

L'activité d'un enseignant novice et son guidage

Michel Grandaty



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1218>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Michel Grandaty, « L'activité d'un enseignant novice et son guidage », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 14 juin 2010, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1218>

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

© Tous droits réservés

L'activité d'un enseignant novice et son guidage

Michel Grandaty

Introduction

- 1 Cette contribution s'appuie sur les travaux du contrat de recherche 2007-2011 de l'ERT-e 64. Elle vise à montrer en quoi les résultats de notre recherche antérieure sur les tâches discursives à l'école primaire - dans leur double dimension didactique et pragmatico - linguistique - peuvent être intégrés dans la formation et selon quelles modalités. Les corpus travaillés portent sur des enseignants novices. Dans le cadre de l'analyse des pratiques nous rencontrons le problème de la critique de leçon effectuée avec un professeur stagiaire. Sur le strict plan didactique la nature de l'écart entre la tâche prescrite et la tâche effective peut porter sur les aspects statiques de la préparation - les consignes (et ses modalités orales, écrites, sa répétition ...), le dispositif, les outils de réalisation et moyens de réalisation de la tâche disciplinaire - ainsi que sur les aspects dynamiques de l'activité langagière mise en œuvre en cours de séance. Nous étudions une séance menée en CP par un professeur des écoles stagiaire (PE2), séance que nous comparerons en aval avec ce qu'en dit le PE2 après coup ainsi que trois autres PE2 présents en fond de classe pendant la séance considérée et qui ont eux aussi préparé cette séance ensemble. En conclusion nous revenons sur ce dispositif qui n'est pas mis en œuvre pour des raisons de simple méthodologie de recherche (à partir d'entretiens d'explicitation et d'auto-confrontation par exemple) mais qui prend place aussi dans la formation. Une tâche scolaire - ayant parmi d'autres fonctions celle de constituer une interface entre l'enseignant et l'élève - permet de faire agir l'élève dans un milieu construit pour l'apprentissage en vue de transformer ses capacités par rapport à un contenu d'enseignement. Nous détaillerons dans cette contribution la gestion de l'activité langagière opérée par l'enseignant stagiaire et son impact sur les élèves.

L'étude de l'activité en classe dans le domaine de la didactique du français : état de la question

- 2 Il est indispensable d'inscrire l'activité langagière dans l'activité qui la contextualise. La réflexion sur l'activité au travail se formalise dans les années 80 (P. Bourdieu, 1980 ; J. Leplat, 1983) mais c'est à la fin des années 90 qu'elle prend toute son ampleur puis s'étend au domaine scolaire (P. Bourdieu 1994 ; G. Vergnaud, 1996 ; J. Leplat, 1997 ; Y. Clot, 1996, 1999 ; P. Vermersh, 2000 ; M. Tardif & C. Lessard, 2000 ; P. Perrenoud, 2001) aboutissant au numéro de la Revue Française de Pédagogie de 2002¹. Depuis, les articles se sont multipliés même si peu d'entre eux portent sur les enseignants novices. Dans ce champ particulier, F. Saujat (2002) met en avant trois dimensions du métier de l'enseignant ; à la fois métier neutre de la prescription, métier d'autrui (genre, formes stabilisées) et métier à soi. Ces trois dimensions sont à l'œuvre dans le processus de construction professionnelle dans laquelle se trouve engagé le jeune enseignant mais demeurent souvent trop peu articulées entre elles pour répondre à des questions de recherche (R. Amigues, 2007). Dans le domaine de la didactique du français qui nous occupe les analyses ont débuté durant la même période à travers notamment le colloque de Montpellier sur les pratiques enseignantes en classe de français (1997) suivi du colloque de la DFLM à Neuchâtel (2001). Les deux derniers ouvrages parus sont des collectifs, dont l'un porte sur les « gestes professionnels » (D. Bucheton et O. Dezutter, 2008), l'autre sur les enseignants débutants (M.F. Carnu, C. Garcia-Debanc, A. Terrisse, 2008). A mi-chemin un dossier de l'AIRDF (n° 34, 2004, 1) tentait de faire un point sur « Entrer dans le métier d'enseignant de français » avec une présentation de Sylvie Plane sous une forme synthétique de revue de la question (3-7)². En dix ans, de toutes ces études émergent des points de convergence. Ainsi, pour atteindre la signification des comportements observables dans une situation d'enseignement il est nécessaire d'accéder au sens que lui donne l'enseignant lui-même. L'orientation méthodologique réside donc dans l'abandon du quantitatif et la mise en place de descriptions minutieuses de séance de classe ainsi que dans le recueil de témoignages sous forme d'entretiens dirigés ou non (Gauthier, 1997). Dans l'ensemble, ces études convergent aussi sur le constat qu'une partie de l'expérience est vécue de manière subjective, créatrice d'images circonstanciées qui finissent par structurer l'action de l'enseignant ainsi que sa perception et sa compréhension de ce qui se passe en classe. M. Durand (1996) qualifie ces connaissances d'« énoncées ». Il ne renonce pourtant pas à la possibilité de généraliser, atout majeur des approches quantitatives, et défend une méthodologie fondée sur la cognition « située ». Son approche, en ergonomie cognitive, postule une rationalité de l'action qui se situerait essentiellement dans l'activité. La conséquence majeure de ce postulat est que tout acteur posséderait une rationalité limitée et qu'il ne pourrait donc s'appuyer que très modérément sur celle-ci pour faire face à des problèmes. La cognition y est ainsi dite « située » en dehors des structures mentales du sujet et se développe dans le contexte de situation. Le sujet élaborerait donc des significations locales dues à l'altération du contexte par son activité en cours dans ce contexte. Il s'agit alors pour le chercheur de repérer les éléments que l'enseignant perçoit comme saillants au cours de la séance et qui vont amener celui-ci à modifier dans une dynamique continue son scénario pédagogique de départ. De plus c'est, avec les élèves, un espace inter-subjectif collectif qui s'établit recréant ainsi du sens sur l'activité en permanence. L'activité en classe est une activité collective ou chacun apporte sa

contribution positive ou négative à son déroulement y compris l'enseignant. La cognition y est donc considérée aussi comme « distribuée » (Resnick, 1991).

Intérêt et limite d'une approche descriptive « située »

- 3 Si cette avancée est importante elle trouve sa limite dans la non prise en compte des travaux effectués en didactique disciplinaire qui mettent en avant le fait qu'une maîtrise plus ou moins bonne du contenu à enseigner interfère sur le déroulement de l'activité. Autrement dit, le poids accordé à certains facteurs pesant sur l'activité dépendrait beaucoup de ce contenu, ce que nous allons observer dans notre corpus. Cette approche soulève par ailleurs le problème de l'identification de règles de fonctionnement qui puissent être utiles à la formation des enseignants en groupe. Elle semble en effet susceptible de favoriser la condamnation d'une formation collective au profit d'un suivi individualisé au plus près du terrain d'exercice. Ce serait seulement le retour, la récurrence des gestes et comportements particuliers qui, sur un plan longitudinal, leur donnerait un statut dominant sur lequel l'analyse de pratiques pourrait prendre appui dans un suivi strictement individuel.
- 4 Autrement dit, le modèle de l'alternance (cours, stages) ne suffirait pas à asseoir une véritable professionnalisation et il faudrait envisager d'intervenir sur le terrain d'exercice du jeune enseignant lors de sa première année de prise en charge d'une classe. Remarquons que l'aspect intentionnel est considéré par « l'action située » comme « intention en action ». M. Durand, par exemple, distingue un niveau global planifié et un niveau local improvisé. Plusieurs auteurs font référence au modèle de l'action « située ». Marc Bru (2008), dans son avant propos à l'ouvrage collectif *Analyse des pratiques des enseignants débutants* met en garde : « Une première analyse pourrait laisser penser qu'une solution simple s'impose avec la force de l'évidence : pour chaque discipline scolaire ou élément disciplinaire, seraient d'abord identifiées les pratiques enseignantes les plus favorables aux apprentissages ; ces pratiques seraient ensuite décrites dans le détail de leur réalisation concrète pour devenir contenu de la formation des enseignants...Il faut aujourd'hui reconnaître les limites du raisonnement qui précède ; les étapes qu'il désigne ne se produisent pas forcément comme on peut le concevoir... ». Cette position concerne aussi l'activité langagière produite au cours d'une séance d'enseignement. Dans un article de synthèse portant sur les « Pratiques langagières et scolarisation » E. Bautier (2001, p.117) déplore que la question des relations entre le langage (ou la langue) des élèves et leur scolarisation soit « davantage inscrite dans une tentative de proposition de résolution des difficultés des élèves et des enseignants que dans une démarche de compréhension d'une situation aux dimensions simultanément linguistique, langagière, psychologique, sociologique ». Dans ce paradigme épistémologique l'activité langagière est dépendante du contexte et régie par le contexte d'action. Les enseignants interrogés lors d'entretiens diversifiés mettent l'accent sur le rythme de l'activité et son animation : circuler dans la classe, maintenir l'attention en dévoilant le contenu progressivement, expliquer/rétroagir/renforcer l'élève, gérer l'événement de manière fluide et effectuer des transitions dans des temps limités. L'enseignant semblerait satisfait quand il pense avoir pris des décisions rapides adaptées aux opportunités offertes par l'action collective située (nous verrons qu'il en est effectivement ainsi dans l'entretien avec l'enseignant novice). Comme le précise M. Durand (1996) l'enseignant apparaît sensible à deux grands objectifs : gérer l'ordre dans

sa classe et gérer le contenu de savoir disciplinaire. Autrement dit c'est un processus continu d'interprétation des événements par les acteurs qui leur permet de construire réellement des significations sur ce qui se passe et d'enclencher des négociations. Si l'on ne peut s'abstraire de cette réalité convient-il pour autant de se contenter de constater la fragilité des scénarios pédagogiques construits en amont et décrire seulement la gestion approximative de contingences contextuelles pendant l'activité d'enseignement/apprentissage ? Que peut-il alors advenir de la formation initiale des novices ?

Comment étudier l'activité en classe avec une visée praxéologique ?

- 5 Enseigner s'apprendrait-il « en marchant », à force d'exercer s'il n'y a d'histoire du sujet enseignant que personnelle ou « située » au croisement d'un genre collectif et de son incarnation particulière ? A contrario pourrait-on rendre visible cette dynamique situationnelle à un enseignant novice et si oui, quelle dimension intersubjective de l'espace collectif pourrait-il puis devrait-il investir pour améliorer sa pratique ? L'analyse du travail opère une distinction fondatrice et utile pour répondre à ces questions entre tâche et activité ou, pour reprendre l'expression de J. Leplat (1997) entre « ce qu'il y a à faire » et « ce que l'on fait ». Cet écart, est toujours repéré, y compris dans les situations où le travail est présenté comme de « simple exécution » et où la prescription (fiche technique, procédure, instructions...) prétend rendre compte de la totalité de l'action. C'est pourquoi le « travail réel » ne correspond jamais exactement à ce que la prescription en dit. La tâche n'est, ainsi, à proprement parler, jamais « exécutée » mais toujours repensée, réorganisée, transformée. Nous retiendrons de ces travaux qu'une part de l'activité ne semble pas accessible directement par le questionnement du sujet lui-même et par voie conséquence toute parole du sujet, qui n'est pas fermement conduite dans l'exploration de cette dimension pré-réfléchie, ne produit qu'une illusion de connaissance. Notre hypothèse de travail, dans un processus de formation, est qu'il faut inventorier en amont des organisateurs de la pratique enseignante (Bru, 2004). En effet, l'existence d'un objet de dialogue entre les deux sujets de l'interaction pédagogique (formateur et formé), permet de revenir toujours aux différents points de vue sur cet objet et, ainsi, sur les différences de compréhension de l'action dont il est l'occasion. Dans cette perspective, la notion de traces est importante : brouillons, produits tels enregistrements, notes, grilles... La nature de ces objets doit être déterminée dans le cadre didactique de la recherche d'invariants définis comme organisateurs de la pratique enseignante.
- 6 Comment y parvenir à partir de l'activité langagière ? C'est ce que nous souhaitons aborder dans cette contribution.

Rendre visible la dynamique situationnelle et langagière d'une activité en classe et l'investir

Nature de l'activité langagière

- 7 Résumons-nous, nous pourrions envisager d'analyser collectivement avec des enseignants novices un certain nombre d'organiseurs de la pratique dont l'activité

langagière fait partie. Il convient pour cela d'envisager l'activité langagière comme une interface de signification entre le sujet et le contexte. C'est cette activité que l'enseignant doit investir et apprendre à gérer dès le départ et non pas exclusivement une relative maîtrise du contexte sur la durée. De cette gestion mieux maîtrisée (qui serait appréhendable dans une perspective de formation initiale) émergent des conduites, des discours qui vont orienter les tâches des élèves et favoriser les négociations sur les buts implicites ou déclarés. Nous en verrons un bel exemple dans notre corpus. L'enseignement peut alors être envisagé et décrit en partie en termes de plans socio-cognitifs issus du contexte discursif. Ce contexte discursif est définissable à la fois en tant que dispositif cognitif et pratique sociale en usage (Goffman, 1974). En prenant en compte ces deux éléments de caractérisation du discours nous sommes amenés à constater qu'étudier le discours implique :

- 8 - de ne pas analyser les lieux (ici la classe) indépendamment des paroles qu'ils autorisent ou de ne pas étudier les paroles indépendamment des lieux dont elles sont partie prenante ;
- 9 - d'accorder un rôle central à la notion de genre de discours³.
- 10 On peut définir le genre comme la représentation socio-cognitive plus ou moins stabilisée qu'un groupe possède du déroulement d'un événement discursif. Bronckart (1996) précise que « *Le monde social c'est une connaissance collective en vue d'organiser des tâches* ». Il accorde deux fonctions au langage ; une fonction première, d'ordre communicative, commune à toutes les langues qui permet la coopération ; une fonction seconde de dire ce qui est, fonction déclarative qui nécessite une sémiotisation : genres de discours, types d'écrits (la représentation particulière à chaque langue). « *L'activité langagière est une tentative de comprendre le monde en proposant une refiguration, une configuration* ». Ces genres prennent des formes linguistiques stabilisées sous forme de différentes conduites discursives. C'est leur actualisation, à travers les interactions qui se déroulent en classe, qui rend observable leur gestion et leur dynamique. Une fois établis en classe ces genres de discours facilitent le travail à l'intérieur d'une séquence car ils la subsument et favorisent son bon déroulement même lorsque surviennent des accidents de parcours.

Le rôle des médiations en situation d'apprentissage

- 11 Nos travaux descriptifs précédents nous ont permis d'aborder le problème de l'activité langagière dans l'optique pré-décrite. Ces contributions s'inscrivent dans le courant des recherches conduites sur les structures hiérarchiques de la conversation et de la logique illocutoire des actes de langage⁴. Nous avons décrits et analysés ce qui favorise les échanges entre pairs impliquant des négociations et des prises de conscience sur l'activité disciplinaire elle-même. Nous avons montré (Grandaty 2006, Grandaty & Dupont 2008) que les tâches discursives orientent l'activité langagière en cours dans la séance disciplinaire et transforment sur la durée les postures des élèves⁵. Par ailleurs, nous avons répondu à la question : « *Quels sont les éléments didactiques sur lesquels il faudrait peser pour que l'enseignant facilite ce travail langagier ?* ». Nous avons pu identifier les trois paramètres suivants dont les deux derniers seront exploités pour le corpus analysé plus loin.
- 12 - Le genre oral sert de cadre organisateur, il réduit la part extra-linguistique du contexte, oriente les tâches langagières et favorise les horizons d'attente conversationnels. Il propose des rôles aux interlocuteurs en référence à des statuts sociaux.

- 13 - Les conduites discursives focalisent la tâche verbale, à partir d'une culture scolaire commune, en favorisant des phénomènes de collaboration linguistique (Grandaty 2005). C'est l'élaboration d'un message par l'interlocuteur qui est visée explicitement.
- 14 - Les médiations (Grandaty & Chemla, 2004) viennent soutenir ce scénario pédagogique pré-construit. Elles encouragent un travail sur la langue par le suivi des coopérations sur les conduites langagières et font donc évoluer les représentations portant sur le travail scolaire. Nous avons montré quela distinction entre enseignant expérimenté et enseignant novice dans le domaine de la gestion de l'oral, passe par la distinction, la gestion et l'articulation des trois paramètres précédents. Cette optique considère que les acteurs d'une classe sont soumis à des genres discursifs qui régissent une part de l'apprentissage en classe. Leur non gestion explicite entraîne des dysfonctionnements de l'activité, comme le montrent les données qui suivent. Ces genres discursifs peuvent et doivent ainsi faire l'objet d'un travail en formation initiale et prendre ainsi le statut d'organiseurs de la pratique enseignante.

Méthode

Dispositif de recueil des données

- 15 Les enregistrements qui président au recueil des données ont été réalisés dans le cadre du dispositif de formation suivant :
- 16 Il a été décidé, avec cinq maîtres formateurs chargés d'encadrer respectivement quatre PE2, de préparer une séance d'enseignement du déchiffrement en CP. Une première séance consiste, pour le maître formateur, à présenter sa séquence complète d'enseignement et à identifier l'objectif de la séance à venir à laquelle vont participer les PE2. Cette séance est ensuite finalisée par les PE2 dont l'un sera chargé de sa mise en œuvre le même jour. La deuxième séance consiste en la prise en charge de la séance ainsi construite par un PE2 devant les élèves du maître formateur. La troisième séance consiste en la description puis l'analyse de ce qui s'est passé : le PE2 qui a enseigné commente ainsi « à chaud » ce qu'il vient de faire, puis ses trois camarades qui avaient préparé aussi la séance décrivent ce qu'ils ont observé. Le maître formateur n'intervient qu'ensuite. Une quatrième séance est consacrée à la mise en commun, par plusieurs groupes de PE2, des problèmes didactiques relevant de l'enseignement du code en CP et de la gestion d'une séance. Ce sont les séances deux et trois qui constituent notre corpus d'analyse enregistré en vidéo. L'ensemble de ces séances constituent, sur le site de Toulouse de l'IUFM, un module de formation disciplinaire en cycle 2. A partir du moment où un PE2 va prendre en charge une séance d'enseignement, nous pouvons observer si les tâches langagières élaborées dans les séances précédentes vont servir de régulateur, d'interface entre un jeune enseignant et des enfants qui ne se connaissent pas. Nous pouvons aussi observer si la cognition y est dite « située » en dehors des structures mentales du sujet et se développe dans le contexte de situation particulier à la séance puisque l'enseignant vient de changer dans cette séance.

Descriptif de la séance enregistrée

- 17 La séance intégrale dure 50 minutes. L'objectif d'enseignement consiste à aborder un nouveau son, le « Keu », à le repérer à l'oral et à faire l'inventaire de ses graphies à l'écrit.

La séance comporte quatre épisodes (dévolution de la tâche et travail des élèves, synthèse collective intermédiaire au tableau, travail de recherche de graphies par binôme, synthèse finale).

Début de la séance et dévolution de la tâche à réaliser

18 Cet épisode dure 3,30 minutes.

PE2 : je vais travailler avec vous sur un nouveau son // je vais afficher quelques images / peut être que vous aller en reconnaître certaines et on va en parler un petit peu (L'enseignante affiche quatre images) //// alors qui est-ce qui nous parle un petit peu de ces images ? (les élèves lèvent le doigt) // oui (l'enseignante désigne un élève)

E1 : y en a un qui ressemble à un renne

E2 : oui mais sauf que c'est pas un renne/ c'est un caribou / ensuite un phoque /// on dirait une otarie///

PE2 : une otarie / d'accord / ensuite ?

.....

PE2 : (Elle reformule, en pointant du doigt les quatre images, les quatre noms communs qui contiennent le son « Keu ») d'où est-ce qu'elles viennent ces images ?

EEE : du grand nord

E : (qui lève le doigt et prend la parole en même temps) j'ai remarqué que dans tous ces mots au début ou à la fin ya un c

PE2 : Ya le c qui fait « Ka » / oui

E 2 : non / c'est le C et le a qui fait KA

PE2 : c'est le c et le a qui fait KA // est-ce ce qui ya KA dans tous ces mots (elle montre l'image du caribou, seul mot où il y a « ca »)

EEE : NON / ici ya KA et puis ya Keu

PE2 : voilà / donc aujourd'hui on va travailler sur le son Keu / dans pho-QUE / il est où ? il est au début ? pho-QUE(pas de réponse) /// il est plutôt à la fin ou est-ce qu'il est au début ? oui ? (+ montre le dessin du caribou)

EEE : caribou

PE2 : oui / alors ce qu'on va faire maintenant / avec vos porte vues (document individuel de référence portant sur des travaux antérieurs du même type) on va chercher des mots où on trouve le son keu // on va vous donner des petites fiches de relevé / Il faudra que vous trouviez chacun au moins trois mots qui contiennent le son keu / quand l'aiguille sera ici on s'arrêtera de chercher / d'accord // alors maintenant vous retournez à vos places et vous sortez le porte vues.

19 On constate que l'enseignante novice prend le temps d'installer ses quatre images au format A4 sur le tableau. Les élèves sont regroupés autour d'elle. C'est un élève qui repère le contexte de tâche (trouver un son commun) et effectue mentalement l'opération cognitive (identifier des lettres qui font le son « Keu » et situer le son dans l'espace du mot). Il anticipe sur la consigne qui présente l'objectif et apporte la solution avant que la question ne soit posée : « j'ai remarqué ...ya C ». Il propose même une modalité de travail : situer le son dans l'espace du mot. Cette clarté cognitive découle du fait qu'il s'agit d'une activité dont le « genre » est déjà connu par la classe qui l'a déjà pratiqué.

20 L'enseignante novice propose une analyse erronée ou peut-être simplement trop rapide, « C fait Ka », et se fait reprendre par un autre élève (C et A ça fait KA). Visiblement la tâche est déjà bien installée dans cette classe et les élèves en ont repéré les contraintes langagières avec l'enseignante titulaire. Il s'agit, pour eux, d'une tâche technique de bas niveau : combiner consonne et voyelle pour obtenir une syllabe.

21 S'en suit un travail individuel de 11 minutes, chaque élève ayant son porte vues.

PE2 : (circule dans les rangées) Oui/ alors on cherche quoi ? on cherche des mots et qu'est-ce qu'ils ont de particulier ?

EEE : ils contiennent le son keu.

E : c'est peut-être pas C

PE2 : et c'est pas obligatoirement la lettre C tu as raison, on le verra tout à l'heure

// (pointe du doigt un porte vues d'élève) tu cherches Keu

- 22 L'enseignante novice circule ensuite dans les rangées, sans guidage sur le contenu. Elle encourage (on en cherche un autre, tu essaies de les trouver) et valide les mots trouvés.
- 23 Dans cette étape, tout se passe comme si l'important était le travail collectif, la classe étant silencieuse. Pour l'enseignante novice, le temps à consacrer à cette activité est essentiel et elle arrêtera « pile » les enfants, à la minute annoncée. A aucun moment elle ne prend l'initiative d'étayer un ou des élèves en difficulté. La discussion qui suivra mettra en avant cette indistinction entre travail et apprentissage notionnel. A la fin de la séance de synthèse qui suit elle signalera aux élèves : « on arrête là, on a bien travaillé ».

Synthèse au tableau, gérée par l'enseignante

- 24 Cet épisode dure 13 minutes. Pour des raisons de place nous ne pouvons présenter que quelques extraits que nous jugeons significatifs.

PE2 : alors le temps qu'on avait déterminé (s'approche de la pendule et pointe l'heure)/// on va voir ce que vous avez trouvé un petit peu /chaque élève va me donner un mot et je vais l'écrire au tableau /Allez Fanny tu commences.

Fanny : l'école

PE2 : l'école, est-ce qu'on entend Keu dans école ? (Fanny dit oui de la tête) oui

Fanny / on l'entend où le son Keu /par là ? (montre la lettre C) // tout le monde l'entend ? oui ?

- 25 Elle range ainsi les mots en fonction des graphies par colonnes (« phoque » avec « jusque », par exemple). Elle pose toujours la question : « Il est plutôt au début ou à la fin ? ». Et ce de manière souvent collective et reçoit des oui timides : « On écoute un petit peu s'il vous plait ? ».

- 26 Exemple d'un échec pendant cet épisode :

E1 : île

PE2 : île/ alors est-ce qu'on entend Keu dans île ?

EEE : non (timide)

PE2 : tu t'es un peu trompé/ relis les tes mots

E 1: (il relit ses mots) parasol

PE2 : alors est-ce qu'on entend Keu dans parasol ?

E2 : (un autre élève) non

PE2 : tu entends / il dit que non //alors est-ce qu'on entend paracol ? non c'est parasol //tu as un autre mot ?

E1 : Camille

PE2 : (visiblement soulagée) ah voilà / Camille/ très bien !

....

- 27 Dernière minute de cette synthèse.

PE2 : tu en as un qu'on a pas encore trouvé ? (elle passe à un autre élève sans attendre la réponse)

E : abus/ alors celui là je vais le mettre à côté (elle l'écrit à part sur le tableau).

PE2 : à toi

E : banquise

PE2 : banquise (elle l'écrit dans la colonne des mots graphiés « qu ») // c'est à toi que je parle / il est au début / au milieu à la fin ?

E : au début

PE2 : il est vraiment au début ?

EEE : non au milieu (on lui souffle)

PE2 : très bien/ vous avez bien travaillé // non / on va s'arrêter là.

- 28 La synthèse est supérieure au temps consacré à la recherche par les élèves et l'enseignante novice n'a pas su traiter les difficultés, se contentant des réussites de certains élèves. Pour le mot « parasol », elle fait l'hypothèse, non vérifiée, d'une confusion entre « s » et « c ». Rappelons que cette séance a demandé beaucoup de temps de préparation, avec quatre PE2 guidés par le maître formateur qui allait les accueillir dans sa classe. Le groupe avait ainsi anticipé certains obstacles qui pouvaient donner lieu à explicitation comme la présence de la lettre « c » entre deux voyelles, par exemple. De même, il avait été prévu de repérer certaines difficultés afin de pouvoir les aborder dans le troisième épisode : nous allons voir ce qu'il en est. Comme dit précédemment, les enseignants interrogés à travers des entretiens diversifiés mettent l'accent sur le rythme de l'activité et son animation afin d'effectuer des transitions dans des temps limités. Il en va de même de l'enseignante novice à l'exception de l'étayage langagier qui consiste à « expliquer/rétroagir/renforcer l'élève », comme si la jeune enseignante se contentait de la partie « renforcement ». Il s'agit plus de bien travailler que d'apprendre ou de réussir plus que de comprendre ce qui semble être ici le cas. Si ce n'est pas le suivi scrupuleux de la fiche de préparation de la séance qui est exécuté (désormais une évidence dans une perspective d'ergonomie du travail) c'est cependant le scénario pédagogique préétabli (avant la séance donc) par les quatre PE2, qui apparaît prioritaire aux yeux de l'enseignante novice et qui fait que cette action pédagogique de renforcement - à proprement parlée « déplacée » dans le scénario réel de la séance - se transforme en une opération ayant un autre but, rassurer l'enseignante novice sur le fait qu'il y a bien eu « travail » de l'élève. Tout se passe comme si la présence des observateurs de la séance, les autres PE2, imposait à l'enseignante novice de sauver la face au sens de Goffman. Le dispositif décrit trouve ici ses limites : modification du phénomène observé par l'observateur. Cependant, rappelons que la préparation était collective et que l'enseignante était volontaire pour assumer ce dispositif. Trois des quatre enseignants novices souhaitaient se porter volontaire dans le cas qui nous occupe.

Graphie par binôme

- 29 Ce troisième épisode dure 7 minutes.
- PE2 : maintenant on va travailler par deux / je vais vous donner une fiche comme ça // et on va partir à la chasse à la graphie / on va essayer d'entourer partout les lettres qui font le son keu /avec ces mots là (pointe le tableau) /// tu peux me re-expliquer ?
- 30 S'en suit une reformulation de deux ou trois élèves qui se conclut par un rappel : « Il faut entourer ce qui fait Keu dans le mot ».
- 31 Durant les sept minutes l'enseignante novice va demander aux élèves de « faire moins fort » et se contenter de circuler dans les rangées. Certains élèves masquent leur porte vues avec leur feuille sur laquelle ils doivent écrire, ce qui ralentit la tâche. Sans étayage, autre que d'encouragement, de sa part le dialogue par binôme va monter en ton et perturber la concentration des élèves. L'enseignante aurait pu faire bénéficier certains binômes, repérés comme étant en difficulté lors de l'épisode deux, de ses interventions. Lors de la préparation collective un tel suivi avait été prévu afin d'expliciter certaines

procédures. Pourtant elle clôt l'activité : « On va s'arrêter là », à quoi les élèves répondent « On a même pas fini ». Ici ce sont bien les élèves qui sont restés dans la tâche prescrite et qui malgré le brouhaha ont avancé et se sont même retournés en dehors des binômes pour justifier et étayer les voisins de table en difficulté. Constatons qu'au démarrage de cette activité l'enseignante n'explique pas pourquoi elle a mis les mots en colonnes (regroupement par graphie homogène du son « Keu ») et qu'elle ne s'en servira pas non plus pour aider ses élèves. Ainsi une élève collectera les mots suivants : « voici, ciseau, iceberg, branche ». Un autre binôme constatera : « on a presque rien fait car on a joué ». La synthèse ne pouvant porter que sur ce que l'enseignante novice a pris le temps d'observer dans les erreurs de procédure des élèves, elle va s'en trouver appauvrie. De plus, il sera difficile d'anticiper les erreurs amenées par les élèves devant tout le groupe.

Synthèse finale

32 Ce dernier épisode dure 10 minutes.

PE2 : regardez bien au tableau // ici ce sont les mots de tout à l'heure (geste de la main) // là les mots de l'affiche / Jeanne qu'est-ce qui fait Keu dans Clara ?

Jeanne : c'est le C

PE2 : tout le monde est d'accord ?

EEE : oui

PE2 : dans bécane ?

... Elle fait venir un élève au tableau et opère ainsi avec tous les mots du tableau, sans regarder le groupe et en se fixant sur l'élève appelé. Parfois elle s'adresse à toute la classe, en se contentant de quelques oui.

.....

PE2 : (en regardant sa montre) il nous reste trois mots / « étiquette/ qui /Quentin ». (Elle entoure « que » du mot étiquette comme vient de le faire l'élève venu au tableau) ///est-ce que tout le monde est d'accord avec ça ?

E : non

PE2 : Pourquoi ?

E : parce qu'il a entouré « que »

PE2 : et toi

E : moi j'aurai entouré que le « q ».

PE2 : tout le monde aurait entouré que le « q » ?

EEE : Ouiiii (franc et collectif)

PE2 : j'en ai vu qui n'avait pas entouré que le « q » mais une autre lettre aussi

E : (qui lève le doigt) le u

PE2 : toi tu aurais entouré aussi le u // Clément (il fait le mot « qui ») //très bien / à toi (geste + élève qui vient entourer « que » de Quentin) /// regarde si tu lis que ça / il reste quoi ?

E : « entin »

PE2 : et si je rajoute ça

E : qu

PE2 : ça fait « entin » (geste qui cache le qu), Quentin (geste qui dévoile) // le u s'entend pas et il sert à faire « Keu ».

33 Le problème des graphies « que » n'est pas résolu pour les élèves. Ici c'est bien la question des savoirs disciplinaires et des remédiations didactiques afférentes qui est en jeu. La séance se termine par l'écriture au propre des graphèmes concernant le phonème de la leçon (6 minutes). Le fait de faire passer chaque élève avec son mot n'a pas de raison en soi par rapport à l'objectif. En revanche, il trahit une représentation, un objectif implicite, celui d'une classe égalitaire et participative ; pour apprendre tout le monde devrait s'exprimer à égalité et montrer ainsi qu'il a fait du (son) travail...

Du glissement d'objectif au recouvrement des diverses tâches langagières

Le commentaire de l'enseignante novice dure trois minutes

- 34 Il s'articule d'abord autour de la gestion de la classe. « Un peu bruyant car je ne connaissais pas les élèves, mais ils ont travaillé ». L'enseignante novice considère qu'elle n'a pas bien géré le tableau et pourtant elle aime bien l'utiliser, affirme-t-elle. A la question du formateur « Comment avez-vous trouvé la classe » elle répond : « un peu bruyante car je ne connaissais pas les élèves. Au début je les avais pensé tout sage parce que je les avez vus avec vous et finalement j'aurais dû les cadrer un peu plus au départ, mais bon ça m'a pas dérangé. Maintenant ils ont travaillé, ils ont réussi à se concentrer ». On rejoint ici l'analyse effectuée par F. Saujat (2002)⁶ qui décrit une élaboration et une incorporation progressive de techniques spécifiques qui ont à voir avec l'instauration d'un cadre permettant l'apprentissage. A propos du contenu portant justement sur ce « faire classe », elle concède que la question du « qu » n'a pas été traitée clairement. « C'est à revoir car cela n'avait pas été anticipé en préparation de séance » (c'était pourtant bien le cas et les trois autres pairs observateurs vont le lui faire remarquer au moment de leur analyse portant sur la séance réalisée). Sur la tâche, le démarrage a été très rapide car « ils savaient le faire. Ils sont habitués ». Les objectifs sont atteints à son avis : « ça s'est bien passé ; mais ce sera à revoir » ; autrement formulé « la prise en main a été bonne mais il faudra re-faire classe, re-commencer ».
- 35 Cette auto-analyse met en avant, comme nous l'avons vu précédemment, la confusion entre travailler et apprendre. La priorité semble aller à la mise en travail qui renvoie à un observable de surface celui de la prise en main « réussie » d'un groupe. C'est le sentiment de pilotage effectif qui donne une vision positive de ce qui vient de se passer. Il est utile de confronter cette vue partielle des choses à celle des trois autres PE2 qui mis en situation d'observateur se sont centrés non plus sur eux mais sur les élèves et l'apprentissage, c'est-à-dire sur la notion disciplinaire à construire. Cette notion avait été au centre de leur activité de préparation et les quatre stagiaires avaient travaillé en ce sens, guidés par le maître formateur titulaire de la classe.

La critique des pairs observateurs

- 36 Les remarques portent toutes sur ce sujet. Tel élève n'a rien repéré (c, ch., ç) ; aurait-il eu un problème de compréhension de consigne ? Il y aurait eu intérêt à ramasser les feuilles remplies par les élèves. Les pairs lui reprochent de ne pas avoir pris le temps d'une discussion/justification à partir du mot « parasol ». Il fallait travailler dessus pour expliciter le contenu disciplinaire et éclaircir la tâche prescrite proposent-ils. La critique porte ensuite sur une procédure floue. Celle qui porte sur le repérage du son en début/milieu/fin de mot. Pourquoi ne pas avoir frappé dans les mains à chaque syllabe (technique du métier bien connu de ces PE2) alors que cela avait été proposé au moment de leur préparation collective. « Je n'ai pas osé car je connaissais pas la classe », se justifie l'enseignante novice. L'analyse porte ensuite sur la phase d'institutionnalisation de la séance. La mise en place indispensable à leurs yeux d'un tableau récapitulatif a manqué. Pourtant, le paradoxe est relevé, la phase de recherche a été minorée au profit d'une mise

en commun trop longue. Tout se passe comme si ce qui devait être central dans cette séance - la phase de recherche pour établir des procédures, comprendre - avait été remplacé par une validation collective qui devait en être seulement la résultante. En conclusion ce sont les aides de l'enseignant et son rôle qui sont mis en cause dans les difficultés rencontrées par certains élèves. Les quatre PE2 ayant préparé la séance et décidé seulement au tout dernier moment de qui allait s'occuper de la mise en œuvre, il est loisible de constater l'écart important qui s'est creusé en fin de séance. Devenu acteur, l'un d'eux s'est focalisé sur une mise en travail correspondant à la représentation courante de ce qu'est une classe avec un bon climat d'activité alors que les observateurs sont restés sur l'analyse de l'activité réelle d'apprentissage menée par les élèves, sur le contenu de savoir. Il s'est opéré un glissement dans l'objectif principal de la séance. Il est courant d'observer dans les stages en responsabilité ce type de comportement de la part des enseignants novices avec un réel taux de satisfaction de leur part s'ils considèrent que l'évaluateur a vu une classe « au travail ».

- 37 Si l'on revient à notre sujet initial, il y a diverses tâches langagières qui se recouvrent dans ce contexte :
- 38 - recouvrement entre consigne ou rappel de consigne et reformulation
- 39 - recouvrement entre remise au travail et dévolution ou réinscription dans la tâche
- 40 - recouvrement entre parler au groupe depuis le tableau et étayer ou renégocier les procédures.
- 41 A chacun de ces recouvrements correspondent des conduites de discours très différentes puisque dans le premier cas elles sont descendantes au niveau du statut et des postures (Goffman, 74) engagées - de l'enseignant vers l'élève - alors que dans le second cas elles sont dialogales, dans le sens où elles impliquent un travail dans et par le langage sur le savoir à construire. Dans ce deuxième cas de figure nous sommes dans une perspective vygotkienne de l'apprentissage : la représentation particulière à chaque langue et les formes discursives qu'elle prend, nécessite de se placer au niveau des espaces de sémiotisation où s'opèrent les choix de genres de discours et/ou de textes. Il s'agit d'opérations de reformulations collectives, orales et/ou écrites, des messages. C'est à partir de cet univers de référence ainsi créé, issu des activités disciplinaires, que l'élève éclaircit les tâches et fixe ses apprentissages dans et par les discours. Ces deux opérations étant comme les deux côtés d'une même feuille de papier, distinct et intriquées.

Former des enseignants novices à partir d'organiseurs de la pratique

- 42 S'il est important d'insister sur la complexité d'une situation de travail en classe ainsi que sur les diverses dimensions (psychologique, sociologique etc.) qui sont en jeu il est utile de rappeler que la raison d'être de toute activité scolaire est l'apprentissage de savoirs disciplinaires, que ces savoirs disciplinaires doivent être bien maîtrisés par l'enseignant qui veut faire son travail et que les activités langagières qui sont présentes dans chaque situation doivent faire l'objet d'une analyse en relation avec le contenu à maîtriser. Ce qui est ainsi en jeu épistémologiquement parlant c'est la nécessaire articulation entre une approche ergonomique et une approche didactique disciplinaire ainsi que sur le statut véritable qu'une recherche ainsi constituée accorde aux activités langagières. C'est cette absence d'articulation effective entre ces deux approches et la divergence de perspectives

sur le statut à accorder aux activités langagières dans l'apprentissage et par incidence dans la mise en travail scolaire qui freine aujourd'hui l'émergence d'une proposition claire d'un format de formation initiale. Pour revenir à notre petite contribution, l'approche « située » qui postule la prégnance du contexte d'action sur la tâche tend à représenter une séance d'enseignement comme l'exercice d'un pilotage « à vue » s'appuyant sur des micro-négociations. S. Casalfo (2000) considère ainsi que l'activité effective de l'enseignant est structurée plus par des objectifs définis en fonction des circonstances locales que par des buts fixés à l'avance. Serait-ce un point de distinction entre l'enseignant novice et l'enseignant expérimenté ? L'enseignant novice aurait-il tendance à refuser cette réalité, à la craindre au point de s'en tenir et de s'accrocher à son scénario pédagogique pré-construit lâchant très peu prise sur la situation ? Il s'attacherait pour cela à des macro fonctionnements, ne pas dépasser le temps, ne pas se laisser déborder par les élèves, les maintenir en travail, conclure collectivement le travail prévu. Ces macro fonctionnements trahissent une représentation de surface du rôle des discours scolaires et cette tension entre les deux dimensions du « faire classe » et du « prendre la classe en main ».

- 43 L'enseignant novice que nous venons d'observer l'a été dans le contexte déjà construit d'une classe de maître formateur. Sa présence n'a que peu modifié l'activité des élèves, activité souvent reproduite dans cette classe (« ils savaient le faire, ils sont habitués »). En réalité l'espace socio-discursif déjà ritualisé en genre et installé par la titulaire a joué un rôle compensateur. Les élèves ont maintenu l'activité d'apprentissage sans l'aide réelle de l'enseignante novice qui n'a pas su mettre en place un système de médiations adaptées et n'a pas pu prendre en compte, en cours de séance, les difficultés éprouvées par certains élèves. Pour cela il aurait fallu deux conditions : une meilleure maîtrise du contenu disciplinaire concerné par la séance ainsi que la capacité à gérer et accompagner la tâche langagière d'explicitation qu'auraient dû mener les élèves.
- 44 Loin de considérer, à travers la grille de lecture de la cognition située, que l'essentiel se jouant pendant l'accomplissement de la tâche prescrite l'enseignant ne peut que « surfer » sur la situation, nous insistons sur le fait que les savoir-faire d'un enseignant novice semblent être relativement distincts d'un enseignant chevronné. Les actions de l'enseignant novice s'établissent en genres, définis par des activités disciplinaires et discursives, qui viennent stabiliser les contextes situationnels de classe. C'est bien l'établissement, la construction de ces genres qui peut servir d'organisateur de la pratique enseignante ainsi que de point d'appui pour la formation initiale des enseignants. Nous rejoignons sur ce point les analyses de J.P. Bernié (2004) à propos de sa notion de « communauté discursive ». Cette étude, bien évidemment partielle du genre étudié ici seulement sous l'angle des activités langagières, semble bien être un des objets d'étude au service de la formation initiale des enseignants novices. Il reste à en déterminer la mise en œuvre pour le formé. Elle passe par l'enregistrement et l'analyse de séances réalisées sur le terrain d'exercice.
- 45 Par ailleurs comment expliquer, alors que tout métier nécessite un temps d'appropriation que certains enseignants novices ont une prise en charge de l'apprentissage de leurs élèves « remarquable » (observation triviale opérée par les maîtres formateurs effectuant chaque année les évaluations des stagiaires) ? Il est évident que les paramètres des recherches portant sur l'activité en classe et pris en compte jusqu'à aujourd'hui ne peuvent résoudre actuellement cette énigme.

BIBLIOGRAPHIE

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, Ed. de Minuit
- Bourdieu, P. (1994) *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Le Seuil
- Leplat, J., Hoc J-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, Leplat J. (coord.) *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. Tome I. Toulouse, Octarès, 47-60.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF
- Vergnaud, G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte, Carré P., Caspar P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod, 189-203.
- Vermersch, P. (2000). Approche du singulier, *Centre de Recherche sur la Formation. L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, 329-257.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- Tardif Maurice & Lessard Claude (2000). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Amigues, R., Lataillade, G. (2007). Le travail partagé des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg.
- Bernié, J-P. (2004). Pour un ensemble co-disciplinaire. In *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*. Québec.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 280-299). Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 137, 117-155.
- Bronckart, J.P. (1996). *Activités langagières, textes et discours*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Bucheton, D., Dezutter, D. (2008). Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Bruxelles : De Boeck.
- Casalfiore Stefania (2000). L'activité des enseignants en classe : Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. *Cahier de recherche du GIRSEF*, 6, p. 1-27.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Goffman, E (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Édition de Minuit
- Grandaty, M. & Chemla, M.T. (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages. In S.Plane & C.Garcia-Deban (éd.) *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hatier.
- Grandaty, M. (2005). De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage. In Talbot, L. (éd.) *Pratiques enseignantes et difficultés d'apprentissage*. (pp. 49-60). Ramonville : Eres.

Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe. In B.Schneuwly, T.Thévenaz-Christen (dir.) *Analyses des objets enseignés, le cas du français* (pp. 93-110). Bruxelles : de boeck.

Grandaty, M., Dupont, P. (2008). Comment orienter l'espace discursif et intersubjectif dans le cadre scolaire ? Médiation de l'enseignant et structure de l'interaction verbale dans un débat littéraire. In Carnus, M.F., Terrise, A., Garcia-Debanc, C., *Analyse didactique des pratiques des enseignants débutant*, (pp. 233-252). La pensée sauvage.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

Resnick, L.B. (1991). Shared cognition : Thinking as social practice. In Resnick, Levine & Teadley (éd.) *Perspectives on socially shared cognition*. Washington D.C.: American Psychological Association, 1-20.

Saujat, F. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 7, 107-117.

NOTES

1. Revue Française de Pédagogie (Janvier-février-mars 2002), Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. n° 138.

2. Numéro spécial de la lettre de l'association DFLM (1997), Pratiques enseignantes/ Activités des élèves dans la classe de français. N° 21-2.

Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T., Wirthner, M. Ed. (2001), *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8^{ème} colloque international de la DFLM. Neuchâtel.

Bucheton, D., Dezutter, D., Dir. (2008), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck.

Carnus, M.F., Terrise, A., Garcia-Debanc, C., Dir. (2008) *Analyse didactique des pratiques des enseignants débutant*. La pensée sauvage.

3. *Langages* (1995), Les analyses du discours en France. N°117

Langages (2004), Les genres de la parole. N°153

4. Vanderveken, D. (1998), *Les actes de discours*. Bruxelles : Mardaga.

5. Grandaty, M. (2002), Régulation de tâches langagières orales. In *Les tâches et leurs entours en classe de français*, Colloque DFLM Neuchâtel, cédérom.

Grandaty, M. (2003), En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ? In *Didactiques de l'oral*. Paris : Les Actes de la Desco.

Grandaty, M. (2004), L'enseignement de la langue à l'école primaire passe-t-il par son étude ou son usage raisonné ? Quel statut accorder aux activités métalangagières ? In *Actes du Colloque Langue et Etude de la langue*, IUFM d'Aix-Marseille, Presses Universitaires de Provence.

6. Sans distinguer abusivement d'un côté la prise en main de la classe et de l'autre la partie didactique du « faire classe » F. Saujat constate que l'imbrication de ces deux dimensions relève d'une maîtrise de professeurs chevronnés.

RÉSUMÉS

Dans le cadre de l'analyse des pratiques nous rencontrons le problème de la critique de leçon effectuée avec un professeur stagiaire. Nous étudierons le décalage entre « *des activités scolaires, c'est-à-dire des tâches, des exercices prescrits par l'enseignant et définis par des consignes de toutes sortes, et l'activité cognitivo-langagière sollicitée ou observée effectivement chez les élèves* ». A partir de la retranscription d'une séance d'enseignement enregistrée en CP notre contribution portera sur l'étude de diverses formes de guidage en tâchant de caractériser ce qui peut être attribué à l'inexpertise. Cette séance est complétée par un entretien avec l'enseignant novice et sa confrontation à d'autres pairs. Peut-on tirer les mêmes conclusions – formulées à partir des travaux descriptifs de la cognition « située » - sur un enseignant novice que sur un enseignant chevronné ? Qu'en déduire comme analyse et comme ressource pour construire une formation initiale efficiente ?

In the analysis of teaching practices we are faced with the problem of the critical evaluation of the lesson organized with the student teacher. We intend to present the discrepancy between on the one hand "school activities, i.e. assignment, exercises given by the teacher and specified by a variety of instructions, and on the other hand the cognitive-linguistic activity fostered or actually noticed in the pupils." Based upon the transcription of the videotaping of a first-year classroom session, my presentation will deal with various guiding procedures and will attempt to assess what may be attributed to lack of expertise. Besides, at the end of the session, there is an interview with the student teacher and feedback from his peers. Could we draw the same conclusions – formulated on the basis of descriptive studies of 'situated' cognition – about a beginning teacher as we would with an experienced teacher? What kind of analysis and resource can be deduced in order to develop an effective initial teacher training?

En el contexto de analisis de los usos encontramos el problema de la critica de « dar clase » realizada por un personal docente cursillista. Vamos a estudiar el desfase entre actividades en clase, es decir tareas, ejercicios prescritos y definidos por varias instrucciones y la actividad intelectual producida por los alumnos. Nuestra contribucion se apoya sobre las diversas formas de mediacion específicas producidas por un personal docente cursillista. Consideramos que hay una diferencia entre él y un personal docente experimentado y tambien que las descripciones resultante de la « cognition située » no estaran suficientes. Que perspectivas podemos tirar en cuanto a una educacion inicial de este personal cursillista ?

INDEX

Palabras claves : actividad, mediacion, tarea, personal docente cursillista, organizador de usos

Keywords : activity, mediation, assignment, beginning teacher (student teacher/ new teacher), organizer of the practice (teaching practice)

Mots-clés : activité, médiation, tâche, enseignant novice, organisateur de la pratique

AUTEUR

MICHEL GRANDATY

IUFM Midi-Pyrénées & UT2Ert-e 64 GRIDIFE & Octogone, IFR n°96