



**Gestes professionnels et
accompagnement des professeurs-
stagiaires : une réponse aux difficultés
scolaires des élèves**

**Rapport de recherche CEPEC réalisé par
Michel Saroul et Franck Giol**

**Avec le soutien financier de FORMIRIS
35 rue Vaugelas 75015 Paris**

Mars 2014

TABLE DES MATIERES

1. Introduction.....	3
1.1 Positionnements et orientations d'ensemble	3
Un constat : les transformations du métier d'enseignant	3
Des orientations d'ensemble.....	4
1.2 Présentation de la recherche.....	6
2. Elaboration de la recherche.....	9
2.1 Cadre épistémologique et théorique.....	9
Professionalité	9
Retour sur la construction de la professionnalité	11
2.2 Problématique	12
L'activité d'observation	12
2.3 Hypothèses de recherche	14
2.4 Méthodologie.....	15
L'approche « processus-produit ».....	15
L'analyse des pratiques	18
L'analyse de l'activité.....	19
Critères et choix d'un modèle	21
Présentation du modèle du « Multi-agenda des Gestes professionnels »	23
3. Réalisation de la recherche	29
3.1 Mise en place de l'expérimentation	29
3.2 Les visites.....	29
Le questionnaire initial	29
Les choix effectués	30
Le protocole de visite.....	31
L'observation des activités.....	31
La détermination de la posture	32
Le dialogue et l'analyse	33
Une illustration	34
3.3 La formation des tuteurs.....	36
Les fonctions du tuteur	36

Les activités de tutorat.....	38
3.4 Résultats et limites	41
4. Conclusion	44
5. Bibliographie et sitographie	45
5.1 Bibliographie.....	45
5.2 Sitographie	46
6. Annexes.....	47
Annexe 1 - La posture professionnelle	47
Annexe 2 - Identité professionnelle	50

1. Introduction

1.1 Positionnements et orientations d'ensemble

Un constat : les transformations du métier d'enseignant

Cette recherche consacrée aux Gestes professionnels des enseignants est née d'un certain nombre de préoccupations partagées par les formateurs du CEPEC au sujet des transformations contemporaines du métier d'enseignant. De nos jours, le métier d'enseignant est en effet confronté à un certain nombre de défis qui interrogent tout à la fois les conditions de formations des professeurs-stagiaires, les conditions d'enseignement-apprentissage, et plus généralement la nécessité de définir une autre professionnalité enseignante.

Prenant appui sur une succession d'analyses et de modélisations dont celles récemment développées par Dominique Bucheton¹, nous pouvons repérer trois défis d'ordre éthique et politique qui se posent plus particulièrement aux enseignants et aux formateurs d'aujourd'hui généralement confrontés à un métier en crise :

- face à l'hétérogénéité des classes, aux sureffectifs, aux conditions de rémunérations réels ou ressentis et plus généralement à la faible reconnaissance sociale dont ils font l'objet, un certain malaise enseignant tend de plus en plus à s'exprimer, rendant l'engagement difficile et interrogeant le sens même du métier ;

- les enseignants se trouvent par ailleurs confrontés à des transformations sociétales majeures (société de la connaissance et enjeux démocratiques, valeurs partagées, etc.) qui interrogent fondamentalement le rôle et la finalité de l'Ecole ;

- ainsi la nécessité d'une professionnalité renouvelée se fait-elle sentir, professionnalité qui serait plus ajustée aux besoins des nouveaux publics, plus collective, plus instrumentée et en phase avec les recherches et qui s'appuierait

¹ Conférence prononcée lors du séminaire du CEPEC les 7 et 8 novembre 2012 : <http://cepecdoc.superdoc.com/modules/edito/content.php?id=144&pid=0>

sur d'autres valeurs que la compétitivité, respectant ainsi les personnes dans leur singularité

Face à ce constat d'une crise du métier, et compte tenu des enjeux pour les jeunes eux-mêmes, il apparaît que le métier d'enseignant doit évoluer en s'appuyant sur des principes clairs, tels que :

- la reconnaissance des rôles et des statuts nouveaux des enseignants ;
- l'innovation, la créativité, en d'autres termes l'invention au quotidien du métier de la part d'enseignants conscients de l'importance de l'engagement ;
- le renforcement des liens entre formation et recherche.

Enfin, les enseignants d'aujourd'hui doivent apprendre à résister aux injonctions parfois contradictoires qui leur sont adressées, de la part des élèves, des collègues, de l'institution, voire d'eux-mêmes, afin de pouvoir porter un autre regard sur les élèves, d'être à eux dans leur singularité et de développer un haut niveau de conscience professionnelle.

Des orientations d'ensemble

Précisément, les offres de formation proposées par le CEPEC depuis de nombreuses années ont accompagné les mutations successives du métier d'enseignant.

De fait, l'observation révèle que l'accueil d'un public scolaire de plus en plus hétérogène se traduit, plus ou moins aisément, par l'émergence de missions éducatives de plus en plus diversifiées.

Le projet d'établissement lui-même insiste régulièrement sur la nécessité de repenser l'activité enseignante, sollicité par les initiatives officielles telles que l'accompagnement personnalisé au lycée ou le livret personnel de compétences au collège.

Les orientations affirmées par l'enseignement catholique sur la prise en compte de la personne ont stimulé dans les communautés éducatives la réflexion sur la prise en charge de la différence et de la pluralité². On relèvera enfin la définition hésitante³, mais néanmoins bien réelle, de fonctions nouvelles telles que responsable de projet, professeur coordinateur, etc. qui témoignent de la tentative de répondre à de nouveaux besoins⁴.

Depuis de nombreuses années nous accompagnons, en particulier lors de la mise en place des réformes, de l'école au lycée, de nombreux établissements, à la fois sur les interventions didactiques et pédagogiques des enseignants face à la prise en compte de la diversité des élèves et de leurs parcours, et sur l'organisation des équipes. Nous disposons d'un panel d'écoles, collèges et lycées très diversifié ainsi que des travaux mis en chantier lors de journées en établissement.

D'autre part, dans la perspective de réponse à la demande croissante, tant dans la Formation Initiale que dans la Formation continue, avec en particulier la nécessité d'accompagner la formation des professeurs-stagiaires issus de différents concours, le CEPEC s'est donné comme thème de réflexion la question du métier d'enseignant. L'ensemble de nos structures de travail (assemblée des formateurs, conseil pédagogique, séminaire interne Annuel, groupes de recherche) a retenu ce questionnement pour concentrer les observations et les expérimentations utiles à constituer un fonds de ressources (informations, comptes rendus d'expériences, outils).

Ainsi s'est-il agi pour le CEPEC de conduire une réflexion exploratoire sur un objet qui se trouve tout à la fois cœur de ses activités de formation initiale et continue (et plus précisément celles de la formation des professeurs stagiaires du 2nd degré) et qui implique nécessairement les conditions de l'enseignement-apprentissage, soit

² Sur ce point, se référer au *Statut de l'enseignement catholique en France* (2013) : <http://www.enseignement-catholique.fr/ec/images/stories/abonnement/statut-enseignement-catholique-juin-2013.pdf>

³ A noter, au moment où nous écrivons ces lignes, la redéfinition en cours du texte définissant le métier d'enseignant.

⁴ Sur ce point, se référer au Bulletin Officiel n°2 du 13 janvier 2011 : <http://www.education.gouv.fr/cid54506/menh1028790c.html>

in fine les élèves eux-mêmes ; cela dans la double perspective d'améliorer les réflexions et les pratiques de formation du CEPEC tout en contribuant à relever les défis qui se posent aujourd'hui aux enseignants.

1.2 Présentation de la recherche

La mise en place des IUFM, à partir des réflexions du rapport Bancel, a introduit, dans le langage quotidien de la formation les termes de professionnalité et de professionnalisation. Etre enseignant est métier qui s'apprend.

Dans ce contexte, et en particulier depuis le mouvement de démocratisation du système éducatif français, l'ISFEC 2nd degré Rhône-Alpes⁵, d'abord avec les professeurs débutants puis les professeurs-stagiaires, a accompagné l'évolution de la définition de la professionnalité des enseignants et réfléchit sur les démarches de professionnalisation nécessaires à sa construction.

Le travail de recherche présenté dans ce document s'inscrit dans la continuité des différents travaux engagés par l'ISFEC 2nd degré Rhône-Alpes du CEPEC qui, pour ce qui concerne les recherches aidées par Formiris, ont principalement concerné la problématique de l'évaluation avec le double objectif d'améliorer la formation des tuteurs, acteurs « intermédiaires » entre l'établissement scolaire et l'institut de formation et le suivi et la formation des professeurs-stagiaires.

Ces travaux, en liens avec les différentes définitions du métier d'enseignant prescrites par différents textes officiels⁶ ont porté essentiellement sur la question de l'évaluation des compétences professionnelles des professeurs-stagiaires :

- évaluation principalement formative, en accompagnement de la mise en œuvre de nouveaux dispositifs de formation à et par l'analyse des pratiques, avec l'introduction du portfolio dans le parcours de formation ;

⁵ D'abord appelé IFREP puis IFP Rhône-Alpes, l'ISFEC 2nd degré Rhône-Alpes constitue le secteur formation initiale du CEPEC.

⁶ *Définition de la mission des enseignants (1997) ; Référentiel de compétences (2007, 2010, 2013).*

- évaluation sommative et certificative avec l'explicitation de descripteurs des compétences professionnelles du référentiel ministériel à des fins de validation, certification et titularisation.

Dans ces deux recherches, il s'est agi principalement, partant des prescriptions du référentiel de compétences et de leurs mises en œuvre par les différents acteurs, d'améliorer le processus de formation et de professionnalisation en dotant les formateurs, tuteurs et professeurs-stagiaires, d'éléments de référence permettant une meilleure compréhension et lisibilité des attendus institutionnels.

Le travail relaté ici, dans la complémentarité des travaux précédents, s'intéresse, au-delà de la prescription, et de manière complémentaire à la professionnalisation, à la question de la professionnalité et, particulièrement, au travail réel des enseignants et à la manière d'y former les nouveaux enseignants que sont les professeurs-stagiaires.

En effet lors de nombreuses situations de formations de tuteurs et d'observation des professeurs-stagiaires, il est apparu que la seule centration sur la définition des compétences professionnelles ne permettait pas toujours d'appréhender la professionnalité dans son ensemble et de faire référence aux effets de formation des élèves.

Pour ce travail nous avons donc décidé de saisir la compétence professionnelle, contrairement à ce que nous avons fait précédemment, non pas dans sa définition prescriptive du référentiel de compétences mais à travers l'agir professionnel ; la finalité restant l'amélioration du processus conduisant à son élaboration.

Dans ce cadre nous avons mis l'accent sur l'étude des situations de formation relevant de l'analyse des pratiques ayant comme support l'observation des situations d'enseignement. Ces situations d'observations sont en effet, que ce soit pour le tuteur, le formateur ou le stagiaire lui-même à la base des principales méthodologies de la formation à et par l'analyse des pratiques.

Dans la suite de ce texte seront successivement proposés :

- un retour sur le choix d'une définition de la professionnalité enseignante ;
- les questions posées par le processus de construction de cette professionnalité ;
- la problématique retenue ainsi que son traitement.

2. Elaboration de la recherche

2.1 Cadre épistémologique et théorique

Notre travail de recherche s'appuie sur les travaux de Schön sur le praticien réflexif et ses différents prolongements appliqués au métier d'enseignant : P. Perrenoud, A. Jorro pour ses travaux sur l'évaluation et le développement professionnel, B. Schneuwly (ERHISE/GRAFE) pour ses recherches conduites à l'université de Genève, D. Bucheton (IUFM de Montpellier) sur les gestes professionnels de l'enseignant.

Professionnalité

Dan l'ensemble de ces recherches on part du principe que le métier d'enseignant est en cours de professionnalisation :

"La professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique " Philippe Perrenoud

Cette professionnalité serait rendue nécessaire par :

- la remise en cause et le flou des missions de l'école ;
- la massification de l'enseignement et la diversification du public scolaire et ses conséquences sur la nécessité de diversifier les démarches de formation ; en particulier pour aider les élèves en difficulté ;
- l'évolution rapide des connaissances et le développement des nouvelles technologies dans l'éducation ;
- le développement du travail en équipes et l'importance croissante de l'établissement scolaire comme « maillon élémentaire » dans le pilotage du système éducatif.

Dans cette approche, le professionnel est alors décrit comme une personne dotée de compétences spécifiques, spécialisées, elles-mêmes reposant sur une base de

savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'université ou par la pratique.

Ces compétences se construisent alors à partir d'un processus de rationalisation des savoirs mise en œuvre dans les pratiques, mais aussi à partir de pratiques efficaces en situation.

Charlot & Bautier (1992) distinguent le professionnel de "l'homme de science, de l'empirique, du bureaucrate, du militant/bénévole», et en précisent la définition en évoquant six critères ; ainsi le professionnel est celui qui se caractérise par :

- une base de connaissances,
- une pratique en situation,
- une capacité à rendre compte de ses savoirs, de ses savoir-faire, de ses actes,
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences,
- une adhésion à des représentations et à des normes collectives, constitutives de "l'identité professionnelle",
- l'appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion, des discours de valorisation et de légitimation⁷.

Enfin, le métier d'enseignant, du fait même de la relation enseignant-élève, renvoie à une certaine dose d'incertitude et d'imprévu. Ce qui nécessite alors une capacité certaine à résoudre des problèmes⁸. L'enseignant professionnel serait alors aussi un « praticien réflexif », soit, comme l'écrit Jorro (2005), « un praticien qui conceptualise, mobilise un aspect de la pensée réflexive et par conséquent un aspect de la professionnalité »⁹.

⁷ Charlot, B. ; Bautier, E. (1992). *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires*. Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations. France. Direction de la population et des migrations, Saint-Denis : Université Paris 8.

⁸ Tochon, F.-V. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : Nathan pédagogie.

⁹ Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Retour sur la construction de la professionnalité

Comme on vient de le rappeler brièvement, la définition de la professionnalité de l'enseignant, pose encore de nombreux problèmes de définition. La construction de cette professionnalité par la formation initiale, se définit, depuis le début des années 1990 avec la mise en place des IUFM, comme une formation professionnelle d'adultes par alternance. Ceci se traduit, en particulier par l'existence d'objectifs rassemblés dans un référentiel de compétences et par la référence à des dispositifs mettant en œuvre des démarches d'analyse des pratiques¹⁰.

Parmi l'ensemble des dispositifs correspondant à cette définition, la formation par et à l'analyse des pratiques joue un rôle particulier. En effet elle est pratiquée par une pluralité d'acteurs (le professeur-stagiaire, le tuteur, les formateurs voire l'inspecteur) et prend des formes diversifiées. Elle peut, en particulier être réalisée sous une forme collective, en institut de formation par exemple, ou de manière individualisée dans le cadre d'un accompagnement.

C'est cette dernière modalité qui a attiré notre attention. En effet cette analyse se réalise la plupart du temps à la suite d'une situation d'observation d'une situation d'enseignement-apprentissage. Or il nous est apparu que cette observation et sa description, nécessaire à l'analyse, n'allait pas de soi.

Qu'observer pour pouvoir ensuite parler de professionnalité ? Comment donner du sens à des indicateurs relevés dans les différentes pratiques ? Comment utiliser ces observations dans un processus de formation ? Ces à ces questions que nous avons voulu apporter notre contribution.

¹⁰ Schön, D.-A. (1996). *op.cit.*

2.2 Problématique

L'activité d'observation

Comme nous l'avons fréquemment remarqué, l'observation des situations d'enseignement-apprentissage par les différents acteurs de la formation est une activité qui semble aller de soi. De fait elle est souvent mise en œuvre pour elle-même sans que sa finalité et son intégration dans un dispositif de formation n'aient été suffisamment travaillés. Or, pour peu qu'elle participe aussi du processus de titularisation, cette activité nécessite d'être mieux définie. L'observation des situations d'enseignement pose donc les questions de sa finalité et de son objet.

Concernant la finalité l'interaction forte entre observation et évaluation nécessite de bien distinguer l'observation à des fins formatives de l'observation à dominante certificative, et de bien préciser qu'il s'agit, dans notre cas, d'observer la situation et ses composantes et de travailler la complémentarité évaluation des effets de la situation d'enseignement/évaluation des compétences de l'enseignant :

« C'est pourquoi les processus d'observation et d'évaluation ne sont pas indépendants, mais complémentaires : non seulement l'observation se met au service de l'évaluation des effets du processus enseignement-apprentissage mais comporte en lui-même un processus évaluatif, ne fût-ce que dans le choix de ce qui va être observé et dans le processus d'attribution de sens de ce qui est observé » M. Postic, JM de Ketele, observer les situations éducatives (1988).

En termes de modalités, l'observation des pratiques des tuteurs et des formateurs montrent que lorsqu'ils observent une situation d'enseignement, ils prennent principalement en compte la visée formative et mettent en œuvre des dispositifs qui s'appuient le plus souvent sur une méthodologie consistant à relever des faits d'enseignement-apprentissage, avec ou sans le support d'une grille d'observation. L'entretien qui suit l'observation permettant alors de mettre en œuvre la démarche d'analyse des pratiques.

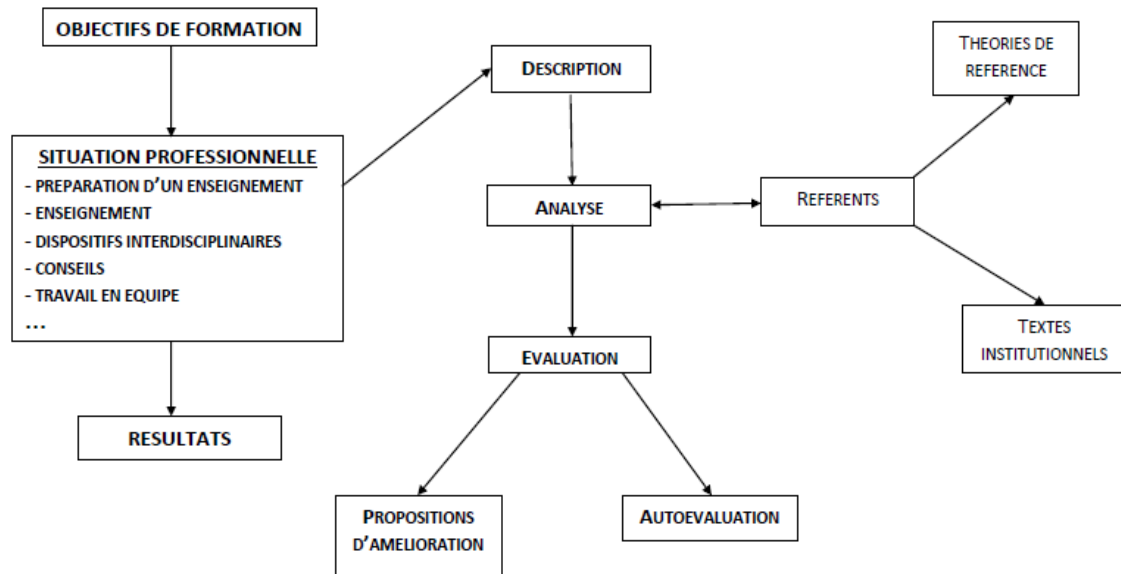
Au cours de ces entretiens, outre qu'est exprimé un avis général sur la prestation (« ça allait... ? »), ce que l'on constate alors c'est le plus souvent une absence de modèle référent du métier d'enseignant, ne permettant pas de donner sens et valeur à différents indices perçus dans la situation observée. Ces indices, pris isolément, font alors l'objet d'une tentative de problématisation et de formulation de pistes d'amélioration. Ils ne sont alors indicateurs d'aucune catégorie préalablement définie mais relèvent plutôt d'attendus normatifs (« tu devrais écrire au tableau... »).

Cette « boucle courte » d'analyse des pratiques observées, si elle permet des améliorations ponctuelles indispensables au développement des compétences professionnelles, ne répond pas suffisamment aux différentes questions posées, en particulier par les tuteurs, sur le développement de ces compétences.

En particulier la question du comment travailler en accompagnement les liens entre ce qui est observé et :

- le développement ou non de compétences professionnelles souvent définies par les référentiels de compétences de manière générique et globale,
- la définition des niveaux de compétences acquis,
- la référence à la posture professionnelle du professeur-stagiaire adaptée ou non à la situation avec les dimensions éthiques et déontologiques formulés dans le référentiel de compétences,
- la construction et le développement de l'identité professionnelle, qui ne peuvent-être que difficilement abordées à partir d'indices pris isolément, sans prendre en compte la parole du professeur-stagiaire et faute de modèles permettant de croiser ces entrées avec les indicateurs observés.

ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES



2.3 Hypothèses de recherche

Pour toutes les raisons invoquées précédemment, nous faisons l'hypothèse que le choix d'un modèle d'analyse et ici, en particulier, celui des gestes professionnels, est indispensable pour introduire des analyses de pratiques susceptibles de déclencher un renouvellement des postures d'accompagnement, en combinant des ressources diversifiées dont une démarche réflexive appliquée aux gestes professionnels de l'enseignant est la condition, valorisant ainsi des compétences d'animation, de conseil, d'accompagnement et d'enseignement.

Nous pensons également que la mise en œuvre d'un travail collaboratif, source de co-formation, est à initier pour mieux associer l'ensemble des acteurs de la formation initiale : enseignants débutants et confirmés, formateurs, tuteurs...¹¹

Enfin nous considérons que la mise en relation de ces perspectives avec le redéploiement du projet d'établissement est un atout décisif pour le pilotage des

¹¹ L'existence de deux types de tuteurs (université et établissement) dans le cadre de la mise en place des masters MEEF à la rentrée 2014-2015, offre selon nous une opportunité de travail collaboratif tout à fait intéressante sur ce plan.

établissements. C'est pour nous une des conditions de la mise en œuvre de la dimension formative de l'établissement scolaire.

2.4 Méthodologie

Après avoir décidé de travailler plus particulièrement sur la problématique de l'observation des situations d'enseignement à des fins d'amélioration de la formation des professeurs-stagiaires il a été nécessaire :

- de préciser un certain nombre de notions, concepts et modèles concernant l'observation ;
- de choisir un modèle de l'action enseignante accessible en particulier aux tuteurs ;
- de définir les modalités et les outils d'expérimentation.

L'exploitation des données recueillies a ensuite fait l'objet d'un travail d'analyse. La recherche de modèles répondant en particulier à des critères pragmatiques d'utilisation en formation et d'outil dans le cadre des visites des tuteurs et des formateurs nous a permis d'en dresser le panorama suivant.

L'approche « processus-produit »

Correspondant à une approche behavioriste qui tente de déterminer les critères d'efficacité permettant de définir le « bon enseignant », les modèles de cette catégorie ont d'abord permis de mettre l'accent sur les caractéristiques du professeur, ses comportements efficaces ou non, verbal ou non verbal... L'idée étant alors de définir les traits du « bon enseignant » ou/et de « l'enseignant efficace ».

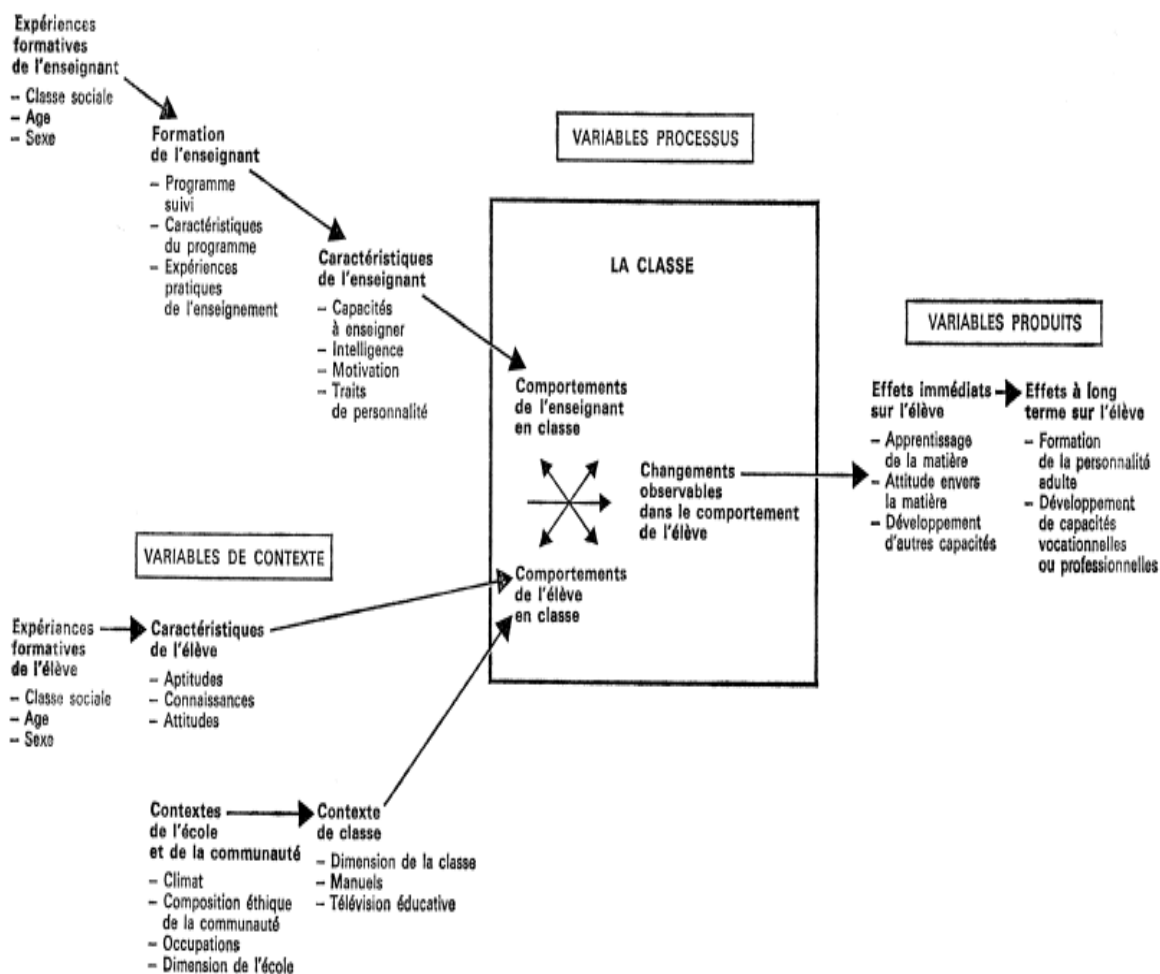
Comme l'explique Vincent Carette (2008) : « Globalement et schématiquement, l'enseignant efficace dans une approche « processus-produits » serait un enseignant qui propose des activités « très » structurées. Il travaille à petit pas. Il arrive à gérer son programme avec dextérité en insistant suffisamment longtemps

sur les matières importantes. Il propose des évaluations qui correspondent à ce qui a été effectivement enseigné. Il pose de nombreuses questions et pratique un feedback positif (des louanges rares, mais distribuées à bon escient). Il est expert, s'intéresse aux apprentissages fondamentaux et se démarque de l'enseignant « animateur ». L'enseignant efficace peut travailler de manière « frontale » et négliger la différenciation des apprentissages et les travaux de groupes. Il arrive à impliquer les élèves dans les exercices individuels. C'est une personne rigoureuse.

On notera que les recherches de ce type ont souvent permis la construction de grilles d'observation encore fréquemment utilisées dans les pratiques d'observation et de tutorat. On notera aussi que dans ces approches le travail de l'enseignant est abordé uniquement dans ses activités de classe et le plus souvent décrit en favorisant la dimension de l'interaction enseignant-élèves, les dimensions disciplinaire, didactique, institutionnelle étant sous-estimées ou ignorées.

Par la suite, ces travaux infructueux se sont orientés, comme le traduit le schéma ci-dessous, sur la recherche des liens de causalités, ou de corrélation, existants entre les différentes caractéristiques d'un enseignement (processus) et les résultats d'apprentissage des élèves (produit).

TABLEAU IV. — Le modèle de Dunkin et Biddle pour l'étude du processus d'enseignement



Extraits d'*Observer les situations éducatives*, M. Postic & J.-M. De Ketele, Paris, PUF, 1988, p.180.

Evidemment on ne peut que constater l'écart entre ces modèles et les discours actuels sur le métier d'enseignant basés sur des propositions pédagogiques qui s'éloignent fortement de celles présentées par ces chercheurs. Ainsi, l'enseignant « efficace » (Perrenoud, 1999 ; Meirieu, 1990 ; Astolfi 1992 ; Rey, 1998 ; Tardif, 1992), tel qu'il est présenté dans de nombreux discours pédagogiques contemporains habituellement tenus dans les formations initiales et continues, est un enseignant qui organise et anime des situations d'apprentissage. Il construit des activités où les élèves sont mis en recherche. Par l'action, les élèves sont régulièrement conduits à résoudre des problèmes. Ceux-ci ont comme objectif d'amener les élèves à modifier leurs représentations en les confrontant à des

obstacles cognitifs. Il pratique régulièrement une évaluation formative, propose des travaux de groupes et met en place une différenciation des apprentissages. Il travaille avec les enfants en difficulté, suscite le désir d'apprendre, explicite le rapport au savoir et le sens du travail scolaire.

L'analyse des pratiques

S'éloignant des modèles précédents, dans le modèle professionnel du « praticien réflexif » basé sur une approche constructiviste et cognitive on s'intéresse :

- soit à la succession des étapes permettant des aller-retour action – réflexion, pratiques – théories ;

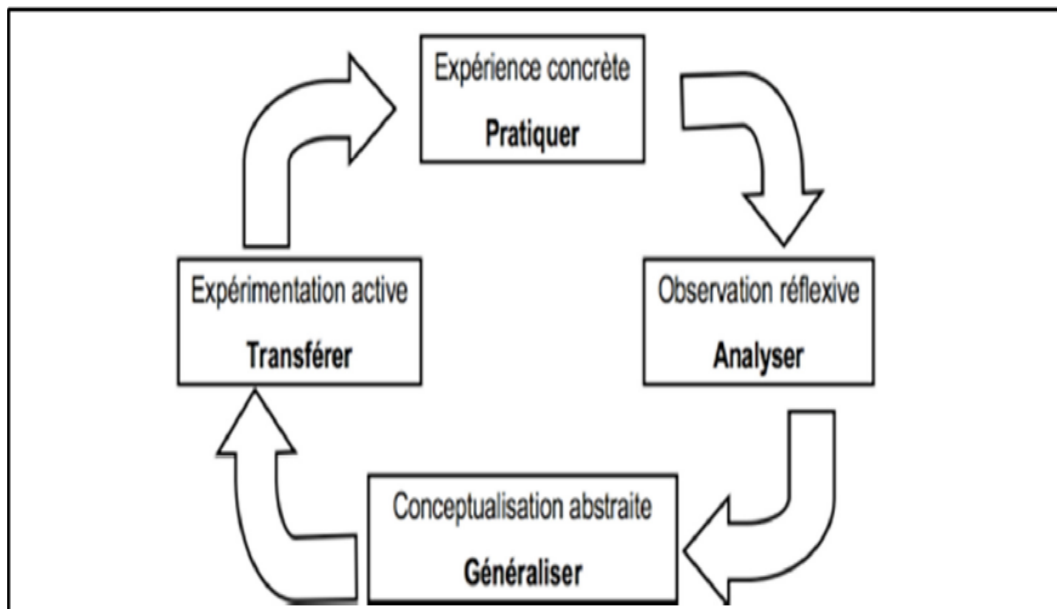


Figure 1 : modèle de Kolb (repris dans Daele, 2009)

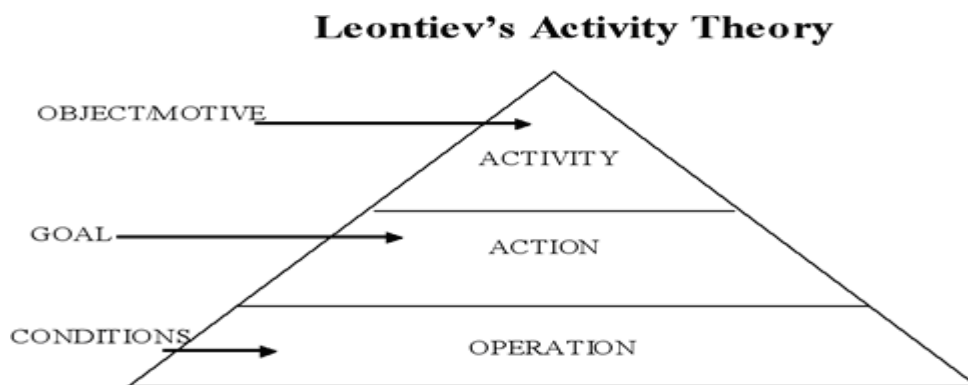
- soit à différents niveaux ou seuil d'analyse comme par exemple ceux proposés par Jorro (2005):

« *L'analyse des journaux de bord permet de distinguer trois seuils de réflexivité : le reflet, l'interprétation et la fonction critique-régulatrice. Il se pourrait bien que les praticiens considèrent le seuil de l'interprétation comme un niveau ultime de la réflexivité et que le coeur de la pratique réflexive soit celui de la conceptualisation* » (Saussez, Ewen, Girard, 2001).

A noter dans ce dernier exemple l'intérêt que peut représenter la notion de niveaux qui pourrait rejoindre nos interrogations sur les différents niveaux d'analyse nécessaires à un travail sur les pratiques, les postures et l'identité professionnelle.

L'analyse de l'activité

Dans la continuité de ce qui a été présenté on passe ici de l'analyse des pratiques à l'analyse de l'activité de l'enseignant, voire de la co-activité enseignant – élève. L'approche ergonomique, en particulier, basée sur la théorie de l'activité proposée par Leontiev (1981) fournit, avec l'analyse du travail réel des enseignants une nouvelle perspective. Sont alors distingués les concepts d'action, de tâche (but) et d'activité (motifs).



L'organisation fonctionnelle de l'activité (d'après Leontiev, 1981)

Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants

Nous avons repris ci-dessous le modèle de R. Goigoux qui, selon nous, permet d'inclure les approches de l'ergonomie avec ses concepts de « travail prescrit », « travail réel », de « tâches et activités », voire de « genre » et « style », tout en prenant en compte l'environnement et les effets de l'acte d'enseignement.

Ce schéma, proche dans l'approche processus-produite (De Ketele, Postic) met l'accent sur l'activité réelle de l'enseignant.

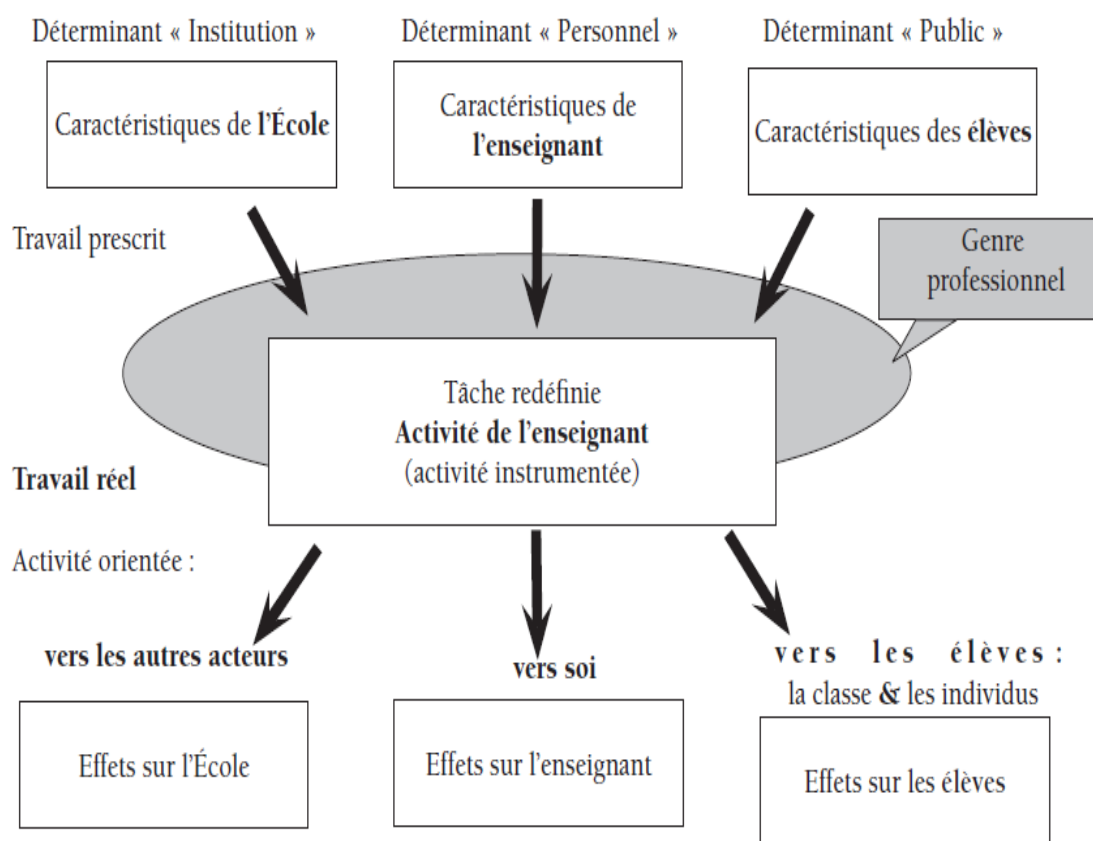


Schéma n° 2 : modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant

Légende : A → B signifie "B dépend pour partie de A"

Goigoux, R. (2007)

On peut aussi noter, dans le domaine de l'analyse de l'activité, les travaux de la didactique professionnelle qui, s'appuyant sur les recherches en didactiques des disciplines, met l'accent sur la conceptualisation de l'action à travers les savoirs professionnels mobilisés, les processus de construction et de mise en œuvre de ces savoirs et les conditions facilitant leur construction.

« L'approche de la didactique professionnelle emprunte d'un côté à l'ergonomie cognitive et de l'autre au champ de la didactique des disciplines et plus précisément à la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1986). Cette approche articule explicitement la recherche et la formation, qui est posée d'emblée comme un objectif. L'analyse de l'activité, essentiellement sur le versant cognitif, permet en particulier d'identifier les « concepts pragmatiques » (Pastré, 1997) et les connaissances en actes mobilisées par des professionnels. Récemment, Vidal et Rogalski (2007) ont fait le point sur la place de la conceptualisation dans l'activité professionnelle et montrent comment les concepts

pragmatiques ou les concepts-en-acte, qui sont des représentations mentales d'une situation professionnelle précise orientée vers l'action, sont fortement organisatrices de l'activité de travail des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive » (Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard et alli, 2008).

Critères et choix d'un modèle

C'est dans cette approche de l'analyse de l'activité que nous avons recherché un modèle permettant l'analyse des observations des situations d'enseignement. Comme il a été précisé précédemment ce modèle devait correspondre aux critères suivants :

- permettre d'améliorer la formation des professeurs-stagiaires en favorisant une analyse de leur activité non seulement au niveau des comportements observables mais aussi à ceux plus généraux de la posture et de l'identité professionnelle ;
- être utilisable par des tuteurs¹² et des formateurs dans le quotidien de leur activité d'accompagnement ;
- d'être « lisible » par des professeurs-stagiaires débutants dans l'enseignement.

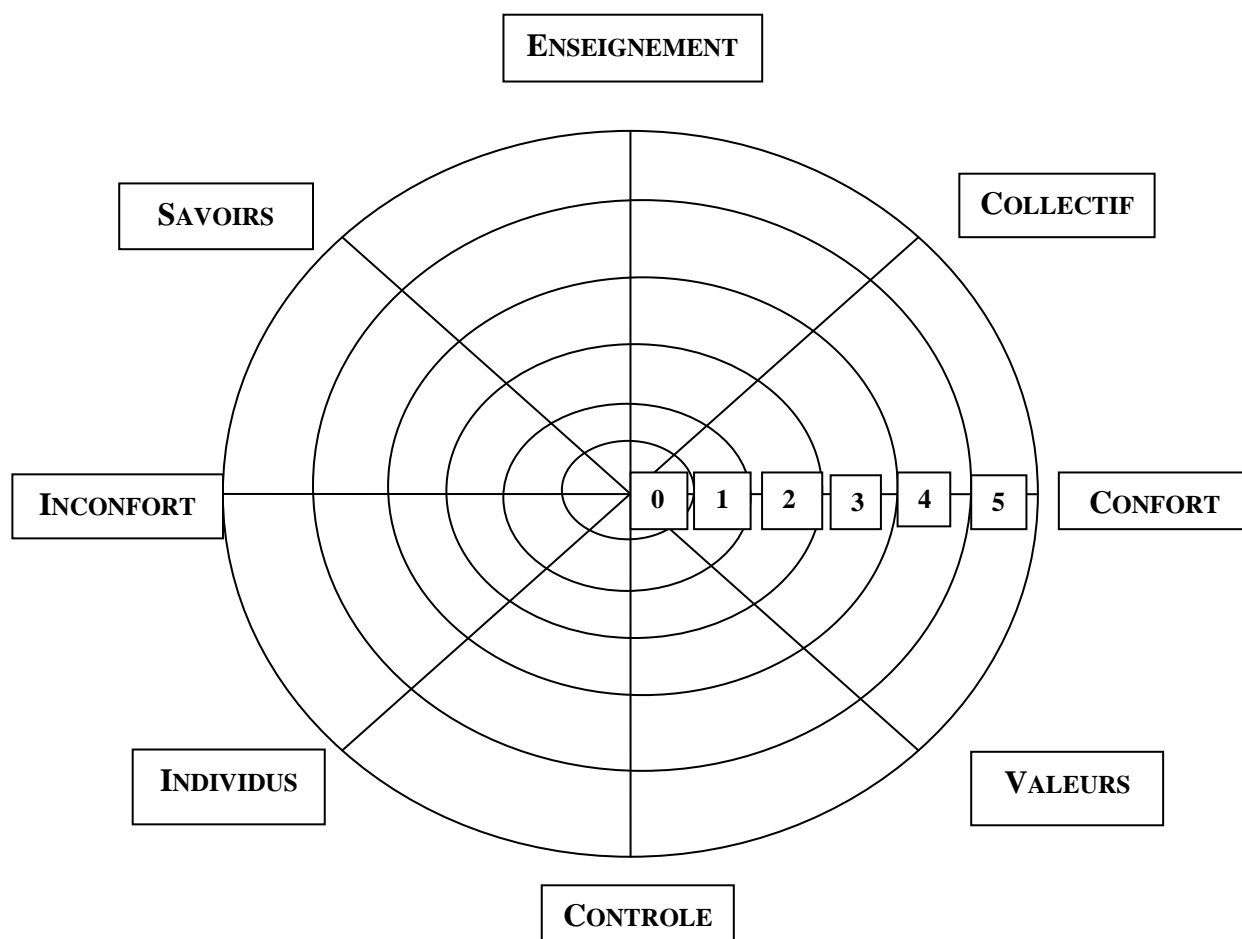
Deux modélisations nous ont paru intéressantes au regard de ces critères:

1) Celle du « simplexe »¹³ permettant de prendre en compte la complexité du travail enseignant à partir d'une « combinaison d'organismes génériques » en interaction les uns avec les autres :

- deux préoccupations prioritaires "enseigner" et "contrôler",
- des savoirs (instruction) et des valeurs (éducation),
- des modalités d'adressage à des individus et des collectifs,
- un vécu professionnel plus ou moins confortable.

¹² Les tuteurs en activité sont des enseignants reconnus par le corps d'inspection mais pas forcément spécialistes de l'accompagnement

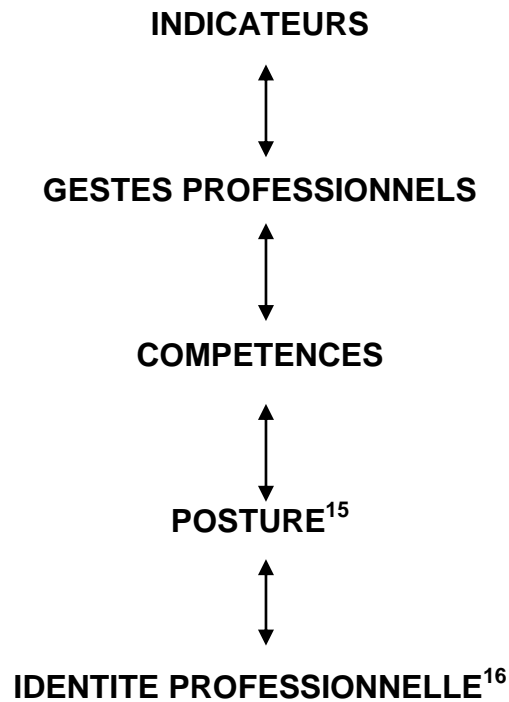
¹³ Sur ce point, se reporter au site *NéoPass@action* de l'Institut français d'éducation (Ifé) de l'École Normale Supérieure de Lyon : <http://neo.ens-lyon.fr/neo>



2) Celle des « gestes professionnels »¹⁴

C'est cette dernière modélisation qui a été retenue. En effet, si l'approche proposée par le « simplexe », expérimenté en formation de tuteurs, leur a permis de faire référence non seulement à l'action mais aussi au ressenti dans l'action (confort – inconfort), celle des gestes professionnels a paru plus « naturelle », opérationnelle et adaptée, avec ses propositions de catégories, à l'accompagnement des professeurs-stagiaires en permettant une meilleure liaison entre différents niveaux de lecture de l'activité.

¹⁴ Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant une question d'ajustement*, Toulouse, Octares.



Présentation du modèle du « Multi-agenda des Gestes professionnels »

Le modèle du « Multi-agenda des Gestes professionnels » élaboré par Dominique Bucheton consiste en un travail de didactisation des pratiques de l'enseignant dans sa classe qui met tout à la fois en lumière les postures d'étayage de l'enseignant et les postures d'apprentissage des élèves.

Rappelons que la notion de Geste professionnel sur lequel ce modèle s'appuie s'inscrit dans une culture et une histoire personnelle, qu'il est adressé et donc partagé, qu'il a une visée spécifique (faire apprendre quelque-chose, éduquer à quelque-chose), qu'il utilise divers canaux (oral écrit corporel), est situé et ajusté au contexte didactique et s'inscrit dans un système de gestes (postures).

En ce sens, le modèle du « Multi-agenda des Gestes professionnels » permet selon nous de sortir des approches élémentaires et fréquemment dichotomiques telles que pédagogie / didactique, élève / enseignant, théorie / pratique...

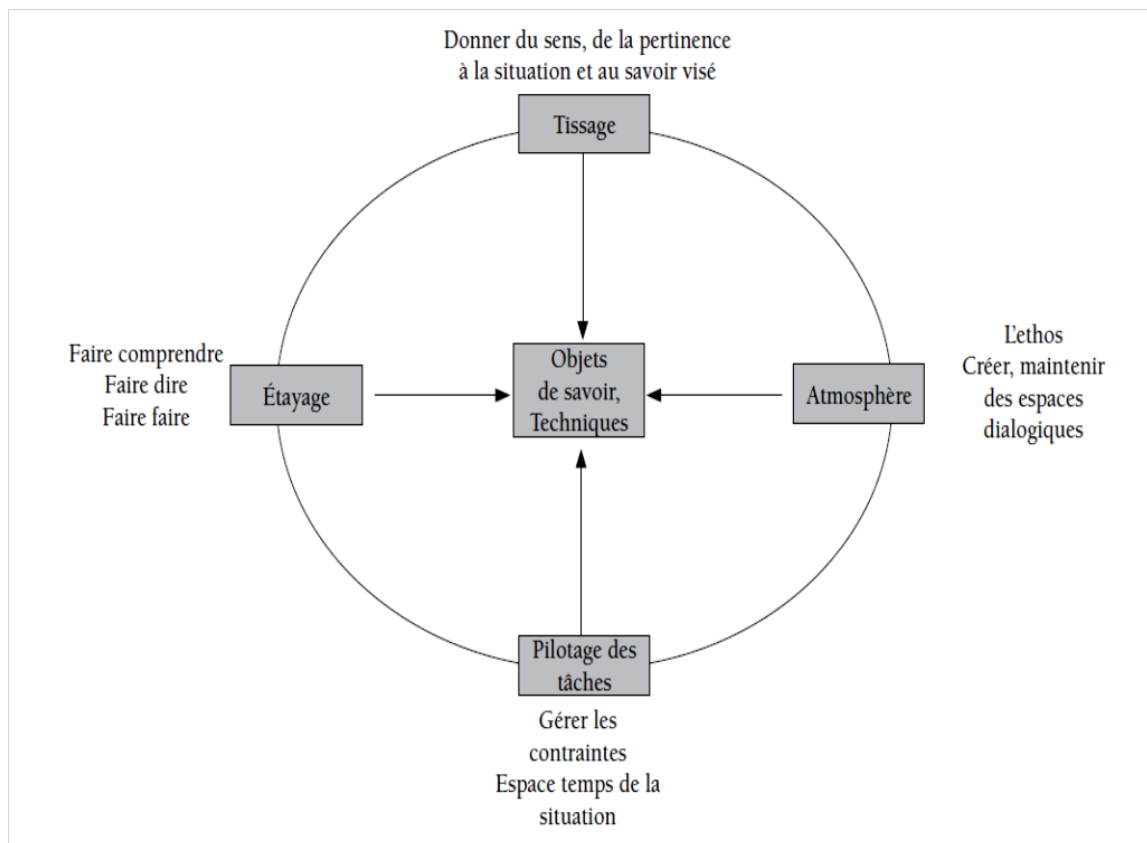
¹⁵ Voir en annexe pour une définition de la posture

¹⁶ Voir en annexe pour une définition de l'identité professionnelle

Systémique et dynamique il met en avant « Cinq préoccupations centrales (qui) constituent la matrice de l'activité de l'enseignant dans sa classe, ses organisateurs pragmatiques dominants :

- 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon,
- 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive,
- 3) tisser le sens de ce qui se passe,
- 4) étayer le travail en cours,
- 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit¹⁷.

Ces préoccupations peuvent être représentés selon le schéma suivant :



¹⁷ Bucheton, D. ; Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3, n°3, octobre 2009. Cf. <http://educationdidactique.revues.org/543>

On notera ici, en particulier dans un contexte de formation des tuteurs, l'importance du choix des termes explicites pour l'action **tissage, étayage, pilotage des tâches et atmosphère**. En effet ces termes facilitent la mise en catégories des observables, la lecture de leurs dynamiques respectives et permettent d'en évaluer l'équilibre et la finalisation dans l'acte d'apprendre.

En appui de diverses ressources documentaires et à l'occasion de différentes rencontres avec des tuteurs dans le cadre d'analyse des pratiques d'accompagnement la proposition suivante a été formulée pour aider à l'explicitation de ces termes.

Tissage

Articulation entre les différentes unités du cours

Entrée en matière

Présentation de la tâche

Explicitation des procédures (critères de réalisation)

Liens avec les séances précédentes

Objectif visé

Sollicitation d'outils (livre, cahier...)

Transition ; passage d'une unité à l'autre

Etayage

Fonction de soutien

Appui sur les savoirs et l'expérience

Donner des pistes pour amener l'élève à formuler ses réponses

Rappel des procédures, des stratégies

Rappel à l'élève du chemin parcouru

Fonction d'approfondissement

Stimulation de la réflexion de l'élève

Sollicitation du groupe classe

Effet miroir : répétition par l'enseignant d'une proposition élève

Reformulation – explicitation

Fonction de contrôle

Vérification de la compréhension des consignes, du travail à effectuer

Validation

Impatience

Atmosphère

Ludique

Anecdotes

Spontanéité

Fonctions d'affectivité

Règles de vie de la classe

Gratifications
 Enrôlement
 Verbal
 Non verbal

Spatio-temporel

Timing
 Boîte à outils
 Déplacements

Faire apprendre à... (didactique)

Contenu
 Tâche
 Dévolution
 Régulation
 Institutionnalisation

On notera que si ces différentes entrées facilitent le travail de « lecture » de la pratique professionnelle celle de l'étayage permet d'aborder le délicat sujet, pour les tuteurs en particulier, de la posture professionnelle. Le modèle des gestes professionnels, au moins en ce qui concerne le métier dans l'intervention en classe permet de travailler cet aspect en proposant de réfléchir aux liens entre la posture enseignante, ses caractéristiques et les effets, là aussi en termes de posture, sur les élèves.

Le tableau suivant, proposé par D. Bucheton & Y. Soulé¹⁸, est particulièrement explicite. Cinq postures enseignantes différentes y sont caractérisées en relation avec les tâches et postures conséquentes chez les élèves :

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Figure 2 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

¹⁸ Ibid.

Ce dernier aspect, qui rappelons-le correspond à un des « soucis » majeurs des accompagnateurs des professeurs-stagiaires de dépasser une seule lecture des situations par indicateurs et compétences, peut être synthétisé dans le schéma suivant qui propose de travailler les liens « posture enseignante » - « posture élève » à partir des gestes liées aux tâches, techniques et savoirs¹⁹ :

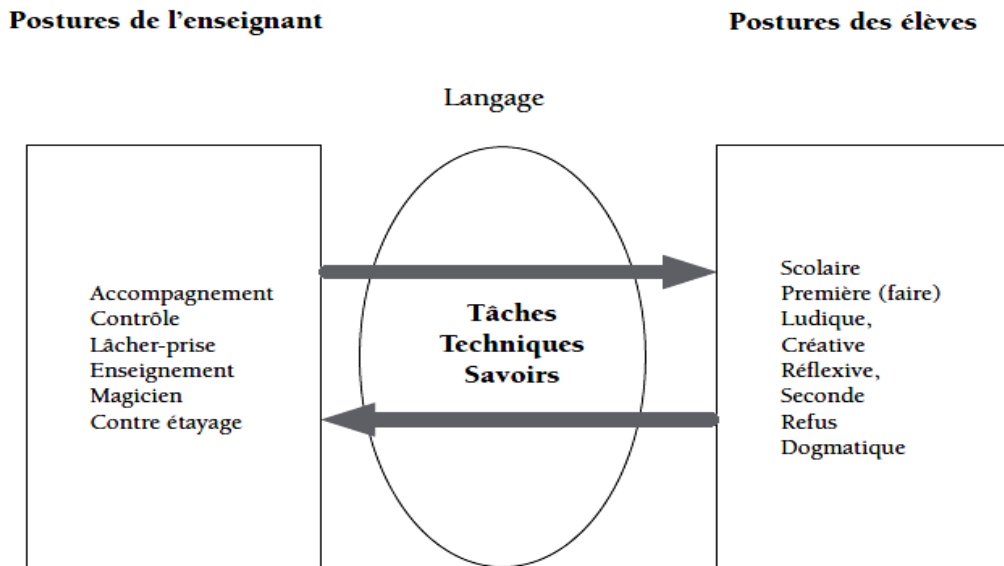
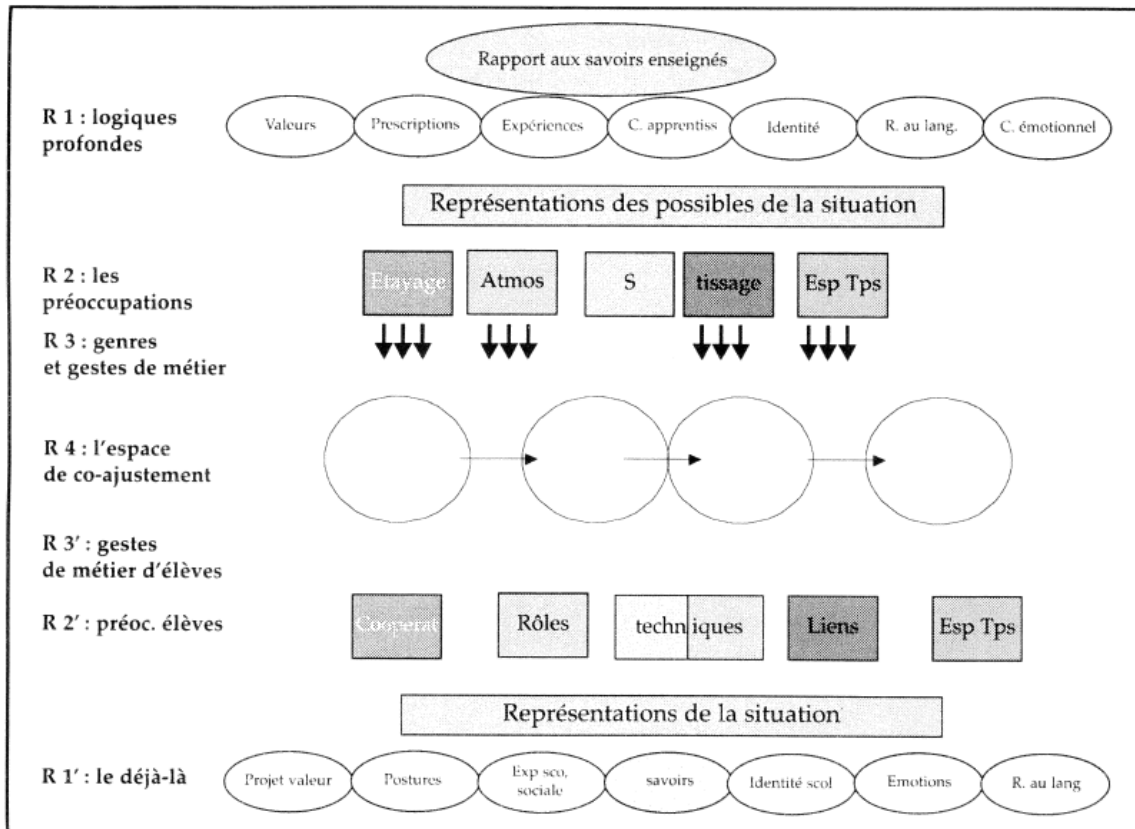


Figure 3 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves

Le dernier élément de description de notre modèle, plus en lien avec la construction de l'identité professionnelle, concerne, au-delà de la description de l'action, la tentative d'explicitation des « moteurs » de celle-ci. Il s'agit alors, en particulier lors d'entretiens d'explicitation ou/et d'autoconfrontation d'aider le professeur-stagiaire à faire état et questionner ses expériences, ses valeurs, ses représentations du métier, des élèves, de l'apprentissage et autres dimensions mobilisées dans l'action. D. Bucheton parle de « logiques d'arrière plan » constitutives de l'identité professionnelle et de l'éthique propre de chaque enseignant.

¹⁹ *Ibid.*



3. Réalisation de la recherche

3.1 Mise en place de l'expérimentation

Après avoir travaillé à différents modèles et choisi celui des « gestes professionnels », notre recherche s'est concentrée sur son expérimentation dans deux situations particulières concernant les formateurs et les tuteurs :

- l'utilisation, après mise au point d'un protocole, du modèle dans le cadre des visites formative réalisées par les formateurs de l'ISFEC 2nd degré Rhône-Alpes auprès des professeurs stagiaires de différents concours²⁰ ;
- l'amélioration de la formation des tuteurs dans le cadre de formations spécifiques à l'analyse des pratiques les concernant²¹.

3.2 Les visites

Le questionnaire initial

Les visites des formateurs ont été initiées au moment de la mise en place des IUFM. Ces visites à priori formatives participaient aussi, par l'intermédiaire de la production de rapports de visites à la certification du professeur-stagiaire. Depuis la mise en place des masters, les visites des formateurs sont devenues « strictement » formatives, les formateurs n'intervenant plus dans les modalités de titularisation.

Notons, évidemment, que ces évolutions ne se sont pas faites sans ambiguïtés, nombre de stagiaires percevant encore, en lien sans doute avec les postures de certains, les formateurs comme des inspecteurs. Cela étant, outre ces problèmes de positionnement, les visites de terrain et de classes en particulier, posent des problèmes méthodologiques.

Outre le « contrat » précisant leurs véritables fonctions :

²⁰ CAFEP-CAPES, CAFEP-CAPEPS, CAER-CAPES, CAER-CAPEPS et concours réservés

²¹ Depuis la mise en place des IUFM Formiris territorial et le CEPEC proposent des formations pour les tuteurs dont, pour ceux qui le souhaitent, une formation par et à l'analyse des pratiques.

- Que faut-il regarder lors de visites ?
- Faut-il utiliser une grille prescriptive ? Celle communiquée par l'institution²² ?
- Comment passer des observations réalisées, base de discussion avec les stagiaires à une discussion sur leurs postures personnelles, leurs représentations et conceptions ?
- Comment permettre une posture réflexive pour des personnes qui ont quotidiennement une posture descriptive ?

Comment, ensuite, en lien avec un modèle d'analyse (ici celui des gestes professionnels) :

- utiliser les observations pour (faire ?) acquérir les gestes professionnels alors que les visites sont ponctuelles ?
- relier les modèles des gestes professionnels à nos modèles didactiques disciplinaires ?

Plus généralement comment, à partir d'observations réalisées, permettre le développement professionnel des professeurs-stagiaires ? Ce ne sont pas les formateurs qui apprennent le métier aux stagiaires, ce sont les stagiaires qui apprennent d'eux-mêmes en fonction des conditions mise en place. Comment alors faire passer le stagiaire de règles professionnelles partagées, institutionnelles à des règles professionnelles personnelles construites par lui ?

Les choix effectués

L'hypothèse retenue est que l'utilisation du modèle présenté peut permettre, à partir de la verbalisation, de passer du narratif aux concepts personnels mis en œuvre dans la situation et ainsi participer au développement professionnel à la fois sur les plans pragmatique et conceptuel.

Pour cela l'idée principale a été de définir un protocole de visite (observation et entretien) prenant en compte les principaux éléments du modèle des gestes

²² Dans l'Académie de Lyon une grille d'observation est ainsi proposée aux tuteurs par le corps d'inspection.

professionnel : observation puis questionnement à la fois sur l'activité, les postures et leur adaptation en fonction de situations et sur « l'arrière pays » du professeur-stagiaire.

Dans le cadre de ce protocole chaque macro-occupation s'est vue affectée de deux catégories d'indicateurs : un indicateur de force et un indicateur de nature.

L'indicateur de force (1, 2, 3...), donné à chacune des cinq macro-préoccupations, correspond pour l'instant à une valeur arbitraire. Au cours d'une situation d'enseignement, la valeur de force donnée à une macro-préoccupation évolue, se modifie en fonction des actions de l'enseignant et des co-réactions des élèves. Par exemple, l'indicateur de force de la macro-préoccupation d'atmosphère peut prendre la valeur 3 au début d'un cours de langue pour inciter les élèves à rentrer dans une activité, puis, très rapidement, prendre la valeur 1 lorsque les élèves sont entrés dans la tâche. À chaque instant de la situation d'enseignement, une valeur est donnée à l'indicateur de force de chaque macro-préoccupation.

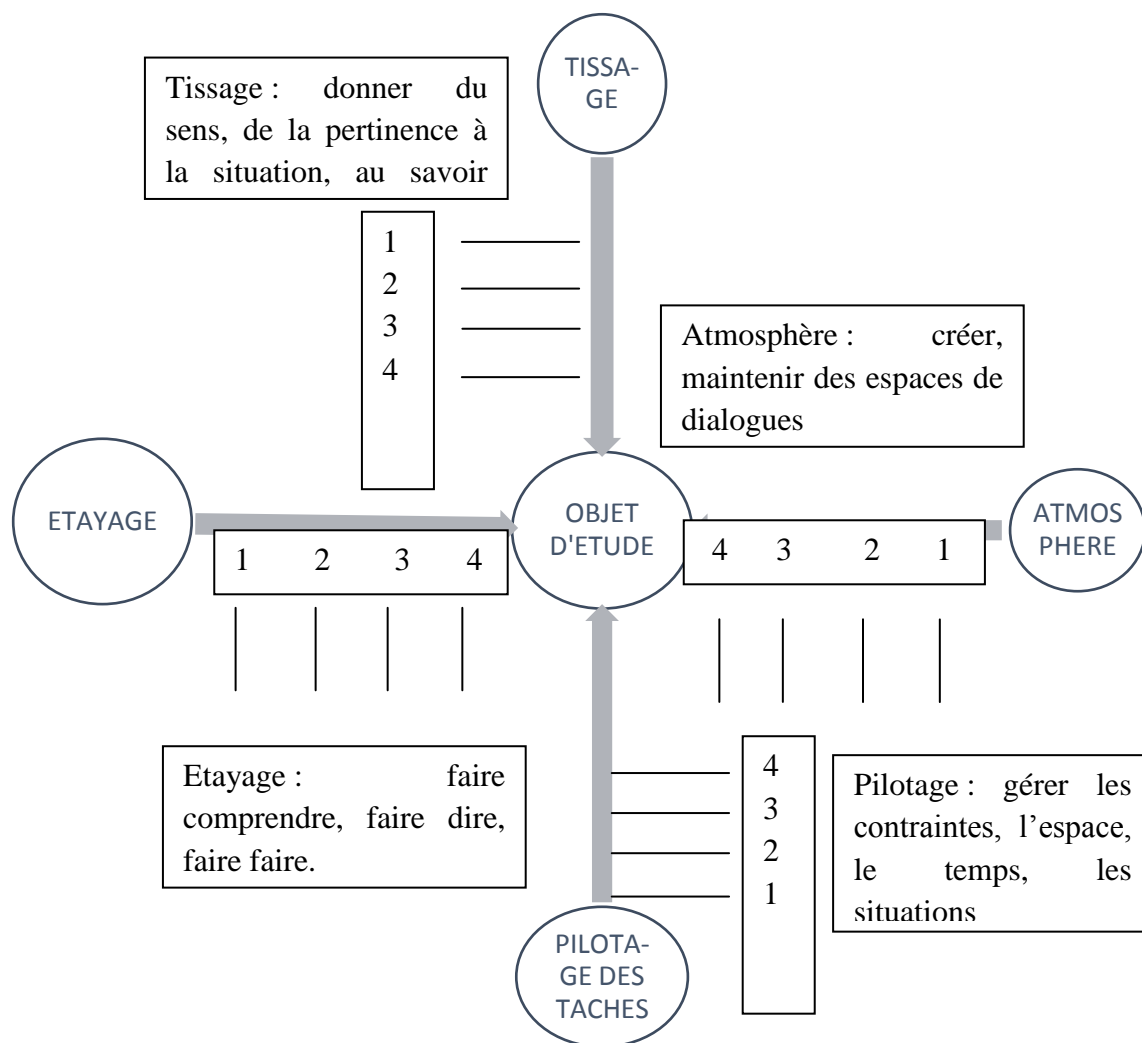
Le protocole de visite

Le protocole de visite retenu est le suivant :

- observation d'une séance avec description de l'activité du stagiaire et détermination de la posture dominante ;
- dialogue sur la mise en relation des gestes professionnels avec les différentes postures, analyse et propositions.

L'observation des activités

Après une prise de connaissance de l'objet d'études (objectifs de la séquence, des séances, concepts, notions...), l'observation des activités du stagiaire se réalise à partir de l'utilisation du schéma ci-dessous l'idée étant de repérer la nature de ses interventions mais aussi leurs poids relatifs. Noté de 1 à 4, du moins observé au plus observé, ce « poids » permet de repérer sur quel pôle se situe prioritairement l'activité du stagiaire en situation.



La détermination de la posture

A la suite de l'observation précédente le formateur propose une synthèse en termes de posture à partir du cadre suivant. On rappellera ici que la posture est, entre autre, entendue comme une combinaison momentanée de gestes pour résoudre un problème, une forme d'engagement, chaque individu disposant d'une panoplie plus ou moins ouverte de postures permettant un ajustement à la situation.

Quelle posture a adopté prioritairement le stagiaire lors de l'observation ?

Noté de 1 à 4, de la moins observée à la plus observée.

POSTURES	1	2	3	4
Accompagnement				
Contrôle (Sur-étayage, contre-étayage)				
Lâcher-prise				
Enseignement				
Magicien				

Le dialogue et l'analyse

Pour servir de base au dialogue formateur – stagiaire le tableau proposé par D . Bucheton a été complété pour prendre en compte la question de l'évaluation.

Posture enseignant	pilotage	atmosphère	tissage	objet de savoir	tâche élèves	forme d'évaluation
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendu et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Emergence	Faire et discuter sur	Formatrice
CONTROLE (contre-étayage)	COLLECTIF SYNCHRONIQUE Très serré	Tendu et hiérarchique	FAIBLE	En actes	Faire	Sommative Normative
Lâcher prise	Confié au groupe autogéré	Confiance Refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Faire	Différé
ENSEIGNEMENT CONCEPTUALISATION	Le choix du bon moment	Concentré Très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation Post-tâche (secondarisation)	Formative
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette Tâtonnement aveugle manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations Jeu	aucune

Il s'agit alors dans le dialogue de mobiliser différents niveaux d'analyse :

- l'analyse factuelle faite par le stagiaire sur la séance ;
- l'analyse réflexive permettant de passer du factuel aux compétences, postures et identité professionnelle.

Une illustration

Pour illustrer la mise en œuvre de ce protocole nous avons choisi de décrire la situation particulière d'une visite en Sciences Physiques et Chimiques. Pour cela nous reprenons ci-dessous les documents utilisés par le formateur responsable de cette visite.

Situation

Discipline : SPC

Niveau : lycée

Classe : 2^{nde}

Effectif : 38 élèves (34 présents)

Date : 08-02-13

Durée de la séance : 55 min

Objet d'enseignement du cours observé

- modélisation d'une action mécanique
- principe de l'inertie
- écriture des chiffres significatifs

Identification des postures

POSTURES	1	2	3	4
Enseignement				x
Lâcher-prise				
Contrôle		x		
Sur-établage, contre-établage				
Accompagnement				
Magicien				

Analyse et entretien

- Analyse factuelle faite par le stagiaire sur sa séance

Il y a eu trop de bruit et des bavardages !

Les élèves ont eu du mal à voir l'intérêt du travail sur les chiffres significatifs.

- Analyse réflexive du stagiaire de sa séance par rapports aux modèles présentés par Bucheton : gestes professionnels et postures. Quels gestes professionnels sont privilégiés ?

Tissage : Au début du cours questionnement habile du professeur sur la séance précédente, les élèves répondent en levant la main, ils sont interrogés nominativement. Du bruit gêne cependant leur expression. Les élèves n'ont pas trouvé de sens au travail sur les chiffres significatifs, ils l'ont exprimé, il aurait été nécessaire de partir d'un problème rencontré au cours d'une activité (arrondis etc...)

Atmosphère : Les élèves se sentent trop en sécurité, se laissent aller. Ils n'ont aucun risque d'être interrogés ou sollicités pour participer. Ils peuvent se permettre de bavarder, les menaces de mot sur le carnet ne les atteignent pas. Donc davantage solliciter les élèves, leur fournir des tâches dans lesquelles ils soient « obligés » de s'impliquer.

Pilotage des tâches : La séance est bien préparée, structurée, les élèves ont à leur disposition des documents de qualité, les activités sont bien choisies. Cependant la mise en œuvre n'est pas assez contraignante pour mettre les élèves en activité. Par exemple l'activité sur les chiffres significatifs proposait un texte appelé « point méthode » suivi de cinq applications.

Plutôt que de commenter le texte point méthode et de demander ensuite de faire les applications qui sont corrigées par le professeur dans la foulée.

On peut imaginer que les élèves s'approprient individuellement le texte pour pouvoir faire les applications. La consigne serait alors : faites l'application n°1, tel élève viendra donner ses réponses au tableau. On verra alors les problèmes que pose la question des chiffres significatifs. Même chose pour les autres applications.

Etayage : Le professeur fait à la place de l'élève ! Le tableau est bien utilisé par le professeur seul.

Désigner des élèves pour venir au tableau modéliser les interactions sur le ballon puisque cela a été fait en TP. Solliciter les élèves pour proposer un énoncé du principe d'inertie à noter sur le cahier puisque ceci a aussi fait l'objet d'un TP (il faudrait que les élèves l'aient devant eux à ce moment) et faire discuter le groupe sur la proposition d'un(e) camarade avant d'écrire.

3.3 La formation des tuteurs

La formation des tuteurs est le deuxième domaine dans lequel nous avons expérimenté le modèle des gestes professionnels. Mise en place à l'occasion de la création des IUFM, la fonction de tuteur a effet pris de l'importance compte tenu des évolutions récentes²³. Le tuteur, dans une formation initiale par alternance, est, de fait, un des acteurs majeurs de l'accompagnement du professeur-stagiaire. C'est pour en améliorer la formation que nous avons, dans la même logique que ce qui a été fait pour les visites des formateurs, décidé d'introduire le modèle des gestes professionnels. Après avoir rappelé brièvement les fonctions, activités et compétences des formateurs nous préciserons les raisons de ce choix puis nous indiquerons les effets constatés dans la formation des tuteurs.

Les fonctions du tuteur

Depuis la mise en place de la « mastérisation » (université) et de la « formation initiale continuée » (année de stage), la fonction de tuteur se trouve valorisée. Le tuteur, « formateur de proximité », est le plus souvent, le premier formateur « professionnel » que le professeur-stagiaire rencontre. Il s'agit alors, pour le tuteur, d'accompagner les premières étapes de la pratique professionnelle en responsabilité, aussi bien dans le domaine relatif aux tâches d'enseignement que dans celui de la socialisation professionnelle (environnement professionnel, missions, projet d'établissement).

Tout en prenant en compte le parcours antérieur du professeur-stagiaire, et en lien avec les différents partenaires, la formation devra alors s'organiser de manière à assurer à la fois la « sécurisation » des premiers pas et la prise d'autonomie

²³ Mise en place des masters en particulier

nécessaire à la construction de l'identité professionnelle. Nous proposons ci-dessous une spécification de cette fonction générale d'accompagnement en la décomposant en quatre sous-fonctions : l'accueil, la formation, l'évaluation et le contrôle.

L'accueil

Il est important de rappeler que le tuteur est, avec le chef d'établissement, l'acteur principal de l'accueil du professeur-stagiaire dans l'établissement scolaire. Le tuteur représente alors ce que certains appellent « l'établissement formateur ». C'est essentiellement par son intermédiaire que le professeur-stagiaire prend contact avec l'établissement, son organisation, ses ressources, ses contraintes, etc. et s'intègre dans des équipes pédagogiques et éducatives concernées par cet accueil.

La formation et le conseil

La formation et le conseil représentent les fonctions principales du tuteur, « formateur de proximité ». Il s'agit alors de considérer que les visites en classe, les temps de préparation en commun, les entretiens d'analyse des pratiques, etc. sont autant de situations de formation nécessaires à l'acquisition des compétences professionnelles. Cela passe, pour le tuteur et le professeur-stagiaire, par une réflexion sur les objectifs à poursuivre (référentiel des 10 compétences), les modalités à mettre en œuvre (visites, entretiens...) et la posture générale à adopter. Cette posture devra, par exemple, se traduire par une « juste distance » entre le tuteur et le professeur-stagiaire, entre « donner des conseils » et « tenir conseil », entre « donner des recettes » et « analyser des situations ».

L'évaluation

Nous avons défini précédemment le tuteur comme un formateur de proximité, un conseiller, doublé d'un collègue de travail, au risque de voir disparaître la « dissymétrie » nécessaire à la formation. On comprendra alors aisément que la pratique d'évaluation du tuteur soit orientée du côté d'une évaluation avant tout

pédagogique et formative. A cette fonction formative, naturelle pour le tuteur, l'institution lui demande de rajouter une dimension à dominante sociale et certificative, concrétisée par la rédaction de différents rapports à destination du corps d'inspection. A cette difficulté de posture s'ajoutent les difficultés habituelles de l'évaluation à savoir la définition des « objets » à évaluer (les 10 compétences), des situations et critères d'évaluation et des seuils d'acquisition.

Le contrôle

Cette fonction est quelquefois ignorée dans la définition des fonctions du tuteur. Pratiquée le plus souvent à son corps défendant, le tuteur se trouve en effet en première ligne pour observer différents manquements professionnels (pédagogique, relationnel, éthique...) du professeur-stagiaire. Pensé comme le garant du bon fonctionnement de l'institution, le tuteur doit définir, en fonction des événements, une ligne de conduite à tenir et, le cas échéant, comme le demande l'institution, en informer la hiérarchie (dispositif d'alerte par exemple).

Les activités de tutorat

Sans reprendre ici l'ensemble des activités du tuteur nous insisterons particulièrement sur celles prenant appui sur l'observation des situations d'enseignement.

L'observation

L'observation est l'activité la plus fréquente. Réalisée en rapport à des objectifs de formation correctement identifiés qui devront concerner l'acquisition des compétences nécessaires au métier d'enseignant, elle ne constitue pas une finalité en soi, mais un moyen d'apprentissage.

La pratique « naturelle » et habituelle, observée fréquemment, se traduit par des observations réalisées sans support particulier ni objectifs précis. Est alors le plus souvent observé non pas la situation pédagogique mais un de ses acteurs, à savoir le plus souvent l'enseignant. Dans ce cas, les conclusions de l'observation

évaluative font alors davantage référence aux qualités générales de l'enseignant qu'à un quelconque apprentissage réalisé. Même dans le cas où un support est utilisé pour l'observation²⁴ il est difficile pour le tuteur, sans modèle d'analyse, d'aller plus loin que le seul constat.

Les situations d'entretien

Nous insisterons ici sur les situations d'entretien qui font suite aux observations réalisées dans le cadre de la classe.

Nécessaires à la formation à et par l'analyse des pratiques, ces entretiens « d'explicitation » visent essentiellement à permettre la prise de distance, la relecture de l'activité mise en œuvre ainsi que sa formalisation. Ils permettent aussi la résolution des problèmes rencontrés en situation professionnelle.

Les situations d'entretien posent aussi des questions méthodologiques quant à leur conduite et à leur déroulement. L'expérience nous a montré que c'était principalement sur ce plan que les pratiques des tuteurs étaient diversifiées et que les besoins de formation étaient les plus importants.

Compétences

Le « référentiel d'activité du tuteur » peut donc se résumer de la manière suivante :

- Participer,
 - . en lien avec les responsables et autres personnels de l'établissement scolaire, à l'accueil du stagiaire.
 - . en favorisant une connaissance effective par le stagiaire des différentes dimensions du métier d'enseignant, au processus de construction de l'identité professionnelle du professeur-stagiaire.

- Aider le stagiaire à,

²⁴ Grille d'observation par exemple

- . expliciter ses pratiques, les analyser, les évaluer et en approfondir le sens.
 - . organiser et adapter sa formation pendant son stage dans l'établissement.
 - . analyser les situations de classe pour assurer des régulations et des prises de recul sur : relation, autorité, communication...
 - . argumenter ses choix en matière de projet pédagogique d'année, de progression, de stratégies d'apprentissage, d'évaluation.
- Mettre en place, avec le stagiaire, un dispositif d'accompagnement permettant, en particulier, l'évaluation formative des apprentissages en cours, en vue d'une régulation.
 - Rédiger un rapport de stage, élément de l'évaluation certificative.
 - Analyser sa pratique et la confronter à d'autres tuteurs.

Ces activités font alors références à différentes catégories de compétences, disciplinaires et didactiques, méthodologiques et institutionnelles en liens avec :

- Sur les plans disciplinaires et didactiques,
 - . les concepts didactiques et à l'épistémologique de la discipline, tant du point de vue des pratiques d'enseignement que des travaux théoriques.
 - . les théories de l'enseignement - apprentissage et de l'évaluation.
- Sur le plan institutionnel,
 - . la définition des différents cadres de la formation qu'ils soient statutaires, juridiques ou organisationnels.
 - . la définition des statuts et fonctions des différents « acteurs » de la formation.
- Sur le plan méthodologique,
 - . la réflexion sur les fonctions et le statut du tuteur.
 - . la posture nécessaire pour les assumer.
 - . la mise en place d'un dispositif d'accompagnement (contrat d'accompagnement, observation, conduite d'entretien, évaluation).

Des constats

C'est à partir de la définition précédente de ces compétences que nous avons construit, en particulier depuis la mise en place des IUFM, un parcours de formation pour les tuteurs. Dans ce parcours de formation il nous est apparu, comme indiqué précédemment, qu'une des difficultés importantes des tuteurs résidait dans la conduite d'entretien.

Sans à nouveau rentrer dans le détail²⁵ on retrouve en effet :

- des difficultés liées aux conditions mêmes de mise en place des entretiens : compatibilité d'emploi du temps... ;
- le problème de la définition des finalités de ces situations ;
- des problèmes méthodologiques.

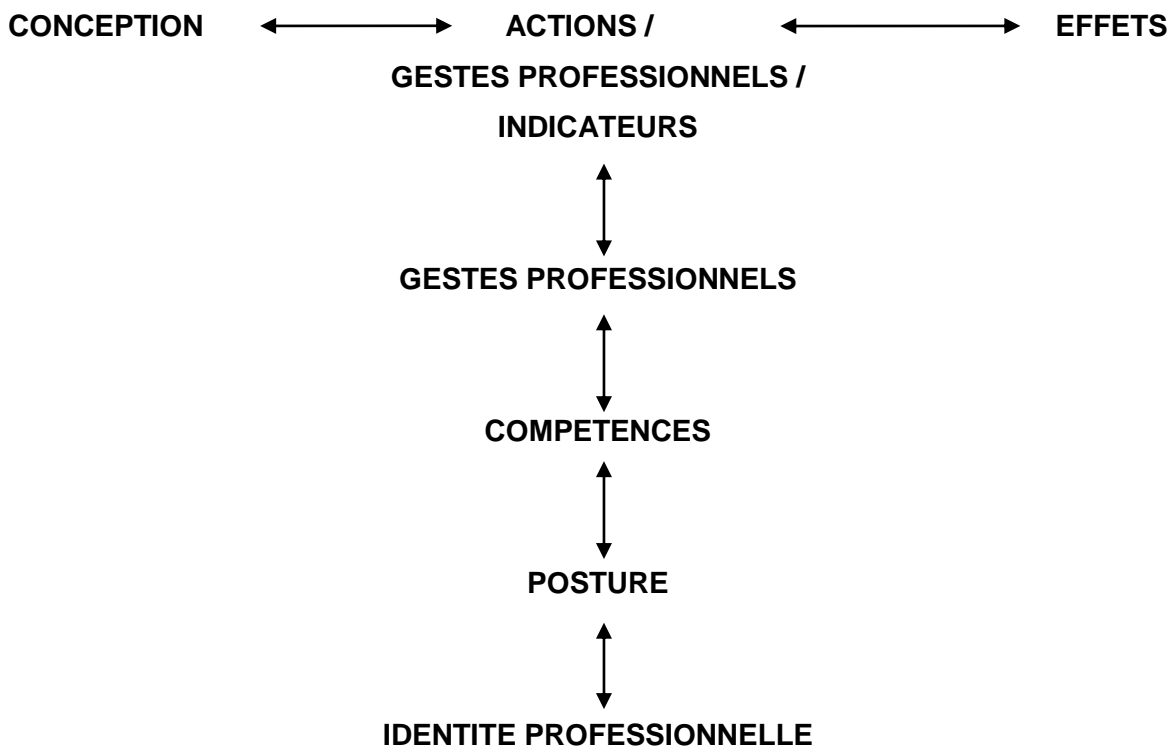
Dans cette dernière catégorie, si l'on retrouve essentiellement des problèmes techniques liés à la conduite d'entretien et des questions liées aux attitudes adaptées à des entretiens d'aide et de conseil, on s'arrêtera à la problématique, déjà formulée plus haut, de l'absence de modèles d'enseignement à disposition des tuteurs. Comme nous l'avons en effet précisé, l'absence de modèles ne permet pas de donner du sens aux indicateurs observés et ne facilite ni l'analyse des situations ni la réflexion sur les postures enseignantes et la construction de l'identité professionnelle. C'est donc pour faciliter cette « médiation » que, dans la formation, nous avons introduit le modèle des gestes professionnels développés précédemment.

3.4 Résultats et limites

L'introduction d'un modèle de l'activité enseignante, ici celui des gestes professionnels, a de fait apporté des réponses aux besoins formulés au début de cette recherche.

²⁵ On retrouve ici en effet les mêmes réflexions que celles menées dans la partie précédente pour les visites des tuteurs

En effet, l'introduction d'un modèle devait nous permettre de mettre l'accent sur les effets de l'enseignement à savoir l'apprentissage des élèves. Pour cela une « médiation » était nécessaire pour mettre en liens des actes d'enseignement élémentaires et leur effet global. En particulier pour les formateurs et les tuteurs lorsque, dans un entretien, ils souhaitent permettre au professeur-stagiaire de mener une analyse de son activité sans la limiter à l'action observée mais en y intégrant à la fois les effets et différents niveaux d'analyse.



On notera ici que l'utilisation de ce modèle a eu les effets escomptés. Compréhensible par l'ensemble des acteurs il a facilité la fonction formative de l'observation et permis la prise de distance souhaitée, en particulier en permettant la réflexion sur les postures et les dimensions sous-jacentes à l'action enseignante (valeurs, représentations...). Il a ensuite aidé à la conduite d'entretien en lui donnant un objet qui, plus élaboré que des grilles d'évaluation traditionnelles, permet une approche globale de l'activité. Enfin l'utilisation de ce modèle permet la mise à distance de l'action en facilitant cette « boucle longue » dont nous avons parlé précédemment qui, dans une démarche d'explicitation et de résolution de problème, nécessite un « détour » réflexif sur l'action.

Bien sûr, « en creux », ce modèle laisse de côté d'autres dimensions du métier d'enseignant. En effet il ne concerne que l'activité en classe et principalement l'activité d'intervention. Ni les autres activités enseignantes, ni les activités de préparation de son enseignement ne sont directement concernées.

De plus, même si les objets d'enseignement se trouvent placés au centre du modèle, le risque est que les dimensions disciplinaires et didactiques soient oubliées aux profits des « gestes » de l'enseignant. On aurait alors le contraire de ce nous souhaitons, à savoir un déplacement de l'observation de ce que fait l'enseignant vers les effets de son action.

Enfin pour terminer nous ferons référence à la problématique du lien entre compétences et gestes professionnels. Ce lien pose un problème important aux tuteurs, en particulier lors de l'écriture de leur rapport. En effet la formulation du référentiel de compétences relevant d'une approche prescrite, la construction d'un modèle à partir des gestes professionnels d'enseignants en activité, principalement professeurs-stagiaires, rend difficile la « rencontre » de ces deux constructions.

4. Conclusion

Ouvrant tout à la fois sur le terrain des représentations des enseignants et des élèves, représentations qu'il cherche à expliciter et à articuler constructivement, le modèle du Multi-agenda des Gestes professionnels élaboré par Dominique Bucheton doit permettre un « ajustement réciproque » dans la classe à partir d'une conceptualisation de la situation et d'un choix de posture.

Pour autant, étant entendu que les logiques de « positionnement » des enseignants comme des formateurs ne sauraient être réduites à une quelconque technicité, hyper-conscientisation ou encore rationalisation de l'agir, il semble bien qu'elles relèvent *in fine* de ce que Dominique Bucheton appelle des « formes de l'engagement », comme telles liées à l'histoire personnelle et professionnelle des acteurs, ainsi qu'à leurs certitudes, interrogations, doutes et valeurs qui sont les réels moteurs de l'innovation.

A cet égard, l'un des enjeux fondamentaux de la formation des professeurs-stagiaires, et à travers eux celle des élèves, semble effectivement concerner l'accès à ces valeurs qui donnent sens à la vie professionnelle et que nous devons à ce titre contribuer à faire émerger.

5. Bibliographie et sitographie

5.1 Bibliographie

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant une question d'ajustement*, Toulouse, Octares.

Bucheton, D. ; Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3, n°3, octobre 2009.

Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question, *Revue française de pédagogie*, n°162, janvier, février-mars 2008.

Charlot, B. ; Bautier, E. (1992). *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires*. Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (France). France. Direction de la population et des migrations, Saint-Denis : Université Paris 8, Département des sciences de l'éducation.

Gohier, Ch., Anadón, M., Bouchard, Y., *et alii*. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, 2001, p. 3-32.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique*, vol 1 - n°3, décembre 2007.

Hamann, E., Nguyen, M.T.T, Rohmann-Labat, I., Satragno-Fabrizio, I. (2009) ; Positionnement professionnel et éthique dans le travail d'équipe, *Les Cahiers de l'Actif*, n°402-403, novembre-décembre 2009.

Hesbeen, W. (2005). *Travail de fin d'études, travail d'humanité : se révéler l'auteur de sa pensée*, Paris : Edition Elsevier Masson.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes, *Mesure et évaluation en éducation*, vol 27, n°2, p. 33-47.

Ladsous, J. (2007). Posture du corps et de l'esprit, *Vie sociale et traitements*, n°96.

Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*, Thèse de Doctorat de sciences de l'éducation. Nanterre : Université de Paris 10 Nanterre.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G. *et alii*. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive, *@ctivité*, volume 5, numéro 1.

Perrenoud, Ph. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

Postic, M. ; De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF.

Schön, D.-A. (1996). *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. Montréal (Québec) : Editions Logiques.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Editions Logiques.

Tochon, F.-V. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : Nathan pédagogie.

5.2 Sitographie

Documentation sur le modèle de D. Bucheton

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6467>

<http://webtv.ac-versailles.fr/spip.php?article336>

http://cravie.ac-strasbourg.fr/bucheton/D_Bucheton.pdf

http://95.snuipp.fr/neovo/IMG/pdf/bucheton_nov12.pdf

[http://www.pedago66.fr/maitrise/file/Formations/stage_ECLAIR_2011_2012/vendre di_3/Ed_prioritaire.pdf](http://www.pedago66.fr/maitrise/file/Formations/stage_ECLAIR_2011_2012/vendre_di_3/Ed_prioritaire.pdf)

<http://www.cndp.fr/bsd/index.aspx>

Dossier documentaire du CEPEC consacré au Geste professionnel

<http://cepecdoc.superdoc.com/modules/edito/content.php?id=144&pid=0>

Site NéoPass@ction de l'IFE-ENS de Lyon

<http://neo.ens-lyon.fr/neo>

Statut de l'enseignement catholique

<http://www.enseignement-catholique.fr/ec/images/stories/abonnement/statut-enseignement-catholique-juin-2013.pdf>

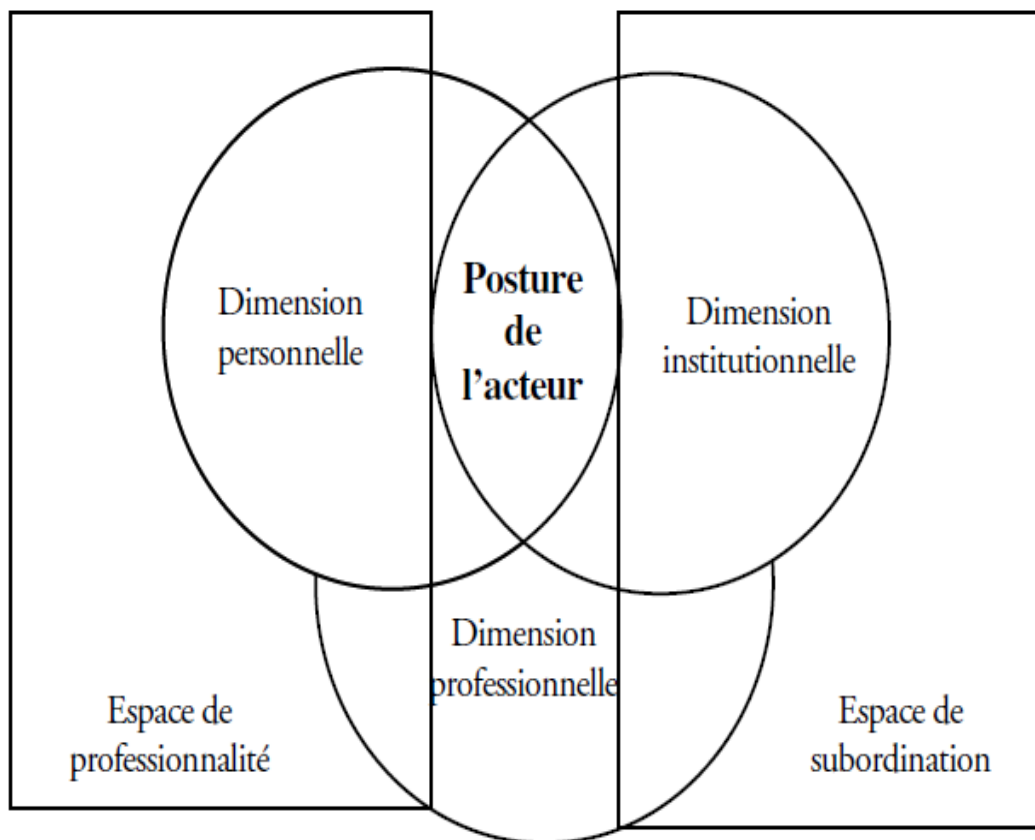
6. Annexes

Annexe 1 - La posture professionnelle

Observable dans des situations données et finalisées, la posture d'une manière d'être qui s'actualiserait dans une situation, particulièrement dans la communication et la relation.

Pour Walter Hesbeen, la posture est une "attitude sur laquelle repose l'orientation donnée à son action"²⁶.

La posture pourrait alors se comprendre non seulement "comme une attitude particulière du corps"²⁷ mais surtout comme une manière de prendre place avec son savoir-être et son savoir-faire dans la relation.



La posture de l'acteur dans un espace conflictuel²⁸

²⁶ Walter HESBEEN, *Travail de fin d'études, travail d'humanité : se révéler l'auteur de sa pensée*, Edition Elsevier Masson, Paris, 2005.

²⁷ Du latin ponere, Dictionnaire Le Robert.

Différents "éléments" constitueraient cette posture.

Geneviève Lameul la définit, dans le domaine de la santé, comme étant la "manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification."²⁹

De manière plus dynamique, en insistant non seulement sur "l'état" du soignant mais aussi sur l'importance de la situation, Dominique Bucheton parle :

d'un schème préconstruit du "penser-dire-faire", que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale et personnelle du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile³⁰

Il y aurait donc des postures, avec selon Jacques Ladsous, pour le professionnel, une "recherche attentive de l'autre pour comprendre le positionnement qui facilitera le bon entendement"³¹.

En conclusion, dans des situations finalisées, la posture traduirait une interaction, un ajustement, entre :

- un professionnel avec des facteurs personnels (valeurs personnelles, croyances, savoir-être, attitudes, facteurs personnels internes : évènements vécus, expériences, émotions), des facteurs professionnels (comportements,

²⁸ Emmanuelle HAMANN, Minh Thu Thuy NGUYEN, Isabelle ROHMANN-LABAT, Isabelle SATRAGNO-FABRIZIO, "Positionnement professionnel et éthique dans le travail d'équipe", *Les Cahiers de l'Actif*, n°402/403, page 215.

²⁹ Geneviève LAMEUL, *Former des enseignants à distance? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*, Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation. Nanterre : Université de Paris-X, 2006, page 3.

³⁰ Dominique BUCHETON, Yves SOULE, "Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées", *Education et didactique*, n°3, octobre 2009, page 38.

³¹ Jacques LADSOUS, "Posture du corps et de l'esprit", *Vie sociale et traitements*, n°96, 2007, page 74.

compétences, savoirs, savoir-faire, communication adaptée à la personne à laquelle on s'adresse, identité professionnelle, valeurs professionnelles),
- et une situation professionnelle (relation et communication avec un patient et son entourage) placé dans un environnement social et organisationnel (projet d'institution, organisation des soins, contraintes institutionnelles, intégration à une équipe...).

Annexe 2 - Identité professionnelle

« La question de la professionnalisation de l'enseignement renvoie par ailleurs à celle de l'identité professionnelle et de sa construction, pour l'enseignant, au moment de sa formation initiale aussi bien que dans l'exercice de sa profession. Or, s'il est fait mention de compétences attendues et de pratiques réflexives, dans les débats théoriques et politiques, il est peu question de définition de l'identité professionnelle, au-delà des exercices de qualification de « l'acte professionnel » et encore moins du processus constitutif de cette identité. »

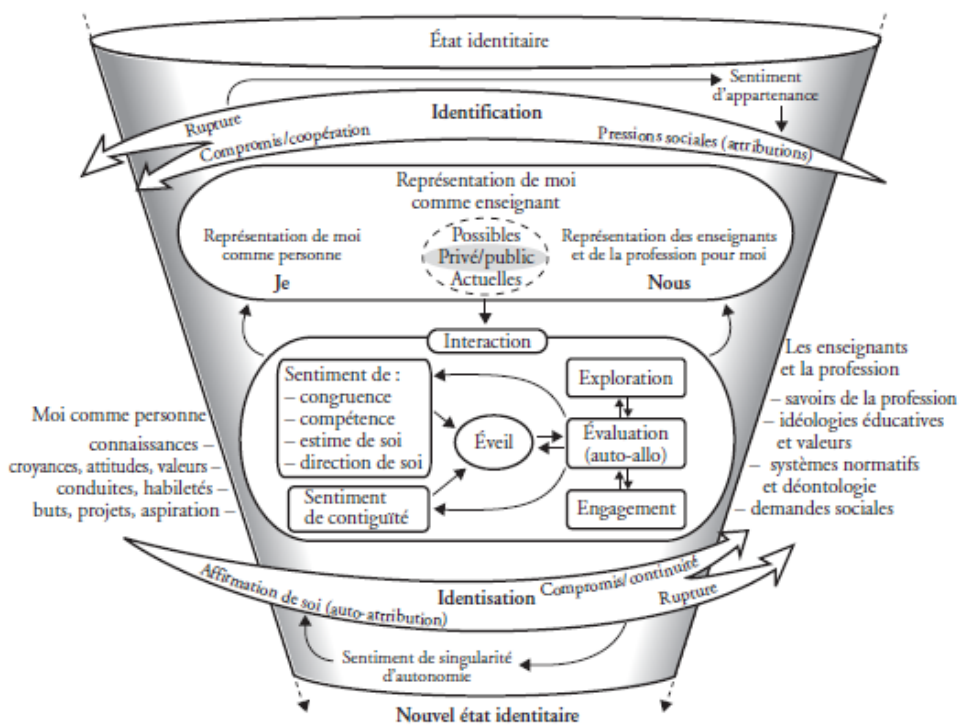


Figure 1 – Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant

Gohier, Ch., Anadón, M., Bouchard, Y., et alii. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, 2001, p. 3-32.