enseignement et l'identité professionnelle des professeurs d'école débutants. La teneur de l'identité professionnelle est moins constituée de représentations sociales générales que des savoir-agir effectifs et des valeurs qui leur sont associées. Les représentations qu'il faut considérer comme des composantes importantes de l'identité professionnelle sont liées aux pratiques concrètes et aux savoirs réellement mis en œuvre.

Au vu de l'état actuel d'avancement de l'analyse des données recueillies, nous relatons ici le cas d'une professeure d'école débutante. Les données recueillies dans le cadre de notre thèse sont plus vastes, mais elles viendront compléter, par la suite, les observations faites dans cet article.

Dans une première partie, nous exposerons notre approche par le vécu subjectif, basée essentiellement sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), et notre questionnement. Nous ferons état, dans une seconde partie, de l'analyse d'une partie des données recueillies, principalement sous l'angle des prises d'information et des prises de décision observées. Enfin, dans une dernière partie, nous soulignerons les savoir-faire professionnels que nous avons pu identifier et leur lien avec l'identité professionnelle en construction.

1. Le vécu subjectif : une étape de la construction de la professionnalité des professeurs d'école débutants

■ *L'activité d'enseignement des professeurs d'école débutants en construction*

Notre recherche prend appui, en partie, sur la didactique professionnelle (Pastré, 2011 ; Vinatier & Altet, 2008). Nous tentons de comprendre l'activité d'enseignement des professeurs d'école débutants en classe, à travers ce qu'ils peuvent expliciter de leur pratique. Ainsi, nous proposons d'étudier comment se construisent des compétences professionnelles chez ces professeurs d'école débutants. Grâce à un recueil de données en première personne (le sujet « je » décrivant son propre vécu, de l'intérieur), nous étudions les raisonnements tenus par ces professionnels au moment où ils effectuent une tâche : comment se déroulent les échanges entre l'enseignant et le ou les élève(s) en classe, du point de vue du vécu subjectif de professeurs d'école débutants ? ; quelles sont les informations perçues en situation ? ; comment sont-elles analysées et comment s'effectuent les prises de décisions en cours d'action en classe ?

À partir de ces analyses, nous observons les savoirs mis en œuvre et les valeurs qui sous-tendent les actions dans une situation donnée. Ces valeurs participent au système de représentations de l'individu et à son implication dans le métier. Elles constituent une partie de son identité professionnelle. Comment se construit-elle ? Pour recueillir ces données en première personne, nous avons procédé à des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), après avoir été formée à cette technique d'entretien par Faingold et Vermersch.

■ *De l'intérêt de l'entretien d'explicitation dans l'analyse de l'activité d'enseignement*

La méthode de l'entretien d'explicitation permet de recueillir des informations en première personne sur ce que fait le sujet, dans une situation spécifiée passée, au plus près de son vécu. Cela permet parfois au sujet de prendre conscience de ses activités physiques et mentales au moment du vécu. La « position de parole incarnée » (Vermersch, 1994) que l'on obtient par l'entretien d'explicitation permet au sujet de se tourner vers son intériorité. Quand la personne interviewée est dans cette position, elle ne se voit pas en train de faire, mais elle revoit la situation mentalement comme elle s'est produite, la personne ressent ce qui était autour d'elle,

les émotions qu'elle a ressenties à ce moment-là, elle retrouve les sensations de ce moment, revit les gestes qu'elle a faits, les pensées qu'elle a eues à ce moment précis.

Pour nous, l'intérêt de cette approche par le vécu subjectif réside dans la qualité des propos recueillis par cette technique d'entretien. Contrairement à une parole habituelle, « formelle », comme le dit Vermersch, le sujet ne s'appuie pas sur son savoir pour expliquer la situation passée, de façon décontextualisée et abstraite, ou en généralisant. L'important est d'accéder, par l'entretien d'explicitation, « au vécu de l'action » c'est-à-dire à tout ce que ce vécu comporte de sensoriel et d'émotionnel, de pensées, d'actes mentaux et de gestes non encore conscientisés. Chaque vécu de l'action est singulier, spécifique au sujet qui le vit. La technique apprise de l'entretien d'explicitation nous permet de faire décrire par l'interviewé le détail de son action. Cette action se décompose, est fragmentée, en « actions élémentaires », auxquelles on peut accéder, comme l'a montré Vermersch, grâce à cette technique d'entretien, « pour lever l'implicite sur le "comment" » (Vermersch, 2010, p.141). Ces actions élémentaires sont accessibles à partir de la « granularité de la description » ou encore les « niveaux de description ». La « fragmentation de la tâche » que permet le questionnement particulier de l'entretien d'explicitation, en position de parole incarnée, donne accès aux actions élémentaires des différentes étapes d'une tâche. Or, selon Vermersch (p.144), *« Les actions élémentaires sont composées d'opérations d'identification, de prises d'information d'une part, et d'opérations d'exécution d'autre part. »*

Faingold, à l'aide de l'entretien d'explicitation, montre « en quoi consistent les compétences professionnelles des enseignants experts » (Faingold, 1996, p.138). Il s'agit d'enseignants experts du premier degré. Elle donne un exemple de « prise de décision relevant d'un traitement pré-réfléchi de l'information ». L'enseignant expert, à partir de « prises d'information initiales » (ce qu'elle a entendu, ce qu'elle a vu) effectue des « prises de décision en cours d'action ». Comme le souligne Faingold, *« l'entretien d'explicitation permet de montrer que ce que les experts appellent souvent l'"intuition", repose en fait sur des compétences de prélèvement d'indices très pointus liés à une connaissance approfondie à la fois du groupe classe dans son ensemble, de chaque enfant dans sa spécificité et des contenus didactiques de référence. »* (p.140)

Avec la même technique d'entretien, nous proposons de recueillir de tels moments d'action située d'enseignement auprès de professeurs d'école débutants et d'étudier comment ces compétences de prélèvement d'indices émergent chez eux. De quelle nature sont leurs prises d'information initiales ? Quel traitement en font-ils en cours d'action ? Quelles prises de décision opèrent-ils ? Quel est le degré de pertinence de ces prises de décision en fonction du but initial de l'action ?

■ **Positionnement de l'approche en première personne par rapport à d'autres approches**

Parmi les approches qualitatives de recueil de données par entretien, certaines s'appuient sur des enregistrements vidéo, à partir desquels les personnes interviewées commentent leur pratique. Ces approches présentent un intérêt certain en termes de justifications et d'explications des pratiques, apportées par la personne interrogée. Avec l'entretien d'explicitation, nous cherchons à obtenir des informations sur ce qui n'est pas observable dans la pratique de l'enseignant : que se passe-t-il, pour lui, en lui, quand il fait classe ? À quoi est-il attentif ? Notre objet est de saisir la subjectivité des activités mentales que le professeur des écoles effectue en cours d'action. Dans le cadre de notre recueil de données, le chercheur n'est pas présent lors de la séance de classe que choisit d'explorer le professeur d'école débutant. Le chercheur est l'intervieweur.

Contrairement à un rappel d'un moment de classe vidéo-enregistré, proposé par le chercheur, nous choisissons délibérément de demander à l'enseignant d'identifier dans sa pratique un moment spécifié. Nous faisons l'hypothèse que si l'attention de la personne se dirige vers un

moment particulier, c'est parce qu'il contient quelque chose d'important pour elle. Nous tenterons, au cours de notre travail de thèse, de valider cette hypothèse.

Comme toute approche, ce recueil de données a ses limites et ses contraintes. Contrairement à certains courants psychologiques et à certaines approches cliniques, les données en première personne que nous recueillons sont examinées afin de mieux saisir « la cognition et l'action » (Maurel & Sackur, 2010, p.165) du sujet, et non les aspects affectifs ou psychanalytiques de ses verbalisations. À travers cette approche psycho-phénoménologique, nous ne cherchons pas à définir des invariants, généralisables à toutes les pratiques des professeurs des écoles, mais nous tentons, plutôt, de comprendre ce qui se passe pour un individu particulier, dans une situation singulière.

2. Notre recueil de données et les premières analyses

■ *Présentation de notre corpus et des données recueillies*

Notre recherche porte sur six professeurs d'école titulaires en première et en deuxième année d'exercice (T1 et T2). Nous avons mené un entretien d'explicitation avec chaque personne. Notre incitation de départ, lors de l'entretien, est la suivante : « Ce que je vous propose, si vous en êtes d'accord, c'est d'essayer de laisser revenir un moment de pratique de classe, de pratique professionnelle, où ça s'est bien passé pour vous. » Cette démarche (partir d'un moment de classe qui s'est bien passé) comporte deux aspects positifs.

- L'analyse d'une séance qui ne s'est pas bien passée entraîne des justifications de la part du sujet, une autocritique qui se situe essentiellement sur le plan des savoirs théoriques et didactiques qui auraient dû être mis en œuvre. À l'inverse, faire revenir à la mémoire un moment qui s'est bien passé va permettre au sujet de laisser plus facilement de côté les justifications convenues, et de répondre à des questions portant sur les processus qu'il met en place en cours d'action. Cela va parfois amener des prises de conscience sur les prises d'informations effectuées en situation. Ainsi, le chercheur peut recueillir des informations fines, précises sur les manières d'agir du sujet.
- Pour un débutant, il est difficile d'analyser seul, de mettre à distance une situation qui s'est mal passée et d'en tirer des enseignements sans accompagnement. Notre expérience de conseillère pédagogique nous a montré que l'autocritique faite par les professeurs d'école les amène à porter un regard négatif sur eux-mêmes et sur les élèves ; rares sont ceux qui envisagent des solutions, tellement ils sont submergés émotionnellement et cognitivement par ce qu'ils perçoivent comme un « échec ». Ils n'arrivent plus alors à déplacer leur point de vue pour adopter celui de l'apprenant-élève ou celui de l'enseignant-apprenant. De plus, le fait d'évoquer un moment positif rehausse l'estime de soi (Boutrais, 2011).

À ce jour, nous commençons l'analyse des données ainsi recueillies. À ce stade de leur exploitation, nous avons remarqué que des prises de décision en cours d'action étaient effectuées aussi par les enseignants débutants, comme Faingold (1996) l'a montré pour les enseignants experts.

■ *Des prises d'information et des prises de décision chez une professeure d'école débutante*

Nous avons choisi de présenter ici des extraits d'un entretien dans lesquels la professeure d'école interviewée explicite l'enchaînement de ses actions, ses prises d'indices et les analyses qu'elle a effectuées en situation. Cet enchaînement correspond au schéma de l'« effectuation » (modèle T.O.T.E.) repris par Vermersch (1994). Ce modèle T.O.T.E. Trigger (déclencheur) / Operate (opérer, faire) / Test (critère de sortie) / Exit (sortir) a été décrit par Miller, Galanter et Pribram (1960), repris dans différentes applications de la Programmation neurolinguistique (P.N.L.) et largement développé par R. Dilts (Vermersch, 1994, 2010). Comme le précise

Vermersch (2010, p.218) : « Dans la pratique de l'entretien d'explicitation, ce modèle élémentaire est utilisé comme grille de description simplifiée pour la recherche d'information de l'exécution d'une micro-opération. En effet, ce qui est le plus facilement verbalisé est l'exécution proprement dite, ce qui reste implicite est la prise d'information initiale qui a conduit à choisir d'effectuer cette opération... et l'information sur laquelle est basé le critère de fin de l'opération.... Le modèle T.O.T.E. insiste bien sur la relation fonctionnelle indispensable entre prise d'information et opération d'exécution. » Faingold, à la suite de Vermersch, s'inspire de ce modèle T.O.T.E. pour présenter la structure de l'activité, notamment l'activité d'enseignement (2011, p.121). Nous adoptons aussi le schéma qu'elle propose (et qu'elle nous a enseigné) : (1) PRISE D'INFORMATION – IDENTIFICATION (2) PRISE DE DÉCISION – EFFECTUATION

La spécificité de l'entretien d'explicitation est précisément d'élucider l'implicite de l'action « *le sujet livrant habituellement le résultat du traitement et non ses prises d'information initiales* » (p.122).

Ici la séance de classe se situe en moyenne section de maternelle. L'enseignante a repéré une anomalie à propos d'une élève (elle tient ses ciseaux dans la main gauche) (Triger : déclencheur et prise d'information). Elle décide d'intervenir auprès de l'élève (Operate : opérer des prises d'informations complémentaires) pour vérifier quelle est la main qu'elle utilise habituellement pour écrire (Test). L'information recueillie confirme ce que l'enseignante avait perçu, donc elle peut continuer (Exit : critère de sortie).

<p>PE² : On était à la table là-bas. C : Alors vous, vous êtes où quand ils sont à la table ? PE : Alors la petite était assise et moi j'étais derrière, au-dessus. C : Vous êtes derrière au-dessus. PE : Au début, pour voir comment elle tenait sa paire de ciseaux. Et quand, comme elle y arrivait pas (<i>sic</i>), elle commençait à s'énerver. Et donc je me suis assise à côté, la place était libre. C : D'accord vous vous êtes assise à côté d'elle. Voilà, on va prendre le temps de revenir à ce moment. Là, où vous êtes assise à côté d'elle. Vous pouvez fermer les yeux si ça vous aide à revoir le déroulement, et essayer de voir, à ce moment-là peut-être, elle était à votre gauche ou à votre droite ? PE : Elle était à ma gauche. C : À votre gauche, voilà. Essayez de voir un petit peu peut-être ce qu'elle vous dit, ce qu'elle est en train de faire. Et puis juste décrivez ce qui vient. PE : Donc, je... elle a la paire de ciseaux dans la mauvaise main.</p>	<p><i>Prise d'information</i> : l'enseignante repère une élève, elle la regarde saisir les ciseaux.</p> <p><i>Prise d'information</i> : repérer comment s'y prend l'élève.</p>
<p>C : Ah. C'est quoi la mauvaise main ? PE : Dans la main gauche, alors je lui redemande, je lui demande d'écrire son prénom...</p>	<p><i>Identification</i> : l'élève tient les ciseaux de la main gauche. <i>Prise de décision</i> : vérifier que la main gauche est la main de prédilection de cette élève. <i>Effectuation</i> : l'enseignante intervient (demande à l'élève d'écrire son prénom).</p>
<p>PE : ... elle y arrive pas (<i>sic</i>), mais elle prend le stylo spontanément de la main droite.</p>	<p><i>Résultat de l'action et nouvelle prise d'information – identification</i> : l'élève est droitier</p>

² PE : professeur d'école interviewé. C : chercheur

Dans cet extrait d'entretien, nous voyons comment l'entretien d'explicitation, le questionnement de l'intervieweur amènent l'enseignante à exprimer ses déplacements auprès de l'élève, son intention, quand elle lui demande d'écrire son prénom. L'enseignante explicite l'enchaînement des prises d'indices, des analyses et des actions qu'elle effectue en situation.

Nous pouvons noter comment l'enseignante sollicite l'élève afin qu'elle utilise sa main de prédilection : elle sollicite l'action de l'élève et observe le comportement de celle-ci, ce qui lui permet d'obtenir l'information qu'elle cherche, sans avoir induit la réponse de l'élève. En procédant de cette façon, l'enseignante a la confirmation que l'élève utilise la main droite et elle le fait faire simultanément à l'élève.

Par contre, nous remarquons deux points : 1) l'enseignante ne dit pas explicitement à l'élève qu'elle utilise la main droite pour le stylo, et qu'elle peut utiliser aussi cette main pour tenir les ciseaux ; 2) dans la suite de l'entretien, l'enseignante répond à la question de l'élève « comment je fais pour écrire mon prénom ? », ce qui va la mobiliser un certain temps. Le critère de sortie (l'élève est droitier) ouvre une nouvelle interrogation pour l'élève et une activité supplémentaire dans la séance. Cette parenthèse ouverte sera refermée par l'enseignante, un peu plus tard, quand elle s'apercevra que l'élève ne parvient pas à reproduire l'écriture de son prénom : « *elle a réessayé et quand j'ai vu qu'elle y arrivait pas on a arrêté parce que j'ai senti que ça la pesait un peu de pas y arriver, donc je lui ai dit qu'on reprendrait une autre fois, plus tard. Et là on a essayé donc pour découper (sic).* » La professeure d'école rassure l'élève et lui propose une perspective (« *je lui ai dit qu'on reprendrait une autre fois plus tard.* »)

Un peu plus loin dans l'entretien, nous pouvons identifier une autre succession d'opérations d'identification et d'effectuation. L'enseignante choisit d'approfondir le moment où elle aide une élève en difficulté. Nous avons obtenu des informations intéressantes sur la façon dont l'enseignante débutante procède pour aider l'élève en difficulté qu'elle a repérée, dans la situation spécifiée.

Un des ateliers proposés par l'enseignante consiste à découper des dessins représentant des sachets de blé, puis à les coller en face de l'écriture chiffrée indiquant le nombre de sachets correspondant. Un scénario est imaginé par l'enseignante à destination des élèves : « Le boulanger avait demandé un nombre de sachets de blé et ils devaient découper et coller le bon nombre de sachets. » L'enseignante précise : « On avait fait des jeux avant... on avait fait en manipulant. Et là ils devaient coller. »

<p>PE : Elle a fait et elle m'a regardé, en attendant que euh, soit je la corrige ou pas.(sic) C : Et là qu'est-ce que vous ... ? PE : Donc là, C : Qu'est-ce que vous lui dites ? PE : Ben je lui ai posé la même question : « Est-ce que tu as pris trois sachets ? » comme j'avais fait pour le 1 et pour le 2. Et là, elle m'a regardé et elle...euh... elle avait aucune réaction. Donc je lui ai dit : « Comment est-ce que tu peux savoir si tu as pris, euh, trois sachets ? » Là, elle a commencé à compter : « 1, 2, 3, 4 » (geste) Elle a montré avec son doigt. Et ça l'a pas...elle a dit « non j'en n'ai pas pris 3. » C : Hmm</p>	<p><i>Prise d'information - identification</i> : l'enseignante capte le regard de l'élève.</p> <p><i>Prise de décision - effectuation 1</i> : question de l'enseignante à l'élève.</p> <p><i>Résultat</i> : l'élève remarque qu'elle n'a pas pris 3 sachets (nouvelle prise d'information).</p>
<p>PE : ... Donc, on a recompté et je lui ai dit, je lui ai répété que c'était le dernier nombre qu'on disait. Est-ce que y avait trois (sic) ? Elle savait pas...</p>	<p><i>Effectuation 2</i> : l'enseignante énonce un savoir à destination de l'élève et lui demande si elle a le nombre de sachets demandés (effectuation pour avoir un test, et nouvelle prise d'information : l'élève ne sait pas).</p>

<p>PE : ... donc je lui ai redemandé de me montrer 3 avec les doigts. Et là le 3 elle a un petit peu bloqué.</p> <p>C : Oui</p> <p>PE : Autant le 1 et le 2 ça s'est bien passé, mais le 3 elle a eu du mal. Elle m'a montré 3 avec les doigts, mais pour euh... pour me montrer trois sachets ça a été un petit peu plus compliqué.</p>	<p><i>Effectuation 3</i> : l'enseignante questionne l'élève.</p> <p><i>Prise d'information</i> : l'élève sait montrer 3 doigts mais a des difficultés pour montrer 3 objets.</p>
<p>PE : donc du coup, il fallait chercher de la colle à ce moment-là, donc je lui ai demandé de me chercher trois pinceaux et euh elle m'en a ramené un et un autre...et un autre elle l'a fait, trois (<i>sic</i>). Et après on a essayé de faire les pinceaux de colle et les...</p> <p>C : Alors comment vous faites quand vous dites « on a essayé de faire les pinceaux de colle » ?</p> <p>PE : Alors elle m'a mis les trois pinceaux sur la table... et maintenant...</p> <p>C : Oui</p>	<p><i>Effectuation 4</i> : l'enseignante sollicite l'élève.</p> <p><i>Prise d'information</i> : l'élève positionne les pinceaux un à un (elle maîtrise la correspondance terme à terme).</p>
<p>PE : Donc elle les avait alignés, et je lui ai demandé : « Ben maintenant je veux autant de sacs de blés que de sachets. » Donc là elle a mis, donc il lui restait les quatre sur la feuille. Elle a mis un sachet de blé devant chaque pinceau.</p> <p>C : D'accord.</p> <p>PE : Et là elle m'a dit : « Oh, y en a un de trop ! » Donc elle a remis le sac, la petite étiquette du sachet de blé dans la barquette et elle a mis euh les trois sur le 3.</p>	<p><i>Effectuation 5</i> : l'enseignante sollicite l'élève.</p> <p><i>Prise d'information</i> : l'élève positionne les sachets un à un et réussit la tâche.</p>

Cette succession d'actions, de prises de décision et de prises d'information de la part de l'enseignante peut être analysée de plusieurs manières :

- Comment s'y prend l'enseignante pour solliciter l'élève ? Quelles interactions enseignante/élève ? Pour quels résultats ?
- Que comprenons-nous du travail de l'enseignante ?
- Quels sont les savoir-faire professionnels que cette enseignante débutante maîtrise déjà ? Aurait-elle pu agir autrement ?

Chez les professeurs d'école débutants, ces prises d'information initiales : leur identification subjective, ainsi que les prises de décision-effectuation qu'ils relatent nous paraissent significatives de la manière dont ils intègrent des savoir-faire professionnels. À la suite de Barbier (1996, p.10), nous faisons l'hypothèse que les savoirs d'action sont aussi « *des composantes identitaires indissociables d'un agent individuel ou collectif supposé en être le support.* »

3. Les savoir-faire professionnels révélés par la description du vécu

■ Les savoir-faire professionnels relevés par le chercheur chez une professeure d'école débutante

Par « savoir-faire professionnels », nous entendons les savoir-faire et les « savoirs procéduraux » tels que les définit Malglaive (1990). Ils peuvent être des gestes routiniers et des habitudes déjà expérimentés dans diverses situations, mais une partie de ces savoirs pratiques se construit aussi *dans* l'action. Ce sont les « savoirs en usage », selon la terminologie de l'auteur, que nous relevons ici à partir de l'entretien analysé ci-dessus.

L'analyse de cet entretien nous permet d'identifier des savoir-faire professionnels ou savoirs en usage, chez cette enseignante débutante, notamment lorsqu'elle accompagne une élève en difficulté :

- solliciter une action ou une réflexion de la part l'élève plutôt que de lui dire ce qu'il a à faire. L'enseignante ne demande pas directement à l'élève « de quelle main tu tiens les ciseaux? » mais elle va vérifier par un moyen détourné si l'élève utilise vraiment sa main de prédilection. Ou encore, l'enseignante ne dit pas « maintenant tu dois faire cela », mais elle demande à l'élève ce qu'il faut faire après ;
- rassurer l'élève ;
- faire avec, accompagner l'élève ;
- faire faire à l'élève le geste et l'encourager ;
- inciter l'élève à faire en même temps qu'elle (montrer et accompagner) ;
- laisser faire mais en étant là ;
- observer l'élève et analyser instantanément ses réactions (détournement du regard = fatigue, lassitude).

Ces savoirs en usage relevés dans le cas de cette professeure d'école débutante constituent des points de départ pour la suite de l'analyse des données recueillies. Nous tenterons de voir si d'autres professeurs d'école débutants les mettent en œuvre dans leur pratique professionnelle, dans des situations similaires d'aide aux élèves. Il nous semble intéressant, également, de poursuivre l'analyse des données en tentant de dégager des catégories de savoirs en usage propres aux professeurs débutants que nous avons interrogés, et pouvant être déclinés de différentes façons dans la pratique. Cela constituera la suite de notre travail d'analyse de données.

Concernant cette enseignante débutante, nous avons relevé ces savoir-faire, mais que peut-elle dire, elle-même, de ce qu'elle a su faire lors de cette séance ?

■ **Les savoir-faire professionnels identifiés par la professeure d'école**

À la fin de l'entretien, quand la description du moment spécifié est terminée, nous posons la question suivante à l'enseignante débutante : « Qu'est-ce que vous avez su faire là finalement, en tant qu'enseignante ? » Avec cette question nous tentons de savoir si l'enseignante identifie les savoir-faire professionnels qu'elle possède déjà ou, éventuellement, les manques qu'elle remarque dans sa pratique (outils d'aide à la prise de conscience utilisés par Faingold). Essayons d'analyser les réponses de l'enseignante.

L'enseignante apporte des éléments concernant l'élève qu'elle a aidée dans cette situation précise :

« PE : ... euh, ben, je me dis que la petite là a pris euh elle s'est dit qu'elle pouvait faire quelque chose, euh, bon, aidée, mais voilà elle a fait son travail.

PE : Donc les autres fois, c'était pas toujours terminé. Donc là je pense que pour elle ça a été un bon moment aussi, de se dire « on s'occupe de moi et j'ai réussi à faire mon travail », euh, ça c'est bien.

L'enseignante dit qu'elle a su montrer à l'élève qu'elle pouvait réussir son travail.

Mais elle commente aussi ce qu'elle a constaté pour le reste de la classe en insistant sur l'autonomie dont les élèves ont fait preuve dans cette séance :

PE : Et puis, euh, pour les autres, me dire que ils deviennent de plus en plus autonomes (sic), en fait.

PE : Ils ont réussi à faire...

C : Donc vous, qu'est-ce que vous avez réussi à faire à ce moment-là ?

PE : Euh, moi, les rendre autonomes, à les... à les... voilà, à les... (silence). Pour moi ils ont appris ce qu'ils devaient apprendre et plus, parce qu'ils ont fait leur travail, mais euh..., tout ce qu'y avait, euh, la vie de classe à côté, euh, ça a pas persécuté, pas persécuté (sic). Ça n'a pas euh, comment dire...toutes les petites, les petites disputes qu'ils ont, moi, j'ai tendance à croire que ça les empêche de bien se concentrer. Et là justement, comme y en a pas eu, je me suis dit qu'ils étaient vraiment dans leur travail, et du coup ça a été, enfin, ils ont été efficaces et ça a été bénéfique pour eux.

Le fait que les élèves aient su se concentrer sur leur travail est important pour l'enseignante ; autant, semble-t-il que le fait qu'ils aient appris ce qu'ils devaient apprendre.

Quand nous la sollicitons plus précisément par rapport à l'élève qu'elle a aidée, elle précise l'importance de son aide :

C : Ma question c'était plus par rapport à l'enfant que vous avez aidée à découper et à compter. Qu'est-ce que vous avez su faire dans cet accompagnement que vous avez fait auprès d'elle ?

PE : Qu'est-ce que j'ai su faire ? Pour elle ?

C : À votre avis ?

PE : Euh, ben, pour moi j'ai su l'aider et voilà, c'était normal, c'est ce que j'aimerais faire avec les autres, mais que je peux pas forcément faire à chaque fois, donc euh, donc voilà (sic).

C : D'accord et quand vous dites « j'ai su l'aider » Comment vous l'avez aidée ?

PE : Ben, je me dis que si jamais j'avais pas été avec elle (sic), à côté d'elle, elle se serait probablement énervée au tout début pour le découpage, elle aurait pas pu faire son travail. Et, donc là, le fait d'être à côté d'elle et de la canaliser et de lui expliquer et de l'encourager, euh, elle a réussi à le faire et, en fait, elle savait le faire avec un petit peu d'aide, mais, voilà, euh, une simple présence pour l'aider et pour la guider a fait que, que, qu'elle a pu faire le travail que je lui avais demandé... donc... voilà. »

À cet endroit de l'entretien, l'enseignante formule elle-même ce qu'elle a su faire : « la canaliser », « lui expliquer », « l'encourager », « la guider ». Cela a du sens pour l'enseignante.

Faingold (2011, p.123) parle de « décryptage du sens » : « *Dans l'exploration d'un moment de pratique professionnelle, la mise en évocation et la description du vécu de l'action sont pour moi un point de départ privilégié pour accéder au sens de ce moment pour le sujet, en termes d'identité professionnelle et même souvent d'identité personnelle.* »

L'aide aux élèves en difficulté, pour cette professeure d'école débutante, constitue une valeur à laquelle l'enseignante tient particulièrement et qui fait partie de son identité professionnelle.

À la suite de Barbier et Faingold, nous postulons que l'identité professionnelle d'un individu, à la fois, transparait dans ses actions et est modifiée par celles-ci. Nous tenterons de développer cette hypothèse dans le cadre de notre thèse : à partir de quelles valeurs le sujet s'adapte-t-il aux situations ? Comment ces situations modifient-elles son identité professionnelle, en retour ?

Perez-Roux (2008, p.104) propose « une approche constructiviste de l'identité » dans le sens où elle envisage l'identité comme « un processus complexe et dynamique ». L'identité se situe à l'articulation de trois axes principaux plus ou moins en tension (Perez-Roux, 2003). Ces axes sont :

- continuité/changement (le sujet tend à rester le même au fil du temps, en fonction de son histoire et des modifications de l'environnement) ;
- image de soi en relation avec celle que, selon lui, les autres lui attribuent ;
- conserver une unité (cohérence interne).

Chaque sujet incorpore ainsi une multiplicité de schèmes d'action (sensori-moteurs, de perception, d'évaluation, d'appréciation), d'habitudes (de pensée, de langage, de mouvement) qui deviennent des « marchandises disponibles » (Perez-Roux, 2008, p.114). Ces trois axes définissent le processus d'ajustement et de renégociation de l'identité.

Selon Perez-Roux, l'identité personnelle et l'identité professionnelle suivent ce processus : « *Déséquilibres, tensions, moments de crise sont dépassés si l'individu parvient à des choix qu'il peut opérer à un moment donné de sa trajectoire personnelle et professionnelle* » (p.115)

L'auteure montre le lien entre identité professionnelle et identité personnelle du sujet, à travers les représentations, les savoirs et les pratiques : « *l'individu s'investit en fonction de valeurs, d'idéaux portés par son système de représentations et s'implique durablement dans le secteur qu'il s'est choisi, si cet engagement lui donne un sentiment de contrôle de la situation et une*

forme de reconnaissance sociale. En ce sens, les représentations professionnelles [...] sont en lien avec la pratique et les savoirs, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel. » (p.115)

En étudiant la pratique des professeurs d'école débutants, nous pouvons observer les savoirs mis en œuvre et les valeurs qui sous-tendent leurs actions dans une situation donnée. Ces valeurs participent au système de représentations de l'individu et à son implication dans le métier. Elles constituent une partie de son identité professionnelle. En effet, c'est à partir de ses compétences et de ses capacités que la professeure d'école interviewée construit des savoirs pratiques susceptibles d'être réutilisés dans d'autres situations. L'individu est, à la fois, acteur, il agit et donc transforme son environnement, mais il est aussi transformé, à son tour, par la mise en œuvre des savoirs qu'il détient

Conclusion

Grâce à l'approche par le vécu subjectif que permet l'entretien d'explicitation, nous identifions des actions implicites effectuées par les professeurs d'école débutants lors d'une séance de classe spécifiée. Nous savons que nous ne pourrions pas étendre la validité des résultats obtenus dans ce type de recherche, et nous nous en gardons bien.

Cependant, à partir de ce qu'effectuent les enseignants débutants se dessinent des savoir-faire professionnels ou savoirs en usage émergents. Ces savoirs d'action professionnels font partie de l'identité professionnelle en construction chez les professeurs d'école débutants. Ces savoirs sont en construction, car leur pertinence par rapport à la situation et au but de la séance de classe peut être discutée, en termes pédagogiques et didactiques, et parce qu'ils ne sont sans doute pas encore intégrés définitivement par l'enseignant, comme ressources pouvant servir dans d'autres situations. Cette recherche est en cours, ainsi que l'analyse des données recueillies. Celles-ci n'ont pas fini de nous livrer des informations intéressantes sur la construction de la professionnalité des professeurs d'école, et de nous permettre de faire avancer notre réflexion.

D'ores et déjà, les informations recueillies concernant les compétences en acte des professeurs d'école débutants soulignent l'importance d'un retour sur la pratique, pendant les moments de formation. À l'heure de la mise en place des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), ne doit-on pas s'interroger sur la place à accorder à la réflexivité de la pratique lors de la formation des professeurs d'école ?

Bibliographie

ALTET M. (2008), « Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maîtres-élèves observées dans un « débat scientifique » en cycle 3 », *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, I. Vinatier & M. Altet (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.47-56.

BAILLEUL M., THEMINES J.-F. & WITTORSKI R. (coord.) (2012), *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*, Toulouse, Octarès Éditions.

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

BOUTRAIS M. (2011), « De l'intérêt de partir du vécu de l'expérience dans la formation des enseignants », Colloque international *Crise et/en éducation*, Université Paris Ouest, Nanterre, 2011.
<http://www.colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=M9426>, consulté le 10 mai 2014.

BUCHETON D. (dir.) (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès Éditions.

CLANET J. (coord.) (2012), *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?*, Paris, L'Harmattan.

FAINGOLD N. (1996), « Du stagiaire à l'expert : construire des compétences professionnelles », *Former des enseignants professionnels*, L. Paquay (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.137-152.

FAINGOLD N. (2011), « Explicitation des pratiques, décryptage du sens », *Approches pour l'analyse des activités*, G. Le Meur & M. Hatano (dir.), Paris, L'Harmattan, p.111-155.

MALGLAIVE G. (1990) (réédition 2008), *Enseigner à des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

MAUREL M. & SACKUR C. (2010), *Faire l'expérience des mathématiques. Entre enseignement et recherche*. Lyon, Aléas Éditeur.

MILLER G.A., GALANTER E., PRIBRAM K.H. (1960), *Plans and Structure of Behavior*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

PASTRE P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

PEREZ-ROUX T. (2005), « Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'Éducation Physique et Sportive », *Science et Motricité*, n°56, p.75-96.

PEREZ-ROUX T. (2008), « Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements : quelles dynamiques identitaires à l'œuvre ? », *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, I. Vinatier & M. Altet (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.113-134.

SCHON D.A. (1996), « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.201-222.

SCHON D.A. & ARGYRIS C. (1999), *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité ?*, Québec, Éditions logiques.

THEMINES J.-F. & WITTORSKI R. (2012), « Le développement professionnel au-delà des intentions sociales : quels enjeux scientifiques ? », M. Bailleul, J.-F. Thémines & R. Wittorski (coord.), *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*, Toulouse, Octarès Éditions, p.1-5.

VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France, p.275-292.

VERMERSCH P. (1994, réédition 2010), *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, E.S.F éditeur.

VERMERSCH P. (2012), *Explicitation et phénoménologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

VINATIER I. & ALTET M. (dir.) (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

WITTORSKI R. & BAILLEUL M. (2012), « Entre professionnalisation et développement professionnel : croisement d'analyses statistiques », M. Bailleul, J.-F. Thémines & R. Wittorski (coord.), *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*, Toulouse, Octarès Éditions, p.47-60.