UNIVERSITE MONTPELLIER III - PAUL VALÉRY
Arts et Lettres, Langues et Sciences Humaines et Sociales
U.F.R. 4
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY - MONTPELLIER III
Discipline : **Sciences de l'éducation**

THÈSE
présentée et soutenue publiquement par
ANCELY Claude

Titre :

VERS UNE ARCHÉOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : ANALYSE DE TRACES DE PRATIQUES AVEC DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS.

QUELLES RESSOURCES ?
QUEL ACCOMPAGNEMENT ?

Sous la direction de
ÉTIENNE Richard

TOME 1

MEMBRES DU JURY :

Mme CLERC Françoise, professeure émérite en Sciences de l'éducation, Université de Lyon 2, rapporteur,
M. ÉTIENNE Richard, professeur en Sciences de l'éducation, Université Montpellier 3,
M. MEIRIEU Philippe, professeur en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2, rapporteur,
M. TOZZI Michel, Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université Montpellier 3.

10 décembre 2010

|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|
N° attribué par la bibliothèque

VERS UNE ARCHÉOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : ANALYSE DE TRACES DE PRATIQUES AVEC DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS.

QUELLES RESSOURCES ? QUEL ACCOMPAGNEMENT ?

à Marie, Mathilde et Aurélien.

Remerciements

Je remercie particulièrement Monsieur Richard Étienne pour son accompagnement et ses encouragements tout au long de cette recherche.

Mais je tiens également à remercier vivement :

Madame Clerc Françoise, professeure émérite en Sciences de l'éducation, Université de Lyon 2, Messieurs Meirieu Philippe, professeur en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2, Tozzi Michel, Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université Montpellier 3 d'avoir accepté d'être membres du jury.

Les membres du Laboratoire Interdisciplinaire de recherche en didactique Education et Formation (EA 3749) de l'IUFM-UM2 de Montpellier, et plus particulièrement l'équipe « Travail, Formation et développement », pour son accueil et les échanges sur les travaux menés.

Madame Élise Gardel, Docteur en Histoire, Archéologue pour m'avoir éclairé sur les traces de ses découvertes principalement aux châteaux de Lastours,

Mesdames Marie-Martine Bollestéros, PEMF, Claudine Vergnes, formatrice associée à l'IUFM, Fabienne Pividori, cadre de santé, pour avoir accepté de m'accueillir dans leurs classes et au cours de leurs actions de formation.

Mesdames Mireille Alozy, responsable du module pédagogie à Institut de Formation de Cadre de Santé de Toulouse-Purpan, Annie Llanas, Fabienne Pividori, Anne Laigle, Sandra Larmarange, Suzanne Vialettes et Karine Harismendy, cadres de santé pour l'intérêt porté à mes travaux de recherche et leur soutien.

Mesdames Odile Costa, Marie Hélène Rolland, DEA, Colette Monfray, Isabelle Pescarou, PEMF et monsieur Jérôme Balmigère, DEA, pour l'intérêt porté à mes démarches de formation.

Madame Brigitte Werl Kruger, documentaliste, pour son appui documentaire, sa lecture attentive et son soutien.

Madame Nelly Bourrel, formatrice, pour son aide.

Monsieur François Ribourel, pour son appui technique,

Marie, Marie-Martine, Aurélien, Brigitte, Noémie pour leurs relectures.

Et enfin toutes et tous ceux qui ont croisé mon chemin durant cette aventure.

« *C'est le premier véritable instituteur que nous avons eu. Ce qu'il peut savoir, cet homme, c'est incroyable ! Il vous parle du pays depuis les temps reculés, des Gaulois, des Romains, de l'invasion des Arabes, des châteaux forts, des guerres et des révolutions. Il vous dit le nom des pierres, la façon dont circule l'eau ou la manière dont tournent les vents. Et il ne sait pas les choses de routine comme tant de vieux, il les comprend et il les explique. Un vrai maître, oui sévère pour les enfants, mais pour leur bien, et serviable pour tous. Et patient malgré tout, recommençant dix fois et vingt fois ses explications pour les petits comme pour les grands* » (Gamarra, 1955, 1994, p. 19).

« *J'écris ce que j'ignore, j'interroge, j'ouvre (y compris ce que je crois déjà savoir) ; sinon je n'écris pas : dans le meilleur des cas je rédige. On ne met pas ses pensées noir sur blanc, on les invente en écrivant. A fortiori lorsque nous écrivons à partir de notre expérience.* » (Cifali, André, 2007, p. 108).

« *Le praticien est quelqu'un qui pense autant que le théoricien. Mais il pense autrement. Il réfléchit, il analyse la situation dans laquelle il doit poser une action en pensant à des scénarios qui lui permettent d'anticiper ce qui va se passer et comment il va réagir. Il pense en se rappelant une scène et la manière dont elle s'est déroulée, en comparant un cas connu avec celui qui se présente, en calculant mentalement quel effet pourrait avoir chacune des actions imaginables.* » (Van der Maren, 2003, p. 42).



Empreinte au sol signalant les lieux d'exposition de Boomerang, parcours d'art contemporain en vallée du Lot, du 6 juillet au 14 septembre 2008. (Photo : Ancely C., juillet 2008).

Sommaire

Sommaire *13*

Introduction *15*

Histoire d'un parcours… *17*

Partie I : DES ESCARGOTS QUI ONT LAISSÉ DES TRACES ! *29*

Chapitre 1 : Du côté de la classe… **31**

Chapitre 2 : Du côté de l'action de formation initiale **43**

Partie II : LE CADRE DE LA RECHERCHE *57*

Chapitre 1 : Vers une problématique de recherche **59**

Chapitre 2 : La définition de l'objet d'étude **65**

Chapitre 3 : L'analyse de pratique professionnelle comme accompagnement du développement professionnel de débutants **85**

Chapitre 4 : Les cadres d'analyses **107**

Chapitre 5 : Méthodologie et protocole de recherche **129**

Partie III : DES TRACES PARTAGÉES, DES RESSOURCES CAPITALISÉES *145*

Chapitre 1 : « Mais où sont passées les mathématiques ? » **147**

Chapitre 2 : « Des surprises et des peurs après la rentrée scolaire. » **155**

Chapitre 3 : « La surprise d'un étudiant en soins infirmiers : la relation aux autres quand on est malade. » **171**

Partie IV : DES TRACES OBSERVÉES, DES PRATIQUES ANALYSÉES *181*

Chapitre 1 : « Vous avez dit « droite » ? » **183**

Chapitre 2 : « Situation-problème pour des nombres premiers » **187**

Chapitre 3 : « Lorsqu'on peut visionner la pratique » : des traces mémoire pour un retour de stage de pratique accompagnée **199**

Partie V : DES TRACES REPRESENTÉES, UNE PRISE DE DISTANCE EFFECTUÉE *205*

Chapitre 1 : « Se dessiner en train d'enseigner » **207**

Chapitre 2 : « Vers une théâtralisation des pratiques enseignantes. » **223**

Partie VI : DISCUSSION *235*

Chapitre 1 : La recherche et les espaces de liberté **237**

Chapitre 2 : De l'archéologie à la narration **245**

Chapitre 3 : La place des émotions dans la formation **253**

Chapitre 4 : vers un modèle de développement professionnel **265**

Chapitre 5 : Vers un travail en réseau et une didactique professionnelle **273**

Partie VII : PERSPECTIVES *279*

Chapitre 1 : Conserver et inventorier les traces 281
Chapitre 2 : Etudier la traçabilité 285
Chapitre 3 : Etudier la complémentarité des dispositifs 293
Chapitre 4 : Quelques recommandations pour la formation 295
Conclusion 301
Bibliographie 306
DVDographie 318
Sitographie 318
Table des figures 319
Table des sigles 322
Index des auteurs 324
Table des matières 326

Introduction

Actuellement, en France, la formation des enseignants du premier degré, est dispensée dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) tous rattachés à des Universités. Elle se déroule en alternance entre cours disciplinaires, didactiques et pédagogiques et une pratique du métier au cours d'un Stage en Responsabilité Filé (SRF) d'une journée de six heures hebdomadaire ainsi que de deux périodes de Stages en Responsabilité Groupés (SRG1, SRG2) de trois semaines chacun. Alternent également des stages de Pratique Accompagnée (PA).

La formation disciplinaire, didactique et pédagogique se doit donc d'intégrer cette dimension d'alternance. Pour cela ont été mis en place dans le plan de formation de l'IUFM de Montpellier des Groupes d'Accompagnement Professionnel (GAP) qui constituent « le dispositif d'unification [des] différents domaines de formation » (expérience professionnelle ; apports didactiques, pédagogiques, institutionnels ; travail en projet personnel) et « *délibérément centré sur la professionnalisation et l'accompagnement* » (Plan de formation des professeurs des écoles de l'IUFM de Montpellier, 2002).

L'étude qui suit se propose de découvrir si les séances d'analyses de pratiques professionnelles, notamment celles mises en place au retour des stages mettant *en scène* des traces mémorielles et matérielles, fournissent aux enseignants stagiaires, des ressources ou/et des points d'appui pour un avenir de possibles, vers des possibles à venir. Mettre en évidence, dans les analyses de pratiques professionnelle des enseignants débutants, ce qui relève d'un travail mémoriel et ce qui relève d'un travail de verbalisation pourrait permettre de construire ensuite la compétence à agir dans la situation. C'est dans un va-et-vient action-réflexion-action que se jouent les analyses professionnelles de l'action enseignante. Elles devraient permettre de partir des actions menées pour retourner à l'action et ainsi d'assurer à la personne un développement professionnel. Ce travail mené ne peut être dissocié des « *gestes professionnels* » (Bucheton, 2009) sous-jacents aux discours ajustés en cours d'action.

Dans ce cadre les émotions peuvent être l'un des moteurs du changement dans le développement professionnel des enseignants débutants par leurs influences sur l'activité.

Mais avant d'exposer le travail de recherche accompli, je souhaite revenir sur le parcours qui m'a amené à passer de l'enseignement auprès d'élèves à la formation d'adultes en essayant de faire percevoir au lecteur les postures établies lors de mes actions de formation actuelles ; principales postures vues, aujourd'hui, comme un héritage de mon histoire, de ma pratique et de mon expérience professionnelle, en un mot des traces conscientes ou inconscientes de mon activité.

Histoire d'un parcours… [1]

> « *Pratiques et faits s'inscrivent dans une histoire et ont une histoire à raconter : une histoire du temps présent, du temps chronologique, de la mémoire pour les faits ; une histoire de la temporalité, de la permanence, du souvenir et de la culture pour les pratiques* » (Alin, 2001, p. 32).

Un parcours, ce sont des jalons….

Enseignant en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) pendant huit ans dans un collège de la banlieue mancelle puis dans un collège du centre ville du Mans, j'ai également été formateur à la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale[2] (MAFPEN) des Pays de Loire pour la « Rénovation des collèges » pendant six années de cette période puis j'ai intégré l'IUFM des Pays de Loire sur le site de la Sarthe jusqu'en 1997, avant d'obtenir un poste à l'IUFM de Montpellier actuellement Ecole interne de Montpellier II.

Ce parcours, par l'exercice dans différents postes et fonctions, a généré divers points d'appuis mais aussi de nombreuses traces qui appellent aujourd'hui un développement.

Souvenirs des années galères

Septembre 1979 et bientôt vingt-deux ans, voici que venait de tomber le résultat au concours de kiné ! Comme pour mon second bac (C, car je voulais être vétérinaire) puis pour mes deux premières années de Médecine … je n'étais pas admis ! Quel avenir avec un départ au Service National prévu en février ? Que faire en attendant ? La veille de la clôture des inscriptions, je me présente à la faculté des Sciences de Toulouse et demande un dossier pour… N'importe quoi (puisque je dois partir sous les drapeaux en cours d'année). La personne qui est à l'accueil s'intéresse à mon parcours antérieur et me remet un dossier pour la première année de biologie. Après avoir claqué la porte aux assurances (petit boulot que j'avais trouvé en attendant) je vais errant assister à quelques cours et j'y suis resté, passionné … Mon départ à l'armée est repoussé au mois d'août, ce qui me permet de valider ma première année. Nouveau succès… Nouveau projet ! Entrer dans un laboratoire comme en témoigne mon Diplôme d'Etudes Universitaires Générales[3] (DEUG), mention « Sciences et Techniques de Laboratoire », que j'obtiens après mon Service National. Dès lors je n'avais plus la sensation d'être dirigé par les évènements et de ne pas maîtriser le destin. Mes années galères étaient terminées.

[1] Cette « Histoire d'un parcours… » est réécrite et complétée à partir d'un article paru dans *Ancrages* n°2 en Juin 1995.
[2] La MAFPEN était dans chaque académie l'organisme chargée de la formation continue des enseignants
[3] Le DEUG sanctionnait deux années d'études universitaires après le baccalauréat.

1984, un premier virage

Malgré mon projet, j'étais très attiré par l'étude de la zoologie, de la botanique et surtout de la physiologie végétale. Je n'avais pas encore envie de me spécialiser. Aussi, je choisis de tenter la licence puis la maîtrise « ès-Sciences Naturelles ». Les deux sont obtenues en septembre 1984 et, alors que je me marie, il me faut entrer rapidement dans la vie active, gagner ma vie ! Je prépare donc les concours de recrutement des enseignants du second degré que sont le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré[4] (CAPES) externe et l'Agrégation externe de Sciences Naturelles. Si j'échoue à l'Agrégation (que je tenterais de nombreuses fois), par contre je suis admis au CAPES et réalise ainsi un projet resté sûrement en moi-même à l'état embryonnaire : n'avais-je pas déclaré à ma mère alors que j'étais élève de sixième : « un jour, je serai prof de Sciences Naturelles ». Comme si je ne pouvais pas y échapper !

De nombreux points d'appuis

La formation que j'ai reçue l'année suivante au Centre Pédagogique Régional[5] (CPR) de Toulouse par les réflexions menées, par exemple, autour de l'évaluation, de la construction d'une leçon, mais aussi grâce à la multiplicité des intervenants par leur nombre mais aussi les différents contenus, approches et points de vue apportés, m'a permis de développer de nombreux points d'appuis qui m'ont été bien utiles ensuite. Je ne savais pas encore que les regards que je portais sur la façon dont les formateurs s'y prenaient pour amener la réflexion, les débats, les notions, mais également sur les méthodes et outils de formation utilisés, allaient m'ouvrir rapidement les portes de la formation.

Un projet, des recherches, une envie de partager

Ma conseillère pédagogique[6] était engagée dans la formation des professeurs et des professeurs stagiaires de biologie et géologie. Alors que je n'étais encore qu'un enseignant stagiaire, la formation d'adultes m'attirait déjà comme un vague projet (à l'époque) qui allait se concrétiser trois ans après. Je participai alors à un stage dispensé par le réseau « Rénovation des Collèges ». Mes recherches personnelles au niveau de la classe visaient à favoriser la réussite des élèves en suscitant leur motivation pour apprendre grâce à l'utilisation du savoir initial au travers des conceptions et le recours aux transparents ; elles trouvaient une théorisation au sein de la formation. Je fis le premier pas pour entrer dans le réseau précité puis, un peu plus tard, pour être conseiller pédagogique. J'éprouvais un besoin de partager ce que je savais, un besoin de partager mes pratiques de classe, les outils que j'élaborais. Je n'effectuais que quelques actions, il me fallait conserver mes classes, j'avais si peu d'années d'expérience professionnelle face à des enseignants en formation parfois à l'aube de la retraite, que pouvais-je leur apprendre ? Cette entrée par le transversal me permettait ainsi de

[4] Le CAPES est un concours de recrutement à bac + 3.
[5] Le CPR était un organisme de formation professionnelle des enseignants stagiaires du second degré, ce jusqu'à la création des IUFM (qui ont regroupé la formation des enseignants du premier et du second degré).
[6] Dans le second degré, le conseiller pédagogique avait pour mission de recevoir des enseignants stagiaires dans sa classe et de les accompagner à la prise de responsabilité d'une classe.

mieux comprendre l'institution dans laquelle je travaillais et peut-être de m'intégrer plus rapidement mais aussi de me centrer sur l'élève…

Une solide formation, des va-et-vient incessants

Je bénéficiais alors d'une formation de formateurs qui m'a permis de côtoyer, d'écouter, de travailler auprès de chercheurs en pédagogie : Ardoino, Alin, Begarra, Astolfi, Meirieu, Mendelsohn, Barth et bien d'autres. J'ai pu ainsi faire évoluer mes pratiques aussi bien en formation qu'au niveau de mon enseignement auprès des élèves. Le regard que je continuais à avoir sur les méthodes et les outils utilisés me permettait de les transférer au sein de la formation que je dispensais, puis progressivement à les penser pour la classe. Le double statut d'enseignant-formateur me permettait des va-et-vient incessants entre la pratique et la théorie, entre le disciplinaire et le transdisciplinaire, entre l'animation et la formation. De plus, j'expérimentais au niveau de la classe des techniques que j'utilisais en formation : ainsi ai-je utilisé le photolangage pour introduire la reproduction humaine en classe de quatrième (Ancely, 1993) ou encore lors d'une formation de délégués-élèves de sixième (Ancely, Labat, 1993). Cette multiplicité de situations m'aidait à développer de nombreuses compétences aussi bien dans le domaine de l'enseignement que dans celui de l'animation et de la formation.

En 1990, alors que j'assistais à une formation avec Bernard Defrance, il nous a été demandé de relater un évènement qui a marqué notre vie d'enseignant. Voici celui que je relatai ce jour là :

> « *Un jeudi ou un vendredi matin, lors de la deuxième heure de la journée, le cours de Sciences de la Vie et de la Terre que je dispensais ce jour là à des élèves de troisième s'égrenait machinalement. Cela faisait trois ans que j'étais dans le collège Kennedy d'Allonnes de la banlieue du Mans. J'étais en train de distribuer les exercices intégrés à la leçon dans la visée d'une évaluation formatrice pour aider les élèves en difficulté. Pour cela j'étais dans l'allée centrale entre les paillasses recouvertes de faïence blanche disposées à droite et à gauche. J'avais l'habitude, je suppose comme beaucoup d'enseignants, de commencer la distribution par les élèves situés devant, près de la paillasse de l'enseignant, et de terminer par les élèves situés au fond. Ce jour-là je n'avais pas changé la procédure, pourquoi l'aurais-je fait d'ailleurs ? Donc je terminai par les élèves situés au fond, puis je regagnai tranquillement mon bureau situé sur l'estrade et tournai donc progressivement au cours de ma progression le dos à la majorité des élèves. Les deux pieds sur l'estrade, je me retournai vers la classe pour vérifier que tous les élèves s'étaient mis au travail.*
>
> *Et là, trois élèves, trois garçons assis à trois endroits différents dans la classe, se lèvent et viennent se coucher à mes pieds devant l'estrade. SILENCE de la classe. SILENCE de l'enseignant. Que faire ? Que dire ? Je ne fais rien. Je ne dis rien. C'est alors que, dans l'encadrement de la porte qui était ouverte, apparaît le principal du collège. SILENCES : silence des élèves, silence de l'enseignant, silence du principal. Les élèves assis, en attente d'une réaction ; les trois élèves toujours couchés au pied de l'estrade, toujours à mes pieds. Regards croisés qui durent longtemps : celui du principal, celui des élèves assis (étonnamment silencieux), le mien, et celui des élèves couchés.*

Mais comment évaluer la durée d'une situation dans laquelle nous n'arrivons pas à nous décider pour une action ? Le principal, apparu dans l'encadrement de la porte, passe la tête puis, sans dire un mot, tourne les talons et poursuit son chemin dans le couloir du préfabriqué. SILENCES. »

J'explique lors du stage, avec des mots qui ne m'étaient jamais venus à l'esprit, l'embarras pour agir par rapport au paradoxe de l'action des élèves couchés à mes pieds : d'un côté, le refus de faire l'exercice intégré (et c'est vrai que mes cours étaient émaillés de plusieurs exercices intégrés qui me permettaient de savoir où en étaient les élèves et ainsi de préparer des évaluations construites en vue de la réussite de tous les élèves) et de l'autre, le fait qu'ils viennent se coucher au pied de l'enseignant, au pied du « *maître* » comme le ferait un chien en guise de soumission. De plus, le fait que les élèves soient partis de différents endroits de la classe, me faisait rejeter la thèse d'une coalition, d'une préméditation. Aujourd'hui, cette thèse reste une possibilité dans ma tête. Ce paradoxe, refus-soumission, ajouté à mon inexpérience me tétanisait et m'empêchait d'agir.

« *Et puis, tout à coup, les élèves couchés à mes pieds, se lèvent sans un mot, reviennent à leurs places respectives et réalisent l'exercice intégré distribué dix ou quinze minutes avant. Les autres élèves, sans dire un mot, en font autant. La classe reprend son cours comme s'il ne s'était rien passé, je ne demande aucune explication.* »

Bernard Defrance et les participants au stage ont écouté attentivement, j'étais le premier à m'exprimer. Quand j'eus fini, des échanges à mi-voix couraient dans l'assistance, Bernard Defrance m'a remercié et a demandé à un autre participant de raconter son histoire. Il devait, à la fin du tour de table, renvoyer au groupe des éléments lus dans l'ensemble des histoires. Nous étions très nombreux, le tour de table dura toute la journée !

1993, nouveau virage

Ces compétences m'ont permis de postuler sur un poste à l'IUFM des Pays de Loire, site de la Sarthe. Cette nouvelle décision fut difficile à prendre : quitter les élèves, perdre des points d'ancienneté, le système de mutations, l'Indemnité de Suivi et d'Orientation[7] (ISO), les indemnités de professeur principal, perdre la stabilité d'un emploi du temps mais travailler avec des étudiants, construire avec eux, continuer à rechercher pour eux, autant d'éléments d'hésitations. Et puis, un jour, je me trouve au pied du mur : il faut donner une réponse avant le ... Déjà ! J'ai réfléchi longtemps sans pouvoir me décider, j'ai continué à peser le pour et le contre, mais peut-on évaluer vraiment le poids respectif de l'un et de l'autre ? Alors, j'ai accepté, de peur peut-être, que cette ouverture ne se fasse plus. Et puis l'idée de former des enseignants, forgée lors des années de préparation au CAPES et à l'Agrégation puis de CPR, était alors, sans doute, plus forte. L'enveloppe tombe au fond de la boîte aux lettres et tout recommence. De nombreuses questions ressurgissent : ai-je bien fait ? Que va-t-il arriver ? Est-ce que travailler avec seulement des adultes va être aussi enrichissant ?... Le contact avec les élèves risque de me manquer ! Et puis n'avais-je pas eu l'intention d'entrer à l'École Normale lorsque je me suis installé au Mans ? La décision est prise. C'est parti pour un nouveau cap ! Rapidement de nouveaux projets s'installent : prendre en charge un Module

[7] L'ISO est versée à chaque enseignant du second degré en exercice dans un collège ou un lycée.

Connaissance du Terrain puis, plus tard, un groupe de référence. Le groupe de référence est une spécificité de l'IUFM des Pays de la Loire en 1990, il est constitué d'environ vingt cinq Professeurs des Ecoles 2ème année (PE 2) et bénéficie d'un responsable de groupe de référence qui est un formateur. Il est assigné, à ce dernier, 75h pour la préparation des stages, l'aide à la réalisation des mémoires professionnels, l'analyse de pratique professionnelle (le transversal me collerait-il à la peau ?). Il me fallut apprendre alors à gérer « *le vide de directives* », il me fallut construire surtout de la cohérence dans les actions menées, notamment par rapport aux stages, il me fallut travailler avec des partenaires et notamment les maîtres formateurs[8] (MF) qui réalisaient un gros travail dans la préparation des stages mais aussi en équipe de formateurs IUFM pour harmoniser ses pratiques au sein des trois ou quatre groupes annuels. Je rencontrais les maîtres formateurs essentiellement lors des stages de formation continue soit parce qu'ils intervenaient, soit parce qu'ils y participaient, lors de la préparation des stages des PE 2 lorsqu'ils répondaient à mes invitations et lors des soutenances des mémoires professionnels. Au cours de ces années d'IUFM des Pays de la Loire, je travaillais principalement sur le mémoire professionnel et sur l'analyse des pratiques au sein du groupe de référence. Dans ce cadre je suivais dans un premier temps des journées de formation régulières animées par Yves de La Monneraye et je participais à une recherche CREN[9]-IUFM sur *le système d'organisation et d'opérations du groupe de référence* avec Marguerite Altet.

1997, arrivée à l'IUFM de Montpellier

C'est après trois années où j'ai proposé ma candidature à plusieurs IUFM : Toulouse, Marseille, Montpellier, Bordeaux, que ma candidature sur le poste de SVT du site de Carcassonne de l'IUFM de Montpellier fut classée en première position – toutes les précédentes ayant été classées en seconde position -. J'arrivais donc sur le site de Carcassonne juste au pied de la célèbre Cité. À nouvel IUFM, nouveau plan de formation. Ici point de groupes de référence, tous les enseignements étaient planifiés. Au sein de l'IUFM, je participais aux réflexions qui ont tourné autour du mémoire professionnel poursuivant ainsi celles entamées dans les pays de la Loire. Je participais ainsi à la rédaction finale du document de l'IUFM de l'académie de Montpellier intitulé « *Le mémoire professionnel* »[10] qui vit le jour en décembre 1998.

Je retiendrais des premières années sur le site de Carcassonne l'implication des maîtres formateurs dans la formation des professeurs des écoles au-delà de la préparation des stages, mon travail auprès d'eux dans leurs classes, leur travail à mes côtés dans les actions de formation. Je retiendrais également ma participation active, avec eux, aux congrès de l'Association Générale des Enseignants des Ecoles et classes Maternelles publiques (AGEEM) par la réalisation d'ateliers où se mêlaient théories et pratiques, chacun d'entre nous étant détenteurs de théories et de pratiques qui ne demandaient qu'à être partagées pour être mises à disposition des professeurs des écoles stagiaires ou confirmés.

[8] La dénomination institutionnelle est Professeur des Ecoles Maître Formateur (PEMF)
[9] Centre de Recherche en Education de Nantes.
[10] Annexe 6 pages 48 à 65 du plan de formation des professeurs des écoles 2007-2010 IUFM-UM2 disponible sur http://www.montpellier.iufm.fr/internet/site/forminitiale/img_fini/contenus/PDF_PE_2007_2010_PE1.pdf consulté le 30.08.2009.

2002, l'aventure des Groupes d'Accompagnement Professionnel

Dès 2002, je suis pilote puis coordonnateur d'un Groupe d'Accompagnement Professionnel qui rassemble une trentaine de PE2, un professeur d'IUFM et un maître formateur. Ressurgit alors l'expérience des groupes de référence mais il est nécessaire de l'adapter au nouveau contexte, d'autant plus que l'analyse de pratique professionnelle a fait son entrée dans le plan de formation, inondant le GAP mais aussi les enseignements disciplinaires. Je participe activement aux journées de réflexion concernant la mise en place des GAP. Un nouvel enjeu professionnel était à relever.

2003, reprise des études supérieures

Poussé par des collègues, à la rentrée 2003, je reprends des études universitaires et décide de suivre le master 2 de recherche : « Histoire, Philosophie et Didactique des Sciences » proposé par l'université Montpellier II. Ce master me permet de faire la synthèse de la partie didactique de mon métier de formateur d'enseignants. Je le poursuis par le Master 2 professionnel : Conseil et Formation en Éducation (CFE) qui me permet de faire le point sur mon métier de formateur.

> « *Au cours de la première année de Master CFE, un mardi matin du printemps 2006, je participais à un Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (ou de formation) (GEASE). Nous étions, une dizaine, assis en cercle au milieu de la salle avec une animatrice, quelques observateurs s'étaient désignés en n'occupant pas les chaises centrales. L'animatrice, après avoir sollicité le groupe dans son ensemble puis chacun des membres du groupe, est revenue à plusieurs reprises vers moi (mais aussi vers d'autres), demandant si je n'avais pas vécu une situation éducative particulière, qui pourrait être travaillée par le groupe. C'est alors que m'est revenue, à la mémoire, la situation racontée quelques années auparavant lors de l'action de formation animée par Bernard Defrance.*
>
> *J'ai pris la parole et conformément au rituel du GEASE, étant le premier à la prendre, je l'ai gardée. Je racontais alors la situation : « Un jeudi ou un vendredi matin, lors de la deuxième heure de la journée, le cours de Sciences de la Vie et de la Terre… » J'avais à ma disposition un peu moins de dix minutes pour exposer la situation. Le groupe m'écoutait, personne ne m'interrompit jusqu'au moment où je dis « Voilà ! »*
>
> *A démarré alors la phase de questionnement afin que les participants puissent se faire une idée plus précise de la situation. Les questions ont été nombreuses. « Pourquoi la porte était-elle ouverte ? » était l'une des premières, ce à quoi j'ai répondu « La porte était ouverte depuis que l'aide de laboratoire, à plusieurs reprises, était venue m'avertir que le principal écoutait à la porte de ma classe. Étant informé et n'ayant rien à cacher, j'avais décidé de faire cours la porte ouverte. Comme cela il pouvait entendre mais aussi voir ce qui se passait dans la classe : une classe peut être en effet relativement bruyante, mais en plein travail de groupe… » Une autre question me faisait préciser le moment de l'année : « début novembre ou début*

décembre, en tout cas pas au moment de vacances scolaires, ni juste avant, ni juste au retour », une autre l'âge des élèves : « ils étaient en classe de troisième, entre 14 et 16 ans » , une autre encore s'il y avait plus de garçons que de filles, ce à quoi j'ai répondu que je ne m'en souvenais plus et puis une autre sur la durée, et une autre encore sur le fait que je ne sois pas intervenu, si j'en avais reparlé avec les élèves au cours d'une séance suivante…

Et puis il y eut « la question », celle que l'on n'attend pas, celle qui ne s'intéresse plus aux données fournies, celle qui sort de toutes les questions que l'on a pu se poser face à une telle situation, très singulière, trop singulière, celle que l'on ne s'est jamais posée. « Est-ce que les élèves pouvaient voir, de la place où ils étaient, le principal du collège arriver ? » Là mes yeux s'écarquillent, le cerveau replace l'acteur que je suis à sa place et reconstruit très vite la géographie de la classe mais la question posée permet d'y adjoindre les extérieurs… Puis mentalement, dans cet espace classe reconstruit et virtuel, je prends la place des trois élèves couchés par terre et découvre alors qu'ils pouvaient effectivement voir arriver le principal. Je pense que les participants, qui étaient en face de moi, ont attendu longtemps ma réponse, il fallait que tout ce travail de mémoire puisse se réaliser ; je pense qu'ils ont pu le suivre sur mon visage, qui au moment de donner la réponse, s'est éclairé comme si j'avais fait un pas en avant sur l'élucidation de cette situation. Ayant répondu « Oui, ils pouvaient le voir » alors très vite, avant même que la phase d'hypothèses soit ouverte aux participants, l'esprit s'emballe en construisant de nouveaux possibles à la situation. De nouvelles questions sont posées, j'y ai répondu mais le cerveau, pris par la construction de ces nouveaux possibles, ne les a pas retenues… J'étais formateur, j'enseignais à voir les choses de différents points de vue et moi-même j'étais, jusqu'à la question élucidante ci-dessus, figé sur l'estrade, à attendre que quelque chose rompe le déroulement de la situation, l'arrivée du principal ne l'ayant pas permis.

Suit une phase d'hypothèses faites par les pairs : « je fais l'hypothèse que les trois élèves avaient fait un pari », « je fais l'hypothèse que les élèves ont vu arriver le principal par la fenêtre, qu'ils se sont alors levés puis couchés devant l'estrade, bien en vue face à la porte pour "mettre à l'épreuve" le principal… » Il y en a eu très peu d'autres, je ne me les rappelle plus très bien, car lorsque j'ai entendu celle retranscrite précédemment, des éléments par rapport au principal me sont apparus et je n'ai cessé de faire des liens que j'expliquais au groupe au moment où je repris à nouveau la parole ; « Le principal "avait peur" des élèves, il ne sortait jamais dans la cour au moment de la récréation, ne la traversait jamais au moment des récréations, ne se trouvait jamais dans les couloirs au moment des interclasses, pratiquement jamais à la grille lors des rentrées et des sorties des élèves à moins qu'il ne soit accompagné de son adjoint ou du Conseiller Principal d'Éducation (CPE)… » Tout ce qui me revenait à l'esprit corroborait cette hypothèse et même le dénouement, le fait que les élèves se soient, après le passage du principal, remis au travail…

Ainsi, un nouveau regard sur la situation s'était construit, entraînant de nouveaux possibles… »

N'ayant pas pu valider certaines unités la première année du master CFE, j'assistais à des cours et réalisais mon mémoire l'année suivante. J'ai l'occasion, au cours de cette seconde année de Master CFE, de présenter le même cas au cours d'une journée théâtre-forum, lors des 10 minutes d'émergence de situations éducatives d'un petit groupe d'étudiants. Cette situation est alors retenue pour être approfondie.

« *Suit ensuite une phase de questionnements pour élucider les faits et préciser ce qui s'est passé – lors de cette phase j'essaie de taire les données issues du nouveau point de vue apporté lors du GEASE. Cette phase de questionnement me fait préciser essentiellement le comportement des élèves assis et couchés, les raisons de la porte ouverte pendant les cours et donc avec elles le comportement du principal mais aussi où j'en suis dans le programme, le thème que je suis en train de traiter (la respiration ou l'activité cardiaque… ?) Elle me permet aussi de justifier le fait de réaliser des exercices intégrés, le fait que cela soit récurrent dans mon acte pédagogique.*

Un casting *est réalisé au sein du groupe afin de jouer la scène, je ne joue aucun rôle, je dois «* m *»'observer jouant la scène. Comme la formation a lieu dans le cadre de l'approche du genre, il est décidé de changer le sexe des personnages : trois filles s'allongeront par terre, il s'agira d'une principale et mon rôle sera joué par une femme.*

La scène est répétée une fois, puis elle est jouée devant les autres groupes… Lorsque je « me *» vois ne rien faire, je ne comprends pas, je trouve que le silence installé renforce la pesanteur de la situation. Avec l'apparition du principal à la porte, j'espère une rupture de la situation établie – l'aurais-je attendue le jour où la situation a eu lieu ? Étant débutant, complètement désarmé devant cette situation inédite, à cours de ressources, n'ayant jamais imaginé qu'une telle chose pouvait arriver dans une classe, pouvait m'arriver, aurais-je laissé le soin à une tierce personne de rompre le silence ? Si ce n'est pas moi qui réagis alors ce sera peut-être un ou des élèves ? Le principal qui apparaît ? Ainsi aurais-je, par mon silence, délégué mon autorité à d'autres ?*

Dans un premier temps, l'animatrice donne la parole à l'enseignant qui exprime alors la pesanteur de l'atmosphère et sa peur à l'arrivée du principal. Contrainte de jouer mon rôle, elle est réduite au silence, aussi exprime-elle le fait qu'à l'arrivée du principal, elle n'en pouvait plus de se taire, qu'elle avait envie d'intervenir, de poser des questions aux élèves, de demander des explications de cet "acte de rébellion", a-t-elle dit, et qu'elle n'avait pas envie qu'une tierce personne règle le problème à sa place. Voilà un écart important avec ce que j'avais dans la tête à ce moment là : je ne l'avais jamais pris pour un acte de rébellion des trois élèves, encore moins de la classe, comme un refus, comme j'ai pu l'exprimer lors de la formation assurée par Bernard Defrance. Serait-ce une clé de mon silence, de mon absence de réaction ? Je me rends alors compte que si je le prends pour un acte de rébellion, je me sens

*attaqué car c'est "*une rébellion contre*", cela engendre de la colère et une reprise, par tous les moyens, du pouvoir…*

Lorsque l'animatrice donne la parole au groupe spectateur, il exprime très vivement l'incompréhension des silences : le mien, celui du principal et à ma grande surprise le silence des élèves. Pourquoi ne réagissent-ils pas ? Ils y voient pour certains une coalition de la classe renforçant la rébellion vue par l'enseignant-acteur, pour d'autres la surprise et d'autres encore un silence d'attente, d'attente de réaction du professeur peut-être même d'une colère…

Vient alors le moment de modifier l'histoire, parmi les spectateurs, une collègue ne comprend pas que le principal ne soit pas intervenu. L'animatrice lui demande de jouer le principal et d'intervenir. La scène se joue, le principal entre dans la salle et vocifère après les élèves, demande à l'enseignant de justifier pédagogiquement le fait que trois élèves soient couchés par terre ! L'enseignante, qui joue mon rôle, non préparée à une telle intrusion commence à bégayer ne sachant que répondre, et ce, même si lors de la première représentation elle avait bien habité mon personnage. Elle est visiblement impressionnée et elle perd tous ses moyens devant la classe. Les élèves sont renvoyés bon gré, mal gré, à leur place par le principal et leur intime l'ordre de faire l'exercice distribué. Ce qui engendre un brouhaha dans la classe. Sur ce, le principal sort, sans un mot pour l'enseignant.

La parole est donnée à l'ensemble du groupe, certains pointent le fait qu'une intervention du principal dans la classe met à mal l'autorité de l'enseignant ; d'autres, le fait que demander des justifications pédagogiques devant les élèves met en doute les capacités d'enseigner du professeur, surtout si celui-ci ne peut répondre…

Alors il est envisagé de jouer un principal qui entre dans la classe, remet les élèves au travail, les convoque dans son bureau dans la journée puis convoque l'enseignant. Cette scène est jouée, il est noté le malaise de l'enseignant acteur et surtout, une fois que le principal est sorti de la classe en fermant vivement la porte, les élèves posent de nombreuses questions à l'enseignant… auxquelles il ne peut répondre. Il est alors soulevé par le groupe que c'est, ici, l'autre qui a fait quelque chose, ce qui bloque la situation et même l'amplifie, contrairement à la situation vécue où l'absence de réaction de l'enseignant et du principal n'engendre ni violence verbale, ni amplification sinon une amplification du mal-être de l'enseignant et probablement celui des élèves ne serait-ce que par rapport au silence. »

Les années passent et me voilà, à nouveau confronté à une nouvelle situation de théâtre-forum avec un groupe de Professeurs de Lycée et de Collège stagiaires (PLC2) dans le cadre d'un séminaire « Gérer la violence à l'école ». Étant dans un groupe de travail, il me faut trouver une situation ! Bien que la situation « *des élèves couchés !* » ait été travaillée plusieurs fois, lorsque c'est à moi d'exposer une situation dans le petit groupe de travail, je m'entends à nouveau la présenter, comme s'il y avait encore quelque chose à chercher, à trouver… Et bien que ne donnant, dans cette présentation, que des informations succinctes, le groupe choisit de jouer cette scène. Les questions fusent : « *où étais-tu placé ?* », « *comment*

les élèves étaient placés ? », « *que faisaient les autres pendant ce temps ?* », « *qu'a fait le principal du collège ?* », « *quand ils se sont levés, qu'ont fait les autres élèves ?* »… Le groupe part alors d'emblée sur une idée de pari comme la première fois mais n'interprète pas la situation comme une rébellion des élèves, surtout en sachant qu'il s'agit d'élèves d'une classe de troisième. On me dévolue le rôle du principal qui passe dans le couloir…

> « *La scène est jouée. Tapi dans le couloir, j'attends le moment de mon intervention. L'enseignant distribue les exercices, les élèves semblent agités ou tout au moins parlent entre eux, un brouhaha arrive jusqu'à moi. Puis tout à coup, c'est un calme inhabituel. C'est le moment d'entrer en scène : j'arrive dans l'entrebâillement de la porte ouverte et découvre un enseignant silencieux avec trois élèves couchés à ses pieds, le reste de la classe étant tout aussi silencieux que l'enseignant.* »

Et là je comprends la difficulté d'intervenir : une scène inhabituelle, un silence pesant (mais peut-être uniquement pour les protagonistes présents en classe car à l'arrivée du principal cela dure depuis déjà quelques minutes), il ne se passe rien et au tableau est écrit en titre « *Le cœur et la circulation sanguine* ». Certains spectateurs souligneront dans l'après coup de la scène que « *l'enseignant était en train de faire des expériences* », « *des mesures par rapport au thème traité à ce moment là…* » « *Donc une situation inhabituelle certes mais peut-être pas tout à fait anormale pour le principal qui décide donc de passer son chemin » : « ne pas rompre le silence pour ne pas fausser les mesures…* » L'animatrice interviewe tout d'abord le principal, pour qu'il décrive comment est le collège, son public et comment il perçoit ce qu'il est en train de voir : je mets l'accent sur le caractère inhabituel du silence dans cette classe… Puis elle interroge l'enseignant et lui demande s'il avait envie de réagir et comment… Sur la base donnée, la scène est rejouée.

> « *Je suis toujours le principal. Mais cette fois-ci quand je me présente à la porte, l'enseignant est en train de dialoguer avec les élèves qui sont couchés par terre… et le dialogue incitant peut-être au dialogue, je pose une question « Excusez-moi ! Y-a-t-il un problème ? » À laquelle l'enseignante répond « pas du tout. » Et je passe mon chemin.* »

Lors du *débriefing* de la scène auquel je participe, l'un des élèves couchés dira « *moi, j'ai eu peur du regard de l'enseignante, quand elle m'a regardé, j'ai eu froid dans le dos !* » Cette remarque n'est pas relevée par le groupe, mais a-t-elle été entendue car à ce moment là l'enseignante déclare « *cela fait vraiment bizarre de se retrouver à cette place* » alors que le groupe reste, quant à lui, centré sur l'enseignante et ses réactions. La scène est reprise par une autre stagiaire, au moment où les élèves sont couchés par terre et sans intervention du principal, je deviens donc spectateur, spectateur juste derrière l'enseignante.

> « *L'enseignante se retourne, découvre les élèves couchés par terre, les regarde puis contourne le bureau pour aller les regarder de face, leur adresse la parole.* »

Voilà le geste qui m'a manqué ! Contourner pour casser la gêne occasionnée par le regard « *à l'envers* » des élèves, leurs têtes étant vers moi, leurs pieds vers la porte. Pourquoi ne pas m'être déplacé pour ne plus avoir à le soutenir, et ainsi rompre avec cette situation dérangeante et en instaurer une autre plus propice au dialogue ?

« *Après avoir entamé le dialogue, l'enseignante reprendra sa place initiale comme si elle voulait les intimider.* »

Le mobile de cet acte collectif restera toujours une énigme puisque je n'en ai jamais reparlé avec les élèves et si l'on interrogeait les élèves de cette classe, après tant d'années, cette anecdote est-elle restée dans leur mémoire ?

Les analyses de pratique menées sur la même situation à partir de dispositifs différents, ont permis, par leur complémentarité, non pas d'amener des réponses, mais de cheminer avec des points de vue différents par rapport :

- à la « *tétanie* » de l'enseignant face à la situation,
- à la non-intervention du principal,
- au silence des élèves,
- aux comportements possibles pour rompre la situation soutenue,
- à la personne visée par ce comportement,
- et aux raisons possibles d'un tel comportement (« *jeu* », « *pari* »,…)

Lors du dernier théâtre-forum, certains ont vu l'instauration d'un « *signe de confiance* » dans le comportement de l'enseignant qui se positionne avec les élèves, face au principal. Nous voyons ici, l'apport des points différents inhérents aux membres du groupe mais aussi générés par les dispositifs différents obligeant l'acteur à détricoter et à retricoter la situation vécue. Le jeu de complémentarité des dispositifs a permis une décentration de plus en plus forte de la simple narration au GEASE en passant par le théâtre forum, offrant alors, à l'acteur comme aux membres du groupe, la possibilité d'entendre, de s'entendre, d'écouter, de s'écouter et d'entrer dans des possibilités différentes.

C’est donc naturellement dans une coconstruction, avec l’aide de maîtres formateurs, que se joue la partie I de ce travail de recherche, dans laquelle j’essaie de montrer comment des pratiques de terrain - ici une séquence mettant en scène des escargots en Petite Section et Moyenne Section - peuvent être intégrées aux cours dispensés par l’organisme de formation qu’est l’IUFM et ceci en essayant de les rendre non modélisantes aux yeux d’enseignants débutants.

Je pense que le travail mené dans cette action de formation pour enseignants débutants a été fondateur de la mise en œuvre ultérieure de dispositifs d’analyses de pratique avec travail préalable du groupe dans les actions menées au sein du Groupe d’Accompagnement Professionnel (PE2, PLC2), du Groupe de formation transversale (PLC2) ou dans le cadre de la formation au Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (CAPA-SH).

La partie II présentera la problématique de recherche à laquelle, outre le questionnement, s’associeront d’une part le cadre théorique et d’autre part la méthodologie de recherche.

La partie III s’intéressera aux différentes traces qui transitent de la pratique aux actions de formation dans différents dispositifs d’analyse de pratique observés principalement dans les relations entretenues avec les stages que ce soit dans des actions de formation à l’IUFM ou celles menées en Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI). Les effets de ces actions de formation sur la pratique seront étudiés.

Dans la partie IV, une analyse sera effectuée qui débouchera sur la modélisation d’une part de l’analyse de pratique avec travail préalable du groupe et d’autre part sur les effets de telles actions sur le développement professionnel de débutants.

Enfin dans la partie V, nous exposerons des pistes de travail possibles et souhaitables dans le cadre de la masterisation des enseignants pour assurer un développement professionnel avant la prise effective de la fonction d’enseignant.

Partie I : DES ESCARGOTS QUI ONT LAISSÉ DES TRACES !

« *Moi, l'escargot*
J'aurais pu
Ne pas exister.

Le monde aussi »

(Guillevic, 2007, p. 435)

L'opportunité d'accumuler des traces d'enseignement riches et variées autour d'une séquence sur les escargots en Petite et Moyenne Sections de maternelle a ouvert la voie sur leur prise en compte pour une action de formation auprès de PE2 (Professeurs des Écoles 2ème année). Cette action a été conçue de telle sorte qu'elle puisse permettre aux participants de travailler en équipe et de se confronter à une remise en question des scénarios progressivement élaborés. Une invitation à "s'autoriser" est également travaillée.

Dans cette action de formation, comme dans les analyses de pratique vécues antérieurement dans les groupes de référence de l'IUFM des Pays de Loire et les GEASE découverts dans l'académie de Montpellier, le formateur est dans une posture de retrait et d'écoute. Contrairement aux dispositifs d'analyses de pratique classiques, la présentation de la situation par l'acteur est, ici, faite à la fin de séance.

Chapitre 1 : Du côté de la classe…

1.1 Analyse *a priori*

1.1.1 Un élevage en classe : pourquoi ?

> « *Les sciences de la nature forment un champ d'études qui permet de comprendre et d'interpréter les objets, les phénomènes et les évènements de l'environnement* » (Caillé, 2001, p. 3)

Pour cela il est nécessaire que l'enseignant puisse permettre des interactions entre l'élève et le concret, le réel. C'est au prix de ces confrontations que l'élève va pouvoir construire de nouvelles connaissances. Dans un second temps la confrontation à des textes et des images pourra alors permettre une stabilisation des connaissances acquises.

Pourquoi introduire un élevage en classe ? Pour étudier des caractéristiques biologiques de l'espèce mais aussi, si cela est possible étendre ces caractéristiques à d'autres groupes. Pour travailler à partir du réel, du vivant et ne pas se contenter d'un travail sur photographies ou dessins qui peuvent « masquer » une partie de la réalité. Ce travail sur le réel permettra à l'élève de construire progressivement le concept de vie mais aussi, souvent par opposition, les concepts de santé et de mort, « *d'ailleurs la vie s'est toujours définie par rapport à la mort* » (Guichard, Deunff, 2001, p. 183). La présence d'un élevage en classe permettra une investigation par observation mais aussi par expérimentation.

> *« L'observation est ce processus par lequel nous remarquons et prenons conscience des choses et des évènements. Elle utilise n'importe lequel des sens, la vue, l'ouïe, le toucher, le goût et l'odorat, seul ou en combinaison.* […] *Dans une salle de classe tous n'observent pas les mêmes choses, bien que tout soit devant eux prêt à attirer l'attention* » (Harlen, 2004, p. 126).

> *« Le réel n'est découvert qu'à partir d'une observation méthodique qui croise nos différents sens* » (Guichard, 1998, p. 68).

> « *L'observation est un moyen de comprendre. Elle est stimulée par la richesse de la situation à étudier. Elle favorise la mémorisation des objets et des situations. De plus développer l'observation c'est aussi développer l'intelligence. C'est donc un acte pédagogique essentiel dès l'école maternelle* » (Guichard, 1998, p. 9).

L'investigation par observation sera réalisée sur la durée et permettra l'acquisition des postures d'attente et de patience dévolues à ce type d'activité. Une réflexion sur la durée des phénomènes peut permettre également un travail critique sur les séquences filmées et donc une éducation à la lecture des médias… Ainsi des thèmes en biologie, en lien avec les programmes de l'école élémentaire, peuvent être abordés : la nutrition et la croissance, le déplacement, la reproduction et le cycle de développement ainsi que les interactions entre les êtres vivants en sont les principaux. Mais à l'école élémentaire, l'introduction d'un élevage en classe et son observation de manière régulière « *permet d'aider les élèves à construire le*

concept de vivant, mais aussi de structurer le concept de temps » (Guichard, Deunff, 2001, p. 110).

> « *Le temps est un paramètre important quand l'occasion d'observer est donnée* » (Harlen, 2004, p. 136).

Enfin, l'observation d'un élevage peut donner lieu à la réalisation de dessins d'observation – « *demander aux enfants de dessiner les encourage souvent à prêter attention aux détails* » (Harlen, 2004, p. 136) - et à la rédaction de textes descriptifs et explicatifs, dictés à l'adulte si les élèves ne savent pas encore écrire.

1.1.2 Introduire un élevage en classe

A l'école élémentaire plusieurs situations peuvent permettre d'introduire un élevage en classe :
- l'animal ou les animaux sont apportés à l'enseignant, par les élèves à la suite d'une « récolte » hors temps scolaire,
- l'animal ou les animaux sont apportés par l'enseignant,
- l'animal ou les animaux sont introduits en classe à la suite d'une récolte pendant le temps scolaire (à la suite d'observation dans la cour de récréation ou durant une sortie scolaire…),
- l'animal ou les animaux sont introduits en classe parce qu'une autre classe en fait l'élevage.

Introduire un élevage en classe suppose une mise en sécurité des élèves (y compris la vigilance par rapport à des maladies : grippe aviaire par exemple, aux phénomènes allergiques) mais aussi des animaux (qui peuvent être confrontés à de la maltraitance de la part des élèves).

Lorsqu'on introduit un élevage en classe, se posent d'emblée les problèmes du nourrissage des animaux et de l'entretien de l'élevage. Ces responsabilités sont généralement prises en charge par des élèves désignés comme responsables de l'élevage et contrôlées par l'enseignant, un calendrier est ainsi constitué indiquant jours et groupes d'interventions et parfois nature des interventions à réaliser. Ainsi tous les élèves de la classe sont amenés à assurer les responsabilités le temps de l'élevage en classe.

> *« Le suivi d'élevages dans une classe* […][est] *un apprentissage du respect du vivant où les élèves doivent tour à tour être capables d'assurer le suivi sur la durée, de s'organiser pour effectuer les tâches, même les plus ingrates, d'expliquer aux autres leur démarche pour les amener à respecter le vivant »* (Guichard, Deunff, 2001, p. 10).

1.1.3 Repérer les conceptions des élèves

> « *Quand il se présente à la culture, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé* » (Bachelard, 1999).

> « *Connaître les représentations des élèves sur le vivant, c'est évaluer leurs connaissances, prendre en compte leurs questions, leurs façons de raisonner, leur cadre de référence* » (Guichard, Deunff, 2001, p. 12).

Pour Bachelard, ce repérage permet de construire les apprentissages alors que pour Piaget il s'agissait plutôt de comprendre les erreurs des élèves.

Les conceptions des élèves seront relevées par l'enseignant généralement lors de la première séance, cependant ce relevé de conceptions peut être réalisé en cours de séance, suite à une question d'élève qui est alors renvoyée au groupe ou bien à une observation réalisée ou encore suite à une expérience réalisée…

De nombreuses techniques permettent de relever les conceptions des élèves, cependant à l'école élémentaire et plus particulièrement à l'école maternelle la réalisation de dessins croisée à un écrit personnel ou à une dictée à l'adulte pour désigner et expliquer ce qui a été dessiné semble être le plus communément réalisé.

1.1.4 Et à l'école maternelle ?

L'éducation scientifique fournit une alternative privilégiée à la forte prégnance du virtuel.

> « *Pour caractériser le type de rapport que les sciences entretiennent avec le réel, nous proposons de distinguer les événements des faits ou phénomènes scientifiques. Les premiers sont clairement inscrits dans l'espace et dans le temps : ils se déroulent quelque part et à un instant donné, ils sont souvent le fait du hasard ou des circonstances. Les seconds sont généraux et non le fait du hasard ou des circonstances. Ils ne dépendent ni de la volonté de celui qui les produit ou les observe, ni du lieu, ni de l'instant mais de conditions expérimentales. Ils peuvent être reproduits par d'autres expérimentateurs, en d'autres lieux et en d'autres moments* » (MEN, 2005, pp. 9 et10).

> « *Les sciences expérimentales et les technologies ont pour objectif de comprendre et de décrire le monde réel, celui de la nature et celui construit par l'Homme, d'agir sur lui, et de maîtriser les changements induits par l'activité humaine. Leur étude contribue à faire saisir aux élèves la distinction entre faits et hypothèses vérifiables d'une part, opinions et croyances d'autre part.*
>
> *Observation, questionnement, expérimentation et argumentation* […] *sont essentiels pour atteindre ces buts ; c'est pourquoi les connaissances et les compétences sont acquises dans le cadre d'une démarche d'investigation qui développe la curiosité, la créativité, l'esprit critique et l'intérêt pour le progrès scientifique et technique.*

Familiarisés avec une approche sensible de la nature, les élèves apprennent à être responsables face à l'environnement, au monde vivant, à la santé. »[11]

Ainsi les activités menées dans ce domaine vont contribuer à l'acquisition progressive d'un lexique qui sera de plus en plus précis car ancré dans des situations vécues, à l'école, par les élèves. Ainsi lorsque l'élève décrit ce qu'il fait (langage de situation) ou ce qu'il a fait ou ce qu'il va faire (langage d'évocation) il va être amené à construire des phrases simples présentant des connecteurs logiques, temporels, spatiaux… Il fera également l'apprentissage des temps du présent, du passé et de l'avenir.

1.1.5 Les instructions et programmes à l'école maternelle

A l'école maternelle, les élevages entrent dans le domaine d'activités intitulé « Découvrir le monde » et plus particulièrement dans « Découvrir le vivant ».

« Les enfants observent les différentes manifestations de la vie. Élevages et plantations constituent un moyen privilégié de découvrir le cycle que constituent la naissance, la croissance, la reproduction, le vieillissement, la mort.

A la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable de :

[…]

- connaître des manifestations de la vie animale et végétale, les relier à des grandes fonctions : croissance, nutrition, locomotion, reproduction […] »[12]

1.1.6 Les choix de l'enseignante

Le choix de l'élevage de l'escargot s'est fait par défaut. En effet, la classe devait accueillir un lapin, le lapin présent dans la classe des correspondants. Mais l'enseignante de cette classe étant tombée malade, le lapin n'a pu rejoindre la PS et MS.

L'arrivée d'un stage de pratique accompagnée de professeurs des écoles 1ère année et avec lui l'arrivée dans la classe d'une PE1 avec un projet de réalisation d'un dossier sur les élevages incite l'enseignante à poursuivre le projet de mise en place d'un élevage dans la classe.

Son choix se porte alors sur l'élevage d'escargots et ce malgré que l'on soit en novembre – décembre. En effet lancer un élevage d'escargots au mois de novembre relève du défi car ils hivernent et se cachent pour cela dans des anfractuosités. Il n'a donc pas été facile pour l'enseignante de trouver leurs « *cachettes* » et une aide a été recherchée auprès de « *locaux* » pour mener à bien cette mission.

[11] Arrêté du 09.06.2008. Journal Officiel du 17.06.2008, Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale, n° 3 Hors Série du 19 juin 2008 p. 24

[12] Arrêté du 09.06.2008. Journal Officiel du 17.06.2008, Bulletin Officiel du Ministère de l'Education nationale, n° 3 Hors Série du 19 juin 2008 p. 15-16

1.2 Des escargots qui laissent des traces dans la tête des élèves…

Ce jour là, l'enseignante propose aux élèves une dizaine de photographies (ces photographies sont présentes dans les documents de l'annexe 1). Elles ont été prises au cours d'une séance précédente… Elle leur demande dans un premier temps de réaliser des regroupements, des paquets de photos afin qu'elle puisse les coller sur une feuille puis dans un second temps de lui indiquer ce qui avait été fait au cours de la séance, ce qu'elle écrit en regard des photos. Et enfin, de remettre dans l'ordre les différentes affichettes réalisées en fonction de ce qui s'est passé en classe ce jour-là.

Après les premières surprises de se voir sur les photographies et, pour certains, la difficulté de se reconnaître sur la photographie même s'ils sont pointés du doigt par des pairs, les élèves effectuent des regroupements de photos : celles sur lesquelles « *on trouve le terrarium* », celles sur lesquelles « *on voit la maîtresse* », celle sur laquelle « *on dessine* ».

Mais que s'était-il passé ce jour là dans la classe ? Voici, ci-après, ce qui a été dicté à l'enseignante par les élèves dans l'ordre établi lors de la troisième phase de travail des élèves et affiché dans la classe (Annexe 1) :

On met les cailloux dans le terrarium.
On met la terre dans le terrarium.
Maîtresse montre un ver de terre. Il bouge sur la main.
Maîtresse a des escargots dans une boîte.
Maîtresse « fait la pluie » pour qu'ils sortent.
L'escargot tient tout seul sur le doigt de Maîtresse.
Elle le retourne, il ne tombe pas.
L'escargot est sorti.
Maîtresse le tient par la coquille.
On voit ses « cornes ».
Sur les grandes « cornes » il a ses yeux.
Il a quatre « cornes ».
On dessine un escargot qui sort de la coquille.

Ces phrases ont été écrites, en dictée à l'adulte, par le groupe classe, en regard d'une ou plusieurs photographies (Annexe 1).

Mais que s'était-il passé effectivement dans la classe ce jour-là ?

1.3 Des escargots dans une classe de Petite et Moyenne Section…

Ce jour-là, les élèves se sont installés, à la demande de l'enseignante au coin regroupement, elle rajoute un banc afin que tous les élèves puissent observer ce qu'elle va amener dans un moment au cours de la séance (le *verbatim* de cette séance de classe se trouve en annexe 2). Comme la présence de ce banc dans le coin regroupement n'était pas habituel, l'enseignante commence à donner des explications aux élèves « *je mets un banc parce que je vais...* » (ligne 1), explications très vite coupées par l'exclamation d'une élève « *les escargots* » (ligne 2) alors, dans la surprise, l'enseignante demande « *je vais amener quoi ?* » (ligne 3) Ce à quoi un autre élève répond « *une cage* » (ligne 4). Visiblement c'était la réponse

attendue de l'enseignante car elle va chercher le terrarium qui était sous son bureau et l'installe au milieu du coin regroupement. Elle profite alors de l'absence d'un élève à la séance précédente « *Alexandre ne l'a pas vu !* » pour motiver les élèves à expliquer ce que c'est « *Qui peut venir expliquer ?...* » (ligne 5) et si les escargots étaient momentanément oubliés, ils reviennent bien vite avec les explications de Guillaume « *Là il y a des trous* (qu'il montre tout en les nommant), *là c'est pour pas que les escargots s'échappent* (en montrant le couvercle grillagé positionné sur le dessus du terrarium) » et de conclure ces quelques explications par « *il faut mettre de la terre* » (lignes 7 et 8).

Cela offre une transition à l'enseignante qui interroge les élèves sur ce qui avait été demandé à la fin de la séance précédente (les notes prises au cours de cette séance sont en annexe 3). Mais visiblement les élèves ont oublié « *Est-ce que les enfants ont amené de la terre ? Pour amener les escargots il faut préparer leur maison, quand tu es né ton papa et ta maman avaient préparé la maison... On va préparer leur maison... Je mets ça pour protéger le sol* » (lignes 12 à 16). L'enseignante place une toile plastique au fond du terrarium et dit « *Au fond on va mettre quelques cailloux, Christelle et Céline sont allées chercher... ramasser des petits cailloux.* » (lignes 17 et 18) - Christelle et Céline sont deux professeurs des écoles 1ère année (PE1) qui sont en stage de pratique accompagnée dans la classe de la maîtresse formatrice… – Un sac de cailloux et un sac de terre sont placés prés du terrarium par Christelle et Céline – Le matin, à l'arrivée des élèves ni terre, ni cailloux n'ont été apportés. Pensant qu'il en serait de même en début d'après midi et ayant oublié d'anticiper cette éventualité, Christelle et Céline ont été mise à contribution entre midi et 14 heures par l'enseignante pour ramener terre et graviers afin que l'installation du terrarium puisse être effectuée.

Maintenant l'enseignante s'adresse à Chloé « *Tu prends une poignée de cailloux, tu rentres la main dans le terrarium et tu les poses* » (lignes 19 et 20) ce que Chloé fait. Très vite, les élèves s'agglutinent autour du terrarium pour l'aider, « *tu mets ta main dedans... Tu ne les jettes pas* » (ligne 21) rappelle à un élève l'enseignante avant d'annoncer « *Les cailloux c'est fini ! Qu'est ce qu'on met dedans maintenant ?* » (lignes 23 et 24). Et c'est Julien qui répond « *de la terre.* » Cette fois c'est à tour de rôle que les élèves vont mettre la terre dans le terrarium avec une petite pelle.

Tous les élèves sont attentifs à ce qui se fait. Et tout à coup, Julien s'exclame « *il y a un ver de terre !* » (ligne 26) Les élèves plongent alors la tête dans le terrarium ce qui occasionne beaucoup de bruits et d'agitation. Aussi l'enseignante demande aux élèves de s'asseoir et prend le ver de terre dans sa main – elle avouera plus tard lors d'un travail à partir de cette séance avec les PE1[13], qu'elle est phobique de ces petites bêtes et donc qu'elle dépasse durant cette phase ce qu'elle ressent pour montrer le ver de terre à tous les élèves – pas le temps de le poser sur une feuille ou autre et puis ces actions il faudrait les expliquer et il ne s'agit pas ici de « *passer* » ses peurs aux élèves – pour le montrer à chaque élève de la classe. Une fois le tour réalisé, l'enseignante le pose dans le terrarium, un élève dit alors « *il va le manger* » (ligne 27) ce à quoi l'enseignante n'apporte que des questions « *Est-ce que les escargots et les vers peuvent vivre ensemble ? On verra !* » (lignes 29 à 31). C'est alors que Julien, qui avait découvert le ver déclare qu'il ne l'a pas touché. L'enseignante doit de nouveau aller contre ses appréhensions, prendre le ver et le présenter à Julien pour qu'il le

[13] Les Professeurs des Ecoles 1ère année sont affectés en IUFM et préparent le Concours de recrutement de Professeurs des Ecoles (CRPE)

touche. Les élèves continuent à remplir de terre le terrarium. A la découverte d'un « *caillou* » par Benjamin (ligne 34), l'enseignante appuie dessus et il s'effrite « *c'est une motte de terre* » (ligne 38), ce qui entraîne l'aplanissement de la terre dans le terrarium par les élèves.

Le terrarium installé, il est temps d'apporter les escargots et ce dans une boîte à chaussures : « *Et maintenant on va amener les escargots. Sur ma boîte à chaussures il y a des trous* » (lignes 39 et 40) L'enseignante essaie alors de voir si les élèves peuvent restituer les explications qui avaient été données pour expliquer l'utilité des trous du terrarium lors de la séance précédente, ce que ne manquent pas de faire plusieurs élèves en cœur « pour qu'ils respirent. »

« *Maintenant j'ouvre la boîte, tu regardes, tu ne parles pas, tu te sers que de tes yeux... Pour parler on va lever le doigt* » (lignes 43 à 45). Si Cyril voit le nez des escargots, Guillaume constate qu'ils sont accrochés et qu'il y a du jaune - fier de montrer le réinvestissement du travail effectué en début d'année scolaire sur les couleurs -, et pour Sylvain ce jaune « *c'est la bave* » (ligne 49) ce qui amène Guillaume à préciser ce qu'il a observé « *c'est pas ce jaune… c'est l'escargot jaune* » (ligne 51). Les élèves s'agitent, s'approchent pour mieux voir, se bousculent et bousculent la boîte « *les escargots bougent* », « *il est sorti l'autre escargot* » (lignes 48 et 49) Et puis un élève annonce « *il y en a un qui a sorti la tête* » (ligne 57) ce qui est reformulé par Sylvain « *il y en a un qui sort ses cornes* » (ligne 61) et par Héloïse « *Il y a un escargot qui sort ses cornes* » (ligne 62). L'enseignante l'attrape et le montre aux élèves, ce qui déclenche au niveau de la classe le fait qu'elle chante (lignes 64 à 69):

« *Petit escargot*
porte sur son dos
sa maisonnette
Aussitôt qu'il pleut
il est tout heureux
Il sort sa tête. »

« *Pourquoi les autres escargots ne sortent pas leurs cornes ? On peut lui chanter sa chanson.*

L'escargot
Pin Pon d'or
Le soleil brille
Et moi je dors.
Pin Pon gris.
A petit bruit
Tombe la pluie
Et moi je sors :
Pin Pon d'or.»

Aujourd'hui il fait soleil, les escargots ne sont pas sortis. Qu'est-ce qu'il faut pour qu'ils sortent leurs cornes ? » (lignes 73 à 84). Une élève indique qu'il faut qu'il pleuve. Mais alors « *comment on peut faire la pluie ?* » la réponse « *avec de l'eau* » arrive naturellement (lignes 87 et 88). L'enseignante va chercher un verre d'eau et asperge de quelques gouttes d'eau les escargots.

Et la magie opère « *Oh une coquille bouge, j'ai vu une coquille bouger … Il y en a un qui commence à sortir...* » (lignes 90, 91 et 94) annonce l'enseignante, Benjamin le touche et aussitôt le voilà rentré dans sa coquille. Un escargot s'approche d'une chaussure « *il va monter sur ma chaussure* » par réflexe, l'élève lève le bout du pied pour éviter qu'il ne monte, un autre élève s'exclame « *il va le tuer* » (ligne 114) et un autre crie « *il va y marcher dessus* » (ligne 115). L'enseignante se précipite, prend l'escargot par la coquille, le montre aux élèves puis le pose dans le terrarium. Les élèves prennent les escargots et les mettent dans « *leur maison* », ils sont maintenant penchés sur le terrarium.

Se pose alors la question de l'emplacement du terrarium dans la classe. Si certains élèves proposent de l'installer dans le coin regroupement, d'autres, comme Guillaume, argumentent en indiquant « *non, on passe trop, on va tomber sur la cage* » « *en plus on fait la date* » (lignes 131 et 132). En définitive, il est installé par les élèves entre le coin regroupement et les pupitres pour la peinture.

A la demande de l'enseignante, tous les élèves retournent à leur place où ils trouvent une feuille blanche A4 et des crayons. Ils doivent dessiner un escargot qui est sorti de sa coquille.

1.4 Et durant la séance précédente que s'était-il passé ?

Julia qui fouine tout le temps dans la classe a découvert sous le bureau de l'enseignante « *une cage à lapin* » (Annexe 3, ligne 1). En effet les élèves attendent un lapin dans la classe, le lapin qui est dans la classe des correspondants. Pouvant arriver d'un moment à l'autre, quand l'autre classe serait prête, l'enseignante a prévu le vivarium afin de l'accueillir dans de bonnes conditions : une boîte suffisamment spacieuse, protectrice et le rendant observable par une face transparente. Ce vivarium est depuis la rentrée des vacances de Toussaint sous le bureau de l'enseignante. Il n'est donc pas étonnant que Julia, la " *fouineuse*" réussisse un jour à le découvrir.

Prise au piège de cette découverte « *j'ai vu une cage de lapin* » (ligne 1), l'enseignante qui ne peut plus alors différer joue la carte de la surprise : « *Où ? Montre-moi !* » (ligne 2). Et Julia montre la « *boîte* » en bois placée sous le bureau. L'enseignante l'attrape et l'installe sur une table afin qu'elle puisse être visible de tous les élèves. Et comme les élèves viennent d'observer des oiseaux à travers la vitre de la porte de la classe, un filet de graines ayant été placé la veille dans l'arbre proche de l'entrée de la classe, il est alors peut-être normal que la première proposition soit « *c'est une cage à oiseau* » (ligne 3), proposition rapidement contrée par « *c'est une cage à lapin* » (ligne 4).

L'enseignante tourne alors la « *cage* » afin que les élèves puissent observer toutes ses faces. Et là, grande surprise pour certains « *Il n'y a rien !* » (ligne 5), interrogation pour d'autres « *il y aura quoi dedans ?*» ou encore émerveillement « *c'est beau ça !* » l'enseignante reprend alors l'interrogation de certains « *Il y aura quoi dedans ?* » en la renvoyant à la classe. Et pour certains c'est évident « *un lapin* » ; ils en sont tellement persuadés qu'ils affirment « *j'ai vu un lapin dans une cage en classe* » (ligne 9). Aussitôt ceci affirmé, les élèves en cœur, dans un habitus scolaire, appellent « *Lapin ! Lapin ! Lapin !* » (ligne 10) afin de le faire venir, de la même manière que l'on appelle Guignol dans les spectacles de marionnettes ! Une élève sceptique par rapport à la vitesse des évènements ramène le groupe

en classe « *Il y a rien dedans !* », la maîtresse saisit alors cette observation pour calmer les autres « *Il n'y a rien dedans, il est inutile de l'appeler* » (ligne 12).

Mais alors « *qu'est ce qu'on va y mettre ?* » (ligne 13) s'interroge Mohammed… Pour les mettre sur la voie, l'enseignante les recentre sur la boîte « *il y a des petites grilles* » « *il y a des petits trous* » (ligne 15 et 16) mais des propositions fusent : « *un cochon* », « *un petit cochon* », « *un petit veau* », et comme la classe semble d'accord sur le fait qu'ils ne pourraient pas entrer dedans « *un cochon d'Inde* » est alors proposé. « *Vous savez que j'ai un cochon d'Inde et la maison de mon cochon d'Inde a aussi des grilles* » (ligne 23 et 24) dit-elle alors. D'autres propositions sont faites par les élèves « *un petit chat* », « *une souris* »… Ce à quoi un élève dit « *il faut un trou… là…* – et il montre le bas du mur – *du gruyère…* – le gruyère ne fait-il pas sortir la souris de son trou comme dans les séquences de Tom et Jerry ? » Mais l'enseignante n'a pas suivi la logique de la souris, du trou dans le mur et du gruyère, ayant entendu « *il faut un trou* », elle renvoie les élèves à l'utilité des « *petits trous* » de la boîte. Pour l'un d'eux cela servira « *à regarder* ». L'enseignante fait alors placer la main d'un élève contre la paroi intérieure de la « *cage* » et souffle de l'extérieur par les trous, cela entraîne alors la proposition suivante « *à laisser passer l'air* » (ligne 34), complétée par l'enseignante « *Quelque chose qui respire* » (ligne 35) ce qui renvoie les élèves à une recherche d'animal à placer dedans… – mais n'étaient-ils pas déjà en train de chercher un animal à y placer ? –

Voyant que ce n'est pas suffisant, l'enseignante leur donne un indice « *au fond on y mettra de la terre* » (ligne 39) et Kévin de s'exclamer « *des escargots* » (ligne 40). La demande de ramener un peu de terre dans une petite poche est alors faite, et pour finir le nom de la boîte est dévoilé « *Comme on y met de la terre, on va l'appeler terrarium* » (ligne 51). Mot qui est repris plusieurs fois en cœur par les élèves.

1.5 Analyse *a posteriori*

1.5.1 Un vivarium en classe

Julia ayant découvert la séance précédente le vivarium, l'enseignante s'est vue obligée de l'introduire en classe. Ainsi, ce dernier est entré avant l'arrivée des escargots. Cela a donné lieu à un épisode de classe que l'on pourrait appeler « *devinette* » puisque les enfants dans cette séance ont proposé différentes espèces d'animaux qu'ils auraient souhaités voir arriver en classe. L'enseignante, peut-être prise au dépourvu de l'imprévu n'a pas renvoyé au groupe classe la validation de chacune des propositions faites par les élèves, ne serait-ce qu'en leur faisant faire une comparaison entre la proposition (le veau par exemple) et la taille et la contenance du vivarium. S'apercevant que cette recherche est infructueuse et n'apportera rien au groupe classe, l'enseignante dévoile donc qu'il s'agit d'escargots et travaille alors sur le milieu de vie dans lequel il faudra les installer.

L'arrivée du vivarium dans la classe donne donc lieu à une séance de langage d'évocation et l'enseignante peut évaluer auprès des enfants l'adéquation des propositions faites par rapport au contenant, en effet un certain nombre d'élèves n'ayant pas encore conscience des volumes et de leur conservation propose des réponses erronées comme le cochon par exemple. Pour d'autres s'instaure un jeu (qui peut-être s'apparente à un autre « jeu » de classe) de lien par l'audition de sons comme le son « in » qui donne sapin, poussin…

1.5.2 Des escargots apportés par l'enseignante

Ce qui s'est passé lors de la première séance autour du vivarium pèse sur la séance d'arrivée des escargots en classe. Cette séance étant réalisée en novembre, pour « *alimenter* » un dossier professionnel d'un PE1, l'enseignante a eu beaucoup de mal à trouver des escargots. En effet ceux-ci ont déjà, à cette époque de l'année, commencé leur hibernation. Enseignante dans une école de la ville, elle n'a donc pas pu faire faire le ramassage des escargots par les élèves, c'est pour cela que c'est elle qui les apporte dans la classe. Il n'était donc pas question d'amener les élèves à les observer, dans un premier temps, dans leur milieu de vie afin d'en tirer les conditions de leur installation en classe.

Toutefois lors de la première séance autour du vivarium elle essaie d'obtenir les différents éléments de reconstitution d'un milieu de vie par les élèves… Les élèves, ne voyant pas vraiment où l'enseignante veut en venir, n'ayant aucun support (vidéo ou photographique) auquel se raccrocher, commencent à s'agiter. Aussi l'enseignante abrège cette première séance.

1.5.3 La préparation du vivarium

Tout le matériel nécessaire à la réalisation du milieu de vie a été, en définitive, prévu par l'enseignante. Les élèves n'ont pas encore vu les escargots, ils éprouvent, à cet âge, de la difficulté à projeter, à se projeter même dans un avenir proche, en outre nous sommes au mois de novembre et pour certains il s'agit de leur première année de scolarisation.

Nous voyons ici la difficulté, engendrée par le fait que le vivarium ait été découvert avant les escargots, de permettre aux élèves de prendre en charge totalement l'installation du milieu de vie. Cela peut expliquer la directivité de l'enseignante et le choix d'une pédagogie par imitation. Et si pour placer les cailloux au fond du vivarium il était facile que chaque élève puisse en prendre une poignée pour la déposer au fond, il n'en a pas été de même pour la terre où le fait de n'avoir à disposition qu'une petite pelle, l'oblige à instaurer des tours. La difficulté est ici de faire participer tout le monde et de ne pas en laisser un sur le bord du chemin.

1.5.4 L'arrivée des escargots

L'arrivée d'animaux en classe, quels qu'ils soient, génère une émulation et une certaine excitation de la part des élèves. La disposition en cercle, au coin regroupement permet à l'enseignante de canaliser cette excitation et de protéger les escargots. Bien repérables dans le couvercle de la boîte à chaussures, ils peuvent ainsi être vus des élèves, où plutôt seules les coquilles peuvent être vues des élèves. Il s'agit quand même, dans cette séance, que les élèves voient l'animal. L'enseignante aurait pu choisir d'attendre qu'un élève dise « *où sont les escargots ?* », en renvoyant cette question à la classe, des hypothèses auraient pu être formulées et la proposition du « *comment faire pour les voir, pour qu'ils sortent de la coquille ?* » aurait pu permettre aux élèves d'imaginer des dispositifs à tester. La solution de gouttes d'eau sur la coquille aurait pu également émerger de la dernière chanson interprétée par la classe « *À petit bruit, tombe la pluie, et moi je sors* » renvoyant alors les élèves à une compréhension d'une chanson tombée dans la routine.

1.5.5 Le dessin

L'enseignante choisit de ne pas faire faire aux élèves un dessin d'observation, peut-être pense-telle ne pas avoir assez d'escargots. Pourtant les élèves sont regroupés par trois ou quatre à chaque table de travail, elle pourrait donc déposer un escargot qui sort de sa coquille sur chacune des tables. Met-elle les escargots en sécurité ? Ceci pourrait-être confirmé par le fait que lorsqu'elle montre l'escargot aux élèves elle le tient presque hors de portée des élèves à moins qu'elle n'ait forgé ces gestes avec des élèves plus grands – étant enseignante en CLIS[14] ces dernières années ? A-t-elle peur de donner à dessiner quelque chose qui est dynamique à des élèves de PS et de MS ? Est-elle dans une demande-habitus : dessiner sans le modèle ? Voudrait-elle forcer les élèves à se remémorer ce qu'ils viennent d'observer ? Voudrait-elle les obliger à réaliser des images mentales de l'observation réalisée ? Ce dessin réalisé par les élèves peut-il avoir un statut scientifique ?

[14] Classe d'Inclusion Scolaire.

Chapitre 2 : Du côté de l'action de formation initiale

2.1 Des traces pour problématiser

2.1.1 Les traces d'enseignement à la disposition de l'action de formation

A la suite de la séquence en classe, de quelles traces disposons-nous pour monter l'action de formation auprès des enseignants débutants ?

- Des notes prises lors de la séance de classe n° 1 (Annexe 3),
- de l'enregistrement audio et du *verbatim* de la séance 2 (Annexe 2),
- de dix photographies prises lors de la séance 2 (présentes sur l'annexe 1),
- de la production écrite dictée à l'adulte à partir des photographies de la séance 2 : les regroupements des photos réalisées et la production écrite explicative du regroupement (Annexe 1),
- et des vidéos des séances 3 et 4.

Liste à laquelle nous avons rajouté une Bande dessinée (Annexe 4) qui a été réalisée à partir du *verbatim* de la séance 2.

2.1.2 La problématisation de la formation

Le formateur doit alors faire jouer les différentes traces afin de problématiser la formation assurée auprès des enseignants du premier degré. Cette problématisation devrait pouvoir permettre la construction de possibles et non la monstration d'une séance type. La construction de possibles permet aux débutants d'engranger différentes façons de faire afin de pouvoir faire face aux imprévus de la classe et aux différents contextes qui les attendent au cours des stages (formation à court terme) et de leur carrière (formation à long terme).

> « *Il faut* […] *lui* [l'élève, mais ici le débutant] *faire prendre confiance en lui-même, lui faire prendre conscience de ses stratégies et de la façon dont il pourra les réutiliser dans l'avenir* (Englander, 2007, p. 243).

Dans le cas de cette séance, la problématisation peut apparaître en jouant sur les horizons d'attente induits par le « désordre » de la collection de photographies fournie et par l'absence de dialogue.

C'est en effectuant un travail préalable de professionnels à partir tout d'abord des photographies puis ensuite des vignettes de la bande dessinée et enfin des productions des élèves que les enseignants stagiaires pourront se construire un univers de possibilités et des gestes professionnels. Bien que les gestes professionnels ne soient observables qu'en situation

d'enseignement, le discours tenu par l'enseignant lors des analyses de pratique professionnelle peut faire émerger des évocations de gestes professionnels (ou non). Certains de ces gestes évoqués et parlés (en mettant à jour une résistance) peuvent être une entrave au développement professionnel de l'enseignant.

Cette construction progressive d'éléments de séances, confortée dans le travail de groupe par le fait qu'il ne s'agit pas de se mettre d'accord, est ensuite suivie par une réflexion sur les contraintes de la classe (permettant de justifier la séance dévoilée par rapport aux possibles) ; et par le visionnage de la séance suivante (permettant de découvrir l'univers sonore de la classe et les procédures d'apprentissages des élèves).

2.1.3 Les traces matérielles utilisées lors de l'action de formation

A la vue des traces ressources que nous possédions, il a été décidé que le travail des enseignants débutants allait, dans un premier temps, être centré sur la séance 2 (figure 1). Mais qu'il était toutefois nécessaire de garder la dynamique de la séquence, pour cela la séance 1 et les séances 2 et 3 ne seraient dévoilées qu'à la fin du travail effectué autour de la séance 2.

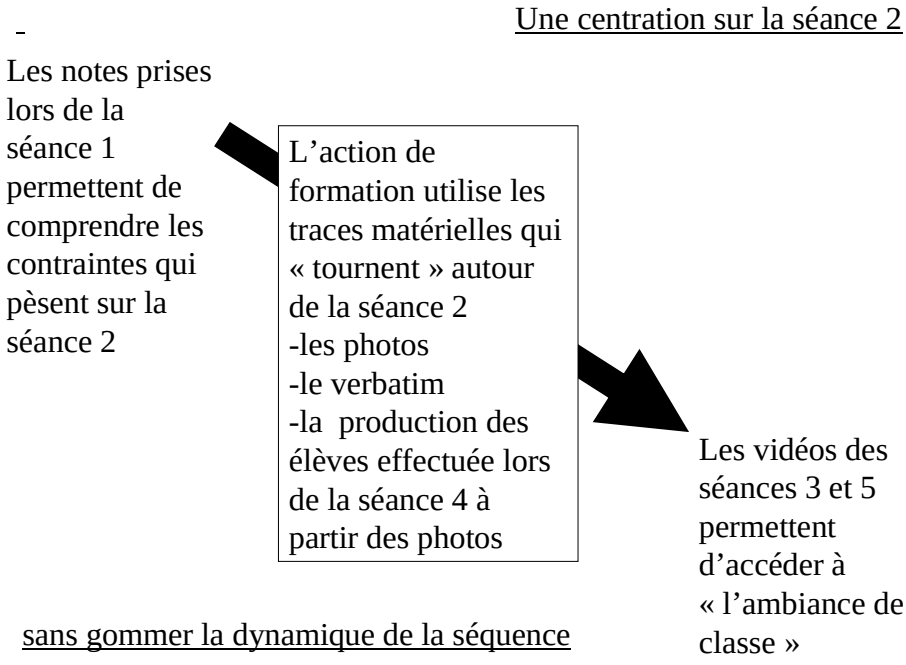


Figure 1 : Une action de formation dans la dynamique d'une séquence de classe

Il s'agissait alors de combiner les différents documents collectés (figure 2), de permettre une découverte progressive par étapes avec un travail particulier d'enseignant : imaginer des scenarios, rédaction de consignes, mais aussi d'enseignant débutant : identifier les activités de l'enseignant, celles des élèves, imaginer les paroles d'élèves et d'enseignant… Il s'agissait aussi de mettre traces et activités en énigme afin que les enseignants débutants puissent d'une part se poser des questions, questions auxquelles ils pourraient avoir des réponses au fur et à mesure du déroulement de la séance et d'autre part

qu'il y ait une construction dans la diversité plutôt que dans la singularité de la séance du maître formateur.

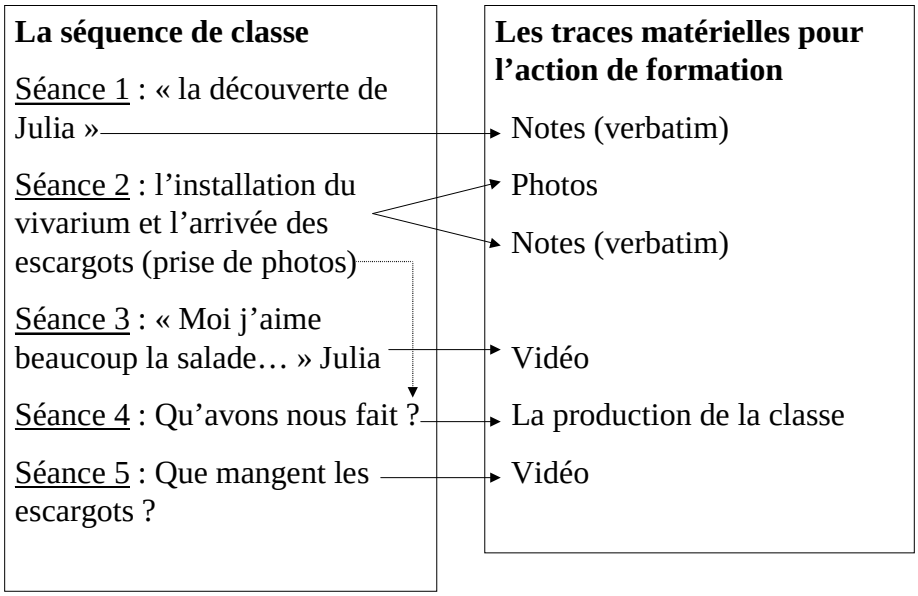


Figure 2 : Des séances en classe ressources de traces pour la formation

Si certaines traces donnent à voir et à entendre, d'autres au contraire réservent une *zone d'ombre* au sens sismologique c'est-à-dire que le noyau terrestre empêche la propagation des ondes sismiques à l'intérieur du globe créant au niveau de la surface une zone où ces ondes ne peuvent être enregistrées. Ainsi les photographies donnent à voir seulement certaines scènes de la séance mais cachent l'activité langagière de l'enseignant et des élèves au cours de la séance contrairement à la vidéo si le cadrage le permet, si l'espace sonore n'est pas trop occupé. C'est de ces zones d'ombre que peut naître l'énigme ; au formateur de les dégager et de donner des consignes de travail dans leur champ. C'est de ces zones d'ombre que des questions, des propositions, des hypothèses peuvent émerger constituant alors un horizon d'attente, horizon d'attente qui pourra être levé (en partie) par la découverte progressive de traces issues de la classe puis par la parole du praticien.

2.2 Analyse *a priori* de l'action de formation

2.2.1 Des contraintes

- La première contrainte consiste en la durée de la séance qui ne peut excéder deux heures.
- La seconde est liée au fait que cette séance est placée dans l'année avant le premier stage de pratique accompagnée, elle doit permettre de préparer les enseignants stagiaires à la fois à l'observation de séances de classe et à la mise en œuvre de séances de classe préparées.

- Enfin, la troisième est plutôt liée à la communication aux enseignants stagiaires du mode de fonctionnement des cours concernant l'apprentissage de l'enseignement des sciences à l'école primaire. Cette première séance doit donc donner le « ton » du travail qui sera effectué au cours de l'année de formation.

2.2.2 Plusieurs possibilités pour entrer dans l'action de formation

- L'enseignante maître formatrice fait un récit de ce qui s'est fait en classe, de ce qui s'est passé, ce récit peut être illustré par des travaux d'élèves, des photographies, par des phases de *verbatim* … L'enseignante maître formatrice apporte alors « sa » pratique à la formation (et souvent ses outils).

- Le point de départ de l'action peut également être un passage de vidéo qui va permettre de montrer « la » pratique de l'enseignante maîtresse formatrice qu'elle pourra alors verbaliser et commenter…

- Un autre point de départ est une présentation par étapes de la vidéo, les enseignants débutants ayant à leur disposition une grille de lecture (celle-ci est souvent établie par le formateur), l'enseignante maîtresse formatrice validera ou non le travail réalisé par les enseignants débutants…

2.2.3 Quel choix pour entrer dans la formation ?

C'est un travail préalable des enseignants débutants qui a été choisi pour entrer dans l'activité : une lecture des photographies de la séance 2 (présentes sur l'annexe 1) en termes d'activités d'élèves et d'activités enseignant. Cette séance est située avant le stage de pratique accompagnée durant lequel les enseignants débutants sont amenés, avant de pratiquer, à observer la classe. Elle suit ou précède (selon les années) une action de formation transversale sur « les outils à la disposition de l'enseignant » : rédiger une fiche de préparation, tenir un cahier journal, un cahier d'appel, établir une programmation, une progression.

Ainsi travailler sur les photographies permet de travailler deux colonnes de la fiche de préparation : activités de l'enseignant et activités de l'élève, de la classe. La lecture des photographies devrait les amener à une observation, préparation de la classe selon ce double regard : ce que font les élèves, ce que fait l'enseignant. Trop souvent lors d'observations de classes celles-ci sont générales, la lecture de photographies permet alors d'introduire la notion d'indices révélateurs de l'activité et de les amener sur des indices de détail. Enfin cela permet aussi d'introduire dans la formation la notion d'imprévu (ou d'incident critique).

2.2.4 Exploiter les zones d'ombre des photographies, des vidéos et des *verbatims*

Dans les photographies comme dans les vidéos ou les *verbatims*, il existe une zone d'ombre importante sur ce qui se passe en dehors du champ de l'objectif photographique ou du langage. Cette zone d'ombre peut susciter un questionnement, porteur d'une motivation à

savoir ce qui s'est passé en classe, et peut provoquer une écoute accrue lorsque l'enseignante maîtresse formatrice va faire le récit d'une partie de sa séance ou séquence.

Contrairement à la vidéo, les photographies ne rendent pas compte du dialogue des élèves, de l'enseignante, et les *verbatims*, quant à eux, ne donnent pas à voir ce qui se passe dans la classe.

Aussi, ayant trois regards possibles avec les documents recueillis (ou confectionnés), je décidai alors d'axer l'action de formation autour de la séance 2. J'avais des « images sans parole », des dessins ordonnés sous forme de BD, des « paroles sans image » des élèves et de l'enseignante au cours de la séance, des « écrits d'élèves ». De plus, je souhaitais faire travailler les stagiaires en groupes ou plutôt en équipes.

2.2.5 Un travail en groupe mais…

Le travail demandé s'effectue en groupes de trois ou de quatre stagiaires. Généralement lorsque l'on est en travail de groupe, il s'agit de se mettre d'accord ; ici ce n'est pas ce qui est recherché, en effet plus il y a partage de possibles et plus l'enseignant, une fois seul face au travail de préparation ou dans la classe, aura matière pour opérer des choix de stratégies, de réactions, d'activités.

Ainsi, un des objectifs est de ne pas se mettre d'accord et de partager les différences. Il s'agit évidemment ici de casser le mythe de la mise en commun unique, dont le but serait de retrouver ce qui s'est passé en classe, et ainsi, de privilégier la mise en commun multiple. Le but d'une mise en commun unique serait ici de retrouver ce qui s'est passé en classe au plus près des activités des élèves et de l'enseignante, au plus près de la préparation des élèves. Alors que dans une mise en commun multiple chaque membre du groupe, après exploitation du matériel fourni, détient une part de vérité, une part de possibilités et ces parts de vérité, de possibilités peuvent être combinées pour ouvrir d'autres possibilités. Il s'agit donc plutôt de trouver des solutions alternatives (au sens environnemental) afin que l'enseignant stagiaire puisse, le moment venu faire un choix parmi des dispositifs qu'il aurait déjà pensés. Une ouverture sur des pratiques à venir plutôt qu'une fermeture sur la pratique de l'enseignante maîtresse formatrice, pratique qui n'a été opérante que ce jour là, à cette heure-là, avec ces élèves là, dans ce contexte là.

Il s'avère, pour les enseignants débutants, très difficile dans les faits de résister à ne pas se mettre d'accord lorsqu'il s'agit d'ordonner des photographies qui ne sont fournies qu'en un seul exemplaire. Écouter l'autre, entrer dans la logique de l'autre et accepter une logique différente de la sienne semble contenue. Pourtant si nous transfèrons cette situation en classe cela ne doit-il pas être l'attitude hebdomadaire d'un enseignant ayant construit sa logique et étant confronté à plusieurs logiques d'élèves. Nous retrouvons cela dans la réalisation d'hypothèses, d'expériences, de situations problèmes, de productions d'écrits…

2.3 La mise en scène des traces par le formateur et les stagiaires

Les numéros qui sont indiqués dans ce qui suit renvoient aux étapes présentes dans la feuille de route remise à chaque stagiaire en début d'action de formation (Annexe 5). Elle est présentée en un "4 pages" de format A4, qu'ils utilisent comme support de travail, en la complétant au fur et à mesure de l'avancée de la séance.

2.3.1 Observer des situations de classe. *(Étape 1)*

Six photos de la séance 2 sont fournies dans une enveloppe aux groupes, généralement de trois enseignants stagiaires, il s'agit alors pour ces derniers de les lire pour dégager des indices permettant d'indiquer l'activité de l'enseignante et/ou l'activité des élèves. Un tableau fourni dans la feuille de route de la séance permet de compiler indices et activités (Annexe 5, page 2, étape 1).

> Certaines images par leur faible netteté deviennent rapidement problématiques, ainsi la photographie 7 sur laquelle l'enseignante tient le ver de terre roulé au creux de sa main en est une. Ils se mettent alors à plusieurs pour essayer de savoir, l'identification de ce qui se trouve dans la main pose problème et ouvre sur des démarches diverses « *Je n'ai pas réussi à y voir un escargot* » « *Est-ce un bout de salade ou un bout de trèfle ?* » il s'agirait alors d'une séance plutôt sur la nutrition… Et pour certains l'identification peut tout faire changer « *Regarde… Je vais te faire changer tout le classement… La « merdouille » qu'on voit… C'est un escargot !* » « *À moins que ce soit un coquillage ou un truc comme ça, ce n'est pas une graine, c'est trop gros* » Mais le doute persiste « *C'est un escargot non ? Je crois que ouais - Ça ? là ? - Ça ressemble à un escargot quand même ! - Un escargot ?* » « *Est-ce qu'ils sont pas encore en manteaux ? […] Moi, je garde l'idée qu'il y a en a un qui en a ramené un de la cour.* » D'autres indices arrivent « *Cet élève ne regarde pas la maîtresse* », « *pour moi la maîtresse leur montre un truc, c'est les élèves qui doivent parler, alors il écoute ce que l'autre dit !* »
>
> Sur la photographie 4, l'enseignante présente-t-elle « *l'activité* », « *un escargot* » ? ou bien « *lance-t-elle l'activité ?* », « *A-t-elle donné quelque chose à manger à l'escargot ?* » ou encore pose-t-elle « *des questions attendant des réponses de la part des élèves* » ? « *Les élèves doivent-ils émettre des hypothèses d'abord* » « *sur ce qu'il mange* » ou « *sur son déplacement* » ?
>
> Sur la photographie 6 rapprochée rapidement de la première, un lien qui pose à nouveau la question de l'ordre « c'est dur de dire ce qu'ils font ! » le doute revient alors, à la lumière de cette nouvelle photographie sur la photographie 1.
>
> « *A nouveau sur la photographie 9 elle montre l'escargot* », « *elle montre la bave de l'escargot* ». Cette photographie est rapprochée très rapidement de la photographie 6.
>
> Pour la photo 2, les enseignants débutants expriment rapidement le fait que les élèves dessinent même si quelques uns pensent qu' « *ils écrivent* » « *lors d'une phase de rédaction de ce qu'ils ont dû observer* », le matériel à la disposition des élèves ne laissant aucune ambigüité sur l'activité menée : ils dessinent. Ils dessinent certes mais quoi ? Et c'est là que commence un inventaire possible qui pourra être par la suite un creuset d'activités à proposer aux élèves s'ils introduisent un jour un animal dans la classe. Pour certains « *le dessin permet de recueillir les représentations des élèves* » ce qui interroge « *tu crois que c'est un recueil de représentations ?* » alors se poursuit l'exploration

« *ils observent et dessinent un escargot qu'on leur montre* ». Mais sur cette éventualité un argument est imparable « *il n'y a pas un escargot sur la table* » alors la thèse des représentations revient : « *là* [en montrant la photo 3] *c'est un dessin d'observation ou alors un recueil de représentations*. » Parfois nous allons au-delà de ce que nous voyons montrant une vision globale de la classe : « *les élèves sont assis à la table, ils réalisent un dessin d'observation, là elle n'y est pas l'enseignante mais il y a quelqu'un qui leur parle… peut-être qu'ils ont fait un dessin stéréotypé.* » ou encore « *si la maîtresse a demandé ce que mange un escargot, ils ne pourraient pas l'écrire, à la rigueur elle leur aurait donné des étiquettes.* » « *En Grande Section, tu pourrais leur donner un modèle de phrase qu'ils pourraient recopier.* »

2.3.2 Préparer en pointant quelques gestes de pilotage. *(Étape 2)*

Les participants doivent opérer des choix et doivent rendre compte de scénarios (Annexe 5, page 2, étape 2). C'est à ce moment là que le travail d'équipe doit opérer, chacun devant écouter le scénario de l'autre et non rechercher le scénario qui s'est déroulé dans la classe. Il s'agit bien là de s'engager dans une démarche de coconstruction de possibilités et non dans une recherche de vérité qui serait tout à fait illusoire à l'aide des indices présents dans les photographies. De plus la recherche de vérité centrerait les enseignants stagiaires sur la séance passée de l'enseignante experte, alors que la coconstruction de possibilités ouvre sur des activités à réaliser dans l'avenir. Cette recherche de scénarios, par les enseignants stagiaires, permet à l'enseignante experte de se décentrer par rapport à ses choix d'enchaînements d'activités proposées aux élèves pour leurs apprentissages au cours de cette séance.

Sur le classement, « *celle où ils écrivent c'est la dernière* », « *ça c'est l'observation* » « *si ça se trouve ils les sortent de la boîte à chaussures pour les mettre dans le bac, ils étaient dans la boîte à chaussures pour les observer* » « *ils les remettent ou ils les sortent* »… Deux éventualités qui peuvent être présentes dans la même séance, les élèves extraient les escargots du vivarium et les placent dans un couvercle de boîte à chaussures pour mieux les observer, en fin de séance il sera nécessaire de les remettre dans le vivarium.

2.3.3 Anticiper sur l'activité langagière dans la classe. *(Étape 3)*

Dans un premier temps, les photographies ne rendant pas compte du langage, il s'agit maintenant de faire parler enseignante et élèves sur un scénario choisi par le groupe. Le groupe dispose de post-it bulle lui permettant d'introduire facilement des dialogues sur la séquence d'images établie. Seuls les mots ou expressions seront ensuite listés sur la feuille de route selon qu'ils sont employés par les élèves, l'enseignante ou bien à la fois par l'enseignante et les élèves (Annexe 5, page 3, étape 3.2).

Il est nécessaire de noter la difficulté à imaginer les mots et expressions utilisés lors d'une séance utilisant des escargots. En quarante-cinq minutes, l'exercice rendrait compte d'une pauvreté de lexique de la part des élèves « *ça colle, ça n'a pas d'yeux, les antennes, ils transportent leur maison, il y a une partie dure et une partie molle* » mais également de la part de l'enseignante

certains résumant les dire de l'enseignante par deux questions « *Que voyons-nous ? Que mange-t-il ?* » N'imagineraient-ils pas alors l'accompagnement par le langage de l'appropriation de connaissances et de capacité de la part des élèves ? Ou ne seraient-ils pas trop en début d'année centrés sur les activités – il faut mettre en place des activités pour « occuper » les élèves, celles-ci sont perturbées par des enfants qui ne suivent pas et d'autres qui perturbent… Dans la case concernée nous retrouvons, dans la quasi-totalité des productions des groupes, des injonctions comme « *Dites moi ce que vous voyez, observez, regardez, observez bien, touchez, n'ayez pas peur, dessinez.* » Enseigner ne serait-il que donner des injonctions pour des enseignants débutants, ce qui rejoint l'idée précédente de mettre en activité les élèves, enseigner ne serait-il alors que dispenser des consignes ? Quant aux élèves eux, visiblement ils ne posent jamais de question, y aurait-il alors de la part des enseignants débutants une méconnaissance de l'élève en général, de l'élève de maternelle en particulier ?

Dans un second temps, il est nécessaire de prendre une décision à plusieurs en rédigeant une consigne, qu'auraient pu recevoir les élèves de la photo 2, sur laquelle un groupe de six élèves est à leur table, un crayon à la main (Annexe 5, page 3, Etape 3.3).

L'élaboration d'une consigne de travail par rapport à la photographie 2, renforce le doute, il est nécessaire de faire un choix. Enseigner n'est-il pas faire des choix à tout instant aussi bien lors de la préparation que lors de l'action. Enseigner n'est-il pas réaliser des ajustements en permanence. Combien de consignes écrit-on avant d'être satisfait ? Et bon nombre de fois les enseignants sont amenés à modifier la consigne au moment de la donner, à réaliser des ajustements par rapport à ce qui vient de se passer, par rapport à l'état, l'atmosphère de la classe. Alors pour certains il s'agit de « dessiner un escargot », pour d'autres de « dessiner un escargot que vous venez de voir » et pour d'autres encore il s'agit de « dessiner sur la feuille l'escargot sorti de sa coquille » même si certains demandent à ce que soit « fait le dessin de l'expérience que l'on vient de faire ».

C'est là que l'on se rend compte que, pour l'enseignant débutant, la grande difficulté dans la conception d'une consigne c'est d'intégrer des choses évidentes : seul un groupe de travail signale « sur la feuille », voilà une chose évidente puisqu'à leur table les élèves trouvent une feuille, il en va de même de l'utilisation d'un crayon, la boîte à crayons étant sur les tables.

Et pourtant, par la consigne l'élève doit savoir ce qu'il doit faire et quel est le matériel qu'il doit utiliser, il devrait même avoir connaissance des indices de réussite permettant l'évaluation de son travail. Ce dernier point est valable à condition qu'il s'agisse d'un dessin d'observation, hors il n'y a point d'escargot sur la table. Mais il pourrait être distribué l'instant d'après ! Il n'en va pas de même s'il s'agit d'un recueil de représentations car dans ce cas point d'indice à donner, le but étant de collecter ce que les élèves savent déjà et de construire la randonnée qui les mènera à construire du savoir.

2.3.4 Remettre en question les scénarios élaborés. *(Étape 4)*

Quatre vignettes ou groupes de vignettes de la bande dessinée sont fournies aux enseignants stagiaires et sont maintenant à intégrer dans les scénarios imaginés et il est nécessaire de rendre compte de nouveaux scénarios.

L'introduction de nouveaux indices sous la forme de vignettes d'une bande dessinée réalisée à partir du *verbatim* de la séance est une nouvelle occasion de déstabiliser ce qui a été établi. Les enseignants sont en permanence déstabilisés par rapport à la préparation de la classe et certains enseignants débutants sont réfractaires à repenser ce qui a été fait en fonction des nouveaux indices dont chacun peut être introduit avant les photographies ou après les photographies ou entre deux photographies ou encore sur une photographie. « *Tu vois il y a le truc de l'eau* » « *Qu'est ce qu'il mange ? Ah non c'est un ver de terre* » « *Vous aviez dit que les élèves les sortaient du bac pour les mettre dans la boîte à chaussures pour les observer, regarde elle l'amène avec des trous, c'est-à-dire qu'ils vivent là.* » « *Là par contre, la maîtresse dit " Dessinez un escargot"* » ce qui ramène le groupe sur la consigne établie précédemment et repose la question de la temporalité de cette activité « *alors ça serait au début pour savoir s'ils mettent tous des antennes, une coquille et après on va l'observer, l'escargot comment il est, comment il se déplace* » « *En fait c'est reconstituer le milieu de vie des escargots puisque elle leur dit qu'il faut faire des trous pour qu'ils puissent respirer* » . Et le ver de terre ? « *Ils mangent des vers de terre* » « *Mais un escargot ça mange un ver de terre ?* » Cette question montre la nécessité pour l'enseignant de se documenter lors de la préparation de la séance, ici pourrait être utilisé un ouvrage de Raymond Tavernier *Les animaux, les élevages* chez Bordas.

Pour la photo 1, c'est le formateur qui va venir perturber les convictions établies lors des premiers classements réalisés « *ah le verre d'eau ! Ça nous arrange pas tout çà* ». En effet, même sur une image figée, les enseignants débutants ont du mal à identifier les actions des uns et des autres. « – *Vous n'avez pas lu sur cette photo* [le formateur pose son index sur la photo 1] – *la lumière – c'est le rayon de soleil* – … [les enseignants débutants observent mieux la photographie] – *elle met des gouttes d'eau* – il y a un verre [et là consternation] – *du coup on a tout faux – c'est pas grave, on met celle-là juste avant – non ça va pas du tout.* »

Et si certains voient le gobelet « *mais j'avais vu le gobelet, c'est marqué* » [et effectivement dans le tableau de l'étape 1 dans la case « activité(s) de l'enseignante » est écrit « a un gobelet dans la main »] « *Mince j'ai oublié* ». Certes mais les enseignants débutants ne construisent pas de visée, ils sont souvent, au début, dans l'immédiateté des activités. Ils ne se sont pas posés la question de la fonction de ce matériel présent dans la main de l'enseignante, à quoi pouvait bien servir ce gobelet ? Mais d'autres se la posent, nous pouvons lire alors dans le tableau de l'étape 1 dans la case concernant l'enseignante « *a un gobelet en plastique avec un escargot dedans placé face à une source lumineuse.* »

Et parfois la découverte du verre sur la photo est une révélation, le sens révélé par le matériel utilisé et, avec le sens, des liens sont réalisés vers une meilleure compréhension *«– ah, elle a un verre d'eau à la main – ah, ah, elle les fait réveiller – c'est pour ça qu'il y a une bâche pour pas mouiller partout* » alors que pour d'autres c'est évident « *l'enseignante fait tomber des gouttes d'eau sur les escargots* ». Ce jour là, l'un d'entre eux se rappelle l'avoir fait, justement à la maternelle et avec un brin de déception déclare « *elle arrose, elle fait la pluie, c'est elle qui fait la pluie, pas les gamins !* »

2.3.5 Découvrir en partie ce qui s'est passé lors de la séance pour travailler ensuite dessus. *(Étape 5)*

Le groupe reçoit la bande dessinée complète (Annexe 4) afin qu'il puisse « voir » ce qui s'est passé ce jour-là dans la classe. Cela permet aussi de revenir sur les mots et expressions employés par les uns et les autres.

« *Ils sont dehors là !* » « *C'est la caisse du matériel !* » « *Ils chantent là !* » « *Là, l'escargot, il sort* » « *Ils chantent pour qu'il pleuve* » « *Et là c'est quoi ?* » « *Il sort d'où l'escargot là ?* » « *On dirait la langue des Pink Floyd* » « *des Rolling Stone* » corrige un autre stagiaire. « *Là elle retourne la main, t'as vu il colle* » « *Et là elle fait quoi ?* »

Un scenario parmi beaucoup certes, mais de nombreux questionnements sur ce qui s'est passé dans la classe. « *Des contraintes pesant sur la classe seront expliquées en fin de séance* » a annoncé le formateur. Il ne s'agit donc pas de les trouver. Il s'agit ici à partir de la bande dessinée de la séance et de ce qui a été travaillé auparavant d'imaginer ce qui s'est passé. Travailler uniquement avec des images est évidemment complexe, le langage étant omniprésent dans l'acte d'enseigner.

2.3.6 Des écrits d'élèves pour aller plus loin. *(Étape 6)*

La découverte des écrits des élèves dictés à l'adulte lors de la séance 4, donne, au groupe, à la fois des indices sur le lexique employé par des élèves de cet âge et sur ce qui s'est fait dans la séance. Il s'agit aussi de les associer aux photos qui les ont fait émerger. Les enseignants débutants réalisent alors la tâche inverse des élèves. Ils doivent également réécrire la consigne reçue par les élèves sur la photo 2. Enfin le groupe reçoit la production de la classe, telle qu'elle a été réalisée par l'enseignante et affichée dans la classe. Cette production permet d'approcher le scénario réalisé ce jour là. Pour découvrir le travail réalisé par le groupe-classe, une photocopie des affichettes A4 (Annexe 1), dans l'ordre où elles étaient présentées dans la classe est fournie à chaque groupe.

2.3.7 Écouter la parole de l'enseignant expert et la questionner.

La parole est alors donnée à l'enseignante maîtresse formatrice afin qu'elle puisse mettre ses mots sur la séance de classe qu'elle a vécue avec les élèves, sur les difficultés des élèves, sur ses peurs et celles des élèves mais aussi sur la rencontre avec le groupe en formation, ses difficultés et ses choix. Une phase de questionnement du groupe suit afin d'éclaircir certains points restés obscurs lors du travail fourni. Le formateur peut alors prendre la parole à son tour pour expliquer ses choix de formation.

2.3.8 Découvrir ce qui a été dit, ce qui s'est passé ce jour-là. *(Étape 7)*

Cette parole sera complétée par la lecture du *verbatim* de la séance 2 puis de la séance 1, première séance qui fait émerger les contraintes qui ont pesées sur la préparation de l'enseignante.

2.3.9 Retrouver la réalité de la classe. *(Étape 8)*

Il est nécessaire alors de sortir de l'espace « feutré » de la formation, les groupes ayant le plus souvent chuchoté et s'étant régulés sans intervention du formateur, et de découvrir les élèves dans la classe grâce à des extraits vidéo des séances 3 et 5.

> Le visionnage d'extraits de ces deux séances montre l'ambiance de la classe : la première sur « *Que mange un escargot ?* » après que Julia, un mardi matin, ait déclaré à l'accueil (huit jours après l'installation des escargots en classe, sans que durant ces jours les élèves ne se préoccupent de la nutrition des escargots) : « *moi j'aime beaucoup la salade, j'en apporterai pour les escargots !* » C'est ce qu'elle fait le jeudi matin et ce qui permet à l'enseignante de faire un inventaire de ce que les élèves donneraient à manger aux escargots, la seconde sur la mise en place des expériences pour tester les préférences alimentaires des escargots. Ces extraits sont suivis des commentaires de l'enseignante maîtresse formatrice.
>
> Les quatre séances permettent ainsi de donner un aperçu de la séquence. Sont alors indiquées par l'enseignante des activités dites décrochées des sciences, notamment en graphisme. !

2.4 Les objectifs poursuivis par le formateur

Cette séance de formation étant placée avant le premier stage de pratique accompagnée de l'année, il s'agit de faire des sciences mais aussi de donner des repères pour pouvoir vivre plus efficacement ce stage.

Ainsi, l'étape 1 présente comme objectif d'apprendre à lire sur des images fixes les activités des élèves et les activités de l'enseignante au travers d'indices prélevés dans la situation. Cela devrait leur permettre de prélever des indices dans la classe de stage et de faire parler ces indices pour retrouver les activités de l'enseignante, de la classe, d'un groupe d'élèves, d'un élève en particulier. Cela peut enrichir le dialogue qui s'instaure, après la classe, avec le maître formateur. Cela appelle une vigilance à l'écoute et à l'attention de ce

qui paraît sur le coup accessoire mais qui peut présenter une importance capitale pour le déroulement de la séance : ainsi la découverte du lombric paraît très anecdotique mais par l'importance donnée par les élèves et par l'enseignante, aurait pu faire complètement basculer la séance prévue vers un élevage de vers de terre. Regarder enseigner, c'est surtout regarder les travaux des élèves et c'est aussi voir en filigrane le travail de l'enseignant, travail qui est souvent en dehors de la classe. Il s'agit alors, à partir de ce qui est donné à observer de pouvoir remonter au travail de préparation et avec lui aux choix opérés. A partir des observations effectuées, les stagiaires pourront faire des suppositions sur ces choix, rien ne les empêchent de les vérifier auprès de l'enseignant formateur.

Lors du stage de pratique accompagnée, les stagiaires sont par groupes de deux ou trois (et parfois plus lorsqu'il y a, comme dans les écoles d'application, plusieurs enseignants formateurs). Dans ce contexte, l'étape 2 devrait alors leur permettre d'apprendre à partager et à écouter les points de vue et surtout de travailler en équipe pour construire des possibles. Cette coopération étant nécessaire lors de la prise de la classe sur une ou deux journées par les stagiaires. Cela devrait établir également une meilleure écoute des possibilités avancées par le maître formateur lors du débriefing d'après séance.

L'étape 3 ramène le métier à son aspect langagier qui ne doit pas être négligé. Cet aspect langagier en fait son essence même que ce soit pour les élèves ou pour l'enseignant et surtout dans les relations établies entre les différents acteurs. Dès que l'on fait entrer le langage, des choix doivent être opérés : de quoi parle-t-on ? Au-delà des activités qui ont été ordonnées précédemment, sur quel sujet travaille-t-on ? Et là il faut décider si c'est sur la nutrition de l'escargot ou bien sur sa reproduction ou simplement sur sa description ? A chaque thème un lexique approprié induit donc les mots et expressions employés par les élèves et/ou par l'enseignant. Les thèmes qui arrivent le plus souvent sont des « *histoires de salades* », le groupe part alors sur la nutrition et des « *histoires de mâle et de femelle* » si le groupe penche vers l'étude de la reproduction tout en sachant quand même que l'escargot est hermaphrodite ! Quant au lexique écrit doit-il être celui de l'élève et surtout est-il repris ou corrigé par l'enseignant ?

Enseigner c'est s'adapter, c'est entrer dans les démarches de l'autre pour comprendre comment il apprend pour pouvoir l'aider efficacement. Enseigner c'est remettre en cause ce que l'on sait, c'est remettre en cause sa préparation pour être au plus près des élèves et de leur dynamique. Combien d'enseignants débutants souffrent pour certains d'un attachement trop étroit à la préparation effectuée sans s'en détacher, sans prendre de la distance et pour d'autres regrettent en fin de séance le temps passé à cette préparation, l'écart entre le prescrit et le réalisé étant très important. En cela, l'étape 4 permet, par l'introduction de nouveaux indices, une prise de distance de ce qui a été établi. Cette prise de distance ayant été ébauchée lors de l'étape 2 par les propositions de possibilités de scénarios. Certains stagiaires vivent très mal cette étape restant accrochés à leurs certitudes. Il est donc nécessaire qu'ils vivent cette déstabilisation dans un espace sécurisant avant de la vivre dans le feu de l'action d'enseignement.

C'est aussi une invitation à transférer le travail mené dans le cadre de cette séance, au travail sur le mémoire professionnel, notamment une invitation à un recueil de données à faire parler au-delà de la simple description à la recherche d'indices pour argumenter les thèses avancées et ainsi valider la problématique établie. Il en est de même avec les dossiers à rendre dans certaines disciplines dans le cadre de la validation de l'année de formation.

Ce dispositif est une mise en scène de documents fournis par un maître formateur ; il recherche l'implication de chaque membre du groupe pour l'analyse de pratique de la séquence dont sont issus les documents, le montage didactique donnant la parole à tous et ce, avant même de donner la parole à celui qui a fourni les matériaux pour la séance. Nous pouvons constater que cette séance de formation tient à la fois de la recherche archéologique et de l'enquête policière à partir de traces. Elle est déstabilisante pour les formés car chaque avancée remet en question ce qu'ils ont établi précédemment mais permet de mieux comprendre la séance proposée à l'étude.

Dans la seconde partie qui suit, nous allons examiner le cadre de la recherche dans lequel nous allons présenter le contexte de la recherche, la problématique de recherche puis nous nous attacherons à définir l'objet d'étude que sont les traces. Nous terminerons en plaçant l'analyse de pratique professionnelle comme un accompagnement du développement professionnel de débutants.

Partie II : LE CADRE DE LA RECHERCHE

« *Si tu sais que tu ne sais rien, alors tu sais tout !* » (Aristote).

« *Pour Dewey, il ne saurait y avoir de données immédiates ou de propositions de base sur quoi fonder la connaissance. Toute connaissance survient au contraire au terme d'une recherche. L'illusion de la connaissance immédiate repose sur une sorte de fétichisme épistémologique : les conclusions partielles des enquêtes précédentes prennent généralement l'allure de propositions indépendantes, valant par elles-mêmes et pour elles-mêmes et immédiatement réutilisables (Dewey, 1938, p. 210). Ce fétichisme relève ainsi d'une dialectique outil/objet : ce qui avait un sens fonctionnel dans une enquête devient une structure indépendante. Mais il s'agit bien d'une illusion puisque dans ce tour de passe-passe, le sens fonctionnel de la connaissance s'avère tout à fait occulté* » (Fabre, Vellas, 2006, p. 24).

« *La recherche est un milieu un peu particulier. On s'y sent un peu retiré du monde, mais avec le sentiment inverse de participer à la grande aventure de la connaissance, et donc d'être dans le coup* » (François Jacob *in* Randane, 2010).

Nous indiquerons dans un premier temps les constats et le cadre qui ont présidé au terrain de cette recherche.

Puis, après la présentation de la problématique et des différentes questions associées, nous définirons, dans un second temps l'objet d'étude que sont les traces de pratiques professionnelles dont une typologie sera présentée.

Nous lierons ensuite analyse de pratique professionnelle et développement professionnel avant d'examiner les cadres d'analyses.

Enfin, dans le dernier chapitre nous présenterons la méthodologie et le protocole de recherche.

Chapitre 1 : Vers une problématique de recherche

1.1 Le contexte de recherche

1.1.1 Des constats

Des constats déjà anciens sur la formation des professeurs des écoles indiquaient plusieurs éléments négatifs dont le fractionnement des différentes composantes de la formation, la dispersion des lieux d'action, l'atomisation entre les formations reçues, la multiplicité des interventions de formateurs mais également l'accumulation des informations, l'empilement des objets de formation et l'émiettement du service des formateurs qui sont autant de freins au processus de professionnalisation.

Il est également avancé que « l'opposition entre logique disciplinaire et formation transversale cache en partie la complexité du « métier réel » de professeurs des écoles. »[15]

Aussi, « le groupe d'accompagnement professionnel a pour finalité essentielle de donner à l'ensemble de la formation la cohérence qui pouvait lui manquer. »

L'avenant du 13-07-05 met l'accent sur « *le souci constant d'éviter que le fractionnement des différentes composantes de la formation, la dispersion des lieux d'action (écoles, sites de formation IUFM), l'atomisation entre les formations reçues, la multiplicité des interventions de formateurs ne privent le dispositif de formation d'une partie de sa cohérence.* Aussi *le plan 2003-2006* […] *prend en charge les temps nécessaires d'analyse des besoins et les réponses à mettre en œuvre en équipe de pairs. Pour répondre à l'ensemble de ces préoccupations, un dispositif délibérément centré sur la professionnalisation et l'accompagnement est proposé :* ***le « groupe d'accompagnement professionnel » (GAP).***

1.1.2 Le GAP, lieu d'analyse de pratique

Nous pouvons lire dans les propositions pour la mise en place des GAP puis dans les plans de formation qui vont suivre la définition qu'est donnée du GAP : « *Élément innovant du dispositif de formation, le "groupe d'accompagnement professionnel" auquel participe chaque professeur stagiaire constitue un lieu interdisciplinaire d'expression, d'échanges et de mutualisation, un groupe stable et référent où la coopération et le travail d'équipe sont valorisés, où le travail en autonomie, notamment autour d'un mémoire professionnel, est accompagné et où commencent à se structurer les premières attitudes de "praticien réflexif" que favorisent diverses modalités d'analyse de pratiques. »*[15]

[15] « Propositions pour la mise en place de "*Groupes d'accompagnement professionnel*" » Avenants au plan de formation PE – 26 juin 2002

1.1.3 Les objectifs du Groupe d'Accompagnement Professionnel

> « *Lieu d'émergence et de construction de l'identité professionnelle du professeur des écoles, le G.A.P. a plusieurs objectifs clés :*
> *- Articuler les savoirs théoriques et les savoirs de la pratique autour du stage, élément central de la formation ;*
> *- Rendre le professeur stagiaire acteur et auteur de sa formation par un accompagnement de la personnalisation de son parcours professionnel ;*
> *- Favoriser l'apprentissage du travail en équipe et en partenariat par l'élaboration de projets collectifs et la régulation du vécu professionnel en formation initiale ;*
> *- Développer des compétences de praticien réflexif grâce à des dispositifs diversifiés d'analyse de pratiques ;*
> *- Permettre l'émergence d'une parole professionnelle en particulier par la production de savoirs individuels et collectifs ;*
> *- Servir la construction d'une éthique professionnelle par la congruence des pratiques de formation. »*

1.1.4 Un GAP conçu comme une interface

La mise en place des Groupes d'Accompagnement Professionnel sur le site IUFM-UM2 de Carcassonne s'est réalisée par l'inscription à l'emploi du temps de trois types d'interventions dites GAP :

- des GAP « Analyses de pratiques » animés par le coordonnateur GAP et un Directeur d'École d'Application[16] (DEA) ou un Professeur des Écoles Maître Formateur (PEMF). Lieu d'écoute et de parole, lieu de partage d'expériences, ces séances interviennent surtout à la suite des stages en responsabilité mais aussi durant la "*semaine maternelle"* – pour une analyse de pratique en lien avec l'enseignement assuré à l'école maternelle – et la "*semaine contextes d'enseignements particuliers-ASH"* pour une analyse de pratique liée essentiellement aux contextes de l'adaptation et de l'inclusion scolaire.
- des GAP « Formation transversale » animés par les DEA et PEMF sur des sujets variés comme construire une fiche de préparation, la fonction du cahier journal, la sécurité à l'école…
- des GAP « disciplinaires », inscrits chacun dans une discipline et animés par les formateurs des disciplines parfois entourés de PEMF.

Ainsi chaque formateur du site a été forcément confronté à assurer de l'accompagnement professionnel et a dû se questionner et se positionner par rapport à l'analyse de pratique.

Pour expliquer les liens construits par l'équipe de formateurs du site autour de ces trois types de séances de GAP, je reprendrai un schéma élaboré au cours d'une journée de formation bilan sur la mise en place des GAP dans les différents sites de l'académie (Annexe 6). En effet**,** à aucun moment l'équipe de formateurs n'a construit trois entités

[16] Le Directeur d'École d'Application est responsable d'une école dans laquelle exercent au moins trois Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs (PEMF).

différentes, les trois éléments entraient constamment en synergie, sur le schéma construit à partir des différentes idées débattues par les formateurs du site IUFM-UM2 de Carcassonne, le Groupe d'Accompagnement Professionnel se trouvant à l'interface des stages de pratique accompagnée et en responsabilité, des disciplines et de la réalisation du mémoire professionnel. Ce rôle d'interface a été renforcé lorsqu'a été mis en place un Stage en Responsabilité Filé, pour lequel la responsabilité des enseignants stagiaires PE s'exerçait une journée par semaine.

Dans l'optique de la communication, avec notamment les actions disciplinaires, il est arrivé que le coordonnateur GAP communique, en accord avec le groupe, à des collègues, des problématiques qui ont émergé en GAP « Analyses de Pratiques » afin qu'elles puissent être approfondies dans un autre contexte. Voici, à titre d'exemple, quelques questions transmises, après une séance de GAP située à la suite d'un stage de pratique accompagnée :

- au responsable de la formation transversale : Comment gérer plusieurs ateliers ? Comment installer une dynamique efficace ? Comment gérer la différence d'autonomie (classes à plusieurs cours) ?
- au formateur d'Éducation Physique et Sportive (EPS) : Comment préparer une séance en maternelle ? Comment gérer les enfants et le matériel pendant une séance ? Comment gérer plusieurs ateliers ?
- à la formatrice Arts Visuels : Comment s'organiser lorsqu'on n'a qu'une heure ? Comment construire sa séance ? Quelle gestion du matériel ?
- aux formatrices de Maîtrise de la Langue : Comment gérer le temps oral - écrit ?

1.2 La problématique de recherche

1.2.1 Les différences entre analyses de pratique et séances de GAP

En règle générale, l'analyse de pratique est souvent mise en place auprès d'un public volontaire, non débutant mais dans le cadre des GAP, lors de la formation des professeurs des écoles et des professeurs de lycées et de collèges, elle est réalisée, souvent en temps limité, auprès d'un public débutant, captif et hétérogène.

La durée d'une séance de GAP est limitée la plupart du temps à deux heures, ce qui est bien en deçà de toutes les préconisations pour effectuer une analyse de pratique. En outre ce temps réduit ne peut pas permettre un retour réflexif du groupe sur l'analyse de pratique.

Un public débutant, avec peu de pratique professionnelle (à l'issue du SRG1, une dizaine de jours tant en SRF qu'en SRG1), qui rencontre la difficulté de « parler de ce qu'il ne connaît pas, de parler de ce qu'il ne maîtrise pas. » La préparation au concours a souvent donné les mots pour le dire, mais la pratique n'est pas suffisante pour prendre en compte au-delà des généralités la complexité de l'acte d'enseigner et l'hétérogénéité du public auquel l'enseignant s'adresse.

Un public captif : les séances de GAP inscrites au plan de formation sont obligatoires, chaque enseignant stagiaire appartenant à un groupe fixe.

Un public hétérogène : Le GAP peut regrouper des professeurs des écoles stagiaires qui ont suivi une préparation au concours sur le site ou sur un autre site, voire sur un site d'un autre IUFM ; qui ont suivi la préparation du Centre National d'Éducation à Distance (CNED) ; qui n'ont pas eu de préparation particulière, qui ont eu une préparation par une formation privée ou bien qui viennent du terrain…étant l'année précédente affectés sur liste complémentaire.

La figure 3 ci-dessous rend compte des ressemblances et différences existants entre analyses de pratique et analyse de pratique à l'intérieur des GAP.

<table>
<tr><th></th><th>Dispositifs
d'Analyse de Pratique</th><th>Groupe
d'Accompagnement Professionnel</th></tr>
<tr><td>Nature du travail</td><td colspan="2">Travail sur thématiques professionnelles</td></tr>
<tr><td>Contrat</td><td colspan="2">Contrat de communication</td></tr>
<tr><td>Supports de l'analyse</td><td>Une situation rapportée
(Vidéo ou récit)</td><td>Des traces variées de l'enseignement</td></tr>
<tr><td>Posture de l'animateur</td><td colspan="2">Un animateur ignorant la situation</td></tr>
<tr><td>Composition du groupe</td><td>Des enseignants expérimentés volontaires</td><td>Des enseignants stagiaires débutants non volontaires</td></tr>
<tr><td rowspan="8">Cadre de l'analyse</td><td colspan="2">Respect des personnes</td></tr>
<tr><td colspan="2">Règle de bienveillance mutuelle</td></tr>
<tr><td colspan="2">Retenir un jugement</td></tr>
<tr><td>Multiréférencialité</td><td>Centration sur l'activité</td></tr>
<tr><td colspan="2">Travail sur du vécu passé,
sur une expérience singulière</td></tr>
<tr><td>Confidentialité</td><td>Partage</td></tr>
<tr><td colspan="2">Extériorité aux évaluations institutionnelles</td></tr>
<tr><td>Nombre de participants</td><td>Une quinzaine</td><td>De 26 à 32 selon les groupes</td></tr>
<tr><td>Compétences visées</td><td>Savoir analyser</td><td>Savoir écouter
Savoir partager</td></tr>
<tr><td>Pré requis</td><td>Savoir écouter
Savoir partager
Savoir observer</td><td>Savoir et connaître les règles de communication</td></tr>
</table>

Figure 3 : Tableau comparatif entre les dispositifs d'analyse de pratique et les groupes d'accompagnement professionnel

1.2.2 La problématique de recherche

Dans la formation initiale des enseignants, la mise en place de dispositifs de formation intégrant des analyses de pratique professionnelle auprès d'un groupe stable, basée sur une mise en énigme par le formateur, de traces de pratique travaillées préalablement par le groupe, permet-elle la co-construction de ressources accompagnant le développement professionnel d'enseignants débutants ?

1.2.3 Le questionnement associé

Comment des dispositifs d'analyse de pratique, mis en place dans les groupes d'accompagnement professionnels génèrent-ils des pratiques différentes et en quoi ?

L'exploration des traces de pratique en jeu dans les actions de formation initiale d'après stage permet-elle de dégager une typologie des traces ?

Il s'agit ensuite d'explorer les différentes traces qui passent

- d'une part de la classe à la formation initiale : Quelles traces de la mise en œuvre en classe émergent lors de la mise en place de dispositifs de formation en général, et de dispositifs d'analyse de pratique en particulier, notamment lors des retours de stages de pratique effectués par des débutants dans le métier ? Le type de trace est-il inhérent à un dispositif de formation initiale en particulier ? Quelles sont les méthodes qui permettent l'émergence de ces traces ? Comment se fait la mise en énigme réalisée par le formateur ? L'utilisation de ces traces permettent-elles la coconstruction de ressources pour la classe ?
- d'autre part de la formation à la classe : quelles traces de la formation sont utilisées en classe à la suite de la participation à des dispositifs de formation, notamment d'analyses de pratique ? Comment les ressources élaborées lors des analyses de pratique peuvent-elles participer au développement professionnel ?

A partir de l'examen de la nature de traces de pratique, convoquées lors des dispositifs mis en place, quel peut-être leur rôle dans le processus d'accompagnement ?

Enfin, en quoi les dispositifs mis en place participent à un accompagnement du développement professionnel de débutants dans le métier ? Quels sont la place et le rôle du (ou des) formateur(s) dans cet accompagnement ?

Chapitre 2 : La définition de l'objet d'étude

L'école est un lieu de passage d'un grand nombre d'élèves et de personnels : enseignants, inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs de l'IUFM (Professeurs d'IUFM (PIUFM) et/ou PEMF) - pour les professeurs stagiaires -, agents de service. Chacun d'entre eux laisse, en fonction de sa personnalité et de son histoire mais également en fonction de son statut, une trace : cela peut aller du projet d'école, trace d'un travail d'équipe, au rapport, trace du passage de l'inspecteur(trice) en passant par la trace laissée sur la fiche de préparation et sur le cahier journal de l'enseignant(e), par celle laissée par l'enseignant(e) ou les élèves sur le tableau noir ou blanc, mais aussi par celle laissée par l'élève sur son cahier, parfois sur son manuel ou sur ses mains. Cependant il convient de ne pas oublier les traces mémorielles laissées dans la tête de chacun des acteurs de l'école.

Mais il y a aussi les traces laissées par les élèves, celles des cahiers de brouillon, des cahiers de recherche, celles que l'on garde, celles qui se retrouvent à la corbeille ou celles qu'on s'empresse d'effacer… Certains acteurs sont parfois chargés d'effacer des traces de l'enseignement : celles restées sur le tableau à la fin d'un cours, papiers abandonnés par terre, papiers remplissant la corbeille de la classe, graffitis sur les tables ou les murs,…

Les affichages, qui peuvent être réalisés par l'enseignant ou par les élèves, constituent une grande part des traces de l'enseignement, notamment dans le premier degré. Ces affichages peuvent alors être conçus pour un étayage des apprentissages des élèves de la classe. En fin de période ou/et en fin d'année scolaire, l'enseignant « déshabille » les murs de sa classe des traces de son enseignement dont il pense ne pas avoir besoin la période suivante ou l'année suivante. Certains enseignants, conscients de l'importance de ces traces dans les apprentissages des élèves, les archivent et les laissent ainsi à disposition des élèves sur des portants. Les affichages pourraient être considérés non comme un support figé dans le temps mais plutôt comme quelque chose en perpétuelle construction au service des apprentissages des élèves.

Rajoutons à cette liste de traces qui ne se veut pas exhaustive le règlement intérieur, les différents cahiers de textes, de devoirs, de liaison avec les familles, de vie… mais aussi les photographies et les enregistrements (audio et audiovisuels) réalisés dans le cadre des activités scolaires par les enseignants ou par les familles.

Il ne faut pas oublier tous les stigmates laissés par, ou à l'école, au vu de violences en tant qu'atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne, de violences liées à l'apprentissage avec son cortège de difficultés ou encore de violences liées au système scolaire en vigueur.

Dans la formation initiale et continuée, les intervenants dits de terrain, c'est-à-dire en prise avec une pratique, appuient leurs actions de formation sur des traces de leur pratique professionnelle. Dans certains dispositifs, comme ceux concernant l'analyse de situations ou de pratique professionnelle, les formateurs peuvent être amenés à prendre en compte les traces de pratique professionnelle notamment celles des enseignants stagiaires ou encore celles des enseignants experts.

Enfin, les travaux de recherche peuvent présenter un recueil de traces de pratique professionnelle ainsi que leur analyse ; en témoignent de nombreux mémoires professionnels d'enseignants stagiaires, de mémoires de CAFIPEMF ou de CAPA-SH…

Devant la grande diversité de traces de pratique professionnelle, il s'agit ici de définir une trace de pratique professionnelle après avoir dégagé les contributions des définitions, des expressions et des métiers à la définition de trace. Puis nous essaierons de cerner différents types de traces professionnelles.

2.1 Autour de la définition de « trace »

2.1.1 L'apport des définitions

La trace est un indicateur de présence. C'est ce que mentionne la première définition du Larousse 1997 : « *vestige qu'un homme ou un animal laisse à l'endroit où il est passé* ». Revenons sur les mots employés : vestige évoque quelque chose du passé mais surtout quelque chose qui a persisté dans le présent. Cette notion est explicitée dans la troisième définition du Petit Larousse 2009 : « *ce qui subsiste du passé* », vestiges, trace est dans ce cas surtout employé au pluriel. Cela renvoie donc à une idée de conservation possible de la trace. Le mot vestige peut convoquer également la notion de découverte. Les éléments du vivant, cheveux, plumes, coquilles, os, dents, sont des indicateurs de présence. Le Larousse 1997 rajoute « *empreinte ou suite d'empreintes sur le sol marquant le passage d'un homme, d'un animal, d'un véhicule* » (première définition du Petit Larousse 2009) ce qui nous indique que si la trace est le résultat de l'activité du vivant, elle est également due à un substrat (dans la définition « *le sol* ») particulier et à des conditions singulières (contexte). L'idée de conservation est en lien avec le contexte de la réalisation de la trace qui peut faciliter ou non cette conservation, qui peut faciliter ou non sa découverte. Les traces peuvent être classées en fonction de leur substrat.

La trace est un indicateur de vie, un indicateur de l'activité du vivant. Les animaux et les hommes possèdent une activité qui laisse une grande diversité de traces, les restes de repas tout comme les terriers sont des éléments résultant de l'activité du vivant ; ils témoignent à la fois de la présence et de l'activité. Pour le petit Robert 2004, une trace est une « *marque laissée par une action quelconque* ». Il renvoie donc ici à l'activité du vivant, nous ne pourrions pas, en cette année commémorative, oublier la valeur symbolique du premier pas de l'homme sur le sol lunaire et cette empreinte envoyée à la NASA fut retransmise sur les écrans de télévision de la planète Terre. Les traces peuvent être classées du point de vue du ou des acteur(s) qui les ont laissées. La trace, indicateur d'activité, peut être réalisée volontairement ou involontairement par les acteurs.

La trace est marqueur de temps et d'espace, elle est réalisée à un moment donné et dans un espace donné (« *à l'endroit* » dans la définition ci dessus). Une trace est située. C'est en cela qu'elle est indicatrice de présence et de vie. Les traces peuvent ainsi être classées de manière temporelle et/ou géographique.

La trace peut être en « *quantité minime* », infime voire infinitésimale, c'est ce qui est développé dans le concept d' « *éléments trace* » qui est « *un élément chimique dont la concentration dans les échantillons n'excède pas quelques centaines de ppm* » [17](Larousse 2009)

Une trace est toujours singulière, c'est le résultat de l'activité d'un seul ou d'un groupe d'êtres vivants.

La trace peut être observée, une fois découverte, car elle est signe, car elle est porteuse de signes : signes de présence, signes de temps, signes de vie et donc d'activité(s). Au-delà de l'observation, qui permet sa description, elle peut donc être lue. La lecture permet ainsi le recueil d'indices, ces indices, par une mise en liens, permettent d'interpréter, de désigner, d'identifier, de nommer.

La trace est indicatrice d'un passé qui semblait perdu. A ce titre, elle peut participer à une reconstitution de ce dernier. Cependant elle ne donne qu'un savoir parcellaire de l'activité passée et face à une trace et se pose alors la question de sa validité.

2.1.2 L'apport des expressions

Les expressions : *suivre quelqu'un à la trace, marcher sur les traces de quelqu'un,* renvoient à l'idée d'une activité dans l'après-coup de celle ayant permis la réalisation de la trace.

Celles de *Retrouver* ou *perdre la trace de quelqu'un* indiquent des ruptures possibles dans le suivi des traces.

Quant à *Gommer une trace* et *Partir sans laisser de traces* renvoient à l'idée que la trace peut être volontaire ou involontaire, notion déjà présente dans les définitions, mais aussi à l'idée de refus ou de désir. Il en est de même pour *Garder les traces de quelque chose* qui renvoie à l'idée de conservation, d'archivage et de souvenir.

2.1.3 L'apport des métiers

Beaucoup de métiers et de professions utilisent le mot trace, nous en ciblerons principalement trois : le laborantin, la police scientifique et l'archéologue.

Le laborantin est amené à rechercher des traces d'un composé. Cela nécessite l'utilisation de tests qui présentent des seuils de validité. Parfois cela demande la mise en place de tests croisés afin d'affiner les résultats obtenus. Cette investigation a souvent pour finalité une recherche de présence et une quantification du produit recherché.

La police scientifique est spécialisée dans la recherche de traces, traces qui sont autant de preuves et d'indices ayant pour finalité d'instruire un dossier. Elle met en œuvre des révélateurs de traces. La mise en liens des indices peut permettre de résoudre l'énigme d'un meurtre par exemple.

[17] « ***ppm*** *(sigle de l'angl. Part par million, partie par million) Rapport qui permet d'exprimer de façon pratique de très petites concentrations (1ppm = 1g/l)* » (Le Petit Larousse, 2009)

L’archéologue : l’archéologie est une science de terrain, elle doit donc s’adapter à lui en prenant en compte ses contraintes. Elle vise la reconstitution d'un passé perdu et l’élucidation de la vie de l’homme dans ce passé. C’est par la confrontation d'expériences et de traces que peuvent être confirmées ou infirmées certaines hypothèses. Une méthode mise au point sur le site archéologique de Lattes : le système US (U pour Unités et S pour Stratigraphiques) permet d’avoir une vision horizontale et une vision verticale, donc une vue d'ensemble. On distingue ainsi l’US positive, US +, un comblement volontaire par exemple ; de l’US négative, US -, le creusement et de l’US construite, un mur par exemple qui est un témoin faisant l’objet d’une stratification volontaire de la part des hommes. L’enregistrement des données est réalisé avec trois principes de base : distinguer le résultat d'une sédimentation d'une élaboration structurée (ce qui est naturel de ce qui est le résultat de l’activité de l’homme), respecter le temps (la temporalité) et la complexité de la dynamique humaine (qui peut réaliser des allers et retours successifs) et avoir une attitude normative qui est souhaitable, mais sans doute illusoire pour le prélèvement de données. L’archéologie travaille entre autre sur des traces, celles-ci pouvant être concrètes ou abstraites, des témoins qui sont en relief et des échos qui sont des traces virtuelles de témoignage indirect.

2.1.4 Les « traces » pour un enseignant

En didactique, le terme de « traces » est très souvent associé à l’adjectif « écrites ». Elles sont alors souvent considérées comme le résultat de l’activité des élèves ou de la classe, elles se retrouvent alors sur les cahiers de l’élève ou sur les affichages de la classe. Ainsi Pierre Vermersch différencie les traces des observables :

> « *Les traces sont des indices matériels plus ou moins permanents produits par l’activité. Par exemple, les brouillons, les réponses intermédiaires ou finales portées sur le papier sont autant de traces.* […] *La trace n’est qu’une information partielle de l’activité qui l’a produite. La question de savoir de quelles informations elle peut témoigner est immédiatement problématique, en ce sens qu’elle suppose nécessairement une interprétation pour faire "signe"* » (Vermersch, 1994, pp. 20-21).

> Les observables comportementaux « *sont transitoires, pour les observer, il faut être présent. Par ailleurs, ils ne sont jamais donnés : c'est-à-dire que pour être remarqués, retenus, il faut les attendre, être en projet de les observer parce qu’ils ont du sens* » (Vermersch, 1994, p. 20).

Mais Pierre Vermersch, reste au début de son ouvrage sur les traces développées par les élèves, en liaison avec les démarches développées comme peut en témoigner la citation suivante :

> « *L’utilisation des traces et des observables dans l’analyse des démarches des élèves est une source d’informations très précieuse, à la fois directement, pour informations qui pourront être apportées par les verbalisations* » (Vermersch, 1994, p. 21).

2.1.5 Les « traces » en analyse de pratique

> « *Il importe que les phases d'analyse de pratiques soient riches de recueil d'informations variées : traces de l'activité des élèves et questionnement* a posteriori *des enfants sur leur fonctionnement en cours de tâche, observateurs multiples, enregistrements audio et vidéo, regard du formateur ou mieux des formateurs, entretiens d'explicitation* » (Altet, Paquay, Charlier, Perrenoud, 2001, p. 145).

Ainsi, en analyse de pratique professionnelle, sont souvent appelés traces les enregistrements audio ou vidéo ou encore la verbalisation de l'acteur.

> « *Toutes les méthodes* [d'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail] *recourent au point de vue du sujet qui est confronté à différentes traces de son activité : traces vidéoscopées ou enregistrées au magnétophone ou écrites mais aussi traces mémorielles et orales* » (Étienne, Jean, 2007, p. 432).

2.1.6 Les « traces » dans les travaux de recherche

Le terme de « traces » est alors employé par rapport aux exigences des données recueillies. Parmi ces exigences se trouve « *la qualité du rapport des données au réel dont elles sont une trace. Appelée fidélité des données, c'est l'exigence selon laquelle les traces de l'activité des sujets doivent être des témoins de cette activité sans déformation majeure due à une instrumentation qui rendrait aléatoires et variables le contenu et la forme des traces d'une même activité qui se reproduirait* » (Van der Maren, 2003, p. 22).

Le recueil des données en éducation et sciences humaines, chaque fois qu'il porte sur du discours, doit être instrumentalisé, évènements, comportements, paroles et actions étant fugaces. « *Ces événements ou ces pensées disparaissent une fois qu'ils se sont produits, si une trace, directe ou indirecte, n'en est pas construite. Sans une instrumentation, nous n'en avons pas de trace sauf celle du souvenir* » (Van der Maren, 2003, p. 45) « *L'analyse rétrospective à partir de la seule mémoire du praticien n'est donc guère possible, car les traces des évènements successifs s'y bousculent et se confondent. Seuls quelques évènements marquants sur le plan de la charge émotionnelle apparaissent à la surface du souvenir comme des épisodes typiques de la leçon ou de la journée dont on tente de se souvenir* » (Van der Maren, 2003, p. 131).

Lorsqu'un enregistrement est réalisable, Van der Maren différencie alors la trace primaire objective portée par un enregistrement audio ou vidéo, de traces que l'on pourrait alors qualifier de secondaires constituées par l'écriture d'une chronique, à partir des traces primaires, qui fournit « *les perceptions, le souvenir, les marques que les évènements importants ont laissés. […]Ce sera ultérieurement, lors de l'analyse des traces et de la chronique, que la réflexion permettra la construction d'une histoire dans laquelle les actions s'enchaînent grâce à leurs motifs ; mais la chronique est seulement le rapport de la succession des actions* » (Van der Maren, 2003, p. 132).

Alors que dire des documents présents dans les archives « *comme des registres de présence, les livres comptables avec les listes de paie, les originaux des bulletins,* […] les] *journaux de classe des élèves ou des professeurs,* [les] *cahiers d'examen des élèves,* [la] *production pour des concours, etc. Tous ces documents contiennent des traces de l'activité des membres de ces institutions et fournissent donc un matériel, ou des « inscriptions », que l'on peut invoquer comme témoin des évènements que l'on souhaite étudier* » (Van der Maren, 2003, p. 148).

2.2 Autour de la définition de « trace de pratique professionnelle »

2.2.1 De la situation d'enseignement à la formation

Dans la classe, un ensemble de situations d'enseignement préparées par l'enseignant mettent en activité l'enseignant et les élèves, ces derniers devant être impliqués dans des apprentissages et ce, en utilisant et en laissant des traces matérielles et mémorielles. Ces traces ne peuvent pas être rejouées de la même façon qu'au moment de la mise en œuvre de ces situations d'enseignement du fait des données temporelles, spatiales et humaines.

Lors de la formation, et plus particulièrement dans les analyses de pratique professionnelle, un travail sur l'activité des élèves et de l'enseignant-acteur, impliquant les participants et l'enseignant-acteur, et particulièrement sur les situations, est mis en place à partir de traces dans un non jugement pour viser les situations d'enseignement à venir. Pour ce faire, le formateur devrait offrir aux participants un cadre sécurisant.

> « *Analyse et non jugement, car il s'agit moins de contrôler si cela était bon ou mauvais, bien ou mal, efficace ou non, mais de comprendre le fonctionnement, le comment cela se passe, en traitant des informations prélevées sur le réel* » (Tozzi, 1998, p. 81).

> « *Des lieux aussi […] où l'on travaille sur soi, ses peurs, ses émotions, où l'on favorise le développement de la personne, de son identité* » (Perrenoud, 2001, p. 19).

Ainsi l'analyse de pratique professionnelle en formation initiale des enseignants se joue très souvent dans un va-et-vient mémoriel et verbal des participants à partir le plus souvent de traces mémorielles et plus rarement de traces matérielles provenant de situations d'enseignement qui se sont déroulées dans la classe.

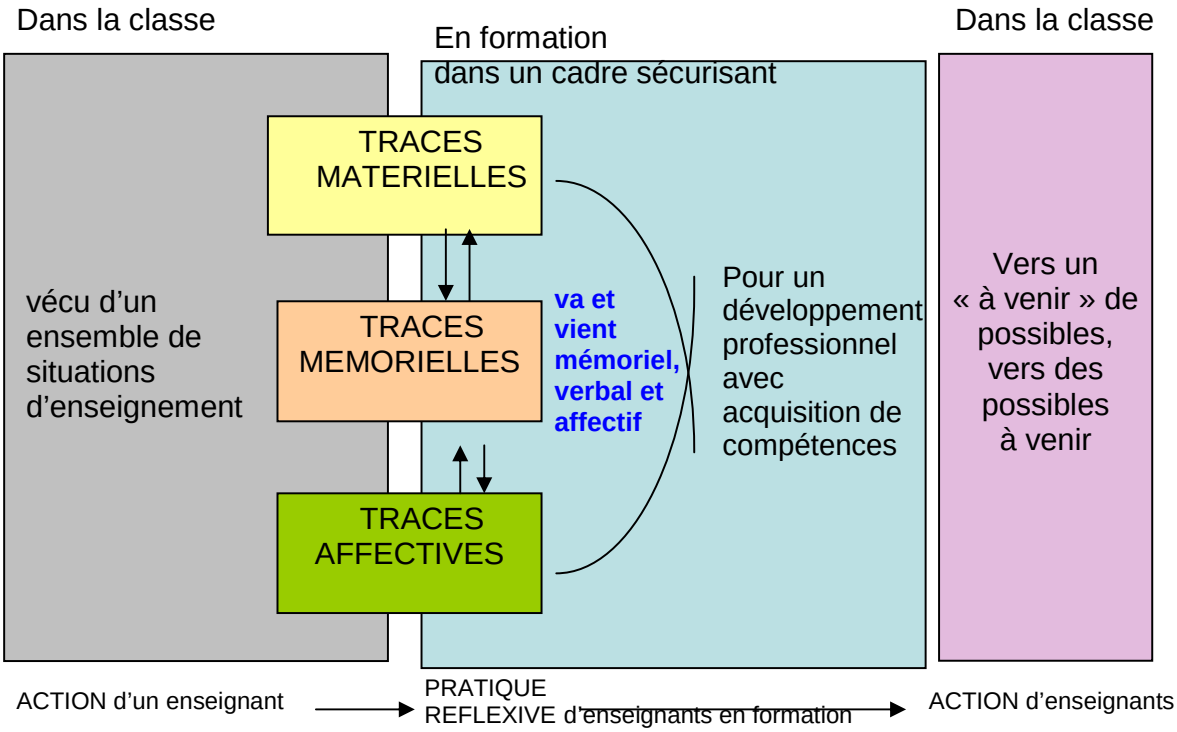


Figure 4 : La formation comme pont entre des situations d'enseignement

La trace peut alors être considérée comme un pont entre la pratique enseignante et l'analyse de pratique (figure 4). Cette dernière, si elle participe de la formation du professionnel devrait permettre un retour vers des pratiques, un développement professionnel vers un avenir de possibles, vers des possibles à venir… Il en est de même des traces de formation, et notamment des analyses de pratique, qui peuvent être considérées comme des ponts entre l'analyse de pratique et la pratique enseignante (figure 4).

> Nous inscrivons ici la trace dans *« un va-et-vient « pratique-théorie-pratique » qui se déroule en deux processus : d'une part de la pratique initiale du stagiaire à une pratique reproblématisée en passant par une analyse théorique explicative et réorganisatrice des schèmes d'action ; d'autre part, de la théorie à la théorie en passant par une activité pratique de mise en œuvre des concepts préalables (Altet, 1996)* » (Altet, 2008, p. 92).

2.2.2 Une définition de traces de pratique professionnelle

De nombreux auteurs (Alin, 2010 ; Altet, Paquay, Perrenoud, 2002 ; Briquet-Duhazé, Buhot, 2004 ; Durand, de Saint Georges, Meuwly-Bonte, 2006 ; Rix, 2007 ; Baillat, De Ketele, Paquay, Thélot, 2008 ; Cifali, Guist-Desprairies, 2006 ; Cros, Lafortune, Morisse, 2009 ; Dubar, 1997 ; Lenoir, Bouillier-Oudot, 2006 ; Van der Maren, 2003…) utilisent le terme de « traces » sans pour autant le définir. A l'issue de notre recherche, seul, Pierre Vermersh, comme nous l'avons vu précédemment (voir 1.1.4 ci-dessus) dans son ouvrage « *L'entretien d'explicitation* » pose une définition : « *Les traces sont les indices matériels plus*

ou moins permanents produits par l'activité » (Vermersch, 1994, p. 20) à la suite de laquelle il fournit des exemples : « *les brouillons, les réponses intermédiaires ou finales portées sur le papier sont autant de traces* » (Vermersch, 1996, p. 20). Pourquoi limiter la définition de « traces » à ce qui est matériel ? Ce qui est mémoriel (c'est-à-dire le souvenir) pourrait répondre à la définition donnée comme « *indices plus ou moins permanents produits de l'activité, ou plutôt par l'activité* ». Nous pouvons peut-être avancer que l'utilisation du terme de « traces » permet à Pierre Vermersh de faire la différence entre ce qui est souvent couché sur du papier et ce dont on se rappelle, se souvient, cela même qui va être à l'origine des verbalisations, la « *seule source d'informations disponible* » (Vermersch, 1996, p. 21) au cours de l'entretien d'explicitation.

En outre, il différencie les traces des « *observables comportementaux* » (Vermersh, 1994) traduisant « *une activité matérielle ou mentale* » nécessitant d'être présent lors de l'activité. Cependant, « *les observables peuvent être recueillis grâce à des enregistrements que ce soit le son ou l'image, ils deviennent alors des traces créées artificiellement* » (Vermersch, 1996, p. 20).

Ainsi c'est en complétant la définition de Pierre Vermersh et en nous appuyant sur l'ensemble des caractéristiques d'une trace issues du travail précédent que nous nous proposons d'élaborer une définition d'une trace de pratique professionnelle :

- une trace est une marque du passé
- une trace est le résultat d'une activité
- une trace est singulière
- une trace est située
- une trace permet de reconstruire des éléments passés

Nous y ajouterons les caractéristiques des traces vues précédemment dans un lien entre l'action et la formation.

Nous considérons, aujourd'hui, comme trace de pratique professionnelle, en analyse de pratique professionnelle, *un vestige matériel, mémoriel ou émotionnel subsistant à partir d'une activité professionnelle réalisée donc singulière et située ; elle permet de reconstruire des éléments de l'expérience professionnelle en croisant le point de vue de différents acteurs, en ayant fait l'objet d'un recueil conscient ou non, assisté ou non par des supports. Ces traces nées de l'exercice de la profession, peuvent survenir ou être provoquées dans le cadre de la formation professionnelle ou encore de l'évaluation.*

Maintenant que nous avons une définition du terme de « traces » attardons nous un instant sur les différents qualificatifs employés par les différents auteurs.

2.2.3 Les qualificatifs des traces en analyse de pratique professionnelle ou en accompagnement

- Les qualificatifs peuvent indiquer une valeur des traces : certains auteurs s'interrogent sur le fait que les traces soient fiables, fidèles ou valides alors que d'autres les

souhaitent « *objectives* » (Van der Maren, 2003, p. 45) ou « *objectivées de pratique* » (Guigue-Durning, 1995, pp. 179-181), « *assez précises* » (Lafortune, 2008c, p. 86) et parfois elles sont qualifiées d' « *intéressantes* » (Lafortune, 2008c, p. 98).

- D'autres portent sur l'origine des traces : pour certains auteurs les traces ont pour origine l'activité (Van der Maren, 2003, p. 148) en portant la précision qu'il s'agisse de l' « *activité du sujet* » (Van der Maren, 2003, p. 22) ; « *des actions* » (Lafortune, 2009, p. 132). Pour d'autres, les traces ont pour origine « *l'expérience* » (Cifali, Guist-Desprairies, 2006, p. 102) ou « *des expériences* » (Lafortune, 2008b, p. 80, 2008c, p. 124). Pour d'autres encore, elles ont pour origine « *l'activité de pratique* » (Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008, p. 102). Mais pour d'autres auteurs, elles peuvent avoir pour origine une activité mentale.

- Mais ils peuvent aussi être indicateurs de la nature de la trace : ainsi, elles peuvent être « *écrites* » (Van der Maren, 2003, p. 16), « *graphiques* » (Van der Maren, 2003, p. 45) en parlant des données, « *verbales et discursives* » (Alin, 1996, p. 80), « *langagières* » (Guigue-Durning, 1995, pp. 186 et 209), « *symboliques* » (Van der Maren, 2003, p. 148), « *vidéos* » (Avénia, Schmiitt, 2007, p. 97).

- Et enfin ils peuvent nous fournir des indices sur le devenir de la trace : ainsi, dans un premier cas de figure, elles peuvent être destinées à une conservation (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002, p. 38 ; Lenoir, Bouillet-Oudot, 2006, p. 321 ; Lafortune, 2008c, pp. 122 et 148) et il est alors nécessaire dans un accompagnement professionnel vers une posture réflexive d' « *apprendre à garder des traces et à donner la pratique de garder des traces* » (Lafortune, 2009, p. 56). Dans un second cas, il s'agit d' « *analyser sur la base de ses traces* » (Beckers, 2008, p. 230), mais elles peuvent être elles-mêmes analysées (Baillat, De Ketele, Paquay, Thélot, 2008, p. 36 ; Van der Maren, 2003, pp. 132 et 175). Enfin, il peut s'agir d' « *une analyse de pratiques fondée sur des extraits vidéos et autres traces* » (Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008, p. 232).

2.3 Petite typologie des traces de pratique professionnelle

2.3.1 Les Traces Témoin (TT) :

Elles ont été nommées ainsi en référence aux témoins en relief repérés lors des recherches archéologiques ; par témoins en relief il faut entendre, par exemple, un morceau de poterie ou encore les restes d'un vieux mur. Elles désignent donc les traces matérielles utilisées lors de l'activité professionnelle. Dans le cas d'une activité d'enseignement ou de formation, ces traces témoins concernent le groupe-classe ou le groupe de formés, les élèves ou les formés, les apprentissages des élèves ou des formés. Elles peuvent être très nombreuses et diverses dans une classe (ou une formation). Elles vont des objets ou supports construits pour ou dans l'action aux objets utilisés dans l'action. C'est dans ce type que se retrouvent les affichages, les cahiers de brouillon, de recherche ou du jour, les traces sur le tableau ou sur les cahiers des élèves mais aussi les écrits de préparation de l'enseignant. Et avec ces derniers se retrouvent tout le cortège de documents sources : programmes, manuels, livrets, pages de sites internet. Ces quelques exemples montrent la diversité de ces traces témoins auxquelles il faut rajouter tout le matériel utilisé par les élèves.

Ces traces donnent donc lieu à deux catégories : celle des traces produites pour l'action et celle des traces utilisées ou produites dans l'action. Si dans les premières, pour l'activité professionnelle enseignante ou de formation, nous retrouvons les éléments de préparation, le cahier journal de l'enseignant ou du formateur et les supports et documents de travail des élèves ou des formés… dans les secondes, nous retrouvons les supports de travail des élèves, les productions écrites de la classe : tableau, affichage, cahiers, brouillons…

Ainsi l'action de formation construite à partir de la séquence sur l'élevage d'escargots en Petite et Moyenne Section de maternelle, donne à voir des traces témoin dans le travail mené à partir de la dictée à l'adulte des élèves.

2.3.2 Les Traces Construites (TC) :

Ces traces construites sont oralisées ou écrites par l'acteur dans des dispositifs ou des outils de formation d'évaluation.

> *« La trace usuelle accessible au praticien est, habituellement, une trace particulière car son observation est particulière. Le praticien n'observe pas des faits, il ne prend pas des mesures : il observe des signaux, c'est-à-dire des ensembles de signes qui commandent l'exécution d'une action d'une manière quasi automatique »* (Van der Maren, 2003, p. 46).

> « *On sait qu'il* [le souvenir] *n'est pas fidèle, la mémoire modifiant la trace qu'elle garde des événements, sélectionnant, dramatisant les souvenirs des événements pénibles et amplifiant la joie des événements agréables, laissant dans l'oubli des événements banaux. Le souvenir trahit les traces du passé, même du présent qui vient de passer. »* (Van der Maren, 2003, p. 45).

Nous retrouvons ici les caractéristiques de la mise en intrigue de Ricœur. Celle-ci est *un processus configurant inscrivant les événements narrés dans l'unité d'un discours* (Ricœur, 1984). Elle est une mise en histoire par le récit oral ou écrit qui par le fait même d'être racontée est organisée, cette organisation étant signifiante pour le narrateur et pour l'interlocuteur. Cette narration s'organise autour d'*une unité,* [de] *la marque d'un commencement, d'un milieu, d'une fin,* [de] *l'amplitude et* [de] *la complexité* (Ricœur, 1992). Elle permet de connaître et d'expliquer le monde.

> *« Comme le constate Ricœur, la narration, en nous libérant de la chronologie, nous fait renouer avec l'essence même de la temporalité, celle qui sous-tend la signification de l'action. La mise en intrigue se saisit d'événements qui s'inscrivent dans le temps de l'action pour produire des évènements qui s'inscrivent dans le temps du récit »* (Lorino, 2005, pp. 203-204).

Lors des analyses de pratique professionnelle, ces traces témoin introduisent, généralement, des émotions.

> « *C'est par l'appel aux émotions que la narration peut fonctionner comme « transformateur », en s'ancrant dans l'expérience vécue des acteurs […]. Elle vise à transformer la surprise en nécessité, la perplexité en compréhension, l'émotion en intelligence, le doute en lucidité* » (Lorino, 2005, p. 204).

Dans l'action de formation concernant l'élevage d'escargots, l'oralisation, en fin de dispositif, de la pratique professionnelle de la séance 2 par l'enseignante (exposée partie I, chapitre 2.5.10) représente une trace construite. A ce titre elle donne à voir un cheminement qui était en partie absent dans le cheminement de la mise en intrigue des traces par les enseignants stagiaires et par la présentation des traces par le formateur.

Lorsque les groupes ont terminé les différentes phases de travail, la parole donnée à « l'acteur » est une occasion, pour lui, d'expliquer ce qui a été fait, comment les élèves ont réagi. Pour cela, elle peut s'appuyer sur les photos, sur la BD, sur la production mais aussi sur ce qu'elle a entendu lors des travaux de groupes – notamment les tâtonnements et les questionnements des stagiaires – leur questionnement rejoignant parfois celui de l'enseignante lors de la préparation ou lors de l'action – Elle peut aussi exprimer des sentiments : « *je n'aime pas travailler avec le vivant, je n'ai jamais pensé qu'ils auraient pu trouver un ver de terre, heureusement, j'aurais eu peur ! J'ai horreur de ces petites bêtes, je ne peux les toucher, mais là, il n'a pas fallu que je le montre. Rien qu'en y repensant, j'en ai des frissons, en fait, je n'ai pas réfléchi, j'ai mis le ver au creux de ma main et je leur ai montré, le pire c'est quand Benjamin m'a dit : "je ne l'ai pas touché, moi, le ver" et qu'il a fallu que je le reprenne* ».

Et puis elle raconte comment elle en est venue dans cette classe à mener une séance sur les escargots. Le projet avorté d'accueil d'un lapin dans la classe, projet associé à la correspondance scolaire mise en place et cela pour aller plus loin qu'un simple échange de courrier. L'arrivée d'un stage de pratique accompagné PE1 avec une étudiante désirant réaliser un dossier sur les élevages en classe. Il fallait bien mener cette séquence sur les escargots et cela sans trop savoir mais en se documentant rapidement « *comme tout le monde je croyais qu'ils se nourrissaient de salades, en lisant, j'ai découvert qu'ils mangeaient autre chose, c'est pour cela qu'en séance 4, nous avons travaillé sur les représentations des élèves sur ce que pouvait manger un escargot. Les enfants ont beaucoup plus d'imagination que nous, vous le verrez sur l'extrait vidéo avec la liste des propositions qu'ils ont faites, en travaillant avec des propositions d'enfants, nous sommes parfois confrontés à la difficulté, ainsi vous verrez qu'un enfant propose comme nourriture pour l'escargot, une abeille… Comment faire ? La suite logique étant de proposer aux escargots les nourritures pour voir ce qu'ils mangent, vous verrez, je n'ai trouvé pour m'en sortir que l'idée de la dangerosité de l'abeille en classe. Mais cela ne me satisfait pas plus que ça, mais c'est pareil avec la gomme.* »

L'enseignante exprime aussi ses difficultés de trouver des escargots à une époque où ils entrent en hibernation (fin novembre – début décembre), ses envies d'oublier rapidement le projet monté avec les escargots en croisant le chemin de quelques cloportes dans ses recherches veines, prête alors à amener d'autres animaux en classe. Et puis la « grande » découverte : quelques escargots bien cachés sous quelques pierres. Elle raconte aussi la mise à contribution de son époux pour la confection du terrarium dont les plans ont été trouvés lors de ses recherches documentaires.

Au cours des cheminements avec les traces, les enseignants stagiaires ont exploré diverses possibilités, diverses traces, et ont même fait des allers-retours entre les traces. La pratique elle, se déroule comme le fil d'une bobine de manière linéaire comme le temps et, quand elle est racontée, nous essayons d'être au plus près de ce déroulé mais chaque narration réalisée est singulière.

> « *Une construction qui ne saurait être neutre, même au premier niveau de la mise en récit* » (Le Boterf, 2004, p. 46).

2.3.3 Les Traces Mémoire (TM) :

Elles concernent l'observation de l'activité professionnelle. Dans le cas d'une activité enseignante ou de formation il s'agit de l'observation du groupe-classe ou du groupe de formés, des élèves ou des formés, des apprentissages des élèves ou des formés, de l'activité de l'enseignant ou du formateur. Ces traces visent à montrer et à rendre compte de la vie de la classe ou de la formation. Aussi retrouve-t-on ici les notes dans l'après-coup des acteurs et notamment du praticien, « *il* [le praticien] *doit quand même, au moins* a posteriori, *se poser la question de la valeur de ces observations et en tenir compte dans ses interprétations* » (Van der Maren, 2003, p. 45), mais également les notes des observateurs, les photographies, les enregistrements audio, les enregistrements vidéo (et avec eux les *verbatim*s de ces enregistrements). Nous voyons donc ici que certaines traces mémoire peuvent être assistées par supports (les enregistrements et les *verbatim*s) alors que d'autres sont non assistées par supports (les écrits de l'acteur et de l'observateur).

L'action de formation sur l'élevage d'escargots est particulièrement riche en traces mémoire : les notes de la séance 1, les photos et le *verbatim* de la séance 2 et les vidéos des séances 3 et 5.

2.3.4 Les Traces Écho (TE) :

La dénomination est ici encore empruntée à l'archéologie, cependant nous retiendrons des définitions publiées dans le Petit Larousse 2009 la notion de réflexion –et celle d'obstacle : *répétition* […] *due à la réflexion* […] *sur un obstacle* donne l'idée que c'est ce qui est en face de nous qui permet la réflexion ou encore *onde émise par un radar et qui revient sur l'appareil après avoir été réfléchie par un obstacle* qui donne l'idée que ce que nous donnons à celui qui est en face de nous, nous revient. Nous rajouterons aussi le 4ème niveau de définition qui est une réponse faite à une sollicitation, une suggestion. Nous

emploierons systématiquement le pluriel pour les désigner afin de spécifier qu'elles sont destinées aussi à d'autres que soi au même titre que la *rubrique d'un journal*.

Les traces écho rapportent des faits en écho aux traces des niveaux précédents.

> *« L'écoute du récit dans la pratique narrative, est aussi enquête : en écoutant le récit, je cherche les éléments qui vont me permettre de projeter cette intrigue sur ma propre expérience, ou de reconnaître ma propre expérience dans l'intrigue du récit, au risque de déstabiliser la vision que j'en ai à ce jour »* (Lorino, 2005, p. 205).

Au cours de l'action de formation autour de la séquence des escargots, après l'exposé de l'enseignante, le silence s'installe à la recherche de quelques réflexions d'élèves, comme en écho des sentiments ou difficultés exprimés par l'enseignante, certains participants vont s'exprimer à leur tour sur des sentiments ou difficultés qu'ils ont pu, à leur tour, rencontrer et ainsi se raconter, raconter ce qui s'est passé dans leur classe, comment les élèves ont réagi, comment eux-mêmes ont réagi face aux situations parfois provoquées par les élèves « *Il y a un élève, il m'a apporté un serpent qu'il avait capturé le week-end, c'est son père qui lui a dit « porte-le à la maîtresse ! J'ai eu peur, en plus je ne savais pas ce que c'était, si c'était dangereux ou non. Il était petit mais je n'ai pas su quoi en faire sinon le mettre dans un coin de la classe loin des élèves et le lui rendre en fin de journée pour qu'il le relâche là où il l'avait trouvé.* » Ceci constitue une trace écho aux traces construites par l'enseignante. Cette situation peut alors être renvoyée au groupe : « *Et vous que feriez-vous ?* » Si certains font écho à la peur : « *Moi, je ne pourrais pas, j'en ai trop peur* » d'autres essayent de trouver « *ils pourraient le dessiner puis écrire un texte descriptif* », « *cela permettrait de rechercher ce que c'est !* »

2.3.5 Les Traces Rapportées (TRa) :

Il s'agit de traces rapportées par quelqu'un qui n'était ni acteur ni observateur ou de traces créées ou reconstruites à partir de l'activité professionnelle.

> La bande dessinée utilisée lors de l'action de formation sur l'élevage d'escargots réalisée à partir du *verbatim* de la séance 2 peut être considérée, dans sa création, comme une trace rapportée.

En formation, il s'agit aussi de traces d'activités à mettre en œuvre face à une situation donnée soit par l'acteur, soit par le formateur.

2.3.6 Les Traces Réplique (TRé) :

Le nom porté par ces traces fait références aux répliques sismiques qui font suite au séisme. Nous souhaitons pointer ainsi le travail, en « boule de neige » mené au cours des analyses de pratique professionnelle. En effet, au fur et à mesure que l'analyse a lieu, des éléments s'ajoutent progressivement, généralement pour une meilleure compréhension de la situation analysée, tout comme la boule de neige roulant sur le sol enneigé peut augmenter de volume.

> Ainsi, les traces réplique apparaissent chez l'acteur en réponse au travail mené par le groupe. Dans "Histoire d'un parcours" présenté au début de ce travail de recherche, lors d'un GEASE, la question qui m'a été posée : « *Est-ce que les élèves pouvaient voir, de la place où ils étaient, le principal du collège arriver ?* » a provoqué dans un premier temps, en réplique, le travail du cerveau pour reconstruire très vite la géographie de la classe en y ajoutant les extérieurs ; puis toujours mentalement, dans cet espace classe reconstruit et virtuel, prendre les places initiales des trois élèves couchés par terre. Cette trace réplique me permet alors de découvrir qu'ils pouvaient effectivement voir arriver le principal.

Si les traces écho montrent un passage de l'acteur aux pairs, les traces réplique témoignent d'un passage des pairs vers l'acteur.

> Il arrive parfois que les situations exprimées dans les échos des stagiaires génèrent une réplique de la part de l'enseignante. Cela a été le cas pour la trace écho, concernant le serpent, exposée précédemment qui a fait dire à l'enseignante « *Un jour, un enfant m'a apporté une mue de serpent, moi non plus je ne savais pas ce qu'il m'apportait, lui il était très fier, je n'ai pas pu dépasser ma peur, je pense même avoir crié, je voyais pourtant que l'animal n'était plus là, mais on voyait si bien la tête, là je n'ai pas pu le toucher, j'ai été obligé de demander à l'ATSEM de la montrer aux élèves… Elle, elle manipulait cela avec une aisance déconcertante pour moi.*»

2.4 Des traces intrinsèques ou extrinsèques au praticien

Les traces intrinsèques sont les traces inhérentes au praticien, à l'acteur, celles qu'il peut fournir à partir de sa mémoire des faits lors de l'activité professionnelle. Ces traces sont des traces construites, des traces mémoire, des traces écho ou des traces réplique (Annexe 7). Elles sont écrites ou oralisées par le praticien dans le cadre de sa profession, de sa formation ou de l'évaluation dans des dispositifs ou des outils de formation ou d'évaluation.

Les traces extrinsèques sont, quant à elles, produites par d'autres acteurs que le praticien lui-même. Elles concernent des traces rapportées, des traces témoin, des traces mémoire et des traces écho (Annexe 7). Il n'en a donc pas la maîtrise. Nous avons déjà abordé le fait que lorsque le praticien n'est pas présent, le travail mené est du côté de l'étude de cas plutôt que du côté de l'analyse de pratique. L'étude de cas privilégie en effet les traces rapportées et les traces mémoire.

2.5 Des traces de pratique comme supports d'analyse de pratique professionnelle

> « *Il ne s'agit pas de confondre la trace et l'activité mais de fournir un support à la réflexion »* (Étienne, Bucheton, 2009, p. 267).

Dans le cadre des analyses de pratique, les traces construites et les traces mémoire semblent être privilégiées comme le support de réflexion au détriment des traces témoin qui en sont souvent écartées. Si les traces mémoire semblent montrer, dévoiler trop rapidement l'activité des élèves et de l'enseignant, des étudiants et du formateur, notamment lorsqu'il

s’agit de traces assistées par support, au contraire, l’utilisation de traces témoin pourrait permettre de surseoir à ce dévoilement et de permettre au groupe, lors des analyses de pratiques, de se poser des questions ou de réaliser des hypothèses. Face à un groupe qui n’a pas assisté à la scène, le formateur, avec les traces mémoire, ne dévoile-t-il pas trop vite des solutions, n’empêche-t-il pas les membres du groupe de se poser des questions et de faire des hypothèses ?

> « LE MAGE. *Vous me plaisez, docteur. Au début, je vous trouvais rude : je vous en voulais de ne même pas nous donner de réponse.*
> LE DOCTEUR. S… *Si vous ne vouliez pas de réponse, vous vouliez vous nourrir d'illusions.*
> LE MAGE. *Et puis, des convictions […]. L’arme des faibles et des inquiets, les convictions. Même les convictions négatives valaient mieux qu’un doute. J'avais besoin qu'on me dise : c’est comme ceci, pas comme cela.*
> LE DOCTEUR. S… *Puis vous avez appris à vous contenter d’hypothèses.*
> LE MAGE. *Comme c’est bon ! Jouer avec les hypothèses comme avec des bulles de savon. Et lorsqu'on ne sait plus, imaginer encore. »* (Schmitt, 2003, p. 278).

Une fois vues, entendues, racontées, la scène ou la situation peuvent- elles vraiment être rejouées ? Doivent-elles être rejouées ?

Les traces peuvent être le support d’une analyse de pratique parce qu’elles sont prises entre une pratique dans laquelle se déploient des gestes professionnels et le ou les mondes du ou des acteurs, c'est-à-dire ses représentations du monde ou des mondes dans lequel ou lesquels il agit (figure 5).



Figure 5 : La trace entre pratique, gestes et mondes de l'acteur ou de l'observateur

2.6 La mise en énigme des traces de la pratique professionnelle

2.6.1 Une mise en énigme

Nous emploierons ici mise en énigme afin de faire la différence avec la mise en intrigue de Paul Ricœur.

Au-delà d'une mise en intrigue qui fait référence à une mise en situation théâtrale, la mise en énigme renvoie à la formation de l'esprit scientifique.

> « *Le concept d'activité mimétique (*mimèsis*) m'a mis sur la voie de la seconde problématique, celle de l'imitation créatrice de l'expérience temporelle vive par le détour de l'intrigue* » (Ricœur, 1983, p. 55).

> « *En sciences expérimentales, on confronte des hypothèses à partir d'énigmes sur des phénomènes naturels* » (Tozzi, 2004, p. 11).

Cette mise en énigme attribue aux traces d'une pratique professionnelle plusieurs dimensions complémentaires :

- une dimension d'extériorité au sujet de la pratique : dans le travail préalable du groupe, cette mise en énigme des traces est déclencheuse d'un travail intellectuel de la part de ses membres. Le praticien narrateur en est momentanément « absent », c'est-à-dire qu'il ne participe pas dans cette phase de travail à l'élaboration des propositions sinon par une observation et une écoute active. Extériorité également car les traces peuvent avoir été modifiées par le formateur afin de créer plus d'énigme encore ; modifiées elles n'appartiennent plus à celui qui en est à l'origine. Extériorité encore quand les traces peuvent provenir de la pratique d'un autre praticien que le praticien narrateur.
- une dimension temporelle : tout le travail du groupe va, à partir des traces mises en énigme par le formateur être tourné vers l'avenir, vers l'avenir de pratiques des membres du groupe (mais également vers l'avenir de pratiques du narrateur puisqu'il assiste au travail du groupe, voire vers celui du formateur). Ce travail antérieur peut donner lieu à des mises en intrigue des traces dans un tissage de liens entre elles à l'intérieur de scénarios établis par les membres du groupe de manière implicite ou explicite. Il débouchera sur la mise en intrigue par le praticien qui va faire la narration de la pratique liée aux traces utilisées dans le travail préalable du groupe. Les traces sont organisées par le formateur, cette organisation peut ne pas refléter l'historicité de la séance ou de la séquence.
- une dimension praxéologique demandant recherche et assemblage de parties dans la complexité et la singularité, permettant la construction, la co-construction d'intentions de pratiques, de simulations de pratiques.
- une dimension de situation-problème renforçant l'idée d'énigme : voici les critères essentiels définissant une situation-problème :

> *« Pour nous, une situation-problème, devrait :*
> *- avoir du sens (interpeller, concerner l'apprenant qui ne se contente pas d'obéir, d'exécuter) ;*
> *- être liée à un obstacle repéré, défini, considéré comme dépassable, et dont les élèves doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs conceptions (représentations mentales) ;*

- faire naître un questionnement chez les apprenants ;
- créer une ou des ruptures amenant à déconstruire le ou les modèles explicatifs initiaux, s'ils sont inadaptés ou erronés ;
- correspondre à une situation complexe, pouvant ouvrir sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables ;
- déboucher sur un savoir d'ordre général (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir être, savoir devenir…) ;
- faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition (analyse à postériori *de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré).*

Une situation-problème ne peut être considérée comme telle que pour un niveau d'apprenants donné et à la condition qu'elle soit exploitée par le maître ou par le formateur comme une véritable activité de recherche. De ce fait, plus qu'un ensemble de critères rigides, c'est surtout la mise en œuvre d'un état d'esprit qui la définit » (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 2002, p. 47).

« Cela implique que nous fonctionnons dans un certain état d'esprit, en instaurant une authentique relation se manifestant, pour les apprenants, par la possibilité de s'exprimer, de remettre en cause, de proposer et de réfuter, d'argumenter et de produire » (De Vecchi, 2007, p. 43).

« *La méthode* [de résolution de problèmes] *est basée sur le postulat selon lequel les apprenants assimileront d'autant mieux qu'ils auront réfléchi eux-mêmes sur la question »* (Roegiers, De Ketele, 2001, p. 183)

Il ne s'agit pas simplement de triturer une énigme et de la résoudre… A la manière des kôan japonais[18], le travail mené par la mise en énigme des traces n'ouvre pas à la compréhension de la pratique du narrateur, il met simplement sur la voie de cette pratique mais également sur des voies de la propre pratique des membres du groupe. C'est à chaque membre du groupe d'élaborer progressivement sa propre compréhension, de se construire un monde de pratiques et de commencer à le vivre… La résolution de l'énigme n'est que ce que chacun en fait dans sa participation à la co-construction et dans sa construction progressive du monde. Tout peut donc être poursuivi après la séance, lectures et pratiques permettant de construire, à chaque fois, un monde plus personnel, plus professionnel. Il n'y a d'ailleurs pas de temps imparti pour cette résolution. Nous installons l'énigme dans notre esprit et nous la laissons mûrir jusqu'à l'apparition de l'évidence : apprendre à penser en dehors des schémas conceptuels en suscitant le doute.

« *Ce doute théorique méthodologique ne doit pas cependant nous dispenser de repères pour l'action. Si le souci d'efficacité dans les pratiques conduit à rationnaliser davantage l'action éducative, et si d'autre part les sciences, en particulier de l'éducation, permettent*

[18] Les kôan sont des historiettes brèves - elles n'excèdent pas une quinzaine de lignes mais peuvent tenir parfois en quelques mots -, absurdes ou paradoxales, utilisées comme objet de méditation. Ce terme est emprunté au vocabulaire juridique de la Chine ancienne et désignait les décisions officielles des bureaux gouvernementaux qui faisaient force de loi

> *d'éclairer, à un niveau descriptif et explicatif, même relativement, l'acte d'apprendre, alors il serait cohérent pour le formateur, à l'interface des chercheurs et des enseignants, de se construire et de proposer un « bricolage théorico-pratique », dont la pertinence théorique, si elle est relative, peut prendre sens en référence à des pratiques* » (Tozzi, 1998, p. 44).

Les traces vont donc être problématisées, cette action étant « *discrétisée en trois familles d'actions distinctes, respectant une certaine chronologie, mais se tissant et se dynamisant mutuellement de façon continue au cours du processus : le versant flottant, le versant structurant et le versant créatif.* [Sont réunies], *sous le terme de flottantes, les actions qui exigent de l'ouverture, de la retenue, de la patience et surtout l'acceptation d'une prise de risque, donc une confiance. Confiance en soi, confiance en la structure à l'intérieur de laquelle on agit, confiance en la possibilité de résoudre le problème* [, l'énigme]. *A l'inverse* […] *le versant structurant puise ses ressources dans le domaine cognitif.* […] *Le troisième versant, celui de la création, consiste à partir du perçu et du construit, à projeter des représentations originales, personnelles, à poser de nouvelles questions »* (Laplace, 2006, p. 163).

> « "Les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes" *(Bachelard 138/1993, p. 14). Ils ne sont pas donnés mais construits, constitués, normalisés (Fabre, 1993, p. 63). Ils doivent être conjointement assumés, formulés par le biais de questions qui peuvent se discuter, d'abord dans la communauté de chercheurs, ensuite dans l'intimité du questionneur.* » (Maulini, 2005, p. 124)

2.6.2 Des points d'appuis pour une mise en énigme de traces

La trace de pratique enseignante peut porter en elle deux dynamiques d'action : la dynamique de l'action de l'élève et la dynamique de l'action enseignante ; elle peut aussi laisser une zone d'ombre sur des parties d'entre elles.

Plus que la trace en elle-même c'est la collection de traces utilisées lors de l'analyse de pratique enseignante qui est prise dans un continuum de pratiques. Chaque collection de traces d'une pratique enseignante renferme en elle une partie de l'action pédagogique et didactique singulière de l'enseignant.

Chaque trace ou collection de traces de la pratique enseignante peut être à la croisée d'un axe descriptif (statique) de la trace et d'un axe temporel (dynamique) en liaison avec l'action passée et l'action à venir (figure 6).

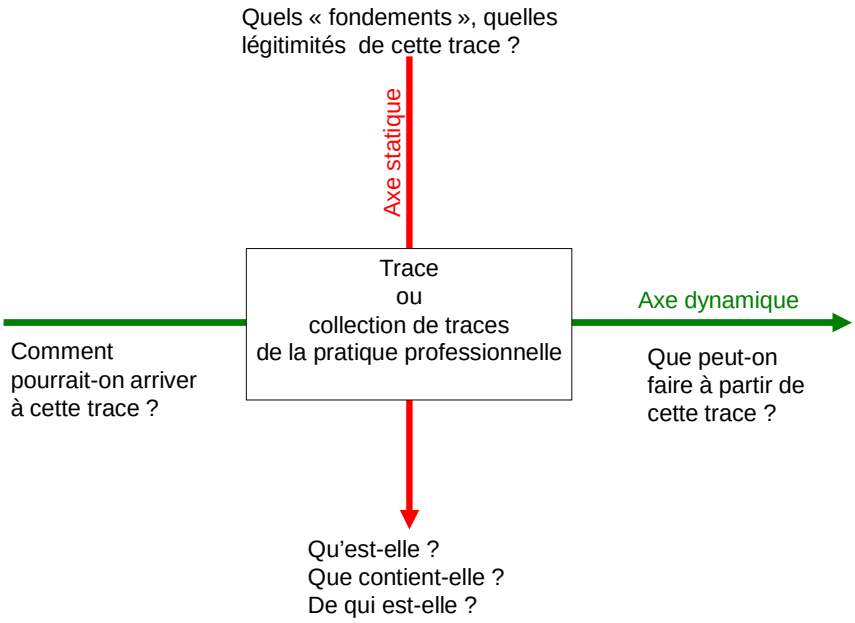


Figure 6 : Points d'appuis pour la mise en énigmes de traces de pratique professionnelle

2.6.3 La mise en énigme d'une collection de traces

Au cours du travail préparatoire et pour le travail préalable des pairs, le formateur met en énigme une collection de traces de pratique. Cette collection pourrait s'apparenter aux cabinets de curiosités des XVIème et XVIIème siècles. Dans ces cabinets, lieux physiques ou simples meubles, sont collectionnés des objets rares ou étranges par rapport aux objets qui nous entourent quotidiennement provenant des trois règnes végétal, animal et minéral.

Le dictionnaire de Trévoux de 1771 donne en trois mots les composantes de la curiosité, "*Curiosus, cupidus, studiosus*" : l'attention, le désir, la passion du savoir. Ainsi la mise en énigme des traces de la pratique doit attirer l'attention, la disposition au travail sur la pratique. Elle est aussi destinée à créer le désir de lier, de délier, d'associer, de construire et devrait en cela générer la « *passion du savoir* » de ce qui s'est passé en classe, du comment ont été organisées les traces dans le quotidien de la classe, de ce qui s'est fait et s'est dit…

Pour Pomian, la collection est une « *institution coextensive à l'homme dans le temps et dans l'espace, produit d'un comportement sui generis, qui consiste précisément à former les collections dont le rôle principal […] est celui de lien entre l'invisible et le visible* » (Pomian, 1987, p. 10). D'autre part une curiosité est « *une chose qui éveille l'intérêt ou la surprise* » (Larousse, 2009), pour le dictionnaire de Trévoux de 1771, il s'agit du « *désir empressé de savoir, d'apprendre des choses nouvelles* ».

Au moment où la parole est donnée au praticien, ce dernier, pour effectuer la narration de sa pratique, doit « *se souvenir* [c'est-à-dire] *reconstruire* […] *: comme les fragments disparates d'espace et de temps qui meublent un cabinet de curiosités, le passé émerge selon des procédures complexes pour s'évanouir à nouveau dès que l'on essaie de lui donner sens* » (Orrigi, 2006).

Regardons maintenant de plus près comment la mise en énigme a été opérée par le formateur lors de l'action de formation concernant l'élevage d'escargots :

- les photos ont été présentées comme des images séquentielles de la séance, tout comme elles l'avaient été au cours de la séance 4 imaginée par l'enseignante. La présentation des photographies en désordre ouvre ainsi à de nombreuses possibilités de scénarios et nous avons vu combien ils étaient nombreux à être construits par les enseignants stagiaires,
- l'exploitation de la zone d'ombre offerte par les photographies sur les activités de l'enseignante et des élèves mais aussi sur les paroles des élèves et de l'enseignante a été une occasion donnée de s'interroger sur celles-ci et de s'apercevoir qu'il n'était ni facile d'identifier les activités des uns et des autres, ni de prévoir sur quoi peuvent partir des petites et moyennes sections de maternelle, ni de savoir, *a priori*, avec quels mots ils vont exprimer ce qu'ils voient,
- une autre zone d'ombre des photographies sur les consignes données par l'enseignante est l'occasion de s'entrainer à leurs formulations.

Le formateur joue la carte de la déstabilisation en introduisant, après la réalisation de scénarios, des indices qui peuvent les perturber, ici, quelques vignettes de la bande dessinée. Mais il joue aussi la carte de la stabilisation, en donnant, avant de faire travailler sur l'association "photographies – écrits des élèves dictés à l'adulte, la bande dessinée. Pour travailler cette phase de classe qui n'est plus dans les possibilités et dans le doute comme les phases de travail précédentes, et afin de permettre aux enseignants stagiaires de se préparer à accueillir la parole de l'enseignante, il est nécessaire de stabiliser les esprits en dévoilant ce qui s'est passé dans la classe. Cette stabilité est toutefois bien relative à la vue des nombreuses questions qui émergent lors de la lecture de la bande dessinée, comme les photographies, elle présente aussi des zones d'ombre sur ce que les élèves et l'enseignante ont dit lors de cette séance. Cependant des morceaux du puzzle fournis progressivement par le formateur commencent à être agencés voire assemblés, donnant à imaginer ce qui s'est passé.

> « *Construire un problème c'est donc articuler un certain nombre de références (les données du problème) et un certain nombre d'inférences (les suggestions, les hypothèses). Les références se caractérisent de trois manières. Elles désignent a) ce qui est présent, réellement présent dans la situation, b) ce qui a le statut de contraintes, ce que je me crois obligé de prendre en compte, et enfin c) ce qui s'avère connu. Au contraire les inférences renvoient à a) ce qui est encore à venir, ce qui n'est pas réellement présent dans la situation ; b) ce qui a statut de possibles, enfin c) ce qui est inconnu mais qui peut être inféré à partir du connu* » (Fabre, 2006, p. 20).

Chapitre 3 : L'analyse de pratique professionnelle comme accompagnement du développement professionnel de débutants

3.1 Un modèle pour le développement professionnel

> « *Le développement professionnel est au cœur de l'exercice du métier. Il suppose la reconnaissance de la capacité du professionnel à se développer, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école au sein d'équipes éducatives, où il est amené à s'adapter, à se (re)construire de façon autonome, en fonction des situations rencontrées* » (Donnay, Charlier, 2006, p. 11).

Ce qui est avancé ici est la reconnaissance du professionnel lui-même par sa capacité qu'il a à se développer, reconnaissance qu'il ne peut (s')assurer s'il est toujours pris par le métier comme peuvent l'être des professionnels débutants. Ces derniers souvent autocentrés et parfois submergés par l'émotion ont du mal à appréhender le monde qui les entoure. Des « arrêts sur images » assurés en formation, par un travail réflexif, peuvent permettre progressivement cette reconnaissance. Les analyses de pratique professionnelle, entre autres, permettent alors une identification et une mise en exergue des compétences d'adaptation et de construction face aux situations vécues mises en œuvre. Ces compétences sont alors des points d'appui au développement professionnel.

> « *Chacun est acteur de son développement professionnel et en porte une part importante de responsabilité. Ainsi, à partir de la conception de son rôle, de ses représentations, des occasions de pratique professionnelle qu'il rencontre, de ses conditions de travail en fonction aussi des projets qu'il se donne tout au long de sa carrière, le professionnel évolue à son rythme et les apprentissages qu'il réalise lui seront spécifiques* » (Donnay, Charlier, 2006, p. 11).

3.1.1 La définition du développement professionnel

> « *Le développement professionnel se définit comme un processus développemental dans le but d'accroître l'efficacité et la performance des individus, des groupes et des organisations* » (Huberman, 1995).

Nous ne nous inscrirons pas, au cours de cette recherche, dans un développement professionnel des enseignants défini par rapport à un cheminement dans la carrière (Fessler, 1992) étant donné qu'elle porte essentiellement sur la formation initiale des enseignants. Par contre nous adhérerons à la définition de l'apprentissage de Day selon laquelle il s'agit d'un « *processus par lequel, individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle »* (Day, 1999,

p. 4)[19].Cette définition précise, nous semble-t-il, la définition qu'en a donné Huberman en 1995, reproduite en tête de ce paragraphe.

Cependant en gardant à l'esprit cette définition, nous ferons appel aux travaux d' Huberman qui, dans son article pour la Revue Française de Pédagogie intitulé « *Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants* », avait le souci de « *démolir la conception d'un développement professionnel par une inscription à des séminaires ou des ateliers, …* » (Huberman, 1986, p. 6). Pour bâtir ce nouveau modèle il fait appel à « la perspective D & U », assez répandue, à l'époque, dans les pays anglo-américains et européens. « *Le "D" signifie "diffusion" ou "dissémination" et le "U" signifie "utilisation". Plus précisément, l'on cerne, à travers cette perspective, la diffusion et l'utilisation des connaissances qui sont communiquées entre deux environnements* » (Huberman, 1986, p. 6). Ainsi, nous pouvons lire dans la figure 7 que le diffuseur, encore appelé système à ressources, produit ou trouve ailleurs (1) des connaissances qu'il doit transférer (2) à l'utilisateur sous une forme utilisable (3) dans un contexte local. La production de connaissances par le diffuseur devrait se faire à partir de la communication des besoins ou des problèmes (4) rencontrés par l'utilisateur.

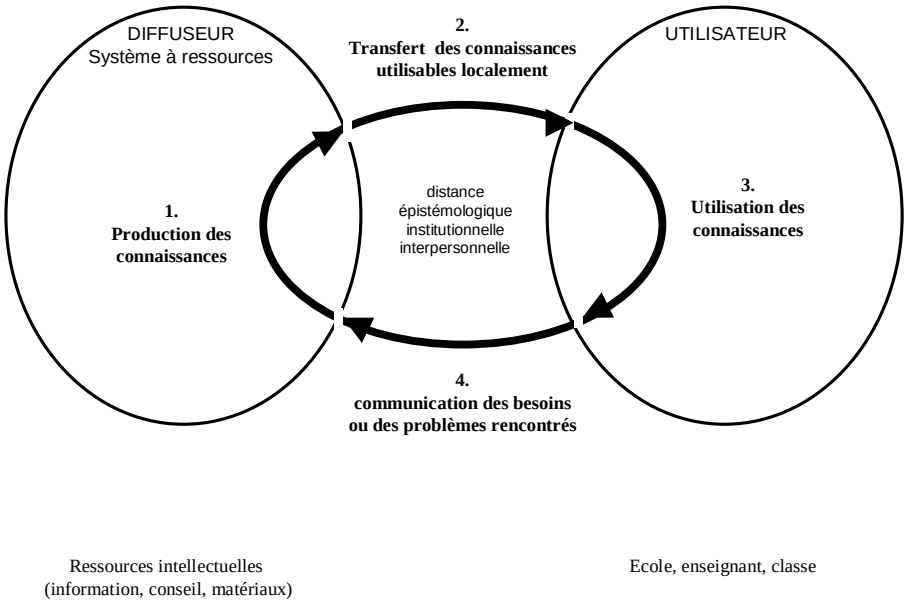


Figure 7 : Schéma montrant la liaison entre l'utilisateur et le diffuseur (Huberman, 1986)

Nous complèterons cette approche par la définition de Donnay et Charlier (2006) :

> « *Un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle* » (Donnay, Charlier, 2006, p. 13).

[19] Traduction libre de Brodeur, Deaudelin et Bru (2005) « *Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves* », Revue des sciences de l'éducation, vol 31, n° 1, p. 5-14 et disponible sur http://id.erudit.org/iderudit/012355ar consulté le 9 août 2010

3.1.2 Le modèle de résolution de problèmes

Regardant de plus près le système de l'utilisateur il présente le modèle du cycle de résolution de problèmes (figure 8) selon lequel une perturbation initiale provoque chez le sujet une perception d'un besoin et surtout la décision de faire « quelque chose » par rapport à ce besoin qui est alors diagnostiqué comme problème. Une recherche de solution s'ensuit avec appréciation d'une solution possible au besoin établi suivi de sa mise en œuvre entraînant une satisfaction due au fait que le problème soit résolu ou au contraire un mécontentement, du au fait que le problème ne soit pas résolu, engendrant une répétition du cycle.

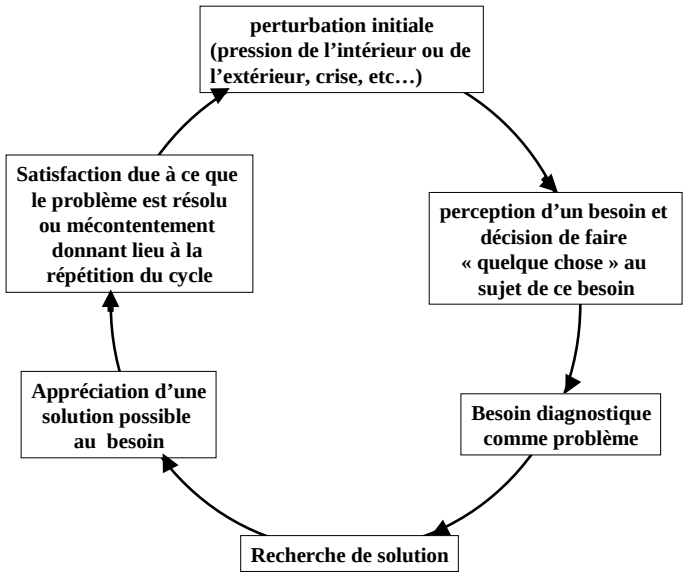


Figure 8 : Modèle du cycle de résolution de problème (Huberman, 1986)

Il ouvre ce cycle pour intégrer le système à ressources, ce qui lui permet d'aboutir au modèle liant le système à ressources et l'utilisateur (figure 9), en envisageant le « travail » mené par chacune des parties ou plutôt en envisageant « *le " dialogue " entre le système à ressources et l'utilisateur* ». Il indique alors que :

> «*La caractéristique-clé du système à ressources et sa capacité à* ***simuler*** *l'utilisateur, autrement dit, de se mettre à la place de l'utilisateur et de bien enregistrer le message de "feed-back" sur l'efficacité des solutions proposées jusqu'ici. Pour ce faire, le dispositif d'aide doit entretenir des liens étroits avec le système de l'utilisateur, pour reprendre le terme sociologique : beaucoup de liens de différents types (formels, informels) et à différents niveaux hiérarchiques. Pour simplifier un peu : plus on ne se "fréquente" de façon fonctionnelle, plus ce genre de liens se forge* » (Huberman, 1986, p. 7).

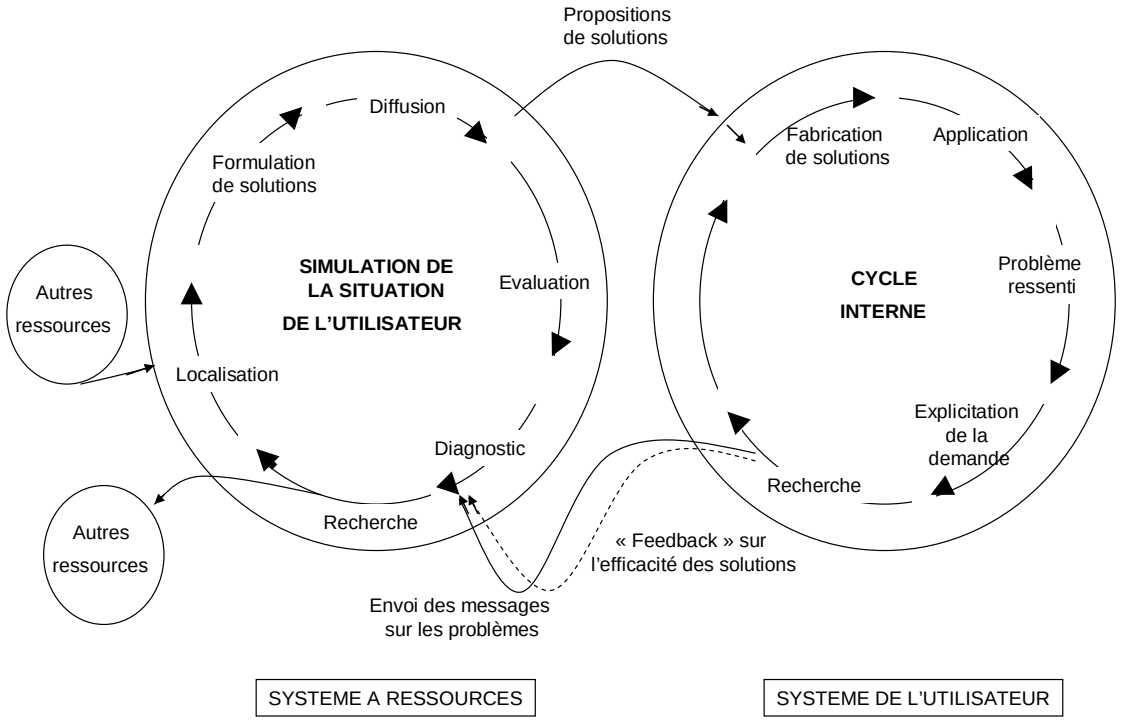


Figure 9 : Modèle d'Huberman reliant le système à ressources et l'utilisateur (Huberman, 1986, p. 9)

3.1.3 Le cycle de développement professionnel individuel et collectif

En 1995, il présente un nouveau modèle en différenciant le cycle de développement professionnel collectif du cycle de développement professionnel individuel et envisage alors chacun des cycles de développement professionnel en fonction de sa fermeture ou de son ouverture par rapport à un système à ressources. Dans le cadre de la recherche nous nous attacherons plus particulièrement au développement professionnel collectif sans pour autant oublier le développement professionnel individuel. Le développement professionnel ne peut être qu'individuel cependant le collectif peut participer au développement individuel.

Le cycle de développement professionnel individuel fermé (figure 10, schéma de gauche) : dans ce cas, l'individu perçoit un problème, en fait le diagnostic dans une perspective d'évolution, décide d'expérimenter au moins une solution au problème, expérimentation aboutissant à l'application de la solution ou bien à son abandon, abandon entraînant le retour au problème et la boucle de résolution.

Le cycle de développement professionnel individuel ouvert (figure 10, schéma de droite) : dans ce cas, la recherche de solutions passe par un appel à des ressources externes : collègues, spécialistes, sources documentaires… Suit une expérimentation qui passe part un système d'essai et erreur aboutissant à l'application ou à l'abandon de la solution.

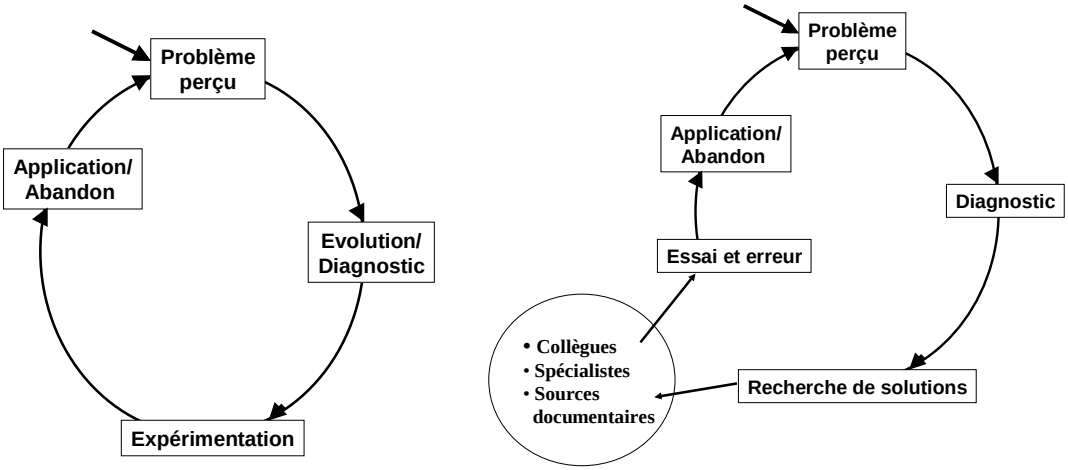


Figure 10 : Modèles de cycle de développement professionnel individuel fermé (à gauche) et ouvert (à droite)

Le cycle de développement professionnel collectif fermé (figure 11) : dans ce cas l'expérimentation réalisée face à des problèmes identifiés donne lieu à des échanges entre pairs ou entre spécialistes, ces échanges permettent une seconde expérimentation entraînant l'application ou l'abandon des solutions expérimentées. Dans les deux cas cela débouche sur un partage d'expériences qui peut donner lieu à un développement de nouvelles méthodes qui peuvent être collectives ou individuelles.

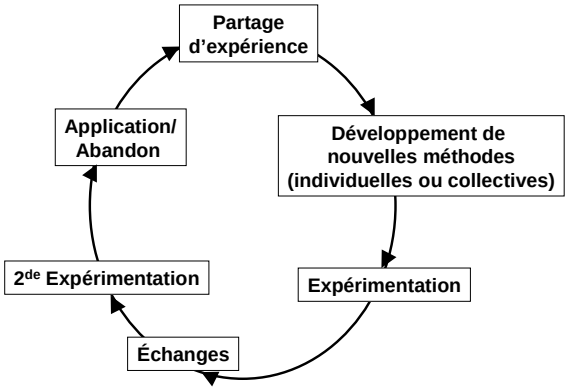


Figure 11 : Modèle de cycle de développement professionnel collectif fermé (Huberman, 1995)

Le cycle de développement professionnel collectif ouvert (figure 12), dans ce cas expérimentation, échanges et partage d'expérience sont ouverts à consultation.

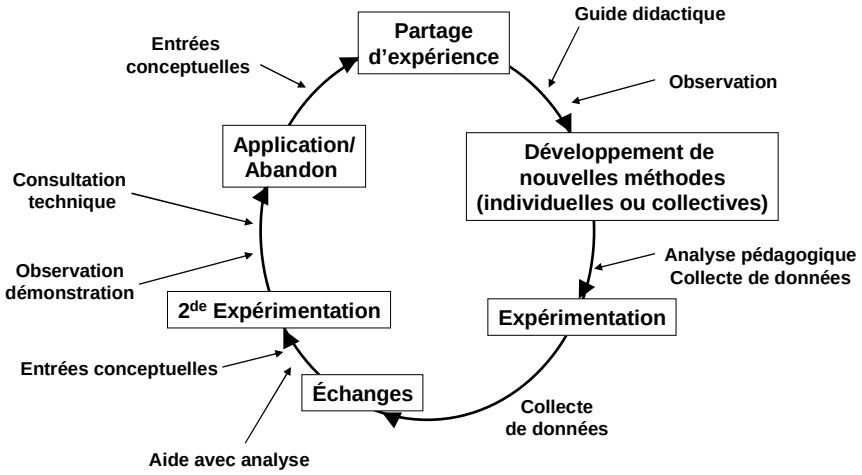


Figure 12 : Modèle de cycle de développement professionnel collectif ouvert (Huberman, 1995)

Ajoutons à cela les caractéristiques du développement professionnel définies par Donnay et Charlier (2006). Pour ces auteurs le développement professionnel est un processus « *orienté par des valeurs* » qui « *se nourrit des interactions avec l'altérité* », il est « *situé* », partiellement planifiable car « intentionnel ou non ». « Dynamique et récurrent », il doit être vu comme « *un système d'axes de développement où plusieurs facettes de la profession et de la personne interagissent entre elles et évoluent à des rythmes différents* », il s' « *ancre donc dans le développement personnel et est lié au processus de construction identitaire* [qui est] *soutenu par une éthique professionnelle, à responsabilité partagée* » (Donnay, Charlier, 2006, pp. 13-22).

Les intérêts du modèle présenté par Huberman, pour la recherche, résident dans le fait qu'il est construit à partir d'un cycle de résolution de problèmes, les enseignants débutants étant souvent dans une logique de résolution des problèmes qu'ils rencontrent. De plus, il présente un modèle individuel et un modèle collectif, le développement professionnel individuel et collectif étant en œuvre dans les formations groupales assurées au centre de formation et plus particulièrement lors des séances de GAP. De plus, le modèle ouvert fait appel à des ressources externes et enfin, le modèle collectif ouvert fait intervenir, pour une large part, l'analyse. A l'intérieur de ce cycle une large part est donnée au partage d'expérience dans le cycle collectif. Enfin les termes d'évolution qui reviennent dans les définitions montrent que nous nous situons bien dans une perspective de changement qu'il est nécessaire d'accompagner.

3.2 Accompagnement et accompagnement professionnel de groupe

De nombreux auteurs (Perrenoud, 2001 ; Paul, 2004 ; Vial, Caparros-Mencacci 2007 ; Cifali, André, 2007 ; Lafortune, 2008a,2008b,2008c) se sont penchés sur le concept d'accompagnement soit en lien à l'écriture (Cifali, André, 2007), soit par rapport à l'accompagnement de malades (Paul, 2004) ou encore par rapport à l'accompagnement de professionnels débutants (Perrenoud, 2001 ; Vial, Caparros-Mencacci, 2007 ; Lafortune, 2008a, 2008b, 2008c). Nous envisagerons dans un premier temps différents sens donnés au terme d'accompagnement, dans un second temps nous explorerons l'accompagnement professionnel puis les compétences et postures nécessaires à un accompagnant avant d'envisager plus spécifiquement l'accompagnement de groupes.

3.2.1 Différents sens d' « accompagner »

> « *On peut distinguer un premier sens : accompagner = « aller avec » (et devenir compagnon de route), avec cette idée du mouvement, d'une chose (de sentiments) qui commence(nt) et dont on ne sait pas si cela aboutira : de processus, dirions-nous aujourd'hui »* (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 21).

Cette idée d' « *aller avec* » assortie de la présence d'un compagnon de route est reprise par d'autres auteurs dans des expressions comme « *cheminer avec* » (Salomé, 1997, p. 256), il s'agit « *de savoir être là* » (Cifali, 1998, p. 126) avec l'idée d'être au moins deux : « *l'accompagnement est la rencontre de deux êtres, un accompagnant et un accompagné souvent, mais pas toujours en souffrance, qui doivent établir entre eux une relation d'accompagnement.* […] *Accompagner, c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui* » (Paul, 2004, p. 308).

Pour Maela Paul, cette définition « aller avec » est minimale pour penser l'accompagnement aussi propose-t-elle, en plus, « *trois sources d'intelligibilité : conduire/guider/escorter par lesquelles accompagner déploie tout un référentiel d'attitudes et de praxies, et d'un référentiel unificateur : les idées de lien et de passage, de veille et de partage* » (Paul, 2007, p. 79).

Attitudes et praxies peuvent se retrouver dans l'expression « *accompagner, c'est cheminer avec* » (Salomé, 1997, p. 256) mais aussi « *aller en compagnie de, être présent au présent »* (Salomé, 1997, p. 257) ou encore *"être à côté de", "donner une place à l'autre"* (Cifali, 2007, p. 45). Ainsi accompagner *c'est "intégrer le fait que l'on ne peut pas agir et décider à la place de quelqu'un", "s'éloigner de la prise de pouvoir qui peut advenir si facilement dans nos métiers"* (Cifali, 1998, p. 137) et « *ne veut pas dire « faire à la place de l'autre », mais permettre à l'autre de découvrir ses propres possibles pour aller vers une dynamique de respect et de ses besoins »* (Salomé 1997, p. 259). Ainsi « *Une relation d'accompagnement dans le temps permet de passer de l'écoute ouverte des faits, du ressenti, du retentissement et des idées à une écoute plus centrée sur la personne et non sur le problème mais également d'une écoute active qui permet à celui qui parle d'entendre ce qu'il dit à une écoute participative permettant à la personne de faire pour elle* » (Salomé, 1997, p. 256).

« *Accompagner ce n'est pas conduire, ni escorter, ni guider* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 26) et des actions comme aider, faciliter… ne suffisent pas, surtout dans une relation professionnelle.

Accompagner c'est "*savoir être là*", c'est "*être pris dans une énigme*"(p. 126), c'est "*être intelligent dans les situations singulières*" ce qui nécessite des "*connaissances extraites des sciences humaines*" (p. 124) mais aussi des "*compétences relationnelles*". C'est "*construire des connaissances à même le vivant*" (p. 125). C'est "*restituer à celui qui est tellement engouffré dans le présent son rapport à un passé et un futur*" (p. 126). C'est "*être fiable*" et "*accepter l'incertitude*" (p. 131) (Cifali, 1998).

> « L'accompagnement montre qu'il n'est pas le lieu pacifié d'une seule problématique mais bien le champ dynamique de plusieurs problématiques qui lui sont transversales : de la place et du déplacement, du passage et du dépassement, du lien et du déliement. Trois figures animent cette dynamique : le lien, la veille et le partage. Ce qu'elles disent c'est la force et l'opérativité formatrice du lien, la nécessité d'une attitude de veille, autrement dit d'ouverture à soi à l'égard d'autrui (se formant), le besoin vital d'une existence qui se vive sur le mode du partage. Elles constituent le fondement d'une dimension anthropologique renvoyant nécessairement à la question de l'Autre » (Paul, 2004, p. 307).

3.2.2 Accompagner professionnellement

> « *Mettre en place un accompagnement professionnel suppose des remises en questions, des craintes, des incertitudes, des ambigüités, des prises de risques* » (Lafortune, 2008, p. 32).

> *« Accompagner, c'est être sur le même chemin, c'est rencontrer, c'est tenter que quelque chose se noue entre deux personnes qui ne sont pas à la même place : un professionnel qui est dans son rôle, son métier et un être humain en quête, en devenir, en interrogation ; un professionnel qui travaille et un autre qui tente de vivre, de se dépasser. Entre les deux, il y a une énigme : qu'est-ce qui fait réussite, qu'est-ce qui fait rencontre ? »* (Cifali, 2002)

Il ne s'agit donc pas de « faire à la place de » mais de permettre à l'autre de passer la difficulté, lui permettre son orientation en lui laissant les choix. Il s'agirait de générer une méthode où la personne élabore sa solution. *Le professionnel vient avec ses outils, ses techniques, ses médiations, ses dispositifs ; c'est un professionnel bien intentionné qui voudrait que l'autre se transforme, évolue, quitte ses difficultés.*

> « " *Aller avec* " *évoque un professionnel qui se déporte vers le chemin de l'autre. Il est là, présent, permettant qu'un autre traverse l'épreuve, le moment, l'évènement. L'autre pourrait ainsi* " *compter sur* " *l'accompagnateur mettant à son service le savoir qu'il possède. Accompagner signifierait que l'on a intégré le fait que l'on ne peut pas agir et faire à la place de quelqu'un : que, sur certains registres de la vie, on ne peut contraindre, qu'il faut* " *aller avec* ", *dans le mouvement imprimé par un autre. On propose, on accueille, on suggère, on renonce à l'injonction. Avec accompagner, on s'éloignerait, aussi de la prise de pouvoir avec autrui* » (Cifali, André, 2007, p. 45).

Cela permet de poser la question du professionnel accompagnant. Un accompagnant qui ne connaît pas au plus près le métier dans ces contraintes quotidiennes, dans ses joies et ses

peurs, comme c'est le cas de la plupart des formateurs en IUFM, peut-il accompagner au métier ?

> « *Sur le plan du contenu, l'accompagnement veut allier théorie et pratique, réflexion et action, de façon intégrée et complémentaire. Cet accompagnement vise à susciter l'activation de connaissances ou d'expériences antérieures et l'expertise des personnes accompagnées afin de favoriser la construction et le développement d'une culture associée au fondement du changement, à susciter des conflits sociocognitifs et à profiter de ceux qui émergent au cours de la discussion, à coconstruire dans l'action, à mettre en évidence les conceptions et à tirer profit des prises de conscience de certaines constructions. Cet accompagnement présuppose une interaction entre la personne accompagnée et celle qui est accompagnée mais aussi entre les personnes qui sont accompagnées* » (Lafortune, 2008c, p. 30).

> « *L'accompagnement ne crée pas le changement, il le met « en scène », il le travaille* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 65).

Il s'agit pour l'accompagnant de permettre l'acquisition d'un « *savoir actualiser* » par l'accompagné ou les accompagnés plutôt qu'un « *savoir appliquer* » avec 4 mouvements : réalisation, virtualisation, potentialisation, actualisation (Le Boterf, 2002).

Accompagner des débutants devient un nouveau défi car, généralement, ils ne sont pas demandeurs d'accompagnement même si ce dernier est « offert » dans le plan de formation. Cela renforce ainsi l'énigme de la rencontre.

3.2.3 Compétences de l'accompagnateur

> « *L'accompagnant offre à l'autre un cadre dont il est garant, il déclenche dans le cadre établi un travail sur soi afin que l'autre puisse faire son propre cheminement. Les dispositifs mis en place avec leurs rituels doivent permettre une entrée dialogique, dialectique. Par cette entrée dialogique l'accompagnement vise un processus de changement, mis en scène et travaillé* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007).

> « *Il s'agit d'une personne-ressource et non d'un contrôleur. Il accompagne la personne, essayant de la comprendre en contexte, selon une approche critique constructive et non de critique- jugement* (Roegiers, De Ketele, 2001, pp. 226-234).

L'accompagnateur doit être un accompagnant écoutant et reformulateur afin que l'autre puisse entendre ce qu'il dit ; un accompagné participant.

> « *En tout cas, l'accompagnateur n'est pas du tout celui qui fait autorité dans le choix ou dans l'élaboration du chemin […] Il est utile, il sert, il est « au service de »* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 22).

> *« Cette relation* [d'accompagnement entre deux êtres] *s'établit s'il y a disponibilité des deux parties dans une temporalité établie. Un accompagnant écoutant et reformulateur afin que l'autre puisse entendre ce qu'il dit ; un accompagné participant* » (Paul, 2004, p. 308).

Accompagner c'est encore « *accepter de se décentrer sur l'autre, accepter de faire de la place en soi pour accueillir ce qui viendra de lui, accompagner c'est aussi renoncer à nourrir la bonne image de professionnel (réponse immédiate à la demande) et renoncer au pouvoir de savoir pour l'autre* » (Salomé, 1997, p. 255).

Pour Le Bouëdec, Crest, Pasquier et Stahl, accompagner c'est développer des compétences d'écoute, d'analyse et d'influence qui vont se jouer dans des actions comme « *diriger, conseiller, bousculer, proposer, recommander…* » (Le Bouëdec, Crest, Pasquier, Stahl, 2001). Tout cela se passant selon des « *principes de bienfaisance, d'autonomie et d'alliance* » (Le Bouëdec, Crest, Pasquier, Stahl, 2001).

> « *L'accompagnant n'est en effet pas épargné par les paradoxes : entre son désir d'aider et de laisser l'autre libre, entre le laisser libre et lui imposer quelques contraintes pour justement l'aider à sortir de sa situation. Il doit lui-même s'engager tout en se situant en retrait, s'impliquer tout en s'effaçant, sans cesse s'adapter, s'ajuster, changer de registre* » (Paul, 2004, p. 114).

D'autant plus que l' « *on peut dire que le praticien serait d'abord orienté par l'Action, les changements dans l'univers de sa classe et les Savoirs pratiques qui lui permettraient d'être plus professionnel dans sa classe, ce qui n'empêche pas qu'il puisse adopter une attitude de recherche. De son côté, le chercheur serait d'abord centré sur la Compréhension, mais peut être aussi intéressé par la création de Savoirs d'Action pour lui et/ou pour d'Autres qui seraient transférables dans d'autres situations, afin de les rendre disponibles et les partager autant avec des praticiens qu'avec la communauté scientifique. Il peut ainsi mieux accomplir son métier. Bref, chacun a son projet d'action et/ou de création de savoir en plus de celui de se développer professionnellement* » (Donnay, 2009, pp. 4-5).

> « *Les ambivalences* […] *nous avons obligation de les travailler. Non qu'il s'agisse de vivre la douleur ou la difficulté de l'autre : l'intelligence du formateur consiste à être impliqué et désimpliqué à la fois, touché certes mais pas envahi. La bonne distance, jamais donnée, résulte d'un travail constant, qui permet de ne pas payer, pour la relation engagée, un prix trop lourd »* (Cifali, André, 2007, p. 49).

> « *L'accompagnant* [peut servir] *alors de réceptacle à la plainte. Le piège d'être pris à parti ou de prendre parti se tend et se détend selon que se consolident ou se fragilisent les relations* » (Cifali, Théberge, Bourassa, 2010, p. 183).

> « *Les qualités personnelles* [de l'accompagnateur] *engagent une histoire, requièrent une capacité de réflexivité sur ce que nous faisons ; une aptitude à nous remettre en question, à n'avoir pas toujours raison ; à nous confronter avec autrui* » (Cifali, André, 2007, p. 49).

Il est donc nécessaire, lorsque nous sommes accompagnant de « *se préparer à l'imprévu, au plaisir de la surprise* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 285), à « *faire avec des fragments (faire le deuil de la totalité)* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 285) et enfin de « *parier sur les possibilités de l'autre* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 285).

> « *Susciter des conflits sociocognitifs qui sont un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 201)* » (*In* Lafortune, 2008, p. 20).

Il s'agit ainsi de « *permettre la mise en dialectique* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 224), d'entrer dans une « *communication dialogique*,[dans un] *travail du sens*, [mais surtout dans un] *travail de l'agir sensé dans une perspective éthique* » (Lhotellier, 2001, p. 184).

3.2.4 Postures de l'accompagnateur

- Accueil : la nécessité et sûrement la difficulté d'accueillir, lors de chacune des rencontres, l'autre tel qu'il est, là où il se trouve dans toutes ses différences par rapport à ce que l'accompagnant est, par rapport au cheminement de celui-ci. Ce dernier ne doit pas voir, en l'accompagné, un être rêvé, imaginé, idéalisé afin d'être au plus prêt de ses préoccupations.

- Écoute : engagé, le plus souvent, dans une écoute clinique, il s'agit, pour l'accompagnant tout comme pour un consultant « *d'appréhender comment les acteurs sociaux jouent, rejouent ou improvisent des scénarios qui constituent leur histoire en train de se faire dans la dynamique propre d'une organisation* » (Guist-Desprairies, 2003, p. 26).

- Présence : dans une relation duelle ou de groupe il s'agit bien d' « *être présent à l'autre, au groupe* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 251). « *Il* [un professionnel] *est là, présent, permettant qu'un autre traverse l'épreuve, le moment, l'évènement. L'autre pourrait ainsi « compter sur » l'accompagnateur mettant à son service le savoir qu'il possède* » (Cifali, André, 2007, p. 45).

- Confiance : une situation de confiance est nécessaire à la bonne circulation entre pairs, mais aussi entre le groupe et chacun de ces participants avec le ou les formateurs. « La présence va "comme de soi", sans que l'on sache ce qui va advenir. Il y a donc une confiance qui s'est construite » (Cifali, 1998, p. 127).

- Authenticité : la parole de chacun dans le groupe se doit d'être authentique : « *On ne peut être présent que si l'on prend intérêt à ce que l'on vit, si "l'autre" de la relation nous importe malgré qu'il ne nous est rien, sinon professionnellement : on ne le considère pas comme un objet, mais comme un sujet vivant capable de parole* » (Cifali, 1998, p. 126).

- Disponibilité : l'accompagnant se doit d'être disponible c'est-à-dire développer une disponibilité sensible : physique, émotionnelle, personnelle, existentielle en mettant à profit toute son humanité pour l'écoute de la personne accompagnée.

- Éthique : cela renvoie essentiellement au fait que dans l'accompagnement, comme souvent c'est le cas en analyse de pratique professionnelle, il n'y ait « *pas de jugement* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 284). L'accompagnant doit « *travailler ses limites* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 250), respecter le groupe, chaque membre du groupe.

> « *Une posture régie par la logique de promotions des possibles* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 284).

> « *Les gestes d'accompagnement se détachent des précédents [gestes de soutien et gestes de médiation-conseil] par l'univers dans lequel ils s'inscrivent : univers du cheminement, développement de la réflexion des équipes dans la durée, écoute des praticiens, présence sur le terrain, instauration d'une communauté de praticiens ouverts à leur développement professionnel Proche de la posture de consultant qui ne donne pas la solution, de la figure du passeur qui marque par sa présence l'importance de l'équipe, du stagiaire, du praticien et signifie sa reconnaissance du travail initié, l'accompagnateur accorde au contexte toute son attention sachant que c'est de la pratique que surgissent les questions les plus souterraines. L'accompagnateur apporte une ouverture sur les dimensions humaines et matérielles, culturelles et pratiques, il ne sous-estime pas les demandes " d'outils " parce qu'il sait qu'elles cachent d'autres demandes* » (Jorro, 2002, pp. 51-52).

3.2.5 Accompagner un groupe

Dans son ouvrage « *L'accompagnement professionnel ?* », Vial et Caparros-Mencacci posent la question : « *Peut-on faire de l'accompagnement d'un groupe ?* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 84), question à laquelle il répond en reprenant des propos de Guist-Desprairies pour argumenter le fait que l'accompagnement puisse être collectif :

> « *Si l'intervention rend possible ce questionnement qui vient dire le désir, l'étrangeté, l'insupporté […] rassembler, faire tenir ensemble, séparer, décomposer, se saisir, se dessaisir sont autant d'opérations […] retracer les voies qu'emprunte l'individu pour s'insérer dans un collectif et mesurer ce qu'il lui en coûte, repérer les modalités d'évitement de la souffrance[…] pour composer avec l'irréductibilité du conflit ou encore identifier les conditions d'instauration du malaise ou le déclenchement de la crise, saisir comment l'imaginaire se réfléchit dans des créations institutionnelles* » (Guist-Desprairies, 2003, p. 35) , *« alors l'accompagnement peut-être aussi bien en collectif qu'en individuel* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, pp. 84-85).

Ils en appellent ainsi au métier de consultant qui s'insère alors dans un collectif pour le stimuler afin que l'équipe produise et valide ce qui est fait (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 85).

Dans l'accompagnement d'un groupe l'enjeu est donc double : à la fois accompagner le groupe dans son devenir et à la fois permettre l'accompagnement de chacun des membres du groupe.

> « *Un accompagnement socioconstructiviste suppose également un processus de coconstruction permettant à chaque personne, à partir de son propre modèle, qu'il soit conscient ou non, de participer au développement du modèle collectif qui sera reconstruit individuellement et utilisé ultérieurement différemment par chaque personne* » (Lafortune, 2008, p. 14).

Nous entendons ici groupe comme l'ensemble des formés et des formateurs associés, tous devant être dans cette problématique d'accompagnement et pour cela,

> « *L'accompagnateur ne précède pas, il ne corrige pas, il n'est pas le maître, il est (ou mieux, il devient dans l'accompagnement) compagnon (de route). C'est ce sens-là qui nous importe ici, dans l'accompagnement professionnel* » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 22).

Dans la formation, il ne devrait donc pas occuper, à quelques moments de l'année, la place d'évaluateur des membres du groupe accompagné. Or, il arrive parfois que le nombre de formateurs est réduit par rapport au nombre de formés à suivre et il arrive donc que le formateur accompagnateur soit aussi obligé de « coiffer sa casquette » d'évaluateur, d'autant plus que l'évaluation terminale, à la vue du dossier du formé, est prononcée par le responsable de GAP. Comment alors être à la fois compagnon de route et évaluateur du chemin parcouru ?

> « *Lorsque l'accompagnement est collectif, le groupe constitue un espace intermédiaire et exerce des forces de liaison qui suscitent des ouvertures et la générativité des pensées* » (Cifali, Théberge, Bourassa, 2010, p. 183).

En effet, dans un groupe, « *chacun y joue une part de soi, de son histoire* » (Cifali, André, 2007, pp. 48-49) et cela est valable autant pour les formés que pour les formateurs-accompagnateurs du groupe. Cette histoire peut, alors, être à l'origine de Traces Écho ou de Traces Rapportées révélées au groupe si les personnes osent, s'autorisent à les dévoiler. « *L'autre nous touche, nous sommes impliqués. La relation à l'autre est un accélérateur d'inconscient.* » (Cifali, André, 2007, p. 48). Dans cet accompagnement de groupe, chacun est dans l'incertitude du chemin à parcourir ensemble et de son « arrivée » ; le chemin tout comme l' « arrivée » sont à construire ensemble, chacun devant apporter « sa pierre », sa contribution, aussi minime soit-elle à leurs constructions. Si précédemment, le terme d'arrivée est mis entre guillemets, c'est pour spécifier que celle-ci, en formation professionnelle n'est peut-être jamais atteinte – et surtout pas à la fin d'une seule année de formation ! – les gestes professionnels et les postures s'affinant, se différenciant au cours des différentes rencontres (élèves, collègues, formateurs…) réalisées tout au long de la carrière. Cette visée floue, incertaine, lointaine explique peut-être la réticence de certains membres de groupe d'accompagnement à avancer sans but construit, définitif, permanent. D'où l'intérêt d'instaurer au sein du groupe un non jugement des actes, des dires et des faires et de permettre au groupe « *de mesurer à chaque fois les possibilités et les limites de telle situation singulière* » (Cifali, André, 2007, p. 49).

3.3 L'analyse de pratique professionnelle

> « *La professionnalisation des métiers de l'enseignement suppose qu'on sache décaler son regard par rapport à ce qui mobilise le plus* » (Astolfi, 2008, pp. 120-121).

3.3.1 Une formation initiale par l'analyse de pratique

A la suite du rapport Bancel (1989) et de ses préconisations, l'institution a inscrit l'analyse de pratique, dans un premier temps, dans les fondements de la réalisation du mémoire professionnel à réaliser par les professeurs stagiaires au cours de leur formation initiale. Ainsi, la circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 en fixe les modalités de réalisation et indique qu' « *il s'appuie sur l'analyse de pratiques professionnelles, rencontrées en particulier lors du stage en responsabilité, et doit permettre de vérifier les capacités du professeur stagiaire à :*

- *identifier un problème ou une question concernant ces pratiques ;*
- *analyser ce problème ou une question concernant ces pratiques ;*
- *analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existants dans ce domaine.*

Il ne doit ni constituer une simple narration d'un travail personnel dans analyse et réflexion critique, ni être une réflexion théorique ou historique extérieure à l'expérience du professeur stagiaire. »

Très souvent, les analyses de pratiques mises en place dans les groupes de formation initiale, pour entraîner à et permettre ainsi une entrée dans l'écrit, sont parties de l'émergence de problèmes et de leurs analyses.

Dés 1991, dans certains IUFM, commencent à se mettre en place des analyses de pratiques professionnelles collectives à côté d'analyses de pratiques individuelles. Ces dernières sont réalisées notamment dans le cadre des stages de pratique accompagnée et des

visites lors des stages en responsabilité. L'analyse des pratiques professionnelles devient alors l'apanage des Maîtres Formateurs pour les professeurs stagiaires du premier degré et des professeurs d'IUFM pour les enseignants stagiaires du second degré. Notons que le GEASE, expérimenté en formation continue aux CEMEA, puis mis en place avec des étudiants de DEUG, a diffusé nationalement à partir de 1991 (Fumat, Vincens, Étienne, 2003, pp. 15-16).

En 1994, la note de service n° 94271 du 16-11-94 introduit pour la première fois un référentiel des compétences professionnelles du Professeur des Ecoles stagiaire en fin de formation initiale. Cette note de service stipule qu'il s'agit « *d'un enjeu fondamental que de s'attacher à développer chez tous les futurs enseignants à la fois les capacités à analyser et à évaluer sa pratique professionnelle et le goût de poursuivre sa propre formation. Ceci implique que l'acquisition des compétences professionnelles se fasse selon les modalités qui permettent au stagiaire de prendre le recul nécessaire à l'analyse de son activité (analyse de son action, analyse du public destinataire, analyse du contexte dans lequel se situe l'action* […] *Il* [le professeur des écoles stagiaire] *doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement.* » Rappelons que c'est en 1994 que paraît en langue française l'ouvrage de Schön « *Le praticien réflexif* ».

Devant la demande criante d'un allongement de la formation, la circulaire n° 2001-150 du 27-7-01 fixe « *l'accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue* ». Cet accompagnement aura lieu sur deux ans une fois la formation initiale réalisée. Elle préconise *« une démarche à privilégier : les ateliers d'analyse de pratiques qui permettent d'identifier et d'analyser les expériences professionnelles avec des collègues et des experts, doivent être privilégiés : étude de cas, mise en relation des résultats obtenus et des démarches utilisées, analyse des incidents critiques et des réussites, etc. Ils nécessitent une organisation particulière : étalement dans le temps, groupes restreints et travail de proximité.* »

En 2006, l'arrêté du 19 décembre fixe le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM[20]. Ce dernier indique dans son article 5 que « *la formation professionnelle initiale, dispensée en institut universitaire de formation des maîtres, doit permettre d'assurer une maîtrise suffisante de chacune des dix compétences suivantes :*

- *agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ;*
- *maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ;*
- *maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ;*
- *concevoir et mettre en œuvre son enseignement ;*
- *organiser le travail de la classe ;*
- *prendre en compte la diversité des élèves ;*
- *évaluer les élèves ;*
- *maîtriser les technologies de l'information et de la communication ;*
- *travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ;*
- *se former et innover* ».

Et nous pouvons constater que dans l'annexe à l'arrêté cité précédemment le terme d'« analyse de pratique » disparaît au profit du terme « accompagnement » (8 entrées). Cependant, comme en guise d'avertissement, il est écrit que « *des savoirs théoriques déconnectés de la pratique sont inefficaces dans une formation professionnelle et,*

[20] Consultable sur http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm

symétriquement, les situations rencontrées sur le terrain par les professeurs stagiaires ne sont pleinement formatrices que si elles sont analysées à l'aide d'outils conceptuels et des apports de la recherche universitaire. » De plus apparaît d'une part dans la compétence 10 « *se former et innover* » : « *Il* [Le professeur stagiaire] *est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.* » et d'autre part dans le paragraphe concernant les formateurs : « *Il est également nécessaire qu'il* [le formateur qui encadre le professeur stagiaire dans les établissements scolaires] *connaisse les bases de la formation d'adultes, qu'il soit ouvert à des domaines disciplinaires et transversaux autres que la ou les spécialités d'origine, qu'il sache conduire un groupe d'analyse de situations et d'exercices professionnels ou accompagner un stagiaire...* »

Enfin, en 2009, paraît, la circulaire n° 2009-1037 du 23-12-2009 pour la mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement. Dans celle-ci existe simplement une seule occurrence concernant l'analyse : « *Cette formation visera à offrir à chaque étudiant une initiation à la recherche, qui devra se traduire par la réalisation d'un travail de recherche individuel ou collectif. Cette dimension doit faire partie du bagage du futur professionnel afin de lui donner les moyens d'analyser et de faire évoluer ses pratiques tout au long de sa carrière, en prenant en compte les évolutions scientifiques et sociétales*. »

3.3.2 L'analyse de pratique

Tout d'abord, il ne peut y avoir analyse de pratique professionnelle que si la personne dont on analyse la pratique professionnelle est présente. Aussi, dans un groupe d'analyse de pratique professionnelle, nous appellerons "acteur" la personne qui soumet une pratique professionnelle à l'analyse. Si cet acteur n'est pas présent lors de l'analyse, il ne s'agit plus d'une analyse de pratique mais seulement d'une étude de cas. Dans l'étude de cas, il ne peut donc y avoir interrogation de l'acteur, phase qui est, pour nous, essentielle dans le processus de mise à distance du groupe et de l'acteur.

Ce qui est avant tout recherché par l'analyse de pratique c'est l'acquisition de schèmes d'action, une mise à distance de la pratique et ainsi une aide au changement. Ainsi les analyses de pratique avec débutants s'appuient souvent sur ces trois objectifs pour leur mise en œuvre.

> « *Que signifie "analyser une pratique professionnelle" ?*
> - *analyse, car il s'agit de comprendre le réel, d'apporter une intelligibilité sur son action, en essayant d'expliciter, d'expliquer ou d'interpréter, à l'aide de modèles théoriques ;*[…]
> - *analyse d'une pratique, c'est-à-dire d'une manière de se situer, de s'adapter, de transformer, d'agir dans et sur le monde ;*
> - *d'une pratique professionnelle, c'est-à-dire dans le cadre d'un rôle, d'un statut, d'une fonction, d'un métier, qui renvoie à une identité professionnelle et à une institution.* […]
>
> *Si analyser sa pratique n'est pas une attitude spontanée, mais réfléchie ; si cette analyse est difficile, doit s'instrumenter, se travailler, notamment dans et par la formation. Il est nécessaire :*
> - *de se mettre en projet d'analyser sa pratique, de donner un sens à cette activité ;*

- *de s'organiser, de s'en donner les moyens* » (Tozzi, 1998, p. 81).

Pour Jean-Marie Barbier « *une pratique* » peut-être définie « *comme un* processus de transformation d'une réalité en autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain » (Barbier, 2000, p. 40). Il ajoute plus loin qu' « *une pratique ne se limite pas à sa dimension opératoire. De multiples processus et réalités l'accompagnent »* (Barbier, 2000, p. 41).

> « *La* pratique, *bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux* procédés *pour* faire. *La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre* » (Beillerot, 2000, p. 22).

Ainsi l'analyse de pratique s'intéresse à la dimension opératoire, au faire et aux gestes mais surtout aux processus, aux procédés pour faire. C'est dans l'interrogation de la ou des réalités que la multiréférentialité permet d'en donner des éclairages différents. Le travail d'analyse aboutit donc à éclairer des schèmes d'action en visant leurs acquisitions pour transformer les gestes professionnels.

3.3.3 Les caractéristiques d'une analyse de pratique

> « *Que l'analyse des pratiques et des situations professionnelles se fasse dans un groupe est essentiel. Parce que le travail s'opère dans une relation à un autre, à d'autres sujets, il constitue une démarche de changement dans la relation par la relation* » (Giust-Desprairies, 2005a, p. 40).

- Un cadre fixé, de temps et de durée, de constitution du groupe.

- La suspension du jugement : dans la plupart des dispositifs d'analyse de pratique, le jugement est suspendu d'une part parce que juger ne fait pas avancer par rapport à la compréhension des situations et d'autre part les jugements peuvent porter préjudice à l'intégrité de la personne touchée. Le formateur doit être garant de ce non jugement au cours de la séance, mais cela peut être dévolu à chacun des membres du groupe participant à l'analyse de pratique.

> « *Selon l'intentionnalité du travail, cette suspension peut servir une finalité thérapeutique qui repose sur la confiance, une démarche de formation qui suppose que le groupe travaille ni dans le jugement ni dans le conseil, enfin un dispositif de recherche plus ou moins clinique sur le travail qui cherche à discerner les* styles *et les* genres (Clot, 1999) » (Étienne, 2008, p. 2).

Mais lorsque l'analyse de pratique est réalisée dans un collectif de pairs, tout jugement émis peut aussi affecter des pairs.

En effet, « *Quiconque* s'identifie *à un proche est personnellement touché par les jugements dont il est l'objet* » (Perrenoud, 1994, p. 90). D'autre part, « *nombre de jugements sont portés* sur le vif, *parfois à l'emporte-pièce* » (Perrenoud, 1994, p. 90).

Or, l'intention principale de l'analyse de pratique, c'est de prendre de la distance par rapport aux actes et ainsi de reporter nos réactions ; l'émission de jugements ne semble donc pas en accord avec cet objectif.

La description ou la narration d'une situation, d'une difficulté rencontrée ou bien le visionnage d'une vidéo sont généralement le point de départ de l'analyse de pratique professionnelle.

- Une analyse multiréférentielle (Ardoino, 1986) est avancée pour faire face à la complexité (au sens d'Edgar Morin) des situations et des pratiques.

> « *Assumant pleinement l'hypothèse de la complexité, voire de l'hyper-complexité, de la réalité à propos de laquelle on s'interroge, l'approche multiréférentielle se propose une lecture plurielle de ses objets (pratiques ou théoriques), sous différents angles, impliquant autant de regards spécifiques et de langages, appropriés aux descriptions requises, en fonction de systèmes de références distincts, supposés, reconnus explicitement non-réductibles les uns aux autres, c'est à dire hétérogènes* » (Ardoino, 1993, p. 15).

Jacques Ardoino distingue ainsi trois types de multiréférentialités :

- « *une multiréférentialité de compréhension, au niveau de l'approche clinique*
- *une multiréférentialité interprétative à partir des données précédentes*
- *une multiréférentialité explicative, plus interdisciplinaire, orientée vers la production de savoir* » (Ardoino, 1986, p. 4).

La figure 13 suivante résume les corrélations existant entre les situations d'enseignement et les analyses de pratique enseignante réalisées dans un cadre sécurisé et sécurisant.

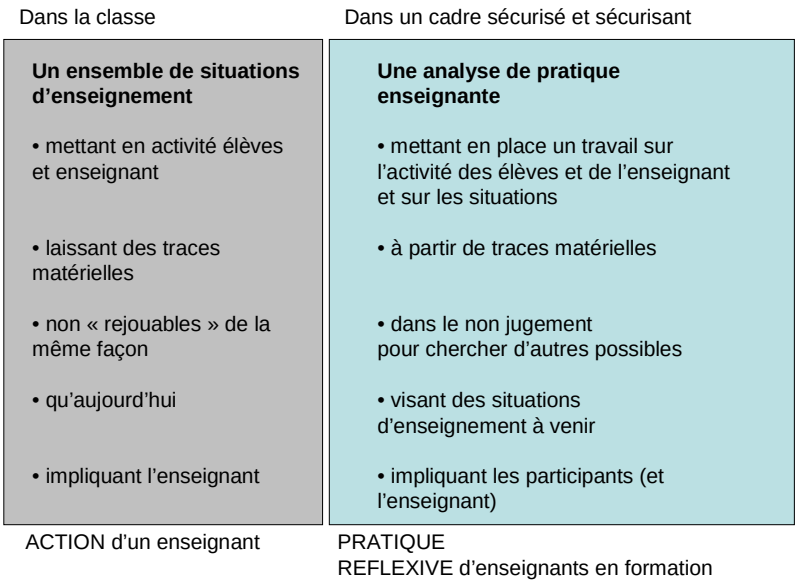


Figure 13 : De la classe à l'analyse de pratique enseignante

3.3.4 La question des dispositifs d'analyse de pratique

Les dispositifs d'analyse de pratique sont très nombreux et variés et si certains auteurs les distinguent, à partir des matériaux empiriques privilégiés, en deux catégories : « *les discours sur les pratiques d'une part et les matériaux observés d'autre part* » (Marcel, Orly, Rothier-Bautzer, Sonntag, p. 152) nous privilégierons une distinction entre analyse de pratique individuelle et analyse de pratique collective. Nous nous intéresserons, essentiellement, dans le cadre de cette recherche, aux analyses de pratique collective. D'autre part nous focaliserons sur des mises en œuvre au niveau local.

- Le GEASE, une spécificité montpelliéraine.

Nous ne rappellerons, ici, n'ayant pu en observer lors de notre recueil de données, que les différentes phases qui fondent le GEASE dont le lecteur a pu voir une illustration, au début de ce travail de recherche, dans "Histoire d'un parcours".

Une séance de GEASE se déroule selon quatre temps :

- exposition d'une situation par le narrateur,
- exploration par questionnement des pairs et réponse du narrateur,
- interprétation de la situation par les pairs sans intervention du narrateur
- et enfin réaction du narrateur aux interprétations des pairs.

Il se rajoute, très souvent, une cinquième phase nommée méta-GEASE qui doit permettre « *une exploration de ce qui s'est passé en termes de connaissances, de compréhension et de dynamique de l'action* » (Fumat, Y., Vincens, C., Étienne, R., 2003, p. 42).

Nous rajouterons l'importance, dans le GEASE, de la préparation de la salle et de la place du formateur.

> « *Le formateur ou le groupe dispose en cercle les chaises au nombre requis par l'effectif (12 à 15 est un maximum). Toutes les personnes doivent pouvoir se voir et les sièges sont suffisamment espacés pour que chacun puisse étirer ses bras ou modifier sa position sans devoir s'excuser auprès de son voisin. […] L'essentiel est que la* bonne distance *s'établisse sans effet de protection ou de mise en retrait, tels que la prise de notes ou la table servant d'écran* » (Fumat, Y., Vincens, C., Étienne, R., 2003, p. 31).

> « *La place du formateur n'est pas neutre ; elle signifie qu'il accompagne le travail pendant la séance. Il ne s'assoie pas le dernier, de façon à permettre aux participants de choisir leur place, car il y a plus d'interactions dans la relation de face à face que dans celle de voisinage* » (Fumat, Y., Vincens, C., Étienne, R., 2003, p. 31).

- La table ronde, une variante du GEASE.

Le dispositif intitulé par les formateurs « Table ronde » est en fait une émanation du GEASE, dont il a été question précédemment. En début de GEASE, nous nous rappelons que le choix du narrateur et donc de la situation est réglé par l'annonce de la formule suivante par l'animateur : « *A partir de maintenant, le premier qui prend la parole la gardera un moment pour exposer une situation à explorer ensuite* » (Fumat, Vincens, Étienne, 2003, p. 34). Cette phase d'attente que l'un des membres du groupe prenne la parole est parfois très longue, notamment en formation initiale au cours de laquelle chaque enseignant stagiaire est « volontaire » du seul fait d'appartenir au groupe. Aussi pour pallier à cette attente et ainsi « gagner du temps », l'animateur commence par un tour de table, d'où le nom du dispositif, qui permet à chacun, autour de la table, d'énoncer en quelques minutes une situation ou un problème rencontré ou observé (le lecteur trouvera en annexe 8 l'expression des thèmes à travailler lors de la table ronde du 17.09.2007 qui a donné lieu ensuite au traitement du thème " les bavardages systématiques ").

La table ronde est un dispositif qui permet de donner la parole à chacun des participants et ce, à tour de rôle, elle sert ici d'accroche afin que chaque participant puisse livrer rapidement un cas susceptible d'être traité. Cette accroche avait été mise en place dans le GEASE afin de rendre l'entrée dans l'analyse moins psychologisante. De plus, nous avons noté lors de notre observation que cet exposé de problèmes rencontrés par les participants est un moment d'écoute important de la part de chacun.

A la suite de ces expositions rapides, l'animateur rappelle les différents thèmes qui pourraient être abordés et demande à ce que l'un d'entre eux soit choisi par le groupe ou bien tous les thèmes dévoilés par le tour de table sont soumis aux membres du groupe. Cette phase, à son tour, peut-être relativement coûteuse en temps. Préalablement au tour de table, le groupe de formés et le formateur ont fixé ensemble la durée qui sera consacrée, dans la séance de GAP, à la table ronde. Elle n'occupe donc pas toute la séance du GAP, ainsi il a été consacré 25 minutes à la table ronde concernant les « bavardages systématiques » que nous allons analyser par la suite. Un seul sujet est généralement choisi par le groupe mais parfois deux sont autorisés par le formateur devant la difficulté des enseignants stagiaires à choisir. Même si les participants choisissent 2 à 3 sujets à traiter, le temps imparti ne permet en règle

générale de n'en traiter qu'un seul. Un ou deux rapporteurs sont choisis dans le groupe à tour de rôle, ils réaliseront le compte rendu de la table ronde en une ou deux pages, compte rendu qui sera communiqué la fois suivante à l'ensemble du groupe, y compris le formateur.

Une fois le choix effectué par le groupe, l'enseignant stagiaire qui a proposé la situation ou le problème reprend alors la parole, durant une dizaine de minutes, pour la ou le développer. A partir de ce moment nous retombons donc dans les différentes phases du GEASE. Suivent ensuite le questionnement du groupe, puis la formulation des hypothèses durant laquelle le narrateur écoute et enfin la parole lui est rendue afin qu'il puisse exprimer l'effet ou les effets des hypothèses (et ou du questionnement) sur l'explicitation de la situation ou du problème exposé.

- L'analyse de pratique à partir de traces pour une prise en compte de débutants

Dans l'Analyse de Pratiques avec Travail Préalable des Pairs (APPTPP), l'intervention du narrateur est différée. Ce dernier a fourni, préalablement à la séance, un ensemble de traces mémoire de sa pratique sous la forme qu'il souhaitait. Ce portfolio de son intervention constitue une collection de traces mises à la disposition du formateur. Ce dernier, quant à lui, met en énigme certaines traces, mise en énigme qui est proposée, en première partie de séance, au groupe de pairs (le narrateur assiste, sans participer, à cette première partie) afin de le faire travailler de manière collective sur l'utilisation ou sur la place et le rôle des traces dans la pratique. Ce travail peut être l'occasion d'échos dans leurs propres pratiques et ces traces écho peuvent générer, de la part du narrateur, des traces réplique lors de la narration. Dans une seconde partie, le narrateur est invité à prendre la parole pour relater et expliquer ce qui s'est passé lors de la pratique puis, à la suite de son intervention, les pairs le questionnent.

Chapitre 4 : Les cadres d'analyses

4.1 L'enseignement : un monde, des mondes !

> « *Tout enseignant, tout éducateur, tout formateur circule et agit dans plusieurs mondes avec un sentiment de malaise tant cette pluralité est difficile à assumer, parfois avec une certaine aisance tant le passage d'un monde à l'autre est vécu comme une ouverture sur de nouveaux horizons. Les projets pédagogiques, les projets d'action, les partenariats sont potentiellement porteurs de mondes pour lesquels les praticiens s'avèrent réceptifs ou frileux* » (Jorro, 2002, p. 61).

4.1.1 Un monde, des mondes

Très souvent, au retour de stage, entend-on de la bouche des enseignants débutants au moment des journées sur le terrain : « c'est un autre monde » ; cette remarque est souvent réitérée lors de la journée d'immersion de la semaine maternelle lorsque ceux qui sont déjà habitués à des élèves d'âge de cycle trois se retrouvent avec des tout petits qui parlent très peu, voire pas du tout. A nouveau lors de la semaine ASH, ils découvrent d'autres mondes tout aussi différents pour eux : le monde du handicap avec l'Institut Médico-Éducatif (IME), la CLIS, l'Unité Pédagogique d'Intégration (UPI)… et le monde de l'adaptation avec la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA), le travail du maître E… Et ce n'est rien à côté de la différence de monde qu'ils caractérisaient lorsqu'ils suivaient durant deux jours une classe de sixième de collège… Il en est de même pour des PLC, lorsqu'ils changent d'établissement et qu'ils effectuent leur stage de pratique accompagnée passant alors d'élèves de seconde à des élèves de sixième.

Des mondes différents, mais pourquoi ?

> Parce que « *nous découvrons le monde comme à travers des lunettes, dans une optique que déterminent nos besoins physiologiques, mais aussi les attentes et les habitudes que notre entourage nous transmet avec un degré variable d'obligation. Le découpage de la réalité que nous proposent les catégories du langage, les règles de la logique, les institutions juridiques et sociales, les traditions religieuses, les sciences de la vie, de la matière, les sciences de la Terre, les sciences de l'Univers, tout cela conditionne, voire prédétermine notre image du monde. C'est comme habitants et usagers, comme locataires, que nous prenons le monde en compte* » (Clavier, 2000, p. 64).

Les nouvelles conditions du milieu mettent en péril ce que nous connaissons déjà, les représentations que nous nous faisons des situations, une rupture s'établit alors avec l'habitude, avec ce que l'on connaît. Il est alors nécessaire de chercher à comprendre, de reconnaître le monde, de s'adapter aux nouvelles conditions, ce n'est pas pour rien que l'on parle du monde du travail, du monde professionnel ! Ce pas que franchissent les étudiants lors

du premier emploi est bien une découverte totale alors qu'ils croyaient le connaître et savoir de quoi il retournait pour avoir été élève, surveillant, Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles (ATSEM), Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS)....

> « *Le monde auquel je m'attends, c'est d'une part, un domaine relativement stable d'objets matériels doués de propriétés constantes, et d'autre part, une certaine régularité du cours des actions et des réactions, physiques et psychologiques, des objets ou des personnes qui m'entourent. Bref, que mon expérience habituelle du monde, ma familiarité avec ses mécanismes et son déroulement, ne soit pas remise en cause radicalement, quelles que soient par ailleurs les surprises ou les incohérences partielles que me réserve la suite des évènements.* » (Clavier 2000, p. 21)

Avec la formation en alternance, les enseignants débutants possèdent, quant à eux, un double statut : étudiants - du moins dans leurs attitudes, puisqu'ils sont fonctionnaires de l'État -, dans les centres de formation, et professionnels débutants sur le terrain. Il s'agit pour eux d' « *une expérience* du monde *et pas seulement des expériences* dans le monde » (Clavier 2000, p. 12). Dans le monde de l'éducation cela est renforcé du fait que l'on travaille avec l'humain, chaque être humain est différent, chaque groupe est différent chacun ayant son lot d'incertitudes, d'attitudes, de réactions, souvent bien singulières. Mais aussi la plupart est passée par l'école et à ce titre a forgé des représentations de ce qu'est ou n'est pas un « bon » enseignant, de ce qu'est son travail.

> « *Quelle qu'ait été la durée* [*de l'expérience singulière de l'École de chacun*] *son degré d'intensité émotionnelle, l'importance de son caractère qualitatif et les conséquences sur l' « histoire de vie » elle permet de nous remémorer des situations éducatives marquantes.* [Mais] *pour l'avoir fréquentée dans son enfance, en gardant des souvenirs vivants, qui ne prétend savoir ce qu'est l'École ? Erreur ! Chez la plupart d'entre nous, il ne reste qu'une représentation simple pour ne pas dire simpliste parfois sans rapport avec la réalité* » (de Miras, 2009, ressource numérique).

> Nous faisons « *une recréation intellectuelle qui commence dès que nous imaginons d'autres scénarios que ceux du passé avéré, d'autres existences inconnues ou impossibles étant données les conditions qui règnent dans notre monde* » (Clavier, 2000, p. 72).

> « *L'autre monde, ou les autres mondes nous offrent un point de vue sur le nôtre, que normalement nous n'avons pas, puisque nous sommes généralement dans ce monde à la fois juge et partie* » (Clavier 2000, pp. 72-73)

Identifier des mondes, pourquoi ? Si ce cloisonnement n'existe pas, pourquoi le créer ? Il est utile à des fins de recherche afin de mieux comprendre ce qui se joue. Si je me suis intéressé et investi depuis que je suis formateur d'enseignants débutants à l'analyse de pratique professionnelle, c'est que durant ces quinze dernières années il existait un enjeu de continuité à mettre en lumière pour les enseignants débutants entre le travail mené en stage

dans une école, un collège ou un lycée et le travail mené en cours à l'IUFM. L'analyse de pratique professionnelle permet d'extraire du terrain de stage des situations professionnelles que l'on peut alors prendre le temps d'écouter, de documenter par un questionnement et afin de le regarder avec des points d'appui différents et avec des regards et points de vue croisés. Le travail en formation ne doit pas s'arrêter pour autant là, sinon l'analyse de pratique professionnelle peut être considérée comme une fin en soi, or elle pourrait être de repartir sur des bases nouvelles que celles-ci soient théoriques ou pratiques. Ces dernières pouvant permettre alors au praticien une analyse *in situ* de situations professionnelles qu'il rencontre, l'analyse de ces situations ajoutée aux analyses des situations précédentes lui permettent alors une analyse de situations qu'il doit résoudre au quotidien, ainsi de suite. Nous constatons donc que l'analyse professionnelle, démarrée en formation initiale doit se poursuivre en formation continuée afin d'une part, prendre l'habitude de l'analyse des situations et, d'autre part, semer les repères théoriques et pratiques permettant l'analyse, repères qui sont autant de points d'appuis par la suite pour des regards diversifiés de sa propre pratique.

Travailler sur des mondes identifiés permet alors de mettre à jour des ruptures : ruptures de pensées, ruptures de discours, ruptures de travail et notamment des ruptures dans un travail mené qui passe essentiellement par la parole, ce qui est le cas dans les analyses de pratique professionnelle. Est-ce que les différents acteurs s'écoutent et s'entendent ou bien sont-ils en rupture, dans ce cas l'enjeu de la formation est bien de rompre cette rupture en mettant du lien. Comment ce lien peut-il alors se faire ? Nous avons déjà repéré précédemment la rupture vécue par les enseignants débutants entre le terrain de stage et le travail mené dans le cadre des cours à l'IUFM, mais il pourrait exister des ruptures entre formateur et formé, formé et formé, institution et formé, institution et formateur, formé et enseignant, formateur et formateur… Ces ruptures semblent être autant d'obstacles à la mise en place de ce qui peut être préconisé en formation initiale. Elles pourraient donc empêcher le retour à la pratique.

4.1.2 Des mondes, un monde dans les représentations des enseignants stagiaires

Nous nous appuierons sur les premières séances menées avec les enseignants stagiaires PE2 ou PLC2. Ces séances ont permis de faire émerger leurs représentations par rapport au métier : grâce à un photolangage il s'agissait, pour les premiers, de compléter la phrase suivante « Pour moi, aujourd'hui, enseigner c'est… » alors que pour les seconds il s'agissait d'indiquer « Pour moi, aujourd'hui, exercer dans un établissement scolaire c'est… ». Les deux publics avaient à choisir une photographie parmi une centaine puis à compléter la phrase fournie par écrit (les annexes 9 et 10 présentent les écrits réalisés respectivement par des PE2 et des PLC2). Une fois cette tâche réalisée ils avaient à faire parler personnages et/ou objets de la photographie choisie en utilisant des « post-it bulles » (les annexes 10 et 11 présentent quelques photographies choisies et travaillées respectivement par des PE2 et des PLC2). Pour les PE2 ce repérage a lieu lors de la première séance de GAP, avant la prérentrée et la rentrée scolaire ; pour les PLC2, il a lieu, lors de la première séance de GFT, c'est-à-dire après la prérentrée et la rentrée scolaire et même après la prise de fonction dans la classe du stage en responsabilité.

Pour les PE2, ce repérage est complété par la séance qui a suivi la prérentrée et la rentrée, séance « tampon » avant la prise en responsabilité totale de la classe. Cette séance a

été intitulée « Surprises et Peurs ». Pour les PLC2, le repérage des représentations sur l'exercice de sa profession peut être complété par la production d'écrits réalisée sur « le ou les silences dans l'exercice de sa profession ».

Chaque séance s'étant appuyée sur des écrits d'enseignants stagiaires, ces derniers peuvent être analysés du côté des mondes révélés et des liens avec des gestes professionnels (Annexes 9 et 11 pour les PE2 et annexes 10 et 12 pour les PLC2) et ainsi donner lieu à une « cartographie » à comparer à une cartographie à laquelle le formateur souhaite les amener progressivement au cours des séances qu'il anime.

4.1.3 Des mondes révélés au travers des représentations

Certains mondes arrivent spontanément dans le travail quotidien de l'enseignant débutant comme nous pouvons le voir dans le tableau récapitulatif de l'analyse réalisée sur les écrits des PE2 (Annexe 13) : il s'agit surtout du Monde de l'Enseignant (ME) et desMondes de l'élève (Mé) et de la Préparation (MP). Avant la prise en charge des élèves, les enseignants débutants semblent donc centrés sur leur monde. Cependant cela peut-être relativisé car lorsque nous observons les photographies choisies lors du photolangage et les dialogues de personnages et d'objets de celles-ci (Annexe 11) nous pouvons observer que le Monde de l'élève (Mé) est beaucoup parlé, est beaucoup plus présent, de plus, sur les quelques exemples (sauvés lors de la rédaction des Échos de Pratiques) nous voyons apparaître le monde de la classe.

D'autres mondes ne semblent pas évidents, ils doivent donc donner lieu à une identification et une prise en compte progressive au cours de la formation. Cependant, nous pouvons constater que chez les PLC2 (Annexe 14), l'exercice permet de révéler beaucoup plus de mondes. En effet apparaissent pour eux en plus des mondes cités mais pour une faible part, le Monde de l'Enseignant Débutant (MED) et le Monde de l'établissement (Mét). L'entrée en pratique professionnelle et la formation associée permettrait d'ouvrir les mondes d'actions de l'enseignant débutant.

Cependant, soyons vigilants et ne tirons pas de conclusions de manière trop hâtive. En effet nous ne nous adressons pas au même échantillon, d'un côté nous avons des PE2 qui

- n'ont pas encore rencontré les élèves
- passeront 24 heures avec les mêmes élèves,
- devront être dans la polyvalence : enseigner plusieurs disciplines ou plusieurs domaines disciplinaires
- ne peuvent refaire un cours déjà réalisé, sinon en attendant l'année d'après, si cela est encore possible !

et de l'autre des PLC2 qui, eux

- ont déjà rencontré les élèves,
- changent de groupes élèves toutes les heures ou toutes les deux heures,
- enseignent une discipline
- peuvent être amenés à refaire un cours plusieurs fois

D'autre part, la consigne n'est pas équivalente, celle-ci cantonne le professeur d'école à sa classe alors qu'elle ouvre le professeur de lycée ou de collège à l'ensemble de

l'établissement, comme si l'enseignant des écoles maternelle et élémentaire ne participait pas à la vie de l'établissement. Certes pour ce dernier, le directeur est un collègue et non un supérieur hiérarchique, mais qu'est-ce que cela change ? Il y a un projet d'établissement, tout comme en collège et en lycée et des participations à de nombreux conseils. Ces points de vues différents auraient-ils pu être un obstacle à la mise en place de formations communes PE2 – PLC2 ? Chacun pourrait en effet recevoir dans cet exercice la consigne « exercer dans un établissement scolaire » et partager ainsi ressemblances et différences pour ouvrir sur une meilleure connaissance des uns et des autres sur le système éducatif.

Malgré la consigne des PLC2, centrée sur l'établissement, nous pouvons remarquer que seules deux propositions concernent le Monde de l'établissement (Mét). L'exercice fait donc apparaître que les enseignants débutants sont centrés sur le monde de l'enseignant (ME).

4.1.4 Ouvrir les enseignants débutants aux mondes

Il s'agit donc, face à la constatation précédente, de voir si les dispositifs de formation proposés dans le cadre de la formation permettent d'ouvrir des enseignants débutants aux mondes.

Face aux enjeux de la formation initiale dispensée en alternance avec des périodes de stages en responsabilité auprès des élèves dans des classes de l'école élémentaire pour les PE2, ou du secondaire pour les PLC2, nous avons décidé d'examiner les liens que les traces entretiennent avec les mondes scolaires suivants :

- Le Monde de l'école (Méc) ou le Monde de l'établissement (Mét) : tout enseignant travaille dans un établissement scolaire et bien que sa classe soit fermée lors des cours, elle est nécessairement en relation avec les collègues ne serait-ce qu'à travers le projet d'école et, pour le primaire, les diverses réunions comme les réunions de cycle. Le discours porte donc sur des représentations de relations entre les membres de la communauté éducative.

- Le Monde de la Classe (MC) : le travail de l'enseignant est réalisé majoritairement en face d'un ensemble d'élèves qui forme une classe. Il doit donc, en permanence travailler dans cette dualité entre l'unité classe et les singularités de chaque élève. Ainsi, de nombreuses représentations sont véhiculées sur la classe dans une vue d'ensemble globale. Le Monde de la Classe est contenu dans le Monde de l'école. Il s'agit dans notre étude bien évidemment de la classe où l'enseignant débutant effectue son stage en responsabilité. D'autres Mondes de Classes « voisines » au sein de l'école peuvent interférer avec ces vue globales

- Le Monde de l'Enseignant (ME) : nous pourrons être amenés à distinguer dans certaines actions de formation ce qui concerne le Monde de l'Enseignant Débutant (MED) de celui du Monde de l'Enseignant directeur (Med). Il s'agit de représentations véhiculées sur son propre travail au sein de la classe, des relations aux élèves.

- Le Monde de la Préparation (MP) : dans ce cas nous trouvons les représentations concernant les façons qu'a l'enseignant de construire ses cours, les objectifs poursuivis, les démarches choisies

- Le Monde des élèves (Mé)

- Le Monde des élèves en difficulté (Médiff)

- Le Monde des Apprentissages (MA) : à distinguer du Monde des activités (Mact). Dans le premier, le discours porte sur des apprentissages d'élèves mentionnant des progrès ou des régressions, un niveau, des possibilités ou non de faire, des compétences, connaissances, capacités ou attitudes acquises ou non par les élèves. Cela peut concerner aussi bien un élève qu'un groupe d'élèves ou encore la classe entière. Les représentations construites par l'enseignant, le sont généralement à travers des observations et des actes d'évaluations au cours de son activité professionnelle. Observations et évaluations peuvent ou non donner lieu à un travail écrit *in situ* ou *à postériori* de l'activité enseignante.

- Le Monde extérieur à l'école : Mext indiquera, entre autre, les représentations véhiculées dans le discours par rapport aux parents d'élèves même si les textes visent depuis quelques années à les rapprocher, voire à les inclure au monde de l'école. Nous y plaçons également les intervenants dits extérieurs.

- Le Monde de l'évaluation (Méval) : touche l'évaluation à tous les niveaux au sein d'un établissement scolaire.

4.1.5 Mondes du formateur et de l'enseignant débutant : des ruptures ?

Au sein d'une classe, le monde de l'enseignant doit se rapprocher du monde de l'élève et de la classe et vice-versa. Ces rapprochements souvent cherchés, souvent obtenus permettent à chacune des parties (enseignant et élèves) d'être sur les mêmes longueurs d'onde.

Le monde de la préparation de l'enseignant lui permet de mettre en place un monde d'activités qu'il fait partager aux élèves mais l'activité ne se suffit pas à elle-même pour apprendre. Il est donc nécessaire de faire entrer les élèves dans un monde d'apprentissages à partir des activités diverses et variées mises en place par l'enseignant selon une programmation et une progression qu'il a lui-même structurées. L'enseignant débutant est généralement centré sur les activités à mener en classe – « *il est nécessaire d'occuper les élèves* » dit-il souvent – La formation doit lui permettre de passer d'un cours fait d'une succession d'activités à un cours visant, à travers la mise en place d'activités, des apprentissages ciblés à l'avance par l'enseignant, donc évaluables, d'où la nécessaire préparation à réaliser afin que cela puisse fonctionner au mieux dans l'atmosphère de la classe.

Ainsi travailler sur les mondes va permettre d'identifier des moments de rupture d'un monde à l'autre et travailler sur les moments de passages de la pratique à la formation et de la formation à la pratique.

4.1.6 La formation : des glissements d'un monde à l'autre

> « *La formation des enseignants est composée de micromondes au sein desquels sont valorisées des manières de conceptualiser la réalité et de s'y mouvoir* […] *Ces différents mondes mettent en jeu des pratiques, des instruments intellectuels, des règles, des discours, des langages sociaux, des relations sociales différentes voire parfois conflictuels ou contradictoires* » (Saussez, 2009, p. 90).

La figure de l'annexe 15 présente les différents mondes évoqués précédemment, auxquels ont été, ici, rajoutés les mondes de la formation, du groupe en formation et du formateur.

Afin de rendre les apprentissages des élèves plus efficaces, la formation des enseignants se doit principalement d'ouvrir les enseignants débutants :

- à la nécessité d'une préparation (entrer dans le Monde de la préparation : MP). Cependant, en début d'année, lorsqu'ils préparent, ils y passent beaucoup de temps, ce temps est augmenté par un manque d'organisation et une méconnaissance des ressources disponibles et des capacités des élèves. La fiche de préparation se résume souvent soit à écrire ce que l'enseignant doit dire ou doit faire écrire aux élèves ou bien en une suite d'activités à réaliser par les élèves et non ordonnées. Au cours de l'année, une meilleure connaissance des capacités des élèves, des ressources possibles et de l'organisation font qu'ils allègent le temps de préparation des séances. Comme le montre un dessin de PLC2 à la consigne « dessinez quelque chose que vous ne saviez pas faire en début d'année, au mois de septembre et que vous savez mieux faire, maintenant, au mois de janvier » : un bureau plus organisé, une durée de préparation réduite (Annexe 16, dessin A).

mais aussi :

- à passer d'un monde d'activités à un monde alliant activités et apprentissages des élèves (entrer dans le Monde des Apprentissages), l'activité en classe est souvent conçue comme une suite de questionnements de la part de l'enseignant, le rôle des élèves se limitant à répondre à ses questions. Les enseignants débutants apprennent au cours de l'année à donner du sens aux questions et recherches proposées aux élèves en les organisant en une progression plus logique (Annexe 16, dessin B). Si au mois de septembre, ils ne pensent pas le tableau comme un outil d'étayage pour la construction des apprentissages des élèves, après la première visite formative, ils organisent le tableau et le pensent préalablement comme un support didactique d'appropriation de connaissances (Annexe 16, dessins C, D et E).

- à se décentrer de leur activité pour entrer dans les activités des élèves (entrer dans le Monde de la Classe) : si en début d'année, les enseignants débutants évitent autant que possible les interactions entre élèves pour diminuer les bavardages, ils apprennent progressivement à se taire, à laisser les élèves s'exprimer, ils apprennent à écouter (Annexe 16, dessin F). De même, centrés sur ce qu'ils ont à faire, souvent, ils en oublient l'observation de la réalisation des travaux effectués par les élèves ; puis, progressivement, ils s'intéressent à la façon dont les élèves effectuent les tâches qu'ils

ont demandées, ils prennent alors conscience des difficultés que les élèves rencontrent et rentrent dans le Monde des élèves en difficulté (Médiff) ; ils appréhendent leurs capacités et ainsi ils adaptent les contenus de leurs cours à la classe (Annexe 16, dessin G). Au début, ils n'utilisent pas les ressources disponibles (TICE par exemple) et lorsqu'ils commencent à les convoquer, elles modifient leur place et leur posture dans la classe (Annexe 16, dessin H).

- à passer de « être enseignant dans la classe » à « être enseignant dans l'établissement » (entrer dans le Monde de l'Établissement).

- à glisser progressivement d'un travail personnel vers un travail alliant travail personnel et travail d'équipe (entrer dans le Monde de l'équipe).

4.1.7 Identifier des mondes

C'est par l'analyse des situations présentées dans les traces que l'on pourra identifier dans quel monde elles se placent. Pour Jean Berbaum, une situation se caractérise par deux dimensions : « *les tâches et les circonstances* » c'est-à-dire par « *l'activité principale exercée à moment donné* » traduite en tâches généralement par des verbes d'action et l'organisation de cette situation précisée par les circonstances temporelles, matérielles, spatiales, sociales et psychologiques (Berbaum, 1991, pp. 53-54).

Dans les analyses de pratique professionnelle et plus particulièrement dans le GEASE,

> « *la situation se définit comme un moment passé où une action impliquant le narrateur avec d'autres ne s'est pas déroulée conformément aux prévisions.* […] *Une situation est une découpe du réel ; elle s'effectue progressivement en fonction d'un engagement dans le cours d'une action, à la lumière du développement de circonstances, de l'émergence de conséquences entraînées par les décisions prises, les actions conduites ou les effets d'évènements contingents (Formel, 1999, p. 14)* » (Fumat, Vincens, Étienne, 2003, pp. 101-102).

Il s'agira donc ici d'identifier ce qui est mis en scène et dans quelles circonstances cette mise en scène a lieu.

4.2 Enseigner : des gestes professionnels !

> « *Un professionnel est censé réunir les compétences du concepteur et celles de l'exécutant : il identifie le problème, le pose, imagine et met en scène une solution, assure le suivi. Il ne connaît pas d'avance la solution des problèmes qui se présenteront dans sa pratique, il doit chaque fois la construire sur le vif, parfois dans le stress et sans disposer de toutes les données d'une décision éclairée. Cela ne va pas sans savoirs étendus, savoirs savants, savoirs experts, savoirs d'expérience. Il ne part jamais de zéro, il s'applique à ne pas réinventer la roue, il tient compte des théories, des méthodes avérées,*

> *de la jurisprudence, de l'expérience, des genres consacrés.* » (Clot, 1999, p. 12).
>
> « *Enseigner c'est savoir s'adapter et c'est dans le même temps résister.* » (Astolfi, 2008, p. 123).

Nous envisagerons, dans ce qui suit, les gestes professionnels grâce à la métaphore de la navigation professionnelle de Le Boterf en comparant l'enseignant débutant à un véliplanchiste débutant. En effet, tous les deux, dans des milieux et des logiques différents, vont être confrontés, d'emblée, à la complexité des gestes à accomplir, à une double injonction, à des compétences acquises progressivement en pratiquant.

> « *L'accompagnement paraît l'outil approprié pour naviguer dans un environnement spatial et temporel placé sous le sceau de l'incertitude, pour conjoindre des données jusqu'alors considérées isolément, pour se mouvoir dans les contradictions* » (Paul, p. 309).

4.2.1 Débuter dans l'enseignement : naviguer dans la complexité

> « *Enseigner est un travail, certes très spécifique puisqu'il consiste à faire « travailler » des élèves, à leur prescrire des tâches, à utiliser des artefacts, à inventer ou réutiliser des dispositifs, à prendre une multitude de décisions dans l'action, à décider dans l'incertitude et la solitude. »* (Bucheton, Jorro, 2009, p. 17).

Dès son entrée dans l'eau, le véliplanchiste entre d'emblée dans la complexité de gérer plusieurs paramètres en même temps : trouver l'équilibre sur la planche équipée du mat solidaire et articulé, et de la voile – certes il a appris auparavant à trouver l'équilibre et à se déplacer sur la planche – ces derniers viennent alors perturber la compétence établie ; lever le mat et la voile tout en retrouvant l'équilibre : pour cela savoir d'où vient le vent, avoir décidé d'une direction et d'un cap, avoir identifié les obstacles éventuels pour les éviter (autres véliplanchistes éventuels) puis maintenir l'équilibre pendant la mise en mouvement de la planche, ajuster par rapport à la force du vent. Un débutant ne pourra gérer que quelques paramètres à la fois et au début la principale difficulté est de conserver l'équilibre avec le mat et la voile sur une planche en mouvement. C'est du moins ce que pense le débutant laissant alors tomber les autres gestes décrits plus haut qui sont tout aussi importants.

> « *Reconnaître la complexité,* […] *c'est accepter de remettre constamment les problèmes et les solutions sur le métier, c'est accepter surtout de changer périodiquement de paradigme, de façon de penser, pour intégrer de nouvelles perspectives* » (Perrenoud, 1996, p. 41).

4.2.2 La définition d'un geste professionnel

A la lecture de la littérature concernant les gestes professionnels, il semble aujourd'hui que la définition ne soit pas unanime, il n'existe donc pas une définition mais des définitions. Regardons de plus prêt quelques unes d'entre elles.

Pour Anne Jorro « *Il y a gestes et gestes !* » (Jorro, 2002, p. 40), elle distingue les gestes de métier des gestes professionnels :

> « *Par gestes du métier, il importe de comprendre gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier et de saisir leur effet structurant dans l'activité.* […] *Les caractéristiques structurelles et fonctionnelles des gestes du métier donnent à l'activité un socle invariant.* […] *En revanche, les gestes professionnels sont entendus comme des signes (diacritiques) qui ne peuvent être appréhendés qu'en situation* » (Jorro, 2002, p. 40).

> « *Les gestes professionnels complètent des dimensions plus singulières, en particulier :*
> - *des dimensions biographiques, existentielles, qui relèvent du sens postural ;*
> - *des indices de reconnaissance d'autrui, de son affectivité et de son émotivité ;*
> - *des signes de son univers symbolique, éthique* » (Jorro, 2002, p. 75).

Christian Alin, propose, quant à lui, la définition suivante :

> « *1. Les gestes professionnels représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils les traduisent en discours.*
> *2. Les gestes professionnels visent des actions suffisamment génériques du métier professoral (prendre en main, apprendre, évaluer, etc.)*
> *3. Les gestes professionnels ne relèvent pas des disciplines classiques (psychologie, didactique, pédagogie). Ils leur sont transversaux et établissent les actes fondamentaux, techniques d'un métier.*
> *4. Les gestes professionnels, au-delà de leur caractéristique technique, portent et traduisent avant tout la symbolique des principales actions, actes, gestes ou micro gestes techniques d'un métier (dicter, questionner, corriger au tableau, se déplacer, noter, évaluer, etc.)* (Alin, 2010, p. 54).

Enfin pour Dominique Bucheton,

> « le concept de GP [gestes professionnels] cherche à rendre compte de la part toujours singulière et actée donc ajustée de l'agir du maître en situation : c'est le réel de l'action de l'enseignant que nous cherchons à comprendre, à nommer, notamment et de manière paradoxale, dans les invariants de cette actualisation singulière » (Bucheton, 2009, p. 54).

4.2.3 Le modèle des gestes professionnels[21]

Qu'en est-il maintenant de l'enseignant débutant ? Il est très rapidement pris dès son entrée en classe dans « *un pluri-agenda* [relevant d'] *un enchâssement de préoccupations multiples* » (Bucheton, 2009, p. 55), un multiagenda entraînant des ajustements permanents, en contexte et dans la dynamique de la classe, qui nécessitent un haut niveau de culture professionnelle. Il doit donc apprendre à gérer plusieurs gestes professionnels : des gestes de pilotage, des gestes de tissage, des gestes d'étayage enchâssés par rapport à des savoirs… et assurer des gestes d'ajustement et tout ceci pour garantir à la classe une atmosphère favorable au travail intellectuel de chacun (élèves et enseignant).

Le modèle des gestes professionnels développé par Dominique Bucheton (2009) : dans un agir professionnel, ils s'organisent autour d'objets de savoirs en gestes de pilotage des tâches demandées aux élèves dans l'espace, le temps dans une cohérence de la séance menée ; en gestes de tissage permettant de donner du sens à la situation en mettant en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède et celle qui suit ; en gestes d'étayage représentant l'aide que peut apporter l'enseignant à l'élève pour la réussite de ses apprentissages ; en gestes d'atmosphère et d'éthique professionnelle qui organisent la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale, culturelle entre les individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun et des gestes d'ajustement nécessaire et inévitable au cours de l'action permettant le déclenchement ou l'arrêt de gestes professionnels assurant ainsi leurs adaptations aux contraintes de la situation.

- LE GESTE DE PILOTAGE (GP)

Il s'agit ici pour les professionnels de mettre en œuvre ce qui a été préparé, ce que contient la « fiche de route ». Dans le cas des enseignants, il s'agit de piloter des tâches demandées aux élèves avec la gestion de l'espace, du temps, des instruments, du matériel fournis et de la situation. La visée centrale est d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance. Il s'agit d'assurer la chronogenèse de la séance.

- LE GESTE DE TISSAGE (GT)

Il permet de donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé. Enseignant et élèves mettent en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède et celle qui suit.

« Tisser c'est raviver les empreintes que l'expérience a laissées. »[22]

- LE GESTE D'ETAYAGE (GE)

C'est un échafaudage solide et non indispensable à certains moments. C'est l'aide apportée par l'enseignant à l'élève, aux élèves, à la classe pour faire comprendre, faire penser,

[21] Ce paragraphe est une mise en forme de notes prises au cours du stage sur « les gestes professionnels » dispensé sur le site IUFM-UM2 de Carcassonne en septembre 2009

[22] Paroles de Dominique Bucheton au cours d'un stage sur "les gestes professionnels" dispensé sur le site IUFM-UM2 de Carcassonne en septembre 2009.

faire dire, faire faire, faire développer, faire apprendre… Des outils accompagnant cet étayage peuvent être présents dans la classe, les affichages, les cahiers de l'élève ou de classe, les manuels scolaires en sont des exemples.

- LE GESTE D'ATMOSPHERE (GA) et l'éthique professionnelle

C'est un espace qui s'organise et organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale et culturelle entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun. Il permet de créer et de « *maintenir des espaces dialogiques* » (Bucheton, 2009, p. 58), des espaces de travail intellectuel.

- LES SAVOIRS VISÉS (S)

Tous ces gestes visent à l'intérieur d'une classe l'appropriation de savoirs au sens large de connaissances, compétences et attitudes par les élèves. Tout s'organise donc autour de ces objets de savoirs visés.

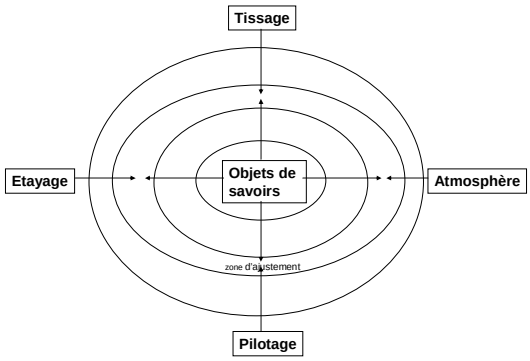


Figure 14 : Le modèle des gestes professionnels

Le modèle des gestes professionnels (figure 14) permet de rendre compte d'une zone d'ajustement dans l'action entre les différents gestes, cette notion d'ajustement est nécessaire et inévitable au cours de l'action, elle concerne le déclenchement ou l'arrêt de certains gestes professionnels, elle permet d'adapter certains gestes professionnels à la contrainte ou aux contraintes de la situation. Dans le cadre de l'enseignement elle n'a de sens que par rapport aux différentes missions du métier et dans les tentatives d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés *a priori* par l'enseignant lors de sa préparation en rapport à des connaissances, capacités et attitudes à faire atteindre aux élèves. L'ajustement est une capacité à adapter le scénario de la séance à la contingence de la situation de classe réelle.

Anne Jorro voit dans les gestes professionnels de l'enseignant : les gestes langagiers, les gestes de mise en scène du savoir (qui semblent rejoindre les gestes de pilotage) les gestes d'ajustement de l'action et les gestes d'éthique, ces derniers rejoignent les gestes d'atmosphère dans le modèle des gestes professionnels de Dominique Bucheton.

Ainsi, l'enseignant débutant tout comme le véliplanchiste débutant va se retrouver dans des ajustements à assurer, en sachant que les gestes ne sont pas assurés.

4.2.4 L'identification de gestes dans le discours d'une analyse de pratique

Nous considérons qu'en analyse de pratique, un geste professionnel représente une action verbalisée

- introduite par un verbe d'action, cette action permettant, en étant nommée, de repérer le geste mais l'action ne fait pas le geste.

> « *Les gestes ne sont pas des faits. Ils ne se réduisent pas à de simples actions en tant qu'ils peuvent réaliser une modification effective du monde. Ils sont d'abord, par leur potentiel signifiant, des représentations de la réalité et ils introduisent une action ou des actions dans une catégorie, une classe d'action qui appartient, de facto, à un référentiel et à un champ de pouvoir-savoir* » (Alin, 2010, p. 49).

- impliquant un sujet (en analyse de pratique notamment celui qui s'adresse au groupe), l'emploi du « je » doit donc être mis en jeu.

> « *En analyse des pratiques, elle* [l'action] *introduit la signature d'un sujet qui initialise donc un acte* » (Alin 2010, p. 38).
>
> Cependant, il s'agit de « *considérer qu'une pratique et,* à fortiori, *une pratique professionnelle engage un " nous " et non le " je ". La pratique est sociale avant d'être individuelle* » (Alin, 2010, p. 40).

- associée à un contexte professionnel singulier, lisible (visible) des autres membres du groupe, ainsi action et contexte s'expriment dans une situation singulière.

> « *Logiquement, dans un métier, quand on montre un geste, on produit une forme pour signifier et placer l'acte que l'on est en train de faire dans un répertoire, un jeu de langage, une histoire et aussi une éthique. On n'a pas seulement une visée pragmatique première* » (Alin, 2010, p. 50).

- prise dans une temporalité d'un avant et d'un après.

> « *Geste et action se confondent dans une situation qui ne se reproduira probablement pas et qui de toute façon appartient à un instant présent éphémère* » (Alin, 2010, p. 49).

- qui est le résultat de prises de décisions professionnelles portées par des valeurs ou/et des objectifs.

> « *Ces décisions s'originent dans la culture professionnelle et personnelle de l'enseignant, culture fondatrice de sa personnalité et de son identité* » (Bucheton, 2009, p. 49)

- liée à une (ou des) compétence(s) professionnelle(s).

> « *Les compétences se situent en aval des gestes professionnels. Les compétences sont des connaissances, capacités, attitudes situées, reconnues et attendues. Elles représentent les attendus d'expertise espérés* […] *Elles guident et donnent sens au geste professionnel en même temps qu'elles sont actualisées par lui* » (Alin, 2010, p. 54).

- pouvant être généralisée dans sa propre pratique

> « *L'imitation est donc ce mouvement d'appropriation qui transpose le geste de l'autre dans l'activité du sujet : source externe de mon apprentissage, il doit se convertir en ressource interne de mon propre développement* » (Clot, 2008, p. 138). Mais « *Le geste réussi, efficace ou abouti, est lisse, souvent machinal. Incorporé par celui qui s'y livre, il a quitté la conscience pour rejoindre les sous-entendus, individuels et collectifs, qui organisent l'action à l'insu du sujet. Son sens n'est nullement transparent. […] L'imitation formelle du geste ne garantit pas contre son usage déplacé. Ajusté dans un contexte, il se trouve déplacé dans un autre, tant qu'il reste le geste étranger de l'autre que je reproduis* » (Clot, 2008, p. 136).

Pour Christian Alin (2010, p. 146) :

Les Actes sont	**Les Gestes professionnels sont**
Des faits	Des représentations
qui relèvent de l'instant présent.	qui s'inscrivent dans la durée.
Ce sont des récits	Ce sont des discours
qui se comptent et se racontent.	Qui se décrivent et se montrent.
Ils impliquent un « sujet acteur-auteur » situé, daté, présent.	Ils impliquent un « sujet énonciateur » anonyme, historique.

Dans le discours le geste professionnel verbalisé ne peut être que parcellaire car il est souvent accompagné de microgestes qui entrent dans un habitus professionnel, habitus qui fait souvent gagner du temps à l'acteur.

> Mais aussi « *un agir qui n'est que partiellement verbalisable par les acteurs eux-mêmes !* […] *un agir en partie consciemment piloté, en parti enfoui dans des habitus personnels ou dans les gestes réifiés d'une culture professionnelle non interrogée !* » (Bucheton, 2009, p. 51).

En analyse de pratique deux types de gestes professionnels verbalisés peuvent apparaître :
- le premier type représente les gestes professionnels réalisés car l'action a été effectuée par celui qui présente la situation (dans le cas de Traces Construites ou de Traces réplique) ou par un pair (dans le cas de Traces Mémoire, de Traces Rapportées ou encore de Traces Echo)
- le second type représente les gestes professionnels non réalisés car l'action n'a pas été réalisée, les Traces Construites ou les Traces Témoin permettent alors de faire des

hypothèses de réalisation de gestes professionnels pour les lire différemment ou imaginer les faire évoluer.

> « *Le geste peut s'inscrire paradoxalement dans le langage d'un francophone pour manifester une action qui ne se réalise pas* » (Alin, 2010, p. 48).

4.3 Enseigner : des compétences et ressources individuelles et collectives

4.3.1 La définition de " compétence "

Pour Philippe Perrenoud, « *les compétences professionnelles, au contraire des connaissances, qui sont des représentations organisées, […] sont des capacités d'action. De façon générale, face à une situation complexe, être capable :*
1 - d'identifier les obstacles à surmonter ou les problèmes à résoudre pour réaliser un projet ou satisfaire un besoin,
2 - d'envisager diverses stratégies réalistes (du point de vue du temps, des ressources, des informations disponibles),
- de choisir la moins mauvaise stratégie, en pesant les chances et les risques,
- de planifier, de mettre en œuvre la stratégie adoptée, au besoin en mobilisant d'autres acteurs et en procédant par étapes,
- de piloter cette mise en œuvre au gré des événements, en affinant ou modulant la stratégie prévue et éventuellement en en changeant,
- au besoin, de réévaluer la situation et de changer radicalement de stratégie,
- de respecter tout au long du processus certaines règles de droit ou d'éthique dont l'application n'est jamais simple,
- de maîtriser ses émotions, ses humeurs, ses valeurs, ses sympathies ou ses inimitiés, chaque fois qu'elles interfèrent avec l'efficacité ou l'éthique,
- de coopérer avec d'autres professionnels chaque fois que c'est nécessaire ou simplement plus efficace ou équitable,
- en cours ou à l'issue de l'action, de tirer certains enseignements pour une autre fois, de documenter les opérations et les décisions pour en conserver des traces utilisables à des fins soit de justification, soit de partage, soit de réemploi. » (Perrenoud, 1996, pp. 133-134)

Une compétence est donc bien différente d'un savoir-faire, elle ne peut s'exprimer qu'en action à travers l'analyse de la situation qui est faite ; celle-ci mobilise des connaissances académiques, expérientielles, comportementales et déontologiques afin de rechercher des réponses possibles. Les savoir-faire représentent des ressources mobilisables lors de la mise en œuvre d'une compétence.

Pour Tardif « *savoir-faire et savoir-agir se distinguent sur quatre points : le caractère algorithmique de l'un et le caractère euristique de l'autre, l'éventualité d'automatiser le premier et l'invraisemblance de le faire dans le second cas, la possibilité d'exercer le savoir faire en dehors de tout contexte et l'impossibilité de déployer un savoir-agir hors contexte, le degré de complexité inhérent à l'un et à l'autre »* (Tardif, 2006, p. 23-24). Mais il ne faut pas oublier, comme l'énoncent Sorin, Pléssis-Bélair, Martin, qu' « *un sujet compétent est aussi un sujet connaissant »* (Sorin, Pléssis-Bélair, Martin, 2008, p. 228).

« *Revenons sur les caractéristiques de la compétence* […] *:*

- *une compétence suppose un rapport à l'action* […] *;*
- *une compétence s'inscrit dans un contexte* […] ;
- *une compétence mobilise la dimension cognitive : les ressources intellectuelles du praticien se traduisent sous diverses formes, analyse de situations, résolution de problèmes, décisions, régulation ;*
- *une compétence se présente comme une intégration complexe de savoirs disciplinaires, de savoirs de situation en vue d'une prise de décision ou d'une résolution pertinente,*
- *une compétence implique un processus de validation* » (Jorro, 2002, p. 8).

4.3.2 Le modèle de la compétence

Les « *professionnels* [sont] *des personnes capables de prendre des initiatives pertinentes dans des situations professionnelles tantôt habituelles et routinières, tantôt inédites et complexes. Ils doivent non seulement savoir exécuter le prescrit mais également aller au-delà de celui-ci lorsque c'est nécessaire. L'initiative locale, la responsabilisation, l'investissement personnel sont demandés de façon croissante aux opérateurs de terrain* » (Le Boterf, 2004, pp. 23-24)

« *D'une manière générale, dans le champ de l'éducation, une personne est considérée compétente si elle peut mettre en œuvre de façon cohérente un certain nombre de ressources et agir efficacement dans une classe de situations et un contexte déterminé (Jonnaert, 2002, Perrenoud, 1997, Tardif, 2003)* » (Jonnaert, 2006, pp. 31-32).

Le modèle de la compétence de Guy Le Boterf pose l'activité de l'enseignant dans un vouloir agir, un savoir agir et un pouvoir agir en utilisant des ressources individuelles et collectives. La question des ressources semble importante pour les enseignants débutants. La formation permet-elle de créer ou de mettre en évidence des ressources pour l'agir enseignant ? Comment le travail en équipe de pairs peut-il permettre l'accumulation de ressources ? Comment les ressources de la formation sont alors utilisées ?

« *Pour un professionnel, être compétent c'est être capable de mettre en œuvre, dans une situation donnée, une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoirs, savoir-faire, aptitudes, raisonnements, comportements…). […] Nous entendons par pratique professionnelle le déroulé de choix, de décisions et d'actions mis en œuvre par le professionnel pour faire face aux exigences d'une situation professionnelle à gérer. Celle-ci peut-être complexe, évolutive et inédite. C'est donc une activité réelle en contexte et devant s'adapter à l'évolution de ce dernier. Chaque professionnel*

> *construit ses propres pratiques. Elles ne doivent pas être confondues avec les activités prescrites qui, elles, sont communes pour tous les professionnels qui doivent les effectuer* » (Le Boterf, 2007, p. 42).

Les trois dimensions de la compétence : la compétence combine à la fois les pratiques professionnelles qui peuvent être observées, les capacités de disposer de ressources personnelles et externes mobilisables dans une situation donnée (celle des pratiques professionnelles) et la capacité à prendre du recul, d'avoir un retour réflexif sur les pratiques en action.

Il est nécessaire de faire la différence entre être compétent, c'est-à-dire agir avec compétence et avoir des compétences, c'est-à-dire avoir des ressources pour agir avec compétences. Ceci est important aussi bien pour notre véliplanchiste débutant que pour notre enseignant débutant qui, du fait de l'absence de ressources ou la présence de ressources parcellaires ou encore de la non mise en lien de ressources présentes ne peuvent encore avoir de compétences. La pratique, les mettant alors dans l'obligation d'agir, oblige alors les débutants à mobiliser des ressources individuelles dans un premier temps, des ressources collectives dans un deuxième temps mais surtout les obligent à réaliser des liens entre ces ressources, à les combiner pour agir avec compétence. Mal assurés dans un premiers temps, ces gestes utilisant des ressources individuelles et collectives combinées, demandent des ajustements pour être plus efficaces avant de tomber dans la routine.

Les remarques précédemment indiquées pour le véliplanchiste débutant, comme pour l'enseignant débutant, les font évoluer tous les deux dans une triangulation de l'agir : vouloir agir – savoir agir – pouvoir agir. Tous les deux, pour avoir longuement observé des « professionnels », confortablement installés soit sur la plage, soit sur le banc de l'école, peuvent penser que faire de la planche à voile ou enseigner est quelque chose de facile, comme « s'il suffisait de… », mais il leur est nécessaire, à tout moment, de prendre des indices, de les analyser et de prendre des décisions ; en d'autres termes il s'agit en permanence d'évaluer, si l'on prend en compte la définition de l'évaluation de Stufflebeam comme étant :

> « *un processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles*.» (Stufflebeam, 1980, p. 48).

Dans les cas qui nous occupent, ces décisions concernent des actions combinées dans des gestes professionnels permettant de garder l'équilibre ou le cap pour le véliplanchiste débutant et d'assurer des gestes d'ajustement pour notre enseignant débutant.

Si le vouloir agir est souvent déjà là chez les enseignants débutants, il n'en est pas de même du savoir agir et du pouvoir agir. En ce qui concerne le savoir agir, de nombreux gestes professionnels ne sont pas installés et souvent ne sont pas connus.

Quant au pouvoir agir, il est très limité pour des enseignants stagiaires : le fait de n'être qu'un jour par semaine lors du stage en responsabilité filé, dans une classe avec des procédures installées et parfois négociées avec le titulaire, ne serait-ce que pour le choix des supports de travail des élèves : cahiers, classeurs, parfois manuels scolaires, limite les observations, les évaluations dans un *continuum* et limite donc le pouvoir-agir. Il en est de

même, de manière plus criante lors des stages en responsabilité groupés et des stages de pratique accompagnée.

La question des ressources se pose également pour le véliplanchiste : le débutant a-t-il assez de force pour lever la voile pleine d'eau ? Sait-il prendre les appuis nécessaires pour réaliser cela ? Et pour l'enseignant débutant a-t-il assez d'énergie pour tenir la matinée, la journée ? Sait-il prendre appui sur les réponses des élèves ? Sait-il gérer la classe ?

Les ressources individuelles dans les deux cas sont importantes, elles ne sont pas toujours, souvent identifiées par l'acteur lui-même, ce qui donne parfois à son action un point de vue magique… Les ressources collectives peuvent permettre d'alimenter les ressources de la personne pour lui permettre l'action.

> « *La compétence ne se repère véritablement qu'en situation* » (Astolfi, 2008, p. 103).

> « *La compétence, un réservoir de ressources mobilisables dans des contextes variables* » (Astolfi, 2008, p. 103).

4.3.3 Le concept de répertoire comme stockage et mises en relations de ressources

> « *En tant que praticien, l'enseignant fonde une partie de ses compétences sur son expérience passée qui lui a permis de mettre au point des savoir-faire, d'inventer des procédés pour obtenir certains effets, d'élaborer des tours de main qui sont sa signature personnelle. Il se constitue une forme d'expertise qui lui permet d'analyser les situations, d'en interpréter le sens et de prendre rapidement les décisions nécessaires* » (Clerc, 2010, p. 11).

> « *Sans aucun doute, le travail intellectuel serait-il épuisant et décourageant si nous ne disposions pas d'archétypes ou, si l'on préfère, de schémas généraux d'explications, de modèles, qui nous permettent, en face d'un matériau donné, quand nous découvrons un prototype qui nous surprend par sa nouveauté, d'y retrouver une structure déjà connue et parfois même maîtrisée* » (Meirieu, 1992, p. 80).

Lorsque nous sommes confrontés à une difficulté d'identification nous faisons appel à notre répertoire mental.

En effet « *c'est souvent par approximation que l'on réagit devant un phénomène inconnu : on cherche le morceau de contenu, déjà présent dans notre encyclopédie, qui pourra rendre plus ou moins bien raison du fait nouveau. Nous trouvons un exemple classique de procédé lorsque le Marco Polo, arrivant à Sumatra, voit (mais c'est à présent que nous le comprenons) des rhinocéros. Il s'agit d'animaux qu'il n'a jamais vus. Par analogie avec d'autres animaux connus, il distingue le corps, les quatre pattes et la corne. Or, la culture mettait également à sa disposition la notion de licorne, laquelle était justement définie comme*

un quadrupède avec une corne sur la tête. Marco Polo désigne donc les animaux du nom de licorne. Puis il s'empresse, chroniqueur honnête et pointilleux, de nous dire que ces licornes sont néanmoins fort étranges, c'est-à-dire bien peu spécifiques, puisqu'elles ne sont pas blanches, élancées mais ont "le même poil que le buffle, les pieds comme les éléphants", *la corne est noire et disgracieuse, la langue épineuse et la tête semblable à celle d'un sanglier* : "c'est une bête très laide. Elle n'est pas telle qu'on la capture au sein d'une pucelle, comme on dit chez nous : c'est tout le contraire" (Le Dévisement du monde : CXLV) » (Eco, 1997, p. 62).

Ainsi Marco Polo, voyant ce nouvel animal qu'est le rhinocéros fait appel à sa bibliothèque mentale, à son répertoire mental, ici d'animaux qu'il connaît afin de pouvoir l'identifier et le nommer. Son répertoire mental lui fournit alors l'image de la licorne, seul animal qu'il connaît ayant une corne sur la tête. Cependant si cette caractéristique semble primordiale et constitue, pour Marco Polo, un « *attribut essentiel* » (Barth, 1987, p. 38) pour l'identification, l'observation d'autres attributs va permettre de la relativiser.

Ainsi « *Marco Polo semble prendre une décision : plutôt que de segmenter encore le contenu en ajoutant un nouvel animal à l'univers des vivants, il corrige la description en vigueur des licornes qui, si elles existent, sont donc telles qu'il les a vues et non telles que la légende le raconte. Il modifie l'intention et laisse l'extension en suspens. Il semble du moins que ce soit ce qu'il voulait faire - ou qu'il fait effectivement, sans trop de préoccupations taxonomiques* » (Eco, 1997, p. 62).

C'est donc au gré de nos rencontres naturalistes, livresques et humaines que notre répertoire s'enrichit. Voyons maintenant, avec l'histoire de la découverte de Laennec, ce qu'il en est lorsque nous rencontrons une difficulté.

« *Comment, mais comment détecter les maladies thoraciques, celles du cœur et celles des poumons, suffisamment tôt pour les soigner ? Tout récemment, Bayle et Double s'étaient mis à écouter les bruits du cœur chez quelques malades pour venir en aide à la palpation et à la percussion quand elles ne donnaient pas de résultats. Mais Laennec ne faisait aucun cas de ce procédé qui lui paraissait entaché de stérilité, parce qu'il lui semblait impossible à employer avec méthode et d'une façon courante. De plus, les malades hospitalisés étaient repoussants de saleté et il répugnait apposer son oreille sur leur poitrine ; il le faisait cependant, malgré son dégoût, lorsque les pulsations cardiaques n'étaient pas perceptibles à la main.*

Voilà donc les idées qu'il remuait dans sa tête un certain jour de novembre 1816 qu'il faisait beau. Il avait décidé de faire ses courses à pied et il se rendait précisément chez une jeune fille atteinte d'une maladie du cœur assez prononcée, mais dont la nature le laissait perplexe : s'agissait-il d'une simple dilatation, d'un anévrisme ou d'une hypertrophie ? Il n'en savait rien. Pour comble de difficulté la jeune personne était bien en chair et son embonpoint rendait la percussion peu significative. Comme il l'écrivit par la suite : « C'est là qu'il eut été utile de pouvoir appliquer l'oreille, mais cette méthode est à peine proposable chez la plupart des femmes ; dans le cas présent, le volume des mamelles était un obstacle physique à ce qu'on puisse l'employer » (Bruyère, 2006, pp. 250-251).

« *Appliquer l'oreille* », oui mais devant cette nouvelle méthode d'auscultation des bruits du cœur, Laennec se trouve face à un double problème : la saleté des patients et la

poitrine des femmes qui, pour lui, ne permettent pas de l'utiliser. Mais dans le cas présent, pour cette patiente en particulier, il comprend l'utilité et certainement la nécessité de pouvoir entendre les bruits du cœur pour affiner le diagnostic établi. C'est certainement avec cette problématique en tête que Laennec poursuit son chemin.

« *Il venait de passer le guichet du Louvre et traversait la grande cour où s'accumulaient depuis des années quantité de décombres, de pierres et de pièces de charpente, lorsque son regard fut attiré par deux groupes de gamins postés aux deux extrémités d'une longue poutre ; les uns grattaient avec une épingle ou frappaient légèrement le bois d'un côté ; les autres, à tour de rôle, collaient leur oreille contre la poutre de l'autre côté. Ils poussaient des cris d'admiration en entendant comme de grands fracas les chocs si légers que l'expéditeur lui-même avait du mal à discerner.*

Laennec s'arrêta, considéra le tableau, s'approcha :
- Vous permettez que, moi aussi, j'écoute ?

- Bien sûr, m'sieur.

Les enfants se poussèrent pour laisser approcher le monsieur qui s'intéressait si curieusement à leurs jeux. Laennec retira son chapeau qu'il tendit à un enfant, mit ses lunettes dans sa poche et, à son tour, colla l'oreille à la poutre.

Le fait le plus simple et le plus commun en apparence, fécondé par un homme de génie, devient quelquefois la source des plus importantes conséquences.

Laennec se releva fébrilement et s'exclama : - Comment n'y ai-je pas pensé plus tôt ?

Il remit ses lunettes sur son nez, son chapeau sur sa tête et s'en alla, pressant le pas, courant presque, dans sa hâte de commencer son expérience.

Le voici au chevet de sa jeune malade. Il demande un cahier de papier à lettres ; il le roule aussi serré qu'il le peut puis, posément, gravement, au grand ébahissement de la jeune fille et des parents qui se consultent du regard avec inquiétude, il applique une extrémité du rouleau sur l'opulente poitrine. À l'autre, il colle son oreille et il écoute. Comme il s'y attendait, les bruits du cœur lui parviennent aussi nets, mieux même, que s'il avait eu l'oreille directement appliquée sur le thorax. Il déplace le rouleau vers la base, vers la pointe du cœur, partout il perçoit les bruits : il lui semble même discerner des différences suivant les régions ; les bruits respiratoires lui parviennent aussi avec tant de netteté qu'ils le gênent dans sa recherche.

Laennec se redresse ébloui, ému à un point extraordinaire : - J'entends, dit-il, j'entends !

Avec l'intuition du génie, il devine l'immense intérêt de sa découverte qui va transformer la pratique médicale » (Bruyère, 2006, pp. 250-251).

Une fois le problème soulevé, identifié, Laennec était-il alors en train de consulter son répertoire à la recherche d'une solution pour écouter les bruits du cœur malgré les problèmes

rencontrés ? Ne trouvant rien dans ce répertoire qui puisse l'aider, son attention s'est portée vers le jeu des enfants, attirée par le fait que certains d'entre eux avaient l'oreille collée à la poutre, posture identifiée dans le répertoire mental de Laennec comme celle du « médecin » à l'écoute des bruits du corps. À l'autre extrémité, le bruit effectué en grattant ou en percutant est à peine perceptible à l'oreille, ce qui fait une autre similitude par rapport à l'écoute du cœur. La situation étant identifiée, la transposition ne pouvait se faire qu'en trouvant le matériau adéquat : un tube, amplifiant les bruits effectués à l'une de ses extrémités. Nous voyons donc ici, que le problème étant bien identifié permet à Laennec de transposer, dans un premier temps, mentalement, la situation observée du jeu des enfants à la situation d'écoute du cœur de la patiente puis, dans un second temps, réellement grâce au cahier de papier à lettres roulé. Le premier stéthoscope était né.

Plus tard, une conversation avec Angélique, sa servante va lui permettre d'améliorer l'instrument :

« *- Tu exagères, Angélique. Certains jours, je reviens déjeuner, et parfois je reviens plus tôt le soir.*

- Et ces jours-là, comme le dimanche après la messe, vous travaillez encore. Et qu'est-ce que vous faites donc avec tous ces cahiers que vous roulez et collez ? C'est pas un instrument de musique, ça !

- Tiens, pourquoi pas ? dit rêveusement Théophile. Un hautbois ferait peut-être l'affaire... À propos, j'ai demandé à Mériadec et à son ami Adolphe Toulmouche de venir dimanche. Fais donc rôtir un poulet, un gros poulet car à cet âge-là, on a grand appétit. (Bruyère, 2006, pp. 260-261).

[Et le dimanche...]

- Venez dans mon cabinet, j'ai fabriqué un nouveau cylindre et je voudrais votre avis.
- C'est que, dit Mériadec, j'ai apporté mon hautbois et je pensais que nous allions faire un peu de musique.
- Ton hautbois ? dit Théophile intéressé. Tu as apporté ton vieux hautbois, comme je te l'avais demandé ?
- Mais, non ! Mon hautbois neuf. Tu verras, le son est bien meilleur et…
- Qu'as-tu fait de ton vieux hautbois ? l'interrompt Théophile.
- Je l'ai mis dans un coin, il ne vaut plus rien du tout ; l'embouchure est à moitié brisée.
Théophile soupira :
- Tu ne l'as pas jeté, c'est l'essentiel. Veux-tu me le donner ?
- Volontiers. Qu'en feras-tu ?

Théophile évita la question :
- Venez d'abord voir mon instrument. Ensuite, nous ferons un peu de musique, ajouta-t-il à l'adresse de Mériadec.

Laennec tendit à Ambroise le nouveau cylindre qu'il avait confectionné » (Bruyère, 2006, pp. 262-263).

Là encore, quand la conversation avec Angélique a lieu, l'esprit de Laennec est complètement occupé par la réalisation d'un nouveau cylindre pour écouter le cœur. Ainsi,

lorsqu'elle annonce « *c'est pas un instrument de musique, ça !* », l'instrument qui s'affiche dans son répertoire est un hautbois et même le hautbois de Mériadec, un étudiant de médecine qu'il suit, et même peut-être l'ancien hautbois de Mériadec, dont il entrevoit peut-être la récupération pour être essayé pour l'écoute des bruits du cœur. En fait, ce n'est peut-être pas le hautbois, instrument de musique qu'il voit dans sa tête, mais seulement son corps qui pourrait lui permettre d'écouter, le pavillon collé au thorax du patient, l'oreille à l'autre extrémité, les bruits du corps humain. Dans ces deux cas le milieu (en ce sens que la définition de Guy Brousseau « *dans une situation d'action, on appelle* "milieu" *tout ce qui agit sur l'élève ou / et ce sur quoi l'élève* agit » (Brousseau, 2003, p. 3) peut être généralisé comme suit : dans une situation d'action, on appelle "milieu" tout ce qui agit sur le sujet ou / et ce sur quoi le sujet agit. « *En tant que modèle* […] *d'un sujet, il* [l'*actant*] *agit en fonction de son répertoire de connaissances* » (Brousseau, 2003, p. 3). Le milieu fournit des ressources à Laennec par ses évènements, soit observés, comme pour le jeu des enfants, soit idées fournies par un autre regard sur les choses comme la représentation d'Angélique sur les rouleaux de papier. Ils font écho dans la pensée du médecin et complètent ainsi son répertoire. Dans les deux cas, la problématique qui se trouve au centre des préoccupations de Laennec, lui permet une attention particulière portée au milieu. Cependant, les ressources offertes par le milieu doivent être intégrées comme ressources personnelles dans le répertoire personnel afin qu'elles puissent participer à leur mise en lien avec les autres ressources disponibles. C'est bien la mise en lien des ressources du milieu et du répertoire personnel en synergie avec le problème rencontré qui permet de le résoudre. Nous voyons bien ici l'importance des prélèvements effectués par Laennec dans le milieu pour l'avancée de la résolution des problèmes rencontrés.

Pour Philippe Perrenoud, construire une maîtrise passe par l'enrichissement de sa boîte à outils :

> « *Dans les métiers de l'humain, les outils sont comme ailleurs des* instruments pour effectuer un travail. *Mais ces instruments sont d'abord les personnes elles-mêmes, leur compréhension du monde, des finalités, des contraintes, des causalités, leur identité, leur courage, leur formation, leurs attitudes, leurs idées, au sens large : savoirs, représentations, concepts, schémas ou méthodes de travail. »* (Perrenoud, 1995, p. 161).

> « *Ils* [les praticiens] *intériorisent des modes d'action, d'interaction, de réaction, d'appréciation, d'orientation, de perception, de catégorisation etc., en entrant peu à peu dans des relations sociales d'interdépendance avec d'autres acteurs ou en entretenant par la médiation d'autres acteurs, des relations avec de multiples objets dont ils apprennent le ou les modes d'usage, le ou les modes d'appropriation* » (Lahire, 1998, p. 204).

Et il considère qu' « *on peut* […] *distinguer deux facettes de la construction de compétences : d'une part l'acquisition des ressources, d'autre part l'apprentissage de leur mobilisation. Il n'y a pas de raison d'en faire deux étapes strictement ordonnées* » (Perrenoud, 2005).

Chapitre 5 : Méthodologie et protocole de recherche

5.1 Observer des groupes, des formateurs, des dispositifs différents

Observer des groupes différents permet d'observer des pratiques professionnelles de formateurs par rapport à l'accompagnement professionnel. Suivre un groupe sur plusieurs séances permet de constater que si certaines pratiques sont récurrentes, elles pourraient être vécues par les enseignants débutants comme des rituels, d'autres, au contraire, peuvent être exceptionnelles.

L'IUFM accueille des publics divers : des professeurs de collège et de lycée stagiaires, des professeurs des écoles stagiaires, tous enseignants débutants bénéficiant dans leur formation de séances d'accompagnement professionnel. Ainsi le même groupe a été suivi aussi bien du côté des PLC2 que des PE2.

5.1.1 Le choix des groupes

Le choix a été difficile et restreint soit par un refus d'accueil du chercheur par le formateur ou des stagiaires au cours de séances de GAP soit par une non-concordance des disponibilités ou des lieux d'action des uns et des autres.

Aussi le choix s'est porté essentiellement sur un groupe de PE2 pour lequel il a été possible de suivre plusieurs GAP avec des formateurs différents et sur un groupe de PLC2 dont il était possible de suivre les séances de GAP et d'effectuer des ponts avec les séances du groupe de formation transversale. Ainsi trois groupes ont été suivis.

Le chercheur a aussi eu l'opportunité de suivre un groupe d'étudiants en soins infirmiers lors d'une séance de retour de stage qui s'est déroulée en Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI).

5.1.2 Les groupes observés

- Groupe 1 : GAP PE2

C'est un groupe stable de professeurs des écoles stagiaires constituant l'un des trois GAP constitués sur le site IUFM de Carcassonne cette année-là. Il est formé de 21 stagiaires dont 19 femmes et 2 hommes.

L'âge moyen du groupe est de 32 ans avec un minimum de 25 ans et un maximum de 40 ans, la majorité ayant entre 30 et 35 ans. Il s'agit d'un groupe relativement plus âgé que les deux autres présents sur le site, seulement trois d'entre eux n'ont pas fait de première année à l'IUFM, le concours ayant été préparé soit avec le CNED, soit de manière personnelle. La moitié d'entre eux environ a déjà eu une expérience professionnelle et parmi ces derniers, trois ont eu une expérience professionnelle dans le contexte scolaire : deux d'entre eux,

appelés sur liste complémentaire, ont enseigné devant des publics variés de l'école primaire ou de l'ASH (CLIS ou SEGPA), l'autre ayant enseigné au niveau universitaire.

Une majorité de mères de famille constitue ce groupe, elles possèdent soit par les stages antérieurs, soit par leurs enfants, des expériences vécues ou observées en milieu scolaire. La plupart est impliqué dans la vie de l'école de leurs enfants.

- Groupe 2 : GAP PLC2

Il s'agit d'un groupe stable constituant l'un des deux GAP du site de Perpignan en mathématiques. Ce groupe est réuni au moins trois fois par mois les lundis après-midi avec le même formateur, ce dernier est associé à l'IUFM.

Il est composé de 10 enseignants stagiaires de mathématiques soit 6 femmes et 4 hommes. L'âge moyen du groupe est de 27 ans avec un minimum de 24 ans et un maximum de 31 ans. Deux d'entre eux ont été reçus à l'Agrégation de Mathématiques, trois d'entre eux préparent ce concours pendant cette année de formation pour le représenter. Cinq enseignants stagiaires ont déjà eu une expérience professionnelle dans le contexte scolaire soit pour de l'aide aux devoirs, soit comme surveillant d'externat ou d'internat.

Quatre enseignants stagiaires de ce groupe appartiennent aussi au GFT constituant le groupe 3.

- Groupe 3 : GFT PLC2

Il est constitué de 17 enseignants stagiaires de lycée ou de collège dont 14 femmes et 3 hommes, ils ont entre 23 ans et 36 ans. Il s'agit d'un groupe stable constituant le GFT qui se réunit au moins un mercredi chaque mois sur Narbonne. Interviennent avec ce groupe un chef d'établissement, généralement le matin et un formateur IUFM, généralement l'après midi ; le chef d'établissement comme le formateur IUFM peuvent faire appel à des intervenants ponctuels (Conseiller d'Orientation Psychologue (COP), professeur principal, …).

Ce groupe pluridisciplinaire est composé de trois enseignants stagiaires d'anglais, un d'espagnol, deux d'histoire-géographie, deux de SVT, trois de lettres, quatre de mathématiques, et deux en physique-chimie. Huit d'entre eux effectuent leur stage en responsabilité en collèges essentiellement de Narbonne ou dans les environs, un autre l'assure dans un collège de Béziers et un autre dans un collège de Perpignan ; les sept autres l'effectuent dans des lycées, à Narbonne pour cinq d'entre eux, à Béziers pour un d'entre eux, à Perpignan pour le dernier.

5.1.3 Le suivi d'un groupe de PLC2 Mathématiques

Dans le contexte de la formation initiale des professeurs de collèges et de lycées, il a été observé un groupe d'accompagnement professionnel de Mathématiques confronté au même formateur. Ce groupe a constitué un terrain d'essai pour le chercheur pour effectuer une Analyse de Pratique Professionnelle avec Travail Préalable des Pairs. Initialement, une dizaine de séances devaient être observées, chacune d'elles ayant une durée de trois heures les lundis de 13h00 à 16h00, cinq séances au cours du premier semestre de l'année universitaire

et cinq autres au cours du second semestre. Dans les faits, il n'a pu être observé que cinq séances. La signature d'un contrat de collaboration (voir 1-3) a permis de réaliser très tôt des enregistrements audio en partie ou en totalité des séances. Le contenu des différentes séances est très diversifié allant de la simple transmission d'informations au travail des participants en passant par de l'analyse de pratique comme le montre la figure 15 ci-dessous. Cela reflète la pluralité des missions du Groupe d'Accompagnement Professionnel prévues par le plan de formation de l'IUFM de Montpellier.

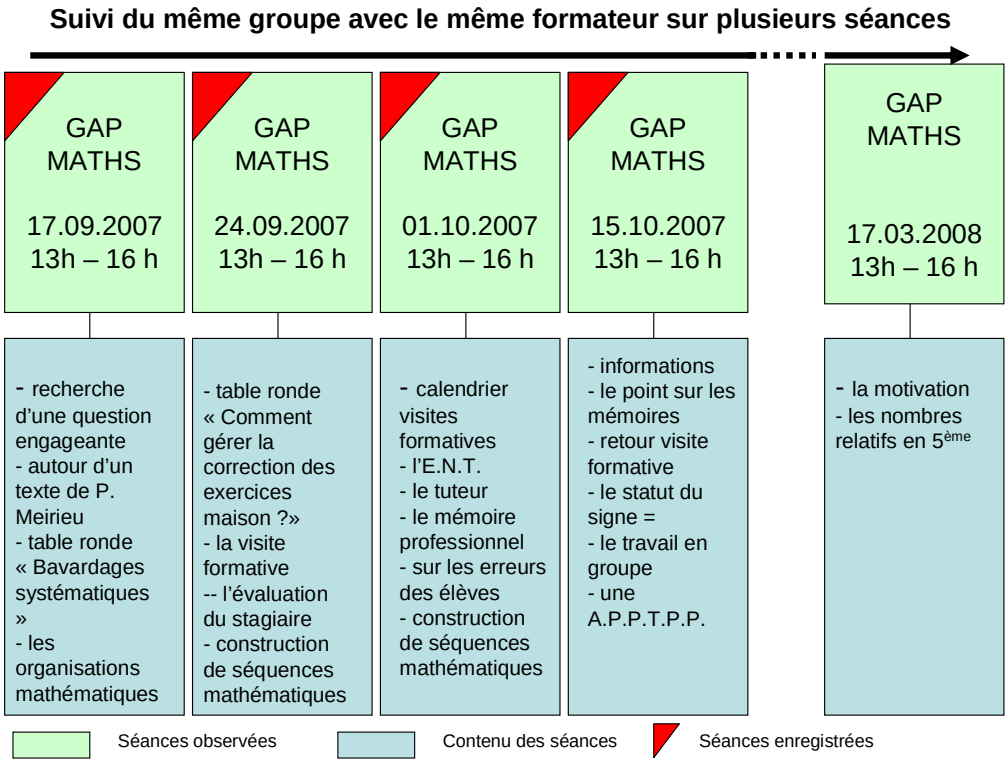


Figure 15 : Le contenu des différentes séances de GAP Mathématiques observées

Le suivi sur la durée des séances de GAP mathématiques a permis de dévoiler trois types de dispositifs mis en œuvre pour intégrer la pratique professionnelle des enseignants débutants dans la formation :

- La table ronde : deux tables rondes ont pu être observées la première concernait les « bavardages systématiques » et la seconde « la gestion de la correction des exercices maison ».
- Le retour sur une visite formative : la formatrice, ayant assisté à une visite formative d'un des enseignants du groupe, a souhaité faire travailler le groupe autour de quelques observations réalisées en sixième sur la géométrie.
- L'APPTPP : l'opportunité a été donnée au chercheur de pouvoir mener une séance d'APPTPP à partir d'une séance menée par un enseignant débutant en classe de seconde. Seule la fiche de préparation de deux pages avait été communiquée au chercheur.

Ce sont les séances correspondant à ces trois types de dispositifs (figure 16) qui ont été retenues dans le corpus à analyser, d'autant plus que ces séances ont donné lieu à un enregistrement et que des *verbatims* ont été réalisés pour l'analyse.

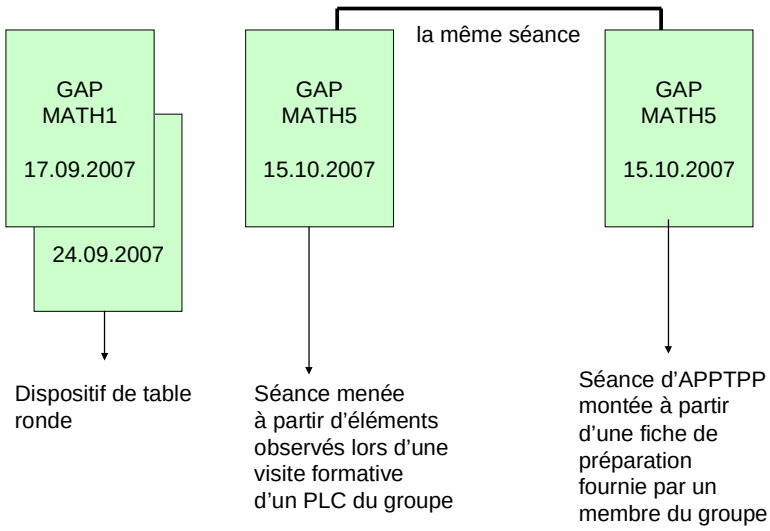


Figure 16 : Des dispositifs d'analyse de pratique différents

La table ronde est un dispositif récurent dans les GAP de mathématiques, en tout début d'année, il en est réalisé une par séance. En revanche, il n'en est pas de même des deux autres dispositifs : le retour sur la visite formative dérogeait à une règle que s'était fixée le formateur de ne pas faire état des visites formatives dans le groupe d'accompagnement (pour assurer la sécurité de celui qui « offre » la visite) ; quant à l'APPTPP, elle a été initiée par le chercheur au sein du groupe…

5.1.4 Le suivi de deux groupes de PE2

En 2007-2008, aucun contrat de collaboration n'a été passé avec les professeurs stagiaires, aucun enregistrement audio n'a pu être ainsi fait. Par contre, en 2008-2009, fort de l'expérience menée avec les PLC2, un contrat de collaboration a été établi avec les enseignants stagiaires dès le 25.08.2008, ce qui a permis de réaliser des enregistrements très tôt. Cependant les stagiaires n'ont pas souhaité que les séances des 16.12 et 23.01 soient enregistrées. Ce sont donc les séances du groupe de cette année 2008-2009 qui ont été retenues dans le corpus pour l'analyse.

Les observations réalisées ont permis de dégager divers dispositifs d'analyse de pratique :

- le premier dispositif, utilise des productions des enseignants stagiaires réalisées lors de la première rencontre avec le groupe grâce à un photolangage sur ce qu'est enseigner, puis quelques jours après sur les « peurs et surprises » à l'issue de la prérentrée et de la rentrée,
- le second, comprend deux analyses de pratique à partir d'un travail préalable des pairs, elles sont menées sur les mêmes principes que celle conduite auprès des PLC2, si l'une exploite une vidéo de séance menée par un membre du groupe lors du stage de PA, l'autre exploite une séquence menée par un maître formateur,

- enfin, dans le troisième, inspiré du théâtre-forum, les participants mettent en scène des situations autour de l'évaluation vécues lors des différents stages.

5.1.5 Une séance menée avec des groupes différents

Certaines séances ont été menées à la fois par des PE2 et des PLC2.

Il s'agit d'un premier temps de la séance utilisant le photolangage. Proposée aux PE2 dans le GAP, ils devaient choisir une photographie en rapport avec le début de phrase suivant : « Pour moi, aujourd'hui, enseigner c'est… ». Elle a également été effectuée pour les PLC2 « Pour moi, aujourd'hui, exercer dans un établissement scolaire, c'est… ». Nous reviendrons ultérieurement sur cette différence de formulation de la phrase déclencheur de l'activité de recherche d'une photographie et de l'activité d'écriture.

Dans un second temps, il s'agit de la séance où il est demandé aux enseignants stagiaires de se dessiner dans l'exercice de sa profession.

Ces deux dispositifs offrent des points de concordance de la formation initiale premier et second degrés qui feraient apparaître des préoccupations communes. La mixité constituée d'enseignants stagiaires du premier degré et d'enseignants stagiaires du second degré pourrait, au cours des échanges autour des écrits, être enrichissante pour chaque participant. La séance sur l'évaluation pourrait, elle aussi, être menée par des groupes mixtes. L'expérience n'a pu être tentée par incompatibilité de lieux de formation et de moments de formation.

5.2 Le recueil des données brutes

5.2.1 Les modalités de recueil des données

- ***Observations d'actions de formation***

Lorsque l'enregistrement n'était pas possible, soit par refus d'un participant, refus du formateur ou bien à cause de problèmes matériels, des notes étaient alors prises par le chercheur.

Le problème des notes de séances dans la recherche est que la parole ne peut être retranscrite continuellement « in extenso », des modifications peuvent alors être apportées par un effet résumé réalisé de manière consciente ou inconsciente lors de la prise de notes au cours du feu de l'action.

Si l'enregistrement était possible, les *verbatims* de séance constituent alors les données. Ils s'organisent en colonnes : la première donne le minutage s'il s'agit d'un enregistrement), la seconde l'interlocuteur, la troisième la numérotation des lignes (s'il s'agit de notes prises au cours de la séance), la quatrième ce qui a été dit, la cinquième colonne permet d'indiquer le paraverbal ou bien permet l'analyse.

- ***Entretiens***

L'inscription à l'article 2 du contrat de collaboration de la possibilité de la conduite d'entretien « Formateurs et professeurs stagiaires peuvent être amenés à être confrontés à la bande audio, des entretiens peuvent être conduits » a peut-être permis qu'il n'y ait aucun refus d'entretien, aucun refus d'enregistrement de ces entretiens. Les enregistrements ont été réalisés grâce à un dictaphone branché sur un PC portable comme le stipule, pour les séances, le contrat de collaboration.

- Les entretiens avec les PE -T1

L'opportunité d'un stage se déroulant à l'IUFM et réunissant des Titulaires 1ère année[23] (T1) appartenant au GAP de l'année précédente qui avait été suivi a donné l'occasion de mener des entretiens. Ces entretiens pouvaient alors se dérouler en dehors de l'évaluation et nous pouvions espérer une parole plus libre de la part des T1.

Les entretiens se sont déroulés pour la plupart entre 12h00 et 13h30. Comme le nombre de jours de stage à l'IUFM était réduit, la durée moyenne d'entretien de quinze minutes s'est alors imposée à nous afin d'en réaliser une dizaine dans le temps disponible. Dans ces conditions, seuls des entretiens directifs étaient possibles d'autant plus que des supports étaient présentés. Le parti pris est alors de poser un maximum de questions ouvertes au cours de l'entretien d'autant plus que différents éléments de la formation devaient être explorés.

L'entretien porte sur cinq éléments de la formation en lien avec la recherche et avec point de mire l'identification de pratiques professionnelles en T1 (mais aussi en SRF et/ou SRG2) faisant suite à des actions de formation :

- L'action de formation utilisant « les traces des escargots »,
- Les « Échos de Pratiques »,
- Le GAP retour SRG1,
- Les GAP de l'année PE2,
- Les GAP en général.

Une grille d'entretien a été établie (Annexe 17).

- Entretiens avec les PE2

Les cours des PE2 sur le site IUFM ayant lieu de 8h00 à 12h00 et de 14h00 à 18h00 les entretiens se sont déroulés entre 12h00 et 14h00 dans des contraintes similaires à celles des T1, la même démarche a été utilisée, l'entretien a porté sur les séances vécues depuis le début de l'année.

L'entretien porte sur quatre éléments de la formation :

- Les « Echos des Pratiques »,
- Le GAP prérentrée et rentrée : des surprises et des peurs,
- Le GAP retour SRG1,

[23] Les titulaires 1ère année sont les enseignants en poste à la suite de leur formation professionnelle dispensée par l'IUFM.

- Le GAP semaine « Évaluation ».

Le point de mire étant là encore l'identification de pratiques professionnelles en SRF faisant suite aux actions de formation d'Accompagnement Professionnel. La grille d'entretien est similaire à la grille établie pour l'entretien des T1 de même que les modalités utilisant les supports établis. A ce moment de l'année, l'entretien ne peut porter que sur les séances de GAP effectuées et non sur la totalité des séances de l'année.

Si des entretiens ont été menés avec les premiers lorsqu'ils étaient Titulaires 1ère année (T1), cela n'a pas été possible avec les seconds du fait de l'éclatement géographique national du groupe lors de l'affectation en premier poste.

- Retranscriptions des entretiens

Tous les entretiens ayant donné lieu à un enregistrement, leurs *verbatims* ont été réalisés et constituent les données brutes… Cependant au-delà du document brut il est intéressant de regrouper les données des entretiens autour des différents points explorés afin d'en faire une meilleure lecture et une meilleure analyse.

L'organisation des *verbatims* des entretiens est identique à celle des *verbatims* concernant les séances.

- ***Écrits professionnels***

- Écrits professionnels d'enseignants stagiaires

Il s'agit ici principalement de comptes-rendus de séances de GAP réalisés à la suite de la mise en œuvre par des enseignants débutants, le plus souvent volontaires qui se sont manifestés comme tel en début de séance (GAP PLC2 Mathématiques).

Ont été également collectés des écrits d'enseignants stagiaires réalisés lors de bilans à l'issue des séances de GAP (GAP PE2).

Des écrits d'enseignants débutants réalisés à l'issue de l'année de formation et ce, dans le cadre du volet 4 du Dossier de Formation Professionnelle qui constituait durant quelques années une partie du dossier d'évaluation de l'enseignant stagiaire ont été consultés (Formation PE).

- Écrits professionnels de formateurs

A l'issue de l'action de formation, des formateurs rédigent un compte-rendu intitulé « Les Échos des Pratiques ». Il est une source d'information à la fois sur ce qui s'est passé dans la séance et aussi pour l'établissement de liens entre les séances.

> « *Le savoir construit dans la situation est bénéfique et écrire (un journal de formation, le journal de bord d'une expérience…) c'est mettre à distance, se repérer. L'expérience ne suffit pas, ce qu'il faut valoriser, c'est*

l'expérience réfléchie, l'expérience racontée qui crée le savoir. Tout professionnel devrait être dans une dynamique de recherche et de publication, toute institution devrait favoriser la pensée » (Cifali, 2003, p. 31).

5.2.2 Le corpus à analyser

Le choix s'est porté préférentiellement sur les séances de GAP présentant de l'analyse de pratique professionnelle ou déclarée comme telle, donc en lien avec la pratique dite de terrain.

Le corpus est ainsi constitué :

- d'enregistrements de séances et des *verbatims* associés (PE2, PLC2 GAP),
- d'entretiens et de leurs retranscriptions (T1, PE2),
- d' « Échos de pratiques » rédigés par l'un des formateurs à l'issue des séances de formation et destinés aux enseignants stagiaires du groupe de formation (PE2, PLC2 GFT),
- de comptes-rendus de séances rédigés par les enseignants stagiaires à destination du groupe de formation (PLC2 GAP),
- des travaux écrits des enseignants stagiaires réalisés lors de certaines séances de formation (PE2, PLC2 GFT),
- des écrits évaluatifs rédigés par les enseignants stagiaires à la fin de certaines séances de formation (PE2, PLC2 GFT),

s'ajoutent à cela :

- des « Échos de pratiques » de séances réalisées avec d'autres groupes de formation (PE2GAP, PE2GAP Sciences, PLC2 GFT) que les groupes d'observation choisies pour leur intérêt didactique et pédagogique,
- des travaux écrits des enseignants de ces groupes là,
- des écrits évaluatifs rédigés, à la fin de certaines séances ou lors du dernier jour de formation, par les enseignants stagiaires de ces groupes,
- des écrits réflexifs réalisés dans le cadre du Dossier de Formation Professionnelle entrant dans la validation des PE2 ou des PLC2.

5.2.3 Choix des données à analyser

- ***De la pratique à la formation***

Dans les nombreux « épisodes » observés et enregistrés, lors des séances de Groupe d'Accompagnement Professionnel de PLC2 Mathématiques, il a été retenu trois moments au cours desquels les participants sont amenés à évoquer des situations de classe singulières et propices à une analyse des pratiques professionnelles :

- le premier concerne la table ronde du 17.09.2007 qui a pour thème « les bavardages systématiques »,
- le second le retour d'une visite formative du 15.10.2007
- et le troisième une analyse de Pratiques Professionnelles avec Travail Préalable des Pairs du 15.10.2007.

Ces différents moments se sont déroulés lors d'une séance de GAP mais n'ont pas utilisé tout le temps imparti à ce dernier.

Au niveau de la formation des professeurs des écoles, il s'agit

- dans un premier temps d'une séance qui a pour point de départ de se dessiner en train d'enseigner.
- et dans un second temps, d'une séance concernant « des surprises et des peurs » à l'issue de la prérentrée et de la rentrée des classes.

- ***De la formation à la pratique***

Progressivement, ont été retenues les séances de GAP, menées avec les PE2, en lien avec les stages de PA ou de SRG1 afin d'identifier des ressources qui auraient été utilisées soit par les PE2 (à partir des *verbatims* des séances) soit par les T1 (à partir des entretiens menés l'année suivante).

Dans un premier temps l'unité d'analyse est représentée par l'intervention de l'enseignant stagiaire mais cette intervention peut contenir plusieurs types de traces, il a donc été nécessaire de découper l'intervention de l'enseignant stagiaire en fonction du nombre de traces contenues dans son discours.

La nature de la trace a été définie ainsi que sa référence à un monde, son origine a été cherchée. Puis dans chacune des traces a été recherchée la présence d'indicateurs de gestes professionnels mis en place ou à mettre en place en lien avec une pratique professionnelle ou non.

5.3 Protocole d'analyse des données

5.3.1 Le codage des données

Ainsi chaque geste professionnel verbalisé, ressource ou objet de savoir est pris dans une trace dont on peut indiquer la nature et son origine, trace qui se joue dans un monde que l'on peut définir en lien ou non avec une pratique. A partir de cela un codage (l'annexe 18 présente le tableau récapitulatif repris sur un volet rabattable à la fin de chacun des tomes) a été réalisé :

PUB – F – T – O – P – G – M

dans lequel :

- **PUB** concerne la nature du public concerné, ce dernier est représenté par un chiffre fonction du public considéré :
  1 concerne les titulaires première année (T1),
  2 les Professeurs des écoles deuxième année (PE2),
  3 les Professeurs de Lycée et de Collège deuxième année (PLC2)
  4 les élèves infirmiers.

- **F** indique l'action de formation concernée qui est codée par deux lettres.
  Ainsi l'action de formation menée en GAP PE2 sur les peurs et les surprises est codée PS, le suivi pédagogique des élèves infirmiers est quant à lui codé SP, la table ronde observée en GAP PLC2, TR et ainsi de suite.

- **T** concerne la nature de la trace :
  TC indique une Trace construite ;
  TE, une Trace Écho ;
  TM, une trace Mémoire ;
  TRa une Trace Rapportée ;
  TRé, une trace Réplique
  TT, une Trace Témoin.

- **O** concerne l'origine de la trace :
  F si la trace trouve son origine dans l'action de formation ou la formation ;
  SA, si son origine est le stage de Pratique Accompagnée (PE2 ou PLC2) ;
  RF, s'il s'agit du Stage en Responsabilité Filé (PE2) ;
  RG pour le Stage en Responsabilité Groupé (PE2) ou bien SR pour le stage en responsabilité (PLC2) et enfin
  Sn-1 pour un Stage ou une pratique concernant une année antérieure et T1 pour l'année T1.

- **P** pour la relation de la trace avec une Pratique à venir :
  PA, une Pratique à venir,
  PI une pratique dite « Irréalisable » :
  PP, une Pratique en Projet
  PR, une Pratique Réalisée :
  P0, aucune pratique.

- **G** concerne la relation avec des gestes professionnels verbalisés dans la trace :
  GA**,** geste d'Atmosphère
  GE, Geste d'Etayage
  GP, Geste de Pilotage
  GT, Geste de Tissage
  mais sont aussi concernées
  R, les Ressources
  S, la mise en jeu d'un savoir,
  GF, la Généralisation Fixée (au sens d'envisagée)
  GR, la généralisation Réalisée
  V, une Valeur mise en œuvre.

- **M** indique le monde dans lequel s'inscrivent la trace et le geste professionnel repéré :
  MA, le Monde des Apprentissage,
  MC, le Monde de la Classe,
  Mé, le Monde du ou des élèves,
  Méc, le Monde de l'école,
  Médiff, le Monde des élèves en difficulté,
  Méval, le Monde de l'évaluation,

Mext, le Monde extérieur à l'école
MP, le Monde de la Préparation.

5.3.2 Repérer les traces

- Les traces construites

Elles s'expriment par du discours à partir de traces mémorielles de l'acteur. Nous y rencontrons souvent le « je » et le « moi, je », elles développent la pratique réalisée, l'imparfait est très souvent utilisé ou bien elles sont le résultat d'une observation ou un constat. Ce discours peut être oral ou écrit. Il n'est que construction à partir d'un assemblage de souvenirs de la pratique. En ce sens cette trace est singulière à chaque intervention de l'acteur. Elle donne lieu à des reconstructions. L'acteur peut s'appuyer pour ces traces construites sur des écrits personnels ou institutionnels postérieurs, réalisés après la pratique professionnelle.

Il est de même pour un observateur de pratiques professionnelles qui communiquerait ses observations en tenant compte ou non des notes prises. Il s'agit bien là encore de traces construites et singulières.

Nous avons ci-dessous, la trace d'une enseignante stagiaire (st 3) qui prend la parole au cours du GAP « Peurs et surprises » pour expliquer comment elle travaillait l'année précédente alors qu'elle était "liste complémentaire". Elle fait donc ici état de pratiques professionnelles personnelles marquées par l'emploi du "je" (Annexe 29) :

1.32.48	St3	Moi **l'année dernière j'avais** un CM1 CM2 et donc **je** travaillais, je faisais des matières avec des leçons communes et je différenciais ensuite les exercices en fonction des niveaux et par contre **ce qui est important c'est surtout de leur expliquer le fonctionnement, comment vous allez travailler** parce que pour **les** rendre autonomes c'est difficile, c'est de **leur** expliquer comment on va travailler quand **ils** ont fini ce qu'**ils** peuvent faire ou ne pas faire parce que sinon si on leur explique pas euh le fonctionnement ça ne peut pas marcher, donc moi **je** faisais des séances communes après **je** faisais aussi essayer de mélanger CM1 CM2 pour **faire du tutorat sur des élèves qui étaient en difficulté** pour que les uns puissent aider les autres quand c'était des notions de grammaire et de conjugaison [inaudible] **j'**en avais qui travaillaient plus vite que d'autres	« l'année dernière j'avais » fait état de pratiques professionnelles, renforcé ensuite par l'emploi du « je » Renforce l'idée de leçon commune avancée par les stagiaires 1 et 2 et introduit l'idée de différenciation des exercices **GP** verbalisé : « *je différenciais ensuite les exercices en fonction des niveaux* » **2 – PS – TC – An-1 – PR – GP - ME** Introduit la nécessité d'expliquer le fonctionnement adopté aux élèves Monde des élèves avec un Geste de pilotage qui a un retentissement sur l'Atmosphère de la classe GP verbalisé : « *ce qui est important c'est surtout de leur expliquer le fonctionnement, comment vous allez travailler* » **2 – PS – TC – An-1 – PR – GP - MC** Une nouvelle proposition est faite de mettre en place un tutorat des élèves en difficulté renforcé par le mot aider GP verbalisé : *« faire du tutorat sur des élèves qui étaient en difficulté pour que les uns puissent aider les autres* » **2 – PS – TC – An-1 – PR – GP - Médiff** St3 entre dans le monde des élèves, si jusqu'à présent ce qui était relaté était le

				résultat d'observations de classe, St3 est liste complémentaire et à ce titre, a pratiqué l'an passé. Le monde des élèves ne lui est donc pas étranger. Les explications préconisées tentent d'ailleurs à rapprocher le monde des élèves et le monde de l'enseignant et, comme en écho au formateur, elle entre dans le monde des apprentissages des élèves mais en allant beaucoup plus loin puisqu'elle entre également dans le monde des élèves en difficulté scolaire. Trace Echo à ce qu'a reformulé le formateur, lors de sa dernière intervention « j'en avais qui travaillaient plus vite que d'autres » comme pour justifier ce qui a été mis en place

Ci-dessous, une trace construite d'un étudiant en soins infirmiers participant (EP) [équivalent de l'acteur des analyses de pratique] proposant une hypothèse d'explication sur le comportement de la patiente (Annexe 32) :

17.57	EP	250	Peut-être qu'elle n'était pas assez comprise de ce côté, moi j'ai mis ça plutôt sur le côté qu'elle avait une grave pathologie, qu'elle était jeune et que… je pense que ça peut être un moyen pour elle de… pas de se rassurer mais de passer… de passer… ses séances de chimio, de passer tous ces jours à l'hôpital, de se sentir un peu, qu'on se centre un peu sur elle quoi, tout simplement	**4 – SP – TC – MSP – PR** Hypothèse d'explication 2 sur le comportement de la patiente

Certaines traces construites se glissent dans d'autres traces comme un constat réalisé sur le comportement des élèves, ici sur le fait énoncé par un stagiaire (St) qu'ils ne collent pas et ne rangent pas leur cahier ou classeur comme le souhaiterait l'enseignant. Ce constat formulé explique la prise de décision par rapport à la situation proposée (Annexe 39) :

2.10.41	St	Ça dépend du document mais moi je pense qu'il vaut mieux le reprendre et si on en a besoin, je le redistribuerai plus tard quand on en aura besoin parce que sinon, ils collent pas, ils ne rangent pas comme il faut... *inaudible...*	Proposition 8 : Reprendre le document • **Prise de décision** **mais pas de remplacement prévu** **TRa** **GP** « le reprendre et si on en a besoin, je le redistribuerais plus tard » **3 – AP – TRa – F – P0 – GP – ME** **GA** « ils collent pas, ils ne rangent pas comme il faut... *inaudible... »* **3 – AP – TC – SR – PR – GA - Mé**

- Les traces écho

Elles s'expriment dans du discours élaboré par un pair. Elles viennent en écho à des traces construites avancées par l'acteur ou l'observateur narrateur. Elles peuvent ainsi fournir une narration d'une autre pratique réalisée ou observée par le pair. En cela elles viennent enrichir par des points de vues supplémentaires et différents les pratiques déjà relatées. Elles

participent donc à l'élaboration du répertoire collectif du groupe et enrichissent en cela le répertoire individuel de chacun de ses membres. Par les deux points de vue différents avancés, elles participent de la mise à distance à la pratique de l'acteur ainsi qu'à la non modélisation de cette pratique par les pairs. Lorsque plusieurs pratiques sont avancées, chaque membre du groupe aura alors à construire une pratique à partir d'une composition de différents éléments puisés dans les traces de l'analyse.

Dans le discours elles suivent généralement des traces construites par l'acteur, le pair peut y faire référence dans son propre discours en rappelant soit la trace par une reformulation, soit en introduisant par un « comme, suivi du nom et prénom de l'acteur ». Nous pouvons également avoir des traces écho enchainées, deux cas possibles : soit plusieurs pairs font référence à la même trace construite, soit une trace écho fait référence à la trace construite et d'autres traces écho suivent en référence chacune à la trace écho précédente.

Voici ci-dessous une trace construite (Annexe 46) à l'occasion de la présentation de son dessin « en train d'enseigner » particulièrement riche dans laquelle la stagiaire va émettre deux traces écho en s'appuyant sur des traces construites préalablement par des pairs. En effet elle annonce « en classe, j'ai fait comme st D… » et un peu plus tard « j'ai fait aussi comme St K… » :

St **O**		Eléments du discours En CM1 une séance de lutte qui s'est déroulée au dojo du village, la première séance a été très perturbée… Là j'ai représenté les 22 élèves en situation de recherche pour s'approprier les consignes, ils ont sous les yeux les feuilles de match, le rôle de chacun et combien d'élèves en situation de combat ? combien d'observateurs ?… Il faut que chaque élève ait rencontré trois adversaires différents… Il fallait évaluer qui faisait quoi… Chacun a trouvé sa place dans le groupe… En classe, j'ai fait comme St D, je les avais mis en groupes mais ils n'arrêtaient pas de bavarder, aussi je les ai rapidement replacés en rang d'oignons. J'ai fait aussi comme St K, j'ai utilisé le tableau pour économiser la voix, des consignes écrites au tableau me permettaient l'obtention du silence dans la classe, je me taisais et je les renvoyais aux consignes écrites au tableau…	**Trace Construite Discours** Séance de lutte Espace S1 : Dojo du village Situation 1 : Situation de recherche pour s'approprier les consignes Situation 2 : « *des consignes écrites au tableau me permettaient l'obtention du silence dans la classe, je me taisais et je les renvoyais aux consignes écrites au tableau* » Matériel : les feuilles de match Atmosphère : « *la première séance a été très perturbée…* » « *ils n'arrêtaient pas de bavarder* » « *l'obtention du silence dans la classe* » **ES « D » → TE 1 : «** En classe, j'ai fait comme St D… » **2 – DE – TE – RG – PR – GP – MC** **ES « K » → TE** 2 : « *J'ai fait aussi comme St K,…* » **2 – DE – TE – RG – PR – R – ME** **GP** verbalisés : « *j'ai utilisé le tableau* » « je les avais mis en groupes » « *je me taisais* » « *je les renvoyais aux consignes écrites au tableau* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – ME** Temporalité : temps 1 : « *la première séance*

			a été très perturbée… » temps 2 : « *Là j'ai représenté les 22 élèves en situation de recherche pour s'approprier les consignes* » **Ressource** : le tableau « *pour économiser la voix* » **2 – DE – TC – RG – PR – R – ME** Savoir mis en jeu : x Transfert possible : x
St	340	Est-ce que ça a marché de te taire ?	
St O		Les consignes étaient marquées au tableau au fur et à mesure ou bien, elles étaient déjà prêtes… Cela permet d'éviter celui qui sait tout et qui ne sait rien faire…	**GP** verbalisé : « *Les consignes étaient marquées au tableau au fur et à mesure ou bien, elles étaient déjà prêtes…* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – MP**
St	345	Moi aussi je l'ai fait et ça marche bien	**ES « O » → TE** : « *Moi aussi je l'ai fait…* » **2 – DE – TE – RG – PR – GP – MP**
St		Moi aussi mais j'en avais une qui disait tout le temps « j'ai pas compris ! »	**ES « O » → TE** : « *Moi aussi mais …* » **2 – DE – TE – RG – PR – GP – MP**

Nous pouvons constater que ces traces écho entraînent de nouvelles traces écho chez d'autres pairs.

- Les traces témoin

Elles sont exclusivement matérielles, qu'elles soient utilisées par l'enseignant, par les élèves ou encore par un intervenant extérieur. Elles n'apparaissent pas dans le discours sinon par une description. En revanche, elles sont éventuellement visibles dans une vidéo. Elles peuvent être présentes dans le portfolio de l'acteur, dans les notes de l'observateur. Elles demandent toutefois une explication du contexte d'utilisation ou de production. Elles peuvent permettre au sein d'un groupe une explication de ses différents contextes. Là encore, des points de vue différents par ces traces construites singulières vont pouvoir alimenter le répertoire individuel et collectif du groupe en formation. Il peut être judicieux d'utiliser des collections organisées par le formateur afin que le maximum de membres du groupe puisse reconnaître par leur utilisation une pratique professionnelle, personnelle ou collective.

- Les traces rapportées

Comme leur nom l'indique, elles rapportent une pratique qui a généralement été observée ou que quelqu'un a racontée. Nous rencontrerons alors dans le discours « il », « elle », « l'enseignant », « l'enseignante », « le tuteur », « la tutrice » ou bien d'autres acteurs, avec généralement l'emploi de l'imparfait ou du passé composé.

Ainsi l'étudiant en soins infirmiers rapporte dans ce qui suit des propos qu'il a glanés auprès de ses collègues et qui viennent pour confirmer ce qu'il avançait précédemment (Annexe 32) :

04.30	EP	55 60	Ben oui, oui… il y a les infirmières qui la connaissaient déjà d'autres services qui confirmaient un peu ce que je disais, que c'est une femme qui était dans le théâtralisme, qui était, qui s'exprimait beaucoup euh et qui cherchait de suite à concerner le personnel soignant, à accabler le personnel soignant sur la situation, ça était, ça n'a fait que confirmer ce que j'avais, l'impression que j'avais eu au premier abord	**4 – SP – TRa – MSP – P0 - GT** Monde de l'équipe soignante

- Les traces mémoire

Elles sont constituées par des enregistrements audio ou vidéo pouvant donner lieu à des *verbatim*s ou encore par des notes prises soit par un observateur, soit par un acteur lui-même *a posteriori* de la pratique. Elles permettent un appui pour l'analyse des pratiques professionnelle. L'acteur ou les pairs peut y faire référence dans leurs discours.

- Les traces réplique

Le terme de réplique est emprunté à la sismologie. Ces traces réplique sont engendrées, lors d'une analyse de pratique, chez l'acteur par des traces écho de pairs ou bien par des questionnements de pairs : la trace construite de l'acteur engendre un questionnement ou une trace écho, ces dernières engendrant à leur tour une trace réplique chez l'acteur. Ainsi dans le GEASE du master professionnel CFE, le questionnement du pair « est-ce que les élèves pouvaient voir le proviseur arriver ? » a engendré une trace réplique chez l'acteur, d'abord mémorielle qui lui a permis d' effectuer un revirement postural permettant de prendre la position des élèves dans la classe en prenant en compte l'univers spatial extérieur visible par les fenêtres, le tout ayant donné la trace réplique permettant d'indiquer que les élèves pouvaient, de la place où ils étaient, voir le principal arriver.

Cette trace réplique a permis ainsi d'augmenter le nombre d'hypothèses faites par rapport au comportement des élèves et a ajouté un point de vue différent jusqu'alors non envisagé : un comportement des élèves pouvant viser le principal et non forcément l'enseignant comme il était présumé jusqu'alors.

Pour les traces écho comme pour les traces mémoire, il s'agit d'identifier, dans les discours, les chaînages effectués par les membres du groupe.

5.3.3 Repérer des pratiques dans le discours

En analyse de pratique professionnelle, très souvent le discours s'appuie sur des pratiques, celles-ci ont pu être observées ou réalisées par celui qui parle, ou bien elles ne sont qu'en projet ou tout simplement « irréalisables ». Certaines d'entre elles vont être mises en place prochainement, elles dépassent alors le stade du projet, de l'intention, nous les avons appelées pratiques à venir. Enfin le discours peut très bien ne pas s'appuyer sur des pratiques.

Quels sont alors les indicateurs du discours permettant de savoir sur quel type de pratique il s'appuie ? C'est ce que nous allons indiquer en présentant le codage utilisé.

- Des pratiques observées (PO) : lorsque la pratique a été observée, le narrateur emploie les termes d'« enseignant(e) », de « maître » ou « maîtresse », de « tuteur » ou « tutrice » ou encore de « il », ou « on ».
- Des pratiques réalisées (PR), nous rencontrons dans ce cas un emploi " massif " du « je », témoin de prises de décisions et d'une pratique professionnelle personnelle.
- Des pratiques en projet (PP), l'enseignant projette alors la mise en place d'activités peu ou pas définies.
- Des pratiques « irréalisables » (PI) pour lesquelles nous avons, dans le discours, un emploi de la négation et généralement des raisons de cet empêchement sont avancées.

- Des pratiques à venir (PV) : l'utilisation du futur les marque mais à la différence des pratiques en projet, celles-ci ont un contenu et des activités définis.
- Pas de pratique (P0) : et dans ce cas aucune pratique ne peut-être identifiée dans le discours.

5.3.4 Repérer des liens avec des gestes professionnels

Il s'agit ici d'examiner quelle place l'enseignant débutant se donne, l'examen des sujets des verbes d'action pouvant indiquer cette place intrinsèque (je, moi,…) à l'action ou extrinsèque (l'enseignant, le maître, il…) à l'action.

A noter que ces termes utilisés pourraient être un habitus, voire un héritage, de la formation reçue en première année durant laquelle, souvent, il n'est pas autorisé, dans le cadre des épreuves du concours, d'utiliser le « je ». Cela donne également des informations sur l'implication de l'acteur. Cette place donnée varie-t-elle au cours du discours ?

> « *Le sujet possède deux facettes pouvant à tout moment prendre l'envol de leur autonomie réciproque :*
> - *le " sujet acteur-auteur " en tant qu'il est à la source même de la création de l'action pratique observée,*
> - *le " sujet énonciateur " en tant qu'il prononce un discours sur, à partir ou à propos de ses actions* » (Alin, 2001, p. 31).

Dans le discours, le cortège de verbes d'action indiqués dans la description des actions réalisées permettent de raccrocher ces actions à des gestes professionnels de pilotage, d'étayage, de tissage et d'atmosphère.

Au cours de la description de ces actions lors des séances ou des entretiens, l'enseignant débutant avance-t-il des savoirs bien identifiés en relation avec les programmes nationaux ?

L'enseignant donne-t-il une place à la classe, aux élèves, à l'élève ? Ceux-ci sont-ils toujours présents dans son discours ? Dans quels termes sont-ils parlés ?

Enfin la question des ressources sera posée. Il s'agit d'identifier, dans les séances comme dans les entretiens, les ressources. Un élément de formation ne devient une ressource que lorsque cet élément permet une pratique professionnelle ou bien qu'une pratique à venir peut être décrite. Ainsi les ressources sont indissociables des pratiques réalisées ou imaginées et les pratiques réalisées ou imaginées sont indissociables des ressources. Il s'agira ici d'identifier des ressources construites dans le collectif du Groupe d'Accompagnement Professionnel en lien avec des pratiques d'enseignants débutants (PE stagiaires ou T1).

Après avoir défini le cadre de la recherche par une problématique de recherche, la définition de l'objet d'étude que sont les traces de pratique ainsi que la définition du cadre d'analyse et la présentation de la méthodologie et du protocole de recherche, dans la partie suivante nous allons présenter des traces partagées permettant de capitaliser des ressources.

Partie III : DES TRACES PARTAGÉES, DES RESSOURCES CAPITALISÉES

« *Dans l'instant, les choses sont plus complexes, plus serrées ; tout simplement parce que nous sommes là, immergés dans l'histoire et les histoires, aux prises avec nous-mêmes et avec les autres. Dans l'instant, nous ne sommes guère sereins parce que nous voulons et que le vouloir est souvent tourmenté, toujours actif, systématiquement partiel. Nous voulons toujours quelque chose et, dans une situation donnée, cela signifie que nous excluons ou sous-estimons toujours autre chose. L'action, finalement, n'est sereine que pour celui qui n'agit pas ou trouve l'apaisement en bout de course, quand on peut s'adonner à l'esthétique, fût-ce l'esthétique de l'intelligence. Dans le quotidien, ce sont plutôt la passion et l'urgence qui décident et, pour le pédagogue ce sont sans doute – dans une oscillation jamais très facile à vivre – le désir de se voir reconnu comme celui à qui l'on doit l'essentiel et la tentation de se vouloir, par dépit, celui qui n'a rien donné* » (Meirieu, 1991, p. 53).

Dans cette partie seront traitées essentiellement des surprises et des peurs.

Dans le chapitre 1, il s'agit d'une surprise du chercheur assistant à un GAP PLC2 Mathématiques : « Mais où sont passées les mathématiques ? »

Dans le chapitre 2, il s'agit d'un travail spécifique sur les peurs et les surprises de PE2 à la suite de la prérentrée et de la rentrée des élèves.

Dans le chapitre 3, il sera question de la surprise d'un élève infirmier 1ère année qui nous occupera.

Le partage et le travail autour des traces permettent-ils de capitaliser des ressources et ainsi d'augmenter le répertoire pour l'action ?

Chapitre 1 : « Mais où sont passées les mathématiques ? »

Lors des séances de GAP avec les PLC2 mathématiques, il a été donné de suivre plusieurs tables rondes et pour chacune d'entre elles nous nous sommes posé la question « Mais où sont donc passées les mathématiques ? ».

1.1 L'inventaire des problèmes soulevés au cours des tables rondes observées

Le tableau situé à la fin de l'annexe 19 rend compte des différents thèmes qui ont été retenus pour le choix du thème à travailler à l'issue de la première partie de la table ronde. Les thèmes surlignés sont ceux qui ont été traités lors de la séance

A la lecture des thèmes proposés par les enseignants stagiaires et inscrits au tableau par le formateur pour opérer le choix de celui qui sera traité, nous pouvons constater que peu d'entre eux concernent réellement les mathématiques, la grande majorité pourrait être traitée dans le transversal. Le formateur, interrogé sur ce point indique " *qu'en début d'année, ils découvrent trop de choses à la fois, il faut donc accéder à leurs demandes pour les rassurer* ". Cependant, nous pouvons constater que si certains peuvent être rassurés car le thème traité est celui qui a été proposé ou s'approche des préoccupations du moment pour d'autres les situations ou problèmes proposés restent en suspens. Ainsi, certains stagiaires peuvent dire qu'" *en formation, on ne traite pas de nos problèmes !* ", comme cela est souvent rapporté aux oreilles des formateurs.

Le dispositif établi, en permettant l'exposé de situations ou problèmes multiples et en ne donnant les moyens que d'en traiter un ou deux, peut générer des frustrations. Nous pouvons constater que certaines situations ou problèmes sont à nouveau proposés lors des tables rondes suivantes, ainsi "les bavardages" ont déjà été signalés à la séance précédente mais non retenus, ce qui semble obliger le formateur à aller vers le traitement de ce problème. D'ailleurs il annonce à l'issue de la table ronde " *C'est le mot qui est peut-être revenu le plus souvent, donc bavardages. […] Ça fait deux fois que vous parlez de ça* " et juste après " *et deux personnes différentes.*"

La lecture de ces thèmes nous montre également que seuls certains sont réellement problématisés et peuvent ainsi donner lieu à une véritable recherche de la part du groupe. Dans ce cadre-là nous avons par exemple " *Comment gérer à la fois chaque élève et toute la classe ?* ", qui est même une question professionnellement vive, elle pourrait d'ailleurs donner lieu à un traitement transversal avec des groupes d'enseignants stagiaires pluridisciplinaires (en GFT par exemple) avant d'être déclinée dans la discipline spécifique. Ou mieux encore, elle pourrait donner lieu à un travail spécifique entre groupes de disciplines différentes.

Cette lecture des thèmes pose donc le problème du cloisonnement de la formation par la non-transmission de thèmes non exploités aux formateurs, par exemple de GFT. « *Certains des thèmes soulevés ont d'ailleurs été écartés* » comme l'indiquera le formateur GAP « *par rapport au programme traité en GFT, et les stagiaires ont été invités à y être attentifs, il s'agit du rôle du conseil de classe, des sanctions, des retards, de la position des chefs*

d'établissement par exemple. » Le formateur GAP doit donc avoir en tête lors de ces tables rondes le programme du GFD et du GFT afin d'éviter toute redondance dans la formation. Si le programme de GFT est connu de tous les formateurs GAP et GFD parce qu'il est inscrit au plan de formation, il n'en est pas de même pour le formateur GFT qui en général ne sait pas ce qui est abordé en GFD et en GAP, il n'a pas non plus connaissance des dispositifs utilisés. Pourtant, il était indiqué dans le plan de formation des stagiaires du 2nd degré 2003-2006, à la page 13 : « *Les formateurs* [GAP] *détermineront, dans le cadre de l'UF* [l'unité de formation rassemble plusieurs groupes de formation transversale]*, avec les formateurs de GFD et de GFT, les thèmes de formation méritant un traitement complémentaire dans le cadre disciplinaire et dans le cadre transversal et proposeront les dispositifs pertinents d'étude de ces thèmes.* »

Après avoir assisté aux différentes tables rondes ci-dessus, le choix s'est porté sur celle concernant les « Bavardages systématiques » car celle-ci à été enregistrée. Le *verbatim* (Annexe 20) réalisé à partir de cet enregistrement, en permet une analyse plus poussée qu'à partir des seules notes prises par le chercheur pour les autres tables rondes.

1.2 La table ronde sur « les bavardages systématiques »

1.2.1 La première partie : la table ronde

Le nombre de thèmes retenus par le formateur après les exposés réalisés est de huit alors que dix enseignants stagiaires s'étaient exprimés (Annexe 18), sachant que les bavardages ont été soulevés par deux stagiaires, certaines situations ont été écartées de fait par le formateur (propositions des enseignants stagiaires E, I et H). Aucune demande de reformulation n'a été exprimée par le formateur afin de le prendre en compte dans la liste établie au tableau pour effectuer le choix. Le formateur, à l'écoute de la situation proposée par l'enseignant stagiaire H, pense-t-il que ce n'est pas de son ressort ; par rapport à celle proposée par le stagiaire I, penserait-il que cela l'amènerait beaucoup trop loin ou bien n'entrevoit-il pas de « solutions » possibles à ce problème ?

Tout d'abord, pour expliquer le titre donné à ce chapitre, penchons-nous sur les mots en lien avec les mathématiques qui auraient été employés au cours de la table ronde : seule la moitié des enseignants stagiaires a utilisé des termes en lien avec les mathématiques :

Stagiaire A	« *calculatrice* »
Stagiaire B	« *des maths* »
Stagiaire D	« *le calcul* », « *les règles à énoncer* »
Stagiaire E	« *la récurrence* »
Stagiaire F	« *les évaluations 6ème* »

Un seul, le stagiaire E, emploie un terme relatif à un élément du programme, " la récurrence ", mais ne pose pas vraiment de situation mathématique exploitable associée.

Il est donc légitime de se poser la question « Mais où sont donc passées les mathématiques ? » en sachant qu'un GAP fait suite à un GFD et que le formateur GAP,

enseignant de mathématique pourrait privilégier des analyses de pratique professionnelle par rapport à la mise en place d'enseignements et apprentissages en mathématiques.

La lecture des résultats de l'analyse (Annexe 21) montre que les propositions sont toutes en rapport direct avec ce qui est vécu dans le stage en responsabilité et, en majorité, avec une pratique qui est réalisée (15 traces sur 19). La majorité des traces sont des traces construites (17 TC) mais apparaissent quelques traces rapportées (2 TRa) qui mettent en scène le tuteur de stage et ses observations lors de l'une de ses visites :

Stagiaire A	« *Quand les petits se trompent, les plus grands se moquent… J'ai du mal à les prendre sur le fait, il faudrait que je vois avec le professeur principal. C'est mon tuteur qui me l'a dit lorsqu'il est venu, il s'en est aperçu quand j'ai fait corriger un élève au tableau, d'ailleurs ce jour là, il en a vu faire des jeux à la calculatrice, le tuteur ne leur a rien dit.* »

ou bien des conseils reçus (par le tuteur, un collègue ou un pair ?) :

Stagiaire C	« *On m'a conseillé les exos supplémentaires à faire à la maison sur feuille à rendre.* »

Si certains enseignants stagiaires font simplement des constats par rapport à l'atmosphère de la classe qui demanderaient la mise en place de gestes d'atmosphère :

Stagiaire B	« *J'ai du mal à tenir la discipline* » « *J'ai du mal à capter leur intérêt* »

Stagiaire F	« *Je ne peux pas dicter au tableau* » « *Je ne peux pas gérer* »

et semblent, après quelques heures de cours passées avec les élèves, pour certains, de par leurs propositions être plutôt dans la fatalité plutôt que dans la recherche personnelle de solutions attendant beaucoup des autres alors que d'autres mettent en œuvre des gestes professionnels permettant des ajustements :

Stagiaire E	« *J'ai prévu un test pas prévu, je leur fais mettre les carnets sur la table et j'ai commencé à les placer différemment.* »

Et pour certains ces gestes d'ajustement sont empêchés :

Stagiaire C	« *Je n'ai pas de place libre dans la classe, toutes les places sont occupées* »

Enfin certains enseignants stagiaires ont bien compris que le tuteur du stage en responsabilité pouvait être une personne ressource

Stagiaire H	« *J'en ai parlé à mon tuteur* »

ou encore qu'il faudrait trouver des ressources extrinsèques, le stagiaire C par exemple fait le constat suivant :

Stagiaire C	« *J'ai du mal à les faire travailler*. »

A côté de ces situations qui pourraient mettre en œuvre des gestes de pilotage, nous avons des situations qui mettent en scène des gestes de pilotage :

Stagiaire D	« *Lorsqu'il y a une règle à énoncer, c'est truffé de fautes d'orthographe et cela devient très rapidement incompréhensible*. »

Stagiaire E	« *J'ai pas assez poussé le programme de l'année précédente.* »

Maintenant, si nous regardons la répartition des mondes (figure 17) mis en jeu par les traces dans les propositions des enseignants stagiaires :

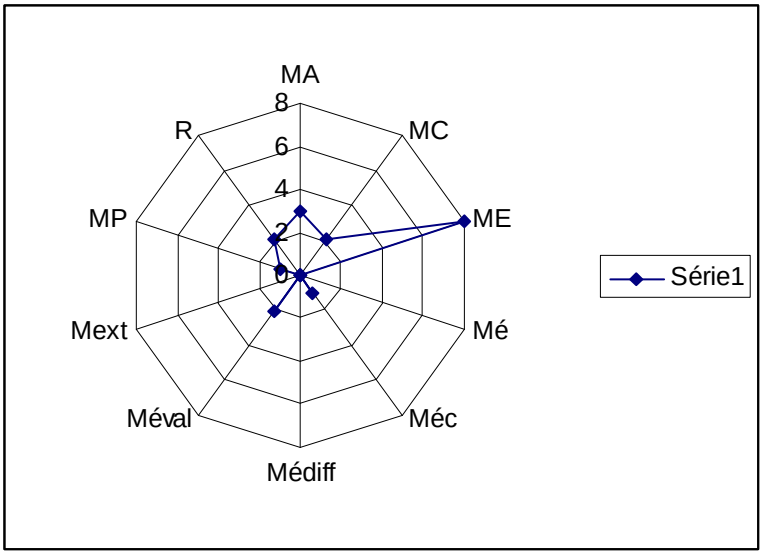


Figure 17 : les mondes mis en œuvre par les PLC2 Mathématiques dans les propositions de la table ronde

- 8 traces concernent l'enseignant (ME) avec un emploi du « je » et l'expression de difficultés rencontrées ;
- 3 traces concernent les apprentissages des élèves (MA) ;

Stagiaire A	« *Quand les petits se trompent* »

Stagiaire C	« *J'ai du mal à les faire travailler* »

Stagiaire I	« *Certains visages repérés, est-ce c'est la seule solution de les mettre autour de personnes calmes ? Ne court-on pas le risque de les tirer vers le bas ?* »

Cette dernière proposition, ne mettrait-elle pas en doute des conseils prodigués précédemment ?

- 2 traces concernent l'évaluation (Méval), l'une, par le stagiaire D, les erreurs orthographiques présentées précédemment et l'autre par le stagiaire I, trouvant qu'il perd du temps en corrigeant les exercices maison souhaiterait les corriger lui-même, montrant ainsi qu'il se trouve dans une posture de correcteur d'erreurs, de donneur de solutions et non dans une démarche d'aide et de formation à la compréhension et à la réalisation des exercices donnés ;
- 2 traces concernent le monde de la classe (MC), l'une fournie par le stagiaire C indique le manque de place pour déplacer les élèves, l'autre, par le stagiaire E, sous entend l'atmosphère de la classe par les mesures prises « test pas prévu - relever les carnets – les placer différemment » ;
- enfin, 1 trace concerne le monde de l'établissement et des relations entre collègues et exprime le désarroi face à une situation qui, du coup, échappe à l'enseignant stagiaire.

Stagiaire H	« *J'en ai parlé à mon tuteur qui a tout raconté au CPE* »

Que retenir ? Essentiellement des Traces Construites (TC) en lien avec le SR
Quelques Traces Rapportées (TRa) provenant du tuteur
Peu de mondes abordés et une centration sur le Monde de l'Enseignant (ME).
Souvent des constats en lien avec l'Atmosphère.
Des gestes souvent à action « unique », mais combinaison possible d'actions pour assurer un geste d'Atmosphère plus efficace.

1.2.2 La seconde partie : les « bavardages systématiques »

Il est donc traité, ici, un cas particulier, choisi par le groupe : les « bavardages systématiques ». Le thème est introduit, par le formateur, grâce à une question professionnellement vive d'autant plus que l'on se trouve dans une communauté d'enseignants de mathématiques (pour lesquels très souvent le silence est requis pour apprendre) et débutants (en n'ayant pas forcément installé les règles avec la classe, ces bavardages peuvent perdurer et ainsi gêner le déroulement du cours).

Cette question est posée par le formateur dans ces termes : « Bavardages systématiques [en relisant ce qui est écrit au tableau] qu'est-ce que vous en pensez ? [et devant le silence du groupe] Est-ce qu'on peut laisser faire ? » (02.30 p. 29) – les minutages renvoient à l'annexe 20). Toute question amenant une réponse, est alors enclenchée et il est avancé par les enseignants stagiaires des avis personnels sur la question en réinjectant de la pratique personnelle vécue dans les classes de SR « ils *se parlent souvent, ils sont 34, à la fin ça fait du bruit.* » Nous voyons donc qu'ici le déroulement de l'analyse de pratique présenté dans le paragraphe 1.1 est perturbé, la parole n'ayant pas été donnée à celui et même à ceux qui ont soulevé ce problème, puisqu'ils étaient plusieurs à le rencontrer dans l'exercice de leur profession, perturbé au point d'avancer en oubliant les différentes étapes établies.

Si de nombreuses traces construites ne sont pas véritablement situées car les enseignants stagiaires emploient des formules impersonnelles comme « on », « il y a » [la première colonne indique ici le minutage] :

06.23	« *Bien sûr on ne peut l'accepter, en effet, il y a des élèves qui voudraient travailler dans le silence et qui ne peuvent pas à cause des bavardages, on ne peut pas permettre quelque chose* »

et les situations d'appuis à l'analyse de pratique qui en découlent sont alors trop vagues ; d'autres, par contre, sont parfaitement situées par l'emploi du « je » et la citation d'acteurs souvent dans une situation du travail (par exemple, un élève au tableau), ce qui donne corps à la situation.

03.51	« *Je ne sais pas s'ils sont dans un moment où ils sont tous à chercher quelques chose, je les laisse discuter entre eux, ils s'apportent des choses, je ne sais pas, vu qu'ils ne sont pas à m'écouter ou à écouter quoi que ce soit* »

Le thème choisi pour la table ronde induit la mise en place de gestes d'atmosphère mais n'écarte pas pour autant les autres. Les enseignants stagiaires ont ainsi joué sur tous les registres (Annexe 22) mais plus particulièrement sur les gestes d'atmosphère (13 sur 31) et ceux de pilotage (16 sur 31). En plus de ces gestes, quatre ressources ont pu être identifiées

- pour trois d'entre elles il s'agit de personnes ressources (le tuteur, le professeur principal de la classe ou encore un élève de la classe), les deux premières ressources ont été indiquées dans des traces rapportées (TRa) :

07.42	« *Il* [le tuteur] *m'a donné une astuce* »

Un conseil a donc été donné par le tuteur lors de sa visite à partir d'une observation faite « *j'étais un peu trop en train de discuter avec une élève au tableau* ». Ce conseil est alors répercuté au groupe, sous forme impersonnelle, ce qui pourrait indiquer que l'enseignant stagiaire l'a reçu récemment et ne l'a pas encore mis en œuvre :

07.42	« *On envoie un élève au tableau et ensuite on se met au fond de la classe, on discute avec lui du fond de la classe, comme ça les autres élèves ne savent pas déjà si on les regarde ou pas, hein, eu, et donc ils sont… font plus attention à ce qu'ils font* » « *ils se croient surveillés par derrière et en même temps, la voix porte forcément à travers toute la classe et donc ils suivent plus ce que, ce qu'on est en train de faire* »

10.50	« *J'ai discuté avec ma prof principal* »

17.18	« *Quand c'est un élève qui dit "taisez-vous !" cela est plus efficace que quand c'est le prof* »

- pour l'une d'entre elles il s'agit d'une ressource d'action ou plutôt de non action sous-jacente au discours indiquant l'attitude que devrait adopter l'enseignant face à des discussions d'élèves

03.51	« *Laisser discuter les élèves alors qu'ils n'ont pas à écouter, afin qu'ils puissent être plus attentifs lorsqu'ils doivent écouter " quoi que ce soit"* »

Dans quels mondes se jouent ces gestes verbalisés ? Nous retrouvons ce que nous avions déjà dans la première partie :

- une importance accrue de gestes dans le monde de l'enseignant (ME) avec 11 traces sur 29,
- mais aussi dans les mondes des apprentissages (MA) et de la classe (MC) avec pour chacun d'eux 7 traces sur 29
- et l'apparition du monde des élèves pour 4 traces sur 29.

Dans ce dispositif, un problème a été révélé puis choisi par le groupe, il a été ensuite circonscrit par rapport à la discipline, les mathématiques. Puis a été entamée une démarche de résolution du problème et la lecture du *verbatim* nous montre un empilement progressif de solutions reprises comme telles dans le document élaboré par les rapporteurs de la table ronde (Annexe 23). Cependant le nombre de traces écho relevées (40 %) nous montre que les enseignants stagiaires ont une discussion professionnelle et ceci est renforcé par l'idée de partage d'expérience qui s'installe progressivement dans le groupe. Ces partages sont des partages de conseils du tuteur (on se rappellera ici de l'extrait 07.42 - p. 32 - présenté précédemment) ou des bricolages personnels indiqués par l'emploi du « je » ou du « moi, je » :

09.14	Moi je leur demande de lever la main. Tous ceux qui ne sont pas d'accord expliquez-moi pourquoi.
09.24	Moi, je leur dis « M. est-ce que tu es d'accord avec ça ?
12.31	Je leur ai dit qu'il fallait lever la main Je leur dis « tu n'as pas levé la main » et je passe à quelqu'un d'autre comme si je ne l'avais pas entendu »

Si l'on se réfère au nombre d'interventions (Annexe 24), le nombre de celles du formateur (43,7 %) dans cette deuxième partie est inférieur au nombre d'interventions des stagiaires (58,3 %) seulement 64, 2 % du temps d'intervention est occupé par le formateur avec des interventions d'un temps moyen de 12 secondes contre 35,8 % occupé par les stagiaires pour un temps moyen d'intervention de 5 secondes. Que se passe-t-il alors dans les interventions longues des uns et des autres ? Du côté du formateur il s'agit d'interventions pour :

- donner des informations (notamment sur le terme « bavarder » 04.10 ce qui permet de circonscrire le sujet de la table ronde 05.37 ;
- recentrer sur un sujet travaillé et ainsi aller plus loin 13.10 ;
- donner des solutions 17.53 ;
- rapporter ses pratiques 23.17.

Les interventions des enseignants stagiaires, visent, quant à elles à :

- rapporter une pratique 07.42, 12.31 ;
- partager une pratique 09.24, 19.34 ;
- avancer des solutions 17.18 ;
- donner une opinion argumentée sur ce qu'avance le formateur 14.20, 18.42.

A la suite de l'étude réalisée, nous pouvons modéliser cette action de formation de la façon suivante (figure 18) :

- un ensemble de traces mémorielles issues de situations du stage en responsabilité sont exposées par chacun des participants au GAP (situation de partage),
- ces mêmes participants choisissent le ou les thèmes qui seront traités dans la séance (situation de choix),
- une fois le thème choisi, le groupe essaie de trouver des solutions, ce travail en groupe laisse des traces mémorielles chez chacun des participants, celles-ci seront réactivées par la distribution d'un écrit réalisé par un enseignant stagiaire, compilation des différentes solutions avancées (situation d'élaboration et de partage de solutions),
- ces dernières sont alors à la disposition de chacun pour être utilisées dans le stage en responsabilité ou en T1.

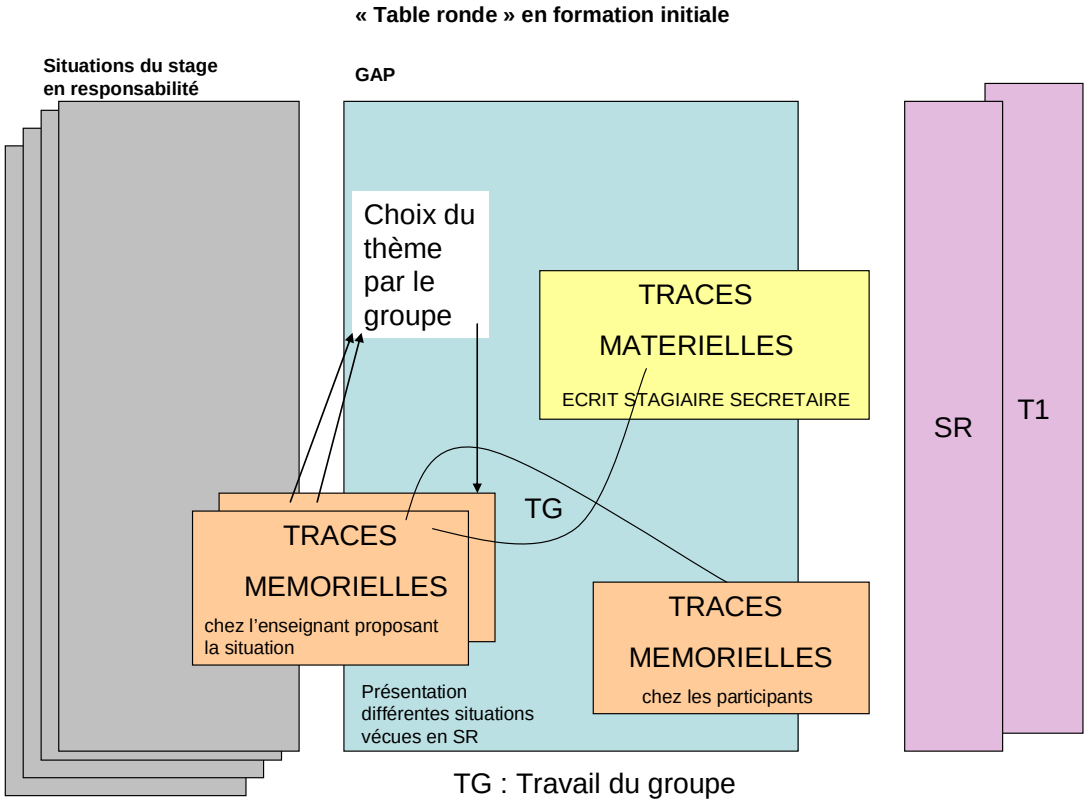


Figure 18 : La modélisation du dispositif de table ronde utilisé avec les PLC2

Chapitre 2 : « Des surprises et des peurs après la rentrée scolaire. »

> « *Le danger est quasiment écarté de la vie quotidienne aussi quand on introduit une part de risque on sort de la routine, on se sent plus vivant.* »
>
> Joe Simpson lors de l'ascension du Siala Grande dans « La mort suspendue », film réalisé par Kewin McDonald en 2003

L'action menée, en formation initiale des professeurs des écoles, autour des peurs a pour origine une démarche et un spectacle de la Compagnie l'Artifice de Dijon : *Le grand ramassage des peurs* qui part de l'idée qu'une peur bien recyclée, c'est du bonheur toute l'année. Les peurs s'accumulent dans chacune des villes où se produit la compagnie, aussi cette dernière invite la population à rédiger ses peurs et à se débarrasser de ces textes réalisés, qui seront recyclés au cours du spectacle. Afin d'aider la rédaction de ces peurs, elle met à disposition le « manuel du froussard (courageux) » dans lequel se trouvent treize pages pour treize peurs : frousse, vague inquiétude, effroi, crise d'angoisse, terreur nocturne, trouille, panique, phobie, grand frisson, épouvante, crainte, appréhension.

2.1 L'action de formation

L'action de formation a lieu le 3 septembre au lendemain de la prérentrée des enseignants et de la rentrée scolaire, dans une séance de GAP qui est la seconde de l'année. Elle est donc placée, d'une part, après la prérentrée et la rentrée scolaire et, d'autre part avant le retour dans la classe, les deux jours suivants, pour une prise en mains progressive de la classe en présence de l'enseignant titulaire. Aussi la première partie de la séance de GAP est consacrée à vérifier, grâce à un tour de table rapide, si la prise en main de la classe lors de la rentrée et des deux jours qui vont suivre a été réalisée ou prévue avec l'enseignant titulaire. Ce tour de table, qui se voulait rapide, a été, en fait, beaucoup plus long car divers problèmes ont émergé au fur et à mesure : si certains ont pris la classe de manière ponctuelle, d'autres ont été contraints et forcés de la prendre car le directeur a fait un malaise, d'autres n'ont pas pris la classe, l'école étant occupée par les parents pour empêcher la suppression d'une classe, enfin d'autres encore ont prévu de le faire, en accord avec l'enseignant titulaire. Seuls quelques-uns ont encore à le négocier le lendemain.

Dans la seconde partie, le formateur demande aux 19 professeurs des écoles du groupe de réaliser, sur une feuille de format A6, un écrit personnel sur des peurs et des surprises à l'issue des deux jours vécus dans l'école et la classe, support du Stage en Responsabilité Filé.

> « *Les peurs sont évidemment liées à une absence de maîtrise, réelle ou imaginaire.* […] *Construire une maîtrise c'est presque toujours dépasser une peur. Mais c'est aussi, plus globalement, acquérir des savoirs et des savoir-faire nouveaux, pour faire face à la complexité* » (Perrenoud, 1995, p. 160).

Dans un travail par 2, suivi de l'association de deux groupes de 2, il s'agit de partager peurs et surprises et de ne conserver que celles nécessitant un travail particulier dans le groupe. L'association de deux groupes de quatre permet alors la reformulation des peurs et des

surprises conservées. Celles-ci sont communiquées au formateur, qui les communiquent ensuite à l'ensemble du groupe.

Les surprises

- hétérogénéité des niveaux dans la classe
- comportements des élèves : la violence en grande section dès la rentrée, contents, excitation de la rentrée, manque d'attention
- gestion du groupe (vivre ensemble, position du maître)

Les peurs

- gérer un élève qui connaît des moments difficiles, crises de larmes, intervention des camarades
- gestion de l'hétérogénéité (double niveau) au quotidien et en préparation
- gestion des multiniveaux

L'examen des reformulations montre que surprises et peurs se rejoignent d'une part autour de la gestion de l'hétérogénéité et d'autre part au niveau du comportement des élèves et de la gestion du groupe.

Le formateur choisit de traiter la gestion des différents niveaux et il invite les participants à faire un détour par les ressources que le groupe partagera afin de constituer un répertoire collectif à partir des répertoires personnels des participants. En effet si les candidats libres n'ont pas fait de stage, les stagiaires ayant fait une PE1 ont eu des stages d'observation (et éventuellement de pratiques) et les listes complémentaires ont déjà pratiqué.

> On sait agir « *en mobilisant des combinatoires appropriées de ressources propres à la personne (connaissances, savoir-faire, raisonnements, aptitudes…) et de son environnement (banques de données, personnes ressources, guides pour l'action)* » (Le Boterf, 2006, p. 28)

2.2 L'analyse des écrits des enseignants stagiaires

Le travail d'analyse des écrits (Annexe 25) des enseignants stagiaires a permis, dans un premier temps, une catégorisation des peurs et des surprises. Celles-ci s'expriment par rapport à :

- des comportements d'élèves (CE),
- des comportements d'élèves par rapport aux apprentissages (CA),
- des compétences d'élèves (CoE),
- des ressources matérielles présentes (RM),
- l'activité de l'enseignant (AE) sur ces deux volets que sont l'autorité et l'organisation
- la classe (LC),
- l'école (Eco),
- les relations avec les professionnels (RP)
- les évènements extérieurs (EE).

La comparaison du nombre de peurs et de surprises (figure 19) concernant chacune des catégories confirme le choix réalisé dans un premier temps par les participants dans le travail de groupe et dans un deuxième temps, à partir des reformulations effectuées, le choix du formateur de travailler sur l'activité de l'enseignant et les comportements des élèves.

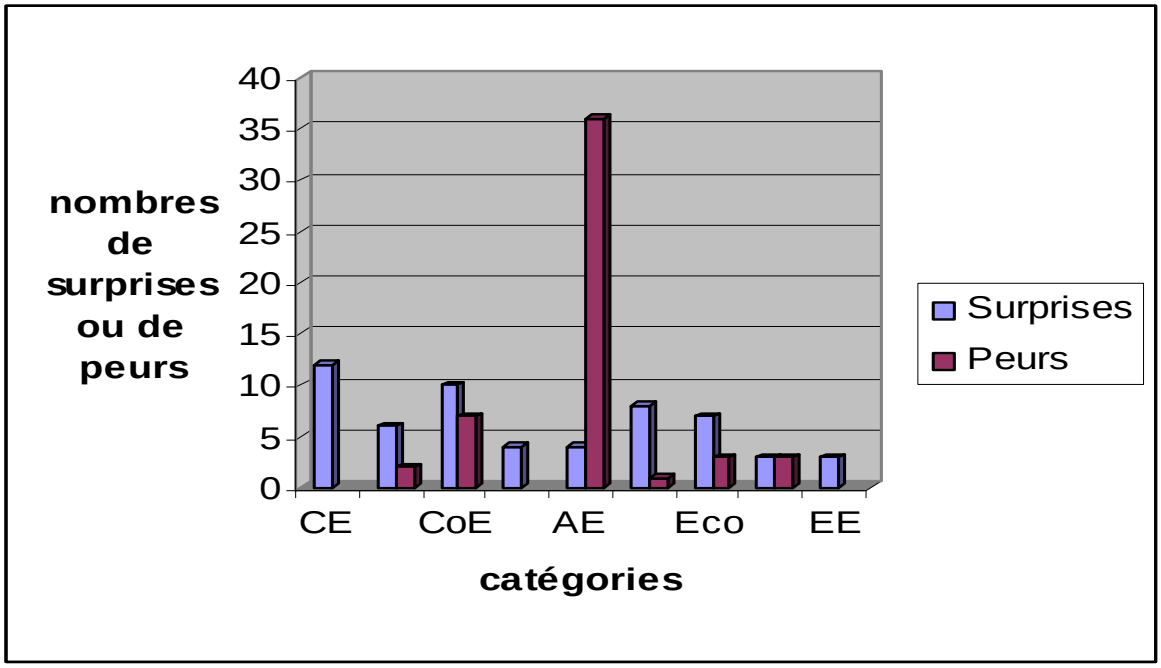


Figure 19 : comparaison du nombre de peurs et de surprises dans chacune des catégories établies

La grande majorité des surprises s'exprime par rapport à des comportements d'élèves, serait-ce la position prise par l'enseignant débutant, souvent d'observateur, lors de la rentrée qui induirait ce fort taux de surprises ? Ou alors cela traduirait-il la peur de ne pas savoir faire, peur que l'on ressent à l'observation des évènements quand nous ne sommes pas nous même acteur, quand nous n'exerçons pas encore notre pleine responsabilité, notre pleine autorité, quand les décisions incombent à d'autres ?

La grande majorité des peurs s'exprime par rapport à l'activité de l'enseignant, sur 36 d'entre elles, 29 concernent l'aspect organisationnel et plus particulièrement, pour la plupart, la gestion de l'hétérogénéité et la gestion d'une classe à plusieurs niveaux. Ceci est corroboré par l'emploi 12 fois du mot « gestion » et de 9 fois des mots « double niveau » ou « multiniveaux » dans les mots employés pour exprimer les peurs (Annexe 26) alors que dans les mots exprimant les surprises (Annexe 27), le mot « gestion » apparaît 5 fois et « double niveau » aucune fois ; cependant ceci est quand même indiqué dans une surprise : « *L'association des niveaux particuliers : CE1/CM1 et CM1/CM2* ». Cela renforce donc l'idée d'angoisse, vécue par les enseignants stagiaires, par rapport à la prise en main de ces classes puisque cela ne reste pas au niveau de la surprise. Quelques peurs s'expriment par rapport aux comportements d'élèves mais dans des situations très singulières : « *Gérer l'angoisse d'une petite dont la sœur vient d'être hospitalisée (coma) - crises de larmes, ragots du village -.* » A noter une peur légitime due à un cahier des charges de ces journées de rentrée et de tuilage : « *Peur lors de la prise de la classe : combien de temps doit durer cette prise en charge ?* » et ajouté à cela la gestion du paradoxe de l'incapacité de savoir faire dans certains domaines et l'injonction de faire, paradoxe permettant au stagiaire de se poser des

questions professionnelles : « *Que faire pédagogiquement de ce moment de lecture "d'un conte" ?* »

L'activité de l'enseignant au sein de la classe se distribue dans des gestes professionnels de pilotage, d'étayage, de tissage et d'atmosphère. 35 peurs, sur les 56 récoltées peuvent être mises en lien avec des gestes professionnels (Annexe 28 et figure 20) et se répartissent comme suit :

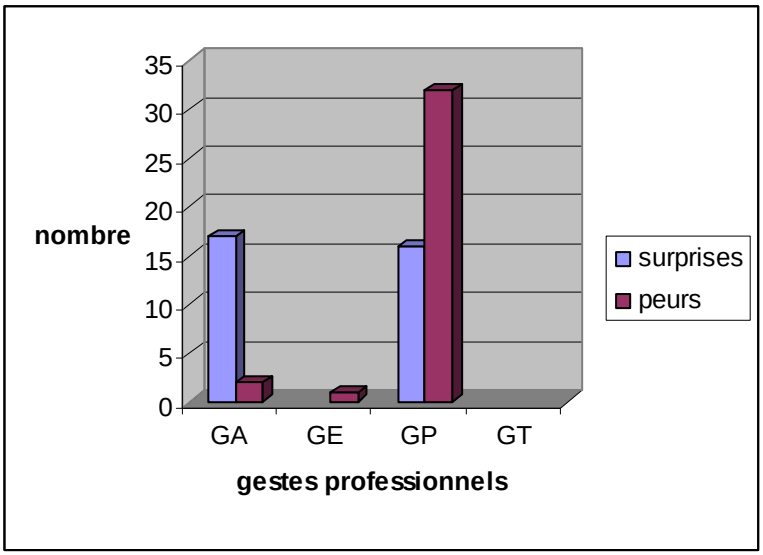


Figure 20 : Liens des surprises et des peurs entretenus avec les gestes professionnels

Au lendemain de la prise en charge de la classe de stage, les surprises sont en lien avec les gestes de pilotage et d'atmosphère. En revanche, les préoccupations des enseignants débutants concernent principalement des gestes de pilotage, notamment, la gestion d'un double niveau. Deux stagiaires expriment la « *« Peur du vide » (si une séquence se finit trop vite)* » ou la « *Peur de ne plus rien avoir à leur faire faire* », un autre la « *Peur d'ennuyer les élèves* » et deux autres la peur de « *Perdre un élève (pas de liste à jour)* » ou encore lors de la « *Surveillance : ne pas perdre d'élèves* ! » D'autres ont des préoccupations par rapport à des personnels « *Relation avec l'ATSEM* », « *La coordination, communication avec la directrice au fil de l'année* », «*Occuper la journée en l'absence de directeur, peu d'activités prévues, Peur d'avoir à improviser* » [en lien avec la surprise «*Départ du directeur à la suite d'un malaise.*] » Enfin une stagiaire sur 19 n'a « *pas de peurs particulières, heureuse d'être enfin dans l'action* ».

2.3 L'analyse du *verbatim* de la séance

2.3.1 L'écoute du formateur

Le *verbatim* (Annexe 29) a été établi à partir de l'enregistrement audio de la séance et a fait l'objet d'un codage des interventions par rapport au discours des participants selon les modalités établies dans la partie II, Chapitre 5, 1.3 p. 113.

Voici à titre d'exemple, les premières interventions codées (les mots en caractères gras marquent les éléments du discours signifiants pour l'identification) :

Stagiaire	Formateur
1.30.35	
2 – PS – Tra – An-1 – P0 – GP - ME ***l'année dernière j'ai pu observer*** *parfois **il** [le maître] faisait un cours général pour les deux niveaux sinon souvent **il** faisait un travail en autonomie avec un niveau pendant qu'**il** faisait une leçon à l'oral avec l'autre niveau*	
1.31.10	
2 – PS – Tra – An-1 – P0 - GP - MC ***J'ai vu fonctionner […] l'année dernière […] la matinée était consacrée à cette alternance écrits en autonomie – oral avec un autre groupe***	
2 – PS – Tra – An-1 – P0 – GP - MP ***c'était très très organisé dans le temps***	
2 – PS – Tra – An-1 – P0 – R/élèves ***elle** avait essayé de **mettre à disposition des outils pour gérer ces temps-là***	
	1.31.56
	2 – PS – TE – F – P0 – GP – MC/ME ***les uns** ont un travail en autonomie pendant que **le maître** est avec **les autres***
	2 – PS – TE – F – P0 – GP - MP ***Organisation timing***
	2 – PS – TE – F – P0 – R/élèves La nécessité d'avoir des ressources
	2 – PS – TC – F – P0 – GP - MA Toute activité est liée à un apprentissage

Les flèches font apparaître les convergences dans le discours et les mondes avancés des reformulations du formateur par rapport aux traces données par les participants. Cela témoigne de la mise en œuvre d'une posture d'écoute par le formateur, posture d'écoute nécessaire à toute analyse de pratique. Cependant nous pouvons constater, dans cet extrait, que le formateur tente d'amener les enseignants stagiaires à envisager d'autres mondes, ici le monde des apprentissages. Pour cela, dans un premier temps, il reprend les traces fournies par les enseignants stagiaires, exactement dans leurs mondes et leurs liens établis avec les gestes professionnels, il fournit donc au groupe des traces écho : il reformule à la fois dans le monde de la classe et dans le monde de l'enseignant tout en apportant des compléments sur la nécessité de savoir à l'avance « où je suis, à quel moment et pourquoi je suis là » comme il reformule en reprenant l'expression « organisation timing » . Puis, dans un second temps, il essaie de « faire monter une marche » en avançant un monde [certainement en réponse au statut donné aux ressources offertes aux élèves quand ils ont fini leur travail, mais cela peut n'être qu'une interprétation du formateur], monde qui n'avait pas encore été abordé et il renvoie ainsi toute activité à un apprentissage, trace construite. Les enseignants stagiaires étant dans la formulation de traces rapportées, peut-être espère-t-il que cela induira une ou des traces écho.

2.3.2 Sur la nature des traces

Les traces utilisées (Annexe 30 et figure 21) par les stagiaires au cours de ce travail collectif concernent pour 54 % des interventions stagiaires des traces construites et 33% des traces rapportées. En effet, l'exercice demandé est basé sur une verbalisation de ressources ou de pratiques réalisées, tentées, donnant des traces construites et observées, lues aboutissant à des traces rapportées aussi dans cette optique 13 % des interventions stagiaires concernent des traces écho.

Si l'on regarde maintenant les interventions du formateur, 63 % concernent des traces construites alors que 37 % de ces interventions concernent des traces écho. Ces dernières sont essentiellement des traces en écho des traces construites des stagiaires, elles témoignent de l'écoute du formateur.

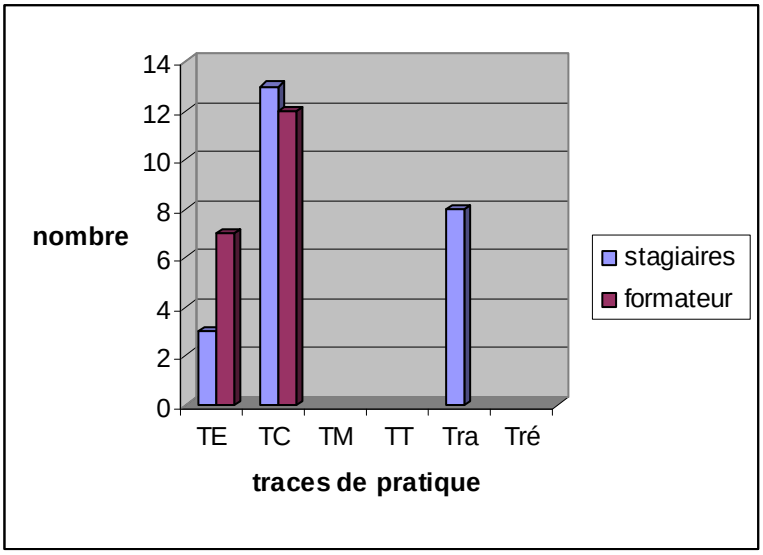


Figure 21 : nature des traces de pratique dans « peurs et surprises »

Un exemple est fourni dans l'extrait situé à la page suivante dans lequel nous voyons l'apparition d'une trace rapportée (TRa) suite à l'intervention d'une participante qui rapporte des pratiques d'une autre école : « *Je sais que chez A-C, ils sont tous mélangés* », pratiques que A-C lui a, peut-être, communiquées lors du travail en petits groupes de 2, 4 ou 8 et qui est une invitation pour A-C à redire ainsi au groupe ce qui a été avancé dans les petits groupes. Invitation suivie par A-C qui indique donc la volonté de l'école à ce que chaque membre de l'équipe ait des classes à double niveau ce qui est à nouveau une trace rapportée, trace qui pourrait concerner des valeurs partagées ou pas par les enseignants de l'école.

Dans cet extrait s'installe ainsi un jeu de traces rapportées et de traces écho enchaînées.

Stagiaire	Formateur
1.37.24	
2 – PS – TE – F – P0 – GA - MC *Il faut qu'il y ait des moments ensemble pour que ce soit une classe*	
	1.37.27
	2 – PS – Tra – RF – P0 – GA - MC *Il faut fédérer la classe*
1.38.19	
2 – PS – TRa – RF – P0 – GP - MC ***dans la classe où je suis*** *la gestion du double niveau se fait de manière spatiale […], les GS CP sont vraiment séparés*	
1.38.46	
2 – PS – TRa – RF – P0 – GP - MC ***Je sais par exemple que chez A-C*** *[prénom d'un pair] ils sont tous mélangés*	
1.38.52	
2 – PS – TRa – RF – P0 – GP - Méc *C'est une volonté d'ailleurs dans toutes les classes*	
1.39.17	
2 – PS – TE – RF – P0 – GP - MC ***les élèves ils*** *sont ensemble pour les rituels du matin après* ***ils*** *sont chacun de leur côté.*	

2.3.3 Sur l'origine des traces

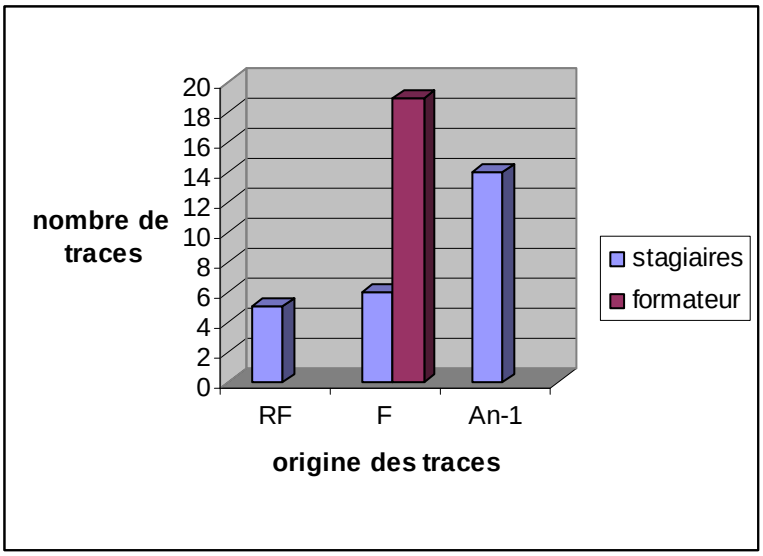


Figure 22 : origine des traces dans « peurs et surprises »

Sur la figure 22 ci-dessus, nous pouvons constater que 58 % des propositions ont visiblement été alimentés par des stagiaires qui étaient listes complémentaires l'année

précédente et qui possédaient donc déjà une pratique professionnelle notamment sur la gestion d'un multiniveau. Nous pouvons noter la part peu importante des apports (20 %) en lien à une formation reçue l'année précédente notamment dans le cadre de la préparation à l'épreuve orale d'entretien du CRPE. Une seule proposition : **TE - F° - ME – GP** *« travailler sur le même thème et différencier au fur et à mesure la notion* » pourrait en être issue mais aucune référence explicite à une formation antérieure n'a été réalisée par le stagiaire dans son discours !

2.3.4 Sur la pratique d'origine :

Seulement 40 % des traces (figure 23) proviennent d'une pratique réalisée, ce qui corrobore l'idée d'un apport important par les stagiaires recrutés sur liste complémentaire ayant alors effectué de la pratique l'année antérieure. Les autres traces, soit 60 %, ne sont pas fondées sur une pratique de la classe.

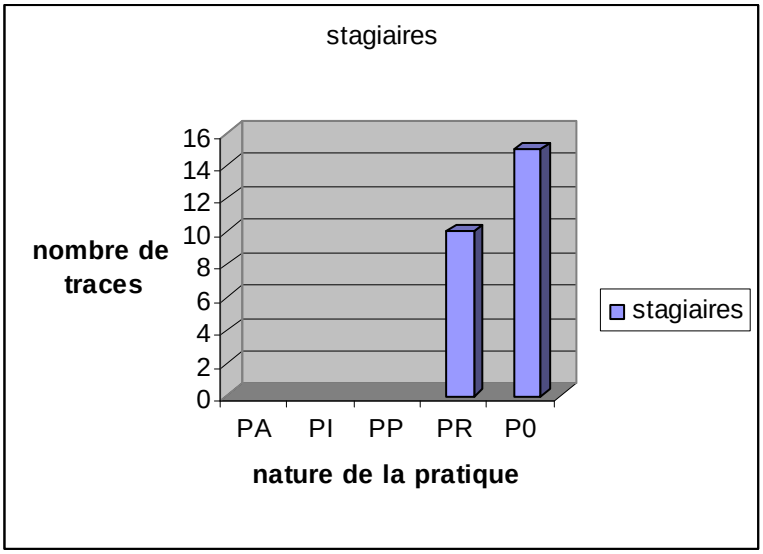


Figure 23 : Traces et nature de la pratique dans « peurs et surprises »

2.3.5 Sur la question des mondes

Pourquoi parler de mondes au pluriel ? Nous l'avons vu précédemment, les mondes permettent de prendre en compte les représentations du monde et de mettre à jour d'éventuelles ruptures ou de non prises en compte de mondes dans notre action professionnelle que nous n'en ayons pas connaissance ou bien que des filtres personnels nous les fassent ignorer. Comment peut-on alors agir en ignorant des mondes ?

La comparaison des mondes abordés lors des interventions (figure 24) des stagiaires et du formateur au cours du GAP « Peurs et surprises » fait apparaître :

- une adéquation des interventions sur les mondes de l'enseignant et de la classe,
- les interventions sur les mondes de l'école et des élèves en difficulté avancées par les stagiaires n'ont pas d'échos de la part du formateur. Les ignorerait-il ? A moins qu'il ne veuille faire face à la diversité des situations rencontrées ? Cela témoignerait-il d'une volonté

du formateur de faire entrer le groupe dans les mondes de l'évaluation (6 %) et le monde des apprentissages (33 %) ? En effet, il semble jouer à ignorer les mondes abordés par les enseignants débutants et essaye de les entraîner vers des mondes auxquels ces derniers ne pensent pas spontanément : le monde de l'évaluation et le monde des apprentissages.

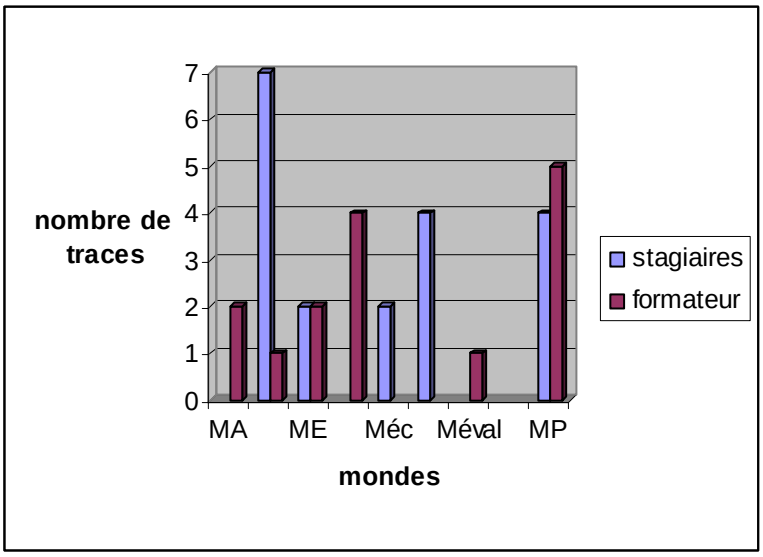


Figure 24 : liens des traces de pratique avec des mondes de l'école

Pour un enseignant débutant l'entrée dans le monde des apprentissages des élèves n'est pas "automatique", la mise en activité des élèves visible d'un observateur n'implique pas obligatoirement une mise en apprentissage des élèves confrontés à la consigne, au matériel fourni, au temps imparti et défini… La prise en compte des apprentissages par les élèves demande donc du temps à des enseignants débutants et nécessite, de leur part, un effort. C'est peut-être là un des enjeux d'une action de formation autour de la rédaction de la fiche de préparation : passer d'activités à des activités porteuses d'apprentissages réfléchies par l'enseignant.

2.3.6 Sur la question de la relation à des gestes professionnels

La question des gestes professionnels sous-jacents au discours des enseignants débutants et du formateur fait apparaître une prédominance des gestes de pilotage et dans une moindre quantité des gestes d'étayage, l'une des stagiaire, ayant mis l'accent sur le fait que « *l'année dernière j'avais des moments où je pouvais être seule avec un groupe, ça dépend de l'organisation de l'école* […] *c'est sur ces moments-là où je privilégiais euh des leçons particulières soit pour les CM1, soit pour les CM2 ou d'approfondissements sur des notions à travailler en plus petits groupes, sur des notions qui n'étaient pas bien apprises pour certains* » « *j'ai aussi une expérience pour CM1 –CM2 qui peut être difficile même si on a bien expliqué comment en fait ils doivent travailler et que vous commencez la leçon à l'oral, il peut s'avérer qu'un des élèves qui est en autonomie ne puisse pas vraiment l'être* […] *quels outils je vais apporter à cet élève ?* ».

Les gestes de tissage n'ont pas été abordés par rapport à la problématique du cours multiniveau par les stagiaires et par le formateur. Le tissage est évident pour l'enseignant : ses

progressions, programmations, fiches de préparation lui permettent d'assurer le tissage nécessaire à son action, il n'en va pas de même pour l'élève qui a souvent des actions morcelées dans le temps… Aussi l'enseignant doit-il faire un effort de tissage avec les élèves pour assurer une continuité… une continuité des apprentissages.

Les gestes d'atmosphère quant à eux ne peuvent apparaître dans les interventions stagiaires car nous sommes dans une réflexion sur la pratique avec trop peu d'expérience professionnelle pour certains. N'étaient-ils pas sous-jacents aux surprises ?

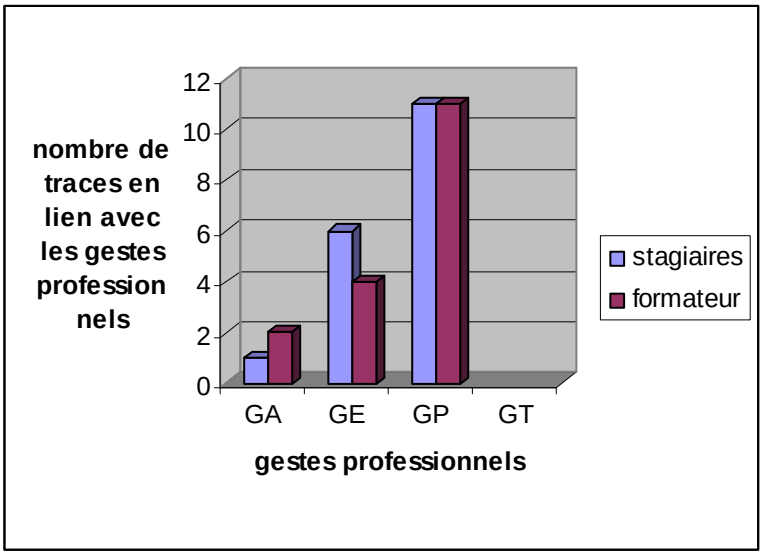


Figure 25 : Liens des traces de pratique avec les gestes professionnels

Les interventions faites par les uns et les autres ne laissent-elles pas penser que les seules réponses en termes de gestion d'un double niveau ne peuvent se faire que par des gestes de pilotage et d'étayage ?

2.4 L'apport des entretiens *a postériori*

2.4.1 Les entretiens

Des entretiens directifs ont été menés, faute de temps, ils ont été de courte durée et avec l'utilisation, comme supports d'entretien, des « Échos de Pratiques » rédigés par le formateur après l'action de formation. Ils avaient été distribués aux stagiaires la semaine qui a suivi l'action de formation.

Les entretiens sur le GAP « Peurs et surprises » (Annexe 31) a permis :

- une exploration des traces mnésiques de la séance de GAP à partir du rappel de son contexte : il suit la prérentrée et la rentrée
- une exploration des traces mnésiques à partir de la trace mémoire que constituent « les Échos de Pratiques »
- une exploration de l'utilisation des ressources pour la gestion d'un multiniveau élaboré par le groupe

2.4.2 Un échange rassurant

L'une des intentions des analyses de pratique c'est le partage d'expériences professionnelles et l'échange avec des pairs (ou non) de celles-ci.

« *Moi, j'avais trouvé ça rassurant on avait pu échanger sur nos surprises, sur nos peurs, je m'étais rendue compte que finalement je pouvais les partager avec d'autres personnes… moi c'est surtout ce côté rassurant que je retiens* » (Annexe 31, entretien 2, 2.33). Quant à la relecture des Échos de Pratiques ou des notes prises, « … *j'avais quelques souvenirs mais je ne [les] ai pas relus, non j'étais noyée dans tout ce que j'avais à préparer* » (Annexe 31, entretien 2, 3.36).

2.4.3 Des idées à appliquer tout de suite

« *Par le groupe, fff, je sais pas, c'est possible parce que je sais qu'à chaque GAP on s'enrichit et on, enfin moi je prends des idées que j'applique de suite après donc c'est possible que j'en ai appliquées euh mais là entière comme ça* » (Annexe 31, entretien 3, 02.59).

Et lorsque l'on essaie et que ça marche, on oublie. « *Je me rappelle plus [rires]. Sûrement parce que maintenant je gère sans problème le double niveau et qu'au début c'était pas le cas donc ça a bien du me servir ! Mais je me rappelle plus euh...* » (Annexe 31, entretien 5, 2.44).

2.4.4 Des ressources du GAP mises à l'épreuve des contraintes singulières de la classe

« *Le travail en autonomie à l'écrit euh avec un groupe et le travail en présence de l'enseignant, de l'autre, ça surtout en SRG j'avais des CP et des CE1 et du coup en lecture technique, euh, je mettais les CP en autonomie pour faire la lecture technique avec les CE1, puis après les CE1, je les mettais en autonomie sur fiches pour faire la lecture technique avec les CP… Voilà, donc après l'organisation temporelle… c'était pas facile, que là ça a l'air simple sur papier ou sur la fiche de prép et puis finalement on se rend compte que… c'est pas évident… après les outils euh comme les coloriages magiques, les coins lecture ou les mots croisés, ça j'en ai pas fait encore énormément… parce qu'en SRG j'ai pas eu beaucoup, beaucoup de temps à combler dans les trois semaines même si souvent quand ils étaient en autonomie pour ceux qui avaient fini par rapport à mon projet sur l'eau des fois ils faisaient et ils finissaient un dessin ou ils complétaient des choses mais euh c'était vraiment de façon très très ponctuelle et en SRF, avec mes CM1-CM2 il y a finalement peu de temps d'autonomie… … … … voilà… les travaux en groupes de… par niveaux c'est vrai que dans mon SRF donc j'ai des CM1-CM2, mais je travaille rarement avec des CM1 ou les CM2 mais j'ai plutôt trois groupes : les CM1 faibles, et il y a même un CM2 qui est inclus dedans, bon voilà j'ai les enfants en difficulté, les enfants qui tournent à peu près bien et euh deux, trois qui tournent vraiment très bien et à qui il faut que je donne plus à moudre pour que… ils avancent, donc les leçons communes et la différenciation d'exercices ça c'est en SRF c'est plutôt régulier, parce que moi en géographie je fais une leçon commune, en anglais je fais une leçon commune, en arts visuels c'est commun aussi, en vocabulaire… Finalement il y a*

peu de moments où, où je répartis… … euh… le tutorat… j'ai pas vraiment mis en place le tutorat, de façon ponctuelle, en binôme, mais c'est pas quelque chose que j'utilise énormément.… … voilà… » (Annexe 31, entretien 1, 04.21)

2.4.5 Parler et avoir moins peur, oser se lancer

« *Disons que je m'en suis pas resservie euh ... concrètement, mais dans la, dans ma tête c'était euh ... c'était beaucoup plus clair. En fait. Dans un sens, je me suis pas servie*
…
Dans le sens où euh ... c'est pas euh ... j'ai pas ressorti en fait ce qu'on avait pu écrire pendant ce GAP euh ...et tout ça. Mais je sais que ce GAP m'avait permis de clarifier en fait euh un certain nombre de choses et je les avais encore en tête. Donc du coup euh, quand j'ai abordé euh ... le double niveau euh ...dans un sens, euh, y a des erreurs je pense que j'ai pas faites, parce que euh, justement euh ... euh, on avait parlé euh ... de certaines choses, par exemple, euh... euh...par exemple, comment gérer si euh... quand le groupe est en autonomie, quand un groupe est en autonomie, euh... comment faire pour que celui-ci ne dérange, ne dérange pas pendant que je suis en apprentissage, euh, avec l'autre groupe. Donc euh, je me rappelle qu'il avait donc, euh, le téléphone, bien expliciter les consignes ou donner par exemple un élève, un élève tuteur à qui on pouvait faire référence et demander par exemple euh ...euh... de reformuler la consigne et tout ça si on avait un problème, on pouvait demander, des petites astuces comme ça qui euh, donc ont permis, je sais pas, peut-être de mieux gérer euh ... au départ le double niveau. … Oui, de prendre un double un double niveau ça m'a, oui je pense que j'avais moins peur, de toute façon, c'est moi qui l'ai demandé, je voulais un double niveau justement, pour voir ce que c'était. Donc euh... Dans un sens, je me suis dit, j'en aurai sûrement un dans la région donc euh ...voilà, il faut y aller et puis euh ...Dans un sens, j'ai vu que tout le monde pataugeait en double niveau au départ, donc c'est normal et puis toi tu pataugeras aussi et puis.… » (Annexe 31, entretien 4, 02.56 et 03.09).

Le travail de verbalisation et à plusieurs autour des peurs semble donc avoir permis un enrichissement du répertoire par des schèmes d'action de telle sorte qu'il ne semble pas utile, aux stagiaires de relire soit les notes, soit les « Échos de pratiques ». « *Je les avais encore en tête* » énonce cette stagiaire, une autre indique « *c'était déjà entendu, on en avait déjà parlé, on avait déjà donné des indices* » (Annexe 31, entretien 7, 5.08) et rajoute « *et moi, j'ai besoin de ce temps là, de l'imprégnation en fait avant de me retrouver devant… un problème à résoudre* ». Étant en attente dans le répertoire, ces schèmes d'action verbalisés peuvent alors être utilisés lorsque le besoin s'en fait sentir. Certains d'ailleurs découvrent, lors de l'entretien, cette ressource et trouveraient judicieux de les relire, afin d'y puiser des ressources inutilisées jusqu'à présent :

> « *Éprouver n'est donc pas […] contraire à penser. Les sentiments seraient même la couleur des pensées, ce qui meut un humain, le pousse à agir, lui signifie sa manière d'être au monde, ce qui lui indique les valeurs avec lesquelles il juge la réalité, ce qui l'incite aussi à s'engager* » (Cifali, 2008, p. 135).

2.5 Les ressources du groupe face à la gestion de différents niveaux

Voici, listés, ci-dessous, les différents éléments élaborés par le groupe par rapport à la gestion de différents niveaux de classe.

- Séparer la classe en deux (si double niveau), un travail en autonomie (à l'écrit) avec un groupe et un travail en présence de l'enseignant (plutôt à l'oral) avec l'autre groupe.

- Ceci implique une bonne organisation temporelle, peu ou pas de battements afin que, lorsqu'un groupe a terminé son travail, s'enclenche un nouveau travail (savoir à tout moment où je (l'enseignant) suis, ce que je fais, pourquoi je suis là…).

- Mettre à disposition des élèves des outils permettant à des élèves qui auraient fini plus tôt de continuer sur une activité d'apprentissage (recherche sur ordinateur, coloriages magiques, coin lecture, mots croisés…), les élèves doivent savoir où trouver les ressources qui sont à leur disposition. Veiller à ce que les élèves en difficulté puissent au cours de la semaine accéder aussi à ces ressources – Qui choisit la ressource travaillée ? L'élève ou l'enseignant, dans ce dernier cas fait-il tourner les ressources lors des différents moments de la journée ?

- Des travaux en groupes de niveaux, le matin, et des travaux communs, l'après midi (les travaux communs permettant de fédérer la classe).

- Des leçons communes et une différenciation des exercices d'application en fonction des niveaux.

- La nécessité d'expliquer le fonctionnement (comment allez-vous travailler ? Ce qu'ils peuvent faire et ce qu'ils ne peuvent pas faire) afin de les rendre autonomes.

- Le mélange des élèves de niveaux différents permet de mettre en place un tutorat notamment des élèves en difficulté, ce tutorat peut être mis en place avec les élèves qui travaillent plus vite (à condition d'avoir vérifié qu'ils aient fait ce qui était demandé – en totalité – et qu'ils aient réussi, à condition qu'ils n'aient pas un travail à terminer dans une autre discipline). Pour le tutorat, l'élève tuteur doit être volontaire, son rôle étant d'aider sans faire « à la place de… », sans montrer son travail. Tutorat de proximité si les niveaux sont « mélangés » dans la classe, tutorat désigné par l'enseignant si les élèves sont spatialement séparés – ce qui occasionne alors des déplacements qu'il faut gérer.

- Dans le même cycle, travailler le même thème et différencier la notion – cela étant possible dans certains domaines (découverte du monde par exemple…) : donc un moment commun puis déplacement sur deux ou trois groupes.

- La nécessité de repérer « finement » les possibilités, d'identifier « le (les) degré(s) » d'autonomie de chacun.

- La nécessité dans tous les cas de passer d'un groupe à l'autre – le moment du passage dans le(s) groupe(s) en autonomie peut se prévoir sur la fiche de préparation.

- Le choix des supports est important. Par exemple un album accessible aux différents niveaux, le choix de faire lire telle ou telle phrase par un élève de tel ou tel niveau – Le théâtre peut offrir à l'enseignant des moments différenciés en réalisant une répartition des rôles en fonction des niveaux –.

- Le projet travaillé en commun doit avoir l'adhésion de tous.

- Une séparation spatiale des élèves (éventuellement par du mobilier). Dans ce cas, la géographie de la classe permet-elle un regroupement de tous les élèves de la classe ? Comment puis-je dans le cas contraire organiser ce regroupement ? Puis-je utiliser un autre lieu dans l'école (Hall, couloir…) ?

- Les moments de rituels peuvent permettre de fédérer la classe, souvent mis en place à l'école maternelle, ils peuvent l'être aussi à l'école élémentaire, et sont présents à tous les niveaux dans les classes où se pratique une pédagogie institutionnelle ou Freinet. Leur choix doit alors permettre des apprentissages d'élèves, ils doivent, dans tous les cas, être évolutifs au cours de l'année. Tous les niveaux doivent s'y retrouver. Certains niveaux peuvent apporter aux autres (Lecture des unes de journaux pour les uns, lecture des articles pour les autres…, comparer la météo observée et la météo prévue, celle du journal télévisé et celle de la presse écrite…).

- L'organisation de l'école peut-elle permettre d'être avec un groupe ? Groupe avec intervenant (LV, EPS, Informatique,…), ces moments, lorsqu'ils existent, peuvent permettre de privilégier des séances « particulières » d'approfondissement de notions - Attention, un intervenant ne doit pas rester seul avec des élèves – Attention vous êtes payés pour être devant des élèves, il ne s'agit donc pas de préparer sa classe lors de la sieste des élèves – un décloisonnement peut alors être fait pour travailler en petits groupes d'élèves de MS ou de GS, voire de CP…

- Des outils peuvent être à la disposition des élèves en autonomie dans le cas où ils seraient « bloqués. » Il est alors nécessaire, dans toutes les classes multiniveaux ou non, d'habituer les élèves à trouver les ressources dont ils ont besoin, celles-ci doivent donc être identifiées par les élèves. Lorsqu'un élève a un problème, lui demander où il peut trouver la solution ou une aide et ce à l'intérieur de la classe – un élève veut écrire « Cinéma » et pense que ce mot est dans le cahier de liaison avec la famille, car la classe est allée au cinéma il y a un mois – « L'espace classe devrait présenter les ressources pour mener à bien les activités d'apprentissages proposées par l'enseignant ».

- Il peut être mis en place un cahier d'autonomie dans lequel l'enseignant note un travail personnel ciblé en fonction de difficultés repérées ou des reprises de notions déjà vues

– Attention, les élèves en difficulté ont, généralement, beaucoup plus besoin de l'adulte –.

- Fixer les règles pour que les élèves puissent savoir à quel(s) moment(s) ils peuvent intervenir. Les moments de recherche d'un groupe peuvent vous rendre disponibles pour un autre groupe (relance du travail, vérification du travail effectué, réponse aux questions, aide, …) contrairement aux moments de passation de consignes durant lesquels vous devez être tranquilles avec le groupe afin de prendre le temps d'écouter les reformulations de la consigne par les élèves et s'assurer ainsi de sa compréhension.

- « Jongler » avec les différentes phases de travail : phase de consignes, phase de reformulation de consignes, phase de recherche, phase de restitution, phase d'application, phase d'institutionnalisation,… etc…

- Vers l'utilisation progressive d'un lexique enseignant… et une prise en compte du travail de l'enseignant et de l'élève…

Ces différents éléments, en ayant été énoncés dans le groupe, peuvent devenir une ressource en situation de classe et permettre un choix adapté à la situation vécue pour une prise de décision plus efficace.

2.5 Modélisation du dispositif

Une modélisation de l'action de formation « peurs et surprises » est présentée sur la figure 25 dans laquelle trois lieux apparaissent : la classe avec la journée de rentrée des élèves (en gris), la séance de GAP (en bleu) et à nouveau la classe qui sera prise en responsabilité par l'enseignant débutant dans les jours qui suivront (en mauve).

Dans la classe se déroulent une action d'enseignement de la part de l'enseignant débutant ou bien une observation ainsi que des actions d'élèves visant des apprentissages.

Ces actions observées et vécues vont laisser des traces mémorielles qui vont pouvoir être à l'œuvre au cours de la réalisation de l'écrit professionnel demandé, puis du travail de groupe mis en oeuvre par le formateur lors de l'analyse de pratique du GAP. Celle-ci se déroule dans un cadre sécurisé. Au cours de cette analyse de pratique un travail de groupe est organisé, il permet échanges de pratiques et d'observations afin d'alimenter les ressources du groupe. Face à la gestion d'une classe multiniveau, les ressources de chacun sont alors convoquées pour alimenter les ressources collectives. Le travail personnel au cours de cet échange va alimenter les traces mémorielles et les « échos de pratiques » rédigés par le formateur.

Les traces mémorielles et la trace écrite permettront par un travail personnel de pouvoir mettre en place une nouvelle action d'enseignement dans la classe soit au cours du SRF ou bien plus tard au cours du SRG1 ou du SRG2.

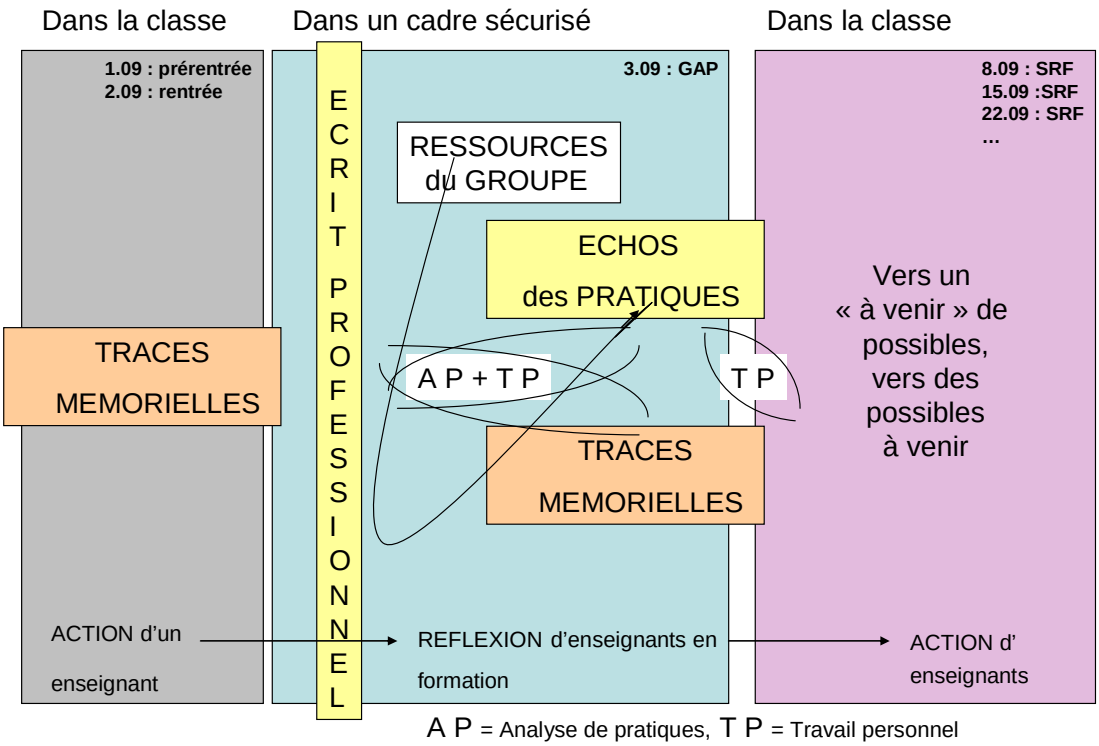


Figure 26 : Modélisation de l'action de formation « peurs et surprises » avec des PE2

Chapitre 3 : « La surprise d'un étudiant en soins infirmiers : la relation aux autres quand on est malade. »

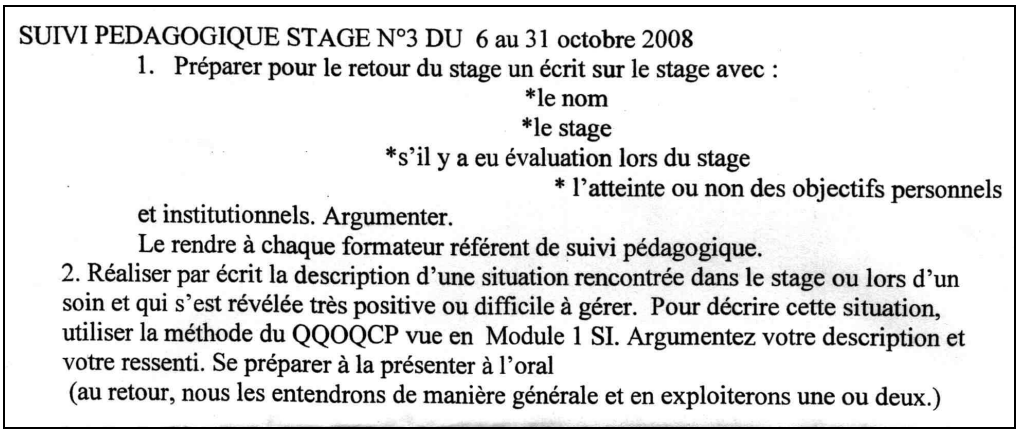
3.1 Le cadre d'intervention

Au cours de leur première année d'IFSI, les étudiants en soins infirmiers doivent suivre des modules dispensés à l'IFSI et doivent participer à trois mises en situations professionnelles (MSP). Les MSP sont assurés dans différents secteurs : Gériatrie, Crèche, Cardiologie, Psychiatrie, Santé publique, Chirurgie. Après chaque MSP, a lieu pour un groupe d'étudiants formé une séance de suivi pédagogique collectif ; pour le troisième stage, les étudiants sont revenus à l'IFSI le lundi, la séance de suivi pédagogique a lieu le vendredi après-midi de cette première semaine. Ce suivi pédagogique est assuré par un formateur référent qui assure également au cours de la première année un suivi pédagogique individuel (d'une durée de quarante-cinq minutes par stagiaire), le premier à mi-parcours et le second en fin de première année. Les suivis pédagogiques collectifs et individuels sont obligatoires. Pour chaque suivi pédagogique de groupe ou individuel les étudiants ont un écrit préparatoire à réaliser.

Lors du premier suivi pédagogique collectif, les étudiants ont été invités à s'exprimer librement sur la manière dont ils ont ressenti la MSP et comment cela s'était passé.

Pour le second suivi pédagogique collectif, il leur a été demandé de réaliser un écrit préparatoire sur une situation qu'ils ont vécue au cours du stage. Lors de la séance de retour de stage, chaque étudiant devait présenter la situation choisie en essayant de la décrire le plus précisément possible en utilisant une méthode qui a été présentée au cours d'un module de formation ; un questionnement des pairs permettait d'identifier les lacunes de la description réalisée.

Pour ce troisième suivi pédagogique collectif, il s'agissait d'aller au-delà du ressenti et de la description… Ils sont donc réunis ce vendredi avec le formateur référent qui assure le suivi pédagogique de groupe pour une durée de trois heures. C'est donc la troisième fois que les étudiants en soins infirmiers se retrouvent en retour de stage dans ce type de configuration. Voilà ce qui leur était demandé à la suite de ce troisième stage pour le jour du suivi pédagogique de groupe :



SUIVI PEDAGOGIQUE STAGE N°3 DU 6 au 31 octobre 2008

1. Préparer pour le retour du stage un écrit sur le stage avec :
   - *le nom
   - *le stage
   - *s'il y a eu évaluation lors du stage
   - * l'atteinte ou non des objectifs personnels et institutionnels. Argumenter.

   Le rendre à chaque formateur référent de suivi pédagogique.
2. Réaliser par écrit la description d'une situation rencontrée dans le stage ou lors d'un soin et qui s'est révélée très positive ou difficile à gérer. Pour décrire cette situation, utiliser la méthode du QQOQCP vue en Module 1 SI. Argumentez votre description et votre ressenti. Se préparer à la présenter à l'oral

(au retour, nous les entendrons de manière générale et en exploiterons une ou deux.)

Figure 27 : les consignes de travail fournies aux étudiants pour le suivi pédagogique du stage n°3

3.2 Le contenu de la séance

Au cours d'un premier temps, le référent relève les écrits sur le stage puis lors d'un second temps, le référent réalise un tour de table en donnant la parole à chacun des participants du groupe afin que chacun présente de manière concise la situation interpellante qui a donné lieu à l'écrit préparatoire, il s'agit alors pour chacun de « dire où vous étiez en stage, d'indiquer la problématique positive ou négative et le choix de la situation interpellante ».

Enfin lors d'un troisième temps, le référent présente, en les résumant en une phrase, les situations interpellantes vécues positivement ou bien positivement et négativement. Ensuite, une situation est choisie par le groupe. Il fait de même avec les situations négatives. Le référent décide de traiter dans une première phase la situation interpellante vécue négativement, à la suite de quoi il y aura la pause puis, dans une seconde phase, la situation vécue positivement.

Les écrits des situations interpellantes sont conservés par chaque étudiant. Ces situations peuvent être le point de départ d'un écrit beaucoup plus approfondi au cours de la suite de la formation.

3.3 Le protocole adopté par le formateur référent

Une fois les choix réalisés, chaque situation interpellante est traitée selon le même protocole. Ce dernier commence par une phase d'exposé par l'étudiant qui a proposé la situation ; ce temps de parole lui permet, selon le formateur, de « réexpliquer la situation QQOQCP » au groupe. Il s'agit de répondre, pour la situation, aux différentes questions suivantes : Qui ? Quand ? Où ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ? C'est la méthode qu'il a, normalement, utilisée pour rédiger son écrit de présentation de la situation choisie (figure 29).

A la suite de cet exposé, une phase de questionnement par les pairs suit. S'il le souhaite le formateur référent peut aussi poser des questions à l'étudiant participant.

Enfin, lorsque les questions sont épuisées, une phase de structuration est réalisée : le formateur référent reprend chaque élément du QQOQCP et le groupe essaie de le renseigner… avec les informations glanées au cours des phases d'exposé et de questionnements.

3.4 Le traitement de la situation interpellante négative

3.4.1 La présentation de la situation au groupe

Voici quelques éléments de présentation de la situation lors du tour de table (à partir des notes prises) : « *En médecine AV, j'ai rencontré un cas difficile : une patiente, 44 ans, mariée, un cancer métastasé, cette femme a cherché la communication et a essayé de chercher la complaisance.* »

3.4.2 L'exposé par l'étudiant participant

Dans un premier temps, l'étudiant infirmier, habitué au protocole, replace la situation dans le contexte : le service, le profil de la patiente, la maladie et son traitement et la situation interpellante (Annexe 32). Ainsi le fait que cette personne soit d'une part une ancienne championne attachée à son image, une ancienne infirmière ayant donc connaissance des soins prodigués, connaissance renforcée par le fait que son père est dans le milieu médical et d'autre part que, dès le premier soin assuré par l'étudiant-acteur elle a été très expressive faisant constater rapidement, photographies à l'appui, l'état dans lequel elle se trouvait actuellement, a posé un problème à l'étudiant infirmier : « *ça c'est pas évident à gérer d'une part parce que c'est une patiente relativement jeune, qu'elle a une maladie relativement lourde et tout simplement parce qu'elle cherche à vous concerner directement* ». En effet ce dernier était déjà installé dans un habitus : « *jusqu'à présent je n'avais eu que des patients qui étaient d'une tranche d'âge entre 60 et 80 ans, voilà la difficulté était là.* » Cette première présentation est rapide, seulement 2 min 34. La question d'un pair sur l'âge du patient, fait basculer le groupe dans la phase de questionnement sans que le formateur n'intervienne. L'étudiant participant a-t-il vraiment livré tout ce qu'il voulait livrer sur la situation ? Peut-être pas car, à la question posée sur l'âge, sa réponse dure environ 3min 38 interrompue par une remarque ou une question de pair.

3.4.3 Le questionnement par les pairs

Au cours de la phase de questionnement par les pairs (Annexe 32), l'étudiant infirmier répond aux questions au fur et à mesure. Les questions posées par les pairs concernent d'abord son âge, la confirmation du ressenti par d'autre personnes, le mari, si elle avait des visites (son mari ? ses enfants ?...), si elle refusait les visites ? L'âge des enfants ? Le stade de la maladie ? Son état de dépendance ? Ses souffrances ? Les décisions de l'équipe (consultation psychologique) ?

3.4.4 La reformulation de la situation interpellante

A l'issue de ce questionnement, le formateur demande à ce que soit reformulée la situation interpellante :
FR : En fait qu'est ce qui vous a gêné le plus ?
EP : Ah, ce qui m'a gêné le plus, c'est une personne jeune avec une lourde pathologie et qu'elle soit dans le théâtre, moi ça m'a, ça m'a, ça m'a rendu la situation difficile parce que jusqu'à présent je n'ai eu affaire qu'avec des personnes de quatre-vingts ans qui n'ont pas la même attitude, qui n'ont pas la même situation et on se sent un peu bête quand elle commence à vous concerner dans sa maladie, on sait pas si elle veut, on sait pas… quand elle te dit « Vous savez, moi j'ai connu mes plus belles années de ma vie, j'étais une championne de [sport], regardez ce que je suis à l'heure actuelle »
FR : Pourquoi tu dis que ça te concerne ?
EP : Elle, elle s'ouvre quand même, c'est la première fois que je la voyais, elle s'ouvre très facilement,… tu vois c'est, je sais pas, moi j'ai eu l'impression, qu'elle se confie très facilement

Ensuite, la situation est reprise « point par point » pour la « décrypter […] en reprenant le QQOCP. » Les membres du groupe, accompagnés par le formateur, reprennent alors chaque point et renseignent le plus précisément possible et à l'oral les différentes questions avec ce qu'ils ont appris de la situation : Qui ? Quoi ? Où ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?

3.5 La question des traces

3.5.1 Sur leur nature et leur origine

Dans ce dispositif alliant exposé et questionnement 35 traces ont pu être repérées : 19 traces construites, 5 traces rapportées et 11 traces écho (Annexe 33). Toutes sont en rapport avec le stage de mise en situation professionnelle mais seulement 30 partent d'une pratique réalisée ou observée.

- ***Les traces rapportées***

Elles représentent 14 % des traces et elles sont avancées par l'étudiant-acteur, souvent rapportées de l'équipe soignante, elles permettent une confirmation du comportement de la patiente dans ses relations aux autres :

04.30	EP	*Ben oui, oui… il y a les infirmières qui la connaissaient déjà d'autres services qui confirmaient un peu ce que je disais, que c'est une femme qui était dans le théâtralisme, qui était, qui s'exprimait beaucoup euh et qui cherchait de suite à concerner le personnel soignant, à accabler le personnel soignant sur la situation, ça était, ça n'a fait que confirmer ce que j'avais, l'impression que j'avais eu au premier abord*

18.31	EP	*Non, non avec tout le monde, c'est ce que j'ai dit tout à l'heure, quand j'en ai parlé à d'autres infirmières par exemple, il y avait des infirmières qu'elle connaissait d'autres services et qui m'ont confirmé exactement ce je disais c'est quelqu'un qui est très expressive, c'est quelqu'un qui cherchait, qui concernait directement les soignants qui se, qui se confiait facilement, j'ai eu le même son de cloche de la part du personnel.*

Ou bien les paroles des membres de l'équipe soignante sont convoquées par l'étudiant-acteur pour répondre à des questions concernant l'entourage de la patiente, mari ou enfants.

08.31	EP	*Je sais que son mari est passé la voir, après en dehors de çà je me souviens qu'il y avait une soignante avec qui elle avait lié amitié dans un autre service qui allait la voir. Bon voilà, c'est l'entourage habituel des patients donc…*

08.54	EP	*Non je n'ai pas eu l'occasion de discuter, je ne l'ai même pas vu, c'est les infirmières qui disaient qu'il passait le soir… Je n'ai pas eu l'occasion de parler avec lui…*

10.25	EP	*Ses enfants, en tout cas son mari, il venait tout seul.*

Ces traces rapportées sont ici obtenues grâce au questionnement, à l'investigation des pairs qui s'effectuent soit dans le monde de l'équipe soignante pour les deux premières présentées précédemment, soit dans le monde du patient ou dans la relation entretenue entre le monde du patient et le monde de l'infirmier pour les trois autres.

La dernière trace est rapportée directement des propos de la patiente, il s'agit d'une anecdote (pour l'étudiant infirmier mais peut-être pas pour la patiente et en est-ce vraiment une pour l'équipe soignante dans son rôle d'accompagnement des patients ?) :

15.14	EP	*Disons que elle m'a raconté ça, il y a des enfants je suis désolé* – rires – *non mais au niveau de… elle a eu des rapports sexuels avec son mari et… elle avait irradié, elle avait irradié elle avait irradié le sexe de son mari, anecdote qu'elle m'avait racontée entre autres… disons que… qu'elle vous raconte ça alors que vous ne l'avez vue qu'une fois… voilà… qu'une personne puisse se libérer aussi facilement… mais après moi, je vous l'ai dit je ne connais pas assez le dossier*

Cette anecdote ne vient-elle pas ici par la bonne humeur introduite, comme une soupape de sécurité pour le groupe par rapport au cas exposé (et peut-être par rapport à l'intrusion d'un pair dans le groupe qui s'est faite précédemment). Ou bien est-ce, pour l'étudiant infirmier, un moyen pour lui de sortir ou de suspendre un temps le questionnement plus technique, plus dans le métier, assuré depuis un moment par le formateur, questionnement auquel il ne peut répondre n'ayant pas pris connaissance du dossier de la patiente. Ce questionnement ayant lieu après une investigation de la part d'un pair dans le monde de l'infirmier en tant que personne :

11.52	E	*Et toi, émotio émotionnellement… par rapport à sa maladie, son cancer, ça t'a touché, ça, parce qu'elle était quand même assez jeune ?*

Par la formulation du questionnement, en insistant, involontairement, sur l'émotionnel, le pair touche ici le point sensible où se mêlent le professionnel et le personnel, nœud difficile à dénouer pour un débutant. La difficulté n'est-elle pas là, alors qu'elle a été formulée une première fois, à la présentation de la situation, et, une seconde fois, lors de la demande du formateur, sur la relation avec la personne ? Ce questionnement offre peut-être une occasion de travailler sur la mise à distance des faits.

- ***Les traces écho***

Les premières séries de traces écho (31 %) répondent à des hypothèses formulées par un pair :

05.10	EP	*Après les relations qu'elle avait avec sa famille euh je suis, je ne suis pas, j'ai pas pu observer quel comportement elle avait avec eux mais euh mais en tout cas euh elle cherchait à être entourée… … ça c'est sûr… c'est sûr après ça peut se comprendre parce que effectivement c'est une maladie qui est lourde à son âge en plus dans sa situation familiale, mère de deux enfants, mariée, à quarante-quatre ans on ne sait pas ce que ça peut donner… on peut comprendre quelque part qu'elle cherche un réconfort quelque part, auprès des gens…*
05.52	E	*Surtout si ~~c'est~~ les seuls à qui elle peut parler*
05.54	EP	*C'est peut être les seuls à qui elle peut parler et puis c'est l'entourage le plus*

		proche qui, qui est nommé… c'est les soignants, c'est son mari … d'un autre côté vraiment une grosse nostalgie au niveau de, de son apparence tu vois… aujourd'hui à force d'être alitée c'est une personne qui a voilà… des jambes assez conséquentes, une taille assez conséquente, une poitrine assez conséquente et pour une ancienne championne de [sport] on peut comprendre que… les transformations morphologiques lui causent quelques soucis au niveau psychologique
06.30	E	*Comment tu as réagi par rapport à ça, qu'est-ce que tu as réussi à lui dire,…*
06.33	EP	*Non*
06.34	E	*Aller dans la complaisance*
06.36	EP	*Ben…Ouais… t'es un peu, tu es un peu obligé d'aller dans son sens, un peu, et de… d'acquiescer à ce qu'elle dit sans pour autant insister sur le côté fatal de sa pathologie mais, je vais pas lui dire « non mais ne vous inquiétez pas, c'est pas grave »… je vais pas lui dire ça, tout simplement…*
		C'était quoi ta question ? – rires -
		… C'était par rapport à ta réaction…
		Ben oui, la réaction, ouais ben tu vas, tu vas dans son sens sans pour autant axer, accentuer sa fatalité mais voilà tu restes avec une oreille attentive je pense que c'était ce qu'elle cherchait aussi… … euh

11.14	E	*Ça doit être dur de se projeter dans l'avenir, avec ses enfants*
11.17	EP	*Oui… je ne sais pas non plus à quel stade du cancer elle en était, elle attaquait sa première chimio, je sais que ce qui l'inquiétait à l'époque, ah oui voilà, ce qui l'inquiétait à l'époque c'est la perte des cheveux, elle était en train de regarder des catalogues pour se choisir une perruque quoi… parce que son problème de l'époque en tout cas c'était sa perte de cheveux liée à sa première chimio… … …*
11.52	E	*Et toi, émotio émotionnellement… par rapport à sa maladie, son cancer, ça t'a touché, ça, parce qu'elle était quand même assez jeune ?*
12.00	EP	*Là oui, tout à fait, c'est ça qui m'a*
12.01	E	*Et là*
12.02	EP	*Ce qui m'a touché, c'est le fait qu'elle soit jeune, elle avait quarante quatre ans et elle a un cancer si, si c'est assez dur, alors que la population de patients que j'avais jusqu'à présent c'est plutôt dans les quatre-vingts ans, bon à quatre-vingts ans, c'est pas plus compréhensible mais… en tout cas tu l'acceptes un petit peu mieux, voilà,… quarante-quatre ans de par sa situation, de par son âge c'est assez difficile, c'est assez difficile et puis en plus le côté théâtral qu'elle mettait dans la communication c'était assez prenant* *…*

14.53	FR	*Alors là c'était la première fois de chimiothérapie*
14.55	EP	*La première fois de chimiothérapie*
14.56	FR	*Et la radiothérapie ?*
14.57	EP	*Après plusieurs séances de radiothérapie qui lui avait irradié la tête du fémur, entre temps elle m'avait raconté quelques anecdotes cocasses, je vous raconterai pas là*

3.5.2 Sur les mondes d'inscription de l'action de formation

Étant dans une phase d'investigation dans laquelle se suivent des questions de pairs et des réponses de l'étudiant-acteur, il nous est apparu opportun de différencier les mondes dans lesquels s'inscrivent les traces, des mondes dans lesquels s'inscrit l'investigation.

Les mondes dans lesquels s'inscrit l'investigation fait apparaître un maximum de questionnement par rapport au monde de la patiente (10 traces) mais également dans le monde de l'infirmier (8 traces) par contre les mondes de la maladie et du traitement avec respectivement 1 et 3 traces sont très peu explorés car l'étudiant infirmier n'a pas pris connaissance dans son stage du dossier de la patiente « *Après ce n'est pas une patiente que j'ai prise en charge à cent pour cent, c'est une patiente à qui j'ai prodigué quelques soins…, donc le dossier je ne le connais pas particulièrement…* » (Annexe 32, 02.17).

Si l'on regarde maintenant les mondes dans lesquels s'inscrivent les traces, 13 concernent le monde du patient ; 12, celui de l'infirmier ; 5, le monde du traitement ; 2, le monde de la maladie, celui de l'équipe soignante ainsi que celui des patients. Nous avons donc pratiquement une adéquation entre les mondes dans lesquels s'inscrit l'investigation et ceux dans lesquels s'inscrivent les traces, nous n'avons pas repéré de glissement opéré par l'étudiant débutant sinon lorsque le formateur demande des précisions sur le pronostic de la maladie :

14.23	FR	*Non, pronostic de la maladie par rapport aux médecins, qu'est-ce qu'il y a eu ? Est ce qu'il y a quelque chose qui avait été dit ?*
14.31	EP	*Euh…Comme je l'ai déjà dit je n'ai pas assez, j'étais pas assez sur le dossier pour… c'est vraiment une situation qui m'avait été difficile lors de mon stage, après c'est pas, c'est pas un dossier que j'ai eu réellement en mains.*

S'opère ici un glissement de la réponse qui est faite dans le monde de l'infirmier par rapport à la question formulée dans le monde des médecins.

3.5.3 Sur les gestes professionnels et les ressources

Peu de gestes professionnels ont été mis en évidence. Il s'agit de gestes essentiellement dans la relation au patient par des gestes d'étayage et dans la relation de l'infirmier au sein des équipes de soins avec des gestes de tissage.

3.6 Commentaires sur le dispositif

- Un temps de parole minime du formateur de 48 secondes pour 13 interventions (essentiellement des questions courtes et précises en fin de phase de questionnement) pour une place importante laissée à l'étudiant participant soit 45 interventions pour une durée de 20 min 45, et seulement un temps de parole de 2 min 43 pour les pairs pour 34 interventions (Annexe 34).

- Le passage de la phase de présentation à la phase de questionnement laissé à l'initiative du groupe.

- Une situation interpellante difficile à présenter aux pairs même si l'étudiant participant a rédigé une page sur celle-ci.

- L'étudiant infirmier n'ayant pas connaissance du dossier, le QQOCP est-il vraiment adapté ? Dans ce cas là, permet-il d'avancer sur la situation présentée ?

- Un travail à l'écrit, au tableau – donc effaçable – par le formateur ou par un membre du groupe ne serait-il pas plus formateur ? Il permettrait au groupe notamment dans la reprise « point par point » de savoir à tout moment où il en est et de pouvoir compléter progressivement les différents items.

- La reformulation de la situation interpellante à l'issue du questionnement a été demandée à l'étudiant participant. Une reformulation de cette situation par les pairs ne permettrait-elle pas une prise de recul plus importante par l'étudiant participant : entendre la formulation de sa situation en d'autres termes, sur d'autres registres permettrait de prendre de la distance.

- L'étudiant participant, comme dans le GEASE, ne pourrait-il pas être exclu de la reprise « point par point », le travail écrit au tableau pourrait alors lui permettre, à la fin, de réagir, voire de comparer avec ce qui avait été préparé pour présenter la situation et de pointer ce qui aurait été oublié et montrer en quoi ces éléments « oubliés » pouvaient avoir de l'importance dans la situation présentée.

3.7 Modélisation du dispositif

Dans la situation interpellante présentée, l'écrit préparatoire du stagiaire constitue une trace mémorielle (fig. 26) qui offre des points d'appuis importants pour, d'une part, présenter la situation de manière orale lors du tour de table et, d'autre part, lors de la phase de questionnement des pairs pour avancer des réponses, notamment si elle a été rédigée sous la forme du QQOQCP, qui peut aussi constituer la trame du questionnement. Après l'exposition, lors d'un tour de table, des différentes situations interpellantes fournies par chacun des membres du groupe, un choix est réalisé par le groupe. Une fois ce dernier réalisé, le travail mené par le groupe, avec exposé de la situation et questionnement autour de la situation, permet l'émergence de traces construites et de traces rapportées ainsi que de traces écho. Ces dernières permettent de renseigner le QQOQCP, ce qui est souhaité par le formateur. Cette méthode est un moyen essentiellement de description de situation, il n'a d'analyse que la mise en exergue d'un certain nombre d'éléments qu'il serait nécessaire d'envisager dans leurs relations, dans la systémie pour permettre aux participants de pousser, plus avant, l'analyse de la situation. Ce travail est essentiellement basé sur des traces mémorielles (l'écrit préparatoire étant aussi une trace mémorielle). Il crée des traces construites assorties de traces écho et de traces rapportées à nouveau mémorielles puisqu'aucun écrit n'est effectué ni par le formateur, ni par les étudiants infirmiers (pas de désignation de rapporteur en début de séance) qui

pourraient être réinvesties, notamment dans l'attitude à adopter, lors de stages ultérieurs. Les traces mémorielles de la séance peuvent permettre aux participants de rédiger un écrit plus approfondi qui peut devenir alors un support d'évaluation d'un des modules de formation.

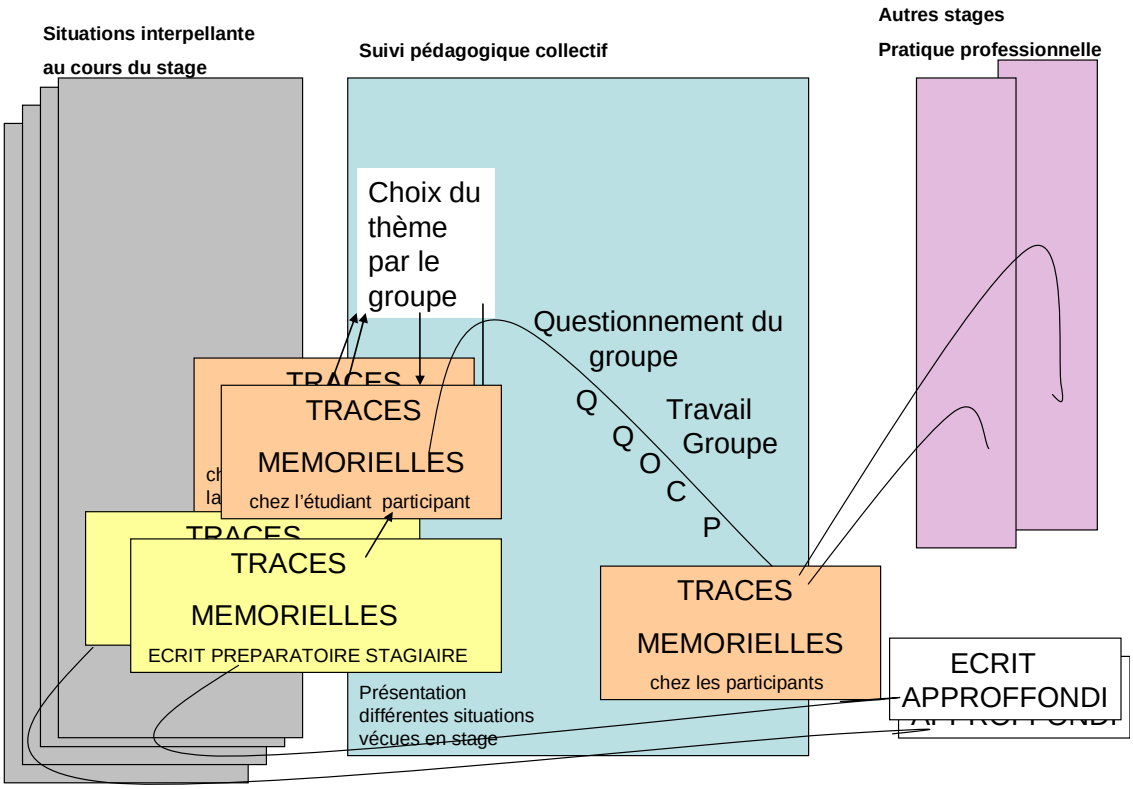


Figure 28 : Modélisation d'une "situation interpellante" en IFSI

Partie *IV* : DES TRACES OBSERVÉES, DES PRATIQUES ANALYSÉES

> *«* L'observation que nous pratiquons en permanence dans notre vie quotidienne est investigatrice. Nous observons quelque chose autour de nous en fonction de nos centres d'intérêt, à partir de questions précises ou confuses que nous nous posons. L'observation intervient dans la construction d'un modèle explicatif, d'un concept qui permet d'interpréter le réel *» (Guichard, 1998, p. 22).*

Le chapitre 1 présentera une séance de GAP PLC2 Mathématiques dans laquelle le formateur utilise des traces mémoire qu'il a récoltées au cours d'une visite formative.

Dans le chapitre 2, nous découvrirons comment le formateur a transposé ses acquis de la séance des escargots à une séance de GAP PLC2 dans laquelle les pairs ont travaillé à partir d'un document élaboré par le formateur à partir d'une trace témoin fournie par l'acteur.

Enfin le chapitre 3 ouvre des perspectives d'utilisation de traces mémoire constituées par les vidéos et montre la mise en énigme des traces prélevées dans celles-ci.

Chapitre 1 : « Vous avez dit « droite » ? »

1.1 La description du dispositif

Une visite formative sur le mode Lerouge (1999, 2003), a été effectuée par le formateur du GAP en présence de deux pairs du groupe quelques jours avant la séance de GAP. Lors de cette visite formative des paroles d'élèves en lien avec les écrits de l'enseignant sur le tableau ont été relevées par le formateur. Il met alors en scène à l'IUFM en présence de l'ensemble des membres du GAP, les données recueillies. Ses objectifs étant de faire découvrir aux enseignants stagiaires l'importance de l'explicitation des termes mathématiques pour les élèves et par les élèves afin d'assurer une meilleure liaison CM2-6ème, plus précisément autour des concepts géométriques de points, de droites et de segments.

Lors de la présentation de la séance de GAP une première allusion à ce travail est faite. A partir de ce qu'en dit le formateur : « *Alors on va reparler d'une visite qui a été de mon point de vue extraordinaire et j'ai décidé d'en reparler avec vous je l'ai trouvée vraiment… c'était très, très riche et donc cet après midi je regarde pas trop au programme du GAP bon je vous ai dit que l'esprit de ces visites ça nous fasse du matériel pour avancer et là on a un matériel d'une richesse extraordinaire à mon avis donc bon donc on va en reparler de toute façon. euh…* » Nous pouvons constater que le matériel recueilli présente à ses yeux un tel intérêt pour la formation (surligné en vert) qu'il soit obligé de remettre en cause le programme établi du GAP (surligné en jaune). Cela lui permet aussi de rappeler l'importance des visites formatives comme pour justifier un peu « l'indélicatesse » de ramener au groupe des éléments travaillés dans « la discrétion » de la salle de classe.

Le travail sur cette visite extraordinaire débute 35 minutes après cette allusion, ceci après avoir parlé d'un problème technique, de l'importance de la prise de notes pour la réalisation du portfolio et du mémoire professionnel (tour de table permettant à chacun d'indiquer où il en est par rapport au mémoire).

1.2 Le contenu

Le formateur présente dans un premier temps ce qu'il appelle « quelques extraits de séances : des phrases qui ont été dites » lors de la première séance de géométrie de l'année en classe de 6ème. Ces extraits consignés dans un document distribué aux participants représentent une trace rapportée par un observateur, ici le formateur (Annexe 35). Ce document présente également le déroulé oral des actions de l'enseignant et des élèves, une sorte de montage permettant de mettre en regard des éléments dissociés dans la séance qui a été observée, il s'agit d'une trace rapportée mise en forme par le formateur. Dans un second temps, il constitue des groupes de travail afin « *d'essayer à partir de ces phrases d'imaginer ce qu'il y a dans la tête des élèves* » et enfin dans un troisième temps, une discussion plus qu'un retour des travaux de groupes (même s'il est initié) s'installe.

Le retour des travaux est introduit par la phrase suivante « *Est-ce que quelqu'un a quelque chose à dire ?* » (L'annexe 36 présente le *verbatim* de la séance). Mais le formateur ne prend pas le temps d'interroger et d'écouter les différents groupes de travail. Par son questionnement dès les premières propositions il arrive au fait qu' « *il y a confusion entre représentation et […] l'objet mathématique.* » Ce qui permet au formateur de reprendre la

parole pour expliciter le problème : « *Avec ce malentendu, l'élève de collège ne comprendra rien à ce que veut faire le prof et c'est légitime.* » et démontrer, schémas à l'appui le problème des points sur la droite, points implicites lorsqu'on trace une droite au tableau « *la droite est un ensemble de points* » et points explicites dès qu'on positionne sur cette droite par exemple un point A, point d'ailleurs matérialisé très souvent par l'intersection de deux droites… « *Pour l'élève ce n'est pas un ensemble de points, il n'existe que ce qu'il voit.*»

Se surajoute à tout cela « *le problème de la représentation de la droite* […] *une droite est un ensemble de points qui n'est jamais défini au niveau du collège, il est illimité* […] *dessiner un trait qui ne s'arrête jamais* […] *c'est techniquement impossible.* » Donc « *une représentation d'un objet mathématique ne sera jamais l'objet ! Et il faut le dire ! » « Il faut alors accepter l'objet mathématique en commençant à parler de ses propriétés » et « on va juste faire une représentation avec des conventions.* » Ces conventions sont nombreuses ne serait-ce que pour représenter un point : « *l'élève de primaire, il a appris que çà : . , c'était un point et des fois c'est çà : x , un point. Les mêmes problèmes se rencontrent lorsqu'on représente un segment : l'élève ne voit que deux points*. »

« *C'est bien plus difficile d'installer une notion en rupture qu'en continuité.* » « *Ce qui est génial, c'est le contenu qu'on peut en tirer, c'est ce qu'on peut en déduire pour enseigner la géométrie.* » « *Et comment se fait-il qu'on ait eu accès à tout ça ? […] parce que le prof voulait se faire comprendre, voulait savoir ce qu'il y avait dans la tête des élèves et ils sont en confiance et ils parlaient volontiers.* »

1.3 La question des gestes professionnels

Le cadre général de travail n'est pas rappelé (et il n'a pas été rappelé en début de séance), il est implicite à partir du moment où il a été présenté lors du premier GAP (suspension du jugement, participation active, chaque membre du groupe doit au cours de l'année être rapporteur, etc.). Nous avons relevé 29 interventions du formateur pour seulement 20 interventions d'enseignants stagiaires (principalement les enseignants stagiaires 5 et 8 tous deux effectuant leur stage en responsabilité en classe de seconde).

Un temps de parole beaucoup plus important de côté du formateur : ses interventions sont le plus souvent longues, plus d'une minute parfois deux et rarement courtes. Au contraire les interventions des enseignants stagiaires sont courtes, voire très courtes.

La séance observée a été visiblement pensée par le formateur en gestes de tissage et de pilotage. Lors de sa première intervention le formateur plante rapidement la situation : « *En parlant de phrases qui ont été dites, puisque vous me tendez la perche, je vous propose… Quelques extraits de séance… En classe de sixième. Alors c'était la première séance de géométrie de l'année, eh, et le prof voulait parler de droites, demi-droites et les segments, donc si je me trompe quand je raconte il faut me couper la parole ou bien m'arrêter, et je pense que l'esprit du prof c'était… Des reprises ça c'était déjà vu par les élèves, d'accord, et le prof demande un travail tout ça, je ne vais pas tout vous raconter je vais vous rendre compte de certaines phrases propo… produites par les élèves ou du moins ce que j'en ai noté… Il peut y avoir des petites différences, bon… J'ai fait une photocopie alors on va, si vous voulez prendre des notes, faites passer, je crois qu'il y a là assez…* »

Nous pouvons remarquer, à partir d'élément du discours, l'objet de savoir mis en jeu : droites, demi-droites et segments en classe de sixième et en début d'année puisque la séance a eu lieu début octobre et qu'il s'agissait de la première séance de géométrie de l'année. De plus un geste de tissage de l'enseignant repéré ou plutôt supposé (… *je pense que l'esprit du prof c'était de…*) par le formateur est indiqué par le groupe de mots « *des reprises* », donc un lien de relation entre ce que l'élève a fait l'an passé et ce qu'il va faire en sixième ou bien ancrer ce qui va être fait dans ce qui a déjà été fait. S'agissant de reprises de ce qui a été vu à l'école primaire, l'enseignant a pu supposer lors de sa préparation que ces notions/concepts étaient connus des élèves. Cette supposition a certainement influencé la préparation de la séance sur un geste de pilotage rassurant pour une visite formative durant laquelle on donne à voir ce que l'on est, et qui a pu être pensée sans gestes d'étayage, l'objet de savoir étant déjà connu des élèves.

Juste après avoir distribué le document le formateur énonce : « *Il y a un élève à un moment qui dit "un segment, c'est un trait délimité des deux côtés". Il faut dire qu'il y avait beaucoup d'échanges entre le prof et les élèves et du coup c'était très riche parce qu'on a eu les points de vue d'élèves que je vous ai photocopiés. À un autre moment le prof trace ça au tableau et demande "ça c'est une droite ? " et un élève dit " oui on peut la prolonger ". D'accord ! Autre chose un élève dit " une demi-droite, c'est infini d'un côté et pas de l'autre, un segment, c'est fini des deux côtés". Et puis vers la fin de la séance le prof sent…, je pense que le prof sentait qu'il y avait quelque chose, il avait mal entendu, et là il a eu, j'ai trouvé ça génial, là il a eu, il s'est vraiment sorti de sa leçon, il a dit : " bon, voyons", il trace ça au tableau et demande " j'ai une droite [ça c'est une droite, oui j'ai une droite], j'ai une droite est-ce qu'il y a des points dessus ? " et un élève a dit " non. "* »

À nouveau l'objet de savoir mis en jeu est clairement explicité en relatant une parole d'élève : « *un segment, c'est un trait délimité des deux côtés* » puis des données sur l'atmosphère sont fournies il y avait beaucoup d'échanges entre le prof et les élèves. Visiblement une classe sur un mode dialogué : nombreuses questions de l'enseignant et réponses d'élèves. Ensuite nous avons l'explicitation d'une zone d'ajustement, il semble pour le formateur qui assiste à la séance que l'enseignant débutant sort de sa préparation, du pilotage qu'il a prévu – « *il s'est vraiment sorti de sa leçon* » – avec des contraintes : « *le prof sentait qu'il y avait quelque chose et il avait mal entendu* » et une volonté de vérifier si chacun parlait de la même chose par le dessin tracé au tableau et la question suivante « *j'ai une droite [ça c'est une droite, oui j'ai une droite], j'ai une droite est-ce qu'il y a des points dessus ?* » La réponse donnée par un élève, en étant loin de ce qui avait été prévu et de ce qui est attendu de l'enseignant lorsqu'il pose la question, va renforcer la zone d'ajustement et faire basculer l'enseignant vers des gestes d'étayage sûrement non prévus lors de la préparation. Cependant, c'est par des gestes de tissage personnels mettant en synergie ce qui se passe dans la classe, la question posée, la réponse de l'élève et l'objet de savoir que l'enseignant peut réagir. Cet imprévu (Jean, 2008) va permettre au formateur de lancer l'ensemble des enseignants stagiaires sur une recherche qu'il décide de faire faire en groupe : « *Je vous demande à deux, à trois, à quatre, etc. d'essayer à partir de ces phrases d'imaginer ce qu'il y a dans la tête des élèves.* »

Plus loin le formateur, en exprimant la confusion entre dessin et figure, indique que « *c'est foutu* ». Il veut mettre ainsi en évidence aux yeux des enseignants stagiaires d'une part la confusion exprimée par la réponse de l'élève, cela devient alors un savoir de formation et d'autre part la nécessité quasiment obligatoire d'un geste d'étayage auprès des élèves afin

qu'ils puissent dépasser cette confusion. Connaissant le contexte (entrée en sixième, début de l'année, entrée dans la géométrie), ce geste d'étayage aurait du être prévu par l'enseignant stagiaire. Plus tard, le formateur indiquera comment s'y prendre en donnant des indications de gestes de pilotage : « *Là il y a le problème de la représentation de la droite et là pour vous est-ce-que ce n'est pas une opportunité justement* – cela invite à un ajustement Pilotage-Étayage - […] *une représentation d'un objet mathématique ne sera jamais un objet ! Et il faut le dire !* […] *Il faut en parler… Il faut commencer à parler d'infinité de points, euh même si tous ne comprennent pas du jour au lendemain* […] *C'est des questions qu'il faut ramener tout le temps […] Il faut le provoquer, il faut se mettre d'accord, ça c'est une convention* […] *et c'est bien plus difficile d'installer une notion en rupture qu'en continuité*. » Visiblement, ce qui avait été préparé par l'enseignant stagiaire était donc pensé en continuité plutôt qu'en rupture.

Enfin, des éléments d'atmosphère sont à nouveau fournis « *le prof voulait se faire comprendre, voulait savoir ce qu'il y avait dans la tête des élèves et ils sont en confiance et ils parlaient volontiers.* »

1.4 La question du développement professionnel

Il s'agit ici d'explorer la séance sur ce retour de visite formative afin d'analyser les conditions du développement professionnel.

Un travail de groupe est mis en place avec une consigne de travail mais il n'est pas suivi par une phase de retour qui permettrait d'avoir une image globale du travail effectué dans les groupes à partir du document distribué.

Pas d'intervention des participants à la visite formative, pas d'appui sur l'acteur – certes non dévoilé lors de la séance pour le protéger - mais peu de visites formatives avaient déjà eu lieu et seulement 2 enseignants stagiaires effectuent un stage en responsabilité en classe de sixième. Ces données étant connues de l'ensemble du groupe, chaque membre a donc connaissance de l'enseignant stagiaire dont il est question ce jour là. – Et il est dommage de ne pas avoir donné la parole à l'acteur sur le moment de bascule : moment où il décide de « sortir de son cours » : l'explicitation de ce moment-là, de cette prise de décision est importante dans le développement professionnel de l'acteur (mais aussi des pairs), un questionnement du formateur pouvait alors être : sur quels constats se basait-il ? Qu'est-ce qui se passait dans la tête de l'acteur depuis un moment ? Quelles difficultés rencontrait-il ? Quelles issues envisageait-il à ces difficultés rencontrées ? Il pouvait ensuite faire expliciter à d'autres stagiaires des situations dans lesquelles ils se trouvaient « obligés » de sortir de leur cours et ainsi partager ce sentiment de laisser-aller ou de lâcher-prise mais pour arriver aux objectifs assignés à la séance

Au-delà de ses « dire », le formateur n'aurait-il pas pu intégrer dans sa séance des gestes d'étayage pour permettre aux enseignants stagiaires d'identifier les gestes professionnels en jeu dans les moments mis en récit ? Ce récit du formateur n'aurait-il pas gagné à être complété, dans l'après-coup, par l'enseignant stagiaire acteur et par les enseignants stagiaires observateurs. Ces derniers n'auraient-ils pas dû recevoir une consigne différente en rapport au vécu pour le premier, aux observations réalisées pour les seconds ? Le développement des enseignants stagiaires débutants n'est-il pas à ce prix-là ?

Chapitre 2 : « Situation-problème pour des nombres premiers »

> « *La véritable progression intellectuelle et morale d'un sujet ne peut, en réalité, survenir que si un apport nouveau entre en interaction avec une conception ancienne et permet l'élaboration d'un autre système de représentations ou de nouvelles règles permettant de guider la conduite. Or quelles sont les conditions pour que cette interaction survienne et soit efficace ? Il existe d'abord des facteurs dont nul ne contestera l'importance et dont la présence est assez aisément repérable. Ils concernent aussi bien l'usage d'un langage commun permettant l'échange que l'existence d'écarts significatifs entre les conceptions des sujets en présence ; en d'autres termes, l'interaction est plus constructive quand elle met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité, mais qui, de plus, sont capables de se comprendre, c'est-à-dire disposent d'un matériau commun quant aux structures cognitives et aux outils linguistiques* » (Meirieu, 1992, p. 40).

2.1 Une analyse de pratique à partir de traces témoin : l'APPTPP

2.1.1 Le cadre d'intervention

Dans le cadre de la recherche et en accord avec les participants et le formateur GAP Mathématiques, s'est ouverte la possibilité de mener une APPTPP. Celle-ci devait avoir lieu tôt dans l'année, mais des impératifs n'ont pu permettre sa mise en œuvre qu'en octobre. C'est la première fois qu'une APPTPP est effectuée avec des enseignants stagiaires de lycées et de collèges, il n'y a donc pas eu de séance auparavant, mais cela n'a visiblement pas été pris en compte par le formateur qui n'a pas explicité au début les différentes phases. Il s'agit d'un dispositif qui a été mis en œuvre initialement avec des enseignants stagiaires professeurs des écoles et également en formation CAPA-SH options D, E et F.

Le programme de la séance de GAP Mathématiques étant chargé, cette APPTPP a eu lieu, le lundi 17 octobre 2007 en fin de séance et en présence du formateur de mathématiques.

La séance d'APPTPP a duré une cinquantaine de minutes à la suite de deux heures de travail durant lesquelles ont été abordés les points suivants :

- le stage de pratique accompagnée (3min)
- un travail sur séances/séquences (2min)
- l'organisation des visites formatives et un point sur les visites formatives effectuées (5 min)
- la prise de notes et la réalisation du portfolio (5min)
- le mémoire professionnel (30min)
- un retour sur une visite formative (40 min)
- les erreurs (15 min)
- le travail en groupe (10 min)

Au cours de cette séance d'APPTPP dont le *verbatim* est présenté en annexe 39, différentes phases se sont succédé :

- 1ère phase : le travail des pairs autour du document élaboré par le formateur 2,
- 2ème phase : la parole donnée à l'acteur,
- 3ème phase : la parole donnée à d'autres enseignants stagiaires,
- 4ème phase : le travail méta,
- 5ème phase : la parole donnée au formateur de mathématiques.

2.1.2 Le dispositif

- ***La demande du formateur :***

Au cours d'une séance précédente (celle du lundi 18 septembre 2007), le souhait d'un volontaire pour une analyse de pratique professionnelle a été formulé par le formateur. Des éléments rendant compte de cette pratique professionnelle choisie par le volontaire seront fournis comme par exemple : une partie de fiche de préparation, la fiche complète d'une séance, plusieurs fiches de préparation d'une même séquence ou de séquences différentes, une ou des productions d'élèves, une ou des photographies du tableau, une photocopie du cahier de textes de la classe, de l'élève… Ces éléments ne sont que des idées permettant au volontaire de choisir ce qu'il veut dans les traces de son enseignement.

- ***Les traces d'enseignement recueillies :***

Le stagiaire volontaire a fourni à la séance suivante la fiche de préparation complète d'un cours intitulé NOMBRES (Annexe 37) qu'il a mis en œuvre en classe de seconde les 18 et 20 septembre 2007.

- ***L'analyse a priori de la fiche de préparation du stagiaire :***

La fiche de préparation est une feuille simple de format A4 à carreaux Seyès recto-verso. Elle est manuscrite, les données mathématiques (définitions, exemples…) sont écrites en bleu, se surajoutent des indications manuscrites au crayon à papier (les dates de réalisation, les dates des devoirs surveillés et devoirs maison, et de nombreuses questions souvent face aux exemples ou des compléments). Le titre « NOMBRES » est écrit et encadré en rouge, suivent deux paragraphes écrits et soulignés en rouge « *I Décomposition en facteurs premiers* » (d'une cinquantaine de lignes) et « *II Ensembles de nombres* » (d'une dizaine de lignes) ; le premier paragraphe se décompose en deux sous-paragraphes écrits et soulignés en rose : « *A – Divisibilité* » (sur la première page) et « *B – Nombres premiers*.»

Les connaissances et le savoir visé semblent être focalisés sur le théorème du paragraphe *I – B* : « *Tt entier supérieur ou égal à 2 est soit premier, soit produit de nombres 1ers.* » Les deux définitions précédant le théorème - en *I – A,* « Soit a et b deux entiers. On dit que a est divisible par b si a/b est un nombre entier. » et en *I – B,* « Un nombre est premier s'il admet exactement 2 diviseurs, 1 et lui-même. » - semblent expliciter un

certain nombre de notions : divisibilité en *I – A* et nombre premier en *I – B.* Nous pouvons noter que le théorème commence par « Tout entier » et que l'explicitation de cette notion n'est pas prévue *a priori* par l'enseignant stagiaire ; serait-elle considérée comme un prérequis ? Cela ne semble pas être le cas à voir le titre de la partie *II* : « Ensembles de nombres » et la définition associée « L'ensemble des entiers naturels est l'ensemble des entiers positifs, qui inclut 0. » En conséquence, les connaissances en jeu et le savoir visé ne semblent pas être bien identifiés.

En outre la fiche de préparation est émaillée de questions écrites au crayon à papier : dans le I – A, « *1 ? Par quel nb on peut le div pour que le résultat reste entier ? Comment connaître rapidement les diviseurs d'un nb ?* » et dans le paragraphe I – B, « *1 ? N'est pas premier car il n'a qu'un seul diviseur et 0 ?, A part 1, comment peut-on dire qu'un nb est premier ? 42 = 6 x 7 Est-ce qu'on l'a écrit comme produit de nb premiers ?* » Ces questions, prévues par l'enseignant stagiaire, permettent-elles au savoir visé d'émerger dans la situation ?

L'enseignant stagiaire détient le savoir qu'il livre aux élèves sous la forme de définitions et de théorème(s), suivent alors des exemples puis des exercices. Les élèves utilisent donc le savoir proposé par l'enseignant stagiaire dans les réponses aux questions qu'il pose ; ils réalisent les exercices fournis (à l'oral ?) en application de ce qui vient d'être fait. Dans cette fiche de préparation, n'apparaissent pas *a priori* la temporalité (elle semble avoir été rajoutée à postériori au crayon à papier), les prérequis des élèves, les objectifs poursuivis en termes de connaissances, capacités et attitudes. Le travail des élèves ne porte pas sur des situations de recherche qui feraient émerger le savoir comme le préconisent les instructions officielles : « *Il faut que chaque élève, à son niveau, puisse faire l'expérience personnelle de l'efficacité des concepts mathématiques et de la simplification que permet la maîtrise de l'abstraction. Il doit, pour cela, pouvoir prendre le temps de faire des mathématiques, de bâtir un ensemble cohérent de connaissances et d'accéder au plaisir de la découverte et à l'expérience de la compréhension* » (Arrêté du 10.7.2001, J.O. du 19.7.2001).

2.1.3 Les objectifs du formateur

Les objectifs du formateur découlent directement de l'analyse *a priori* réalisée à partir de la fiche de préparation, il s'agit, pour lui,

- de faire passer le groupe d'enseignants débutants d'une logique d'apprentissage par accumulation de connaissances à une logique d'apprentissage grâce à une mise en situation de recherche des élèves.

- de comparer et de partager des pratiques concernant l'approche des nombres premiers en seconde…

- d'augmenter le répertoire de solutions possibles par rapport à des incidents critiques.

2.1.4 Les supports de travail des pairs et les consignes associées

Pour atteindre les objectifs, le formateur élabore deux documents : le premier (Annexe 38) reprend tous les chiffres et nombres présents dans la fiche de préparation de l'enseignant stagiaire et les dispose avec des polices différentes dans un ordre quelconque sur une page A5, pensée comme un déclencheur d'activité de recherche pour les élèves, ce document n'est pas assorti d'une consigne de travail ; le second indiquait le théorème prélevé dans la fiche de préparation "*Tout entier supérieur ou égal à 2 est soit premier, soit produit de nombres premiers*" et deux questions : "*comment vous y prenez-vous avec vos élèves ?* " et "*quels prérequis nécessaires ?*". Ce second document était destiné à effectuer une recherche personnelle autour des deux questions. Cependant, au cours de la séance, il n'a pas été distribué par le formateur.

Pour atteindre le premier objectif fixé (le répertoire de solutions possibles) et pour essayer d'intégrer le maximum de participants dans le travail de recherche, le formateur imagine utiliser un incident critique (Alin, 1996) ou un imprévu (Jean, 2008).

> *« Par incident critique, on entend toute activité humaine observable qui est suffisamment complète en elle-même pour qu'on puisse, à partir d'elle, faire des inductions et des prévisions sur l'individu qui accomplit l'action. Pour être critique, un incident doit se produire dans une situation où le but ou l'intention de l'action paraît suffisamment clair pour l'observateur et où les conséquences de l'action sont assez évidentes. […] La technique de l'incident critique consiste en un ensemble de procédures pour rassembler des observations directes du comportement humain de façon à faciliter leur utilisation pour la solution des problèmes pratiques et l'élaboration de principes psychologiques compréhensif* » (Flanagan, 1957, cité par Alin, 1996).

Alain Jean, quant à lui, différencie l'imprévu de l'évènement. Un imprévu est « *toute action ou réaction d'élève, de l'enseignant ou du monde extérieur, sortant de la planification de l'enseignant* » alors qu'un évènement est « *ce qui survient et qui est hors du champ des possibles de son advenant, impensable et inimaginable* » (Jean, 2008, p. 64).

Voici donc comment a été libellé l'incident critique « simulé » : « *Par erreur vous distribuez un document à vos élèves (c'est votre collègue qui l'a réalisé), pour ne pas " perdre la face " qu'est-ce que vous imaginez comme tâche à réaliser ?* »

2.1.5 Le travail des pairs autour du document (1ère phase)

Dans un premier temps (Annexe 39), le cadre de travail est explicité aux enseignants stagiaires puis dans un second temps, désirant peut-être aller jusqu'au bout du « jeu » de l'incident critique, le formateur, confronté à des enseignants stagiaires d'une autre discipline que la sienne, propose au groupe une simulation. En effet, la situation décrite sur le document de l'annexe 38a n'est pas arrivée à l'enseignant stagiaire et n'est pas issue de difficultés qui auraient été énoncées au cours des tables rondes des séances précédentes. Il décide de jouer

cette situation puisqu'il distribue le premier document face cachée et pose à partir de cela l'incident critique :

2.05.28	For1		Non on ne regarde pas parce qu'en fait quand on va demander aux élèves, et là vous vous mettez dans la peau de l'enseignant qui est ma place, quand vous demandez de le retourner, vous découvrez, avec horreur, en fait que ce n'est pas le document que vous vouliez distribuer... Voilà...

Et dans l'action, nous voyons que le formateur en oublie des éléments importants pour la connaissance du contexte (mais il est vrai que le document est présenté, face cachée et il est important pour la suite que les enseignants stagiaires n'aient pas connaissance du document) et il transforme peut-être l'imprévu en incident critique. Il s'agit ensuite, pour les enseignants stagiaires de trouver des solutions face à l'incident critique simulé proposé afin d'augmenter le répertoire de solutions.

Le document est découvert et il s'agit alors de trouver une consigne afin de faire travailler les élèves. Puis le théorème proposé par l'acteur étant dévoilé par le formateur, le document distribué pourrait-il être utilisé pour « étudier » ce théorème ?

Dans une APPTPP, celui qui a réalisé la séance doit lors de la première partie écouter les pairs, les observer travaillant autour des traces de son activité enseignante afin qu'il puisse prendre du recul par rapport à celle-ci. Ce jour là, l'APPTPP ayant eu lieu en fin de séance, afin de « gagner » du temps, le formateur n'a pas voulu bousculer l'organisation spatiale des participants, ceux-ci ne sont alors pas en cercle fermé. De plus il n'a pas la possibilité de glisser quelques consignes au stagiaire acteur, notamment le fait que durant la première partie il doit écouter les autres. Aussi, lors du lancement, l'acteur n'écoute pas, bavardant avec son voisin aussi ne repère-t-il pas que c'est à partir de sa fiche de préparation que l'on va travailler. Il est vrai, que la fiche distribuée (loin de ce qui a été construit par le stagiaire) et la mise en scène pour lancer le travail sur une situation non vécue par lui, ne peut lui permettre de se rendre compte que le travail effectué se fait à partir de sa fiche de préparation. Aussi qu'elle n'a pas été sa surprise quand le formateur indique que tous les nombres sont issus de sa fiche de préparation. En effet, dès le début, il a participé de manière très active à la séance d'APPTPP, ce qui va l'empêcher de prendre du recul par rapport à sa propre pratique.

Que se passe-t-il au cours de cette première partie ? Une mise en scène, imaginée par le formateur, permet de lancer le travail des pairs : le document distribué n'est pas celui qui doit l'être. Que faire ? Comment des enseignants débutants imaginent-ils alors pouvoir sortir de cet incident critique ? Examinons de plus près les propositions fournies par le stagiaire 8, acteur de la séance : dans un premier temps, il n'ose pas avouer aux élèves s'être trompé et compte « *adapter, faire faire quelque chose de plus ou moins utile avec ce qu'ils ont sous les yeux.* » Ceci est une double prise de risque importante pour un débutant : ne pas révéler l'erreur et essayer coûte que coûte de se servir du document afin de sauver sa face – car pour l'enseignant débutant c'est bien de cela qu'il s'agit : faire comme si et sauver sa face, ce qui est bien légitime face à une trentaine d'élèves ; les objectifs pédagogiques (s'ils sont fixés) ne semblent donc pas prioritaires. Un moment après, nouvelle proposition, avec un retour au pilotage initial par la distribution du document initialement prévu, cela permet au stagiaire de se réassurer et nous pouvons noter qu'il n'y a pas de prise de décision quant au devenir du

document distribué. D'autres au contraire partant sur le constat qu' « *ils* [les élèves] *n'ont jamais de brouillon* » leur demandent de s'en servir de brouillon, d'autres encore se trouvant par la situation dépourvus de documents pour faire travailler les élèves se tournent alors vers le manuel « *je ne peux rien faire, je prends le manuel et je donne des exercices* » cela marque un retour au pilotage mais pilotage improvisé. Certains marquent le mal-être d'une utilisation forcée du document « *je me vois mal l'utiliser* ». Enfin l'un d'entre eux, sur constatations, reprend le document parce que les élèves ne le rangeraient pas et qu'il ne serait plus disponible le moment venu.

L'étude de cet incident pose le problème de la place d'un exercice dans la démarche pédagogique : l'enseignant peut-il utiliser l'exercice au hasard ? Si non, pourquoi ? Si oui, dans quelles circonstances ? Peut-il intervertir des exercices ? Quels effets ces variations auraient-elles pu avoir sur les apprentissages des élèves ? Ne serait-ce pas le message passé par ce stagiaire qui annonce « *moi je pense qu'il faut le reprendre et le redonner quand on en a besoin* » ?

Il pose également le problème de l'anticipation de la préparation qui se veut réassurante d'un côté et peu efficace devant un incident critique.

En fait certains jouent sur l'atmosphère : « *j'essaierai d'ironiser* », « *je jouerai franc-jeu en essayant de rester dans la bonne humeur.* »

Nous avons donc là un face à face enseignant-élèves avec au centre des préoccupations de l'enseignant son erreur « involontaire » et non plus les apprentissages des élèves, erreur dont il doit se sortir sans trop de dommages personnels. Nous pouvons noter que dans cette situation peu d'entre eux jouent franc-jeu. Nous pouvons noter leurs difficultés à se projeter, la situation est-elle si invraisemblable ? Et pourtant l'exercice les oblige à prendre des décisions là où c'est difficile d'en prendre sans qu'il y ait d'enjeux. Cela les prépare donc à une gestion d'incidents critiques tournant autour des erreurs de l'enseignant.

Nous pouvons noter qu'il y a peu de prises de décision ou de combinatoires d'actions – ce qui marque l'action pédagogique du débutant (Jean, 2008) puisque seulement deux stagiaires qui se sont exprimés y font appel en combinant un geste d'atmosphère et un geste de pilotage. Ne serait-ce pas effectivement la combinaison de ces deux gestes qui permet de se sortir d'affaire : le geste d'atmosphère permettant de « gérer » l'émotionnel de l'erreur, émotionnel de l'enseignant mais aussi des élèves ; le geste de pilotage permettant de « gérer » le document en le reprenant, en prenant le manuel ou en distribuant le document qui aurait du être distribué… Ce qui permet de revenir « sur la route tracée », vers les objectifs pédagogiques qui étaient fixés.

Nous avons pu constater au travers des thèmes abordés que le document utilisé a permis des entrées pédagogiques et des entrées didactiques (figure 27) :

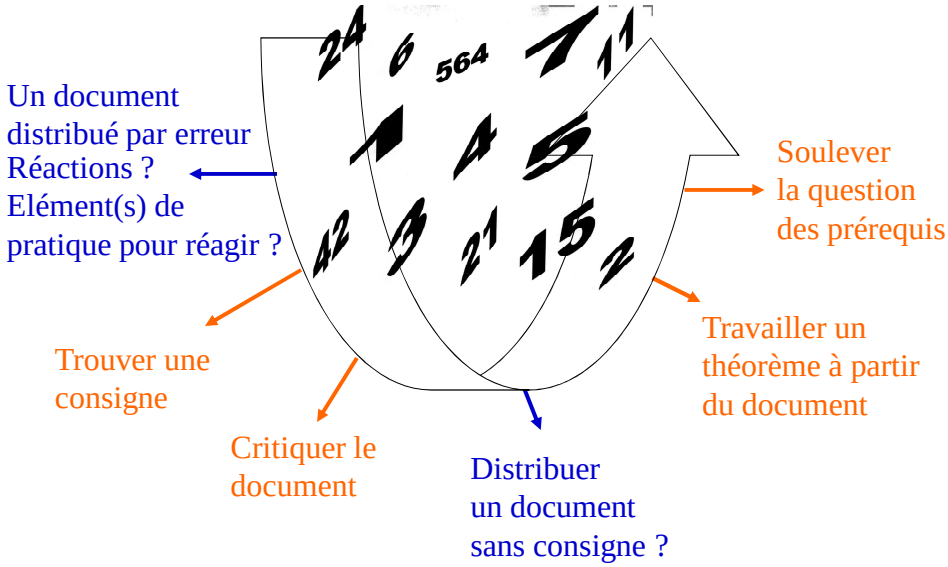


Figure 29 : Un support permettant des entrées pédagogiques (en bleu) et des entrées didactiques (en rouge)

A partir de la situation "un document distribué par erreur", l'analyse des réponses des enseignants stagiaires montre :

- une forte demande de contextualisation par rapport au contenu de l'exercice, ce qui est légitime d'une part parce que l'action d'ajustement est fortement dépendante de la nature du document distribué et, d'autre part, parce qu'en situation l'enseignant aurait en mémoire ces éléments de contexte pour agir puisque c'est lui qui aurait élaboré ou choisi le document
- une difficulté de s'imaginer dans cette situation, comme si cela ne pouvait arriver qu'aux autres. Cependant, les enseignants stagiaires n'ayant que peu de classes en responsabilité, la probabilité que cet « *imprévu* » (Jean, 2008) leur arrive est plus faible qu'à un titulaire ; de plus il s'agit d'enseignants stagiaires de mathématiques qui ont aussi peu de classes par rapport à un enseignant de musique.
- peu de prises de décision.
- peu d'émotions transparaissent dans le discours ce qui ne veut pas dire qu'il n'y en ait pas de ressenties.
- peu de prises de risques avec essentiellement une recherche de réassurance forte : si une erreur est réalisée, forcément les autres photocopies sont dans le cartable, donc il n'y a pas de problèmes.
- enfin un manque d'expérience(s) ce qui est normal puisque nous nous adressons à des enseignants débutants.

Lorsqu'il a fallu proposer une consigne, les enseignants stagiaires ont répondu plus en termes d'activités élèves qu'en termes de consignes, ce qui marque leur inexpérience notamment par rapport à l'élaboration des consignes.

La critique du document a été essentiellement tournée vers la forme (lettres penchées, il y en a de plus grosses que d'autres…) mais cela ne pouvait être qu'ainsi puisqu'ils ne savaient pas encore à quelles fins il était utilisé, le formateur aurait pu ici lancer une critique plus constructive par rapport aux consignes qui avaient été trouvées « *en quoi la forme peut-elle être facilitatrice ou non de la tâche demandée ?* ». La focalisation s'est également opérée sur le fait qu'il ne présente pas de consignes de travail ce qui semble une prise de risques importante pour les débutants, le travail mené par le groupe semblant aller vers l'expression d'une pratique.

Le travail autour du théorème à partir du document a dévoilé des problèmes d'anticipation et de construction de séances et le fait que les procédures soient données aux élèves plutôt que de leur donner les moyens d'en trouver. Cette phase incitait donc à partir d'une situation-problème afin que les élèves soient placés dans une situation de recherche.

Enfin, la question des prérequis a fourni essentiellement des connaissances et surtout peu de capacités. Elle a dévoilé aussi la méconnaissance des programmes et de la cohérence verticale (d'un niveau à un autre), même par ceux qui avaient réalisé une mise en œuvre de cette partie du programme. Mais peut-être que la cohérence verticale ne peut apparaître à un débutant découvrant l'enseignement. Cependant, elle est en relation étroite avec l'évaluation diagnostique.

Les éléments du déroulé de la séance et les consignes associées (notamment la non-prise de parole durant la première partie du travail) ont été fournis trop rapidement à l'acteur ; il n'a pas été vérifié, de la part du formateur, leur compréhension. Aussi nous pouvons observer au travers du *verbatim* que l'acteur a très rapidement pris la parole et de nombreuses fois (environ 16 fois sur 105 interventions stagiaires) sans que le formateur n'intervienne.

2.1.6 La parole donnée par rapport à la mise en œuvre de séances

- ***La parole de l'acteur qui a fourni les traces (2ème phase)***

A la demande du formateur, l'acteur, qui n'aurait pas dû prendre la parole auparavant, s'exprime à ce moment-là du travail, afin de donner des éléments sur ce qui s'est passé en classe. N'ayant pas intégré le déroulé de l'intervention du formateur, l'acteur ne s'est pas préparé à cette prise de parole, d'autant plus qu'il a été partie prenante du travail précédent, d'où les hésitations :

	St 8		*Oui ! Je ne sais plus comment j'ai fait*
	For2		*Comment tu t'y ais pris…se*
	St 8		*Pour ce théorème en particulier*
	For2		*Ben oui*
	For2		*Et est-ce que tu peux remonter aux prérequis…*

Cette demande du formateur est d'autant plus difficile qu'elle se trouve dans une combinatoire « pilotage – prérequis nécessaires » et que nous avons vu précédemment que les enseignants débutants ne se posaient pas encore la question des prérequis.

- ***La parole des participants qui auraient traité le même thème (3ème phase)***

Le formateur ayant connaissance que d'autres enseignants stagiaires en seconde ont traité ce thème avec les élèves, leur donne la parole afin qu'ils puissent indiquer comment ils s'y sont pris.

> *C'est le plus souvent en se mêlant aux différentes manières de faire le même geste dans un milieu professionnel donné que, par le jeu des contrastes et des comparaisons entre personnes, le geste se décante. Je me défais d'autrui en passant de l'un à l'autre, en confrontant les autres entre eux. Ainsi, progressivement, mais parfois brusquement, le geste commun et ses variantes devient mien, en jonglant avec elles. C'est qu'il n'y a pas d'appropriation rigoureuse et définitive entre le geste et le genre d'activité personnelle où il prend place. Plusieurs manières personnelles de faire peuvent donc se recouper au sein du même geste en vie et lui donne un avenir possible. Le geste est donc aussi une arène sociale où se mesurent les manières de voir, de sentir et de faire. Et dans cette confrontation à laquelle l'apprenti soumet, même à leur insu, ceux qui l'entourent, par contraste, le geste se détache de chacun et, finalement, n'appartient plus à personne en particulier. Sans propriétaire exclusif, le voilà disponible. Je peux alors en disposer, me l'approprier, m'en saisir. Au bout du compte, c'est en apprenant à distinguer les autres entre eux que je parviens à me distinguer d'eux en utilisant les moyens de la comparaison pour mon propre développement* » (Clot, 2008, p. 139-140).

Là encore, l'enseignant stagiaire, n'ayant pas été averti du fait qu'il ait à participer à une analyse de sa pratique, ses interventions n'ont pas été « préparées » et perdent peut-être de leur richesse. Trois stagiaires vont toutefois s'exprimer, portant ainsi à 4 les approches des nombres premiers en seconde auxquelles il faut rajouter le travail mené en début d'APPTPP par le formateur.

2.1.7 La phase méta sur ce qui vient d'être fait (4ème phase)

Afin d'avoir quelques indications sur ce que viennent de vivre les enseignants stagiaires lors de cette Analyse de Pratique Professionnelle avec Travail Préalable des Pairs, un tour de table est initié pour que chaque participant puisse dire ce que cela lui a appris. Chacun des participants va donc s'exprimer sauf un qui a une extinction de voix ce jour-là. Les nombreuses hésitations du formateur et le jeu qui s'instaure entre les deux formateurs au début de cette phase laissent penser que celle-ci n'était pas prévue à ce moment de la séance :

	For2		*Est-ce que For1 tu veux la parole ?*
	St		*Ah oui, oui critères de divisibilité*
	For1		*Oui, mais non je la prendrai pas maintenant, à la fin*
	For2		*A la fin, ça va être la fin puisque je vois le temps*
	Sts		*Non, non,*
	St		*Il reste un quart d'heure*

	For1		*Il reste 10 min*
			… rires de tous les participants…
	For2		*Aujourd'hui* …rires…
	For1		Rires… *Si ça t'arrange je peux prendre la parole* …rires…
	For2		*Non parce qu'en fait on va faire un tour de table pour savoir ce que ça m'a appris ce qu'on a fait, peut-être rien*

2.1.8 La parole du formateur de mathématiques (5ème phase)

Après le travail méta précédent, la parole est donnée au formateur de mathématiques. Ce qui pose le statut du formateur dans le travail du groupe d'accompagnement professionnel. La séance est menée par un enseignant d'une autre discipline, connu des enseignants stagiaires, dont ils ne reconnaissent peut-être pas la légitimité des savoirs et des compétences en didactique des mathématiques. Les enseignants débutants et le formateur ont-ils d'ailleurs un langage mathématique commun. Aussi le « vrai » travail ne commence-t-il pas au moment où la parole est donnée au formateur de mathématiques ayant la légitimité des savoirs et les compétences reconnues par les enseignants stagiaires.

2.2 L'analyse

L'analyse réalisée (Annexe 40) porte uniquement sur la première phase de travail avec les pairs.

2.2.1 La question des traces

Le tableau de l'annexe 40 montre que 28 traces sur les 30 relevées ont pour origine majoritairement la formation et pour deux seulement le stage en responsabilité. Ceci peut être expliqué par le fait que l'exercice réalisé n'est pas en lien direct avec le stage en responsabilité, il a été construit par l'enseignant. Cependant, il pouvait faire émerger des traces provenant de ce stage, mais les enseignants stagiaires n'ont au jour de l'intervention pas assez de pratique pour mobiliser des actions vécues, ce qui n'a pas été le cas. Le manque d'expérience est certainement à l'origine de ce manque de mobilisation de ce qui se passe dans la classe à moins que ce ne soit le fait d'un climat de confiance non encore installé sachant que le chercheur intervient auprès du groupe pour la première fois.

Ainsi ces trente traces se déclinent en 26 traces rapportées qui ont été élaborées par les stagiaires face aux situations présentées, 3 traces construites et une seule trace écho reprenant une proposition du stagiaire 8 mais en la modulant (Annexe 39, 2.10.20). Cependant nous avons pu noter lors de l'analyse que certains éléments proviennent d'une observation des élèves ; par exemple, en 2.08.13 « Je pense, c'est vrai qu'ils en ont jamais du brouillon » (Annexe 39).

Dans la troisième phase qui a donné la parole aux pairs qui auraient traité le même thème nous pouvons constater la présence de traces construites (Annexe 39, 2.27.35, 2.29.32 et 2.30.45).

2.2.2 La question des gestes professionnels

Les réponses données par les enseignants stagiaires face aux situations présentées sont essentiellement en lien avec des gestes de pilotage (85.7 %) alors que les autres concernent des gestes d'atmosphère (14.3 %). Ainsi le fait que l'enseignant se trompe de document lors de la distribution ne semble pouvoir être résolu que par des gestes d'ajustement de pilotage.

Face à cette situation, seulement deux enseignants stagiaires font appel à des ressources. Le premier fait appel au manuel scolaire *« je prends le manuel et je donne des exercices* » (Annexe 39, 2.10.07) ne se doutant pas que si cette solution n'a pas été choisie lors de la préparation du cours, c'est qu'il a été jugé que les exercices du manuel ne permettaient l'acquisition des compétences visées. Il s'agit d'un geste de la part d'enseignant connu de tous les élèves lorsque ces derniers ne réalisent pas la relation des exercices donnés de ce qui précède. Comme si l'enseignant proposait des exercices au hasard pour faire des exercices. Le deuxième enseignant stagiaire quant à lui se raccroche aux photocopies réalisées qui se trouveraient sur son bureau situé derrière lui (Annexe 39, 2.11.46). Cette position de l'enseignant nous indiquerait-elle un positionnement professionnel ?

Au cours du traitement de l'incident critique, nous pouvons constater que le savoir n'est pas abordé. Mais ce dernier avait été abordé au tout début dans la formulation spontanée de demandes de contextualisation (Annexe 39, 2.06.29 à 2.06.54). Le formateur ne répondant pas à ces demandes induit certainement le fait que l'on ne s'attarde pas sur le savoir mis en jeu.

2.2.3 La question des mondes

Les mondes convoqués au cours de cette simulation concernent essentiellement le monde de l'enseignant (53.5 %) et le monde des apprentissages (35.7 %). Ces résultats sont à mettre en corrélation avec les deux éléments travaillés : l'incident critique avec l'erreur de l'enseignant et l'utilisation du document avec des élèves. Les enseignants stagiaires répondent donc à la demande faite par le formateur et restent dans les mondes qu'il a convoqués.

Cependant, nous pouvons constater que des mondes comme celui des élèves ou de la classe sont peu sollicités (3,5 % chacun) alors que nous aurions pu penser que ces mondes pouvaient être une argumentation à la non utilisation du document présenté à la vue de la prise de risque possible de part sa présentation. Lorsque le monde des élèves est abordé c'est pour indiquer qu'« ils ne collent pas, qu'ils ne rangent pas comme il faut ». Cette remarque concerne l'incident critique et non l'exercice en lui-même qui leur est quand même destiné.

Il en est de même du monde de la préparation qui requiert une seule proposition (3,5 %), seul un enseignant stagiaire semble élaborer un plan d'action en plusieurs étapes.

Chapitre 3 : « Lorsqu'on peut visionner la pratique » : des traces mémoire pour un retour de stage de pratique accompagnée

3.1 Le rappel des règles

La séance commence. Quelques rappels préalables un peu à la manière de Florent Pagny : « *Ici tu peux pleurer sans rougir. Ici tu peux parler sans mentir, mentir, mentir. Et si tu veux hurler… Ne pas te taire des jours et des jours…* »[24]. En effet la formation ne doit pas rendre malade, certains propos peuvent faire vibrer à tout moment des cordes qui peuvent entraîner des joies ou des douleurs, aussi la possibilité de quitter le groupe pour y revenir ensuite est accordée. Dans le contrat de la matinée, conformément à la demande réalisée avant le départ en stage de pratique accompagnée, une (ou deux) vidéo(s) au cours de la séance ont pu être visionnées avec l'autorisation de Cathy et Clara, les deux stagiaires qui ont autorisé que leurs séances soient filmées. Auparavant, il sera effectué un travail en commun préparatoire à la lecture de la vidéo ; même si Cathy et Clara se retrouvent à la fin de la séance sur l'écran, dans la classe où elles se trouvaient la semaine auparavant, chaque participant pourrait, ce jour-là, occuper cette place. Aujourd'hui, alors que la pratique est réalisée, elles peuvent voir les choses autrement, différemment. « *Cathy et Clara sont sur l'écran aujourd'hui mais ce pourrait être chacun d'entre nous.* » déclare le formateur.

3.2 Le document de travail des élèves

Le texte qui a servi de support pour la séance (Annexe 41) est distribué : il s'agit du second chapitre de « *L'œil du loup* » de Daniel Pennac ; comme il avait été donné à lire à la maison, un extrait de cahier de texte indiquant le travail pour le 10 octobre a été ajouté ainsi que la photocopie de la couverture du livre – mais d'une autre édition que celle utilisée en classe – puis une illustration et le résumé présenté en quatrième de couverture.

Dans un premier temps, la consigne suivante est proposée au groupe oralement : « *Vous avez donné ce texte à lire à la maison, aux élèves de votre classe. Quelles pistes de travail possibles ?* » La question posée a été reformulée par une enseignante stagiaire en terme d'amorce à la séance. Voici quelques propositions indiquées par le groupe :

- *« Rappeler ce qui s'est passé dans le chapitre I.*
- *Demander qui ne l'a pas lu.*
- *Demander ce qu'ils en ont pensé, confrontation à l'idée qu'ils s'étaient faite à la lecture du chapitre I*
- *Ont-ils tout compris ?*
- *Reformuler le chapitre II*
- *Est-ce qu'ils imaginent une suite ?*
- *Reparler des personnages*
- *Définir le décor, la situation, l'environnement qu'il y a entre le chapitre I et le chapitre II. Quelle situation laisse-t-on ? Dans quelle situation rentre-t-on ?*
- *S'ils avaient fait des hypothèses à la fin du chapitre…*
- *Lire collectivement le passage proposé si certains enfants n'ont pas lu !*
- *Faire jouer le passage !*

[24] Bienvenue chez moi (Eric Benzi) Editions Kewin organisation. (P) 1995 Mercury France

- *Vérifier avec eux pour voir s'ils ont bien compris qui parle au début du chapitre.*
- *Relever le vocabulaire particulier… le vent/la neige/…*
- *Écrire un résumé avant d'ouvrir le livre et le lire*
- *Imaginer une autre situation que celle émise dans le chapitre II.*
- *Mettre en opposition le caractère de Loup Bleu avec …*
- *Déterminer avec les élèves le nombre d'intervenants pour une mise en scène ou une lecture éventuelle.*
- *Regarder une vidéo documentaire sur les loups*
- *Souligner d'une couleur les endroits où les personnages parlent à haute voix et d'une autre les endroits où Flamme Noire pense*
- *Dégager la notion d'Homme prédateur*
- *Travailler sur la structure du texte : dialogue et récit…*
- *Faire raconter aux élèves ce qui a été lu, chacun écoutant et suivant sur le livre (conte suivi)*
- *Comparer avec le premier chapitre*
- *Amorcer sur l'illustration du livre pour entrer dans le texte »*
- *…*

Dans un second temps, le groupe a été invité à lire le verso de la feuille (Annexe 42) sur laquelle se trouvaient deux textes et d'indiquer la provenance du texte de gauche :

- *des instructions officielles,*
- *des documents d'accompagnement,*
- *de « Qu'est-ce qu'on apprend à l'École élémentaire ? » Je reconnais la typographie !*

Le texte aurait pu être retapé dans une police et une présentation qui ne puissent faire penser d'emblée aux instructions officielles. Par la présentation et la typographie caractéristique, la reconnaissance immédiate a empêché la relecture du passage. En effet, les enseignants débutants sont partis du principe qu'ils connaissaient le texte officiel sélectionné.

Le formateur n'a pas souhaité à cet instant les renvoyer à cette lecture (mais a oublié ce texte de référence dans la suite du travail mené). Il les renvoie au texte de droite : « *Qu'en est-il alors du texte de droite ?* » « *Il s'agit de l'amorce, comme il a été précédemment proposé. »* « *Ce qui s'est passé en fin de séance précédente mais avant le passage à l'écrit*. » La réponse pourrait être dans la vidéo, mais il faudra patienter avant de pouvoir le vérifier. Ne voulant pas présenter le texte seul, le formateur lui a associé un titre : « résumé du début de l'histoire ». Ce dernier a induit la réflexion demandée, c'est comme si la référence au document précédent avait été indiquée !!!

3. 3 Le travail sur quelques images de la vidéo

Ensuite, quatre images (Annexe 43) capturées de la vidéo, ont été ensuite proposées au groupe, les unes après les autres, de l'image 1 à l'image 4. Certaines de ces images ont été retravaillées (mosaïque pour l'image 1, Pastel pour la 2 et négatif pour la 3) ce qui les rend plus énigmatiques et permet au groupe une entrée progressive dans le contexte de la classe, laissant ainsi des éléments à découvrir dans la vidéo. Depuis le début de la séance, le formateur sème quelques éléments de dialogues, quelques dispositifs de classe et maintenant

quelques images, comme autant de points d'appuis pour la lecture de la vidéo qui se fera ensuite.

Ces quatre images représentent quatre moments de la séance, il s'agit pour le groupe de simplement les découvrir et de les faire parler dans le flou du pastel, du négatif, de la mosaïque… « *Quelle est l'activité des élèves ? Celle de l'enseignante ? Quels indices ? Quels pourraient être les supports de travail des élèves ? Quels dispositifs pourraient être imaginés " avant la photographie ", " après la photographie " ?* »

L'annexe 43 présente, au dessous des quatre images, des extraits de propositions des enseignants stagiaires. Paradoxalement, nous remarquons que les propositions sont beaucoup plus nombreuses pour les images qui sont retravaillées que pour celle qui ne l'a pas été (image 4). En recherchant des indices observables, cet exercice positionne les enseignants débutants dans une position de décrypteurs de séance de classe et vise à la préparation au stage de pratique accompagnée. La lecture des propositions successives, par rapport, notamment à l'image 1, montre la construction progressive et collective de la situation de classe : si l'on part d'une situation de classe dans laquelle un élève lit (et donc les autres élèves et l'enseignante l'écoutent) à une situation de classe dans laquelle l'enseignante pose des questions auxquelles répondent les élèves, nous glissons donc d'une position " passive " du groupe classe et de l'enseignante à une position plus " active".

Une fois les photographies découvertes, dévoilées dans leurs possibles, le carré blanc permettait d'indiquer un numéro d'ordre et ainsi d'indiquer une progression dans les activités proposées, aussi bien celles de l'enseignante que celles des élèves.

Voici quelques réflexions émises au cours du travail : « *… là, il n'y a pas les trousses… … deux phases d'oral… … position… mise en mouvement…* » puis quelques propositions : « *Oral, lecture prise d'indices, d'accord - pas d'accord, écrit ; consigne : écrire le résumé chap. I, oralisation des écrits, lecture chap. II ; …* » Cette organisation d'images séquentielles fait surgir de nouvelles questions.

Enfin le formateur invitait Cathy à donner sa réponse sur l'ordre.

3. 4 Le travail écrit des élèves

Sur l'image 3 (Annexe 43) les élèves sont impliqués dans un travail écrit. Cela est alors l'occasion d'interroger la nature de ce travail écrit et ainsi de réinterroger l'ordre établi précédemment.

Voici quelques réponses qui ont été faites :

- *recherche du vocabulaire.*
- *résumé.*
- *production d'écrit, la suite du chapitre II.*
- *production d'écrit « inventer ce qui est arrivé au père.*
- *lien avec le carnet de lecture*
- *construire une fiche de lecture*
- *réponse à un questionnaire/questions au tableau*
- *travail sur l'étude de la langue (dialogue…)*

A la suite de cela, la fiche possédée par les élèves lors du travail (la fiche originale est écrite à la main) a été présentée aux enseignants stagiaires (Annexe 44).

Cette fiche de travail destinée aux élèves dévoilée, les stagiaires ont à compléter le tableau (Annexe 45) qui indique les quatre phases de la séance faisant référence aux quatre images étudiées précédemment. Cela prépare donc le groupe de stagiaires à la lecture de la vidéo. Le tableau peut être renseigné de manière individuelle ou pas, certaines colonnes ne pouvant pas être renseignées (durée par exemple). Ce travail est essentiel, même s'il n'a pas été repris en grand groupe, pour une lecture distanciée de la vidéo ; cela pouvait également déboucher sur un questionnement après visionnage, mais encore aurait-il fallu que le(s) formateur(s) mettent en lien, à ce moment-là, la vidéo et les buts de l'enseignante et les compétences travaillées !

3. 5 Le travail autour d'un incident critique

Avant de « voir » ce qui s'est passé en classe ce jour-là, un « *incident critique* » (Flanagan[25], 1954, repris par Alin pour l'analyse de cas, 1996, pp. 251 à 276) ou un « *imprévu*[26] » (Jean, 2008) qui s'est déroulé au cours de la séance est proposé au groupe par le formateur sous la forme d'un texte court :

Survient dans la classe un incident critique :

Vous avez distribué du travail écrit à réaliser à partir d'un texte qui a été lu à la maison et que vous venez de lire.

Vous prenez un élève en flagrant délit de lire un livre autre que celui qui est le support du travail demandé.

Que faites-vous ?

Figure 30 : document présentant l'imprévu

Pour Christian Alin, « *un cas sélectionné et préparé en vue de son utilisation doit présenter les qualités suivantes : 1 - c'est une situation concrète puisée dans la réalité de la vie professionnelle (authenticité du cas). 2 - C'est une situation-problème appelant un diagnostic ou une décision (ou les deux) (urgence de la situation dans le " cas "). 3 - C'est une situation exigeant, pour être traitée, une information et une formation dans un domaine particulier de la connaissance ou de l'action (Orientation pédagogique ou centration du cas). 4 – C'est une situation " totale " c'est-à-dire que, compte tenu des informations supplémentaires éventuelles à rechercher, toutes les données de fait disponibles sont présentées* » (Alin, 1996, p. 253).

Il s'agit bien ici, dans la classe, d'un « *imprévu* » (Jean, 2008, p. 64) du fait que la réaction de l'élève fait sortir l'enseignante de sa planification mais qu'il s'agit aussi, par

[25] « *Par incident, on entend toute activité humaine observable qui est suffisamment complète en elle-même pour qu'on puisse, à partir d'elle, faire des inductions et des prévisions sur l'individu qui accomplit l'action. Pour être critique, un incident doit se produire dans une situation où le but ou l'intention de l'action paraît suffisamment clair pour l'observateur et où les conséquences de l'action sont assez évidentes* » (Flanagan, 1954 cité par Alin, 1996, p.251).

[26] L'imprévu est défini *« par toute action ou réaction d'élève, de l'enseignant ou du monde extérieur, sortant de la planification de l'enseignant* » (Jean, 2008, p. 64).

l'écrit destiné à la formation, d'un cas relatant un incident critique selon les quatre critères fournis par Alin : l'authenticité du cas est vérifiable grâce à la vidéo, c'est une situation-problème qui appelle diagnostic et décision comme peuvent le montrer les propositions du groupe présentées ci-après, des informations sur l'autorisation en classe, la sanction peuvent être avancées et enfin c'est une situation " totale ", facilement extirpable de la séance de classe.

Pourquoi ne pas faire un arrêt sur image lors du visionnage ? Car les mots peuvent dépeindre la situation de manière assez précise pour qu'elle puisse être imaginée mais suffisamment floue pour qu'un univers de possibles puisse être ouvert. Et qu'une fois la réaction de l'enseignante stagiaire dévoilée, vue, un travail sur des possibles permettant une distanciation à son action ne pourrait plus être envisageable – nous changeons ici de registre, car il s'agit de trouver des solutions à un problème rencontré dans la classe ! –A ce moment, peut-être par manque d'explicitations ou de tissage de la part du formateur, notamment par rapport à ce changement de registre, ou bien par manque de contextualisation de l'incident critique, le groupe a été, dans un premier temps, perdu.

Voici cependant quelques propositions qui ont été formulées :

- *Recadrer, le travail est fait à partir de l'œil du loup, reprendre l'œil du loup. Prendre son avis en compte.*
- *Cela dépend de l'origine du livre, si annexe par rapport à « L'œil du loup », le ranger ; si en corrélation (autre ouvrage de Pennac)…*
- *Pourquoi lit-il ce livre ? Pourquoi ne travaille-t-il pas en même temps que nous ? Réaliser une fiche de lecture pour le présenter.*
- *Et si c'est OK magazine ?*
- *Présenter le livre le lendemain, préparer.*
- *Recentrer sur l'activité en précisant qu'on reviendra plus tard sur ce problème.*
- *Il le ferme s'il n'a pas fini, ce n'est pas comme s'il jouait à la Game-boy, sanction = préparer quelque chose.*
- *Sanction… orale : c'est bien tu lis mais…*
- *Quelle est la nature du livre…*
- *Pas de sanction : position de lecteur ! Gros problème !*
- *Trouve-t-il cela intéressant, recadrage : tous sur la même chose.*
- *Est-ce le bon moment pour faire cela ? S'il a fini le travail avant les autres, il peut…*
- *Intérieurement je suis ravie qu'il lise de lui-même…*
- *Recadrer sèchement… On est en groupe, on respecte.*
- *Ne pas mettre une sanction sur un plaisir à lire…*
- *Je regarderais le livre et je demanderais de le ranger. Travail dessus, petite présentation… à montrer le lendemain matin.*
- *… positivement, l'enfant a fini son travail il est en autonomie, il a été habitué…*
- *Autonomie, respect du groupe, travaillé au cours de l'année, cela est intéressant…*
- *Prendre en compte le contexte de la classe… il manque.*
- *La liberté se gagne en respectant certaines règles, rappeler les règles de vie (le rendre juge de lui-même).*
- *Si autorisé dans les règles de vie de la classe pourquoi pas ?*
- *Travail en plus…*

Nous pouvons constater ici que le groupe se trouve dans un dilemme : faut-il ou non sanctionner cet élève ? Le temps de la formation permet d'avancer des arguments pour ou

contre et à réfléchir aux tenants et aboutissants de chacun d'eux, ce que ne peut pas faire l'acteur en situation de classe.

3. 6 Générer des moments de formation

À l'issue de ce travail, plusieurs stagiaires avaient envie de débattre sur deux questions importantes « *Peut-on autoriser un élève à faire autre chose que le thème travaillé ? Exemple : Si on est en math, un élève peut-il lire un livre ?* » et « *Mettre ou ne pas mettre une sanction sur un plaisir. Comme dans l'incident critique : lire un autre livre !* ». Ces deux questions ont été renvoyées par le formateur, après autorisation du groupe, à la Formation Transversale, montrant ainsi que le Gap était à la croisée de tous les parcours pratiques (relation avec les stages) et théoriques (relation avec les disciplines y compris avec la FT).

3.7 La vidéo

Après accord de Clara, la vidéo est visionnée par l'ensemble du groupe grâce à une vidéoprojection en " grand écran " sur le mur du fond de la salle. Cette découverte occasionne de nombreuses surprises, les enseignants stagiaires essayant de rechercher dans la foule d'images à la seconde les passages représentés sur les photographies qui ont été fournies précédemment et réfléchissant sur les ordres qui avaient été trouvés par les différents groupes.

Silence, silences, notamment au moment de l'imprévu et attention soutenue pour voir comment l'enseignante le traite. Est-ce en adéquation avec ce que le groupe a avancé ?

3.8 La parole de l' « acteur »

La parole est alors donnée à Clara pour préciser quelques éléments de contexte notamment sur l'installation du matériel, la présence de deux camescopes… ; ses impressions : « *assez bizarre, c'est spécial, il y a des longueurs,… je ne voyais pas tous les élèves, là j'ai vu comment ils réagissaient…* » et quelques précisions « *la fin de la séance a débouché sur les types de phrases en grammaire, sur la différenciation CM1-CM2…* »

Le formateur apprendra après-coup que la stagiaire n'a jamais vu la vidéo, qu'elle n'a pas été travaillée avec le maître formateur, qu'il s'agissait donc d'une vidéo confrontation. Ainsi les cadres inhérents à ce genre de travail n'ont pas été fixés. Et surtout il restait que très peu de place à chacun pour s'exprimer.

La parole est ensuite donnée aux pairs mais la co-animatrice demande : « *Est-ce que tu ferais de la même manière ?* » la réponse a été la suivante : « *Je ferais reformuler le chap. I plus rapidement car le problème a été la gestion du temps, je voulais partir de Pennac pour arriver à l'étude de la langue, je ferais lire les élèves, je souhaitais alterner les phases d'oral et d'écrit, les phases collectives et individuelles...* » Ont suivi les questions du groupe : « *As-tu relevé le travail écrit que tu as donné* ? *Y a-t-il eu une correction vraiment de ce travail écrit ? Pourquoi ne s'est-il pas fait en groupe* ? *La seconde question devait déboucher sur les types de phrases…* ? » qui ont été suivies par les réponses de l'acteur.

Partie V : DES TRACES REPRESENTEES, UNE PRISE DE DISTANCE EFFECTUÉE

« *Se donner du sens, c'est d'abord se représenter.*

En tant que processus, et non comme images arrêtées, les représentations répondent à des fonctions d'organisation pour les perceptions et les affects, de défense contre les menaces internes (l'intérieur de soi) et externes (ce qui ne relève pas de soi), de construction de la cohérence. Elles sous-tendent également des positions, des conduites, des volontés d'agir qui s'ancrent dans des significations sociales déjà constituées, des modèles reçus, des normes, fournissant repères et explications.

Se représenter est un processus actif de construction du réel » (Giust-Desprairies, 2005a, p. 31).

Cette partie présente et analyse deux dispositifs de formation destinés à impliquer la majorité des enseignants stagiaires dans le processus de formation.

Dans le chapitre 1, nous découvrirons les intérêts d'inviter l'enseignant débutant à « se dessiner en train d'enseigner… »

Si la distanciation à l'action passe, dans le premier chapitre par la réalisation d'un dessin, c'est par la théâtralisation inspirée du théâtre-forum qu'elle va s'opérer dans le chapitre 2. Des saynètes sur l'évaluation sont jouées par des groupes d'enseignants stagiaires à partir de la narration et du questionnement de la pratique d'un pair.

L'analyse d'entretiens de PE2 pour la théâtralisation ainsi que celle de PE2 et de T1 pour le dessin viennent compléter les apports de l'analyse.

Chapitre 1 : « Se dessiner en train d'enseigner »

> « *Tout changement de l'environnement qui viendrait troubler ou compromettre une expérience peut être éliminé sur la planche à dessin. […] Lorsqu'on dessine, on peut isoler des variables* » (Schön, 1994, p. 197).

1.1 Le dispositif de formation.

Ce dispositif de formation est mis en place pour la formation des PE2 et des PLC2, pour les premiers dans le GAP du retour du SRG1 et pour les seconds lors de l'action de formation GFT du mois de décembre ou de janvier. En effet, la centration sur la classe et les problèmes rencontrés ont quitté progressivement les préoccupations des GFD et des GAP qui se sont alors recentrés plus sur la didactique que sur la pédagogie. Cela est imaginé par le formateur pour que chacun puisse d'une part faire un bilan personnel du chemin parcouru depuis la rentrée scolaire et d'autre part « voir » sa classe et sa pratique autrement, avec distanciation, mais aussi découvrir les classes des pairs. Ainsi, il s'agit pour les PE2 de « se dessiner en train d'enseigner » et pour les professeurs de lycée et de collège de « se dessiner en train d'exercer sa profession » (et ce, afin d'intégrer les CPE présents dans le groupe). Le travail s'effectue sur une feuille A3, l'écrit n'est pas interdit, il s'agit pour chacun de dessiner ce qu'il a envie de communiquer au groupe rassemblé ce jour là.

Une fois les dessins réalisés, un tour de table est alors entamé de façon à ce que chacun présente son dessin et qu'il puisse mettre en mots la pratique dessinée et ainsi en communiquer quelques éléments. Il est demandé pour ce tour de table qu'à partir du moment où l'un des participants commence à présenter son dessin, ensuite la présentation des dessins suivants se fait en écho à la précédente, l'exigence étant que chacun présente son dessin. A la fin du tour de table, le premier qui a présenté, n'ayant pu tisser avec les autres, reprend la parole afin qu'il puisse ajouter, s'il le souhaite, des éléments par rapport à ce qu'il a entendu précédemment. Les productions associées à des éléments du discours des PE2 sont présentées en annexe 46, celles des PLC2 se trouvent en annexe 48.

A la suite de cela, le ou les formateurs qui sont restés silencieux au cours du processus mais très à l'écoute de ce qui est montré et verbalisé, prennent la parole pour réverbérer des points qui leur paraissent importants de travailler à ce moment de l'année en lien avec un retour en stage en responsabilité filé pour les PE2 (même si ce dernier a repris la veille de l'analyse de pratique) et avec le stage en responsabilité pour les PLC2 (avec l'approche souvent d'une visite formative, voire évaluative et l'entrée en pratique accompagnée).

> « *Il [le superviseur] mettra de côté certains détails ou les réduira à leur plus simple expression pour s'emparer de certains autres qu'il approfondira et à qui il donnera plus de poids. En portant une attention toute spéciale à l'une ou l'autre caractéristique jugée par lui essentielle, le superviseur fait un tri entre la ligne directrice du récit et tout ce qui, selon lui, ne sont que des éléments parasites.* » (Schön, 1994, p. 199)

1.2 Regards sur quelques productions et leur verbalisation

1.2.1 L'affichage comme médiateur dans un travail en ateliers

La production du Stagiaire B (figure 29) est intitulée « Présentation des ateliers », il est en Tout Petite Section dans le stage en responsabilité filé et était en Moyenne Section dans le stage en responsabilité groupé. La présentation des ateliers est souvent problématique pour un débutant car se conjuguent la nécessité d'expliquer les différents ateliers à tous les élèves, la rotation à effectuer et les consignes de travail. Le problème rencontré et énoncé lors de la phase de questionnement étant bien que « *tu expliques tout plusieurs fois dans la séance à plusieurs enfants qui ne finissent pas le travail en même temps* ».

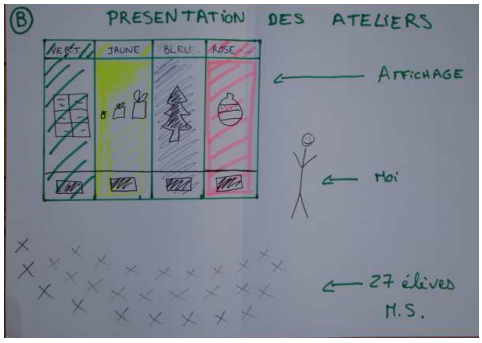


Figure 31 : la production du stagiaire B à "dessinez-vous en train d'enseigner"

Sur le dessin d'une classe sans mur et mobilier, la focalisation se fait sur l'espace regroupement, les élèves sont donc autour de l'affiche, réalisée par le PE2. Cette affiche devrait permettre à chaque élève de savoir dans quel atelier il se trouve, dans quel atelier il peut aller lorsqu'il a terminé le travail demandé. Les déplacements dans les ateliers sont alors dévolus aux élèves sous la surveillance de l'enseignante. Des pictogrammes leur permettent de se repérer.

Vingt-sept élèves sont présents, l'enseignant est en position frontale, face aux élèves, situation qui permet de donner les explications de ce que les élèves ont à faire. Nous pouvons noter toutefois que si la posture semble communicante par la médiation de l'affiche, aucun élément dans le dessin ne permet de dire qu'il y a langage oral ; toutefois, ce qui est avancé dans le discours enlève cette ambiguïté : « *Moi, j'ai choisi de représenter l'affichage qui peut aider pour la présentation des ateliers et que l'on présente aux élèves au coin regroupement* ». Nous voyons donc que l'action de l'enseignant est bien ici, un étayage à la fois de l'exercice de sa profession et plus particulièrement du geste professionnel enseignant « *présenter des ateliers à des élèves non lecteurs* » dans la compétence « *organiser le travail des élèves* » puisque le PE2 indique la présence, dans son discours, d'une « *partie activité principale* » et d'une « *partie de repli* ». Cet étayage est également pensé au niveau des élèves car il dit « *les enfants savent visuellement quand ils ont fini l'atelier où ils peuvent aller* », nous sommes bien là dans la réalisation d'un geste d'étayage. Ainsi l'affiche permet de réguler les déplacements des élèves dans la classe.

Nous avons ici un geste professionnel d'étayage qui comprend, entre autres, les actions suivantes : prévoir et concevoir les ateliers de la matinée, concevoir l'affichage associé, présenter l'affiche aux élèves, mettre en œuvre les ateliers, réguler les déplacements des élèves en cours de la mise en œuvre. Dans ce qui est verbalisé seule l'action de

présentation des ateliers aux élèves à partir de l'affiche, qui vient alors étayer l'action de l'enseignant dans la classe, est présentée.

L'affichage peut donc être considéré comme une ressource pour l'enseignant lors de la présentation des ateliers mais aussi comme une ressource pour les élèves afin de les aider à savoir ce qu'ils doivent ou peuvent faire lorsqu'ils ont achevé une tâche. Si ce double objectif porte l'enseignant dans sa réalisation de l'affiche, alors le geste professionnel d'étayage pourrait être réussi, d'autres paramètres devant, cependant, être pris en compte dans l'efficacité de l'affiche, comme le codage des activités, la capacité des élèves à lire le tableau, à décrypter le codage utilisé par l'enseignant (même si celui-ci l'a expliqué) ainsi qu'à repérer les différents ateliers dans la classe. Ce geste professionnel d'étayage a un retentissement sur l'atmosphère de la classe à la fois sur la présentation (temps 1) et au cours de la mise en œuvre des ateliers (temps 2). Lors de ce second temps l'affichage est une référence sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer : « *on peut leur dire "tu regardes ce que tu peux faire sur le tableau"* ».

1.2.2 Des ressources parfois surprenantes

Dans le premier exemple (figure 30), il s'agit d'une séance de mathématiques, concernant le déplacement sur un quadrillage, réalisée dans une classe de GS-CP en ½ groupe. Le PE2 présente, sur le dessin, une classe sans mur ni tableau, dans laquelle des bureaux sont représentés autour d'un quadrillage de cinq cases sur cinq.

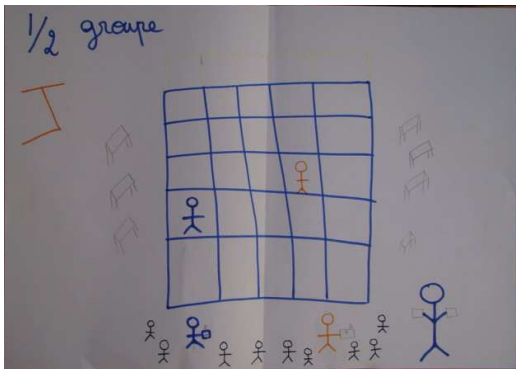


Figure 32 : Production du stagiaire J à "Dessinez-vous en train d'enseigner"

Les élèves, quant à eux, sont du même côté du quadrillage, deux se trouvent dans le quadrillage, l'enseignant se trouve avec le groupe, mais légèrement en retrait comme dans une posture de contrôle. Quatre élèves ont été « marqués », deux dessinés en bleu et deux en rouge, pour chacun des couples de couleurs l'un d'entre eux se trouve sur le bord du quadrillage avec à la main « une feuille » et l'autre sur une case du quadrillage. Le discours du PE2, associé au dessin, nous indique que la classe avait « créé des cartes de déplacement et par duo un devait réaliser le déplacement de la carte, l'autre devait le vérifier.» et pour faire cela la classe « a poussé toutes les tables pour voir le quadrillage au sol ». Ici, tout est organisé autour de la ressource principale, le quadrillage « naturel » du sol de la classe.

Dans le second exemple (figure 31), le dessin indique qu'il s'agit d'un demi-groupe classe en EPS, dans la cour de l'école comme l'indique le discours du PE2. L'enseignant se trouve face aux élèves installés, assis dans une forme géométrique. Quatre « flèches » se

trouvent au sol dessinées sur le bord gauche de la feuille, l'enseignant étant situé entre ces flèches et les élèves.

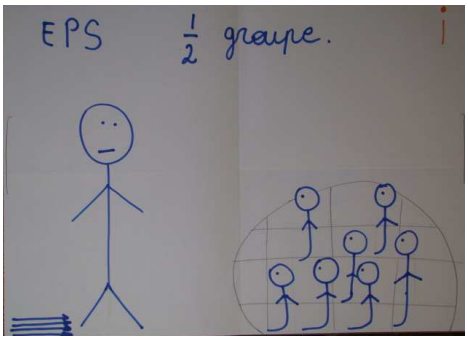


Figure 33 : Production du stagiaire I à "Dessinez-vous en train d'enseigner"

Ce dernier part, dans son discours, d'un constat réalisé très rapidement au cours du stage en responsabilité groupé : « *le problème c'était de les rassembler* ». Ce problème est alors générateur d'astuces, de bricolage de la part de l'enseignant pour trouver une solution : « *dans la cour, il y avait dessiné une sorte d'escargot, je décidai que ce sera là le point de rassemblement* » ; en le rendant visible et lisible de tous, l'acte de rassemblement est plus signifiant pour les élèves. Notant l'efficacité de la trouvaille avec les élèves, l'enseignant déclare que « *c'est devenu aussi l'endroit où les élèves s'asseyaient avant de donner les consignes.*» Nous voyons donc ici que la ressource « *dessin au sol dans la cour* » vient étayer le geste de pilotage « *passation des consignes aux élèves* » en ayant un impact sur l'atmosphère de la classe : plus grande rapidité du rassemblement et meilleure écoute des élèves. Le discours de l'enseignant permet de découvrir qu'il s'agissait d'une part d'« *une séance de javelot* » et d'autre part d' « *une classe difficile* », argument avancé pour expliquer son acte « J'ai mis le matériel derrière moi ». Ainsi l'enseignant, assure un geste de pilotage qui est « *la mise en sécurité des élèves* » et pour cela il déploie plusieurs actions : l'installation des élèves dans une figure fermée lui permettant de voir si des élèves sont en dehors de ce cadre, la mise à l'écart du matériel des élèves en s'interposant entre eux. Nous avons donc ici un geste de pilotage permettant de donner une réponse à deux problèmes pédagogiques : la passation des consignes et la mise en sécurité des élèves.

1.2.3 Tisser pour de meilleurs apprentissages

Cette fois (figure 32), c'est un double dessin qui est réalisé par l'enseignant stagiaire : une première situation dans la zone de gauche, dans laquelle l'enseignante se trouve devant les élèves, élèves qui visiblement parlent beaucoup ou s'interpellent entre eux. Dans la seconde situation, l'enseignante explique, à un groupe ou à la classe entière disposée en groupes, à partir d'une schématisation réalisée au tableau. La clé de lecture est donnée par l'enseignant stagiaire lors de son discours dans lequel il révèle plusieurs temps : temps 1 – le fait qu'en EPS sur un immense terrain de foot, les élèves « partaient dans tous les sens » et l'expression de la difficulté « à gérer l'activité dans ce grand espace » ; temps 2 – l'enseignant débutant, « *à la récréation* [en a] *parlé à une PE qui était avec* [lui] *dans la même école et elle* [lui] *a expliqué qu'elle faisait un schéma au tableau avant d'aller sur le terrain pour expliquer ses consignes et les placements* » ; temps 3 – ce qu'elle tente la fois suivante en faisant « *un magnifique schéma au tableau* » et conclut « *une merveille* » ; temps 4 – cette réussite l'invite à généraliser dans le SRF puis dans le SRG2.

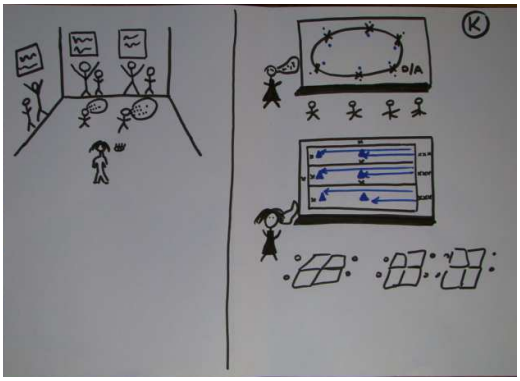


Figure 34 : Production du stagiaire K à "Dessinez-vous en train d'enseigner"

Nous voyons ici apparaitre deux ressources. La première est humaine par la demande à une collègue d'une classe voisine, qui se rend comme elle sur l' « *immense* » terrain avec les élèves – peut-être a-t-elle d'ailleurs remarqué, en jetant « un œil » par les baies vitrées largement « ouvertes » sur le stade que cela se passait alors bien avec les élèves. La seconde est matérielle et fournie par la personne ressource, le schéma support d'explication des consignes et des placements des élèves. Ce schéma vient donc en étayage, tout comme pour le dessin du stagiaire B, présenté précédemment, à la fois du geste de pilotage à réaliser par l'enseignant mais aussi en étayage aux élèves en leur donnant les clés significatives des différents rôles qu'ils ont à tenir sur le terrain.

En fournissant la trace rapportée du collègue, l'enseignant débutant peut permettre la généralisation par d'autres qui, dans le groupe, auraient rencontré ou rencontrent un problème similaire.

1.3 Regards sur les pratiques

1.3.1 Un lien étroit avec la première séance

Cet « arrêt sur image » constitué par un dessin ou des dessins sur lesquels les participants se représentent en train d'exercer leur profession est, dans la tête du formateur, une suite logique de la première action de formation qui utilise le photolangage pour faire émerger les représentations du métier.

Nous avons déjà vu qu'il s'agissait, pour les participants lors de cette action, de choisir une photographie parmi une collection fournie par le formateur, pour « compléter » la phrase « Pour moi, aujourd'hui exercer dans un établissement scolaire, c'est… » puis de la compléter par écrit et ensuite de faire « parler », grâce à des post-it « bulles », des objets et/ou des personnages présents ou absents de la photographie. Une fois ce travail personnel réalisé il s'agit pour chacun d'entre eux de compléter la phrase à l'oral après avoir montré la photographie choisie et de lire éventuellement les bulles réalisées.

1.3.2 Comparaison des informations fournies par les dessins

- ***Sur l'organisation de l'espace classe***

Sur la figure 32 ci-dessous, nous pouvons noter que 23.6 % des dessins analysés présentent une situation hors la classe soit 28.6 % pour les PE2 et 17.6 % chez les PLC2.

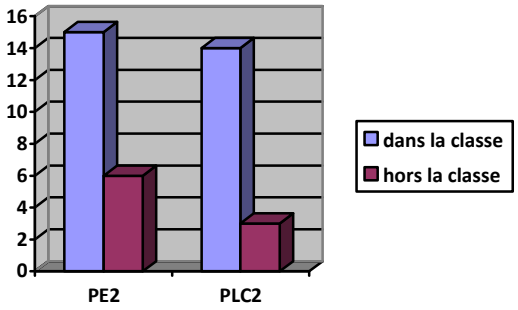


Figure 35 : Proportion de l'espace d'enseignement dans la classe et hors la classe dans les dessins des PE2 et des PLC2

Pour les premiers il s'agit essentiellement d'activités d'EPS qui se déroulent soit dans la cour de l'école : lancer pour le stagiaire F , course d'orientation pour le stagiaire H, lancer du javelot pour le stagiaire J (Annexe 46) ; soit au stade, course pour le stagiaire P (Annexe 46) ou encore en salle, judo au dojo du village pour le stagiaire O (Annexe 46). Notons que le constat d'une difficulté rencontrée par le stagiaire K et exprimée par son premier dessin (Annexe 46) se fait sur un stade. Cependant pour un des dessins, il s'agit d'une activité scientifique d'observation qui se déroule dans la cour de l'école (Stagiaire M, Annexe 46).

Pour les seconds, les trois dessins présentant une situation extérieure sont pour l'un d'entre eux une métaphore (stagiaire 4, annexe 48) et pour les deux autres, de situations vécues par les CPE, l'une se déroulant dans la cour (stagiaire 15, annexe 48) et l'autre intégrant la cour du collège (Stagiaire 5, annexe 48). Notons que le stagiaire 3 présente un dessin métaphorique en extérieur cependant il dessine un dispositif de classe, en filigrane sur la voile du bateau.

Pour la majorité des dessins les limites de la classe sont représentées par les bords de la feuille. Le mobilier est présenté aussi fidèlement que possible dans le nombre et la place faisant alors apparaître l'espace classe fonctionnel ou non.

Cependant d'autres dessins ne font apparaître ni mur, ni mobilier et permettent alors de se focaliser, généralement sur un objet qui est support des apprentissages comme pour le stagiaire J (Annexe 46) qui représente uniquement la partie du carrelage de la classe, support d'exercices de déplacements réalisés par les élèves. Il en est de même, comme il a été vu précédemment, pour le stagiaire B (Annexe 46) qui focalise sur l'affiche de présentation des ateliers.

Parfois, le dessin ne fournit que la géographie de la salle de classe comme, par exemple, pour le stagiaire Q (annexe 46).

Pour établir le tableau de la figure 33 ci-dessous nous avons utilisé les informations fournies par « *l'autotest : maîtrisez l'espace de votre classe* » (Muller, 2004, pp. 65-67) qui présente des scénarios associant différentes configurations de classe aux types d'activités souhaitées (seuls les dessins présentant une situation en classe ont été analysés).

Organisation de l'espace classe favorisant	**PE2**	**PLC2**
une transmission d'information	5 [A, B, C, O, T]	12 [1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 17]
des activités de productions de groupes	5 [C, G, K, L, U]	1 [12]
des activités de synthèse (classe en U ou regroupement)	4 [B, N, R, S]	1 [10]
des activités de débat	1 [E]	1 [8]
une pédagogie différenciée	1 [D]	-

Figure 36 : tableau d'analyse des dessins du point de vue de l'organisation de l'espace

Nous pouvons constater que les dispositifs présentés diffèrent entre l'école primaire et le secondaire. Les enseignants du primaire mettent en place des organisations de l'espace favorisant beaucoup plus le dialogue entre élèves (productions de groupe, activités de synthèse, notamment par la mise en place dans l'espace classe d'un espace regroupement, et activités de débat) ainsi que la pédagogie différenciée. Dans le secondaire, les géographies de classe centrent sur la transmission de l'information, il existe très peu d'organisations de classe favorisant les interactions entre élèves. Il est cependant évident que la géographie de la classe n'est que favorisante des dispositifs mis en place, une géographie favorisant les interactions élèves-élèves n'implique pas que cela soit effectivement mis en œuvre dans la classe. En maternelle de nombreuses classes sont organisées pour des activités de groupes, mais chaque élève travaille souvent seul au sein du groupe. Ainsi certains enseignants comme ceux de sciences sont obligés de mettre en place du travail en groupe avec une classe à géographie non mouvante à cause des paillasses fixes ; il en est ainsi pour les stagiaires 11, 13, 14 et 16 (Annexe 48) qui représentent des séances de travaux pratiques.

- ***L'enseignant dans sa classe***

Il est intéressant d'examiner dans les dessins la place occupée par l'enseignant dans la classe. C'est ce que répertorie la figure 34 suivante :

L'enseignant dans sa classe (les informations entre crochets renvoient aux dessins de l'annexe 46 pour les PE2 et de l'annexe 48 pour les PLC2)	**PE2**	**PLC2**
en situation frontale • face à la classe • face à un élève	9 [A, B, C, E, G, K, L, N, S, U] -	4 [3, 6, 9, 17] 3 [12, 13, 15]
avec un groupe	-	3 [12, 13, 15]
au bureau	1 [D]	1 [1]
à la place d'un élève	-	1 [8]
au fond de la classe	1 [T]	2 [10, 11]

à plusieurs endroits	1 [R]	1 [2]
plusieurs situations dessinées	2 [K, O]	-

Figure 37 : tableau d'analyse des dessins du point de vue de la place de l'enseignant dans la classe

Cette place se trouve très souvent frontale à la classe confirmant la transmission d'information soulevée précédemment par l'organisation de la classe. Cependant nous voyons apparaître avec les dessins des PLC2 des situations de face-à-face avec un élève en particulier, face-à-face qu'il leur est nécessaire de gérer notamment face à l'ensemble du groupe classe. En effet dans ces face-à-face, qui font de plus en plus partie du quotidien de l'enseignant qu'il soit à l'école primaire, au collège ou au lycée, il ne s'agit pas pour ce dernier de « perdre la face » par rapport au « *"reste" de la classe* » comme l'indique le stagiaire 7 dans son dessin (Annexe 48).

- ***Des savoirs mis en jeu***

Nous pouvons constater sur les annexes 47 et 49 que les savoirs ne sont que très rarement indiqués par les enseignants débutants dans le dessin ou bien dans le discours (42.8 % des PE2 et 35.2 % des PLC2). Rappelons que les savoirs représentent la pièce centrale du modèle des gestes professionnels et que ces derniers s'organisent autour des savoirs mis en jeu dans les activités d'apprentissage proposées aux élèves. Les savoirs ne peuvent donc pas rester à la marge de l'acte d'enseigner dont ils ne découlent pas naturellement, c'est à l'enseignant de leur donner leur place et ce avant la phase dite d'institutionnalisation du savoir. Du fait de l'absence d'indication de savoir, celui qui reçoit le dessin ou le discours ne peut pas appréhender l'enjeu présent dans les apprentissages des élèves et l'influence du pédagogique sur le didactique (et *vice-versa*).

Des savoirs mis en jeu	**PE2**	**PLC2**
Savoirs en jeu non identifiés		
• dans le dessin	15 [A, C, D, E, F, G, H, I, J, M, N, R, S, T, U]	15 [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17]
• dans le discours	11 [A, B ,D, E, G, I, K, O, P, R, U]	13 [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 17]
Savoirs en jeu		
• dans le dessin		
- identifiés sur le tableau		2 [13, 16]
- indiqués sur le dessin	1 [L]	
• dans le discours	8 [C, F, H, J, L, M, S, T]	4 [11, 12, 13, 16]

Figure 38 : tableau d'analyse des dessins du point de vue des savoirs mis en jeu lors de la situation

- ***Du côté des gestes professionnels***

Les situations présentées peuvent être mises en lien avec des gestes professionnels (Annexe 47 pour les PE2 et annexe 49 pour les PLC2). Ces gestes sont essentiellement des gestes de pilotage (53 % des PE2, 54.5 % des PLC2) ou des gestes d'atmosphère (42.1 % des PE2, 40.9 % des PLC2). Les parents pauvres sont les gestes d'étayage (5.2 % des PE2, 4.54 % des PLC2) et les gestes de tissage qui ne sont, quant à eux pas représentés. Nous ne pouvons que constater que nous obtenons sensiblement les mêmes résultats pour les deux groupes. Serait-ce une caractéristique des enseignants débutants ? Nous avons déjà abordé le fait que le

débutant est préoccupé par la "conduite" de sa fiche de préparation, il est alors soucieux des gestes de pilotage associés à l'avancement du prévisionnel qu'il a préparé. Il doit pour cela gérer l'atmosphère de la classe afin de mettre toutes les chances de son côté pour arriver aux objectifs qu'il s'était fixé. Il se préoccupe donc moins de l'étayage, d'autant plus que les gestes qui appartiennent à cette catégorie apparaissent dans la classe de manière sporadique, généralement quand l'enseignant débutant se rend compte que son auditoire est perdu ou bien qu'il ne comprend pas (ce qui arrive, au début, principalement au moment de la passation des consignes, la prise d'indices de la non compréhension du cours étant souvent différée au moment de la correction de devoirs ou contrôles).

- ***Du côté des mondes***

Après avoir examiné les gestes professionnels mis en avant dans les dessins et discours par les enseignants débutants, nous ne sommes pas étonnés de constater que les mondes concernés sont les mondes de l'enseignant (en lien souvent avec des gestes de pilotage) et le monde de la classe et des élèves (souvent en lien avec des gestes d'atmosphère). Très peu de gestes sont assurés dans les mondes de la préparation ou dans le monde des apprentissages (Annexe 47 pour les PE2 et Annexe 49 pour les PLC2).

1.4 Des PE2 et des T1 qui ont peu de souvenirs

A la lecture des *verbatims* des entretiens des PE2 et des T1, ce qui frappe c'est le fait que les deux populations ont peu de souvenirs des éléments de la formation. Cependant nous pouvons constater que les PE2 qui viennent de vivre les actions de formation ont moins de souvenirs par rapport aux T1 qui les ont vécues l'an passé.

1.4.1 Partager des pratiques

Les GAP et les analyses de pratique en groupe sont l'occasion de partager des pratiques de manière institutionnelle et ainsi de constituer comme une histoire commune permettant ensuite d'échanger de manière plus personnalisée. Il semble que ce soit ainsi que l'intérêt du GAP soit avancé par cet enseignant stagiaire : « *Ben justement ça nous permet de partager quelque chose qu'on a vécu, par exemple moi j'avais, je m'étais dessiné en train de faire une séance d'éducation musicale avec du matériel informatique pour les enregistrer et c'est vrai que s'il n'y avait pas eu ce Gap je n'aurais peut-être pas partagé ce moment-là avec tous mes camarades. Souvent on en parle avec deux trois mais là, ça était une occasion pour le partager avec vraiment toute la classe et puis vous également. Euh, et puis le fait de le dessiner ça nous permet de ...enfin d'avoir un retour sur ce qu'on a fait, peut-être d'avoir un autre angle de vue, de se voir quelque part par rapport aux élèves. Lorsqu'on les a en face c'est frontal* » (Annexe 50, entretien 6).

Et cette autre enseignante stagiaire d'indiquer que de partager les dessins réalisés, cela lui a permis « *De prendre un peu de recul sur ma pratique ...enfin c'est des choses auxquelles j'avais un peu réfléchi pendant mon stage donc je voyais un petit peu comme ça, c'est sur que de le voir sur papier noir sur blanc ça permet de réaliser … de le travailler en classe et justement de mettre en relief nos défauts* » (Annexe 50, entretien 8).

> « *Actualiser et découvrir ce qu'il en est des rapports vécus, mis à nouveau en image et en sens, favorise un travail d'élaboration si on prend le temps de les retraverser dans leur contenu propre, d'en faire l'épreuve dans ce que l'expérience révèle. Faisant varier les points de vue, ce travail d'élaboration collective occasionne des déplacements et permet des recompositions moins coûteuses psychiquement pour chacun, qui libèrent une certaine créativité* » (Giust-Desprairies, 2005b, p. 28).

1.4.2 Vers un mieux-être

- ***Restaurer des pratiques***

Lorsque les stagiaires osent, devant le groupe, présenter et parler de séances qui ne se passent pas comme cela avait été initialement prévu et qu'ils se trouvent en difficulté, cette présentation peut permettre une certaine restauration : en parler c'est déjà relativiser l'évènement, surtout dans un lieu d'échanges sécurisant du fait du non jugement. Ce que déclare une enseignante après avoir découvert son dessin dans les traces matérielles de la séance, les reproductions des dessins dans les Échos de Pratiques, en témoigne : « *moi j'avais dessiné là, ça, parce que ça avait été marquant puisque j'avais été visitée sur cette séance et que la séance s'était pas très très bien passée, et d'ailleurs suite à la discussion de la visite, bon j'avais modifié, mis en place les conseils, c'est vrai, que bon, aujourd'hui, le fait d'analyser le pourquoi et de reprendre, ça a permis d'oser reprendre quelque chose et ne pas dire : bon je passe à la suite, non, non y revenir et reprendre, ben, sur ce qu'on a fait avec le recul, à tête reposée, ça fait du bien* » (Annexe 51, entretien T1 (2)).

> « *Toute action confronte à l'échec, et c'est normal. Le raté c'est ce à partir de quoi on apprend et se construit. Le raté est porteur de connaissance et de dégagement, il n'est pas la faute à éviter à tout prix. C'est en partant de la difficulté de l'autre, et de la sienne propre, qu'on transmet quelque chose de l'expérience quotidienne.* » (Cifali, 2007, pp. 170-171)

Un échec, *a fortiori* lorsque cet échec a lieu lors d'une visite, même si cette visite est formative, est alors plus difficile à accepter surtout si, parce qu'un observateur est présent dans la classe, l'enseignant débutant s'est interdit l'emploi de certains processus de régulation. La difficulté n'est-elle pas alors d' « *oser reprendre quelque chose* » ? (Annexe 51, entretien T1(2)).

Le dessin puis la narration permet une mise en mots qui semble bénéfique aux pratiques : « *les dessins, alors je sais que moi par rapport à mon dessin, ça m'a permis de… alors je dirais pas de mettre des mots, mais si finalement de … de conceptualiser les difficultés que j'ai eu même si après je l'avais réalisé lors de la visite de la maître formateur qui était venue me voir, on en avait discuté, mais c'est vrai que le fait de poser, un peu à froid même si c'était pas le lundi, le mardi d'après, un peu plus à froid de poser par dessin les difficultés qu'on avait eues ça m'avait permis de … remarquer que par exemple, effectivement quand je travaille en deux groupes séparés, je bazarde un peu les consignes pour vite passer avec l'autre groupe et, ben du coup les enfants en autonomie qui n'ont pas bien compris la*

consigne, ne sont pas autonomes, donc du coup ils sont plus vite agités, plus vite voilà dans l'inactivité » (Annexe 50, entretien 1).

- ***Conforter des pratiques***

Des pratiques peuvent être transposables d'un cycle à l'autre cependant cela doit être pointé aux enseignants débutants pour autoriser ce transfert et les pointer, en autorisant, permet de conforter les pratiques pour ceux qui les ont développées. Au cours du stage en cycle 2 ou 3, certains stagiaires, dans certaines situations, notamment de lecture d'albums, ont réuni les élèves dans un espace donné de la classe tout comme ils avaient l'habitude de le faire lors du SRF en école maternelle. Cela était encore plus visible lorsqu'ils avaient des doubles ou triple niveaux. Ainsi les traces matérielles découvertes ravivent la surprise de la séance : « *on s'était rendu compte que même si on avait été en cycle 3 ou en cycle 2 on avait eu tendance à reprendre des dispositifs de notre SRF en cycle 1 et en fait on avait trouvé ça intéressant, des moments de regroupements ou des moments d'ateliers… et qu'on avait tous regroupé c'est mon dessin ! Je m'en souviens maintenant* » (Annexe 51, entretien T1(1)). Nous voyons ici des gestes professionnels de pilotage installés permettant une meilleure écoute des élèves.

Mais parfois, même si les pratiques ont été confortées, les contraintes du milieu peuvent varier. Ce qui induit des changements de pratiques. Le dessin en deux temps de cette enseignante stagiaire met en évidence la mise en place d'un geste d'ajustement permettant « *de gérer à peu près tous les débordements qu'il pouvait y avoir quand on va sur le terrain, à l'extérieur* » (Annexe 51, entretien T1(9)). Ce geste établi lors du SRG1 en cycle 3 a été repris après le GAP par de nombreux pairs : « *ben notamment en EPS parce que j'ai fait comme tout le monde je me suis abîmé la voix* […] *sur l'idée d'expliquer avant en classe ce qu'on va faire au stade dehors donc ça évite de s'abîmer la voix* » (Annexe 51, entretien T1(7)). Cette anticipation en classe par « *le repérage sur un plan de l'espace* » d'évolution des élèves en EPS a été repris en T1 par l'enseignante elle-même avec visiblement moins de succès : « *moi je l'ai fait avec des CP-CE1 de cette année et ça ne marche pas* » (Annexe 51, entretien T1(9)). Un vouloir agir qui se heurte à un savoir agir qui ne fonctionne plus dans un autre contexte : de jeunes élèves ayant de la difficulté à se repérer sur un plan. Ce dernier avait-il été travaillé auparavant ? Avait-il été construit avec les élèves ? Je ne le pense pas, l'enseignante n'ayant eu que cinq semaines de classe. Dans un vouloir agir trop rapide, il semblerait que les gestes d'étayage n'aient pas été mis en place pour permettre la réussite du geste d'ajustement.

Cela permet aussi d'avoir un nouveau regard sur ses pratiques, d'avoir des clés de lecture qui peuvent devenir opérationnelles. Ainsi, pour cette enseignante stagiaire, la réflexion amorcée en GAP, lui a permis d'avoir le recul nécessaire pour analyser la situation, la modifier et la généraliser : « *quand on fait des activités où, qui sont disons moins scolaires, genre la musique ou l'art visuel, je me suis aperçue que le tra...moi ils ont des...ils ont des tables alignées face au tableau et que c'était c'était … et que à chaque fois que je garde cette structure, ça fonctionne pas et donc dès que je peux je m'en vais dans une autre salle où il est possible de s'assoir en cercle donc j'essaie de changer de lieu qu'ils associent à une activité et de travailler plus en, en cercle comme en fait en coin regroupement qu'on n'a pas dans la classe donc en fait je transfère dans une autre salle. Parce que c'est vrai que la façon dont sont disposées les tables ça change tout le film de la séance. La semaine dernière j'en ai raté,*

j'ai raté une séance d'art visuel et je pense principalement à cause de la disposition de la salle. Donc c'est vrai que, ça m'a permis de voir qu'il y avait plusieurs possibilités et peut-être de varier au fil de la journée quoi » (Annexe 50, entretien 5).

1.4.3 Changer

- ***Source de changement de posture professionnelle***

Voici les traces mémorielles indiquées par un stagiaire un an après : « *je me rappelle, Ah oui oui si si je me rappelle, on avait fait un dessin il me semble bien il me semble bien qu'on avait dû dessiner une situation de classe ou un truc dans ce style euh par rapport à quoi ?... par rapport… … à comment on se plaçait il me semble dans la classe, comment étaient placés les élèves et où c'est, comment on circulait et ce genre de choses, il me semble.* » Si le fait d'avoir à faire un dessin l'a marqué, ce qui avait été fait a visiblement été gommé de la mémoire pour ne conserver que des éléments utiles à la pratique comme le montre la suite de ses propos : « *… Ben ce qui est sûr, je sais que je m'en suis servi à la suite de, pendant, pendant mon SRG2 et même pendant mon stage filé, parce que du coup, euh… je me rappelle que ce qui c'était dit, … enfin, j'avais tendance à plus circuler* » (Annexe 51, entretien T1(4)). Il met en pratique très rapidement après la séance puisqu'il déclare l'avoir mis en place en SRF puis en SRG2. L'entretien l'amène alors à préciser la posture initiale : « *parce que moi je me rappelle mon premier stage était très souvent euh soit devant soit derrière, mais je ne circulais pas assez, je me rappelle que ça m'avait servi oui* » (Annexe 51, entretien T1(4)).

Voici un autre exemple où le GAP a permis un lâcher prise de l'enseignant, remettant en cause la représentation que c'est en position frontale que l'enseignant incite le mieux les élèves à travailler : « *l'idée que qu'on a tous je pense pris conscience qu'on n'était pas obligé d'être devant les élèves pour que, pour que ça roule la classe pour que… pour que… hum… pour qu'il y ait une réussite des enfants, etc. maintenant ça veut pas dire, voilà, il y avait une préparation derrière qui permettait à l'enfant de… d'avancer, enfin on a besoin d'être là mais pas forcément, il faut les laisser faire* » (Annexe 51, entretien T1(7)). La conscience de la nécessité de ce lâcher prise était d'autant plus importante que l'ensemble des stagiaires de ce groupe d'accompagnement professionnel réalisait leur SRF en école maternelle.

Cette enseignante stagiaire, quant à elle, à la suite de la séance, limite ses objectifs : « *Ça m'a conforté dans de toute façon le bilan qu'on a fait et le SRG aussi hein sur le fait de … de limiter mes objectifs d'apprentissage parce que jusqu'au SRG euh … j'ai pas su le faire et c'est à partir de là en voyant justement que … que plusieurs objectifs n'arrivaient pas à être atteints moi j'ai tout de suite … j'ai été beaucoup plus modeste après sur, sur ce que je voulais faire avec les Grandes Sections du SRF. Ça c'est vrai que ça a été à partir de ce moment-là* » (Annexe 50, entretien 7).

- ***Source de pratique(s)***

La visualisation par le dessin d'une partie de pratique professionnelle semble être un ancrage pour les pairs. Cette stagiaire lors de la séance avait déclaré : « *En SRF, je suis en TPS. Moi, j'ai choisi de représenter l'affichage qui peut aider pour la présentation des ateliers et que l'on présente aux élèves au coin regroupement avec la partie activité principale et la partie activité de repli (pâte à modeler), les enfants savent visuellement quand*

ils ont fini l'atelier où ils peuvent aller… » (Annexe 46, stagiaire B). Comme nous l'avons vu précédemment, cette représentation d'activités possibles pour les élèves permet de réguler la classe au fur et à mesure que chaque élève a terminé son travail. Ce geste de pilotage présente un impact sur l'atmosphère de la classe et permet de limiter les gestes d'ajustement. Cet affichage constitue un étayage vers l'autonomie des élèves.

Un pair, à la vue du dessin, un an après, indique : « *Si, oui, peut-être, voilà, enfin, là en le voyant … … … … parce que je pense que lors de ces GAP là on prend pas une pratique comme, enfin, comme elle a été menée par quelqu'un d'autre, on prend des idées un peu partout après, un morceau de quelque chose, on va l'assembler avec, qui marche pour nous, je sais pas, là, je vois sur la présentation des ateliers en Moyenne Section bé on va pas faire pareil mais on va se dire, c'est vrai, ce serait pas mal de leur afficher un menu de la journée pour savoir ce qu'ils vont faire de leur emploi du temps quoi* […] *D'ailleurs, c'est ce que je fais maintenant* » (Annexe 51, entretien T1(3)). Et pour cet enseignant la formation est envisagée comme un ensemble de ressources, ressources à choisir, à assembler et à réassembler dans une composition singulière. Des ressources collectives au sein du GAP deviennent alors ressources individuelles et dans ce jeu, l'identification de l'origine du geste professionnel semble difficile car intégré rapidement à la pratique personnelle.

Et un an après qu'en pense l'enseignante ayant proposé cela en GAP ? Voilà ce qu'elle déclare après avoir, enfin, redécouvert son dessin : « *AH C'EST LÀ !!! Ah voilà MS… Donc c'est qu'on a fait, ça doit être ce qui a marché, parce que ça, ça avait marché* » (Annexe 51, entretien T1(6)).Ce qui l'amène à sa pratique en T1 : « *je l'ai refait cette année. Mais pas de la même façon parce que j'avais refait des cartes mieux…* » (Annexe 51, entretien T1(6)) et, disant cela, elle rajoute des traces mémorielles de la séance de GAP « *On avait dit que c'était pas adapté, j'avais pas fait assez de cartes, donc là j'en ai refait pour chaque… pour qu'il y ait moins de circulation parasite* » qui lui ont permis de reconstruire une séance :

Stagiaire - Donc là je les ai mieux organisés par groupes et…
Chercheur - Donc tu as pris un élément du GAP et tu l'as
Stagiaire - Voilà
Chercheur - Ça t'a permis de d'avancer par rapport à
Stagiaire - De repenser [inaudible] de retranscrire et de remettre
Chercheur - Et donc tu l'as remis en place cette année donc, c'était le même dispositif
Stagiaire - Donc ça a bien marché là mais ça a mieux marché encore parce qu'il y avait moins de parasitage (Annexe 51, entretien T1(6)).

Cela peut-être mis en place très rapidement, comme en témoigne cette enseignante stagiaire : « *après par rapport à l'affichage aussi, ça m'a permis de voir que l'affichage en classe était important et que il suffit pas de coller nos affiches mais il fallait réfléchir aussi aux lieux où on pouvait les afficher et c'est vrai maintenant que je demande à un élève de me dire enfin aux élèves mais souvent c'est un en particulier de leur dire "où c'est que vous préférerez que l'on mette l'affichage ?"* » (Annexe 50, entretien 1).

Ici, nous voyons que le GAP a permis, par l'analyse de la situation représentée, de réaliser un geste d'ajustement par rapport au pilotage de la séance chaque groupe recevant alors des cartes leur indiquant ce qu'ils peuvent faire lorsqu'ils ont terminé, ce qui limite alors les circulations d'élèves dans la classe. De plus, la séance d'analyse de pratique, en s'appuyant sur une pratique installée qui a été dans un premier temps confortée et dans un

second amendée, a permis au stagiaire de basculer dans un savoir agir qui stabilise le geste professionnel élaboré.

- ***Des pratiques empêchées***

Cependant, pour les enseignants débutants, le fait d'être dans la classe d'un autre enseignant qui exerce dans cet espace les autres jours de la semaine, empêche d'opérer des changements. Même si la formation amène des pistes de changement, ces derniers sont souvent empêchés.

1.4.4 Envies de pratique(s) en attente

Une enseignante stagiaire, en stage à l'étranger, doit traiter des déplacements dans un quadrillage. Confrontée au manque de moyens, elle utilise comme ressource matérielle le carrelage de la classe. « *Cela m'a poussé à mettre les élèves en activité, ce que j'ai essayé de faire avec ma classe de SRF* » avait-elle déclaré. En effet la mise en activité des élèves n'est pas évidente pour un débutant, ce lâcher prise semble générer un danger.

Un an après une de ces collègues déclare en revoyant le dessin : « *ça m'a marqué aussi, c'est une situation qu'une de nos collègues avait faite à l'étranger et j'ai pas eu l'occasion de faire* […] *mais je m'en rappelle de ce qu'elle avait dit et je sais que si l'occasion* [se présente] *je le referais parce que j'avais trouvé que c'était bien d'utiliser le sol de la classe pour faire un quadrillage grandeur nature c'était plus parlant* » (Annexe 51, entretien T1(9)).

1.4.5 Des ressources pour réfléchir et agir

- ***Réfléchir les pratiques***

Voir les dessins des autres permet dans le groupe de se poser des questions sur sa pratique et ainsi de réfléchir sa propre pratique par anticipation : « *je pense que j'ai … ça m'a permis de visualiser des choses par rapport aussi au dispositif des des élèves, enfin la position, le positionnement des tables et des chaises … mais choses que moi je peux pas vraiment modifier en SRF* […] *mais je pense que ça m'a permis de réfléchir à, en tout cas me questionner et me dire, l'année prochaine quand j'aurai ma classe, et bé il faudrait que je fasse attention à ça après pour l'instant je n'ai pas encore suffisamment de réponses de me dire est-ce qu'on met du frontal, les élèves tous en frontal ou est-ce qu'on réunit et on fait des tables de groupes mais en tout cas c'est quelque chose qu'il faut prendre en compte dès le début de l'année donc ça effectivement ça m'a fait réfléchir à ça, le fait qu'on voit plusieurs dispositions et avantages et inconvénients de chacun…* » (Annexe 49, entretien 1). Ayant déjà opéré des changements dans la géographie de la classe de SRF, un autre enseignant stagiaire poursuit par rapport à la question de l'apport du dessin : « *... pas moi, dessinant ma classe* […] *c'était plus que tout soit... que tous les PE2 dessinent eux, en fait leur classe, et de voir la multip...la multiplicité des, des organisations, qui étaient intéressantes et qui, justement, pouvaient nous amener à réfléchir sur euh... comment on pouvait organiser sa classe et euh...les différentes manières de faire. Donc c'était plus à ce niveau-là que euh...la réflexion sur mon propre schéma* » (Annexe 50, entretien 4).

Les séances d'analyses de pratique permettent aussi aux participants de se poser des questions qu'ils ne s'étaient pas encore posées parce que, souvent, ces questions touchent le quotidien de la classe qui est ce qui est, auquel l'enseignant doit s'adapter. Il en est souvent ainsi pour les enseignants débutants qui lors de leurs stages héritent d'une géographie de classe qu'ils ne pensent ou n'osent pas modifier. « *Ça m'a apporté justement la, la gestion de l'espace parce que en SRG j'avais une classe, on disait, on a justement dit que la disposition des meubles était importante et du coup j'en ai parlé à ma directrice de SRF pour voir si on ne pouvait pas réorganiser l'aménagement de la classe parce que justement on s'est aperçu, on a les mêmes difficultés en fait dans le coin regroupement et j'avais aussi des difficultés justement à l'organisation spatiale dans la classe en SRG aussi vu la disposition du bureau du tableau et des élèves par rapport au tableau, il y avait des élèves très éloignés du tableau et d'autres très près et le bureau aussi* » (Annexe 50, entretien 3). L'idée a germé, elle implique ici la directrice et oblige les deux enseignantes à travailler, à rechercher, à partager des points de vue mais aussi des pratiques et ainsi à trouver ensemble, mais, il s'agit maintenant de passer à la réalisation et de s'adapter à l'espace disponible :

4:34	Ch		Et le réaménagement, il a été fait en SRF ?
4:36	Sta		Je devais le faire lundi dernier avec ma directrice
4:39	Ch		D'accord
4:40	Sta		Et vu qu'on a eu une réunion on n'a pas pu
4:43	Ch		Donc il va se faire ?
4:44	Sta		Il va se faire, on va essayer mais … vu qu'on n'a pas beaucoup d'espace on ne sait pas encore ce qu'on va pouvoir mettre en place

- ***Puiser des ressources***

Dans les cas qui suivent la formation est envisagée comme un ensemble de ressources dans lesquelles l'enseignant puise pour composer et recomposer son enseignement : « *Euh franch…, précisément je me souviens pas non on pioche tellement d'idées un peu partout, que bon après on ne sait pas si c'est vraiment là…* » et un peu plus tard « *peut-être que je l'ai pris là, peut-être que je l'ai vu aussi dans un stage, je ne sais plus* » (Annexe 51, entretien T1(3)). Ceci est conforté par cet autre enseignant stagiaire : « En fait, voilà, y a plein de choses qui m'ont servi mais c'était sur l'ensemble des GAP. Là , par rapport aux dessins, je me rappelle plus trop… » (Annexe 50, entretien 6).

Ne se trouve t-il pas ici dans un espace de motivation et de sécurisation dans le « *je sais, mais je ne sais plus que je sais* » (Favre, 2007, p. 174) ?

> « *C'est le plus souvent en se mêlant aux différentes manières de faire le même geste dans un milieu professionnel donné que, par le jeu des contrastes et des comparaisons entre personnes, le geste se décante. Je me défais d'autrui en passant de l'un à l'autre, en confrontant les autres entre eux. Ainsi progressivement et parfois brusquement, le geste commun et ses variantes devient mien, en jonglant avec elles. C'est qu'il n'y a pas d'appropriation rigoureuse et définitive entre le geste et le genre d'activité personnelle où il prend place* » (Clot, 2008, p. 139).

Chapitre 2 : « Vers une théâtralisation des pratiques enseignantes. »

> « *De manière métaphorique, on peut se représenter la classe comme une scène où se déroule un jeu théâtral en partie improvisé (Hannoun, 1989). Le texte de la classe récit dramatique, y déplie des logiques d'action inscrites dans un temps, un espace spécifique. Il est joué par des acteurs divers. Il se déroule selon une chronogenèse d'évènements et de discours partagés, racontable* a posteriori *sous la forme d'un récit. Ce récit est ponctué d'évènements partagés (didactiques ou non) qui le réorientent et au travers desquels les significations se construisent à la fois collectivement et de manière singulière pour chaque acteur* » (Bucheton, 2009, p. 29).

> « *Par la pluralité et la richesse de ses contributions, les associations et les résonances, il* [le groupe] *favorise une coélaboration des situations. Il permet, également, de saisir les différentes modalités par lesquelles chacun habite sa parole et les conséquences de celles-ci sur la réception par l'autre des contenus adressés.* […] *Le groupe permet aussi l'expression d'une pluralité de résistances ou de défenses face aux contenus qui émergent. La prise de conscience concerne celui qui s'exprime mais elle touche aussi ceux qui, indirectement concernés par les contenus actualisés, se voient questionnés par les effets de résonance ou par la différence ressentie. Les membres du groupe sont ainsi tous engagés, chacun à sa manière, par ce qui se donne à voir, à entendre, à ressentir, à penser* » (Giust-Desprairies, 2005a, p. 39).

2.1 Le théâtre forum : origine et principes

C'est Augusto Boal, dramaturge brésilien né en 1931, qui est à l'origine du théâtre forum, une forme de théâtre parmi d'autres inventés par lui en réponse à la répression politique de l'époque.

Il aborde une problématique collective dans laquelle se retrouve un ensemble de personnes, « *Nous avons un problème, nous vivons une situation que nous ne supportons plus.* » dit Augusto Boal. Dans un premier temps, ce problème ou cette situation donne lieu à l'élaboration d'une saynète donnant alors un support concret de réflexions et d'échanges au niveau du collectif. Dans un second temps, il s'agit de trouver des ressources en soi et autour de soi pour gérer le problème ou sortir de la situation et afin d'opérer des changements sur soi-même : notre regard sur soi, sur les autres et sur le monde ; son attitude par rapport à la situation ou au problème. Chacun des participants est alors invité à indiquer ce qu'il ferait s'il était au cœur de cette situation. Des points de vue différents permettent alors une prise de distance à la situation ou au problème, c'est alors la richesse du groupe qui opère.

2.2 Le dispositif de formation : contexte et déroulement

Cette action de formation, dérivée du théâtre-forum s'est déroulée lors d'un Groupe d'Accompagnement Professionnel de PE2 au cours d'une semaine à thème sur l'évaluation, mise en place en 2008-2009.

Dans un premier temps des cartons sont placés sur une table de la salle, ils présentent des groupes de mots introduits le plus souvent par un verbe d'action et ce pour appeler des situations de classe par rapport au thème de l'évaluation, cette collection de mots a été établie par les formateurs, cependant quelques cartons vierges sont à la disposition des participants afin de permettre d'inscrire un mot qui ne serait pas dans la collection ou bien d'inscrire un mot d'un carton déjà pris par un pair. Ainsi nous trouvons : rendre des devoirs corrigés aux élèves, corriger un exercice de mathématiques au tableau, entretien avec des parents sur les résultats d'un(e) élève, évaluer que la récitation est sue, vérifier que les devoirs ont été faits, vérifier que ce qui est au tableau est bien copié, évaluation nationale, expliquer comment est évaluée la lecture d'un livre, évaluer un parcours de motricité, distribuer un devoir, CP : évaluer un exercice de graphisme, évaluer en EPS, lancer une évaluation, lancer une autoévaluation, lancer une évaluation par un pair, communication au conseil de cycle, évaluer lors des rituels, etc.

Les participants tournent autour de la table à la découverte des mots, puis chacun doit en choisir un, en lien avec une pratique personnelle rencontrée soit lors du SRG1, soit lors du SRF.

Une fois ce choix opéré, les participants forment des groupes de trois ou quatre, groupes de proximité. Chaque groupe prend connaissance des situations choisies par ses membres et en retient une qu'il met en scène pour être jouée dans un temps maximum de trois minutes, si nécessaire, des participants supplémentaires peuvent être pris dans les autres groupes. Celui qui a décrit la situation est observateur de la saynète et ne peut donc pas y participer. Dans l'instruction au sosie, il s'agit de délivrer une consigne à un sosie pour qu'il puisse assurer un travail, le sosie décrit alors toutes les actions qu'il réaliserait, un travail sur l'écart des actions réalisées par l'un et par l'autre, permet alors une prise de distance de l'un et de l'autre ainsi que l'émergence de savoirs professionnels déclarés ; cela peut participer à la transformation du rapport qu'a l'acteur à son activité. Comme dans l'instruction au sosie, questionné par les pairs, il doit donc préciser au-delà de la première présentation faite pour le choix, des éléments complémentaires sur les places, les attitudes et comportements, les paroles, les actions des protagonistes. Se remémorer les situations permet déjà de prendre de la distance.

Les données fournies sont interprétées par les acteurs afin qu'ils puissent jouer une saynète, il ne peut s'agir de la saynète vécue par celui ou celle qui a proposé la situation, les acteurs et le contexte sont différents, le temps imparti également, il y a donc là une seconde possibilité de prise de distance à l'action vécue.

> « *Composer l'intrigue, c'est déjà faire surgir l'intelligible de l'accidentel, l'universel du singulier, le nécessaire ou le vraisemblable de l'épisodique* » (Ricoeur, 1983, p. 70).

Une fois les mises en scène et le choix des acteurs réalisés, la saynète est jouée à l'ensemble du groupe, et une analyse suit par l'ensemble des participants, acteurs et observateurs. Enfin des apports sont fournis par les formateurs. Les points de vue différents offerts lors de ces différentes phases assurent une troisième possibilité de prise de distance.

Enfin, le formateur a fait appel à un membre du groupe qui a bien voulu croquer par le dessin certaines situations. Ces dessins réalisés sous le ton humoristique constituent une quatrième possibilité de prise de distance.

2.3 Situation 1 : Évaluer la récitation

2.3.1 Saynète 1 : « Prenez vos grilles d'évaluation ! »

- ***La saynète***

L'enseignante demande aux élèves de prendre leurs grilles d'évaluation d'une récitation (Annexe 52, saynète 1). Suit une altercation de la part d'une élève qui indique ne pas avoir sa grille, très rapidement l'enseignante la renvoie à la grille de la voisine. Charlotte est ensuite désignée pour réciter face à la classe. Chaque élève possédant une grille d'évaluation, il doit suivre sur la grille « *vous suivez sur la grille !* » dit l'enseignante. L'élève récite lorsque l'enseignante lui donne l'autorisation de commencer. À la fin les élèves crient « *Bravo* » mais ils sont très vite ramenés, par l'enseignante, au travail à effectuer : remplir la grille d'évaluation. Lorsque le temps laissé aux élèves pour cela est jugé suffisant, elle donne la parole à un élève qui va argumenter par rapport aux différents items de la grille. Puis elle lui demande une note : « 18 » dit-il, note questionnée par un autre élève « *Et pourquoi pas 20 ?* » question qui entraîne de la part de l'enseignante l'acceptation de la note de 20 pour la récitation de Charlotte, note qu'elle inscrit sur son carnet.

- ***Les centres d'intérêts et le questionnement des enseignants débutants***

Le premier centre d'intérêt concerne la grille d'évaluation et surtout comment et par qui elle a été établie, certains indices font pencher sur le fait qu'elle a été établie par la classe, le vocabulaire étant visiblement maîtrisé par l'élève qui indique son évaluation. Ce qui fait dire au groupe qu'il s'agit d'« *une évaluation par les pairs* » avec « *une grille d'évaluation* » « *qu'ils ont construite* » « *car ils maîtrisent le vocabulaire (la signification de débit par exemple)* ».

Le second centre d'intérêt concerne l'attitude de l'enseignante et l'attribution de la note avec tout d'abord un constat « *Elle n'a pas donné son avis* », une supposition « *C'est peut-être après* », des questions « *Y a-t-il que l'avis des élèves qui compte ?* » « *Pourquoi la note est donnée par un élève ?* » « *Pour qui ? Les parents, les enfants ?* ». Ces questions font émerger ici des valeurs sur l'acte d'évaluation. Certains indiquent que « La façon de donner la note est globale, l'affectif ne va pas rentrer en ligne de compte », ce qui permet à d'autres de proposer des modifications possibles « *dans la grille, il pourrait y avoir en plus de l'aspect technique, un aspect affectif* », la place de l'affectif dans l'évaluation est posée mais pas travaillée.

Le troisième centre d'intérêt concerne la grille « *cela les oblige à s'écouter les uns les autres* » et le problème de la mémorisation de la récitation par les élèves « *Quand les élèves ne connaissent pas le texte, quelle régulation ?* » suivi de l'élaboration de quelques solutions alternatives de rémédiation : « *Ne faut-il pas lui apprendre différemment : oral-image, au prof*

de penser d'autres outils », « *Mais en ayant travaillé la récitation en classe, elle est déjà un peu sue », « Ça peut être un apprentissage progressif en partageant la poésie en plusieurs parties », « Mais certains peuvent apprendre la poésie en une seule fois !* ». Cette question de la mémorisation pose la question de la place et du rôle de l'enseignant dans les apprentissages des élèves.

Enfin le quatrième centre d'intérêt pose le problème de la géographie de la situation « *Certains élèves peuvent avoir peur d'être seuls devant leurs camarades* ».

- ***L'apport des formateurs***

Le geste d'étayage présent grâce à la réalisation d'une grille d'évaluation, les quelques items donnés par l'élève nous permettent d'imaginer d'une part la forme du document, ce que l'on souhaiterait qu'il soit par rapport à nos habitudes de travail, et d'autre part, le travail que doit effectuer chaque élève, les points de vue qu'il doit interroger lors de la prestation d'une ou d'un camarade.

Cette grille d'évaluation peut-elle permettre l'introduction d'une différenciation : réciter toute la poésie ou seulement une partie ; seul ou à plusieurs ; réciter avec son texte ou bien avec un souffleur… L'enseignant pourrait donner un niveau à atteindre ou bien spécifier des critères définis, l'idée étant peut-être de définir des paliers pour donner sa chance à tous les élèves. Cela amène à considérer l'importance des consignes et de leurs passations dans le geste de pilotage de l'enseignant afin qu'il puisse avoir le retour qu'il escompte : la réalisation de la tâche prescrite.

Le geste d'atmosphère interroge la place de l'enseignant lors de la récitation : au fond de la classe, assis à son bureau ou encore debout devant la classe, mais aussi la place de l'élève lorsqu'il récite : au tableau devant la classe, debout à sa place, assis à son bureau… Ce geste interroge aussi l'intonation de la voix de l'enseignant, ainsi le ton donné à « *Tu suis sur la voisine* » ne pouvait laisser aucune alternative à l'élève qui déclare ne pas avoir sa grille d'évaluation.

L'intervention des formateurs se termine par la question suivante : « *En tant qu'enseignant, est-ce que j'évalue ce qu'ils ont appris à la maison ou ce qu'ils ont appris en classe ?* », question laissée sans réponse, comme une incitation à réfléchir.

- ***L'apport du dessin associé***

Il a été présenté (Annexe 52) une situation dans laquelle la récitation était sue, dans laquelle les élèves ne pouvaient qu'accorder un maximum de points, d'ailleurs l'un d'entre eux ne comprend pas pourquoi on ne donne pas 20 à Charlotte, tous les items étant sûrement réussis pour lui. Le dessin ouvre alors à la situation en négatif, en creux, à la contre empreinte dans laquelle l'élève ne sait pas la récitation et le jugement tombe de la part des autres élèves « *C'est nul* ». « *Comment gérer cette situation ? Quelles difficultés pourraient-être rencontrées ? Comment surmonter ces difficultés ?* » seraient des questions à se poser *a priori* afin de trouver des embryons de solutions par rapport au contexte de classe vécu.

2.3.2 Saynète 2 : « Un peu de gaieté. »

- ***La saynète 2***

Après avoir tiré un papier, une élève au tableau récite sans hésitation « L'Albatros » de Charles Baudelaire. L'enseignante, elle, est assise sur une chaise, les autres élèves écoutent. Puis s'installe un jeu dans lequel les élèves font des hypothèses sur le ton donné à la récitation (Annexe 52, saynète 2).

- ***Regards sur la saynète 2***

« *C'est pas le même travail* » que la situation précédente « *c'est un travail spécifique sur le ton, cela sous-entend que les élèves ont travaillé différents tons auparavant* », « *que les élèves se rendent compte du ton qui est employé* », « *l'évaluation de l'élève 2 (E 2), c'était gai, elle n'est pas revenue sur la façon dont le poème avait été dit, sur les aspect techniques.* » « *Est-ce une évaluation formative ou une évaluation diagnostique ?* »

« *En fait tu tires un papier tu ne choisis pas … on travaille sur l'expression* » « *L'enseignante a choisi de donner la consigne quand ?* »

« *On demande d'avoir connu la poésie, apprendre sans ton et ensuite lui rajouter le ton, l'interprétation liée au texte…* »

2.3.3 Analyse des saynètes 1 et 2

Nous pouvons constater un geste d'étayage important lors de la situation 1 par la présence de la grille d'évaluation dont nous avons pris connaissance au travers des dire de l'élève 2 lors de la saynète 1. *Le geste d'étayage est un échafaudage solide et non indispensable à certains moments. C'est l'aide apportée par l'enseignant à l'élève, aux élèves, pour faire comprendre, faire penser, faire dire, faire faire, faire développer, faire apprendre…*

Un geste de pilotage par les invitations et questionnements de l'enseignante lors de la situation 1. Un lâcher prise important de l'enseignante dans la situation 2 qui ne dit rien et laisse faire les élèves. *Le geste de pilotage concerne les tâches demandées aux élèves avec la gestion de l'espace, du temps, des instruments et de la situation. La visée centrale est d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance. Il s'agit d'assurer la chronogenèse de la séance.*

Le geste d'atmosphère est très différent entre la situation 1 et la situation 2. Dans la situation 1, le ton donné comme invitation à faire par « *tu suis sur la voisine* » ou bien « *est-ce que quelqu'un…* » par exemple. *Le geste d'atmosphère est un espace intersubjectif qui s'organise et organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale, culturelle entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun. Il permet de créer et de maintenir des espaces dialogiques.*

Pour la récitation faut-il la même évaluation ou pas ?

2.3.4 Reprise de la situation 1 par les participants

- ¼ d'heure le lundi matin est consacré à la récitation, c'est difficile avec un double niveau presque un triple… Au niveau du texte je leur donne le texte, en fait je leur donne un panel de récitations, à eux de choisir un plus facile, un peu difficile, un court, un long, … Chacun choisit la récitation qu'il a envie de réciter
- Comment ils apprennent ? La fois d'après ceux qui ont du mal, ils prennent leur texte et on fait une mise en voix
- Moi je leur faisais jouer la poésie…
  Au début de l'année c'était une poésie sur les feuilles, on avait ramassé des feuilles, on avait donc joué la poésie… pour les amener à la vivre… J'en étais arrivé à ce que ce soit eux qui voulaient réciter
- Ceux qui la savent ils veulent réciter, ceux qui ne la savent pas ils ne veulent pas…
- On peut se servir de ceux qui la savent bien
- En faisant jouer, ça peut faire tomber la barrière de la compréhension
- Mais certains textes ne sont pas jouables…
- Je vais essayer de faire jouer les trois brigands, il faut écrire les dialogues
- Je vais leur faire jouer un texte qu'ils ont eux-mêmes écrit…
- Ça me gêne d'avoir un créneau poésie, pour moi la mise en voix se fait à la fin d'une étude d'œuvre
- La question du sens est posée : la récitation c'est mémoriser des textes, on peut réciter un texte de loi, la recette des crêpes, une œuvre, un extrait… avec une mise en voix, ce n'est donc pas forcément du par cœur, il y a donc d'une part l'apprentissage de la mémorisation et d'autre part l'apprentissage de la mise en voix…
- Pourquoi faire donner la note par l'élève ? Si l'enseignante n'est pas d'accord, elle en fait part à la classe et elle réajuste. Il n'y a pas un barème associé à chacun des critères, cela permet d'avoir des « notes encourageantes »
- Comment transmettre un sentiment par la voix ? Ils ne se focalisent pas du tout sur la voix, ils regardent plutôt l'attitude… Si on travaillait alors le sentiment… (voir la situation 2)
- Est-ce que tu les enregistres ?
- Ils ne disent jamais le titre et l'auteur ?
- J'évalue sur cinq points, la grille est réalisée en fonction des difficultés repérées :
  - titre, auteur
  - récite de manière fluide
  - texte su
  - intonation
  - ressenti ou non par les autres
  - …

2.4 Situation 2 : Recueillir des représentations…

Cette situation 2 qui concernait le recueil de représentations a donné lieu à deux saynètes de la part du groupe : la première est intitulée « *un portrait c'est comme un visage.* » (Annexe 53, saynète 3) et la seconde « *Qu'est-ce qu'on fait ?* » (Annexe 53, saynète 4). La saynète 4 a donné lieu à la production d'un dessin de la part d'un stagiaire (Annexe 54).

2.4.1 Analyse de la situation 2

« *Qu'est-ce qu'on fait ?* », une question d'élève qui révèlerait un geste de tissage peu assuré ou inexistant ou trop rapide, le pilotage seul n'a pas permis à cet élève – mais peut-être à d'autres également - de savoir dans quelle discipline se situer : Arts Visuels, Sciences,…

Pour ceux qui déconnectent facilement, rappelle-t-on assez quelle discipline est travaillée ? Le seul fait qu'un emploi du temps ait été établi en début d'année, au début de la journée, en début de demi-journée suffit-il à savoir quelles disciplines sont travaillées ?

Le geste de pilotage comprend la prévision et la préparation du matériel nécessaire à l'activité proposée aux élèves…

Si nous effectuons une relation avec la saynète 1 et que l'on interroge la position de chacun et chacune… Où est l'enseignante ? Elle est ici en position frontale, mais là ce n'est pas gênant car cela permet d'installer une attention conjointe (geste d'atmosphère), il ne serait donc pas utile ici de les regrouper pour donner la consigne…

Dans la saynète 1, la consigne donnée aux élèves était de « Dessiner son visage », Qu'est-ce qui pourrait permettre d'étayer la réalisation de cette tâche par les élèves ? Dessiner à partir de l'image d'un miroir ; dessiner à partir d'une photographie, dessiner le visage de la voisine ou du voisin…

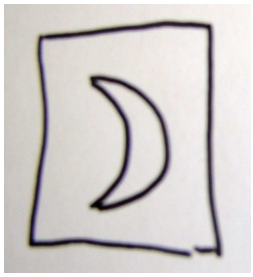
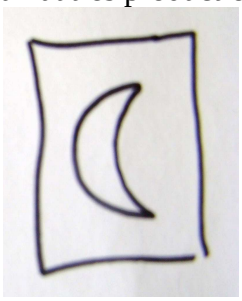
La saynète 3 met l'accent sur la difficulté à l'enrôlement des élèves dans la tâche prescrite (gestes de pilotage et d'atmosphère) : le fait que la consigne porte sur le portrait et que les élèves ne savent pas ce que c'était ne leur permet pas d'entrer directement dans la tâche. Ce non enrôlement génère de la part de l'enseignante un geste d'ajustement notamment de la consigne en remplaçant portrait par visage (mais ces deux termes sont-ils réellement synonymes ? Notamment dans le travail qui est ici demandé) et une explicitation en faisant nommer les différentes parties du visage et en les montrant sur son visage au fur et à mesure que les élèves les nomment… Nous voyons donc aussi ici un geste d'ajustement qui modifie le dispositif, le dispositif adopté génère un geste d'étayage fort pour la réalisation de la tâche demandée. Cette énumération fait d'ailleurs sortir « *le ventre* », ce qui oblige l'enseignante à être plus précise « *On va dessiner le visage d'ici jusqu'au cou* » nouvel étayage fort qui indique précisément ce qui doit être dessiné et ce qui est attendu par l'enseignante.

Dans la saynète 4, interrogeons-nous sur la place de l'enseignante dans l'apprentissage des élèves. Un élève s'interrogeant sur la discipline travaillée, il était peut-être intéressant d'assurer un lâcher prise et de laisser les élèves assurer le tri. Ce tri susciterait de la part des élèves un questionnement, questionnement qui donnerait des indices à l'enseignante pour le travail qui suit… Parfois il est nécessaire de se taire, de regarder les élèves travailler, et d'écouter ce qu'ils se disent pour recueillir des indices… Ces indices peuvent ensuite être des points d'appuis pour l'enseignant et/ou les élèves s'ils leur sont fournis par celui-ci.

Si l'objectif poursuivi au cours de la saynète 3 est de recueillir les représentations du portrait, ce terme ne doit pas être expliqué. Quelle pouvait être alors l'alternative ? Décrire la tête du directeur de l'école ! Cela pouvait permettre de recueillir des textes descriptifs, des listes de caractères physiques style « petites annonces », des dessins, etc. Et c'est à partir de

cet ensemble de propositions que le travail autour du portrait peut être fait…Les mots pouvant alors nourrir la réalisation du dessin…

Des dessins de lune ont été réalisés mais aucun point de repère n'ayant été marqué sur la feuille, comment peut alors se faire l'affichage au tableau ? Le sens donné par l'élève à son dessin peut alors être perdu et noyé par rapport aux autres productions.

 ou  ?

Le dessin associé à la saynète 4 (Annexe 54), souligne quant à lui la difficulté de réalisation de la consigne qui apparaît simple en apparence et pourrait ainsi expliquer la réalisation de plusieurs dessins par les élèves et même une non-réponse. Ce dessin à connotation humoristique montre même la difficulté qui peut être rencontrée pour donner la réponse attendue par l'enseignant : la lune astronomique qui présente des « figures différentes» selon les phases.

Peut-être aurait-il été intéressant de demander à chaque élève ce qu'il avait voulu représenter, un classement par ensembles pouvait alors être réalisé. Ainsi les différents dessins réalisés pouvaient permettre de construire les différentes phases de la lune ainsi que d'autres catégories. « *Où trouve-t-on des dessins de la lune ? Dans les calendriers de La Poste*. » Les dessins réalisés et classés pouvaient alors être comparés à ceux du calendrier qui témoigne du temps qui passe. D'autre part, faire l'activité en hiver permet de "voir" la lune le matin en arrivant à l'école ou bien d'aller la voir quand on se lève (mission à réaliser : observer la lune et la dessiner - un carnet d'observation de la lune peut être facilement réalisé - ne pas oublier de dater et d'indiquer l'heure d'observation...)

2.4.2 La saynète 3 en termes d'écart avec ce qui s'est passé en classe

« *Je voulais essayer d'influencer le moins possible les enfants, mon objectif c'était la construction de la notion de portrait, je m'étais posé la question des mots : visages et portraits et je m'étais rendu compte que ce n'était pas pareil… Ils ont dit quelques éléments, et notamment le ventre, qui ont permis de savoir où cela s'arrêtait, j'ai demandé « Est-ce que le ventre fait partie du portrait ? » Je souhaitais qu'ils comprennent qu'un portrait c'était deux yeux, deux oreilles… Les questions étaient là pour départager. À la fin avec de la peinture ils ont fait ce qu'ils voulaient.*

Lundi j'ai fait un choix parmi ceux qui étaient peints. On les a « interrogés » : 1) est-ce un portrait ? 2) est-ce que le portrait exprime quelque chose ? « Un portrait sourit » a dit un enfant 3) comment on peut exprimer un sentiment ? Pour cette dernière partie nous avons fait des jeux de mimes.

L'évaluation diagnostique va permettre de voir la position des différents éléments du visage, elle permet d'introduire une différenciation pédagogique car si pour certains il va falloir les aider à placer les éléments sur le visage, pour d'autres ils auront besoin d'être moins guidés.

L'objectif c'est de réaliser un carnet d'artiste dans lequel ils garderont tous les travaux et surtout ils gardent le cheminement : je suis parti de là et j'arrive là !

Pour le travail de mime, les élèves tiraient une carte qui indiquait un sentiment, par exemple la peur, ils devaient donc adopter, montrer ce sentiment, je les prenais en photo…

Le miroir était, je pense nécessaire pour que le portrait leur ressemble, une petite noire se dessinait blonde avec des couettes !

L'évaluation finale consistera à se redessiner pour voir l'évolution et pour la séance suivante réajuster… »

2.5 Situation 3 : Rendre des devoirs corrigés aux élèves

2.5.1 Saynète 5 : « Je vous rends les copies…»

L'enseignante rend les copies et se tait (Annexe 54). En effet le groupe a bien senti, avec ce silence, que la remise des devoirs était difficile à vivre, de part ce silence pesant. Le groupe à l'unanimité était alors favorable à ce qu'ils ont appelé « une remise de copies commentée. » Rien d'étonnant alors que sur le dessin associé l'enseignant fasse des commentaires.

2.5.2 Saynète 6 : « Je m'en souviens"

L'enseignante fait travailler l'ensemble de la classe sur les marques du dialogue à partir de la production de texte d'un élève qu'elle a soigneusement recopiée au tableau (Annexe 54).

2.5.3 Analyse de la situation 3

Pour un devoir fait en classe, quatre possibilités :

1. faire un relevé d'erreurs et corriger
2. présenter un ou deux passages au tableau / discussion collective
3. les élèves vont corriger eux-mêmes au tableau
4. « *Ils avaient leurs outils, individuellement, chacun reprenait ses outils* »

Le geste de tissage permet de donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé. Enseignant et élèves mettent en relation le dehors et le dedans de la classe. La tâche en cours avec celle qui précède et celle qui suit. Un tissage important dans la saynète 6 en parole « *Suite à la production de texte j'ai choisi le travail de l'un d'entre vous » et en acte*

grâce au texte qui est écrit au tableau, au travail mené dessus, à la référence au cahier de leçons…

Un geste d'étayage faible ne permettait pas à certains élèves de se mettre au travail de manière individuelle. Des explications seraient attendues afin que les élèves sachent ce qu'ils ont à faire. Il est nécessaire d'aider les élèves au transfert de ce qui a été fait sur le texte au tableau vers ce qu'ils ont à faire sur leur copie…

Deux saynètes différentes pour une même situation, deux saynètes qui campent des atmosphères de travail très différentes. Une prise en compte de l'erreur différente : la saynète 5 se place dans une évaluation terminale, la 6 dans une évaluation formative, l'erreur est alors créatrice !

> « *Mais n'oublions-nous pas qu'échouer est nécessaire pour réussir ? Je ne peux décemment pas faire l'éloge de l'échec, mais celui d'échouer, oui. Ou, plutôt que l'éloge, du moins l'acceptation, la reconnaissance d'un possible insuccès dans tout processus d'apprentissage, nécessaire confrontation à la difficulté et compétence à mobiliser nos forces pour dépasser l'obstacle.* […] *C'est parce que nous négocions la difficulté sans la fuir, parce que nos mécanismes de défense pour éviter l'obstacle sont imparfaits que nous finissons par y " arriver "* » (Cifali, 2008, p. 244).

2.6 Regards d'enseignants débutants sur cette séance

2.6.1 Voir des choses que l'on n'a pas menées

Cette enseignante stagiaire indique dans l'après-coup que cette séance lui a apporté « *des idées déjà. Parce que c'est des, j'ai vu comme ça des séances que j'ai jamais menées, par exemple sur la poésie y en a eu deux et c'était deux enfin c'était deux dispositifs différents* » (Annexe 55, entretien 5). « *Ah ben là, c'était super intéressant parce qu'on a pu presque vivre des vrais situations puisqu'on les avait mises en scènes donc on a pu voir des, des situations qui ont été vécues par nos camarades* » (Annexe 55, entretien 6).

« *L'évaluation de la poésie ça m'a beaucoup apporté en fait parce que mettre en place une grille d'évaluation, faire évaluer par les autres élèves et voir comment on peut faire, ça, je trouvais très intéressant d'ailleurs j'ai pris des notes pour pouvoir le mettre en place plus tard dans une classe où je pourrai mettre en place la poésie* » (Annexe 55, entretien 3).

2.6.2 Se questionner

« *Par exemple sur la poésie y en a eu deux et c'était deux enfin c'était deux dispositifs différents et en fait y a eu un débat parce que c'était pas forcément les mêmes objectifs qu'il y avait derrière donc c'était intéressant de se questionner là dessus aussi* » (Annexe 55, entretien 5). « *Moi j'ai bien aimé cette... parce que ça fait poser plein de questions plein plein plein et vraiment et assez rapidement quoi c'est pas … comme si on était nous devant notre séance bon « qu'est-ce que j'ai fait, qu'est-ce qui n'a pas marché ?* » (Annexe 55, entretien 7).

« *Très enrichissant pour les pratiques pour pour euh je pense pour ma pratique future euh de pouvoir analyser euh enfin c'était vraiment des analyses de pratique en fait… … … oui oui le regard des autres sur chaque pratique c'est très enrichissant* » (Annexe 55, entretien 2).

2.6.3 Jouer à être les élèves et comprendre

« *Et c'est toujours intéressant de jouer à être les élèves parce qu'on comprend, ce qu'on, des fois on s'aperçoit qu'on n'est pas toujours très clairs et en se mettant à leur place on se rend mieux compte de ce qu'on leur demande et voir si c'est possible parce que des fois on leur demande des choses pas très claires et peut-être pas possibles* » (Annexe 55, entretien 5).

2.6.4 Voir des choses toutes bêtes

« *Et ce qu'elle m'a apporté, c'est justement on a pu voir des choses à ne pas faire donc des choses toutes bêtes qui peuvent induire les élèves en erreur. C'était le cas par rapport aux phases de la lune je crois. C'était à cette séance ? Donc bien orienter la feuille, mettre le signe peut-être dans le coin de la feuille je crois pour savoir l'orientation* » (Annexe 55, entretien 6).

2.6.5 Réfléchir

« *C'était intéressant dans le sens où euh ... il y avait toute une réflexion sur comment justement évaluer la poésie justement la euh...est-ce qu'on fait de la récitation pure, comment on demande aux élèves de...de... de réciter en situation de façon classique, qu'est-ce qu'on attend en fait dans l'évaluation donc au niveau technique, au niveau, est-ce qu'ils doivent retenir toute la poésie, qu'est-ce qu'on leur demande bon, voilà, ça c'était vraiment intéressant parce que là aussi c'est des euh...on s'est aperçu, on s'aperçoit, on s'est rendu compte qu'on n'était pas tous d'accord, loin de là* » (Annexe 55, entretien 4).

« *Ça m'a permis de réfléchir sur mes tableaux d'absences et de présences en Petite Section et Moyenne Section parce que moi je les ai, ils sont dans le coin regroupement en forme de U et mon tableau présences absences il est derrière eux donc ils sont obligés de se retourner et tout le monde ne le voit pas* » (Annexe 55, entretien 3).

« *Ça m'a permis, par les questions des autres de...de réfléchir, sur, euh, sur ma séquence, donc je l'avais construite, mais justement, où est-ce que je voulais aller, comment j'allai évaluer* » (Annexe 55, entretien 4).

« *Le fait que, c'était l'infirmière qui était dans le groupe, et le fait de de de voir cette personne là, donc qui n'est pas enseignante ...faire le professeur, c'était euh... je dirais, y avait vraiment un décalage parce que malgré, je lui avais donné des consignes et, je me suis aperçue que pour elle, n'étant pas en fait professeur, elle les a interprétées d'une autre manière et euh, et du coup, la séance qui s'est déroulée d'une certaine manière en classe,*

n'était plus du tout la même, en fait euh... dans la situation et du coup, la réaction aussi des, des PE2 élèves, était aussi différente de ce que j'avais pu en fait avoir en classe, donc on s'aperçoit là vraiment du rôle du maître et de la façon de de de ...euh, de gérer sa classe, et d'amener en fait l'apprentissage, parce que du coup, ça ça engendre plein de choses quoi » (Annexe 55, entretien 4).

> « *Les jeux de simulation entraînent à la résolution intuitive de problèmes complexes, à la perception des antagonismes, des conflits, des rapports de force, des blocages* » (de Rosnay, 1975, p. 302).

Partie VI : DISCUSSION

« *Dans l'instant, les choses sont plus complexes, plus serrées ; tout simplement parce que nous sommes là, immergés dans l'histoire et les histoires, aux prises avec nous-même et avec les autres. Dans l'instant, nous ne sommes guère sereins parce que nous voulons et que le vouloir est souvent tourmenté, toujours actif, systématiquement partiel. Nous voulons toujours quelque chose et, dans une situation donnée, cela signifie que nous excluons ou sous-estimons toujours autre chose. L'action, finalement, n'est sereine que pour celui qui n'agit pas ou trouve l'apaisement en bout de course, quand on peut s'adonner à l'esthétique, fût-ce l'esthétique de l'intelligence. Dans le quotidien, ce sont plutôt la passion et l'urgence qui décident et, pour le pédagogue ce sont sans doute – une oscillation jamais très facile à vivre – le désir de se voir reconnu comme celui à qui l'on doit l'essentiel et la tentation de se vouloir, par dépit, celui qui n'a rien donné* » (Meirieu, 1997, p. 53).

Après avoir envisagé les espaces de liberté qui président à la recherche et à la formation, nous explorerons le travail d'enquête mis à l'œuvre dans l'utilisation des traces.

Puis nous interrogerons la place des émotions dans la formation avant de réaliser, à partir du modèle d'Huberman, une proposition de modèle de développement que nous appliquerons aux dispositifs observés ou vécus.

Chapitre 1 : La recherche et les espaces de liberté

1.1 La question de la confidentialité

1.1.1 Analyse de pratique et confidentialité des participants

> « *La plupart des dispositifs supposent la rupture de la confidentialité du travail enseignant : tantôt un volontaire doit exposer face à un groupe une situation qu'il a vécue, tantôt on visionne l'enregistrement d'une séance conduite par une personne présente, tantôt des pairs assistent à une séance avant de l'analyser. Dans tous ces cas la question de la confidentialité est rendue plus cruciale par le fait que l'analyse se focalise souvent sur des moments difficiles. Des garanties de confidentialité doivent donc être apportées aux enseignants qui acceptent de se livrer à ces analyses et les participants doivent s'engager à les respecter. Cette confidentialité se double d'un droit de réserve : l'enseignant volontaire, qui présente un moment de sa pratique à d'autres, n'est pas tenu de répondre à toutes les questions qui lui sont posées* » (Collectif, 2003, p. 11).

Analyser sa pratique professionnelle en présence de pairs c'est exposer mais c'est aussi s'exposer, c'est parler ses réussites mais c'est aussi mettre à jour ses difficultés et donc ses faiblesses. Parfois c'est mettre à nu ses valeurs, c'est souvent les confronter à celles du groupe, à celles des pairs, à celles des pair-experts.

> « *Chacun donc parle de sa pratique* […] *C'est une parole qui cherche à dire aux autres ce qui a été vécu. Par ailleurs, chacun écoute et c'est cette écoute qui fait la qualité de la parole. Parce qu'on se sait écouté et respecté pour soi même on peut dire ce que l'on n'arrivait pas à se dire à soi-même* […] *Deux règles sont nécessaires pour que ce travail soit possible : la règle de suspension du jugement – chacun parle comme il l'entend et il est interdit de le juger sur ses dires – et la règle de confidentialité qui interdit à chacun de faire part à l'extérieur de ce qu'a pu dire un membre du groupe »* (La Monneraye (de), 2005, p. 3).

Dans toute analyse de pratique, un cadre est fixé.

> [Ce cadre présente souvent des] « *caractères de lieu, de temps et de règles liées à des dispositifs de travail qui autorisent certaines façons de sentir, de penser, d'être en relation, et en suspendent d'autres : l'invitation à la confidentialité* » (Pechberty, 2008, p. 37).

> « *En début d'année, j'invite le groupe d'étudiants à garder la confidentialité sur ce qui sera dit en cours et à respecter la parole des autres comme la sienne* » (Pechberty, 2008, p. 42).

> « *Il est indispensable que le travail d'analyse de la situation se limite au temps du GEASE et que la* situation *soit restituée à son auteur à la fin du travail d'analyse lors du quatrième temps. Toutefois, pour les besoins du groupe, il sera possible de faire usage en son sein de ce qui est produit pendant le GEASE, même si l'on s'interdit d'en* faire mention *à l'extérieur (*confidentialité*)* » (Fumat, Vincens, Étienne, 2003, p. 36).

Le sujet peut éprouver la difficulté à dire (et parfois à se dire) devant un inconnu car lorsqu'il dit, écrit ou dessine, il donne à voir, il donne à se voir. Aussi, si certains voient arriver le chercheur comme la possibilité d'une tierce personne dans le groupe dont la présence peut permettre une régulation, d'autres voient le chercheur comme celui qui cherche, celui qui cherche à savoir. Ses questions sont alors vécues comme dérangeantes ou auxquelles il ne saura de toute façon pas répondre…

Cela peut-être vécu de la même façon par le formateur du GAP, qui pourrait avoir peur de montrer ce qu'il fait par crainte que l'on découvre l'inadéquation des actions proposées aux enseignants stagiaires par rapport au plan de formation de l'IUFM.

Avec la question de la confidentialité, est abordée ici la question du pair et du pair expert qui, selon la perception que l'autre a de lui, bloque en amont tout engagement dans le travail, que ce dernier soit un apprentissage initial ou bien un simple renforcement et élargissement.

1.1.2 Analyse de pratiques et évaluation de la formation

La mise à nu présentée au paragraphe précédent peut expliquer la difficulté pour certains de dire au sein du groupe les difficultés rencontrées, cette exposition pouvant être alors vécue comme dangereuse par rapport à l'évaluation de la formation et ce d'autant plus que les formateurs assurant les GAP peuvent être impliqués dans cette évaluation.

Ainsi la question de la confidentialité a-t-elle souvent bloqué le chercheur dans la récolte de données, étant parfois obligé, à la demande du groupe, d'effacer la bande audio réalisée en fin de séance.

1.1.3 Des écrits : premiers pas de non confidentialité

Les groupes dans lesquels j'ai pu prélever des données audio avaient déjà l'habitude d'une communication du résultat de l'analyse de pratique par un écrit. Certes cet écrit n'est distribué qu'aux participants à l'analyse de pratique, mais chacun sait que si « les paroles s'envolent, les écrits restent ». Ces écrits constituent cependant un premier pas vers une communication externe de ce qui se passe lors de la séance. Ils peuvent être réalisés soit par les stagiaires eux-mêmes et ce, à tour de rôle (cas des stagiaires du GAP PLC2 Mathématiques) ou bien par le formateur sous la dénomination « Les échos de pratiques » (cas du GAP de PE2 et du GFT PLC2). Ces écrits font généralement l'inventaire des possibilités imaginées par le groupe par rapport aux problèmes soulevés lors des analyses de pratique professionnelle. Cependant, à la lecture de ces traces écrites (Annexe 23), nous

pouvons constater que très souvent la situation analysée est décontextualisée. Ainsi dans un GAP PLC2 mathématiques il est simplement resté les deux mots « bavardages systématiques », ce qui ne peut constituer une situation, trop peu d'éléments étant fournis pour interroger la situation et surtout les réponses adaptées à la situation.

Cet écrit, nommé « Échos des Pratiques » réalisé par le formateur après l'action de formation, recense des éléments de travail du groupe. Cependant, il est de plus en plus pensé, comme une ressource pour enseigner.

Ainsi, au cours d'un atelier lors d'une semaine de formation consacrée à « Enseigner à l'école maternelle » il a été mis en place une APPTPP à partir d'une pratique professionnelle d'un maître formateur concernant une séance utilisant des presse-agrumes en petite et moyenne section de maternelle.

Pour cette analyse de pratique l'enseignante formatrice a remis au formateur un certain nombre de traces de la pratique : une collection de sept photographies (TM) dont 5 sont présentées annexe 56a, un enregistrement sonore (TM) d'une partie de la séance, quelques vidéos courtes (TM) ainsi que la collection de presse-fruits (TT) utilisée en classe. Quand ils réalisent une intervention à l'IUFM, les enseignants formateurs arrivent souvent chargés des traces de leurs pratiques professionnelles qui, ne pouvant tenir sur une clé USB, emplissent leurs paniers !

Le formateur a alors choisi dans ces traces celles qu'il pense être, en les mettant en énigme, en capacité de : déclenchement d'un travail de recherche d'activités (la photographie de la classe avant l'entrée des élèves et un presse-fruit particulier), de construction de scénarios (les sept photographies), d'un enrichissement des objets utilisés en lien avec la collection.

Une fois cette mise en énigme de certaines traces réalisée, le formateur met en intrigue ces traces :
a – Par groupe de trois ou quatre, vous recevez la photographie du dispositif (TM) prévu par l'enseignante avant que les élèves n'entrent en classe, comment lanceriez-vous l'activité ?
b – Un presse-agrume (TT) est présenté au groupe (sans dire ce que c'est !), il s'agit de dire ce que c'est…
c – La collection de presse-agrumes (TT) utilisée lors de la séance est dévoilée, il s'agit maintenant de rechercher des activités possibles et pertinentes à l'école maternelle
d – Il s'agit d'envisager les objets qui pourraient-être associés à la collection…
e – Suit l'écoute audio (TM) d'un moment de classe : le lancement de l'activité.
f – Cinq photographies (TM) supplémentaires (Annexe 56a) sont proposées afin de dégager différentes étapes et de construire des scénarios de séances.
g – Enfin, la parole (TC) est donnée à l'enseignante-formatrice.
h – Une phase de questionnement est prévue.

Lors de la séance, les traces mises en énigme sont mises en histoire par le groupe lors du travail préalable à la parole de l'enseignante-formatrice.
A la suite de l'action de formation, les « Échos de pratiques » rédigés par le formateur et le maître formateur, font apparaître d'une part : les propositions élaborées par les membres du groupe face aux traces mises en énigme par le formateur (quelques scénarios sont présentés dans l'annexe 56b) et d'autre part des fiches-outils permettant de faire des choix d'activités

et… de matériel pour donner du sens à ces activités proposées dans une progression réfléchie, et prévoir la construction de compétences chez les élèves qui les réalisent, le tout pour monter le scénario du projet et lui donner du sens (Annexe 56c).

1.1.4 Conditions de collaboration avec les acteurs

Les difficultés rencontrées par rapport au principe de confidentialité ont amené, lorsque l'autorisation de réaliser des enregistrements audio des séances était accordée par tous les membres du GAP, formés et formateur(s), à l'élaboration d'un contrat (Veyrunes, Bertone et Durand, 2003) de collaboration entre les participants et le chercheur.

> [La question éthique des relations entre chercheurs et participants] *revêt une acuité particulière lorsque les chercheurs prennent pour objet le travail des enseignants et s'orientent vers l'analyse du développement de leur activité en classe. Quatre questions d'ordre éthique se posent : 1) la légitimité de la rupture de la confidentialité du travail de l'enseignant, 2) la perturbation du travail dans la classe par les chercheurs, 3) l'éventualité d'un regard normatif sur les pratiques des enseignants, 4) la stigmatisation positive ou négative des participants. Ces questions soulignent les liens entre implications épistémologiques et préoccupations éthiques dans l'analyse du travail.* […]
>
> […] *Le contrat énonce les objectifs et la méthodologie de la recherche et établit plusieurs principes d'ordre déontologique et éthique : 1) il pose la collaboration sur la base d'une égalité telle que le chercheur ne se place pas en surplomb mais peut, à la demande des participants, conseiller, aider ; 2) il énonce les règles classiques des codes de déontologie liées à la méthode de cette recherche […] ; 3) il limite à trois années la durée prévue de la recherche mais reconnaît aux participants le droit de rompre leur engagement ; 4) il précise qu'ils ont le contrôle permanent des données brutes dont ils peuvent à tout moment demander la restitution ; 5) il donne aux participants la possibilité de décider de l'opportunité ou non de la réalisation d'un enregistrement ; 6) il définit les conditions matérielles de recueil de données.* (Veyrunes, Bertone et Durand, 2003)

Ainsi face aux problèmes liés à la confidentialité et à l'évaluation, progressivement au cours de la recherche, un document posant la collaboration entre le chercheur et les participants (formateurs et enseignants débutants) s'est imposé. Le modèle de contrat utilisé pour l'enregistrement des séances du Groupe d'Accompagnement Professionnel de Mathématiques est présenté en annexe 57. Il est adapté d'Amouroux, 2006, et composé de cinq articles fixant les points essentiels de cette collaboration : le thème de la recherche, le nombre et les dates des différentes observations nécessaires à la recherche (Article 1), la méthode de recueil de données (Article 4), la confidentialité des données (Article 4), la possibilité de rupture de contrat (Article 5) et enfin la restitution des données (Article 4).

1.2 Un accompagnement avec des espaces de liberté autorisés

1.2.1 La fonction accompagnante des traces

Dans les groupes d'analyse de pratique nous accordons aux traces une fonction accompagnante auprès de l'acteur mais aussi auprès des pairs. Cette fonction accompagnante s'effectue lors de la remémoration d'actions passées. Lors de la verbalisation, l'acteur fournit plus de détail, il s'interroge même en réinjectant ce qui l'a perturbé dans le travail effectué par les pairs.

Les traces, et plus particulièrement les traces témoin, sont également accompagnantes pour les pairs qu'ils soient débutants ou non, elles permettent de contextualiser rapidement la situation, voire de la préciser sur les plans des contenus abordés avec les élèves et de la préparation effectuée par l'enseignant. Elles peuvent permettre d'accéder à des démarches aussi bien de l'enseignant que des élèves.

La collection de traces fournie peut être enrichie, certaines peuvent être comparées, des modifications peuvent être envisagées, réalisées ouvrant ainsi à de nouvelles expérimentations en classe. Les traces sont alors le support d'un travail réflexif collectif, elles augmentent le capital du répertoire à la fois par la simple compilation des ressources qu'elles représentent mais surtout par les réflexions menées à partir sur celles-ci. Ce travail réflexif collectif à partir des traces, par l'expression des représentations, est un moteur du changement.

Cependant, il ne faut pas négliger l'effet des nombreuses rencontres offertes par la formation : rencontres de pairs, rencontres de divers lieux, rencontres de nombreux professionnels et avec eux, rencontres de démarches et d'approches différentes :

> « *L'accompagnement dans les dispositifs de formation en alternance : dans de tels dispositifs, les apprenants entreprennent des parcours de professionnalisation en réalisant des « trajectoires » individualisées d'apprentissage. Elles les conduisent à « naviguer » entre des situations de formation (stages, modules,* e-learning*, séminaires, voyages d'étude…) et des situations de travail qui doivent être rendues professionnalisantes : participation à un projet transversal, réalisation d'une mission d'étude, rotation de postes, exercice de la fonction de* tuteur […] *Une telle alternance fait passer les apprenants « entre plusieurs mains », entre plusieurs acteurs : formateurs de diverses disciplines, tuteurs…* » (Le Boterf, 2004, p. 39).

1.2.2 Des espaces de liberté aménagés

La fonction accompagnante des traces ne peut se jouer que si des espaces institutionnels sont aménagés au cours de la formation. Ces espaces de liberté permettent la libre parole des participants loin de l'oreille du formateur. Ainsi, dans l'action « peurs et

surprises » le travail de groupe instauré après l'écrit demandé, a permis aux participants d'échanger leurs points de vue différents de la prérentrée et de la rentrée. Nous avons vu qu'un échange a été appelé lors de la recherche de ressources collectives par la trace écho d'une participante.

Dans une formation d'adultes, le formateur n'a pas pour mission de tout contrôler, les espaces de liberté ménagés de manière institutionnelle permettent une prise de responsabilité par les participants et peut-être même une prise de risques. Le but essentiel étant bien qu'ils communiquent, qu'ils échangent, qu'ils analysent les pratiques passées, qu'ils mutualisent, qu'ils constituent ensemble un répertoire dans lequel ils pourront ensuite puiser de manière ajustée dans les prises de décisions lors des actions d'enseignement futures.

> « *C'est tout l'intérêt de ces groupes de parole* […] *que de nous permettre de travailler entre enseignants sur nos pratiques professionnelles. Il s'agit bien là de communiquer,* […] *c'est-à-dire de participer à cette rencontre où des êtres singuliers, différents,* […] *où il ne s'agit pas de prendre de décision commune, mais de se parler et de s'écouter pour que chacun ensuite prenne lui-même la décision qu'il lui revient de prendre* » (La Monneraye (de), 1999).

Les espaces de liberté permettent également à chacun d'opérer le travail nécessaire à l'évolution de ses représentations. Ces dernières évoluant au contact de la pensée des pairs.

> « *Cet accompagnement s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste s'il se veut un "soutien axé sur la construction des connaissances |et le développement de compétences] des personnes accompagnées en interaction* [et réflexion] avec les pairs " (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 200) […] *Un tel accompagnement tient compte des interactions à créer* » (Lafortune, 2008, pp. 12 et 13).

> « *L'on retrouve ici la question du sujet qui ne se réduit pas à celle de ses assujettissements : sa liberté est là grâce à ce travail dans l'ombre ou dans la nuit au profit de son propre désir. La liberté de chacun est liée au fait de s'autoriser à penser dans l'ombre ce qu'il n'est pas toujours bon de dire en pleine lumière »* (La Monneraye (de), 2005, p. 6).

La comparaison des dispositifs mis en œuvre en GAP PLC2 Mathématiques (Annexe 58) fait apparaître que les enseignants débutants sont confrontés à des dispositifs différents qui comportent toutefois des règles similaires notamment celles de confidentialité et de non jugement. Les trois dispositifs font appel à des traces : traces mémoire pour les « bavardages systématiques », traces rapportées pour le « retour sur visite formative » et traces témoin pour l'APPTPP. Ces traces, ont dans les trois dispositifs, une place centrale. Cependant, dans le premier cas elles permettent un choix de la part des stagiaires, une description et une approche didactique de la part du formateur, dans le second cas, même si un travail de groupe a été mis en place, il s'agit d'une communication d'informations par le formateur et dans le troisième cas des mises en recherche sont mises en place. Le temps de

parole accordé aux participants et la prise en compte du travail effectué par le (ou les) groupe(s) sont variables d'un dispositif à l'autre.

1.2.3 Des postures à réinvestir

Les dispositifs mis en place avec les PE2 et les PLC2 initient ces derniers à des postures qu'ils peuvent réinvestir dans l'exercice de leur profession. En voici quelques exemples :

- La suspension du jugement, l'écoute

- lors du travail en classe, au cours de débats et de discussions à visée philosophique
- dans les « éducations à … »
- lors des rencontres parents-enseignants
- lors d'un travail en équipe d'enseignants et avec d'autres partenaires (services de soins par exemple).

- L'utilisation de traces témoin et mémoire

- en classe : elles permettent un travail sur la métacognition. Celle-ci peut être assistée par des photographies réalisées par l'enseignant : nous nous souvenons du travail mené par l'enseignante de petite et moyenne section à partir des photographies de la séance sur les escargots,
- en formation, l'utilisation des traces fournies par les cahiers d'expériences mais aussi de celles des cahiers de brouillons pour la production d'écrits ou en mathématiques, est une source de réflexions car elles peuvent permettre d'identifier des démarches et des procédures utilisées par les élèves mais aussi les difficultés rencontrées.

Chapitre 2 : De l'archéologie à la narration

2.1 Des disciplines nécessairement complémentaires

2.1.1 Archéologie et Histoire

L'histoire et l'archéologie, sciences du passé, ont en commun cette quête de la reconstitution de l'Histoire des Hommes, de l'histoire des humanités de la Préhistoire à l'époque contemporaine, de son écriture. Toutes les deux reposent sur la collecte de traces matérielles laissées par l'homme, conservées par le hasard du temps et de leur analyse. Alors que les sources principales des historiens sont les textes, celles des archéologues sont issues de travaux de terrain, les fouilles mais aussi de travaux de laboratoire qui permettent, souvent grâce à la pluridisciplinarité voire même l'interdisciplinarité, de fournir des précisions. L'histoire et l'archéologie sont deux disciplines qui convergent donc vers un même but, cependant la seconde est plus récente, parfois qualifiée de science auxiliaire (avec l'héraldique et la généalogie). Ces derniers temps, elles s'apportent mutuellement des éléments, des indices pour l'écriture de l'Histoire de l'Homme. Ainsi les écrits apportent à l'archéologie des descriptions, des évolutions que confirment ou non les interprétations, et l'archéologie apporte à l'historien des faits que ne peuvent recéler les textes. Lectures, interprétations d'indices, mises en liens, formulation d'hypothèses mais aussi sens de l'éthique sont donc au cœur du travail de l'historien et de l'archéologue.

> « *L'histoire est la relation, la conjonction, établie, par l'initiative de l'historien, entre deux plans d'humanité, le passé vécu par les hommes d'autrefois, le présent où se développe l'effort de récupération de ce passé au profit de l'homme et des hommes après* » (Marrou, 1964, p. 37).

> « *L'archéologie n'entreprend pas de traiter comme simultané ce qui se donne comme successif ; elle n'essaie pas de figer le temps et de substituer à son flux d'évènements des corrélations qui dessinent une figure immobile* » (Foucault, 1969, p. 220).

Pendant très longtemps, l'Histoire a été envisagée comme un récit chronologique d'évènements dans un souci de recherche de vérité du passé ; sans renier cette approche qui est indispensable, elle s'est aujourd'hui tournée vers l'étude des structures, entre autres, sociales, économiques et politiques. Elle est donc passée, comme les disciplines scientifiques, d'une approche analytique à une approche systémique plus globale mettant alors à jour les interactions de l'Homme dans son environnement social, économique et politique.

> « *La nouvelle pensée semble avoir spontanément appris à regarder le monde au macroscope. A détecter et à reconnaître ses grands* patterns. *Cette vision globale l'a conduite à substituer la systémique à l'analytique. Le subjectif partagé à l'objectif difficilement communicable* » (de Rosnay, 1975, p. 279).

> « *Pourquoi, finalement,* […] *je suis devenu archéologue ? L'attrait des évènements passés et présents fut sans soute essentiel, mais, à cette tendance, s'est ajouté le besoin de partir d'un cadre matériel, de m'attacher à un contexte concret.* […] *Le besoin d'images, de tangible, de traces pour mieux lire et revisiter le passé* » (Guilaine, 2010, p. 269).

Ainsi l'archéologie nous apporte des traces matérielles, du concret, du palpable et ne travaille pas uniquement à partir de discours. Il y a ainsi à toucher, à observer, rassembler, assembler, compléter mais aussi à corréler, à imaginer.

C'est le besoin de concret qui a donc animé la mise en place d'APPTPP avec des débutants. Les dispositifs, supports de cette recherche, utilisent fréquemment les traces témoin et les traces mémoire afin qu'ils puissent toucher, assembler, corréler et ainsi qu'ils puissent mieux visualiser et imaginer des situations de classe.

Nous avons déjà abordé précédemment le fait que les traces témoin soient recherchées, compilées, choisies voire même fabriquées par le formateur à partir d'indices trouvées dans la fiche de préparation de l'acteur ou encore dans la vidéo ou les photographies de la classe. Le formateur doit donc assurer un travail d'archéologue à partir des indices fournis, laissés par le résultat de l'action. Comme pour l'archéologue, cette seule compilation ne suffit pas, il est nécessaire de reconstruire, de construire à partir des liens qui peuvent apparaître par la manipulation de ces traces et des données qu'elles nous livrent. Dans ce travail d'experts, les débutants peuvent alors être accompagnés par la seule présence des traces.

2.1.2 Pédagogie et didactique

> « La pédagogie emprunte son premier sens à l'étymologie (le pédagogue est l'adulte qui conduit l'enfant vers le savoir). […] La pédagogie est devenue, peu à peu, sinon une science, du moins une discipline scientifique capable de se référer aux œuvres des grands pédagogues du début du XXème siècle » (Best, 1994, p. 728).

> « *Durkheim avait déjà senti la difficulté de donner une définition précise de la pédagogie ; sa formule bien connue – bien qu'elle ne soit pas très claire sur le plan épistémologique – est la suivante : " La pédagogie est une théorie pratique " de l'éducation. Nous préférerions dire que " La pédagogie est une réflexion sur les finalités de l'éducation et une analyse objective de ces conditions d'existence et de fonctionnement ; elle est en rapport direct avec l'action éducative qui constitue son champ de réflexion et d'analyse sans toutefois se confondre avec elle"* » (Mialaret, 1991, p. 7).

> « *La pédagogie ne doit pas seulement "tenir compte" des contenus d'apprentissage, mais n'existe pas sans intégrer complètement la question des savoirs, du choix de ces derniers, de*

> *leur présentation, des conditions de leur appropriation, de leur évaluation, etc. Une pédagogie en apesanteur disciplinaire serait contraire aux finalités de l'Ecole et, en tout premier lieu à la première d'entre elles : la transmission des savoirs qui permettent aux élèves d'entrer dans le monde, de le comprendre et de rendre plus habitable…* » (Meirieu, 2004, p. 138).

La didactique quant à elle « *désigne les processus d'enseignement et d'apprentissage du point de vue privilégié des contenus* » (Martinand, 1994, p. 254).

Comme Dominique Bucheton, nous nous inscrivons dans « *la didactique* [qui] *s'intéresse :*
1) aux personnes et non à des sujets *seulement épistémiques*
- à leurs rapports culturels aux objets enseignés
- à leur développement cognitif, langagier, identitaire, social
2) aux objets de savoir enseignés *et aux* gestes d'étude *et* postures *qui en permettent l'appropriation ;*
3) au rôle des contextes et situations scolaires ;
4) aux gestes professionnels spécifiques *qui permettent la mise en relation pour les élèves de ce qui précède* » (Bucheton, 2009, p. 39).

Dans les analyses de pratique enseignante, nous naviguons entre pédagogie et didactique, d'où notre interrogation à l'observation du GAP mathématiques sur les « bavardages systématiques », la question mathématique n'étant pas assez interrogée par rapport au côté pédagogique des bavardages.

> « De leur côté, ceux et celles qui visitent des classes – formateurs, inspecteurs, collègues – et sont amenés à faire de l'analyse de pratique ne peuvent séparer ces deux volets du même métier ; s'ils le font, c'est tout simplement, parce qu'ils manquent d'outils, en particulier pour la dimension pédagogique » (Meirieu, 2004, p. 139).

Prendre en compte différentes traces permet de rapprocher didactique et pédagogie comme nous l'avons vu pour l'analyse de pratique sur la séance à partir du chapitre II de « L'œil du loup ». En effet dans cette séance d'analyse, les différentes photographies proposées permettaient d'approcher la didactique alors que le traitement de l'imprévu était sur le versant pédagogique mais en lien avec le travail donné aux élèves. Les réponses des stagiaires témoignent d'ailleurs de leur prise en compte de la situation d'exercice réalisé en classe.

Cependant, des éléments du contexte restent obscurs dans cette situation si l'enseignant de la classe ou même l'élève ne donne son point de vue. Dans le cas qui nous occupe prendre connaissance du fait que l'élève lit beaucoup. Alors que la plupart des élèves de la classe lit tout juste ce qui est demandé par l'enseignant, cet élève a lu le livre en entier dès son achat. Il connaît donc toute l'histoire et il montre dans le traitement du chapitre II les nombreux liens qu'il opère avec la suite du roman. Savoir cela change peut-être la vision que l'on peut avoir du traitement du problème rencontré.

> « *Montrer, au quotidien, que la réflexion pédagogique, non seulement est au service des savoirs, mais permet de les explorer et de les enseigner de manière plus exigeante : car, en découvrant l'obstacle de "celui qui n'en veut pas" ou de "celui qui ne comprend pas", on peut précisément se retourner vers les savoirs, y rechercher de nouvelles dimensions, tenter d'y découvrir de nouvelles prises.Ainsi la pédagogie, loin de détourner d'une attitude active au regard du savoir qu'on enseigne, l'encourage et la développe* » (Meirieu, 2004, p. 140).

2.2 L'analyse de pratique : une enquête

> « *Le rôle majeur de l'analyse* […] *s'appuie sur une mise en récit (l'évocation) mais aussi sur une mise en pièces (l'analyse) de l'action* » (Étienne, Jean, 2007, p. 436).

Dans les situations de formation analysées, et donc dans les analyses de pratiques observées, il se dégage deux courants : un premier courant qui met en primum le récit de l'acteur suivi par la « *mise en pièces* » grâce au questionnement (GEASE, situation interpellante en sont des exemples) et un second courant qui part de la « *mise en pièces* », qui est dans les deux courants de fait, pour arriver au récit de l'acteur (séance de formation sur les escargots, APPTPP par exemple). De fait parce que le récit, le dessin, la saynète sont trois formes différentes de mise en histoire de la pratique qui « *ne se contente*[nt] *donc pas de décrire, il*[s] *mette*[nt] *en ordre, et faire se succéder n'est pas innocent* » (Cifali, André, 2007, p. 215).

> « *Raconter, c'est réinterroger une histoire, la réinventer, peut-être, à coup sur en réinterroger le sens. Le récit, sans trêve, mène l'enquête, qu'il s'agisse d'un conte de fées, d'un polar ou d'une recherche scientifique. Sa lenteur même, l'intériorisation des mots surgis sur la page, contraignent à des ralentis et à des "divagations" riches de sens* » (Cifali, André, 2007, p. 202).

> « *Raconter, c'est se faire auteur de sa propre histoire* » (Cifali, André, 2007, p. 203).

Dans les deux cas des éléments sont absents, soit du discours de l'acteur, soit de la collection des différentes « *pièces* » éparses fournie par le formateur. Cette absence d'éléments masque la compréhension de la situation par les pairs : la situation apparaît donc « *indéterminée* » (Dewey, 1938, 1993).

C'est le travail de ces derniers qui va permettre de lever cette indétermination. Ainsi, chaque participant donne libre cours à son imagination de professionnel, pas seulement, pour réaliser un assemblage par mises en relations des « *pièces* » retenues et des indices recueillis mais également soit par le questionnement (premier courant), soit par l'interrogation des « *pièces* » contenues dans la collection proposée (second courant).

> « *L'idée est avant tout l'anticipation de quelque chose qui peut arriver : elle marque une possibilité.* […] *Les idées sont des*

> *conséquences anticipées (des prévisions) de ce qui arrivera quand certaines opérations seront effectuées en tenant compte des conditions observées et sous leur direction* » (Dewey, 1993, p. 174).

> « *Les idées sont opérationnelles en ce qu'elles provoquent et dirigent les opérations ultérieures de l'observation ; ce sont des propositions et des plans pour agir sur des conditions existantes de façon à amener de nouveaux faits à la lumière et à organiser tous les faits choisis en un tout cohérent* » (Dewey, 1993, p. 178).

Cet assemblage est, d'une part singulier, car personnel à chaque membre du groupe ; même si parfois un assemblage est réalisé par le groupe, les mises en relations ne peuvent faire l'unanimité, elles restent donc individuelles, n'apparaissent souvent dans le modèle commun que celles qui ont reçues soit le consensus, soit qui ont donné, de la part d'un membre ou de plusieurs membres du groupe, un lâcher-prise. Mais cet assemblage est à tout moment labile, mouvant au cours de la séance car tout indice nouveau, repéré en tant que tel et intégré, peut le déformer et permettre la constitution d'un nouvel assemblage. Au cours de son activité intellectuelle, il produit donc des assemblages qui lui font entrevoir des pratiques différentes et qui lui permettent, dans les deux courants, de formuler ou non des hypothèses.

> « *Une hypothèse, une fois suggérée et soutenue, se développe en relation avec d'autres structures conceptuelles jusqu'à ce qu'elle reçoive une forme dans laquelle elle peut produire et diriger une expérimentation qui dévoilera précisément les conditions qui ont le maximum de force possible pour déterminer si l'hypothèse doit être acceptée ou rejetée, ou bien, il se peut que l'expérimentation indique les modifications que requiert l'hypothèse pour être applicable, c'est à dire convenir à l'interprétation et à l'expérimentation des éléments du problème* » (Dewey, 1993, p. 177).

> « *Hypothèses = anticipations provisoires de solutions possibles* » (Fabre, 2006, p. 22).

Tout ce travail rend la situation intelligible aux yeux de chaque pair. Nous soulignerons ici l'importance du groupe qui accroit, démultiplie les indices prélevés et la verbalisation de relations soit lors des hypothèses (courant 1), soit lors du travail de groupe (courant 2). Progressivement, la situation devient alors « *déterminée* » (Dewey, 1938, 1993), cependant tout élément ou point de vue avancé, par l'acteur, un pair ou le formateur, peut modifier cette détermination chez le sujet.

> « *Du monde, nous n'avons que des versions de versions* » (Clavier, 2000, p. 75).

Ainsi, les traces écho vont participer chez l'acteur, et chez les pairs, à cette modification. Nous nous situons donc bien ici dans le cadre de l'enquête tel qu'il a été défini par Dewey :

> « *L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de*

> *la situation originelle en un tout unifié.* [… La situation indéterminée] *a un objet idéel ou conceptuel. Cet objet représente des moyens et des fins possibles de solutions. Il anticipe une solution et se distingue nettement de l'imaginaire parce que, dans la mesure où il devient opératif, c'est-à-dire dans la mesure où il provoque et dirige de nouvelles observations qui fournissent une nouvelle matière factuelle* » (Dewey, 1938, 1993, p. 169 et 183).

A tout moment au cours de ce travail intellectuel, la faisabilité est interrogée et se mettent en place des boucles de rétroaction permettant de revenir à des assemblages précédemment élaborés.

> « *On admettra, je suppose, que l'enquête est en relation avec le doute »* (Dewey, 1938, 1995).

Que peuvent alors être les « *pièces* » participant à l'assemblage ? Pour Dewey, il y a les faits, les idées et les suggestions, nous rajoutons à la suite de nos travaux, les traces. Cependant nous conserverons les distinctions faites par Dewey entre faits, idées et suggestions :

> « *Les faits prouvent et éprouvent une idée dans la mesure où ils peuvent être organisés les uns avec les autres. Il n'y a organisation que s'ils sont en interaction réciproque* » (Dewey, 1993, p. 178).

> « *L'idée est avant tout l'anticipation de quelque chose qui peut arriver : elle marque une possibilité.* […] *Les idées sont des conséquences anticipées (des prévisions) de ce qui arrivera quand certaines opérations seront effectuées en tenant compte des conditions observées et sous leur direction* » (Dewey, 1993, p. 174).

> « *Les idées sont opérationnelles en ce qu'elles provoquent et dirigent les opérations ultérieures de l'observation ; ce sont des propositions et des plans pour agir sur des conditions existantes de façon à amener de nouveaux faits à la lumière et à organiser tous les faits choisis en un tout cohérent* » (Dewey, 1993, p. 178).

> « *La suggestion devient une idée quand on se demande […] si elle peut être le moyen de résoudre la situation donnée* » (Dewey, 1993, p. 175).

> « *Les suggestions surgissent simplement, comme ça, elles jaillissent, elles se présentent à nous. Elles peuvent donc devenir des* stimuli *pour diriger des activités réelles* » (Dewey, 1993, p. 175).

2.3 Importance de la phase de narration

> « *Il y a les discours, et l'action qui révèle les contradictions des discours et oblige à des choix fonctionnels, eux-mêmes interrogateurs*

de la pensée productrice de discours et du discours producteur de pensée » (Cros, 1998, p. 22).

Dans la dramatisation tout comme dans l'analyse de traces mémoires, se pencher trop longtemps sur la vérité, ancre sur le passé et non sur l'avenir. Or cette vérité n'appartient, seulement qu'en partie, à celui qui a proposé la situation et l'écart, sur lequel se fonde l'analyse de pratique, ne peut-être approché finement par les pairs qui étaient absents lors de l'action.

Il s'agit donc bien ici d'écouter des pratiques, d'en vivre des différentes et de réaliser, en échos, un travail intellectuel sur ses propres pratiques afin d'augmenter le répertoire collectif et ainsi son propre répertoire.

> « *Pour Aristote, la mécanique de la tragédie s'agence à ce qu'il nomme le « muthos », que Ricœur traduit par la « mise en intrigue ». Elle se compose des trois temps qui marquent nécessairement l'inscription de l'évènement dans la durée :*
>
> *- c'est d'abord le nœud (désis) et le passé, les contextes apportent une tension, une attente, un peu comme si une rupture était à présager ;*
>
> *- puis vient l'évènement, il est la manifestation de la vérité d'un acte commis ; il éclate et réinverse la situation ; Aristote le nomme peripeteia, ce que l'on pourrait traduire par « coup de théâtre » puisqu'il y a l'idée d'une chute involontaire qui montre l'instabilité de la situation ;*
>
> *- enfin, vient le temps du « dénouement (lusis) » qui permet de prendre progressivement conscience de la situation nouvelle et d'en développer toutes les conséquences, notamment en termes de connaissances nouvelles, d'enrichissement du répertoire d'actions.* » (Jean, Étienne, 2009)

La phase de narration, par l'apport qu'elle peut réaliser sur des éléments perçus du passé, est donc importante dans les dispositifs d'analyse de pratique. C'est cette phase qui, par la gestion intellectuelle des écarts entre le verbalisé ou le réalisé et le perçu du passé en actes, va permettre d'une part, une distanciation des participants et d'autre part celle de l'acteur.

> « *Faire le récit d'un cours d'action, c'est transformer les évènements en histoire. C'est les replacer au sein d'une totalité intelligible. Pour qu'il y ait récit, il faut qu'un décor soit planté, que des acteurs soient positionnés et présentés, qu'une intrigue soit mise en scène. L'intrigue c'est l'ordre dans lequel les évènements d'une histoire sont enchaînés. Dans une histoire, il existe toujours un contexte, des personnages qui agissent, des buts qu'ils poursuivent, des moyens qu'ils mettent en œuvre pour les atteindre. C'est le déroulement réel de l'action qui est à retracer. Cela signifie la nécessité de raconter un cheminement, de proposer une version dynamique des faits, de situer l'intervention des acteurs et non plus seulement l'influence des facteurs, de discerner les étapes et les*

> *moments clés, de raisonner en termes de scénarios plutôt qu'en tableau* » (Le Boterf, 2004, p. 95).

En outre, cette étape, par l'apport d'éléments de contexte et de singulier, nourrit le répertoire collectif dans lequel chacun peut ensuite puiser afin d'enrichir son répertoire individuel. Elle entraîne également le débutant à imaginer ce qui s'est passé dans la classe et l'amène donc progressivement à des séances d'analyse de pratique, du type du GEASE, dans lesquelles les traces témoin ne sont pas présentes matériellement mais peuvent être présentes dans le discours. Nous pensons donc que des analyses de pratique utilisant, pour un temps, le passage par des traces témoin peuvent être un dispositif accompagnant pour le débutant du fait même que ces traces renvoient à des savoirs mis en jeu dans la classe : savoirs de l'enseignant, savoirs de l'élève et savoirs à acquérir.

> « *Elle* [la théorie] *permet d'agir plus efficacement sur le réel, parce que le moment du détour a permis d'en construire une représentation réfléchie* [...] *dans la mesure où elle permet à l'action de s'accomplir dans le monde symbolique avant de le faire dans le monde matériel.* […] *La théorie introduit du doute systématique, du questionnement critique, une remise en cause incessante* [...] *elle ouvre des perspectives, rebat les cartes, fait entrer de l'air frais. Surtout elle nous fait échapper aux urgences pour introduire de la distance, de la mise en perspective* » (Astolfi, 2008, p. 31).

Chapitre 3 : La place des émotions dans la formation

3.1 La question des gestes professionnels

3.1.1 Gestes professionnels, gestes professionnels d'ajustement

Dans la recherche, nous avons considéré que tout acte ou toute action verbalisé dans un dispositif d'analyse de pratique peut être rattaché à un geste professionnel. Nous avons choisi de les rattacher à ceux du modèle des gestes professionnels de Bucheton (2009) car plus génériques que ceux présentés par Alin (2010) - cependant nous pensons que ceux d'Alin entrent dans les génériques de Bucheton -. Nous avons ainsi mis en évidence au sein des discours des enseignants débutants « *les gestes communs de structuration du milieu didactique* » (Bucheton, 2009, p. 55) et pédagogique qui installent des « *espaces d'apprentissages* » (Pages, Ancely, 2002, p. 142).

Mais au delà de ces gestes communs, l'enseignant effectue des « gestes professionnels d'ajustements » qui servent à maintenir les espaces d'apprentissages au sein de la classe. Ils sont mis en jeu, lorsque l'enseignant ou un élève rencontrent une difficulté et suivent généralement un constat, pour que l'action puisse arriver à ses fins. Les gestes professionnels d'ajustements se déploient souvent en plusieurs actions du fait qu'ils sont « *systémiques* » (Bucheton, 2009, p. 56), dans une temporalité du fait qu'ils sont « *modulaires* [c'est-à-dire qu'] *ils s'actualisent par paquets, de manière spécifique à des moments spécifiques de l'activité* » (Bucheton, 2009, p. 56), et ils sont « *dynamiques* » (Bucheton, 2009, p. 56) portés par la dynamique d'aboutissement de l'agir enseignant tourné vers sa préoccupation centrale : « *la préoccupation didactique spécifique de* constructions des savoirs scolaires visés » (Bucheton, 2009, p. 58)

Aujourd'hui, face à la complexité du métier, il devient important et peut-être urgent de partager « *ce capital singulier de perceptions, d'observations et de micro-réponses disponibles, fruit d'une expérience qui s'est sédimentée en savoirs professionnels en acte (*nos petites méthodes, disent les enseignants) […], ces savoirs que d'aucuns disent cachés » (Bucheton, 2009, p. 53).

> « *L'ajustement c'est donc la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation* » (Bucheton, 2009, p. 64).

Dans l'ajustement, l'agir langagier et corporel est accessible en partie, au cours de l'action, par un observateur ou visible, toujours en partie sur une vidéo, il est observable. Il est cependant le résultat d'un agir intellectuel, certainement complexe, non accessible au cours de l'action. C'est à cet agir intellectuel que l'on tente d'accéder lors d'analyses de pratique, d'auto-confrontations, d'entretiens d'explicitation ou encore lors des entretiens post-visite formative.

Qu'en est-il alors dans quelques dispositifs que nous avons observés ?

Dans la table ronde, nous avons déjà abordé le fait que la pratique des enseignants débutants n'est au rendez-vous que dans la première phase constituée par le tour de table. Le

temps accordé à chaque participant est disponible pour la description d'un problème rencontré mais est bien trop court pour que s'expriment des gestes professionnels d'ajustements. La seconde phase, quant à elle, beaucoup plus tournée vers la recherche de solutions ne laisse pas de place, au moins dans la séance analysée, au singulier et donc à l'expression de gestes professionnels ajustés.

Dans la situation interpellante, nous avons vu que le temps de parole des participants était très important, nous pensons qu'il pourrait donc laisser la place à la description de gestes d'ajustements, cependant la situation traitée ce jour-là.

La réalisation des dessins semble être un moyen d'accéder à ces savoirs cachés, cependant le temps donné à chacun pour présenter sa réalisation est encore beaucoup trop court. Nous avons pu remarquer que lorsque le dessin présentait deux situations, la première était souvent le constat, la seconde le changement opéré. Apparaît alors dans le discours des gestes d'ajustements à la situation constatée. Ce genre de présentation génère des traces écho spontanées souvent en cascade… Nous différencions ici les traces écho spontanées, qui apparaissent en cours d'action de formation, des traces écho sollicitées par le formateur. Si dans le premier cas le formateur n'a pas la maîtrise de leurs apparitions au cours de l'action sinon lors du montage du dispositif, dans le second cas il peut les générer en les sollicitant auprès de l'ensemble des participants. Cela était le cas lors de l'APPTPP Mathématiques dans laquelle la troisième phase débute par la sollicitation suivante de la part du formateur 2 : « *Il y en a d'autres qui ont travaillé la décomposition des nombres premiers ?* »

3.1.2 La place de l'atmosphère

Dans la modélisation initiale, l'atmosphère est l'objet d'un geste particulier mais l'atmosphère pourrait être vue comme une résultante de plusieurs « actions » de l'enseignant dans le pilotage, le tissage et l'étayage mais aussi des actions de l'élève, de groupes d'élèves ou de la classe par leur implication dans les gestes professionnels de l'enseignant. C'est en jouant sur ces trois gestes professionnels que l'enseignant peut installer le geste d'atmosphère. La représentation en disque de chacun des gestes professionnels permet d'intégrer d'une part qu'il s'agit pour chacun d'eux d'un ensemble d'actions souvent en combinatoire et en complémentarité et d'autre part de pouvoir indiquer une quantité en représentant des cercles plus ou moins importants (Annexe 59a).

Ainsi les travaux d'Alain Jean (2008) montrent une plus grande combinaison possible de gestes chez l'expert par rapport au novice (Annexe 59a et annexe 59c). Tout comme le cocher ayant à sa charge plusieurs chevaux, doit combiner les tractions assurées sur chacune des rênes afin d'ajuster la course des chevaux au type de terrain, chacun des chevaux ne devant pas prendre le pas sur tous les autres. Les différentes combinaisons possibles des gestes professionnels apparaissent alors dans les intersections des différentes plages (Annexe 59a). La réalisation ou les tentatives de combinaison optimale des trois gestes de pilotage, de tissage et d'étayage de la part de l'enseignant lui permettent d'installer auprès de l'élève, du groupe d'élève ou de la classe, une atmosphère favorable aux apprentissages.

La modélisation peut alors rendre compte de l'activité de l'enseignant débutant en début d'année qui peut aller jusqu'à présenter des disques disjoints (Annexe 59b). Tout comme le véliplanchiste, il les gère les uns après les autres et pas forcément en synergie. Il a

été montré qu'un enseignant expert réalise des gestes d'ajustement qui combinent plusieurs gestes (Jean, 2008).

Ne pourrait-on pas penser qu'un minimum d'une part de préparation dans chacun des gestes professionnels de pilotage, de tissage et d'étayage serait requis afin de pouvoir installer le geste d'atmosphère ? L'enseignant laisse une part d'incertitude à l'action en s'octroyant alors la possibilité d'ajuster en fonction des besoins ou intérêts des élèves par rapport à leurs apprentissages. Mais peut-on alors dans ce cas encore parler de « geste » ? Comment nommer cette résultante ?

Une remarque sur le geste de pilotage : l'enseignant débutant dispose d'un certain nombre de termes dont il connaît la signification et qui lui permettent de porter sa préparation, cette dernière lui permettant de focaliser son action sur : objectifs, pré-requis, déroulement, évaluation / rémédiation, transfert / prolongement / réinvestissement, bilan critique et analyse *a postériori*… Ces termes, organisés dans une fiche de préparation personnelle, ne prendront réellement sens que dans la pratique de classe… Même si la préparation de l'enseignant est décalée en amont de l'action, et qu'ainsi elle peut être considérée à la périphérie de l'action, elle doit pouvoir englober des éléments des trois gestes professionnels de pilotage, tissage et étayage à mettre en œuvre au cours de l'action tout en effectuant des prévisions de leur implication sur l'atmosphère. L'enseignant devrait pouvoir anticiper les écarts entre l'atmosphère souhaitée en accord avec les apprentissages visés et l'atmosphère induite par les éléments de préparation réalisée.

Ainsi les approximations réalisées au tout début vont générer de nombreux imprévus (Jean, 2008) appelant des ajustements. Par exemple, l'enseignant débutant va être lors de sa préparation centré sur les objets de savoirs, laissant toute la partie pédagogie à une « improvisation » sur le moment. Nous avons vu que quelques uns de ces ajustements ont pu être travaillés lors des analyses de pratique. Cependant, une bonne connaissance du modèle et un repérage notamment des combinaisons pourraient permettre une vigilance sur les contenus de ces analyses de pratiques.

3.2 Les émotions dans la formation

3.2.1 La peur, souvent au rendez-vous

> « *La mention du terme* émotion *évoque l'une des six fameuses* émotions primaires *ou* universelles *: bonheur, tristesse, peur, colère, surprise ou dégoût* » *(*Damasio, 1999, 2002, p. 71).

> « *Les émotions sont des ensembles compliqués de réponses chimiques et neuronales qui forment une configuration : toutes les émotions ont telle ou telle sorte de rôle régulateur à jouer, contribuant d'une manière ou d'une autre à la création de circonstances avantageuses pour l'organisme qui manifeste le phénomène ; les émotions* ont trait *à la vie d'un organisme, à son corps pour être précis, et leur rôle est d'aider l'organisme à se maintenir en vie* » (Damasio, 1999, 2002, p. 71).

Pour Damasio, le sentiment est ce qui est ressenti de l'intérieur alors que l'émotion c'est ce qui est rendu visible à l'extérieur :

> « *C'est à travers les sentiments, dirigés vers l'intérieur et privés, que les émotions, qui sont, elles, dirigées vers l'extérieur et publiques commencent à exercer leur impact sur l'esprit ; mais pour que les sentiments exercent pleinement et durablement leur impact, la conscience est indispensable, parce que c'est seulement quand advient un sentiment de soi que l'individu qui a des sentiments en prend finalement connaissance* » (Damasio, 2002, p. 52).

Au cours de ce travail de recherche, nous avons pu constater que lors de la formation, la peur pouvait soit être convoquée directement par le formateur (lorsque les enseignants stagiaires travaillent sur « peurs et surprises »), soit apparaître sporadiquement au cours de la verbalisation de l'action (le ver de terre ou la mue de serpent) ou des entretiens. Cependant nous en donnerons un nouvel exemple ci-après.

3.2.2 Des traces générant des émotions opposées

Lors d'une formation CAPA-SH, il a été présenté au groupe en formation, une trace témoin remarquée par le formateur, au cours d'une visite formative, dans la classe d'un des membres du groupe. Cette trace témoin était constituée par un ensemble de galets sur lesquels étaient inscrits, à l'encre noire, des mots en lettres capitales, le tout présenté sur un plateau. Le groupe est alors invité d'une part à découvrir la trace témoin et d'autre part à réfléchir sur qu'ils pourraient faire de ce matériel avec leurs élèves, comme en témoigne la consigne donnée par le formateur : « *Et vous que feriez vous avec vos élèves ?* »



Figure 39 : La trace mémoire (photographie de gauche) et le groupe en recherche par rapport à l'utilisation des galets (photographie de droite)

> « *Cette présentation suscite beaucoup* d'interrogations, *de la* curiosité, *des* remarques à voix haute. *Les participants se déplacent, certains* touchent les galets, *d'autres pas. Un* échange *s'instaure dans un* climat de confiance, *le* groupe *est* autonome. *C'est toujours la même*

> *démarche. Certains expriment leur* crainte *de confier des galets aux élèves* » (Llanas, 2006).

> « *Nous utilisons parfois notre esprit, non pour découvrir des faits mais pour les cacher. Nous utilisons une partie de l'esprit comme un écran pour empêcher une autre partie de celui-ci de sentir ce qui se passe ailleurs* » (Damasio, 2002, p. 44).

Plus que de la crainte, c'est de la peur qui est exprimée mais pas par tous. Ainsi l'une des stagiaires en poste, dans une CLIS, indique qu'elle « *aurait trop peur qu'ils les lancent sur les carreaux des fenêtres ou même dessus, peut-être même pourraient-ils me les jeter dessus !* ». Sa voisine, à qui c'est le tour d'indiquer ce qu'elle ferait de ces galets, exprime alors son étonnement par rapport à ce qui vient d'être dit ; elle est en poste dans un IME avec des enfants autistes « *moi, je pense au contraire qu'ils seraient très contents d'avoir cette collection dans la classe, ils en prendraient, ils les caresseraient doucement, ça deviendrait leur objet (le galet) mais aussi leur mot (par l'inscription que le galet comporte). Je pense que certains me les voleraient pour les amener à la maison, mais qu'importe, le galet n'est qu'un support, ce qui est important c'est les mots !* »

> « *Dans la plupart des circonstances, plutôt que de concentrer ses forces sur nos états internes, il est peut-être plus avantageux de les concentrer sur les images qui décrivent des problèmes du monde extérieur ; ou bien sur les prémisses de ces problèmes ; ou sur les manières possibles de les résoudre et les conséquences que cela peut entraîner* » (Damasio, 2002, p. 46).

Nous voyons, ici, qu'une même trace témoin peut générer des émotions différentes en fonction du contexte d'exercice. Cependant, en étant enseignant, ne sommes-nous pas souvent amenés à taire nos peurs. Travailler sur les peurs en formation, les partager avec d'autres permettrait-il de participer à cet apprentissage ?

L'acteur, qui lui, a introduit les galets dans la classe et permis aux élèves de produire, ne s'est jamais posé de question.

> Il « *s'exprime avec beaucoup* d'émotion et de sensibilité. *Il explique l'origine de cette* créativité *[la lecture d'une nouvelle de Le Clézio dans laquelle un enfant sur la plage grave des lettres… et lui explique que ça ressemble à la lune…] et* analyse *cette pratique dans un cadre d'atelier libre de poésie : c'est dans la classe, quand les enfants s'assoient par terre, ils construisent le texte, c'est réécrit pour être affiché… Il donne des* références d'artistes, *Michel Butor car il grave des mots sur des bouts d'argile… [Œuvre arts plastiques/poésie, l'exposition devient alors un outil déclencheur poétique]. Il ne s'est pas posé la question des risques encourus par la présence des galets dans une classe. Il précise qu'il n'a pas d'*a priori *sur le fait de confier, par exemple des outils, à des élèves. "Les mots qui sont sur les galets : des adverbes, des verbes, des articles, des noms… qui permettent d'écrire, des mots qui se veulent porteurs : mer, nuages… que j'ai pris dans des poésies, choisis aussi… Ils alimentent aussi, ils prennent des mots et peuvent venir me voir… croiser avec des choses qui sont à double sens…*

> *L'idée : ramasser des choses… le galet poli contient une charge poétique… J'ai un stock de galets vides… Lorsque Claude est venu dans la classe, il les a retournés… cherchant l'opposé, le synonyme…"* » (Llanas, 2006).

A la recherche d'utilisations de ce matériel pour des apprentissages d'élèves, voici celles imaginées par le groupe, avant que l'acteur ne s'exprime :
- Je leur ferais choisir un caillou, une phrase ou une petite histoire qui intègre le mot,
- Dire ce qu'ils pensent de ce support, qu'est-ce qu'ils pourraient en faire,
- Demander de prendre un caillou, deux cailloux, faire une phrase avec les cailloux,
- Faire se dérouler l'histoire à partir des mots,
- Production d'écrits à partir d'X cailloux, individuellement ou à deux,
- Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que vous voyez ? Travail de tri,
- Un gros caillou avec un mot court, un petit caillou avec un mot long,
- Cailloux à disposition dans la classe,
- Jeu de mémoire, retenir les mots,
- Les mots d'une histoire,
- Ou en rapport avec un travail fait,
- Un panier vide à l'entrée de la classe, un élève écrit,
- Le panier des mots de la semaine,
- Le panier vide, mettre un mot pertinent dans ma classe car ils ont du mal à les exprimer.

Toutes ces propositions demanderaient à être retravaillées, par chacun, dans le lien et la cohérence avec des pratiques établies. Le formateur, à la suite de cette liste, aurait pu lancer une exploration dans les pratiques antérieures : " *A quel(s) moment(s), comment et pourquoi auriez-vous pu utiliser ces traces témoin dans votre pratique ?* » Il s'agit bien ici de questionner le passé pour dégager des points d'appuis, un répertoire collectif pour une pratique individuelle future.

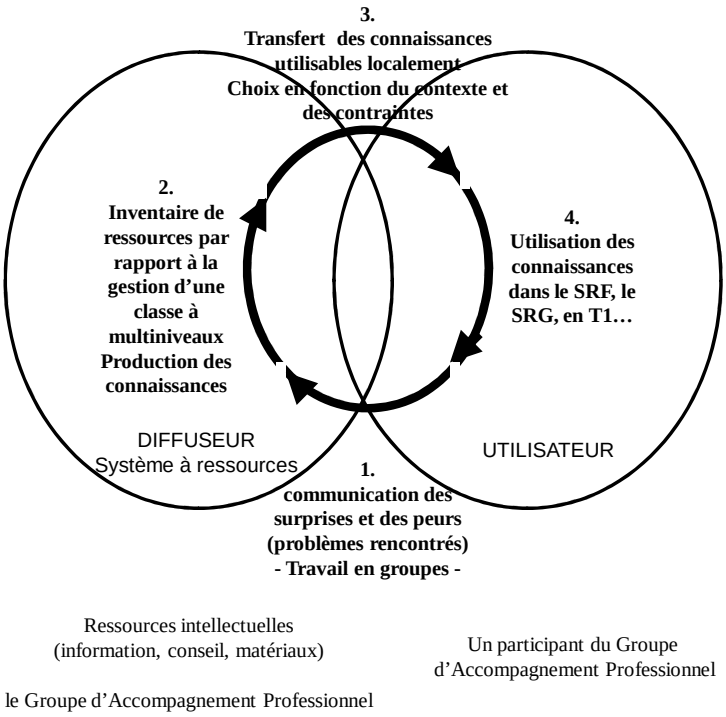
Cet exemple pris dans la formation CAPA-SH, qui peut-être considérée comme une formation initiale dans le monde spécialisé de l'ASH, nous montre que les experts, comme les débutants, subissent les émotions et que celles-ci peuvent éventuellement bloquer la mise en œuvre de certaines actions d'enseignement.

> « *C'est bien les réussites ou les résistances découvertes dans mon action* […] *qui m'ouvrent de nouveaux domaines de connaissances et renouvellent mon champ du possible* » (Meirieu, 1991, p. 35)

3.2.3 La question des ressources

Nous avons vu dans la seconde partie que pour Le Boterf, il se développe un savoir agir grâce au développement de ressources qu'il est nécessaire de s'entraîner à combiner et à mobiliser, en participant à des analyses et des échanges de pratiques, en développant la connaissance des ressources… L'action de formation « peur et surprises » se situe bien dans cette dynamique. Elle a participé à l'émergence des ressources que le groupe a vues en pratique, chaque participant alors étant contraint, pour les verbaliser, de les mobiliser mentalement et l'effet écho des présentations a initié la création de liens. Chaque membre du groupe pouvait aussi réaliser ses propres liens par rapport à ses propres pratiques.

Si l'on reprend le schéma de liaison entre utilisateur et fournisseur des ressources professionnelles d'Huberman (1986) présenté dans la figure 7, la recherche de ressources par le groupe en formation a permis de réaliser un rapprochement entre le diffuseur (le groupe) et l'utilisateur (l'individu). Du fait que chaque individu appartient au groupe diffuseur de ressources, la distance épistémologique institutionnelle interpersonnelle a été ainsi réduite.



Réduction de la distance entre l'utilisateur et le diffuseur lors du travail sur les peurs et les surprises, l'utilisateur potentiel (l'enseignant débutant) faisant partie du diffuseur (le GAP)

Figure 40 : Rapprochement de l'utilisateur et du diffuseur de ressources lors de l'action de formation « peurs et surprises » (à partir du modèle d'Huberman 1986)

La réduction de cette distance peut-être à l'origine du fait que lors des entretiens certains stagiaires ont précisé : *« J'ai pas ressorti en fait ce qu'on avait pu écrire pendant ce GAP euh… et tout ça. Mais je sais que ce GAP m'avait permis de clarifier en fait euh un certain nombre de choses et je l'avais encore en tête. Donc du coup quand j'ai abordé euh… le double niveau euh… y a des erreurs je pense que j'ai pas faites… » (Annexe 29, entretien 4).* Les ressources construites par le groupe lui-même alimenteraient ainsi le répertoire individuel mais cette alimentation du répertoire peut être liée à l'implication à l'élaboration du répertoire collectif, par implication nous entendons participation et/ou écoute actives.

La réduction de cette distance a lieu chaque fois que le groupe est mis en recherche d'activités, notamment autour de traces témoin, traces qui permettent de regarder vers l'avenir d'activités en classe mais aussi de prendre de la distance par l'exploration d'une pratique ou de pratiques en écho.

3.2.4 L'apport de l'exploration des peurs en formation

Sur le modèle de l'iceberg (Annexe 60) modifié de Malderez (1996) nous pouvons apercevoir une partie émergée, ce qui peut s'observer, ce qui peut s'évaluer… et une partie plus profonde immergée, moins visible, moins accessible, souvent à partir du discours avec quatre niveaux : le premier, les choix pédagogiques de l'enseignant, le second, les connaissances, le troisième niveau est constitué des conceptualisations et le dernier niveau, des sentiments, des croyances et des valeurs. L'exploration des peurs lors de cette seconde séance de GAP a donc pu permettre d'atteindre ce quatrième niveau mais son atteinte est restée à la main du groupe et des stagiaires. Pour certains cela a pu être réalisé lors du travail en petits groupes, pour d'autres la répétition a pu être facilitante et pour d'autres enfin cela a pu être effectué au cours du détour par les ressources. Cela a pu permettre de ne pas rester en surface et d'impliquer rapidement dans la formation chacun des participants au GAP… Un saut à l'élastique pour mieux se connaître.

Le détour par les ressources amène à poser la règle du jeu : c'est le groupe, par les ressources et la mise en réflexion de chacun des participants, qui doit élucider les situations problèmes auxquelles les stagiaires sont confrontés. Cela permet également d'impliquer la personne par rapport à ses peurs vécues ou anticipées. Toutefois les travaux de groupes préalables d'échanges et de partages autorisent les participants à échanger sans l'œil et l'oreille du formateur ; ils constituent l'élément tampon évitant l'introspection. Chaque membre du groupe peut alors, s'il le souhaite, s'emparer de ce qui a été fait pour un travail personnel.

D'emblée, lors de la rentrée et de la prérentrée, alors que l'enseignant stagiaire n'a pas encore la responsabilité de la classe, il est « *confronté à une maîtrise qui [lui] échappe, mais c'est grâce à cela que le professeur stagiaire peut éprouver ce qui est de sa responsabilité propre et c'est peut-être le meilleur moyen de le préparer au métier* » (La Monneraye (de), 2005, p. 8). Aussi l'origine de la peur dans cette action de formation « peurs et surprises » ne prend-elle pas racine dans le non savoir et la conscientisation de ce dernier ?

> « *En fait, le mouvement qui conduit de l'ignorance à la connaissance se décline en multiples phases et possibles retours en arrière, que l'on peut lister de la façon suivante, en s'appuyant sur Daniel Favre (2007) :*
> - *je ne sais pas et je ne sais pas que je ne sais pas (inconscience de l'ignorance) ;*
> - *je ne sais pas et je sais que je ne sais pas (conscience de l'ignorance) ;*
> - *je ne sais pas, mais je crois que je sais (représentation personnelle ou sociale) ;*
> - *je sais, mais je ne sais pas que je sais (savoir implicité) ;*
> - *je sais (savoir conscient) ;*
> - *je sais et je sais que je sais (savoir métacognitif ;*
> - *je sais, mais je ne sais plus que je sais (expertise automatisée)* »
> (Astolfi, 2008, p. 41).

Ainsi, la conscience de l'ignorance par le « je ne sais pas et je sais que je ne sais pas » face à la gestion d'une classe multiniveau a été révélée la veille de l'action de formation, jour

de rentrée des élèves et les a « *confronté à l'inconnu, à la difficulté, au non-sens, au doute* [sur soi.] *Vais-je y arriver ? Je risque de faire des erreurs puisque je ne sais pas, en ai-je le droit ? Serais-je digne d'estime, que va devenir mon image auprès des autres ?*» (Favre, 2007, p.173). Cette conscience de l'ignorance, avec son cortège de questions, a ainsi engendré la peur ou la surprise de ne pas savoir, pouvoir gérer une telle classe et ainsi généré l'expression de ses sentiments au cours du travail personnel en formation.

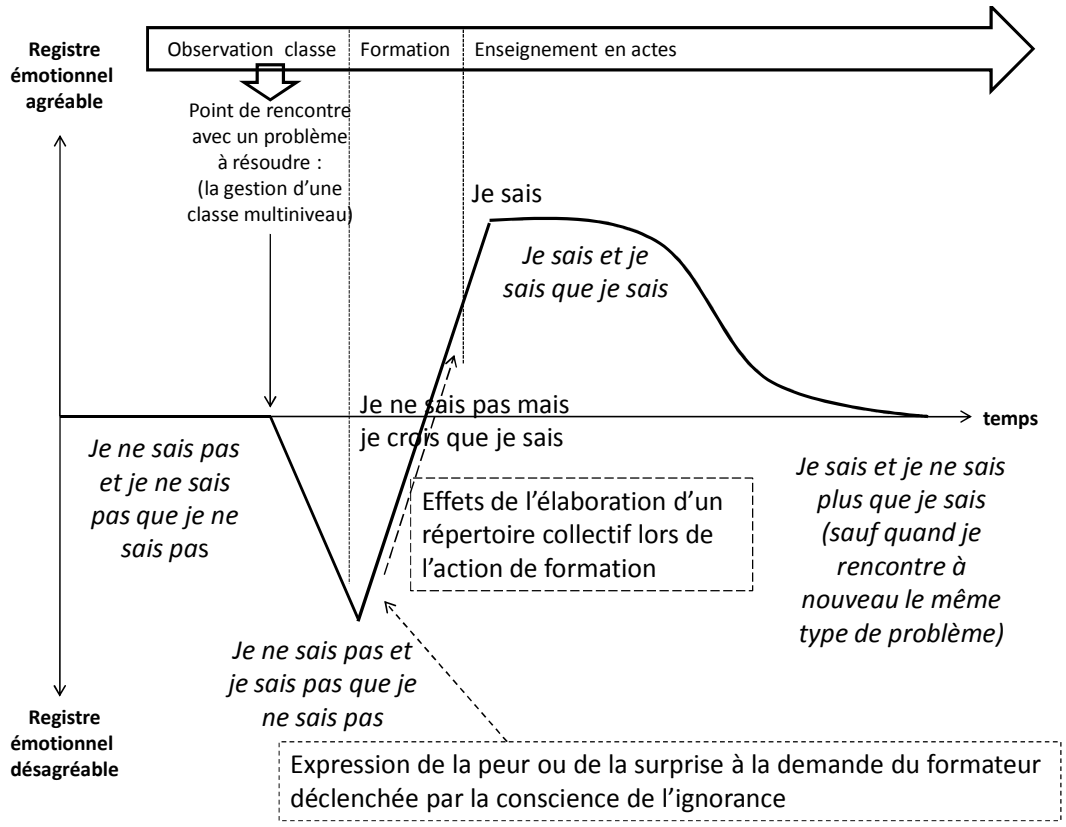


Figure 41 : Représentation des effets de l'élaboration d'un répertoire collectif face à la déstabilisation provoquée par la gestion d'une classe multiniveau (à partir de Favre, 2007, p. 172).

Le travail mené autour des ressources du groupe face à la gestion du multniveau, lui a permis d'éclairer le niveau « *je sais, mais je ne sais pas que je sais* » et ce, en utilisant les représentations personnelles et sociales à travers le « *je ne sais pas, mais je crois que je sais* ». Certes, le problème n'a pas été résolu, mais des ressources ont été construites pour permettre, dans l'action mais aussi dans sa préparation, de pouvoir le résoudre. Nous nous situons donc plutôt à mi-chemin entre le « *je ne sais pas et je sais que je ne sais pas* » et « *je sais et je sais que je sais* », dernier point qui ne sera réellement opératif que lorsque les enseignants stagiaires auront la classe multiniveau en responsabilité totale et constateront qu'ils sont capables de la faire fonctionner. La formation a ainsi permis de passer d'un registre émotionnel désagréable à un registre émotionnel plus agréable permettant aux enseignants stagiaires d'être moins vulnérables et assurer ainsi un retour en classe plus serein et motivé.

> *« Le travail de l'expérience vise à ouvrir, et non fermer sur des interprétations ou un modèle qui permettraient de capturer une réalité ou un autre humain. Une telle ouverture ne peut advenir que si nous avons pu, en particulier, nommer et travailler les peurs. Les peurs ferment, figent dans des défenses. Elles arrêtent. La peur est certes*

> *réaction nécessaire : il n'y aurait pas de pensée sans peur ; la peur met en mouvement de connaître ou de fuir. Il s'agit cependant, à un moment donné, que les peurs lâchent pour faire confiance à ce qui vient. N'avoir plus peur de la vie, c'est ainsi que nous pouvons prendre le changement non comme un danger mais comme une nécessité* » *(Cifali, 2008, pp. 143-144).*

3.3 La question des représentations

> « *Les structures neurales et les images mentales correspondantes des évènements et des objets qui entourent le cerveau sont des créations du cerveau liées à la réalité qui suscite leur création plutôt que des images passives réfléchissant cette réalité* » (Damasio, 2003, p. 207).

> « *L'image que nous voyons est fondée sur des modifications qui surviennent dans notre organisme, dans le corps et le cerveau, tandis que la structure physique de cet objet interagit avec notre corps. L'ensemble des détecteurs sensoriels sont situés dans tout notre corps et nous aident à construire des structures neurales qui sont la carte de l'*interaction *globale de l'organisme avec l'objet dans ses multiples dimensions* » (Damasio, 2003, pp. 207-208).

Nous avons déjà abordé le fait que les représentations sont en œuvre dans notre approche du monde, elles le sont aussi dans tous nos actes quotidiens professionnels ou non. Les émotions ressenties vont les influencer tout comme elles ont une influence sur nos apprentissages.

> « *L'apprentissage, comme le fonctionnement de la science, procède de déplacements sous forme d'allers-retours entre un pôle de déstabilisation (pensée ouverte) et un pôle de stabilisation (pensée fermée) des connaissances.* Ces deux pôles sont nécessaires pour que les humains puissent avoir des représentations communes (grâce au traitement dogmatique) et que, grâce au traitement non dogmatique, ils puissent les faire évoluer » (Favre, 2010, p. 108).

Dans les dispositifs d'analyse de pratique, le questionnement par les pairs peut alors être considéré comme un passage obligé nécessaire à l'évolution des représentations.

> « *Affronter les interrogations d'autrui, c'est faire passer une épreuve de validité* […] *sous un point de vue nouveau, c'est éventuellement s'engager dans la recherche de solutions inédites* » (Béguin, 2005, p. 40).

Elles sont en œuvre également dans la construction de notre professionnalité mais aussi de notre identité professionnelle dans laquelle elles viennent se conforter (ou non ?) avec nos valeurs.

« *L'identité s'inscrit dans le temps, dans des espaces et des situations, s'affirme dans une confrontation et une négociation renouvelée entre réalité et idéal dont les résultats se donnent à voir en termes de choix, d'investissements, de projets ou de renoncements. En tant que processus complexe d'ajustement, l'identité n'est pas un état mais une dynamique. Toujours en construction, toujours inachevée, elle surgit précisément comme question dans des situations critiques. En effet, la préoccupation identitaire se fait jour devant la menace vécue par la remise en cause de repères, des appuis qui permettaient d'éprouver le sentiment d'une continuité, d'une suffisante cohérence* » (Giust-Desprairies, 2005b, p. 21).

Chapitre 4 : vers un modèle de développement professionnel

4.1 Vers une critique du modèle d'Huberman (1995)

Nous avons développé, au chapitre 3 de la partie II, les intérêts du modèle de développement professionnel d'Huberman : envisager l'individuel et le collectif, faire appel ou non à des ressources extérieures ou encore sa fondation sur la résolution de problème.

Cependant, toutes les schématisations réalisées par Huberman font état d'un cycle fermé, comme si l'on se retrouvait au point de départ… alors que tout le travail mené autour de la perturbation professionnelle a permis le développement professionnel. Ainsi l'individu ne peut-être à l'identique, même s'il doit recommencer une nouvelle boucle de recherche. Nous nous trouvons ici dans la même configuration que dans les représentations des cycles de développement des êtres vivants, de l'œuf à l'œuf, sauf qu'il ne s'agit pas du même œuf !. Aussi, tout comme pour la représentation d'un cycle de développement, nous préconisons d'ouvrir ce cycle afin de montrer la continuité du développement et de le représenter de manière hélicoïdale, à la façon d'une coquille d'escargot, permettant de visualiser la possibilité de développement professionnel. Toute confrontation à des situations professionnelles permet un développement professionnel, entendons ici une modification du « savoir agir avec compétence » (Le Boterf, 1998) ou du « savoir pour agir » (Argyris, 2003).

> « *Le partage des pratiques doit être considéré comme un processus. Il requiert la réalisation de plusieurs étapes où alternent des moments de préparation et des moments de mise en œuvre, des moments de réalisation et des moments de conceptualisation, des moments d'engagement dans l'action et des moments de distanciation.* […] *Il requiert donc du temps. Il avance en spirale : il revient plusieurs fois sur les divers moments à réaliser et progresse par itération. Il ne saurait s'agir d'une progression linéaire.* Il constitue en soi un processus d'apprentissage où les acteurs engagés apprennent progressivement à mutualiser leurs expériences » (Le Boterf, 2004, p. 150).

Nous envisageons donc une modification de la représentation du modèle d'Huberman (1995) intégrant cette donnée tout en conservant l'approche personnelle, mais en différenciant selon que l'acteur adopte ou non une posture réflexive. En outre, nous montrerons que le modèle peut permettre de montrer la mise en jeu de l'effet groupal et personnel notamment dans le cas d'analyses de pratiques professionnelle en groupe.

4.1.1 Vers un modèle de développement professionnel personnel sans posture réflexive

Dans ce cas (Annexe 61), l'acteur, subit une perturbation professionnelle et face à celle-ci il perçoit un besoin de faire « quelque chose » au sujet de cette perturbation. Ce besoin peut alors être diagnostiqué comme étant un problème professionnel à résoudre,

diagnostic qui entraîne une recherche personnelle de solutions en faisant appel au répertoire professionnel personnel, c'est-à-dire à la recherche de situations vécues ou non (celles-ci ont pu être aussi relatées par un pair, lues dans la littérature professionnelle, exposées en formations initiale…) ou/et de gestes professionnels mémorisés en fonction des conditions de réussite ou d'échec. Ces situations du répertoire personnel sont comparées à la situation posant problème. Cette recherche associée à une comparaison à la situation qui pose problème permet à l'acteur d'élaborer une solution qu'il peut décider de mettre en œuvre. Dans ce cas il peut l'élaborer, l'ajuster au contexte et anticiper ses effets avant sa mise en action. Après sa mise en action, deux cas de figures se présentent :

- soit l'acteur estime que la solution au problème rencontré a permis sa résolution (satisfaction de l'acteur). Dans ce cas, la situation vécue et les gestes professionnels associés seront valorisés dans le répertoire professionnel personnel et les gestes déployés dans la situation pourront être réutilisés « à l'identique » par habitus ou de manière adaptée.

- ou bien il estime que la solution n'est pas ajustée au problème rencontré (non satisfaction de l'acteur). Dans ce cas, si le besoin de faire « quelque chose » persiste et s'il est encore considéré comme problème, la recherche personnelle de solutions est poursuivie en faisant appel au répertoire professionnel personnel.

Dans le cas où l'acteur ne trouve pas de solution le satisfaisant, il peut alors faire appel, tout comme dans le cycle individuel ouvert d'Huberman, à un ou des pairs, à un expert, à la documentation professionnelle (Annexe 62). Dans ce cas, si des solutions lui sont proposées, il est nécessaire pour lui de choisir celle qui lui semble la plus adaptée, de l'élaborer, de l'ajuster au contexte et d'anticiper ses effets.

Si dans le premier cas la solution est bâtie à partir d'éléments internes, dans le second cas la solution est externe au sujet, il lui est alors nécessaire de disposer d'un temps d'appropriation.

4.1.2 Vers un modèle de développement professionnel personnel avec posture réflexive

La perturbation professionnelle va entraîner, comme dans l'un des cas précédents, un besoin de faire quelque chose (Annexe 63). Ce besoin est alors diagnostiqué comme problème, ce qui entraine de la part de l'acteur une recherche personnelle de solutions. Il met alors à contribution son répertoire professionnel. C'est par une analyse du contexte qu'il va prendre une décision de mise en action. Pour cela, il va élaborer et adapter la solution au contexte et anticiper sa mise en action. Lors de celle-ci, la solution est ajustée par une réflexion sur l'action et un va-et-vient avec le répertoire professionnel personnel. Si elle fonctionne, cette mise en action pourra être répétée à l'identique par *habitus* (Bourdieu) de manière ajustée.

4.2 Vers un modèle de développement professionnel personnel et groupal à l'intérieur d'un groupe d'analyse de pratique professionnelle

4.2.1 La phase collective en APP avec des pairs

Dans le cas d'une analyse de pratique professionnelle (Annexe 64), le sujet conscientise une perturbation qui peut générer la perception d'un besoin et donc la décision de travailler sur ce besoin avec ses pairs. Ce besoin est alors diagnostiqué comme problème et entraine son exposé au sein du groupe. Les réflexions collectives sur la perturbation professionnelle ainsi que l'élaboration, l'anticipation de solutions possibles au problème par le groupe, va alimenter le répertoire professionnel personnel mais également le répertoire professionnel collectif avec des allers-retours entre les différents répertoires. Les ressources individuelles et collectives peuvent alors être disponibles pour une nouvelle pratique professionnelle.

A partir de l'analyse d'un groupe d'enseignants « apprenant en communauté », Keiny (1996) a construit un modèle représentant les changements conceptuels observés (figure 39) :

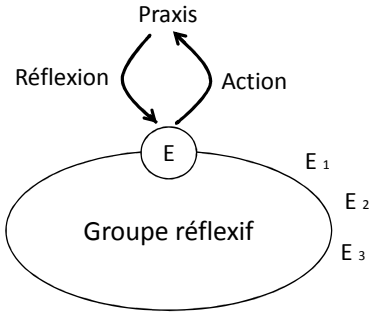


Figure 42 : modèle représentant le changement conceptuel d'enseignants (Keiny, 1996, p. 250)
Source : Daele, A. (2004).

« L'enseignant 'E' (au centre) se trouve entre deux lieux, deux contextes interdépendants : l'un social (le groupe réflexif auquel d'autres enseignants participent – E1, E2, E3) et l'autre, pratique et individuel (l'activité en classe, la praxis). Un double lien existe entre la pratique de classe de l'enseignant et le groupe réflexif : la pratique suscite la réflexion qui est relayée au sein du groupe par l'enseignant et le groupe construit et suggère des actions qui sont expérimentées et mises en œuvre en classe » (Daele, 2004, p. 20).

Nous retrouvons le schéma de Marguerite Altet précédemment développé : pratique – réflexion – pratique, appliqué à un groupe engagé dans un travail réflexif.

4.2.2 La phase individuelle de pratique professionnelle

Dans la phase individuelle (Annexe 65), l'acteur analyse le contexte pour prendre une décision de mise en action d'une solution qu'il va adapter ainsi aux nouvelles conditions. Les ressources individuelles, dont quelques-unes peuvent être issues des ressources collectives, vont permettre la mise en action de la solution ajustée. Cet ajustement participe à l'enrichissement du répertoire professionnel personnel.

C’est en utilisant les ressources individuelles que l’acteur assurera un travail réflexif sur l’action, travail qui participera aussi à l’enrichissement du répertoire professionnel personnel. La mise en action pourra être réalisée ensuite par *habitus* ou de manière ajustée ; dans ce dernier cas, alors un nouvel enrichissement du répertoire individuel pourra être réalisé.

4.2.3 De la phase collective à la phase individuelle

Le passage de la phase collective à la phase individuelle (annexe 66) semble problématique pour le sujet. Après l’euphorie au cours du travail collectif par rapport à la perturbation professionnelle exposée, le sujet se retrouve dans la solitude de la prise de décision nécessitant l’analyse du contexte. Il faut alors qu’il ose se lancer pour aller au bout du travail mené avec le collectif.

4.2.4 Les relations entre répertoires professionnel, personnel et collectif dans les analyses de pratique professionnelle collectives

> *Une nouvelle connaissance qui s’ajoute et s’intègre au monde vécu des acteurs peut ainsi provoquer un déplacement des horizons [ou des frontières que les acteurs partagent en commun], modifier les schèmes d’interprétations que possèdent ceux-ci. Ce qui était pertinent ne l’est plus. La pertinence* [Berger, Luckmann, 1986] *apparaît ici* […] *comme un concept articulé dans le temps, dépendant d’une situation présente, d’une mémoire faite de traces et d’attentes ainsi que de projections ou d’anticipations* » (Toupin, 1995, p. 44).

Nous avons essayé de montrer dans le modèle précédent l’intérêt des échanges entre les ressources du répertoire professionnel collectif et les ressources du répertoire professionnel personnel. Trois cas de figures peuvent être présents au sein du groupe par rapport à ce répertoire professionnel collectif.

1er cas : le sujet soit parce qu’il n’écoute pas, soit parce qu’il n’en voit pas l’intérêt, soit parce qu’il n’adhère pas à la démarche, n’alimente pas son répertoire professionnel personnel à partir du répertoire collectif.

2ème cas : le sujet alimente son répertoire professionnel personnel à partir du répertoire professionnel collectif prenant ainsi toutes les idées émises par les autres membres du groupe alors que lui ne participe pas à l’élaboration du répertoire professionnel collectif. Il prend mais ne donne rien, soit parce qu’il ne sait pas, soit parce qu’il ne veut pas, soit parce qu’il n’ose pas.

3ème cas : le sujet, par les idées qu’il avance, enrichit le répertoire professionnel collectif qui va à son tour, par les idées avancées par ses pairs, enrichir ses propres ressources individuelles.

> « *Pour mener à bien son travail, l'enseignant a recours à son expérience personnelle. C'est elle qui lui permet de s'adapter aux variations des situations dans lesquelles il est amené à travailler.* […] *Mais les ressources dont dispose l'enseignant ne sont pas strictement personnelles. Elles sont en fait inscrites dans un répertoire de façons d'agir qui sont partagées par son groupe professionnel (culture professionnelle)* » (Clerc, 2010, p. 21).

4.3 Vers un modèle hélicoïdal de développement professionnel

La métaphore de l'escargot permet d'imaginer un développement professionnel par rétraction et projection, nous voyons dans cela des alternances de travail personnel, la combinaison d'un travail intériorisé tout en ayant un travail avec l'ensemble du groupe. Nous avons vu que ce va-et-vient extérieur-intérieur-extérieur permet l'enrichissement des répertoires individuels et collectifs. Par rétraction nous voyons aussi une centration sur ce qui s'est passé et par projection une centration sur ce qui pourrait être fait. C'est dans ce va-et-vient passé-avenir que le sujet analyse le contexte et ajuste la mise en œuvre de son action. Par rétraction, nous envisageons aussi le moment d'analyse réflexive de l'acteur qui est associée à une projection dans l'avenir, ce qui lui permet à nouveau d'ajuster son action.

Le modèle n'est donc pas statique mais dynamique à la manière de l'hélice hélicoïdale de Léonard De Vinci (Annexe 67) qui dans son mouvement nous semble à nous, spectateurs, alternativement monter et descendre.

On retrouve la même chose dans les tableaux de Vasarely qui nous apparaissent en fonction de notre disponibilité ou de l'effort consenti, de manière différente. Fondé sur l'introduction du mouvement dans l'art, la participation du spectateur ou bien l'illusion d'optique, l'art cinétique ou l'art optique nous permet de voir dans ses oeuvres des creux et des pleins, les creux devenant des pleins et vice-versa.

Nous pensons que c'est dans un mouvement que se fait le développement professionnel mais attention à ne pas faire illusion !



Figure 43 : La non spirale ! (*In* Sarcone, Waeber, 2006, p. 60)

4.5 Vers la modélisation de dispositifs observés

> Ces dispositifs reposent, tout comme dans les réseaux, « *à la capacité de leurs [participants] à « prendre du recul » par rapport aux expériences vécues. Il faut savoir construire des récits, les comparer, en tirer des « invariants » ou des constantes, les confronter à des apports conceptuels et à des expériences venues d'ailleurs, prendre la mesure des contextes mais savoir simultanément s'en dégager, tirer des leçons sans en donner, non seulement écouter mais se placer du point de vue de l'autre* (Le Boterf, 2004, p. 45)

4.5.1 GEASE, table ronde, situation interpellante

L'annexe 68 présente le modèle hélicoïdal dans le cadre d'analyses de pratique professionnelle telles que le GEASE, la table ronde ou la situation interpellante.

Après la conscientisation d'une perturbation professionnelle chez l'acteur et sa perception d'un besoin de la travailler avec des pairs, le besoin diagnostiqué comme problème le pousse à l'exposé de la situation sous forme de traces mémoire. Le questionnement des pairs qui suit invite l'acteur, en lui ouvrant des points de vues différents, à une première décentration par rapport à la situation vécue. La phase de formulation d'hypothèses par les pairs au cours de laquelle la participation de l'acteur se résume seulement à l'écoute, lui permet une seconde phase de décentration préparatoire à l'exposé terminal donnant des traces reconstruites.

De part ces différentes phases, ces dispositifs nourrissent à la fois le répertoire professionnel collectif et le répertoire professionnel individuel de chacun des participants qu'ils soient acteurs ou non. Lors de la phase de questionnement de l'acteur, les participants pointent dans leur répertoire professionnel individuel les regards portés sur la situation, source des questions posées.

4.5.2 l'APPTPP

L'annexe 69 présente le modèle hélicoïdal dans le cadre d'analyses de pratique telles que l'APPTPP.

Comme pour le précédent modèle nous pensons que le besoin diagnostiqué comme un problème (mais cela n'est pas toujours perçu à priori comme un problème ou bien ce dernier n'est pas clairement identifié, formalisé par l'acteur) pousse l'acteur à remettre au formateur des éléments de sa séance ou de sa séquence de classe. Des traces témoin ou mémoire sont alors mises en énigme par le formateur et fournies aux pairs pour une mise en intrigues ; celles-ci offrent à l'acteur, qui n'en est qu'observateur, une première décentration de la situation vécue. A la suite de cette première phase, l'exposé qu'il réalise par la mobilisation,

la verbalisation et donc la formalisation de traces mémoire ouvre à une seconde décentration. Le questionnement des pairs, au cours duquel peuvent surgir des traces écho générant au niveau de l'acteur des traces réplique communiquées ou non au groupe, offre, à l'acteur, des possibilités de décentration supplémentaires.

Engagés dans la situation face aux énigmes proposées par le formateur et par la mise en intrique des traces par le groupe, les membres du groupe sont aussi sujets, lors de l'exposé de l'acteur et de la phase de questionnement à une décentration des situations vécues qui ont alimenté la mise en intrigue tout comme la phase de questionnement. Cette décentration serait-elle le moteur de l'émission par les pairs de traces écho ?

Des va-et-vient s'opèrent ainsi à partir des répertoires professionnels personnels des participants et le répertoire professionnel collectif se construit au fur et à mesure que la séance d'analyse de pratique se déroule.

Cependant trois cas de figures sont à l'œuvre (Annexe 70) :

- les participants enrichissent, par leur participation active, le répertoire professionnel collectif en puisant dans leur répertoire professionnel individuel,
- les participants alimentent leur répertoire professionnel personnel à partir du répertoire professionnel collectif enrichi par des pairs,
- les participants alimentent le répertoire professionnel collectif dans lequel ils puisent en retour des ressources alimentant leur répertoire professionnel personnel,
- les participants n'alimentent ni le répertoire professionnel collectif, ni leur répertoire professionnel personnel.

Nous pouvons imaginer qu'au cours de l'analyse de pratique chaque participant peut passer par les différents cas cités précédemment en fonction de son engagement ou son désengagement dans le travail mené.

L'utilisation des traces par le formateur, offertes à la mise en intrigue du groupe et outre l'effet mobilisateur de ce dernier, peuvent offrir à l'acteur une décentration supplémentaire par rapport aux dispositifs présentés précédemment.

Chapitre 5 : Vers un travail en réseau et une didactique professionnelle

5.1 Travailler en réseau

Aujourd'hui, la navigation professionnelle se fait dans la complexité des situations et « *devant la montée de la complexité, les compétences d'un seul individu de même que la simple addition des compétences et connaissances individuelles s'avèrent insuffisantes. Savoir faire face à la complexité suppose de savoir gérer la « loi de la variété requise »* (Le Boterf, 2004, p. 11). Au cours de cette navigation, le professionnel est amené à faire face à des situations surprenantes auxquelles « *il doit réagir dans l'urgence et sans avoir nécessairement toutes les billes à portée de main...* » (Le Boterf, 2004, p. 11). Mais pour les débutants, dans les métiers de l'humain, la plupart des situations sont surprenantes et sont vécues comme inédites.

> « *Face à des situations inédites, il est important pour un professionnel de savoir ce que ses collègues feraient en de telles circonstances. Sans cette possibilité de référence collective, le professionnel est renvoyé à sa solitude et aux risques qu'elle entraîne sur son savoir agir. Le travail d'un collectif peut tirer en permanence les leçons de son expérience, pour partager et « mutualiser » les pratiques de ses membres devient une nécessité pour savoir réagir lorsque les prescriptions ne sont pas des consignes strictes mais des orientations générales à interpréter »* (Le Boterf, 2004, p. 20).

Les réseaux permettent alors le partage d'expériences en augmentant les ressources collectives et individuelles. Le répertoire de l'individu et du collectif est ainsi accru.

> *« Par la multiplicité et la simultanéité des raisonnements qu'ils mettent en œuvre, par les multiples boucles de régulation qui les animent, par la confrontation des points de vue qu'ils suscitent, par la variété des connexions qu'ils engendrent, les réseaux sont susceptibles de produire de nouvelles idées, de faire « sortir des sentiers battus »* (Le Boterf, 2004, p. 13).

Nous retrouvons dans les réseaux quelques objectifs de l'APPTPP telle qu'elle a pu être menée avec des enseignants débutants :

> « *Le travail en réseau permet de créer des représentations et des raisonnements partagés.* [… C'est] *en partageant leurs pratiques et leurs expériences* [qu'ils] *adopteront progressivement un langage commun, dégageront des principes directeurs partagés, expliciteront des valeurs communes sous-jacentes, harmoniseront leurs approches des problèmes, dégageront de leçons qui auront une portée commune »* (Le Boterf, 2004, pp. 16 et 21).

> « *On attend d'un réseau qu'il soit innovant, qu'il crée des effets de surprise, qu'il permette d'apprendre, qu'il donne accès à des points de vue différents, qu'il ouvre de nouvelles pistes. De la variété de ces membres on attend qu'il produise de la nouveauté et de l'inattendu.* […] *On y participe pour trouver des sources d'inspiration, se confronter à des démarches nouvelles ou à des raisonnements inhabituels, prendre connaissance d'expériences inédites, découvrir des perspectives différentes, établir de nouvelles relations* » (Le Boterf, pp. (56 et 57).

Les groupes qui ont participé à de l'APPTPP se sont créé un espace virtuel d'échanges et de partages de ressources, souvent en dehors des espaces prévus par l'institution, montrant ainsi une prise sur sa formation. Ils montrent par ce geste la conscience d'une formation initiale circonscrite à un temps donné avec un droit d'accès aux espaces institutionnels limités dans le temps, conjuguée avec la nécessité de faire perdurer au-delà de ce temps, d'une part, l'accès et, d'autre part, la poursuite d'une compilation de ressources assurant ainsi le fait qu'elles soient « *diversifiées* » (Le Boterf, p. 77).

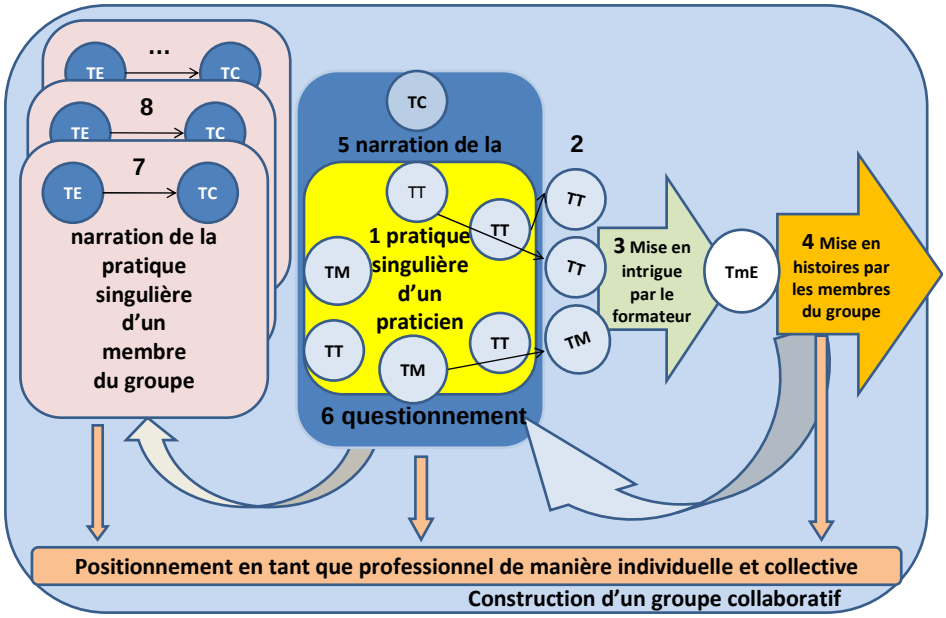
5.2 Des traces pour construire un réseau collaboratif

Nous proposons dans l'annexe 71 et la figure 42 une nouvelle modélisation de l'APPTPP dans les GAP en dégageant les moments favorables au positionnement des participants en tant que professionnels.

Lors de l'APPTPP, il s'agit généralement de travailler à partir d'une pratique singulière d'un praticien (**1**). Pour ce qui nous occupe, il s'agit d'une pratique d'enseignement, dans une classe ou hors la classe, avec un groupe d'élèves particulier et à un moment donné. Cette pratique enseignante laisse des traces témoin (TT) et des traces mémoire (TM) de l'activité.

Il s'agit alors de prélever, pour l'action de formation, des traces (**2**) qui pourraient devenir un support permettant une analyse de pratique professionnelle. Ces traces peuvent être prélevées, choisies par le praticien lui-même ou bien par le formateur.

Ces traces, prélevées ou choisies, sont alors mises en intrigue (**3**) par le formateur. Cette mise en intrigue devrait permettre au groupe de les mettre en histoires et ainsi anticiper des actions d'enseignement. Elles sont choisies pour leurs capacités à interroger, questionner, problématiser, à aller sur une réflexion de pratiques à venir. « S*e décentrer du présent implique une force, psychique et politique, que l'on n'a pas toujours. Elle est plus difficile à mobiliser que jamais. Si le futur paraît fermé, s'il n'y a ni devenir ni souvenir, ne subsiste qu'un présent brut où l'on ne survit pas. C'est le projet qui aide à supporter ce que l'on vit. Pour tenir le pire, il est nécessaire de continuer à rêver, en s'accrochant à ce qui est le meilleur de l'humain* » (Cifali, André, 2007, p. 165). L'action de formation est ainsi préparée par le formateur



Légende : TC : trace construite, TE : trace Echo, TM : trace mémoire, TmE : trace mise en énigme, TT : trace témoin

Figure 44 : Modélisation du dispositif d'APPTPP dans le GAP

Le formateur remet à plus tard la pratique singulière en soumettant, dans un premier temps, la mise en énigme des traces au groupe. « *Penser, c'est différer les réponses, prendre le temps d'élaborer les questions : démarche propre à toute formation authentique, qui échappe aux pièges de la demande de recettes* » (Cifali, André, 2007, p. 195). Le groupe est invité à mettre les traces proposées en histoires (**4**), il ne s'agit en aucun cas ici de découvrir ni la mise en intrigue, ni la mise en pratique des traces qui a été faite par le praticien. Il s'agit plutôt d'un *exercice par anticipation* (Perrenoud, 2001, p. 134) dans lequel le travail des traces peut permettre d'amorcer le bricolage et de *préparer l'inconscient de l'action* (Perrenoud, 2001, p. 135). Durant ce temps, le praticien ne participe pas sinon par une écoute active. Lors de cette première phase dans laquelle il s'agit de travailler les intentions d'actions, « *l'intention implique le choix d'une stratégie, l'intention vise un effet chez l'interlocuteur, l'intention vise un effet sur soi, c'est-à-dire la réponse à un besoin* » (Bourassa, Serre, Ross, 1999, p. 82). « *Les intentions permettent "d'accéder" à l'intime* » (Bourassa, Serre, Ross, 1999, p. 82). Elle permet de donner une place au groupe. Lors de cette phase, s'installe un geste d'étayage (Bucheton, 2009), ainsi les membres du groupe sont invités à « *transmettre (le partage), (s') écouter (l'écoute) et à (s') observer (le regard)* » (Alin, 2010, pp. 56, 57 et 58) vers l'avenir. Ces compétences sont mises en œuvre, face au collectif, dans les réseaux.

Puis, dans un deuxième temps, il s'agit de donner de la place au singulier car « *pour dépasser l'anecdote, il est nécessaire de se centrer assez longuement sur la pratique d'une seule personne* » (Perrenoud, 2001, p. 119) Le travail de mises en intrigues effectué par le groupe, la parole est donnée au praticien pour qu'il puisse faire la narration de sa pratique singulière (5). Il peut ainsi s'appuyer sur les traces préalablement travaillées par le groupe pour réaliser cette trace construite (TC). « *Quelle est la nature de la raison pédagogique, la part du bricolage, de l'improvisation, de la négociation, de la planification, de l'inconscient dans la pratique enseignante ?* » (Perrenoud, 2001, p. 123). « *La prise de conscience n'est pas retrouvaille avec le passé mais métamorphose du passé* » (Clot, 2008, p. 128). « *Ce passé*

reconstruit ne sera jamais, c'est vrai, le présent de ceux qui l'ont vécu. Il faut accepter cette idée que le passé ne prend sens que rétrospectivement, du point de vue de ce futur qui le réinvente et se confond avec notre présent » (Cifali, André, 2007, p. 219). « *D'objet vécu hier, il est promu au rang de moyen pour vivre la situation présente et future* » (Clot, 2008, p. 128). Les écarts avec les mises en histoires peuvent être pointés, les choix opérés peuvent être explicités par rapport au contexte d'exercice parce que « *l'action est une décision, un choix mais c'est aussi un pari* » (Morin, 1990, p. 105).

> « *Raconter, c'est réinterroger une histoire, la réinventer, peut-être à coup sûr en réinterroger le sens.* […] *Raconter, c'est se faire auteur de sa propre histoire* » (Cifali, André, 2007, p. 202, 203).

Suit, un questionnement de la part du groupe (**6**). Le groupe est invité dans cette phase à « *(s') écouter* » (Alin, 2010, pp. 56 et 58). « *Tout cela pour permettre, par la suite, d'explorer ou d'établir une hypothèse, une parenté, une analogie, une homologie, voire une simple liaison avec une séance antérieure* » (Fumat, Vincens, Étienne, 2003, p. 36).

La pratique singulière du praticien peut entraîner des traces écho (TE) invitant d'autres membres du groupe à réaliser la narration de leurs pratiques singulières (**7, 8,…**) ce qui produit de nouvelles traces construites (TC). « *La construction d'une connaissance* [et peut-être d'une pratique] *s'opère en tension entre ce que nous savons déjà* [faire] *et ce que nous ne savons pas encore, entre ce qui est attendu et ce qui déroge à l'attendu, entre ce qui est moi et ce qui est l'autre* » (Cifali, André, 2007, p. 234). « *Sur le plan symbolique, ce sont nos reconstructions qui ont de la force. Des savoirs* [et peut-être des pratiques] *accepté*[e]*s comme partiel*[le]*s et remplaçables ont le mérite d'engager à l'humilité* » (Cifali, André, 2007, p. 218). Après la phase de questionnement, le formateur peut inviter le groupe à faire écho de ce qui a été fait. Il s'agit ainsi, à nouveau de *(s') écouter, et (s') observer* (Alin, 2010, pp.56, 57 et 58) du côté du passé, mais pour préparer l'avenir.

Les différentes phases de travail du groupe forment à l'attention ; en effet elles permettent au groupe de pairs d' « être en situation de recherche d'informations, [d'] *être capable de* traiter ces informations *et en particulier, de les mettre en interaction avec les représentations dont* [il] *disposait, et, enfin,* [de] *se placer dans* une situation favorable *et utiliser les* outils qui [leur] conviennent le mieux (Meirieu, 1992, p. 88).

Les différentes phases de travail du groupe : mises en intrigues, écoute et questionnement d'une pratique, dire une pratique en écho devraient permettre un positionnement en tant que professionnel de manière individuelle et collective. « *Collectif et individu sont inséparables* » (Clot, 2008, p. 143).

Le formateur doit d'une part garantir le temps et l'espace d'expression et d'autre part viser à la construction d'un groupe collaboratif.

> « *Avec une telle démarche, l'étudiant doit accepter d'être perdu pendant quelque temps, jusqu'à que se découvre la tension qui va lui servir de guide et de fil conducteur* » (Cifali, André, 2007, p. 187)

> « *C'est accepter de se confronter à l'inconnu et de faire la place à la surprise, à l'étonnement : à l'évènement* » (Cifali, André, 2007, p. 79)
>
> « *L'enjeu est toujours le même : comment passer de ces matériaux divers à une compréhension, à une interprétation, aux repérages des lignes de tensions, comment faire des liens, repérer ce qui manque ?* » (Cifali, André, 2007, p. 186)

Il s'agit ici, comme pour les réseaux de « *faire progresser les pratiques de chacun à partir de leur partage et de la création d'un savoir commun* [en visant] *une valeur ajoutée tant au niveau collectif […] qu'au niveau des individus participant à ce travail de mutualisation* » (Le Boterf, 2004, p. 45).

> « *La situation d'échange induit une transformation de ceux qui échangent. Les représentations que l'on a de soi et des autres évoluent. En reconnaissant que chacun sait quelque chose, on valorise des savoirs qui ne sont pas habituellement reconnus socialement. En annonçant que l'on ne sait pas, ses déficits et ses lacunes, on ouvre la possibilité à l'autre d'apporter ce qu'il sait, on lui offre la possibilité de se valoriser* […] *La distinction sociale entre ceux qui savent ni ceux qui ne savent pas n'est plus immuable.* […] *En identifiant ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, l'apprenant développe la métaconnaissance*[27] *de ses ressources. Il développe sa capacité à prendre du recul par rapport à ce qu'il sait faire et à ses façons de faire* » (Le Boterf, 2004, p. 51).

[27] *Terme fort disgracieux signifiant la connaissance qu'un sujet a de ses propres connaissances.* (Le Boterf, 2004, p. 51)

Partie VII : PERSPECTIVES

« Il y a des moments dans la vie où les évidences se brouillent, les certitudes chancellent, les lumières s'éteignent et où les gens commencent à s'apercevoir qu'ils agissent en aveugle, qu'ils leur faut sentir, percevoir, penser, agir, vivre autrement.

Ce sont des moments rares et fragiles qui peuvent ne jamais se présenter, ne jamais advenir. Ne jamais advenir parce que, paradoxe, à vouloir les rechercher, les guetter, les traquer on court le risque d'édifier entre eux et nous un écran de volonté, de " bonnes intentions ", de raison, d'implication extrême qui nous empêche de les vivre, de les accueillir, d'être à leur écoute.

A trop vouloir, à trop pouvoir, à trop savoir on peut ne pas saisir ce qui est là, présent en nous et autour de nous, laissé dans l'ombre par une quête aux prises avec les objets de vouloir, de pouvoir et de savoir qu'elle s'est donnée » (Alin, 2010, p. 135).

Le chapitre 1 envisagera la conservation des traces et posera les bases de leur inventaire.

Dans le chapitre 2 il sera question d'établir une traçabilité. Cela se fera à partir de deux exemples dans lesquels des traces voyagent de la classe vers des actions de formations et vice-versa.

Le chapitre 3 s'intéressera à l'étude de la complémentarité des dispositifs.

Si les chapitres précédents donnaient des pistes de recherche, le chapitre 4 posera quelques recommandations pour la formation par rapport à l'utilisation des traces.

Chapitre 1 : Conserver et inventorier les traces

1.1 La conservation des traces

De nombreux auteurs indiquent la nécessité de garder, de conserver des traces lors de l'accompagnement Nous avons déjà indiqué le fait qu'elles puissent être destinées à une conservation (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002, p. 38, Lenoir, Bouillet-Oudot, 2006, p. 321 ; Lafortune, 2008c, pp. 122 et 148). Lafortune indique en outre qu'il est nécessaire dans un accompagnement professionnel d'« *apprendre à garder des traces et à donner la pratique de garder des traces* » (Lafortune, 2009, p. 56).

Des outils existent pour recueillir des traces notamment dans la formation. Il s'agit de carnets de bord ou encore de portfolios.

> « *Si le portfolio soutient un parcours singulier, il sert aussi de base à la construction de savoirs et de questionnements partageables. Ses documents sont propices à l'échange avec autrui (les pairs, les formateurs)* » (Mottier Lopez, Vanhulle, 2008, p. 145).

> « *Achevé provisoirement aux étapes clés de la formation,* [le portfolio reste] *toujours ouvert à des réorganisations. Il illustre les moments du processus que ces pièces jalonnent, il alimente un devenir. La première condition de réussite de recours à cet outil est dès lors, dans le rapport de l'étudiant au portfolio comme projection concrète de sa progression et des éléments de cette progression qu'il désire donner à voir. De matériel (c'est un simple porte-document, au départ), l'instrument se fait ainsi reflet, témoignage : il montre, il signifie, c'est un outil sémiotique qui médiatise une activité prolongée d'apprentissage* » (Mottier Lopez, Vanhulle, 2008, p. 145).

Tout comme pour le portfolio, les analyses de pratique donnent à voir, mais si dans le portfolio, le sujet pense maîtriser ce qu'il donne à voir, dans les analyses de pratiques, cette maîtrise lui échappe rapidement, ce qui pourrait expliquer les résistances éventuelles à la participation. Cette expérience du lâcher-prise étant pour des débutants une prise de risques trop importante. Les traces témoin et mémoire permettent de montrer au-delà de la parole et de permettre ainsi de faire sens.

Mais d'autres supports conservent aussi des traces témoin de l'activité enseignante. Les mémoires professionnels en sont un exemple. Ils présentent une collection de traces témoin et parfois même des traces mémoire. Ces traces disponibles peuvent être rejouées dans une analyse de pratique en comparaison ou bien elles permettent d'apporter un plus par rapport à ce qui est présenté. Les introduire dans les analyses de pratiques permet des changements de points de vue et une décentration de ce qui est analysé, assez souvent entend-on alors : « mais moi, je n'ai pas fait comme cela » et celui qui l'énonce part dans une comparaison et une argumentation de ses choix pédagogiques.

Si initialement, les « Échos de Pratiques », rédigés par les formateurs à l'issue des analyses de pratique enseignante, étaient destinés principalement aux stagiaires pour donner les grandes lignes de ce qui avait pu être dégagé lors d'une séance d'analyses de pratiques, il

s'avère intéressant également pour les formateurs car ils constituent une trace de l'action réalisée. L'ensemble des Échos de pratiques ne constitue-t-il pas le portfolio du formateur ?

Il est réalisé par les formateurs après l'action de formation à partir de notes prises en cours de formation ou bien d'enregistrements audio effectués avec autorisation des participants. Initialement pensé comme un quatre pages, il a évolué très rapidement vers un six pages, voire un huit pages. Des documents supplémentaires choisis en fonction du travail mené par le groupe viennent alors s'ajouter pour conforter ou non des points de vue avancés.

La place des stagiaires est centrale dans ce processus. C'est donc leurs propos qui sont essentiellement consignés. Cependant, dans certains groupes, au bout de quelques semaines certains formés ont pu s'approprier l'outil et demander que des éléments montrés ou verbalisés par les formateurs se retrouvent la fois suivante dans les Échos de pratiques. Nous voyons ainsi que cet outil peut-être un lien entre le formé et le formateur. Il montre également qu'une séance de formation n'est jamais terminée.

1.2 L'inventaire de traces

Ainsi serait-il nécessaire, pour ne pas perdre les traces et pour permettre leur consultation, d'inventorier les traces témoin et mémoire afin de pouvoir mieux les utiliser en formation.

Pour cela un système similaire à celui des archéologues pourrait-être utilisé : chaque trace ferait l'objet d'une fiche, un groupe de fiches constituerait alors un fait. Il serait donc intéressant d'indiquer l'origine de la trace, d'en faire une description et d'en spécifier l'origine, l'appartenance à une strate et d'établir, dans un second temps, les liens entre les traces et ceux existants entre les strates. En fonction du grain choisi un fait pourrait représenter une séquence de classe, une séance ou bien seulement une partie de cette séance mais cela peut aussi s'appliquer aux réactions des stagiaires par rapport à la trace.

L'archéologue, ne répertorie pas par rapport à la position dans l'espace mais plutôt par rapport à la façon dont ça s'est passé. Des US (Unités Stratigraphiques) pourraient ainsi être spécifiées.

Ainsi, pour la séance sur les escargots en PS et MS, dans l'US 1 nous aurions la trace mémoire des notes prises lors de la séance par un témoin mais aussi les photographies réalisées ; dans l'US 2 nous aurions la reconstitution en BD de la séance ; dans l'US 3 nous aurions une trace témoin qui est le travail des élèves avec les photographies, les assemblages réalisés et les texte dictés à l'adulte ; dans l'US 4 les réactions des stagiaires face aux diverses traces proposées, leurs scénarios de séances et dans US 5 les réactions de formateurs au cours d'une formation de formateurs face aux propositions des stagiaires. « *Il est alors intéressant de repérer les interfaces et les croisements entre les US en utilisant les diagrammes de Harris* [diagramme logique qui synthétise le temporel], *on ne fait que de la mise en relation.* Il existe également des ruptures : certaines traces sont mises de côté parce qu'on n'arrive pas à les mettre en lien sur le moment mais elles pourront l'être plus tard.»[28]

[28] Propos de Marie Elise Gardel, archéologue.

Le travail effectué par les stagiaires à partir des traces des escargots s'apparente donc au travail mené par l'archéologue avec des croisements de données, des interférences et des ruptures. L'analyse de ces dernières permettrait une meilleure compréhension des traces et ferait émerger des précisions nécessaires à l'archivage.

Chapitre 2 : Etudier la traçabilité

Toute action de formation initiale ou continue d'enseignants devrait aboutir *in fine* à une mise en œuvre en classe d'où l'idée de traçabilité indiquée dans le titre de ce chapitre. Le concept de traçabilité comprend la notion de suivi d'un élément sur une chaîne. Le premier exemple intitulé « suivre à la trace » assure la traçabilité d'une trace témoin : une collection de presse-agrumes de la formation à la classe, avec un effet « boule de neige » sur la formation ; le second, intitulé « Vers l'écriture d'une Histoire pédagogique » présente la traçabilité par l'utilisation d'une vidéo de la classe à la formation initiale en passant par la formation de formateurs.

La recherche pourrait donc s'intéresser à ces différentes histoires qui participeraient à une meilleure évaluation des formations ; ainsi, dans le premier degré, un suivi pas à pas de l'affichage d'une classe d'un professeur stagiaire pourrait être réalisé afin d'essayer d'assurer cette traçabilité.

2.1 Suivre à la trace…

Le schéma de l'annexe 72 montre comment se sont enchaînées les différentes actions construites par des acteurs différents (formateur, maître formateur et enseignants stagiaires)

2.1.1 Une action de formation sciences (année n-1)

C'est une action de formation sciences, intitulée « Du réel au concept en passant par le dessin d'observation ».

L'action de formation qui dure deux heures, commence par une mise en situation pour montrer d'une part l'intérêt d'un dessin d'observation et d'autre part comment placer les élèves dans cette démarche d'observation en visant l'amélioration des dessins d'observation réalisés. Cette mise en situation est inspirée du test de la noisette (Guichard, 1998, pp. 12-14, 246). Il est distribué une noisette à chaque stagiaire qui a pour tâche de la dessiner. Quand chaque stagiaire a terminé son dessin, les noisettes sont ramassées, mélangées et rassemblées sur une table. Chaque stagiaire doit venir retrouver sa noisette à l'aide de son dessin. La majorité ayant du mal à retrouver la noisette dessinée, l'exercice est à nouveau réalisé : une noisette avec la même tâche, la dessiner. A l'issue de la réalisation du dessin, les noisettes sont ramassées, mélangées et rassemblées sur une table. Si la noisette a été dessinée de telle sorte qu'elle puisse être reconnue par celui qui l'a dessinée, elle peut être retrouvée par une autre personne à partir du dessin effectué. Les dessins sont ramassés et redistribués de telle sorte que chaque stagiaire ait le dessin d'un autre stagiaire. L'exercice n'étant pas réussi à 100%, il est à nouveau réalisé en pointant différents principes : l'observation se réalise avec tous les sens, dessiner ne veut pas dire ne pas écrire, il est possible d'attirer le lecteur sur des particularités soit par des flèches, soit par des effets zoom. Les noisettes sont à nouveau ramassées, mélangées et rassemblées sur une table, chacun va chercher celle qu'il a dessinée. Une réflexion sur la transférabilité de l'exercice avec des élèves est entamée.

Ensuite un travail est enclenché sur les attentes d'un dessin d'observation en matière de présentation : titre et légende.

A l'issue de cela, est présentée une série de planches sur les fruits qui permet de passer progressivement de la photographie au mot tout en continuant à manipuler le réel.

Puis suit une recherche d'activités à partir des fruits dans lesquelles sont présentés plus en détail un travail sur « d'où vient le fruit ? » et un autre sur « que peut-on faire du fruit ? ». Ainsi, le premier travail pose l'approche de la reproduction des plantes à fleurs alors que le second pose la « traçabilité » des aliments. Dans cette dernière approche, est présentée, par le formateur, une collection de presse-agrumes qui permet de donner une dimension technologique à la séance (en mettant l'accent sur presse-agrumes et geste technique associé) et de faire la différence entre le dessin d'observation et le dessin technique. Suit un travail autour de la fabrication d'une conserve, vidéo à l'appui.

2.1.2 Une séance menée au cours d'un stage de PA (année n-1)

Au cours d'un stage de pratique accompagnée effectué chez un maître formateur**,** la stagiaire observe lors d'une séance, les élèves manipuler deux presse-agrumes.

Dans la séance 1 il s'agit pour les élèves de découvrir et de trier les presse-agrumes parmi d'autres instruments de cuisine : râpes, couteaux, passoires, épluche-légumes, moulin à légumes, entonnoirs, bouteilles, louches et photographies des ustensiles.

Dans la séance 2, les ustensiles présentés à la séance 1 doivent être associés à des fruits et des légumes : morceau de fromage, orange, carotte, pomme de terre cuite, eau. Se rappelant alors de la séance de formation vécue quelques mois auparavant, la stagiaire trouve qu'il est dommage de confronter les élèves à deux presse-agrumes entraînant la réalisation du même geste technique. Aussi indique-t-elle à l'enseignante formatrice l'intérêt de la collection et la demande au formateur.

2.1.3 Des séances complémentaires utilisant la collection de presse-agrumes

Deux séances complémentaires vont être réalisées dans la classe de Petite et Moyenne Sections en intégrant la collection de presse-agrumes utilisée en formation initiale.

Dans la séance 3, les élèves vont découvrir et manipuler les presse-agrumes manuels et électriques, pour cela ils sont sortis « du panier » un à un. Les élèves doivent dire à quoi ils servent puis un groupe d'élèves est chargé de les classer pendant qu'un autre les utilise et inversement.

Lors de la séance 4, il s'agit d'évaluer les connaissances et d'associer les photos-dessins des presse-agrumes à des actions : appuyer, écraser, tourner, presser.

2.1.4 Une séquence sur les presse-agrumes en SRG2 (Année n-1)

Cette séquence, menée en Petite et Moyenne Section, est intitulée « Les agrumes et les presse-agrumes », elle est conduite par l'enseignante stagiaire à la suite des deux séances menées par l'enseignante formatrice lors du stage de pratique accompagnée. Elle se décline sur neuf séances : les quatre premières séances portent sur la découverte du mot agrume et des agrumes, dans un premier temps, à partir d'images puis dans un deuxième temps, à partir du réel en coupant, goûtant. Les quatre suivantes concernent la découverte et la manipulation de presse-agrumes en imaginant un mode de fonctionnement et le testant. La dernière séance permet un bilan de la séquence.

2.1.5 Un atelier de la semaine « Enseigner à l'école maternelle » (Année n)

Des éléments de cette analyse de pratique mise en place lors de la semaine « Enseigner à l'école maternelle » impliquant un maître formateur et ayant comme support une collection de presse-agrumes, ont été présentés précédemment dans le sous chapitre 1.1.3 de la partie VI ainsi que dans le chapitre 2 de la partie VII.

2.1.6 Une séquence en SRF (Année n)

Quelques mois après cet atelier, une enseignante stagiaire a imaginé une séquence utilisant la collection de presse-fruits dans une classe de grande section de maternelle mais n'a pas pu la mettre en place cette année n. Peut être le fera-t-elle l'année n+1 ?

2.2 Vers l'écriture d'Histoires pédagogiques

L'histoire pédagogique présentée ci-après comprend plusieurs histoires enchaînées et est synthétisée grâce au schéma présenté dans l'annexe 73.

2.2.1 Histoire de la classe

Dans la classe se joue un ensemble de situations d'enseignement vécues par une enseignante et des élèves à travers un ensemble de séances.

Dans ce cas une vidéo constituant une trace mémoire de la séance a été réalisée et diffusée nationalement. Ainsi, afin de mieux contextualiser l'action d'enseignement, des traces témoin visibles sur la vidéo peuvent toujours être retrouvées.

2.2.2 Histoire de la formation de formateurs

En formation de formateurs d'enseignants du 1er degré, dans un module 1, il a été élaboré une grille d'analyse de la démarche d'investigation (Annexe 74) puis dans un module 2, un protocole de formation a été élaboré à partir de la vidéo, se référant à l'Enseignement des Sciences Fondée sur l'Investigation[29] (ESFI) et intégrant une réflexion sur l'évaluation formative des compétences de l'enseignant. Les documents élaborés au cours de cette action de formation de formateurs sont alors des traces témoin disponibles pour la formation initiale.

> Cette formation, destinée à des formateurs d'enseignants du premier degré (formation initiale et formation continue), réunit des formateurs en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Sciences Physiques et Chimie et de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), des conseillers pédagogiques de circonscription et des chargés de mission sciences auprès d'Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN). Elle est organisée sur quatre journées et se divise en deux modules dont les intervenants sont issus de l'équipe de « La main à la pâte ». Lancée en 1996, à l'initiative de Georges Charpak, Pierre Léna, Yves Quéré et de l'Académie des Sciences, cette opération a pour but la rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire (Charpak, Léna, Quéré, 1998, 2005).
>
> Le premier module de cette formation intitulé « investigation du vivant et investigation de la matière » invite les stagiaires à se familiariser avec la démarche d'investigation qui fait partie de la culture scientifique et technologique. Elle est évaluée comme telle, aujourd'hui, dans le livret de compétences. Il s'agit alors de réfléchir sur les démarches, sur leur mise en œuvre mais aussi de se questionner sur les convergences et les spécificités de l'investigation du vivant et de l'investigation de la matière. Dans ce cadre là, il s'agit d'élaborer des séquences de classe tenant compte des spécificités des différents niveaux. A l'issue de la première journée de ce module, le document présenté en annexe 76 est élaboré par le groupe en formation comme grille de préparation ou d'analyse d'une séance mettant en œuvre la démarche d'investigation.
>
> Ce document permet de mettre en lien les étapes de la démarche d'investigation, les modalités de la classe ainsi que les compétences scientifiques et de maîtrise de la langue mises en œuvre.
>
> Le second module « Des ressources pour les formations à la démarche d'investigation » est consacré à la présentation et à l'utilisation de ressources multimédias (Collectif, 2008 ; Larcher, Louis, Vergne, 2008) conçues pour favoriser l'appropriation de la démarche d'investigation par les enseignants du premier degré. Le premier temps de chacune des journées de formation consiste en une appropriation du contenu des DVD (Collectif, 2008 ; Larcher, Louis, Vergne, 2008). Ce module permet ainsi de définir les apports spécifiques d'une vidéo dans un contexte de formation à la

[29] http://www.lamap.fr/bdd_image/7-26.pdf (consultation du 20 04 2010)

démarche d'investigation, de construire et de mettre en œuvre des outils d'analyse de pratique notamment la grille d'évaluation formative de l'ESFI.

Un travail de groupe avec support vidéo a permis aux formateurs d'élaborer, au cours du stage, des ressources utilisables pour la conception et la mise en œuvre d'actions de formation.

Au cours de la première journée du module 2, il a été demandé aux stagiaires de choisir un extrait de séance de classe du DVD et d'envisager une exploitation de celle-ci dans le cadre de la formation continue qui se réfère à l'ESFI en intégrant une réflexion sur l'évaluation formative des compétences de l'enseignant. Chaque groupe de travail a pris en charge la production d'une affiche qui, selon les formateurs, « doit être explicite sans être présentée». *In fine* une galerie des affiches réalisées sera à la disposition du groupe en formation.

Le choix d'un des groupes, constitué de deux formateurs IUFM en SVT, s'est porté sur la séance de classe intitulée « Les grains de blé et les vers de terre » réalisée à l'école maternelle Berniole de Sainte-Savine dans l'Aube. L'affiche, résultat de leur travail, fait état de points forts et de pistes :

Des « Points forts » :
- démarche centrée sur l'observation,
- une prise de risque du jeu de la démarche par la démarche,
- très à l'écoute mais ne favorise pas les interactions élèves-élèves,
- compensé par des références régulières à l'écrit (affiches),
- utilisation d'affiches, tableau (écrits collectifs) et cahiers (écrits individuels),
- utilisation de codage(s) « je pense », je me questionne »…,
- un positionnement explicite de chaque élève et de la classe par rapport au questionnement.

et des « Pistes » :
1 – Faire analyser la vidéo en fonction des 6 sous-items [de la grille d'évaluation de l'ESFI présentée lors du stage - l'extrait concerné est en annexe 75].
2 – Revenir sur l'item 10-2 « favoriser les interactions entre élèves » et dégager les points d'appui pour les favoriser [fournir une transcription de la partie « Est-ce que les vers de terre ont mangé les grains de blé ? »].
3 – Rejouer « la scène » pour trouver quelle « parole » [de l'enseignant] reformuler pour favoriser les interactions.

Le formateur décide d'utiliser le travail effectué lors de cette formation (dont l'un des buts annoncés est d'élaborer des outils pour la formation.)

L'action de formation issue du travail mené au cours de la formation de formateurs décrit ci-dessus s'est effectuée dans le cadre du module « Enseigner les sciences à l'école élémentaire » destiné aux enseignants stagiaires du premier degré. Elle a été intitulée « Des grains de blé, des vers

de terre et des noisettes : gérer la parole et la trace écrite, favoriser les interactions entre élèves, amener au dessin d'observation. »

2.2.3 Histoire de la formation initiale

En formation initiale, le rôle du formateur est alors de « jouer » avec les différentes traces pour élaborer un protocole de formation les intégrant. Le formateur qui dispose de la vidéo (TM) reconstitue deux affiches contenues dans celle-ci (Annexe 76, figures 1 et 2), elles constituent des traces témoin de l'activité.

> Dans la séquence de classe, ces deux affiches ont été réalisées lors de séances antérieures à l'enregistrement : la première (Annexe 76, figure 1) représente le positionnement des élèves de la classe par rapport à une hypothèse réalisée suite à une observation : *après avoir planté des grains de blé dans le jardin de l'école, les élèves avaient constaté qu'ils n'avaient pas tous germés. Certains élèves avaient alors fait l'hypothèse que les vers de terre les avaient mangés* (*In* livret d'accompagnement de la vidéo).
>
> La première affiche a donné lieu à une photocopie qui a été collée dans le cahier d'expériences des élèves, elle sert de support au retour après observation du résultat de l'expérience (Annexe 77, *Verbatim* extrait 1). La seconde affiche (Annexe 76, figure 2), quant à elle, permet à l'enseignante de faire un retour en fin de séance par rapport aux hypothèses réalisées sur ce que pourraient manger des vers de terre (Annexe 77, *verbatim* extrait 2).

Ces deux traces témoin vont, dans la séance de formation, être le support d'activités exploratoires de la part des membres du groupe pour servir de points d'appuis à la découverte de la pratique de l'enseignante grâce à la vidéo :

> La séance débute par un travail individuel à partir du document, annexe 76, figure 1 avec lequel il s'agit, pour les enseignants stagiaires,
> de répondre aux questions suivantes :
> - comment pourrait-il [le document 1] être établi ? (réalisation d'une affiche support d'une investigation),
> - à quels moments de la démarche peut-il être utilisé ? (rôles),
> - que peut-il se passer avant et après son utilisation ? (place du document dans la démarche de l'élève, de l'enseignant),
> et d'explorer si certains d'entre eux ont réalisé un travail similaire avec leurs classes au cours de leur stage en responsabilité.
>
> Suit ensuite un travail par binômes à partir du document annexe 76, figure 2 :
> - quelles places peut-il occuper dans la démarche par rapport au document 1 ?
> - comment la classe pourrait-elle alors être organisée ?
> - compléter le tableau par rapport à la démarche d'investigation (Annexe 74).

> Les éléments de contexte suivants sont communiqués au groupe : « *Après avoir planté des grains de blé dans le jardin de l'école, les élèves avaient constaté qu'ils n'avaient pas tous germés. Certains élèves avaient alors fait l'hypothèse que les vers de terre les avaient mangés* » (*In* livret d'accompagnement du DVD). Cette indication est accompagnée de la question suivante : « *Quelle expérience feriez-vous pour éprouver l'hypothèse formulée par les élèves* ». Ici aurait pu être visionné un extrait de l'interview de l'enseignante situé en début de vidéo. Nous aurions eu là des Traces Construites, oralisées (ou écrites) par l'acteur dans des dispositifs ou outils de communication, de formation ou d'évaluation.

Puis, dans une seconde phase, la pratique de classe est découverte à partir de la vidéo.

> La séance de classe « Les grains de blé et les vers de terre » (Collectif, 2008) est visionnée. Pendant le visionnage, la grille d'analyse 1 (figure 1) est complétée par les enseignants stagiaires… [Cette grille d'analyse permettra de compléter la grille d'analyse 2]. Par trinômes, il s'agit ensuite, de compléter à partir des observations réalisées sur la gestion de la parole et de la trace écrite, la grille d'analyse n° 2 (figure 2)… Une mise en commun des éléments recueillis à l'issue de ce travail permettra de partager les points de vue par rapport aux deux critères choisis.

Enfin, dans une troisième phase, le groupe est invité à une analyse de la pratique par rapport à la gestion de la parole et des traces écrites.

> Les *verbatims* d'extraits de la séance sont distribués afin que les enseignants stagiaires recherchent et identifient des points d'appuis présents dans le dialogue pour favoriser les interactions entre élèves, puis des moments de la séance sont rejoués de façon à montrer comment ces interactions peuvent être mises en œuvre.

> La fin de la séquence « Les grains de blé et les vers de terre » (Collectif, 2008) qui donne la parole à Elisabeth PLE, formatrice IUFM, est visionnée et une évaluation individuelle et écrite est réalisée à partir de la question suivante : « *Que m'a apporté la séance en termes de gestes professionnels* » ?

2.2.4 Histoires des classes des stagiaires

L'ensemble de l'action de formation vise une mise en œuvre d'un ensemble de situations d'enseignement par les enseignants stagiaires. Mais ces histoires sont à écrire par les enseignants stagiaires, peut-être après les vacances d'été qui leur ont permis de se poser par rapport à leur formation.

Chapitre 3 : Etudier la complémentarité des dispositifs

En partant directement d'un récit de la pratique d'un acteur, de nombreux éléments sont généralement dévoilés. Certes beaucoup d'autres restent dans l'ombre. Ce récit s'organise généralement comme une histoire que les pairs présents dans le groupe écoutent généralement très attentivement d'autant plus qu'ils savent que dans la seconde phase ils devront questionner l'acteur pour en apprendre un peu plus sur la situation. Cette phase de questionnement se déroule en présence de l'animateur qui lui aussi est à l'écoute et vigilant afin que ce questionnement se déroule dans la multiréférentialité. Il peut éventuellement le rappeler au groupe après avoir livré les différentes pistes qui ont été déjà explorées. Cette phase de questionnement est très importante parce que c'est par elle que chaque membre du groupe va se faire une idée de la situation vécue par l'acteur. Elle débouche sur la phase de formulation d'hypothèses dans laquelle chacun va devoir mobiliser des mises en relation d'informations afin que ces hypothèses soient suffisamment constructives pour le groupe et l'acteur.

L'observation de tels dispositifs au niveau d'enseignants débutants a montré souvent une réticence lors de la phase de questionnement qui peut être vécue comme un interrogatoire par l'acteur débutant et non comme un moment de travail collectif. Cependant il s'avère nécessaire de posséder une bonne connaissance des rôles et des enjeux des actions des différents acteurs ainsi qu'une bonne connaissance du fonctionnement de l'établissement en particulier et de l'institution en général. Les enseignants stagiaires ne peuvent pas posséder ces connaissances, notamment en début d'année de formation. Le groupe a alors le sentiment de tourner en rond et d'un passage en force par de tels dispositifs ne permettant pas l'adhésion à de telles démarches.

Nous avons pu voir que cette démarche était seulement initiée dans la table ronde mais mise en œuvre dans le GEASE. Elle centre toutefois sur ce qui s'est passé et ouvre à ce qu'il aurait pu advenir.

L'introduction, en amont de ces dispositifs, notamment de traces témoin choisies par le formateur ou/et par les débutants permet dans un premier temps d'entraîner, d'une part, aux traitements d' « *imprévus* » et d' « *évènements* » (Jean, 2008) et, d'autre part, à des recherches de mises en pratiques alternatives. Ces traces témoin peuvent être généralement visibles et nombreuses sur des traces mémoire comme les vidéos ou les photographies. Elles peuvent donc être prélevées pour une mise en énigme déclenchant une recherche de la part des enseignants débutants. Pris au piège des traces témoin, ils se tournent rapidement non pas sur ce qui s'est passé mais sur ce qu'ils pourraient faire en les utilisant ou pour les obtenir. Cette recherche leur permet donc essentiellement de se projeter dans une perspective de pratique professionnelle. Sans connaissance de la situation, ils sont plongés dans un avenir. Ce n'est que dans un second temps qu'ils découvrent la pratique de l'acteur par la narration de ce dernier ou bien par la vidéo et ses commentaires. Amenés à faire de nombreux liens et à formuler de nombreuses hypothèses, ce dispositif est une préparation aux dispositifs ayant recours uniquement à la narration.

Ainsi la recherche pourrait-elle étudier l'impact de la mise en place de tels dispositifs utilisant des traces témoin en amont de dispositifs utilisant la narration. Il ne s'agit en aucun cas de les opposer mais d'étudier, auprès des participants, leur complémentarité.

Lors des actions de formation chaque formé arrive avec son bagage expérientiel mais aussi avec un bagage expérientiel rapporté, actions, gestes et postures ayant été racontés, explicités au cours d'action de formation ou de discussions informelles avec des pairs ou des experts.

La mise en œuvre de dispositifs de formation ou d'évaluation qui utilisent ou non les traces témoin ou les traces mémoire (Annexe 78), peuvent générer de la part des participants des traces construites (TC), des traces écho (TE) – nous en avons eu des exemples précédemment, et parfois des traces rapportées (TRa) par quelqu'un qui n'était ni acteur ni observateur ou de traces créées ou reconstruites à partir de l'activité professionnelle.

Lors des analyses de pratique professionnelle menées en groupe, outre la conscientisation et la conceptualisation de l'action, ce qui est avant tout recherché par l'utilisation ou l'émergence des traces précédemment définies, c'est la formation de traces réplique (TR) (au sens sismologique du terme). Ces traces réplique, issues de l'analyse de pratique du groupe, permettent de voir le monde professionnel sous des facettes différentes et participent au développement professionnel individuel et collectif.

Cependant, dans l'action de formation décrite ici, nous n'avons accès à des Traces Construites de l'acteur que par la vidéo. Il ne peut donc y avoir une interaction avec le groupe et donc il n'y a pas la possibilité pour l'acteur de construire, à partir des éléments de la séance, des traces réplique. Cependant, les membres du groupe ont pu structurer, à partir de la construction progressive de possibilités, des Traces Réplique que seul un entretien pourrait mettre à jour.

Chapitre 4 : Quelques recommandations pour la formation

1.1 Mettre les traces témoin à la disposition des formateurs

De nombreuses traces mémoire à visée commerciale ou produites par le Ministère de l'Éducation Nationale, sont destinées à la formation. Ces traces mémoire sont importantes pour celle-ci car elles permettent de voir un enseignant et des élèves travailler. La formation peut alors sur une pratique d'enseignement faire un « arrêt sur image » pour expliquer (ou mieux faire expliquer) à des débutants ce qui est en jeu, ce qui se passe, les objectifs poursuivis, les démarches et procédures mises en place. Nous avons déjà abordé dans ce travail de recherche la multiplicité des regards possibles qui, par leurs différentes entrées, permettent une relecture toujours renouvelée des vidéos.

Cependant, une fois la pratique vue, il s'avère difficile, pour des débutants, de sortir de la seule description de ce qui est vu. Des observations de séances utilisant la vidéo ont montré une attention particulière du groupe de débutants lorsqu'ils rencontraient quelque chose qu'ils ne comprenaient pas ou bien quelque chose qui posaient problème dans la situation vue. Cette problématisation relançait généralement l'envie de mieux comprendre, l'envie de savoir notamment sur les démarches, l'envie de revoir la pratique pour mieux comprendre.

Dans ces produits, seules les traces témoin sous forme d'images animées sont fournies, parfois elles sont émaillées d'interviews de spécialistes comme dans le DVD « Apprendre la science et la technologie à l'école ». Dans leur réalisation, les traces témoin utilisées ou élaborées par la classe peuvent ou non être visibles à l'écran. Elles font alors partie du décor et ne sont pas pensées comme pouvant apporter quelque chose de plus que leur simple vision.

Nous avons montré, au cours de cette recherche, l'intérêt que pouvait apporter tout le travail, du formateur mais aussi des participants, autour de traces témoin qu'elles soient réelles ou simplement représentées, photographiées. La collection de ces traces constitue alors une mine inépuisable de ressources pour la formation.

1.2 Redonner de l'importance aux traces témoin

Chaque trace peut-être utilisée séparément mais nous avons vu que l'intérêt principal des traces résidait dans leurs mises en relation. Dans cette perspective, l'association de traces témoin aux traces mémoire permet de quitter pour un temps le domaine pédagogique et ainsi de faire un détour par le didactique. Ce dernier peut permettre la mise à jour de dysfonctionnement à l'origine de dérèglements pédagogiques des situations : la difficulté de lecture rencontrée par les élèves par rapport à certains documents peut en être une.

Nous allons alors donner un exemple de cette association dans le cadre de la collaboration.

1.3 Une collaboration avec les maîtres formateurs (et avec les tuteurs)

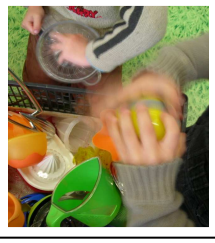
Actuellement, dans la perspective d'une formation universitaire des enseignants, si les formateurs ont la possibilité d'inviter dans la formation initiale des maîtres formateurs, l'utilisation de traces témoin fournies par ces derniers et la mise en énigme par le formateur

pourraient permettre de générer un travail d'équipe de formateurs afin d'amener une réflexion des étudiants sur les pratiques professionnelles tournées plus sur la mise en œuvre que sur la pratique passée du maître formateur.

La recherche pourrait alors s'intéresser à l'impact qu'auraient de telles séances sur la pratique du maître formateur en tant qu'enseignant dans sa classe mais aussi dans ses pratiques de formateur. L'évolution du choix et de la nature des traces témoin par le maître formateur mais aussi la prise en compte des traces témoin et des propositions avancées par les étudiants en master enseignement, notamment dans la narration de leur pratique, pourraient être des indicateurs possibles d'une séance à l'autre.

Nous avons suivi à la trace, précédemment des traces témoin constituées par une collection de presse-agrumes. Lors de cette APPTPP voilà ce qui a été noté, par le chercheur, de la narration du maître formateur :

> « *J'avais une TPS/PS/MS et je réfléchissais à l'espace dans la classe et plus particulièrement aux espaces jeux : espace cuisine et espace poupée : comment en faire des espaces d'apprentissages et dans ce cadre comment les faire évoluer afin de poursuivre l'objectif de la diversification du vocabulaire.*
>
> *Les presse-agrumes venaient compléter les moulins à légumes, les presse-purées et les râpes. Tout le monde a chez soi ce matériel. Ce qui était intéressant c'était les gestes des enfants et dans ce qu'ils disaient, associé aux gestes, presse-agrumes ou presse-fruits n'avait jamais été attendu, je me contentais de « c'est pour faire du jus ».*
>
> *Ce qui était évalué c'était le vocabulaire employé pour nommer les actions : les actions menées dans l'espace cuisine peuvent être : 1 Je joue / on joue / nous jouons, 2 Je range / on range / nous rangeons, 3 On fait comme…/ je fais comme…, 4 On tourne, 5 On remue… On les avait orientés vers l'emploi de ce vocabulaire là, les élèves ont donc fait rapidement des hypothèses sur les gestes.*
>
> *Ils ont tout d'abord manipulé lors d'une phase de « liberté » dans laquelle ils ont été plus attirés par le geste à réaliser que par les couleurs, pourtant il me semblait que la couleur était quelque chose de plus expressif, surtout lorsqu'on découvre la collection.*



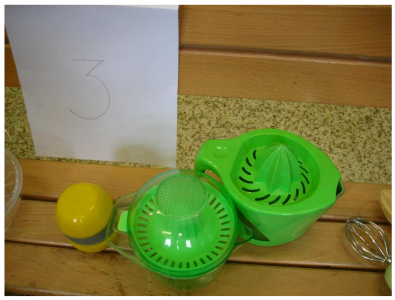
> *A suivi une phase d'expérimentation encadrée par l'enseignante : si j'ai ça qu'est-ce que je fais ? Comment on l'utilise ? Puis on le manipule comme on a dit, on regarde, est-ce qu'on avait bien décrit les phases ? On peut alors faire une conclusion : on coupe le fruit, on appuie, on fait tourner… Une des vigilances à avoir avec les élèves dans cette phase-là c'est si cela ne rentre pas on ne force pas afin de préserver le*



matériel. Ils ont donc fait du jus, chacun avait un presse-agrumes différent, et ils l'ont bu.

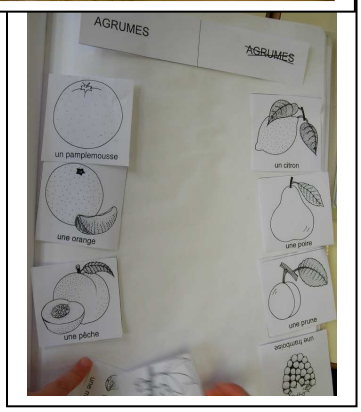
Lors du classement ils ont privilégié le nombre de parties.





Il s'agissait ici d'un exercice d'évaluation [en montrant la photographie ci-contre] *après avoir une bonne connaissance sensible des fruits représentés sur les images à replacer.*

À la suite de cette séquence, il a été placé des agrumes en plastique dans l'espace cuisine mais les élèves n'étaient pas contents parce qu'ils ne pouvaient pas couper les fruits en deux. Il existe des jouets en bois que l'on peut partager, les deux parties étant réunies par du velcro.



Quelques semaines après, je leur ai proposé l'objet suivant qui n'était pas dans la collection initiale :



?

N'ayant pas de réponse de la part des élèves sinon « une pomme », « c'est en fer »…, je l'ai ouvert…



Loïs : *ça sert à tourner une orange*
Pierre : *ça sert à tourner un citron*
Clément : *ça sert à tourner la pomme*
Célia : *ça sert à presser*
Loïs : *c'est pour presser des oranges*

l'enseignante : *Comment ça s'appelle ?*
Théo M : *des légumes, des fruits*
l'enseignante : *je le monte »*



des élèves : un presse-agrume ! »

Nous pouvons constater à cette lecture que le maître formateur, dans son discours, s'est fortement appuyé sur les traces témoin proposées lors de la séance d'analyse de pratique, n'hésitant pas à tirer de la collection, le presse-fruits dont il est question dans la présentation qu'il fait du travail des élèves en classe, ce qui lui permet de mimer des gestes d'élèves, de se rappeler et d'indiquer des paroles d'élèves. Il fait aussi référence aux traces mémoire constituées par les photographies qui ont été travaillées par le groupe. Les traces témoin et mémoire accompagnent la parole du maître formateur.

Interrogé *a posteriori* par courriel sur des apports éventuels, la réponse du maître formateur est consignée dans l'annexe 79. Nous pouvons alors constater que les traces de l'acte d'enseignement du maître formateur ont apporté des ressources au groupe, ne serait-ce que par les questionnements suscités. Mais le groupe a également apporté au maître formateur en lui donnant, ici, l'envie de tenter l'expérience de présenter le concept « presse-agrume » par l'objet mais aussi par les nombreuses associations réalisées, le retour à des situations d'enseignement est alors imminent. En abordant à la fois le didactique et le pédagogique, le groupe (formateur, maître-formateur et participants) est source d'innovation(s) et de recherche(s).

Ainsi l'utilisation de traces témoin associées à des traces mémoire dans une co-animation formateur - maître-formateur pourrait permettre à chacun de trouver son rôle et d'occuper sa place dans la formation. Il en va de même pour les tuteurs des professeurs stagiaires du second degré.

Arrivés au terme de cette recherche, avant de conclure nous désirons présenter les idées force qui sous-tendent les relations entre les traces et les analyse de pratique professionnelle :

Idée force 1 : En situation professionnelle, un observateur constate des actes réalisés qui sont un ensemble d'actions qui peuvent être inférées à des gestes professionnels.

Idée force 1bis : Lors d'une analyse de pratique professionnelle, chaque membre du groupe en formation utilise son bagage expérientiel vécu ou son bagage rapporté, que ce dernier ait été construit par des lectures personnelles ou par la rencontre ou l'observation d'autres acteurs.

Idée force 2 : En dehors de la situation professionnelle l'acteur utilise le discours, par l'oral ou par l'écrit voire même par la « mise en scène », pour rendre compte de ses actes à travers la description de différentes actions réalisées. Toute action, entrant dans la réalisation d'un acte, peut être référée à un geste professionnel.

Idée force 3 : Les actions ainsi décrites par l'acteur, constituent alors un vestige, une trace des actes réalisés et des gestes professionnels mis en œuvre.

Idée force 3bis : L'analyse de pratique professionnelle permet d'une part la mise à jour de ces vestiges, de ces traces et d'autre part une investigation à partir de ces traces pour révéler des actes et des gestes professionnels. Elle permet donc d'une part une meilleure conscientisation par l'acteur de ses actes, voire de ses gestes professionnels et d'autre part, un partage des problèmes rencontrés et des actes mis en place face à eux. Elle peut donc augmenter le capital ressources du groupe et de chacun des membres du groupe (à condition qu'il soit dans une posture personnelle et collective d'attention et de participation).

Idée force 4 : Certaines traces peuvent être recueillies lors de la situation professionnelle, il s'agit des traces mémoire (enregistrements audio ou vidéo, écrits d'observation). D'autres peuvent êtres retrouvées et rassemblées en une collection, il s'agit des traces témoin.

Idée force 4bis : Certaines traces peuvent être produites par l'acteur dans le cadre de sa profession notamment des écrits réflexifs dans l'après coup. Ils constituent alors des traces mémoire tout comme les notes prises par un observateur assistant à la situation professionnelle.

Idée force 5 : Lors de l'action de formation, émergent d'autres traces, notamment lors des analyses de pratique professionnelle. Il s'agit de traces construites (par l'acteur lui-même à partir de sa pratique professionnelle), de traces écho (fournies - ou non - par des pairs – ou même par le(s) formateur(s) -), de traces rapportées (fournies – ou non – par l'acteur, les pairs ou le(s) formateur(s)).

Idée force 5bis : L'émergence de traces construites, écho ou rapportées peut être facilitée par l'utilisation de traces témoin ou de traces mémoire.

Idée force 5ter : Les traces témoin, mémoire, construites, écho ou rapportées peuvent concourir à l'enrichissement des ressources collectives du groupe en formation et individuelles de chacun de ses membres.

Idée force 6 : Les traces construites, écho et rapportées ne peuvent émerger qu'en confrontation à un tiers. Le groupe en formation par le fait qu'il rassemble des pairs favorise l'émergence de ces traces, d'autant plus si les membres du groupe de situent dans une posture de partage d'expérience et d'écoute.

Idée force 7 : L'analyse de pratique professionnelle peut alors générer des traces répliques formalisées ou non dans le discours de l'acteur, des pairs ou de(s) formateur(s).

Idée force 8 : Lors des analyses de pratique professionnelle, l'utilisation (traces témoin, traces mémoire) et l'émergence de traces (traces construites, traces écho, traces rapportées) ainsi que l'exploration de possibilités à partir des traces devraient permettre, pour chacun des membres du groupe, situé dans une posture attentive et participative, l'émergence de traces réplique.

Idée force 9 : L'analyse de pratique professionnelle, autour de traces, participe, d'une part, à la construction de l'identité professionnelle (notamment dans la légitimité des actes menés par le professionnel) et, d'autre part, au développement professionnel (notamment par l'identification de ressources et par leur projection dans des situations professionnelles futures) des différents membres du groupe en formation.

Idée force 10 : Les dispositifs de formation (Géase, Table Ronde, théâtre-forum, Analyse de Pratique avec Travail Préalable de Pairs,…) peuvent favoriser ou non l'utilisation et l'émergence de traces (Annexe 78).

Conclusion

Cette recherche s'est effectuée dans un contexte mouvant, en pleine réforme de la formation des enseignants. Celle-ci, comme les épreuves et la place des concours de l'enseignement, a ainsi été bouleversée. La masterisation est en route et les universitaires en charge de la préparation aux Métiers de l'Enseignement et de la Formation (Master MEF dans l'académie de Montpellier), après une longue période vécue d'une formation en deux ans (une année de préparation au concours suivie d'une année de professionnalisation), ont en charge deux ans de professionnalisation incluant la préparation des concours de recrutement. Les universitaires et les étudiants se voient donc engagés dans une formation qui suit des objectifs de formation tendant vers des buts différents. Rapidement, la quiétude nécessaire à la professionnalisation risque de se voir parasitée par les exigences d'un concours qui privilégie plus les connaissances que les gestes professionnels. Dans ce contexte, l'implication du chercheur dans la formation a été prise dans un paradoxe d'amélioration de la formation par la recherche et des changements opérés dans la formation universitaire des enseignants dont le quota de journées de stages ne permet pas de conserver l'alternance telle qu'elle a pu être vécue les années antérieures. Ainsi une alternance professionnelle juxtapositive se substitue à une alternance intégrative : les stages filés, supports privilégiés de l'analyse de pratiques n'existent plus, seuls les stages groupés sont conservés dont une moitié relève de l'observation de classe et l'autre moitié de la responsabilité. Cependant, la masterisation, ouvre, dans l'académie de Montpellier, de nouveaux espaces de formation dans des unités d'enseignement qui permettent la rencontre de disciplines ou encore la rencontre des pédagogues et des didacticiens. Ainsi si les espaces sont créés, il reste encore à trouver les articulations nécessaires à la cohabitation des disciplines ainsi que ce qui relève de la pédagogie et ce qui relève de la didactique. L'enjeu est bien réel et à la vue des premières réunions de nombreux freins sont avancés.

Cependant, il semble que le travail autour d'objets communs puisse permettre l'établissement d'un consensus des différentes parties. Pour donner un exemple, autour de l'objet "image" plusieurs disciplines peuvent apporter leurs contributions. De 2000 à 2002, une expérimentation a été menée sur le site IUFM de Carcassonne dans ce sens, l'image étant ainsi approchée à travers plusieurs disciplines : maîtrise de la langue, arts visuels, sciences, histoire et géographie. Des efforts avaient dû être faits par chacun pour taire les individualités afin de les mettre au service du groupe de travail, et inhiber la discipline pour mieux la mettre au service du collectif. Différents autres objets peuvent être cités comme les activités langagières, l'exposé, le compte-rendu, la sortie scolaire et d'autres encore qu'il reste à définir. Ces différents objets se retrouvent aussi bien dans l'enseignement du premier degré que dans celui du second degré, ils pourraient alors rapprocher les étudiants des deux formations. L'analyse de pratique offerte après les différents stages permettrait de prendre en compte un certain nombre de traces témoin dont certaines sont communes également au premier et au second degré, notamment autour de l'évaluation. Ainsi la séance de « théâtre-forum » sur l'évaluation pourrait être menée par des enseignants du premier et du second degré, pour lesquels, généralement, les mêmes questionnements et demandes apparaissent.

Il est donc nécessaire pour les formateurs de repenser l'accompagnement au cours de ces deux années universitaires et peut-être même au-delà si l'université conserve un quota de formation des professeurs stagiaires ayant réussi les concours de recrutement des enseignants.

Mais l'université se doit aussi d'accompagner ceux qui ne les réussissent pas. Un nouveau défi est donc à relever.

Formateur, chercheur, deux métiers différents par bien des égards mais comme le formateur, le chercheur :

- est en quête de compréhension mais contrairement au formateur il essaie de construire des modèles pour éclairer cette compréhension afin de la rendre communicable à d'autres,
- est dans un travail à la fois solitaire et collectif car sans les autres, ni l'un ni l'autre ne peut aboutir son action,
- se place dans la recherche de l'efficience, visant à améliorer la formation mais aussi, dans le cas qui nous préoccupe, les apprentissages des élèves,
- assure une mise en liens permanente, croisant travaux de recherche et éléments issus du terrain,
- se doit d'apporter une attention particulière aux personnes notamment lorsque la recherche se situe dans les métiers de l'humain,

enfin, former, chercher est une rencontre différente avec soi-même.

Ainsi la recherche présentée ici aura-t-elle modifié la façon que le formateur avait de mener les analyses de pratique en introduisant une vigilance sur les relations réalisées par les enseignants débutants par rapport aux gestes professionnels dont les indicateurs sont encore à approfondir. Le regard sur les mondes semble ouvrir des objectifs de formation intéressants, à condition de pouvoir identifier dans quels registres se situent les discours des uns et des autres.

Elle aura suscité l'envie de poursuivre l'étude de la construction du répertoire individuel à partir du répertoire collectif.

Au début de cet écrit de recherche, dans « Histoire d'un parcours », je signalais déjà l'importance de la formation reçue au CPR et du travail mené en équipes pluridisciplinaires auprès de chercheurs. Cela a permis le développement d'un terreau qui s'est enrichi par les rencontres de praticien(nes). Dans ces conditions, la graine semée par ma conseillère pédagogique en 1985-1986 ne pouvait que développer mes pratiques de formateur d'enseignant(e)s. Depuis, l'apprentissage par la recherche a permis de développer des compétences de chercheur.

Afin de montrer ce développement, qui ne peut être ici que parcellaire, j'ai donc essayé de naviguer entre les traces mnésiques et les traces écrites, celles de mon histoire de vie et celles de ma professionnalisation, entre le statut d'enseignant et celui de formateur, entre celui de chercheur et celui de praticien, entre théorie et pratique et enfin entre le singulier et le pluriel, afin d'en faire l'histoire d'un parcours à poursuivre « *pour conjuguer avénementiel et événementiel , structurel et conjoncturel […] pour laisser place aux interstices, considérant l'éventualité comme toujours ouverte à l'imprévu, à l'aléa, à la création continuée* » (Vallet, 2003, p. 104).



Je veux une suite et pas une fin
Pochoir, PVC noir, 2008
Philippe Cazals

Maison des Arts Gorges Pompidou à Cajarc dans le cadre de Boomerang, Parcours d'art contemporain en vallée du Lot du 6 juillet au 14 septembre 2008 (Photo : Ancely Claude, juillet 2008).

Bibliographie

Alin, C. (1996). *Etre formateur. Quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.

Alin, C. (2001). Langage et identité en analyse de pratique(s) ou la question du " deuil du sujet " *In* C., Gohier, C., Alin. (dir.). *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation.* Paris : L'Harmattan, pp. .

Alin, C. (2010). *La geste formation*. Paris : L'Harmattan.

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

Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires *In* Perrenoud, P., Altet, L., Paquay L. (dir.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants – Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Université.

Amouroux, B. (2006). *Le rôle des objets dans l'activité d'enseignantes de CLIS.* Mémoire de Master 1ère année de l'Université de Toulouse 2, Le Mirail sous la direction de Philippe Veyrunes.

Ancely, C. (à paraître). De la formation de formateurs à la formation initiale : des traces de pratiques pour un travail préalable du groupe d'enseignants débutants. *In Recherches en didactique des sciences expérimentales.* Lyon : INRP.

Ancely, C., Étienne, R. (à paraître). Pour une Analyse des Pratiques avec Travail Préalable des pairs à partir des traces de pratiques professionnelles. *In* actes numériques des 4èmes Journées d'étude du Pôle Nord-Est des IUFM « L'accompagnement en formation professionnelle : de ce qui se fait à ce qui pourrait se faire dans le cadre de la masterisation », IUFM-Université de Bourgogne, Dijon, 29 et 30 janvier 2010.

Ancely, C. (2010). Pour une Analyse des Pratiques avec Travail Préalable des pairs à partir des traces de pratiques professionnelles. Communication aux 4èmes Journées d'étude du Pôle Nord-Est des IUFM « L'accompagnement en formation professionnelle : de ce qui se fait à ce qui pourrait se faire dans le cadre de la masterisation », IUFM-Université de Bourgogne, Dijon, 29 janvier 2010.

Ancely, C., Étienne, R. (2009). De la pratique à la formation : des escargots qui ont laissé des traces ! *In* Actes numériques des journées d'étude S-TEAM « Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique », IUFM-UJF Grenoble, 20-22 octobre 2009, disponibles sur http://iufm.ujf-grenoble.fr/images/Documents/S-TEAM/actes_s-team_ancely_etienne.pdf

Ancely, C., Étienne, R. (2009). De la pratique à la formation : des escargots qui ont laissé des traces ! Communication aux journées d'étude S-TEAM « Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique », IUFM-UJF Grenoble, 20 octobre 2009.

Ancely, C. (2009). Peurs et surprises dans un groupe de professeurs es écoles en formation initiale. *In* Actes numériques du colloque des Cahiers du CERFEE et du LIRDEF (EA 3749) « Enjeux scientifiques et politiques des sciences de l'éducation ? Quelle implication des acteurs ? », Montpellier, 4 et 5 septembre 2009 disponibles sur http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/IMG/pdf/Ancely_definitif_25octobre2009.pdf

Ancely, C. (2009). Peurs et surprises dans un groupe de professeurs des écoles en formation initiale. Communication au symposium « Implication des participants dans les analyses de pratiques » lors du colloque des Cahiers du CERFEE et du LIRDEF (EA 3749) : « Enjeux scientifiques et politiques des sciences de l'éducation ? Quelle implication des acteurs ? », Montpellier, 4 et 5 septembre 2009.

Ancely, C. (2009). Un stagiaire et ses pairs analysent une séance, *In* Cahiers pédagogiques *Quelle formation pour les enseignants ? Un métier qui s'apprend* hors série numérique, http://www.cahiers-pedagogiques.com

Ancely, C., Pagès, M. (2001) Bavou : de l'apprentissage de l'espace aux espaces d'apprentissages. Atelier 1665, AGIEM 1101 *In L'espace, les espaces…Ouvrir les mondes à venir. Ateliers pédagogiques.* 74ème congrès AGIEM Besançon. Paris : publication AGIEM.

Ancely, C. (1995). Histoire d'un parcours… *In Ancrages* n° 2, Juin 1995.

Ancely, C. (1993). Pour moi, la sexualité c'est… *In Cahiers pédagogiques* n° 312 - mars 1993 et Hors série *Les conceptions initiales*.

Ancely, C., Caillard, G., Mazet-Rouyre, C., Ridao, C., Terrail, J.-P. (1998). *Le mémoire professionnel.*
http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/documentation/ACTPJT98.pdf

Ancely, C. (2009). Un stagiaire et ses pairs analysent une séance, *In* Cahiers pédagogiques *Quelle formation pour les enseignants ? Un métier qui s'apprend* hors série numérique, http://www.cahiers-pedagogiques.com

Ancely, C., Labat, J.-F. (1993). Des jeux et des bulles : former des délégués élèves au Collège. *In Echanger* n°11 « la vie scolaire » avril 1993 Nantes.

Ardoino, J. (1986). L'analyse multiréférentielle.
http://probo.free.fr/textes_amis/analyse_multireferentielle_j_ardoino.pdf

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. In *Pratiques de Formation-Analyses, Formation Permanente*, N° 25-26, janvier-décembre 1993, Université Paris 8, disponible sur http://www.barbier-rd.nom.fr/ApprMultRefJA.html consultation du 28 juillet 2010.

Argyris, C. (2003). *Savoir pour Agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel.* Paris : Dunod.

Astolfi, J. - P. (dir.) (2004). *Savoirs en action et acteurs de la formation.* Rouen : Presses de l'Université de Rouen.

Astolfi, J. - P. (2008). *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.

Audigier, F., Crahay, M., Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université.

Avenier, M. – J., Schmitt, C. (2007). *La construction de savoirs pour l'action.* Paris : L'Harmattan.

Bachelard, G. (1938, 1993, 1999). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à la psychanalyse de la connaissance*. Paris : Vrin.

Barbier, J.-M. (2000). *L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In* Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (Coord.) (2000) « *L'analyse des pratiques professionnelles* » Paris : L'Harmattan, pp. 35 à 58.

Barth, B.-M. (1989) *L'apprentissage de l'abstraction.* Paris : Retz.

Beckers, J. (2008). *Conceptualiser ses pratiques professionnelles : un coimplément à l'appropriation des savoirs de recherche ? in* Perrenoud, P., Altet M., Lessard, C., Paquay, L. (dir.) (2008) *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université. Pp. 230-242.

Béguin, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. *In* P., Rabardel, P., Pastré (dir.) *Modèles du sujet pour la conception, dialectiques activités développement.* Toulouse : Octarès, pp. 30 à 52.

Beillerot, J. (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? In* Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (Coord.) (2000) « *Analyser les pratiques professionnelles* » Paris : L'Harmattan, pp. 21 à 26.

Berger, P., Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens-Klincksieck.

Berbaum, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre.* Paris : ESF.

Best, F. (1994). Pédagogie, Pedagogy. *In* P., Champy, C., Étévé (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Nathan.

Blanchard-Laville, C. (2003). *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (Coord.) (2000). « *Analyser les pratiques professionnelles* » Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (Coord.) (2000). « *L'analyse des pratiques professionnelles* » Paris : L'Harmattan.

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

Bucheton, D., Jorro, A. (2009). *Une posture de « chercheur en lien avec la formation » La quête d'un ethos scientifique*. In Bucheton, D. (dir.) (2009) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès, pp. 7-24.

Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience.* Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Bourassa, M., Cifali, M., Théberge, M. (2010). *Conclusion.* in Cifali, M., Bourassa, M. (2010) *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan, pp. 177 à 184.

Briquet-Duhazé, S., Buhot, E. (2004). *L'analyse des pratiques dans les rapports de stage et la question des savoirs professionnels in* Astolfi, J. - P. (dir.) (2004) *Savoirs en action et acteurs de la formation.* Rouen : Presses de l'Université de Rouen, pp. 99 à 110.

Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques.* Disponible sur http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf

Bruyère, M. (2006). *Laennec : l'homme à l'oreille d'or.* Paris : France-Empire.

Caillé, A. (2001). *L'enseignement des sciences de la nature au primaire*. Québec : Presses Universatis.

Champy, P., Étévé, C., (dir.). (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Nathan.

Chappaz, G., (dir.). (1998). *Accompagnement et formation.* Marseille : CNDP/CRDP de Marseille, Aix en Provence : Université de Provence.

Charpak, G., Léna, P., Quéré, Y. (1998). *La main à la pâte*. Paris : Flammarion.

Charpak, G., Léna, P., Quéré, Y. (2005). *L'enfant et la Science, L'aventure de La main à la pâte*. Paris : Odile Jacob.

Chevallard, Y. (1986).

Cifali, M. (2008). L'envers et l'endroit d'une « obligation » de résultats. *In* C., Lessard, P., Meirieu (Éds). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectuives et enjeux internationaux.* Bruxelles : De Boeck Université.

Cifali, M. (2008). Une pensée affectée pour l'action professionnelle. *In.* M., Cifali, F., Giust-Desprairies, (dir.) (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université.

Cifali, M. (2003). Les limites de l'accompagnement. *In* Repères : Les cahiers de l'accompagnement, n° 47. La Rochelle : CARIF Poitou-Charente.

Cifali, M. (1998). Une altérité en acte. *In G.,* Chappaz (sld). *Accompagnement et formation.* Marseille : CRDP, Université de Provence, pp. 119 à 160.

Cifali, M., Bourassa, M. (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement.* Paris : L'Harmattan.

Cifali, M., Giust-Desprairies, F., (dir.) (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université.

Cifali, M., André, A. (2007). *Ecrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.

Clavier, P. (2000). *Le concept de monde.* Paris : PUF.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail.* Paris : PUF.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir.* Paris : PUF.

Collectif. (2003). *Analyse des pratiques et formation des enseignants.* Compte-rendu du GER n° 02A0110760, IUFM, Académie de Montpellier.

Cros, F. (2010). *Bien débuter dans l'enseignement. Pratiques et repères professionnels pour les jeunes enseignants.* Paris : Hachette Education.

Cros, F., (éd.). (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire.* Paris : L'Harmattan.

Cyrulnik, B., Pourtois, J. – P. (2007). *Ecole et résilience.* Paris : Odile Jacob.
Damasio, A. R. (2002). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience.* Paris : Odile Jacob.

Daele, A. (2003). *Développement* professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire. Rapport de recherche, DEA en Sciences de l'Éducation, Université catholique de Louvain, promoteurs : Étienne Bourgeois et Jean Donnay.

Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions.* Paris : Odile Jacob.

de Miras, M.-P. (2009) *L'entre élève et maître : l'effet de conductance.* Paris : Quatre/Deux. Ressource numérique.

de Rosnay, J. (1975). *Le macroscope, vers une vision globale.* Collection Points Civilisation. Paris : Seuil.

De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.

De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. (1998). *Faire vivre de réelles situations-problèmes*. Paris : Hachette.

De Vecchi, G. (2007). *Un projet pour… enseigner par situations-problèmes*. Paris : Delagrave.

Dewey, J. (1938, 1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses Universitaires de France.

Donnay, J. (2009). *L'accompagnateur-chercheur impliqué dans la création de savoirs. In* actes du colloque des Cahiers du CERFEE et du LIRDEF (EA 3749) des 4 et 5 septembre 2009, http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/IMG/pdf/Donnay_definitif_16decembre2009.pdf

Donnay, J., Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques – Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Durand, M., de Saint Georges, I., Meuwly-Bonte, M. (2006). *Curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité in* Audigier, F., Crahay, M., Dolz, J. (2006) *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 185à 202.

Eco, U. (1997). *Kant et l'ornithorynque.* Paris : Grasset.

Englander, H. (2007). *Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ? In* Cyrulnik, B., Pourtois, J. – P. (2007) *Ecole et résilience.* Paris : Odile Jacob, pp. 227 à 250.

Étienne, R. (2008). Du jugement et de l'évaluation en analyse des pratiques. Un sujet délicat, une pratique problématique. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation,* n° 41, dossier *Les enjeux de l'analyse de pratiques en formation* coordoné par S. Nadot et F. Dusquesne-Belfais. Suresnes : INS HEA.

Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Étienne, R., Bucheton, D. (2009) Des gestes professionnels à l'agir des enseignants : un fil d'Ariane pour tisser la formation des enseignants et de leurs formateurs ? *In* D., Bucheton, (dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Étienne, R., Jean, A. (2007). L'analyse de situations d'éducation et de formation entre la clinique et l'ingénierie. *In* Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative, *Recherches qualitatives,* Hors-Série – numéro 3.

Fabre, M. (1993). De la résolution de problème à la problématisation. *Les Sciences de l'Education, 4-5,* pp. 71-101.

Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. *In* M., Fabre, É. Vellas. *Situations de formation et problématisation.* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 17 à 30.

Fabre, M., Vellas, É. (dir.) (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves : 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod.

Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.

Favre, D., Hasni, A., Reynaud, C. (dir.) (2008). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

Flanagan, J. C. (1954). *La technique de l'incident critique.* In revue de Psychologie Appliquée, n°4.

Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir.* Paris : Gallimard.

Fourez, G. (2008). *Des savoirs pour réfléchir, de l'école primaire à l'université*. Charleroi : Couleur livres.

Fumat, Y., Vincens, Cl., Étienne, R. (2003, rééd. 2006). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.

Gamarra, P. (1955, 1994). *Le maître d'école.* Paris : Gallimard.

Gendron, B. (2008). Du nécessaire développement émotionnel des enseignants et des élèves dans l'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives, *In* Actes électroniques du IIème Colloque IUFM, *Un nouveau cadre pour l'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives : Quels enjeux, quels dispositifs ?*, http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/26/47/98/PDF/ARTICLE-B-GENDRON-COLLOQUE-IUFM-Educ-SanteVF.pdf .

Giorgi, R., M., Tozzi.(Coord). (1998). *Devenir formateur.* Montpellier : MAFPEN, CRDP Académie de Montpellier.

Giust-Desprairies, F. (dir.) (2005). *Analyser ses pratiques professionnelles en formation.* Champigny-sur-Marne : CRDP de l'académie de Créteil.

Giust-Desprairies, F. (2005a). Analyse psychosociale clinique des pratiques professionnelles. *In* F., Giust-Desprairies, (dir.) *Analyser ses pratiques professionnelles en formation.* Champigny-sur-Marne : CRDP de l'académie de Créteil, pp. 29 à 47.

Giust-Desprairies, F. (2005b). Analyse de la complexité des situations et de son impact sur les identités professionnelles. *In* F., Giust-Desprairies, (dir.) *Analyser ses pratiques professionnelles en formation.* Champigny-sur-Marne : CRDP de l'académie de Créteil, pp. 19 à 28.

Gohier, C., Alin, C. (dir.). (2001). *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation.* Paris : L'Harmattan.

Guichard, J. (1998). *Observer pour comprendre les sciences de la Vie et de la Terre*. Paris : Hachette.

Guichard, J., Deunff, J. (2001). *Comprendre le vivant, la biologie à l'école*. Paris : Hachette.

Guilaine, J. (2010). *Un désir d'histoire, l'enfance d'un archéologue*. Carcassonne : Garae Hésiode.

Guillevic, E. (2007). *Relier*. Paris : Gallimard.

Guigue-Durning, M. (1995) *Les mémoires en formation : entre engagement et construction de savoirs.*Paris : L'Harmattan.

Harlen, W. (2004). *Enseigner les sciences : comment faire ?* Paris : Le Pommier.

Houssaye, J. (dir.) (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching : conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 1(2), Octobre 1995, pp. 193 à 211.

Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants in *Revue Française de pédagogie* n°75, avril-mai-juin, p. 5 à 15.

Jean, A. (2008). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?* Thèse de doctorat de l'université Paul Valéry – Montpellier III sous la direction de Richard Étienne.

Jean, A., Étienne, R. (à paraître). Gestes, combinaisons de gestes, *styles* et *genres* de résistance dans un système de formation. Vers une conception *dramaturgique* du développement professionnel fondée sur l'articulation des dispositifs ? *In* M. Altet, R. Étienne, J. Desjardins, L. Paquay, Ph. Perrenoud. *Métier d'étudiant et résistance au paradigme d'une formation professionnalisante à l'enseignement et à une théorie de la pratique en formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jonnaert, P. (2002) *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique.* Bruxelles : De Boeck Université.

Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. *In* M., Fabre, É. Vellas. *Situations de formation et problématisation.* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 31 à 40.

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

Keiny, S. (1996). A community of learners: promoting teachers to become learners. *Teachers and Teaching: Theory and Practice.* 2 (2), Octobre 1996, 243-272.

Lafortune, L. (2008a). *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement, deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Lafortune, L. (2008b). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Lafortune, L. (2008c). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec : Presses de l'université du Québec.

Lafortune, L. (2009). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement*. Québec : Presses de l'université du Québec.

La Monneraye (de), Y. (2005). Sujet et analyse de la pratique professionnelle en formation initiale. Disponible sur http://probo.free.fr/ecrits_app/ecrits_app.htm, consultation du 12 juillet 2009.

La Monneraye (de), Y. (1999). S'ouvrir à la parole entre enseignants. *In je est un autre* n° 9 et disponible sur http://probo.free.fr/ecrits_app/ecrits_app.htm, consultation du 12 juillet 2009.

Laplace, C. (2006). Problématisation, conseils d'élèves et formation des enseignants *In* M., Fabre, É., Vellas. *Situations de formation et problématisation.* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 159 à 174.

Le Boterf, G. (1998, rééd. 2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2000, rééd. 2008). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Groupe Eyrolles.

Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau. Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris : Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Groupe Eyrolles.

le Bouëdec, G., du Crest, A., Pasquier, L., Stahl., R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.

Lerouge, A. (1999). *La visite formative en formation des enseignants de mathématiques*. Grenoble : IUFM, Grain d'aile (CD-Rom).

Lerouge, A. (2003). Un dispositif innovant de conseil pédagogique : la visite de classe formative. *Tréma*, n°20-21, avril 2003, IUFM de Montpellier.

Lessard, C., Meirieu, P., (Éds). (2008) *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectuives et enjeux internationaux.* Bruxelles : De Boeck Université.

Lhotelier, A. (2001). Postface : note conjointe sur l'accompagnement. *In* G., le Bouëdec, A., du Crest, L., Pasquier, R., Stahl. *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan, pp. 183 à 200.

Llanas, A. (2006). Compte-rendu de stage de pédagogie, IFCS Midi-Pyrénées, CHU Toulouse.

Lorino P. (2005). *Contrôle de gestion et mise en intrigue de l'action collective*. Revue française de gestion 2005/6 n° 159, p. 189 à 211.

Malderez, A., Bodoczky, C. (2009). *Comment pratiquer un tutorat de qualité ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Marrou, H.-I. (1964). *De la connaissance historique.* Paris : Seuil.

Martinand, J.-L. (1994). Didactique, Didactics. *In* P., Champy, C., Étévé (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Nathan.

Masciotra, D., Roth, W.-M., Morel, D. (2008). *Enaction Apprendre et enseigner en situation.* Bruxelles : De Boeck Université.

Marcel, J.– F., Orly, P., Rothier-Bautzer, E., Sonntag, M. (2002). *Les pratiques comme objet d'analyse*, Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars 2002, pp. 135-170.

Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre.* Paris : ESF.

Meirieu, P. (2004). Faire l'École, faire la classe. Paris : ESF.

Meirieu, P. (1992). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre… oui, mais comment*. Paris : ESF.

Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale.* Paris : PUF.
Ministère de l'Education Nationale (2005). *Découvrir le monde à l'école maternelle.* Paris : CNDP.

Morin, E. (1990). *Science avec conscience.* Paris : Fayard.

Muller, F. (2004) *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant).* Paris : L'Étudiant également disponible sur http://francois.muller.free.fr/manuel/ .

Origgi, G. (2006). Mémoire narrative, mémoire épisodique : la mémoire selon W. G. Sebald , *In « Les philosophes lecteurs, Fabula LHT (Littérature, histoire, théorie)*, n°1, 1 février 2006, URL : http://www.fabula.org/lht/1/Origgi.html.

Pages, M., Ancely, C. (2002). Bavou : de l'apprentissage de l'espace à l'espace d'apprentissages. *In L'espace, les espaces : ateliers.* Actes des ateliers du 74ème congrès AGIEM de Besançon 2001. Paris : AGIEM, pp. 141 à 143.

Paquay, L., Altet M., Charlier, E., Perrenoud, P. (1996, dir.). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'harmattan.

Pechberty, B. (2008). Accompagner et penser le soin. *In* Cifali, M., Giust-Desprairies, F., (dir.) (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 37 à 51.

Perrenoud, P. (2005). Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ? Disponible sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.html

Perrenoud, P (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.* Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Perrenoud, P., Altet M., Lessard, C., Paquay, L. (dir.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

Pomian, K. (1987). *Collectionneurs, amateurs, curieux : Paris-Venise XVIème au -XVIIIème siècles*. Paris : Gallimard.

Rabardel, P., Pastré, P. (dir.) *Modèles du sujet pour la conception, dialectiques activités développement.* Toulouse : Octarès.

Ricœur P. (1983) *Temps et récit, tome 1 : L'intrigue et le récit philosophique*. Paris : Le seuil.

Rix, G. (2007) *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. In* Avenier, M. – J., Schmitt, C. (2007). *La construction de savoirs pour l'action.* Paris : L'Harmattan.

Roegiers, X., De Ketele, J.-M. (2001). Une pédagogie de l'intégration. *Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck Université.

Salomé, J. (1997). *Pour ne plus vivre sur la planète Taire, une méthode pour mieux communiquer*. Paris : Albin Michel.

Sarcone, G., Waeber, M.-J. (2006). *Nouvelles illusions d'optique*. Paris : France Loisirs.

Saussez, F. (2009). Entre disciplines scolaires et disciplines universitaires, l'affiliation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en devenir à des cultures disciplinaires. *In* R., Étienne, M., Altet, C., Lessard, L., Paquay, P. Perrenoud. *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck Université, pp. .

Schmitt, E.-E. (2003). *Théâtre*** Frédérick, Petits crimes conjugaux, Hôtel des deux mondes*. Paris : Albin Michel.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Les Editions Logiques.

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

Sorin, N., Plessis-Belair, G., Martin, D. (2008). *La prise en compte des savoirs disciplinaires dans l'évaluation de la compétence dite culturelle en formation à l'enseignement*. *In* Lafortune, L. (2008) *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement, deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*. Québec : Presses de l'université du Québec, pp. 223-234.

Stufflebeam, D. L., Dumas, J. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision.* Québec : NHP

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement.* Montréal (Québec) : Chenelière Education.

Toupin, L. (1995). *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris, ESF.

Tozzi, M. (2004). La discussion en éducation et formation développer un nouveau champ de recherche *In* M., Tozzi, R., Étienne (dir.). *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherche.* Paris : L'Harmattan.

Tozzi, M., Étienne, R. (dir.).(2004). *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherche.* Paris : L'Harmattan.

Tozzi, M. (1998). Une compétence essentielle : analyser sa pratique. *In* R., Giorgi, M., Tozzi.(coord.). *Devenir formateur.* Montpellier : MAFPEN, CRDP Académie de Montpellier.

Tozzi, M. (1998). Quelle cohérence entre ces référents et l'acte de former ? *In* R., Giorgi, M., Tozzi.(coord.). *Devenir formateur.* Montpellier : MAFPEN, CRDP Académie de Montpellier.

VALLET, P. (2003). Dans la formation initiale en service social, de quelle analyse et de quelles pratiques parle-t-on ? *In* C., Blanchard-Laville, *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

Veyrunes, P., Bertone, S., Durand, M. (2003). *L'exercice de la pensée critique en recherche – formation : vers la construction d'une étique des relations entre chercheurs et enseignants débutants.* Savoirs, http://www.ifrance.com/savoirs-revue 2003-2, pp. 53-70.

Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Vial M., Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Université.

(1771). *Dictionnaire françois et latin, 6ème édition dit dictionnaire de Trévoux.*

(2009). *Le petit Larousse 2009*, Paris : Larousse.

DVDographie

Collectif, (2008). *Apprendre la science et la technologie à l'école*. Paris : Scéren-CNDP.

Larcher, C., Louis, R., Vergne, F., (2008). *Réflexions sur l'usage du cahier d'expériences*. Lyon : INRP Celda.

Ramdane, I. (2010) *François Jacob*. Collection La mémoire du Collège de France. Paris : Editions Montparnasse.

Sitographie

http://www.lamap.fr

Table des figures

Figure 1 : Une action de formation dans la dynamique d'une séquence de classe 44
Figure 2 : Des séances en classe ressources de traces pour la formation 45
Figure 3 : Tableau comparatif entre les dispositifs d'analyse de pratique et les groupes d'accompagnement professionnel 62
Figure 4 : La formation comme pont entre des situations d'enseignement 71
Figure 5 : La trace entre pratique, gestes et mondes de l'acteur ou de l'observateur 79
Figure 6 : Points d'appuis pour la mise en énigmes de traces de pratique professionnelle 83
Figure 7 : Schéma montrant la liaison entre l'utilisateur et le diffuseur (Huberman, 1986) 86
Figure 8 : Modèle du cycle de résolution de problème (Huberman, 1986) 87
Figure 9 : Modèle d'Huberman reliant le système à ressources et l'utilisateur (Huberman, 1986, p. 9) 88
Figure 10 : Modèles de cycle de développement professionnel individuel fermé (à gauche) et ouvert (à droite) 89
Figure 11 : Modèle de cycle de développement professionnel collectif fermé (Huberman, 1995) 89
Figure 12 : Modèle de cycle de développement professionnel collectif ouvert (Huberman, 1995) 90
Figure 13 : De la classe à l'analyse de pratique enseignante 103
Figure 14 : Le modèle des gestes professionnels 118
Figure 15 : Le contenu des différentes séances de GAP Mathématiques observées 131
Figure 16 : Des dispositifs d'analyse de pratique différents 132
Figure 17 : les mondes mis en œuvre par les PLC2 Mathématiques dans les propositions de la table ronde 150
Figure 18 : La modélisation du dispositif de table ronde utilisé avec les PLC2 154
Figure 19 : comparaison du nombre de peurs et de surprises dans chacune des catégories établies 157
Figure 20 : Liens des surprises et des peurs entretenus avec les gestes professionnels 158
Figure 21 : nature des traces de pratique dans « peurs et surprises » 160
Figure 22 : origine des traces dans « peurs et surprises » 161
Figure 23 : Traces et nature de la pratique dans « peurs et surprises » 162
Figure 24 : liens des traces de pratique avec des mondes de l'école 163
Figure 25 : Liens des traces de pratique avec les gestes professionnels 164
Figure 26 : Modélisation de l'action de formation « peurs et surprises » avec des PE2 170
Figure 27 : les consignes de travail fournies aux étudiants pour le suivi pédagogique du stage n°3 171
Figure 28 : Modélisation d'une "situation interpellante" en IFSI 179
Figure 29 : Un support permettant des entrées pédagogiques (en bleu) et des entrées didactiques (en rouge) 193
Figure 30 : document présentant l'imprévu 202
Figure 31 : la production du stagiaire B à "dessinez-vous en train d'enseigner" 208
Figure 32 : Production du stagiaire J à "Dessinez-vous en train d'enseigner" 209
Figure 33 : Production du stagiaire I à "Dessinez-vous en train d'enseigner" 210
Figure 34 : Production du stagiaire K à "Dessinez-vous en train d'enseigner" 211
Figure 35 : Proportion de l'espace d'enseignement dans la classe et hors la classe dans les dessins des PE2 et des PLC2 212
Figure 36 : tableau d'analyse des dessins du point de vue de l'organisation de l'espace 213
Figure 37 : tableau d'analyse des dessins du point de vue de la place de l'enseignant dans la classe 214
Figure 38 : tableau d'analyse des dessins du point de vue des savoirs mis en jeu lors de la situation 214
Figure 39 : La trace mémoire (photographie de gauche) et le groupe en recherche par rapport à l'utilisation des galets (photographie de droite) 256
Figure 40 : Rapprochement de l'utilisateur et du diffuseur de ressources lors de l'action de formation « peurs et surprises » (à partir du modèle d'Huberman 1986) 259
Figure 41 : Représentation des effets de l'élaboration d'un répertoire collectif face à la déstabilisation provoquée par la gestion d'une classe multiniveau (à partir de Favre, 2007, p. 172). 261
Figure 42 : modèle représentant le changement conceptuel d'enseignants (Keiny, 1996, p. 250) Source : Daele, A. (2004). 267
Figure 43 : La non spirale ! (In Sarcone, Waeber, 2006, p. 60) 269
Figure 44 : Modélisation du dispositif d'APPTPP dans le GAP 275

.

Table des sigles

AGEEM	Association Générale des Enseignants des Écoles et classes Maternelles publiques.
APP	Analyse de Pratique Professionnelle.
APPTPP	Analyse de Pratique Professionnelle à partir d'un Travail Préalable des Pairs.
ATSEM	Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles.
ASH	Adaptation et Scolarisation des élèves Handicapés.
AVS	Assistante de Vie Scolaire.
BOEN	Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale.
CAFIPEMF	Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur.
CAPA-SH	Certificat d'Aptitudes Professionnelles pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap.
CAPES	Certificat d'Aptitudes au Professorat de l'Enseignement du Second degré.
CEMEA	Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Éducation Active.
CFE	Conseil et Formation en Éducation.
CLIS	Classe d'Inclusion Scolaire.
CNED	Centre National d'Enseignement à Distance.
COP	Conseiller d'Orientation Psychologue.
CPE	Conseiller Principal d'Éducation.
CPR	Centre Pédagogique Régional.
CREN	Centre de recherche en Éducation de Nantes.
CRPE	Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles.
DEA	Directeur d'École d'Application.
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales.
EPS	Éducation Physique et Sportive.
ESFI	Enseignement des Sciences Fondé sur l'Investigation.
GAP	Groupe d'Accompagnement Professionnel.
GEASE	Groupe d'entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives.
GFT	Groupe de Formation Transversale.
IFSI	Institut de Formation en Soins Infirmiers.
IME	Institut Médico-Éducatif.
ISO	Indemnité de Suivi et d'Orientation.
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres.
IUFM-UM2	Institut Universitaire de Formation des Maîtres rattaché à l'Université Montpellier 2.
MAFPEN	Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale.
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale.
MF	Maître Formateur.
MS	Classe de Moyenne Section de l'école maternelle.
NASA	National Aeronautics and Space Administration.
PA	Stage de Pratique Accompagnée.
PE	Professeurs des Écoles.
PE 1	Professeurs des Écoles 1ère année.
PE 2	Professeurs des Écoles 2ème année, Professeur des Écoles stagiaire.
PEMF	Professeur des Écoles Maître Formateur.
PIUFM	Professeur d'IUFM.

PLC	Professeur des Lycées et Collèges.
PLC 1	Professeur des Lycées et Collèges 1ère année.
PLC 2	Professeur des Lycées et Collèges 2ème année, Professeur des Lycées et Collèges stagiaire.
PS	Classe de Petite Section de l'école maternelle.
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.
SRF	Stage en Responsabilité Filé.
SRG	Stage en Responsabilité Groupé.
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre.
T1	Titulaire 1ère année.
UPI	Unité Pédagogique d'Intégration.
US	Unité Stratigraphique.

Index des auteurs

A

Alin, 17, 19, 71, 73, 116, 119, 120, 121, 144, 190, 202, 203, 253, 275, 276
Altet, 69, 71, 73, 267
Amouroux, 240
Ancely, 19, 253
André, 9, 90, 92, 94, 95, 98, 248, 274, 275, 276, 277
Ardoino, 19, 102
Argyris, 265
Aristote, 57
Astolfi, 19, 98, 115, 124, 252, 260
Avénia, 73

B

Bachelard, 32, 33, 82
Baillat, 71, 73
Bancel, 98
Barbier, 101
Barth, 19
Beckers, 73
Begarra, 19
Béguin, 262
Beillerot, 101
Berbaum, 114
Berger, 268
Bertone, 240
Best, 246
Boal, 223
Bouillet-Oudot, 73
Bouillier-Oudot, 71
Bourassa, 95, 97, 275
Bourdieu, 266
Briquet-Duhazé, 71
Brousseau, 128
Bruyère, 125, 126, 127
Bucheton, 15, 78, 115, 117, 118, 119, 120, 223, 247, 253, 275
Buhot, 71

C

Caillé, 31
Caparros-Mencacci, 90, 91, 93, 94, 95, 96
Carmona-Magnaldi, 81
Cazals, 304
Charlier, 69, 85, 86, 90
Charpak, 289
Cifali, 9, 71, 73, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 166, 216, 232, 248, 262, 274, 275, 276, 277
Clavier, 107, 108, 249
Clerc, 124, 269
Clot, 101, 115, 120, 195, 221, 275, 276
Crest, 94
Cros, 71, 251

D

Daele, 267
Damasio, 255, 256, 257, 262
Day, 85
De Ketele, 71, 73, 81, 93
de La Monneraye, 237, 242, 260
de Miras, 108
de Rosnay, 234, 245
de Saint Georges, 71
De Vecchi, 81
Deaudelin, 95
Defrance, 20, 22, 24
Deunff, 31, 32
Dewey, 248, 249, 250
Donnay, 85, 86, 90, 94
Dubar, 71
Durand, 71, 240
Durkheim, 246

E

Eco, 125
Englander, 43
Étienne, 69, 78, 99, 101, 103, 104, 114, 238, 248, 251, 276

F

Fabre, 57, 82, 84, 249
Favre, 221, 260, 261, 262
Flanagan, 190, 202
Foucault, 245
Fumat, 99, 103, 104, 114, 238, 276

G

Gamarra, 9
Giust-Desprairies, 101, 205, 216, 223, 263
Guichard, 31, 32, 286
Guigue-Durning, 73
Guilaine, 246
Guillevic, 29
Guist-Desprairies, 71, 73, 95, 96, 97

H

Harlen, 31, 32
Huberman, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 259, 265, 266

J

Jean, 69, 185, 190, 192, 193, 202, 248, 251, 254, 294
Jonnaert, 122
Jorro, 107, 115, 116, 122

K

Keiny, 267

L

Labat, 19
Lafortune, 71, 73, 90, 92, 93, 95, 97, 242
Laplace, 82
Le Boterf, 76, 93, 115, 122, 123, 156, 241, 258, 265, 270, 273, 277
Le Bouedec, 94
Léna, 289
Lenoir, 71, 73
Lerouge, 183
Lessard, 73
Lhotellier, 95
Llanas, 257, 258
Lorino, 74, 75, 77
Luckmann, 268

M

Malderez, 260
Marcel, 103
Marrou, 245
Martin, 121
Martin,, 121
Martinand, 247
Maulini, 82
McDonald, 155
Meirieu, 19, 124, 145, 187, 247, 258, 276
Mendelsohn, 19
Meuwly-Bonte, 71
Mialaret, 246
Morin, 102
Morisse, 71
Mottier Lopez, 282
Muller, 213

O

Orly, 103
Orrigi, 83

P

Pages, 253
Paquay, 69, 71, 73
Pasquier, 94
Paul, 90, 91, 92, 94, 115
Pechberty, 237
Perrenoud, 69, 70, 71, 73, 90, 102, 115, 121, 122, 128, 155, 275
Piaget, 33
Pléssis-Bélair, 121
Pomian, 83

Q

Quéré, 289

R

Ricœur, 74, 80
Rix, 71
Roegiers, 81, 93
Ross, 275
Rothier-Bautzer, 103

S

Salomé, 91, 94
Sarcone, 269
Saussez, 113
Schmiitt, 73
Schmitt, 79
Schön, 207
Serre, 275
Sonntag, 103
Sorin, 121
Stahl, 94
Stufflebeam, 123

T

Tardif, 121, 122
Tavernier, 51
Théberge, 95, 97
Thélot, 71, 73
Toupin, 268
Tozzi, 70, 80, 82, 101

V

Van der Maren, 9, 69, 70, 71, 73, 74, 76
Vanhulle, 282
Vellas, 57
Vermersch, 68, 72
Vermersh, 71, 72
Veyrunes, 240
Vial, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97
Vincens, 99, 103, 104, 114, 238, 276

W

Waeber, 269

Table des matières

Sommaire ***13***

Introduction ***15***

Histoire d'un parcours… ***17***

Souvenirs des années galères 17
1984, un premier virage 18
De nombreux points d'appuis 18
Un projet, des recherches, une envie de partager 18
Une solide formation, des va-et-vient incessants 19
1993, nouveau virage 20
1997, arrivée à l'IUFM de Montpellier 21
2002, l'aventure des Groupes d'Accompagnement Professionnel 22
2003, reprise des études supérieures 22

Partie I : DES ESCARGOTS QUI ONT LAISSÉ DES TRACES ! ***29***

Chapitre 1 : Du côté de la classe… **31**

1.1 Analyse *a priori* 31
1.1.1 Un élevage en classe : pourquoi ? 31
1.1.2 Introduire un élevage en classe 32
1.1.3 Repérer les conceptions des élèves 32
1.1.4 Et à l'école maternelle ? 33
1.1.5 Les instructions et programmes à l'école maternelle 34
1.1.6 Les choix de l'enseignante 34
1.2 Des escargots qui laissent des traces dans la tête des élèves… 35
1.3 Des escargots dans une classe de Petite et Moyenne Section… 35
1.4 Et durant la séance précédente que s'était-il passé ? 38
1.5 Analyse *a posteriori* 39
1.5.1 Un vivarium en classe 39
1.5.2 Des escargots apportés par l'enseignante 40
1.5.3 La préparation du vivarium 40
1.5.4 L'arrivée des escargots 40
1.5.5 Le dessin 41

Chapitre 2 : Du côté de l'action de formation initiale **43**

2.1 Des traces pour problématiser 43
2.1.1 Les traces d'enseignement à la disposition de l'action de formation 43
2.1.2 La problématisation de la formation 43
2.1.3 Les traces matérielles utilisées lors de l'action de formation 44
2.2 Analyse *a priori* de l'action de formation 45
2.2.1 Des contraintes 45
2.2.2 Plusieurs possibilités pour entrer dans l'action de formation 46
2.2.3 Quel choix pour entrer dans la formation ? 46
2.2.4 Exploiter les zones d'ombre des photographies, des vidéos et des *verbatims* 46
2.2.5 Un travail en groupe mais… 47
2.3 La mise en scène des traces par le formateur et les stagiaires 47
2.3.1 Observer des situations de classe. *(Étape 1)* 48
2.3.2 Préparer en pointant quelques gestes de pilotage. *(Étape 2)* 49
2.3.3 Anticiper sur l'activité langagière dans la classe. *(Étape 3)* 49
2.3.4 Remettre en question les scénarios élaborés. *(Étape 4)* 51
2.3.5 Découvrir en partie ce qui s'est passé lors de la séance pour travailler ensuite dessus. *(Étape 5)*. 52
2.3.6 Des écrits d'élèves pour aller plus loin. *(Étape 6)* 52
2.3.7 Écouter la parole de l'enseignant expert et la questionner. 53
2.3.8 Découvrir ce qui a été dit, ce qui s'est passé ce jour-là. *(Étape 7)* 53
2.3.9 Retrouver la réalité de la classe. *(Étape 8)* 53

2.4 Les objectifs poursuivis par le formateur 53

Partie II : LE CADRE DE LA RECHERCHE 57

Chapitre 1 : Vers une problématique de recherche 59
1.1 Le contexte de recherche 59
1.1.1 Des constats 59
1.1.2 Le GAP, lieu d'analyse de pratique 59
1.1.3 Les objectifs du Groupe d'Accompagnement Professionnel 60
1.1.4 Un GAP conçu comme une interface 60
1.2 La problématique de recherche 61
1.2.1 Les différences entre analyses de pratique et séances de GAP 61
1.2.2 La problématique de recherche 63
1.2.3 Le questionnement associé 63

Chapitre 2 : La définition de l'objet d'étude 65
2.1 Autour de la définition de « trace » 66
2.1.1 L'apport des définitions 66
2.1.2 L'apport des expressions 67
2.1.3 L'apport des métiers 67
2.1.4 Les « traces » pour un enseignant 68
2.1.5 Les « traces » en analyse de pratique 69
2.1.6 Les « traces » dans les travaux de recherche 69
2.2 Autour de la définition de « trace de pratique professionnelle » 70
2.2.1 De la situation d'enseignement à la formation 70
2.2.2 Une définition de traces de pratique professionnelle 71
2.2.3 Les qualificatifs des traces en analyse de pratique professionnelle ou en accompagnement 72
2.3 Petite typologie des traces de pratique professionnelle 73
2.3.1 Les Traces Témoin (TT) : 73
2.3.2 Les Traces Construites (TC) : 74
2.3.3 Les Traces Mémoire (TM) : 76
2.3.4 Les Traces Écho (TE) : 76
2.3.5 Les Traces Rapportées (TRa) : 77
2.3.6 Les Traces Réplique (TRé) : 77
2.4 Des traces intrinsèques ou extrinsèques au praticien 78
2.5 Des traces de pratique comme supports d'analyse de pratique professionnelle 78
2.6 La mise en énigme des traces de la pratique professionnelle 80
2.6.1 Une mise en énigme 80
2.6.2 Des points d'appuis pour une mise en énigme de traces 82
2.6.3 La mise en énigme d'une collection de traces 83

Chapitre 3 : L'analyse de pratique professionnelle comme accompagnement du développement professionnel de débutants 85
3.1 Un modèle pour le développement professionnel 85
3.1.1 La définition du développement professionnel 85
3.1.2 Le modèle de résolution de problèmes 87
3.1.3 Le cycle de développement professionnel individuel et collectif 88
3.2 Accompagnement et accompagnement professionnel de groupe 90
3.2.1 Différents sens d' « accompagner » 91
3.2.2 Accompagner professionnellement 92
3.2.3 Compétences de l'accompagnateur 93
3.2.4 Postures de l'accompagnateur 95
3.2.5 Accompagner un groupe 96
3.3 L'analyse de pratique professionnelle 98
3.3.1 Une formation initiale par l'analyse de pratique 98
3.3.2 L'analyse de pratique 100
3.3.3 Les caractéristiques d'une analyse de pratique 101
3.3.4 La question des dispositifs d'analyse de pratique 103

Chapitre 4 : Les cadres d'analyses 107
4.1 L'enseignement : un monde, des mondes ! 107

4.1.1 Un monde, des mondes 107
4.1.2 Des mondes, un monde dans les représentations des enseignants stagiaires 109
4.1.3 Des mondes révélés au travers des représentations 110
4.1.4 Ouvrir les enseignants débutants aux mondes 111
4.1.5 Mondes du formateur et de l'enseignant débutant : des ruptures ? 112
4.1.6 La formation : des glissements d'un monde à l'autre 113
4.1.7 Identifier des mondes 114
4.2 Enseigner : des gestes professionnels ! 114
4.2.1 Débuter dans l'enseignement : naviguer dans la complexité 115
4.2.2 La définition d'un geste professionnel 115
4.2.3 Le modèle des gestes professionnels 117
4.2.4 L'identification de gestes dans le discours d'une analyse de pratique 119
4.3 Enseigner : des compétences et ressources individuelles et collectives 121
4.3.1 La définition de " compétence " 121
4.3.2 Le modèle de la compétence 122
4.3.3 Le concept de répertoire comme stockage et mises en relations de ressources 124

Chapitre 5 : Méthodologie et protocole de recherche 129
5.1 Observer des groupes, des formateurs, des dispositifs différents 129
5.1.1 Le choix des groupes 129
5.1.2 Les groupes observés 129
5.1.3 Le suivi d'un groupe de PLC2 Mathématiques 130
5.1.4 Le suivi de deux groupes de PE2 132
5.1.5 Une séance menée avec des groupes différents 133
5.2 Le recueil des données brutes 133
5.2.1 Les modalités de recueil des données 133
• Observations d'actions de formation 133
• Entretiens 134
- Écrits professionnels 135
5.2.2 Le corpus à analyser 136
5.2.3 Choix des données à analyser 136
• De la pratique à la formation 136
• De la formation à la pratique 137
5.3 Protocole d'analyse des données 137
5.3.1 Le codage des données 137
5.3.2 Repérer les traces 139
5.3.3 Repérer des pratiques dans le discours 143
5.3.4 Repérer des liens avec des gestes professionnels 144

Partie III : DES TRACES PARTAGÉES, DES RESSOURCES CAPITALISÉES 145

Chapitre 1 : « Mais où sont passées les mathématiques ? » 147
1.1 L'inventaire des problèmes soulevés au cours des tables rondes observées 147
1.2 La table ronde sur « les bavardages systématiques » 148
1.2.1 La première partie : la table ronde 148
1.2.2 La seconde partie : les « bavardages systématiques » 151

Chapitre 2 : « Des surprises et des peurs après la rentrée scolaire. » 155
2.1 L'action de formation 155
2.2 L'analyse des écrits des enseignants stagiaires 156
2.3 L'analyse du *verbatim* de la séance 158
2.3.1 L'écoute du formateur 158
2.3.2 Sur la nature des traces 160
2.3.3 Sur l'origine des traces 161
2.3.4 Sur la pratique d'origine : 162
2.3.5 Sur la question des mondes 162
2.3.6 Sur la question de la relation à des gestes professionnels 163
2.4 L'apport des entretiens *a postériori* 164
2.4.1 Les entretiens 164
2.4.2 Un échange rassurant 165

2.4.3 Des idées à appliquer tout de suite ... 165
2.4.4 Des ressources du GAP mises à l'épreuve des contraintes singulières de la classe ... 165
2.4.5 Parler et avoir moins peur, oser se lancer ... 166
2.5 Les ressources du groupe face à la gestion de différents niveaux ... 167
2.5 Modélisation du dispositif ... 169

Chapitre 3 : « La surprise d'un étudiant en soins infirmiers : la relation aux autres quand on est malade. » ... 171
3.1 Le cadre d'intervention ... 171
3.2 Le contenu de la séance ... 172
3.3 Le protocole adopté par le formateur référent ... 172
3.4 Le traitement de la situation interpellante négative ... 172
3.4.1 La présentation de la situation au groupe ... 172
3.4.2 L'exposé par l'étudiant participant ... 173
3.4.3 Le questionnement par les pairs ... 173
3.4.4 La reformulation de la situation interpellante ... 173
3.5 La question des traces ... 174
3.5.1 Sur leur nature et leur origine ... 174
- Les traces rapportées ... 174
- Les traces écho ... 175

3.5.2 Sur les mondes d'inscription de l'action de formation ... 177
3.5.3 Sur les gestes professionnels et les ressources ... 177
3.6 Commentaires sur le dispositif ... 177
3.7 Modélisation du dispositif ... 178

Partie IV : DES TRACES OBSERVÉES, DES PRATIQUES ANALYSÉES ... 181

Chapitre 1 : « Vous avez dit « droite » ? » ... 183
1.1 La description du dispositif ... 183
1.2 Le contenu ... 183
1.3 La question des gestes professionnels ... 184
1.4 La question du développement professionnel ... 186

Chapitre 2 : « Situation-problème pour des nombres premiers » ... 187
2.1 Une analyse de pratique à partir de traces témoin : l'APPTPP ... 187
2.1.1 Le cadre d'intervention ... 187
2.1.2 Le dispositif ... 188
- La demande du formateur : ... 188
- Les traces d'enseignement recueillies : ... 188
- L'analyse a priori de la fiche de préparation du stagiaire : ... 188

2.1.3 Les objectifs du formateur ... 189
2.1.4 Les supports de travail des pairs et les consignes associées ... 190
2.1.5 Le travail des pairs autour du document (1ère phase) ... 190
2.1.6 La parole donnée par rapport à la mise en œuvre de séances ... 194
- La parole de l'acteur qui a fourni les traces (2ème phase) ... 194
- La parole des participants qui auraient traité le même thème (3ème phase) ... 195

2.1.7 La phase méta sur ce qui vient d'être fait (4ème phase) ... 195
2.1.8 La parole du formateur de mathématiques (5ème phase) ... 196
2.2 L'analyse ... 196
2.2.1 La question des traces ... 196
2.2.2 La question des gestes professionnels ... 197
2.2.3 La question des mondes ... 197

Chapitre 3 : « Lorsqu'on peut visionner la pratique » : des traces mémoire pour un retour de stage de pratique accompagnée ... 199
3.1 Le rappel des règles ... 199
3.2 Le document de travail des élèves ... 199
3. 3 Le travail sur quelques images de la vidéo ... 200
3. 4 Le travail écrit des élèves ... 201
3. 5 Le travail autour d'un incident critique ... 202

3. 6 Générer des moments de formation 204
3.7 La vidéo 204
3.8 La parole de l' « acteur » 204

Partie V : DES TRACES REPRESENTEES, UNE PRISE DE DISTANCE EFFECTUÉE 205

Chapitre 1 : « Se dessiner en train d'enseigner » 207
1.1 Le dispositif de formation. 207
1.2 Regards sur quelques productions et leur verbalisation 208
1.2.1 L'affichage comme médiateur dans un travail en ateliers 208
1.2.2 Des ressources parfois surprenantes 209
1.2.3 Tisser pour de meilleurs apprentissages 210
1.3 Regards sur les pratiques 211
1.3.1 Un lien étroit avec la première séance 211
1.3.2 Comparaison des informations fournies par les dessins 212
- Sur l'organisation de l'espace classe 212
- L'enseignant dans sa classe 213
- Des savoirs mis en jeu 214
- Du côté des gestes professionnels 214
- Du côté des mondes 215

1.4 Des PE2 et des T1 qui ont peu de souvenirs 215
1.4.1 Partager des pratiques 215
1.4.2 Vers un mieux-être 216
- Restaurer des pratiques 216
- Conforter des pratiques 217

1.4.3 Changer 218
- Source de changement de posture professionnelle 218
- Source de pratique(s) 218
- Des pratiques empêchées 220

1.4.4 Envies de pratique(s) en attente 220
1.4.5 Des ressources pour réfléchir et agir 220
- Réfléchir les pratiques 220
- Puiser des ressources 221

Chapitre 2 : « Vers une théâtralisation des pratiques enseignantes. » 223
2.1 Le théâtre forum : origine et principes 223
2.2 Le dispositif de formation : contexte et déroulement 224
2.3 Situation 1 : Évaluer la récitation 225
2.3.1 Saynète 1 : « Prenez vos grilles d'évaluation ! » 225
- La saynète 225
- Les centres d'intérêts et le questionnement des enseignants débutants 225
- L'apport des formateurs 226
- L'apport du dessin associé 226

2.3.2 Saynète 2 : « Un peu de gaieté. » 227
- La saynète 2 227
- Regards sur la saynète 2 227

2.3.3 Analyse des saynètes 1 et 2 227
2.3.4 Reprise de la situation 1 par les participants 228
2.4 Situation 2 : Recueillir des représentations… 228
2.4.1 Analyse de la situation 2 229
2.4.2 La saynète 3 en termes d'écart avec ce qui s'est passé en classe 230
2.5 Situation 3 : Rendre des devoirs corrigés aux élèves 231
2.5.1 Saynète 5 : « Je vous rends les copies… » 231
2.5.2 Saynète 6 : « Je m'en souviens" 231
2.5.3 Analyse de la situation 3 231
2.6 Regards d'enseignants débutants sur cette séance 232
2.6.1 Voir des choses que l'on n'a pas menées 232
2.6.2 Se questionner 232

2.6.3 Jouer à être les élèves et comprendre ... 233
2.6.4 Voir des choses toutes bêtes ... 233
2.6.5 Réfléchir ... 233

Partie VI : DISCUSSION ... 235

Chapitre 1 : La recherche et les espaces de liberté ... 237
1.1 La question de la confidentialité ... 237
1.1.1 Analyse de pratique et confidentialité des participants ... 237
1.1.2 Analyse de pratiques et évaluation de la formation ... 238
1.1.3 Des écrits : premiers pas de non confidentialité ... 238
1.1.4 Conditions de collaboration avec les acteurs ... 240
1.2 Un accompagnement avec des espaces de liberté autorisés ... 241
1.2.1 La fonction accompagnante des traces ... 241
1.2.2 Des espaces de liberté aménagés ... 241
1.2.3 Des postures à réinvestir ... 243

Chapitre 2 : De l'archéologie à la narration ... 245
2.1 Des disciplines nécessairement complémentaires ... 245
2.1.1 Archéologie et Histoire ... 245
2.1.2 Pédagogie et didactique ... 246
2.2 L'analyse de pratique : une enquête ... 248
2.3 Importance de la phase de narration ... 250

Chapitre 3 : La place des émotions dans la formation ... 253
3.1 La question des gestes professionnels ... 253
3.1.1 Gestes professionnels, gestes professionnels d'ajustement ... 253
3.1.2 La place de l'atmosphère ... 254
3.2 Les émotions dans la formation ... 255
3.2.1 La peur, souvent au rendez-vous ... 255
3.2.2 Des traces générant des émotions opposées ... 256
3.2.3 La question des ressources ... 258
3.2.4 L'apport de l'exploration des peurs en formation ... 260
3.3 La question des représentations ... 262

Chapitre 4 : vers un modèle de développement professionnel ... 265
4.1 Vers une critique du modèle d'Huberman (1995) ... 265
4.1.1 Vers un modèle de développement professionnel personnel sans posture réflexive ... 265
4.1.2 Vers un modèle de développement professionnel personnel avec posture réflexive ... 266
4.2 Vers un modèle de développement professionnel personnel et groupal à l'intérieur d'un groupe d'analyse de pratique professionnelle ... 267
4.2.1 La phase collective en APP avec des pairs ... 267
4.2.2 La phase individuelle de pratique professionnelle ... 267
4.2.3 De la phase collective à la phase individuelle ... 268
4.2.4 Les relations entre répertoires professionnel, personnel et collectif dans les analyses de pratique professionnelle collectives ... 268
4.3 Vers un modèle hélicoïdal de développement professionnel ... 269
4.5 Vers la modélisation de dispositifs observés ... 270
4.5.1 GEASE, table ronde, situation interpellante ... 270
4.5.2 l'APPTPP ... 270

Chapitre 5 : Vers un travail en réseau et une didactique professionnelle ... 273
5.1 Travailler en réseau ... 273
5.2 Des traces pour construire un réseau collaboratif ... 274

Partie VII : PERSPECTIVES ... 279

Chapitre 1 : Conserver et inventorier les traces ... 281
1.1 La conservation des traces ... 282
1.2 L'inventaire de traces ... 283

Chapitre 2 : Etudier la traçabilité 285
2.1 Suivre à la trace… 285
2.1.1 Une action de formation sciences (année n-1) 285
2.1.2 Une séance menée au cours d'un stage de PA (année n-1) 286
2.1.3 Des séances complémentaires utilisant la collection de presse-agrumes 286
2.1.4 Une séquence sur les presse-agrumes en SRG2 (Année n-1) 287
2.1.5 Un atelier de la semaine « Enseigner à l'école maternelle » (Année n) 287
2.1.6 Une séquence en SRF (Année n) 287
2.2 Vers l'écriture d'Histoires pédagogiques 287
2.2.1 Histoire de la classe 287
2.2.2 Histoire de la formation de formateurs 288
2.2.3 Histoire de la formation initiale 290
2.2.4 Histoires des classes des stagiaires 291

Chapitre 3 : Etudier la complémentarité des dispositifs 293

Chapitre 4 : Quelques recommandations pour la formation 295
1.1 Mettre les traces témoin à la disposition des formateurs 295
1.2 Redonner de l'importance aux traces témoin 295
1.3 Une collaboration avec les maîtres formateurs (et avec les tuteurs) 295

Conclusion 301

Bibliographie 306

DVDographie 318

Sitographie 318

Table des figures 319

Table des sigles 322

Index des auteurs 324

Table des matières 326

RÉSUMÉ :

Cette thèse de doctorat a pour cadre la formation initiale des enseignants des premier et second degrés dans le sud de la France dans les années 2000. Elle vise à étudier la contribution des analyses de pratique mises en œuvre au retour des stages de mise en situation professionnelle au développement professionnel d'enseignants débutants. Une clarification du concept de *trace de pratique* et une typologie de ces traces sont élaborées. Le cadre théorique des analyses croise les modèles du développement professionnel d'Huberman (1986), des gestes professionnels de Bucheton (2009) et de la compétence de Le Boterf (1994). Cette recherche se fonde sur des observations et *verbatims* de séances de groupes d'accompagnement professionnel et de formation transversale qui ont été mis en place dans l'académie de Montpellier et elle recourt à des entretiens de professeurs stagiaires et de titulaires première année.

Nous montrons que ces dispositifs d'analyse de pratique variés et souvent ajustés aux attentes des enseignants en formation utilisent ou/et font émerger des traces de pratique mises en discussion dans le groupe de formation. Un travail individuel et collectif préalable à la présentation de la situation par l'acteur, réalisé par les pairs sur des traces de pratique, associé à un travail réflexif, augmente les ressources collectives et individuelles du répertoire de l'agir enseignant. Ces dispositifs collectifs en « *présentiel* » facilitent et accompagnent la poursuite d'un travail effectué individuellement en « *distanciel* », ce qui se traduit par le développement d'une communauté de pratiques grâce à la mise en œuvre d'une alternance intégrative.

TITRE EN ANGLAIS

TOWARDS AN ARCHAEOLOGY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT:
REFLECTION ON TRACES OF PRACTICE WITH NEW TEACHERS.
WHAT RESOURCES ? WHAT TUTORING?

ABSTRACT :

This doctoral thesis is set within the initial training of teachers of primary and secondary education in the South of France in the 2000s. It aims at studying the contribution in the professional development of new teachers of the reflection on practice which is implemented on the trainees' return from placement. A clarification of the concept of traces of practice and a typology of these traces is elaborated. The theoretical framework for reflection is a cross-reference to the models of Huberman's (1986) professional development, of Bucheton's (2009) professional gestures and of Le Boterf 's (1994) skills. This research is based on observations and verbatims from sessions of a tutorial group on practices and cross training which were set up in the Académie of Montpellier and it resorts to interviews of student teachers and of newly qualified teachers.

We show that these strategies for reflection on practice varied and often fitted to the expectations of the teacher trainees use or / and bring to the foreground traces of practices discussed in the training group. An individual and collective work done by the peers, prior to the presentation of the situation by the actor, on traces of practice, associated with a reflective work, increases the collective and individual resources of the repertoire of teaching actions. These collective strategies during "on site" sessions help and guide the pursuit of personal work carried out "online ", which results in the development of a community of practice thanks to the implementation of an integrated placement.

MOTS-CLÉS :

1 - traces de pratique
2 - développement professionnel
3 - gestes professionnels
4- accompagnement professionnel
5 - communauté de pratiques
6 - analyse de pratique
7 - alternance intégrative
8 - agir enseignant

KEYWORDS :

1 - traces of practice
2 - professional development
3 - professional gestures
4 - mentoring
5 - community of practice
6 - reflection on practice
7 - integrated placement
8 - teaching actions

INTITULÉ ET ADRESSE DU LABORATOIRE :

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Education et Formation (EA 3749)
IUFM-Montpellier 2, 2, place Marcel Godechot, BP 4152, 34092 MONTPELLIER Cedex 5

UNIVERSITE MONTPELLIER III - PAUL VALÉRY
Arts et Lettres, Langues et Sciences Humaines et Sociales
U.F.R. 4
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY - MONTPELLIER III
Discipline : **Sciences de l'éducation**

THÈSE
présentée et soutenue publiquement par
ANCELY Claude

Titre :

VERS UNE ARCHÉOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : ANALYSE DE TRACES DE PRATIQUES AVEC DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS.

QUELLES RESSOURCES ?
QUEL ACCOMPAGNEMENT ?

Sous la direction de
ETIENNE Richard

TOME 2 : ANNEXES

MEMBRES DU JURY :

Mme CLERC Françoise, professeure émérite en Sciences de l'éducation, Université de Lyon 2, rapporteur,
M. ÉTIENNE Richard, professeur en Sciences de l'éducation, Université Montpellier 3
M. MEIRIEU Philippe, professeur en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2, rapporteur,
M. TOZZI Michel, Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université Montpellier 3

10 décembre 2010

|__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
N° attribué par la bibliothèque

VERS UNE ARCHÉOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : ANALYSE DE TRACES DE PRATIQUES AVEC DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS.

QUELLES RESSOURCES ? QUEL ACCOMPAGNEMENT ?

Table des annexes

Annexe 1 : Productions de la classe de PS et MS à partir des 10 photographies prises lors de la séance 2 de la séquence des escargots.....345

Annexe 2 : Verbatim de la séance n° 2 de la séquence des escargots (PS-MS).....346

Annexe 3 : Notes prises lors de la séance n° 1 de la séquence des escargots (PS-MS).....350

Annexe 4 : Bande dessinée réalisée à partir du verbatim de la séance 2 des escargots réalisée en PS et MS.....352

Annexe 5 : Feuille de route (en 4 pages) de l'action de formation sur la séquence des escargots (PS-MS) – Version 2009-2010.....353

Annexe 6 : Document de travail sur la place des GAP dans la formation des enseignants élaboré au cours d'une journée d'étude de l'IUFM de Montpellier le 5 Juin 2002.....358

Annexe 7 : Types de traces, traces intrinsèques et extrinsèques au praticien.....359

Annexe 8 : Synthèse des tours de table réalisés lors des différentes tables rondes observées en GAP mathématiques.....360

Annexe 9 : Écrits réalisés par les enseignants stagiaires PE2 au cours de la séance utilisant le photolangage « Enseigner… ».....361

Annexe 10 : Écrits réalisés par les enseignants stagiaires PLC2 au cours de la séance utilisant le photolangage « enseigner dans un établissement scolaire… ».....362

Annexe 11 : Quelques photographies choisies pour le photolangage par des PE2 en faisant parler personnages et/ou objets.....363

Annexe 12 : Quelques photographies choisies pour le photolangage par des PLC2 en faisant parler personnages et/ou objets.....364

Annexe 13 : Résultats de l'analyse des écrits PE2 issus du photolangage du point de vue des mondes révélés et des gestes professionnels.....365

Annexe 14 : Résultats de l'analyse des écrits PE2 issus du photolangage du point de vue des mondes révélés et des gestes professionnels.....366

Annexe 15 : Mondes à travailler en formation avec des enseignants débutants.....367

Annexe 16 : Dessins de PLC2 en réponse à la consigne « dessinez quelque chose que vous ne saviez pas faire en début d'année, au mois de septembre et que vous savez mieux faire, maintenant, au mois de janvier ».....368

Annexe 17 : Grille d'entretien pour la réalisation des entretiens des PE T1.....369

Annexe 18 : Tableau récapitulatif du codage réalisé pour l'analyse.....370

Annexe 19 : Notes de séance, analyse et thèmes récoltés lors de la première partie de la table ronde GAP PLC2 Math.....371

Annexe 20 : Résultat de l'analyse des notes prises lors de la 1ère partie de la table ronde de la séance de GAP PLC2 Math.....373

Annexe 21 : Verbatim et analyse de la seconde partie de la table ronde de la séance de GAP PLC2 Math.....374

Annexe 22 : Résultat de l'analyse du verbatim du traitement du thème « bavardages systématiques » de la table ronde GAP PLC2 Math.....385

Annexe 23 : Compte rendu de la table ronde GAP PLC2 Math réalisé par deux rapporteurs (enseignants stagiaires du groupe).....386
Annexe 24 : Décompte des interventions de la table ronde GAP PLC2 Math.....388
Annexe 25 : Les écrits sur les surprises et les peurs de la prérentrée et de la rentrée des PE2 et leur analyse.....389
Annexe 26 : Les mots des peurs.....394
Annexe 27 : Les mots des surprises.....398
Annexe 28 : Résultat de l'analyse des productions écrites des surprises et des peurs des PE2 suite à la prérentrée et à la rentrée.....401
Annexe 29 : Verbatim et analyse de la séance GAP PE2 « Peurs et surprises ».....402
Annexe 30 : Résultats de l'analyse du verbatim de la séance GAP PE2 des « peurs et surprises ».....414
Annexe 31 : Verbatim des entretiens PE2 par rapport à la séance sur les « Peurs et surprises ».....415
Entretien 1.....415
Entretien 2.....416
Entretien 3.....417
Entretien 4.....417
Entretien 5.....419
Entretien 6.....420
Entretien 7.....421
Entretien 8.....422
Annexe 32 : Verbatim du traitement de la situation interpellante en IFSI.....425
Annexe 33 : Résultat de l'analyse du traitement de la situation interpellante négative en IFSI.....432
Annexe 34 : Décompte des interventions lors du traitement de la situation interpellante négative en IFSI.....433
Annexe 35 : Le document distribué aux stagiaires au cours du retour sur une visite formative « extraordinaire ».....434
Annexe 36 : Verbatim d'un retour sur une visite formative « extraordinaire ».....435
Annexe 37 : La fiche de préparation intitulée « Nombres ».....441
Annexe 38 : Les documents de travail élaboré par le formateur pour la séance d'APPTPP en GAP Mathématiques.....443
Annexe 39 : Verbatim de la séance d'APPTPP en GAP Mathématiques.....445
Annexe 40 : Résultat de l'analyse du verbatim de la première phase de travail avec les pairs de l'APPTPP du GAP mathématiques.....467
Annexe 41 : Recto du document distribué aux stagiaires PE2 à partir d'indices récoltés dans la vidéo de la séance.....468
Annexe 42 : Le verso de la fiche distribué aux PE2 en début de séance de GAP.....469
Annexe 43 : les quatre images capturées de la vidéo de la séance et quelques points de vue de lecture de ses images par le groupe.....470
Annexe 44 : la fiche de travail des élèves.....471

Annexe 45 : Le tableau qui dévoile les quatre phases de la vidéo et qui est à compléter par les enseignants stagiaires *472*

Annexe 46 : Productions et notes prises lors de la séance GAP-PE2 Retour de SRG1 du mardi 11.12.2007 ..... *473*

Annexe 47 : Résultat de l'analyse des dessins et des notes prises lors de la séance de GAP-PE2 retour de SRG1 ..... *498*

Annexe 48 : Productions de la séance GFT-PLC2 ..... *499*

Annexe 49 : Résultat de l'analyse des dessins et des notes prises lors de la séance de GFT-PLC2 « dessinez-vous… » *508*

Annexe 50 : Entretiens des PE2 par rapport à la séance « dessinez-vous… » *509*

Entretien 1 ..... **509**

Entretien 2 ..... **512**

Entretien 3 ..... **513**

Entretien 4 ..... **515**

Entretien 5 ..... **517**

Entretien 6 ..... **518**

Entretien 7 ..... **520**

Entretien 8 ..... **522**

Annexe 51 : Entretiens des T1 par rapport à la séance « dessinez-vous… » *525*

Entretien T1(1) **525**

Entretien T1(2) **526**

Entretien T1(3) **527**

Entretien T1(4) **530**

Entretien T1 (5) **531**

Entretien T1 (6) **533**

Entretien T1(7) **535**

Entretien T1(8) **537**

Entretien T1(9) **539**

Annexe 52 : La saynète 1 « Prenez vos grilles d'évaluation ! » et le dessin associé *544*

Annexe 53 : Les saynètes associées à la situation 2 : Recueillir les représentations… » *546*

Annexe 54 : Le dessin associé à la saynète 4 : « Qu'est-ce qu'on fait ? » *547*

Annexe 55 : Entretiens des PE2 par rapport à la séance de GAP sur l'« évaluation » *548*

Entretien 1 ..... **548**

Entretien 2 ..... **548**

Entretien 3 ..... **548**

Entretien 4 ..... **549**

Entretien 5 ..... **550**

Entretien 6 ..... **550**

Entretien 7.....551

Entretien 8.....551

Annexe 56 : Extraits des « Echos des pratiques » de l'APPTPP "presse-agrumes" ***553***

Annexe 57 : Modèle de contrat utilisé pour l'enregistrement des séances de GAP ***554***

Annexe 58 : Comparaison des dispositifs mis en œuvre en GAP PLC2 Mathématiques ***555***

Annexe 59 : Proposition de modélisation des gestes professionnels ***556***

Annexe 60 : A partir du modèle de Malderez ***557***

Annexe 61 : Modèle « fermé » de développement professionnel personnel au cours de la pratique professionnelle sans posture réflexive de la part de l'acteur (modélisation à partir du schéma d'Huberman, 1995) ***558***

Annexe 62 : Modèle « ouvert » de développement professionnel personnel sans posture réflexive de l'acteur (Modélisation à partir du schéma d'Huberman , 1995) ***559***

Annexe 63 : Modèle « ouvert » de développement professionnel personnel au cours de la pratique professionnelle avec posture réflexive de l'acteur ***560***

Annexe 64 : Modèle de développement professionnel personnel et groupal à l'intérieur d'un groupe d'analyse de pratique professionnelle (Phase 1) ***561***

Annexe 65 : Modèle de développement professionnel personnel et groupal à l'intérieur d'un groupe d'analyse de pratique professionnelle (Phase 2) ***562***

Annexe 66 : Modèle de développement professionnel personnel et groupal à l'intérieur d'un groupe d'analyse de pratique professionnelle (Phases 1 et 2) ***563***

Annexe 67 : L'hélice volante de Léonard de Vinci ***564***

Annexe 68 : Le modèle dans le cadre d'analyses de pratique professionnelle telles que le GEASE, la table ronde ou la situation interpellante ***565***

Annexe 69 : Le modèle dans le cadre d'analyses de pratique professionnelle telles que l'APPTPP ***566***

Annexe 71 : Modélisation du dispositif d'APPTPP dans le GAP ***568***

Annexe 72 : Vers une traçabilité des pratiques : d'une pratique à une autre, d'une année à l'autre .***569***

Annexe 73 : Essai de traçabilité de la pratique enseignante et de formation ***570***

Annexe 74 : Document sur la démarche d'investigation élaboré au cours du module 1 de la formation de formateurs ***571***

Annexe 75 : Extrait de la grille d'évaluation formative de l'ESFI utilisée en formation de formateurs ***572***

Annexe 76 : Les traces témoin (reconstitution des deux affiches) ***573***

Annexe 77 : Verbatims de 2 extraits de la vidéo utilisée en formation initiale ***574***

Annexe 78 : Approche systémique du concept de trace par rapport à différents dispositifs d'analyse de pratique professionnelle observés ***575***

Annexe 79 : La réponse du maître formateur par rapport à l'APPTPP sur la séquence des presse-agrumes ***576***

Annexe 1 : Productions de la classe de PS et MS à partir des 10 photographies prises lors de la séance 2 de la séquence des escargots.

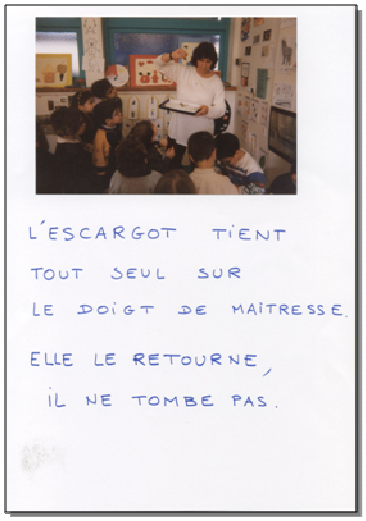














Annexe 2 : Verbatim de la séance n° 2 de la séquence des escargots (PS-MS)

			L'ensemble de la classe est installé au coin regroupement... Un banc est rajouté afin que tous les élèves puissent voir...
L'enseignante	1	je mets un banc parce que je vais...	
un(e) élève		- les escargots...	
L'enseignante		je vais amener quoi ?...	
un(e) élève		- une cage...	Alexandre était absent lors de la
L'enseignante	5	Alexandre ne l'a pas vue ! Qui peut venir expliquer ?...	séance 1
		- là il y a des trous...	
Guillaume		là c'est pour pas que les escargots s'échappent, il faut mettre de la terre	
		- et des plantes	

L'enseignante	10	On avait demandé quoi ?	
un(e) élève		- d'amener de la terre	
L'enseignante		Est-ce que les enfants ont amené de la terre ?	
		Pour amener les escargots il faut préparer leur maison, quand tu es né ton papa et ta maman avaient préparé la maison... On va	
	15	préparer leur maison...	
		Je mets ça pour protéger le sol...	l'enseignante place une toile plastique au fond du terrarium
		Au fond on va mettre quelques cailloux, Christelle et Céline sont allées chercher... ramasser des petits cailloux.	Un sac de cailloux et un sac de terre sont placés prés du terrarium

L'enseignante		Tu prends une poignée de cailloux, tu rentres la main dans le	L'enseignante s'adresse à Chloé et très
	20	terrarium et tu les poses	vite, les élèves s'agglutinent autour du
		tu mets ta main dedans... Tu ne les jettes pas...	terrarium
		tu as rentré ta main dans la cage, dans le terrarium	Les élèves aident Chloé
		Les cailloux c'est fini !	
		Qu'est-ce qu'on met dedans maintenant ?	A tour de rôle les élèves vont mettre
Julien	25	- de la terre	la terre dans le terrarium avec une petite pelle

Julien		- il y a un ver de terre !	Les élèves plongent la tête dans le terrarium
L'enseignante		Vas t'asseoir,... je te montre le ver de terre	L'enseignante prend le ver de terre dans sa main et le montre à chaque
un(e) élève		- il va le manger	élève
L'enseignante		Est-ce que les escargots et les vers peuvent vivre ensemble ?	
	30	Est-ce que les escargots et les vers peuvent vivre ensemble ?	
		On verra	
Julien		- je n'ai pas touché le ver !	Les élèves continuent à remplir de
L'enseignante		Tu l'as pas touché ?	terre le terrarium
Benjamin		- j'ai trouvé un caillou	
L'enseignante	35	Benjamin a trouvé ça, Benjamin me dit que c'est un caillou...	
		Si j'appuie fort est-ce que le caillou va bouger ?	L'enseignante appuie sur le «
des élèves		- non	caillou », il s'effrite
L'enseignante		C'est une motte de terre	Les élèves aplanissent la terre dans le terrarium

L'enseignante		Et maintenant on va amener les escargots	Le terrarium constitué, l'enseignante amène au milieu des élèves une boîte à chaussures fermée
	40	Sur ma boîte à chaussures il y a des trous	
des élèves		- pour qu'ils respirent	
un(e) élève		- pour les souris	

L'enseignante		Maintenant j'ouvre la boîte, tu regardes, tu ne parles pas, tu te sers que de tes yeux...	
	45	Pour parler on va lever le doigt	
Cyril		- J'ai vu le nez des escargots	
Guillaume		- Il y en a qui sont accrochés, un peu de jaune	
L'enseignante		On verra ce que c'est	
Sylvain		- c'est la bave	
L'enseignante	50	Ce peut être de la bave	
Guillaume		- c'est pas ce jaune... c'est l'escargot jaune	
un(e) élève		- un bébé	
Adrien		- les escargots bougent	
		- il est sorti l'autre escargot	
L'enseignante	55	Quelqu'un vient de bouger la boîte, les escargots ont roulé	
un(e) élève		- ça se mange	
un(e) élève		- il y en a un qui a sorti la tête	
un(e) élève		- ça peut se manger les escargots	
un(e) élève		- les cornes	
un(e) élève	60	- il y a le papa escargot, parce qu'il est grand...	
Sylvain		- il y en a un qui sort ses cornes	
Héloïse		- il y a un escargot qui sort ses cornes	La maîtresse passe parmi les élèves avec la boîte montrant l'escargot qui sort ses cornes
Vanmany		- j'aimerais le toucher	
Les élèves et		« Petit escargot	
l'enseignante	65	porte sur son dos	
		sa maisonnette	
		Aussitôt qu'il pleut	
		il est tout heureux	
		Il sort sa tête. »	
un(e) élève	70	- il est aplati	
L'enseignante		Qu'est-ce qui est aplati ?	
un(e) élève		- il est un peu rentré dans sa maison	l'élève ne trouvant les mots pour le dire, mime la situation

L'enseignante		Pourquoi les autres escargots ne sortent pas leurs cornes ? On peut la lui chanter sa chanson...	
Les élèves et l'enseignante	75	« L'escargot Pin pon d'or Le soleil brille Et moi je dors. Dans ma coquille : Pin pon gris. A petit bruit Tombe la pluie Et moi je sors : Pin pon d'or. »	
L'enseignante	85	Aujourd'hui il fait soleil, les escargots ne sont pas sortis Qu'est-ce qu'il faut pour qu'ils sortent leurs cornes ?	
un(e) élève		- qu'il pleuve	
L'enseignante		Comment on peut faire la pluie ?	
un(e) élève		- avec de l'eau	
			L'enseignante va chercher un verre d'eau et asperge de quelques gouttes d'eau les escargots

L'enseignante	90	Oh une coquille bouge j'ai vu une coquille bouger	
un(e) élève		- moi aussi	
un(e) élève		- moi aussi	
L'enseignante		Il y en a un qui commence à sortir...	
un(e) élève	95	- les cornes	
L'enseignante		Les cornes	
L'enseignante		Regarde	
Vanmany		- il a sorti sa tête	
L'enseignante		oh il y a un escargot courageux	
Benjamin	100	- je l'ai touché, il est rentré	Benjamin a touché l'escargot
un(e) élève		- il crache	
un(e) élève		- il a une queue	
un(e) élève		- il est sorti	
L'enseignante		d'abord le corps puis... la coquille	
L'enseignante	105	il aime l'aventure...	
Yoan		- le bébé sort	Dylan a fait bouger la boîte, Asnaa a eu peur
un(e) élève		- ne le touche pas	Sylvain touche l'escargot

Éloïse		- comment il fait pour faire pipi ?	
L'enseignante		Comment on fait pipi ?	
un(e) élève	110	- aux toilettes	
L'enseignante		Oui, mais comment ?	
Éloïse		- par un petit trou	

un(e) élève		- il va monter sur ma chaussure	
un(e) élève		- il va le tuer	
un(e) élève	115	- il va y marcher dessus	
			L'enseignante se précipite, prend l'escargot par la coquille, le montre aux élèves
L'enseignante		Est-ce que c'est sa queue ?	
un(e) élève		- non c'est sa queue	
L'enseignante		Regarde bien ses cornes «« il en a combien de cornes «celles-là»»	
Éloïse			
Éloïse	120	- il a trois cornes	
L'enseignante		- tu le sens qu'il tient bien ? Regarde je vais tourner ma main	
Éloïse		- il s'accroche	
			L'enseignante pose l'escargot dans le terrarium

			Julien essaie de prendre l'escargot jaune qui est sorti. L'enseignante prend l'escargot jaune.
L'enseignante		Oh ! J'ai vu un petit trou, regarde !	Les élèves prennent les escargots et les mettent dans « leur maison » les élèves sont maintenant penchés sur le terrarium.

Éloïse	125	- ils peuvent sortir par les trous	
L'enseignante		Comment ils sont les trous ?	
un(e) élève		- petits	
un(e) élève		- mais le ver de terre, il peut sortir par les trous	
L'enseignante		Maintenant, il faut trouver une place pour la maison	
Emilie	130	- il y en a plein qui sortent	
Guillaume		- non, on passe trop, on va tomber sur la cage	Les élèves proposent de l'installer dans le coin regroupement.
Éloïse		- en plus on fait la date	
Guillaume		- on peut la mettre là	
			Le terrarium est installé par les élèves entre le coin regroupement et les pupitres pour la peinture

L'enseignante		Dessine un escargot qui est sorti de sa coquille	

Annexe 3 : Notes prises lors de la séance n° 1 de la séquence des escargots (PS-MS)

Julia L'enseignante	1	- j'ai vu une cage de lapin Où ? Montre moi !	 Julia montre une « boîte » en bois placée sous le bureau.

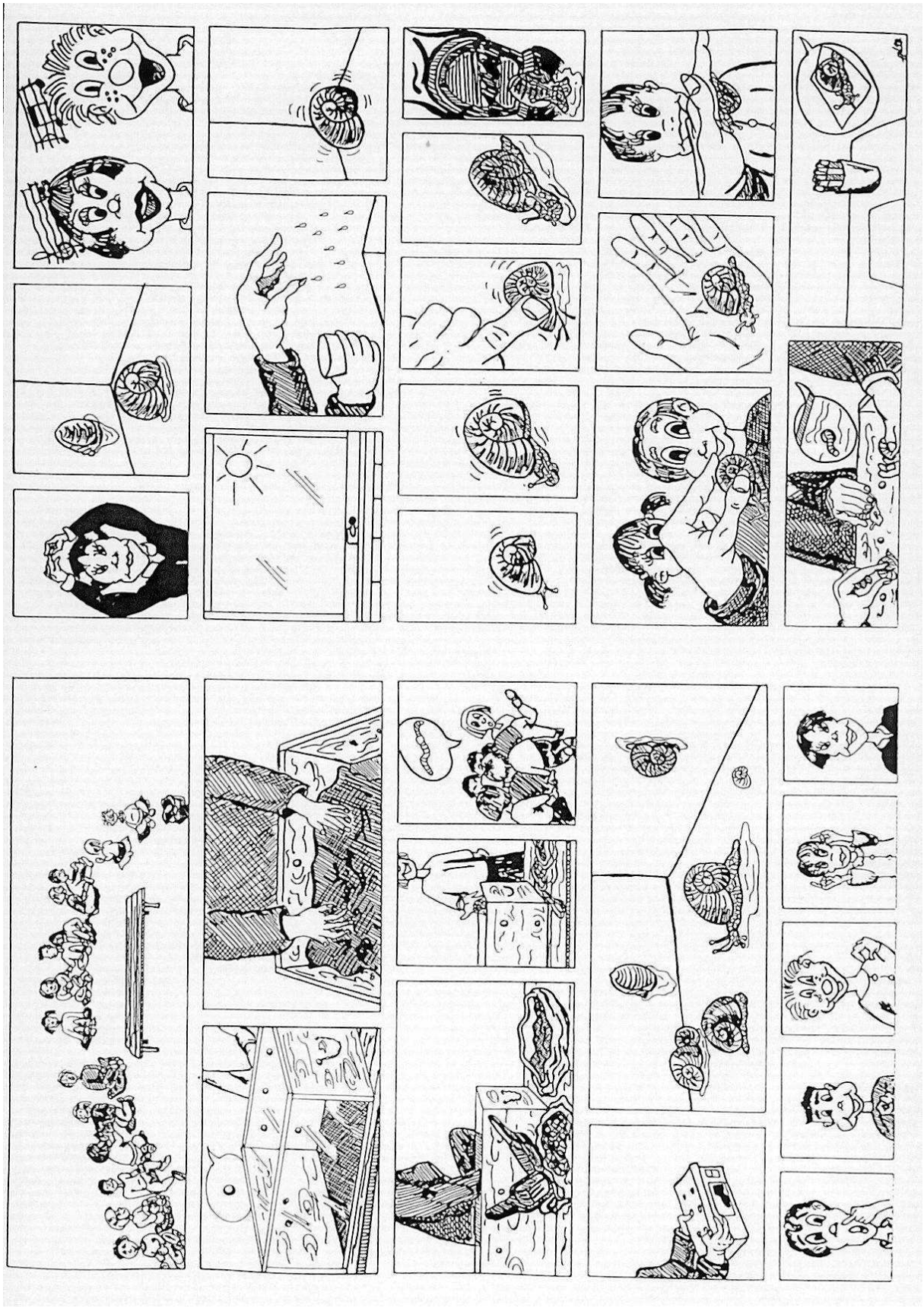
			La « cage du lapin » est installée sur une table au coin regroupement afin qu'elle puisse être visible de tous les élèves.
Un élève		- c'est une cage de l'oiseau	Les élèves viennent d'observer des oiseaux à travers la vitre de la porte de la classe, un filet de graines ayant été placé la veille dans l'arbre proche de l'entrée de la classe.
Un élève		- c'est une cage de lapin	L'enseignante tourne la « cage » afin que les élèves puissent observer toutes ses faces.
Un élève	5	- il n'y a rien !	
Un élève		- il y aura quoi dedans ?... – il y aura quoi dedans ?	
Un élève		- C'est beau ça	

			L'enseignante reprend l'interrogation d'un élève «il y aura quoi dedans ?»
un(e) élève		- Un lapin	
un(e) élève		- j'ai vu un lapin dans une cage en classe	
les élèves en coeur	10	- lapin ! Lapin ! Lapin !...	
un(e) élève		- il y a rien dedans !	
L'enseignante		- Il n'y a rien dedans, il est inutile de l'appeler	
Mohammed		- qu'est-ce qu'on va y mettre ?	
L'enseignante		C'est comment une cage ?	
Julia	15	- il y a des petites grilles	
		- il y a des petits trous	
		- un cochon	
L'enseignante		Est-ce qu'il rentre dedans ?	
		Non !	
un(e) élève	20	- un petit cochon	
un(e) élève		- un petit veau	
un(e) élève		- un cochon d'inde	
L'enseignante		Vous savez que j'ai un cochon d'inde et la maison de mon cochon d'inde a aussi des grilles	
un(e) élève	25	- un petit chat	
L'enseignante		Lorsque l'on a un petit chat ce n'est pas pour l'enfermer, c'est pour le laisser en liberté	
		Ce qu'il y a dedans ne doit pas se promener	
un(e) élève		- une souris	
un(e) élève	30	- il faut un trou... là..., du gruyère...	l'élève montre le bas du mur

L'enseignante		A quoi vont servir les petits trous ?	
un(e) élève		- à regarder	
			L'enseignante fait alors placer la main d'un élève contre la paroi intérieure de la « cage » et souffle de l'extérieur par les trous.
un(e) élève		- à laisser passer l'air	
L'enseignante	35	Quelque chose qui respire	

un(e) élève		- on pourra mettre plein d'animals dedans	
un(e) élève		- des oiseaux	
un(e) élève		- il leur faut une balançoire	
L'enseignante		Je vais vous donner un indice : au fond on y mettra de la terre	
Kévin	40	- des escargots	
un(e) élève		- des fleurs	
un(e) élève		- une chenille	
un(e) élève		- des plantes	
L'enseignante		Pourquoi on y mettra des plantes ?	
un(e) élève	45	- un scarabée	
un(e) élève		- une taupe	
L'enseignante		Si tu as un jardin à la maison, tu demandes à tes parents d'en mettre dans une petite poche et de la ramener en classe	
un(e) élève		- ça bave	
un(e) élève	50	- moi j'en ai déjà vu, ça m'a bavé dans les mains	
L'enseignante		Comme on y met de la terre, on va l'appeler terrarium	
des élèves		- terrarium, terrarium, terrarium...	

Annexe 4 : Bande dessinée réalisée à partir du verbatim de la séance 2 des escargots réalisée en PS et MS.



Annexe 5 : Feuille de route (en 4 pages) de l'action de formation sur la séquence des escargots (PS-MS) – Version 2009-2010.

<u>Histoires de classes… Histoires d'.....</u>



ETAPE 1 : les premiers indices : quelques photos de la séance

A l'aide des photos de la séance complétez lorsque vous le pouvez les cases du tableau suivant :

n°	Indices observés	Activité(s) de(s) élève(s)	Activité(s) de l'enseignante
1			
3			
4			
5			
7			
8			

ETAPE 2 : un travail de groupe dans lequel on accueille toutes les propositions

A la lumière du tableau rempli, proposez des possibilités de scenarii…

Scénario 1	n° photo(s)				
	Description				

Scénario 2	n° photo(s)				
	Description				

Scénario 3	n° photo(s)				
	Description				

<u>ETAPE 3</u> : dans laquelle il s'agit de faire parler les acteurs

3.1 Choisissez un scénario et à l'aide des post-it bulle faites « parler » élèves et enseignante.

3.2 Recopier les mots ou expressions qui pourraient être employés lors de ce scénario.

Scénario n° _ _ _

n°	Mots ou expressions employés par les élèves	Mots ou expressions employés par l'enseignante

Mots ou expressions employés par les élèves et par l'enseignante

3.3 Ecrire la consigne que pourraient recevoir les élèves de la photo 3.

Scénario 1	
Scénario 2	
Scénario 3	

<u>ETAPE 4</u> : des indices supplémentaires : quelques vignettes de B.D.

En intégrant les nouveaux indices, proposer de nouveaux scénarii

Scénario A	photo(s) vig				
	Description				

Scénario B	photo(s) vig				
	Description				

Scénario C	photo(s) vig				
	Description				

<u>ETAPE 5</u> : la séance de classe : un scénario parmi beaucoup d'autres lié parfois à des contraintes externes et parfois internes

Rayer en vert les mots ou expressions dégagés à l'étape 3 qui semble maintenant inadéquats. En ajouter en vert.

<u>ETAPE 6</u> : les écrits des élèves (dictés à l'adulte) à partir des neuf photos quelques semaines après la séance

Associer ces écrits aux photos.

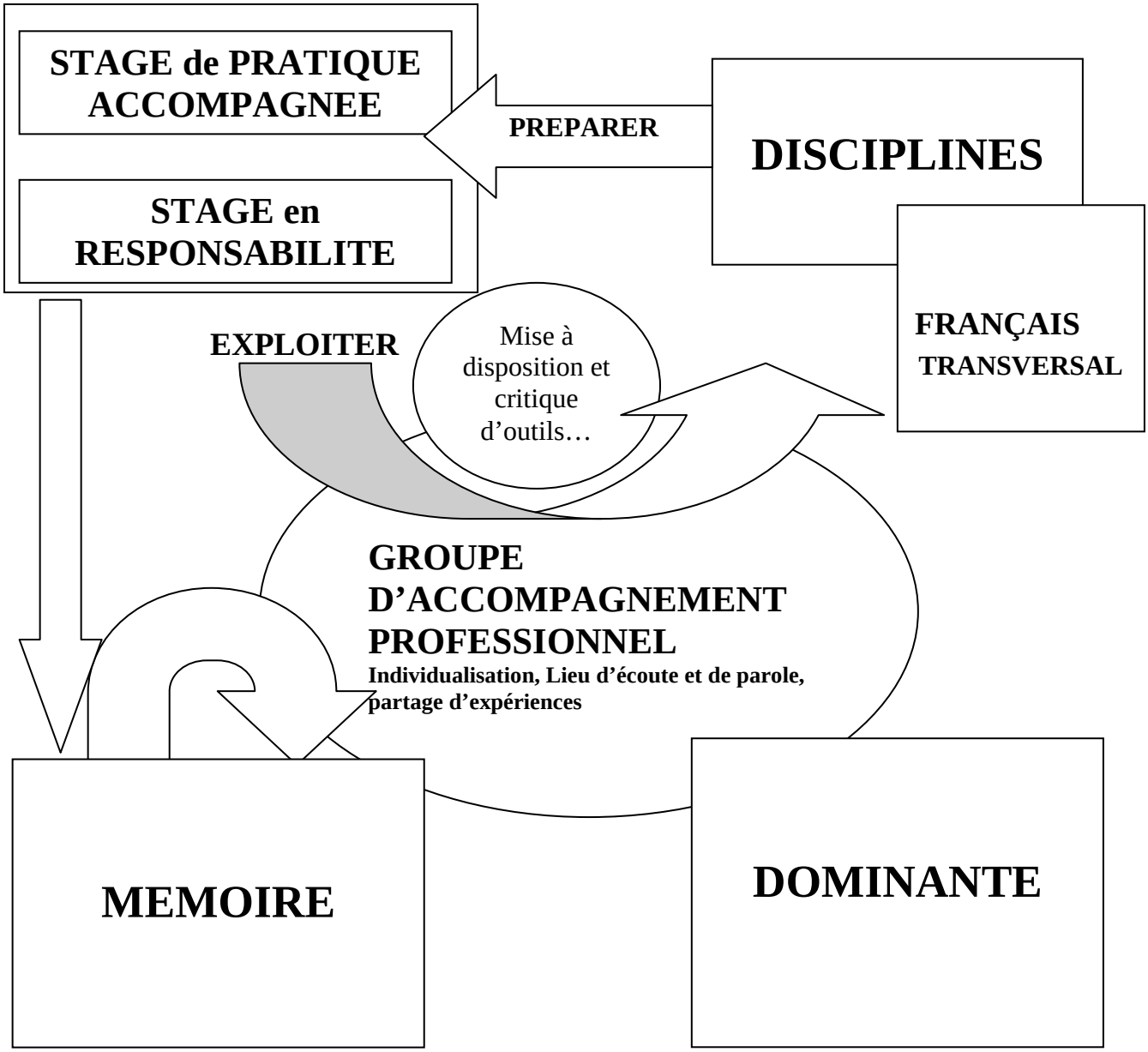
n°photo(s)									
écrits									

A la lumière de ce qui a été découvert sur la séance écrire une consigne qu'auraient pu recevoir les élèves de la photo 3.

<u>ETAPE 7</u> : des mots sur les photos… le verbatim de la séance 2 (et de la 1)

<u>ETAPE 8</u> : la découverte des élèves dans la classe, des extraits de vidéos des deux séances suivantes.

Annexe 6 : Document de travail sur la place des GAP dans la formation des enseignants élaboré au cours d'une journée d'étude de l'IUFM de Montpellier le 5 Juin 2002



Annexe 7 : Types de traces, traces intrinsèques et extrinsèques au praticien

TYPE DE TRACES DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE	CATEGORIES DE TRACES DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE	TRACES DE PRATIQUE INTRINSEQUES AU PRATICIEN	TRACES DE PRATIQUE EXTRINSEQUES AU PRATICIEN
TRACES CONSTRUITES TC		oralisées ou écrites par le praticien dans des dispositifs ou outils de formation ou d'évaluation	
TRACES RAPPORTEES TRa			oralisées ou écrites dans le cadre de dispositifs ou d'outils de formation ou d'évaluation par quelqu'un qui n'a été ni acteur, ni observateur
TRACES TEMOIN **TT** **(ce sont des traces matérielles)**	**produites pour l'action**		éléments de préparation, cahier journal, supports et documents de travail des élèves
	utilisées ou/et produites au cours de l'action		supports de travail des élèves, documents de travail des élèves, productions écrites des élèves productions écrites de la classe : tableaux, affichages, cahiers, brouillons,…
TRACES MEMOIRE **TM**	**assistées par supports**		**photographies** **enregistrements vidéo** **enregistrements audio** ***verbatims***
	non assistées par supports	écrites par le praticien dans le cadre de sa profession, de sa formation ou de l'évaluation	écrites par un observateur dans des dispositifs ou outils de formation ou d'évaluation
TRACES ÉCHO **TÉ**		oralisées ou écrites par le praticien dans des dispositifs ou outils de formation ou d'évaluation	oralisées ou écrites par un pair, un observateur ou le formateur dans des dispositifs ou outils de formation ou d'évaluation
TRACES REPLIQUE **TRé**		oralisées ou écrites à la suite de traces écho de pairs par le praticien dans des dispositifs ou outils de formation ou d'évaluation	

Annexe 8 : Synthèse des tours de table réalisés lors des différentes tables rondes observées en GAP mathématiques

Les thèmes surlignés sont les thèmes qui ont été retenus par le groupe pour être traités à la suite de la table ronde.

Date	Synthèse réalisée au tableau par le formateur
15.03.2007	- les non dits des enseignants - la position des chefs d'établissements aujourd'hui - la place de l'enseignant stagiaire - le rôle du conseil de classe - le conseil de discipline - gestion de classe entre agitation et redéfinition des règles - le cas d'un affrontement avec un élève particulier avec « escalade de punitions »
10.09.2007	- différence de rythme, de niveau et d'hétérogénéité (rappels) : comment gérer ? - trop de cours, pas assez d'exercices - bavardage - un cas particulier - sanction - comment maintenir la discipline ? - le vendredi après-midi - ponctualité – retard - ne veut pas faire des maths/n'aime pas les maths
17.09.2007	- le bavardage systématique - la moquerie - mettre les élèves au travail - l'expression en français - un élève en difficulté psychologique grave - les exercices donnés à la maison - un élève agitateur - un cas particulier (traité dans la séance de GAP du 24.09.2007)
24.09.2007	- s'organiser pour préparer ses séances - problème de l'hétérogénéité - le pitre de la classe - les rapports entre la vie scolaire et le travail du professeur en classe - comment gérer les corrections des exercices maison ? - comment gérer les interruptions, les questions incessantes d'un élève ? - comment expliquer quelque chose qui parait évident et que les élèves n'ont pas compris ? - un devoir maison non rendu - comment gérer à la fois chaque élève et toute la classe ? - J'ai présenté deux méthodes aux élèves…

Annexe 9 : Écrits réalisés par les enseignants stagiaires PE2 au cours de la séance utilisant le photolangage « Enseigner… »

Les écrits des PE2 (le nombre entre parenthèse renvoie à la photo choisie)	**Le monde** **Les mondes**	**Les gestes professionnels**
« Pour nous, aujourd'hui, enseigner c'est…		
□ Comme sur la photo, une activité qui semble complexe à première vue et qui demande patience et persévérance afin de démêler chaque situation différente… (115)	**ME**	**GA**
□ aider à s'épanouir, grandir, mûrir, s'ouvrir aux autres… (103)	**ME**	**GE**
□ prendre en charge un groupe d'élèves, les guider vers le même objectif, les soutenir dans l'effort (et respecter le rythme de chacun)… (170)	**ME**	**GP** **GP** **GE**
□ semer et aider à pousser pour assurer une bonne récolte… (155)		
□ du plaisir, c'est travailler avec des publics divers et variés… (118)	**ME**	**GA**
□ aider les élèves à comprendre le monde qui les entoure afin qu'ils deviennent autonomes (161)	**ME**	**GE** **S**
□ accompagner les enfants dans leurs découvertes, leur compréhension du monde (142)	**ME**	**GE** **S**
□ accompagner pour aider à bien grandir, donner des billes pour être soi en société (117)	**ME**	**GE**
□ aider à grandir, à devenir autonome. Donner le goût de faire des choses de plus en plus difficiles seuls (112)	**ME**	**GE**
□ partager, s'entraider, progresser, aider à gravir des échelons (177)	**Mé / ME**	**GA / GE**
□ donner envie de lire et de découvrir… (109)	**ME**	**GE**
□ … développer (128)	**?**	**?**
□ aider les enfants à se construire et à s'épanouir… (1250)	**ME**	**GE**
□ partager afin de transmettre connaissances et respect… (123)	**ME**	**GT**
□ à la fois éduquer aux valeurs, apporter des connaissances et ouvrir l'enfant sur le monde en favorisant son expression personnelle… (4650)	**ME** **MP**	**GP** **S**
□ aider les enfants à devenir les hommes de demain ou aider les enfants à construire la société de demain… (165)	**ME**	**GE**
□ un vœu qui s'est réalisé… (125)	**ME**	
□ apporter du grain à moudre (aux élèves comme à soi-même)… (173)	**ME / Mé**	**GP** **S**

Les mondes
ME = Monde de l'Enseignant**, Mé** = Monde des élèves**, MP** = Monde de la Préparation

Les gestes professionnels
GA = Geste d'Atmosphère, **GE** = Geste d'Etayage, **GP** = Geste de Pilotage, **GT** = Geste de Tissage, **S** = savoir**s**

Annexe 10 : Écrits réalisés par les enseignants stagiaires PLC2 au cours de la séance utilisant le photolangage « enseigner dans un établissement scolaire… »

Les écrits des PLC2 (le nombre entre parenthèse renvoie à la photo choisie)	**Le monde** **Les mondes**	**Les gestes professionnels**
« Pour nous, aujourd'hui, enseigner dans un établissement scolaire, c'est…		
□ encourager, mener à l'éveil et à la découverte de nouveaux horizons (4650)	**ME**	**GE**
□ préparer à la vie future (131)	**ME**	**GP**
□ (re)découvrir ensemble (142)	**ME - Mé**	**GP**
□ défendre le modèle républicain français (2340)	**ME**	**GP**
□ une nouvelle forme d'engagement (141)	**ME**	**GP**
□ donner beaucoup de moi-même aux élèves et à la formation, c'est aussi se remettre beaucoup en question (162)	**ME - Mé**	**GE - GP**
□ un lieu de diversité, de culture, où l'on apprend des savoirs et du savoir-être parfois, et où l'on doit constamment s'adapter (remise en question, réflexion personnelle,…) (150)	**Mét**	**GP - S**
□ ouvrir les yeux sur le monde qui nous entoure, se remettre en question, tout mettre en œuvre pour « élever » les ados ; mais c'est surtout la somme de nombreux éléments, et ce n'est pas de tout repos (156)	**ME**	**GP**
□ exercer un métier passionnant, faire partie du service public, former de futurs citoyens, échanger, donner et recevoir (101)	**ME**	
□ transmettre un savoir, « faire faire », faire = pratiquer = « se tacher les mains », apprendre, comprendre, entreprendre, rencontrer, découvrir, apprécier. Un échange entre deux personnes, deux groupes, des groupes (112)	**ME**	**GP- S**
□ avoir un objectif précis, bien structurée et trouver un moyen pour le mettre en place de façon agréable. Comme si c'était facile (125)	**ME**	**GP - GA**
□ avancer ensemble, faire en sorte que chacun ait un rôle à jouer (177)	**ME - Mé**	**GP**
□ d'apprendre aux enfants à vivre en société (avec les autres) (173)	**ME**	**GP**
□ aussi contribuer à la formation des futurs citoyens, l'ouverture et l'éveil (123)	**ME**	**GP**
□ développer l'autonomie des élèves et leur donner les connaissances et les bases du respect dans une communauté pour leur vie future (165)	**ME**	**GP**
□ trouver chez les élèves la motivation qui mènera à leur succès, instaurer une autonomie qui leur permettra de continuer à apprendre même après école (179)	**Mé**	**GE**

Les mondes
ME = Monde de l'Enseignant**, Mé** = Monde des élèves**, Méval** = Monde de l'évaluation**, Mét** = monde de l'établissement

Les gestes professionnels
GA = Geste d'Atmosphère, **GE** = Geste d'Etayage, **GP** = Geste de Pilotage, **GT** = Geste de Tissage, **S** = savoir**s**

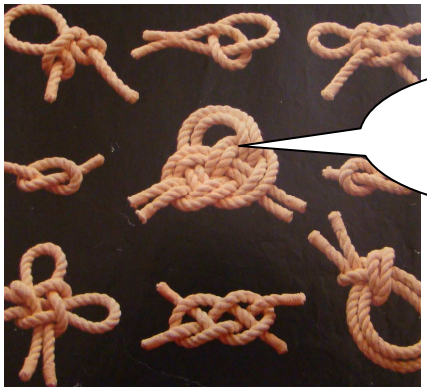
Annexe 11 : Quelques photographies choisies pour le photolangage par des PE2 en faisant parler personnages et/ou objets

Des photos et des paroles d'objets et de personnages…

Des publics divers et variés

MC





Je ne vais pas beaucoup dormir cette nuit !!!

ME
GP

ME



Plus tard, j'aimerai être maîtresse…



Voici ce que je suis capable de faire !

Mé

Avec la peinture, je m'exprime et je découvre les arts au travers d'une expérience sensible

Mé





Ouah ! C'est encore mieux que ce que la maîtresse m'avait dit sur ce livre…

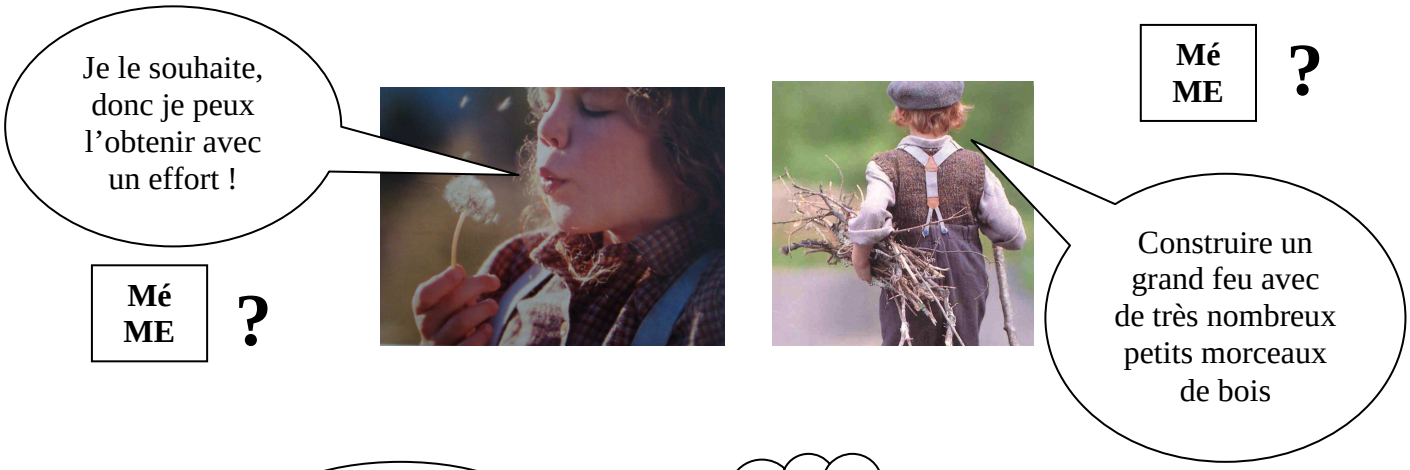
Mé

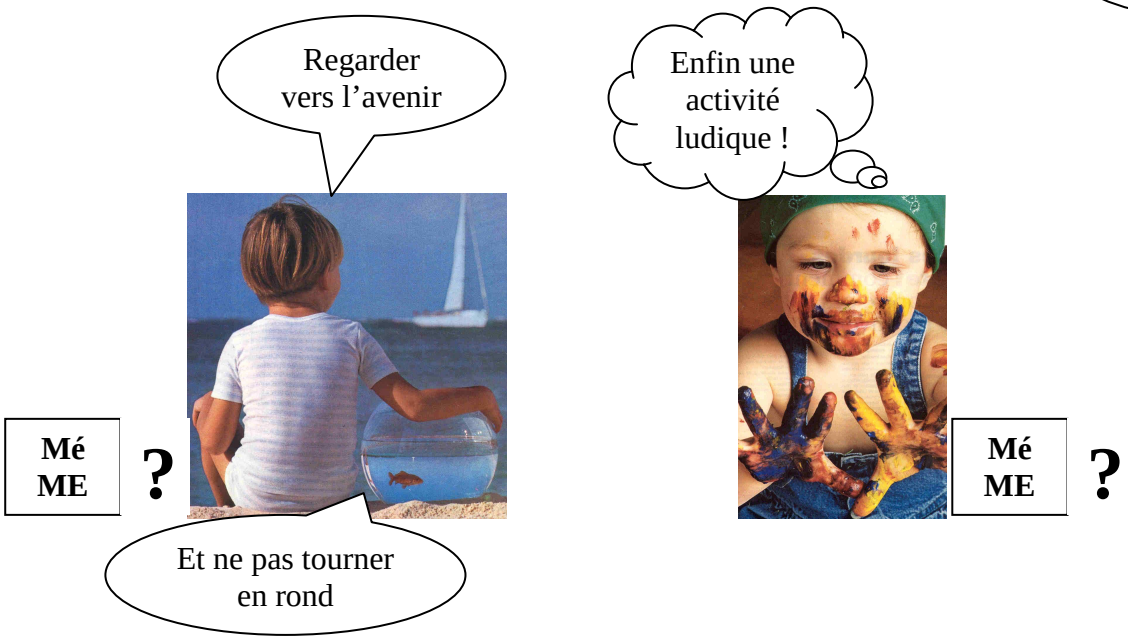
Les mondes
MC = Monde de la classe**, ME** = Monde de l'Enseignant**, Mé** = Monde des élèves

Les gestes professionnels
GA = Geste d'Atmosphère, **GE** = Geste d'Etayage, **GP** = Geste de Pilotage, **GT** = Geste de Tissage, **S** = savoir**s**

Annexe 12 : Quelques photographies choisies pour le photolangage par des PLC2 en faisant parler personnages et/ou objets







Les mondes
ME = Monde de l'enseignant, **Mé** = Monde des élèves

Les gestes professionnels
GA = Geste d'Atmosphère, **GE** = Geste d'Etayage, **GP** = Geste de Pilotage, **GT** = Geste de Tissage, **S** = savoirs

Annexe 13 : Résultats de l'analyse des écrits PE2 issus du photolangage du point de vue des mondes révélés et des gestes professionnels

Nature du **PUBLIC : 2**
18 PE2

Action de **FORMATION**
« Pour moi, aujourd'hui enseigner c'est… » photolangage

Nature de la Trace
TC
18

ORIGINE de la Trace
F **Formation**
18

PRATIQUE
P0 **Pas de Pratique**
0

Liens avec des **GESTES** professionnels			
GA **Geste d'Atmosphère**	**GE** **Geste d'Etayage**	**GP** **Geste de Pilotage**	**GT** **Geste de Tissage**
3	10	4	1

Mise en jeu d'un **S**AVOIR
4

MONDES dans lesquels s'insèrent les traces (écrits)		
ME	**Mé**	**MP**
16	2	1

Les mondes
ME = Monde de l'Enseignant**, Mé** = Monde des élèves**, MP** = Monde de la Préparation

Annexe 14 : Résultats de l'analyse des écrits PE2 issus du photolangage du point de vue des mondes révélés et des gestes professionnels

Nature du **PUBLIC : 3**
16 PLC2

Action de **FORMATION**
« Pour moi, aujourd'hui enseigner dans un établissement scolaire, c'est… » photolangage

Nature de la Trace
TC
16

ORIGINE de la Trace
F **Formation**
16

PRATIQUE
PR **Pratique Réalisée**
16

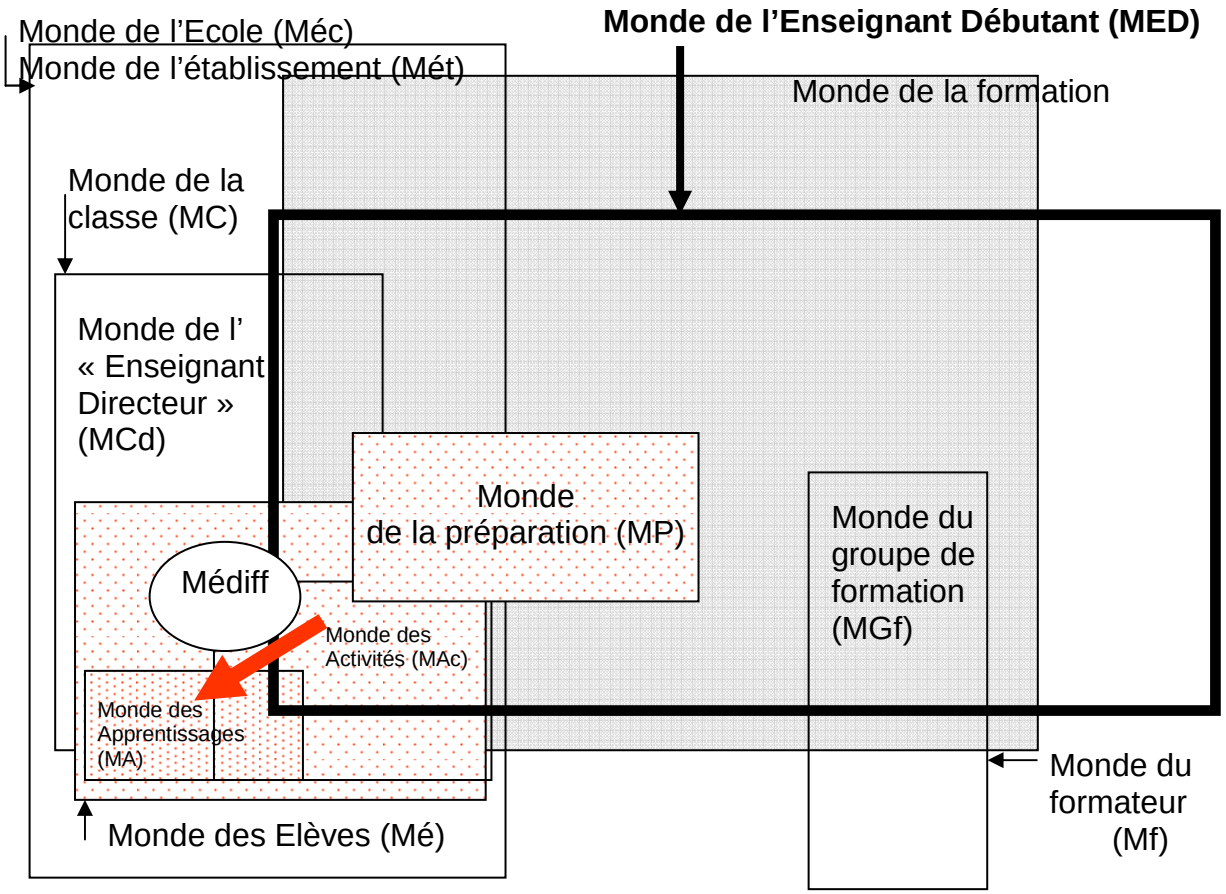
Liens avec des **GESTES** professionnels			
GA **Geste d'Atmosphère**	**GE** **Geste d'Etayage**	**GP** **Geste de Pilotage**	**GT** **Geste de Tissage**
1	3	13	0

Mise en jeu d'un **S**AVOIR
2

MONDES dans lesquels s'insèrent les traces (écrits)		
ME	**Mé**	**Mét**
14	4	1

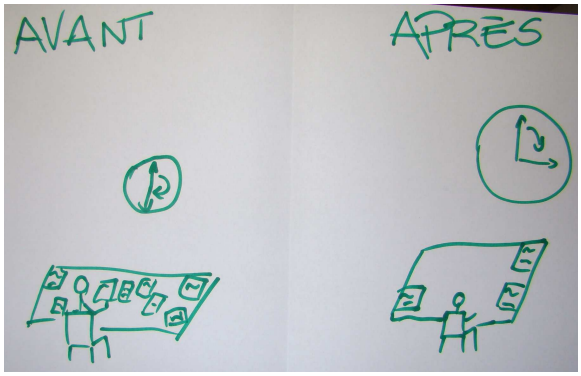
Les mondes
ME = Monde de l'Enseignant**, Mé** = Monde des élèves**, Mét** = monde de l'établissement

Annexe 15 : Mondes à travailler en formation avec des enseignants débutants

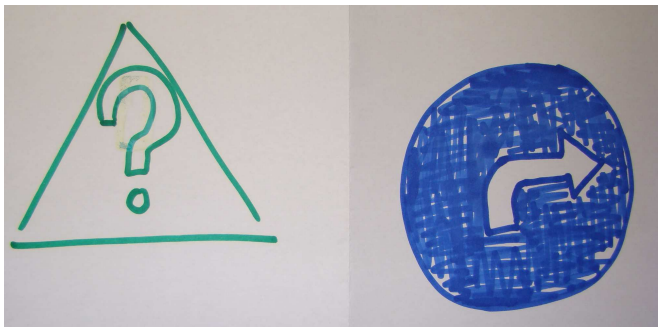


Médiff : Monde de l'élève en difficulté

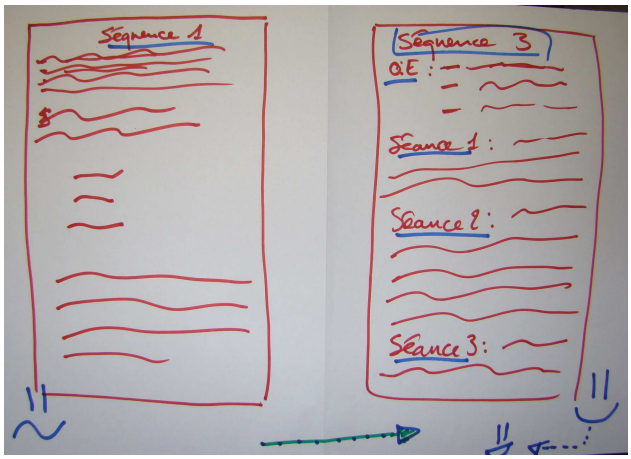
Annexe 16 : Dessins de PLC2 en réponse à la consigne « dessinez quelque chose que vous ne saviez pas faire en début d'année, au mois de septembre et que vous savez mieux faire, maintenant, au mois de janvier »



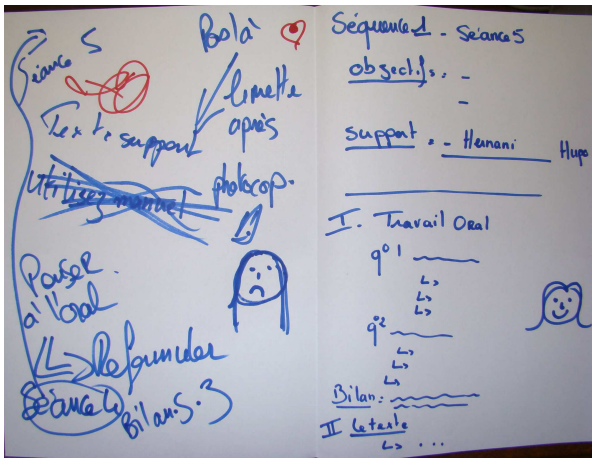
Dessin A



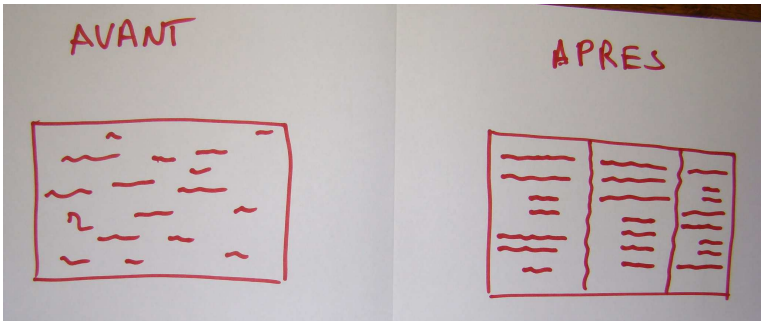
Dessin B



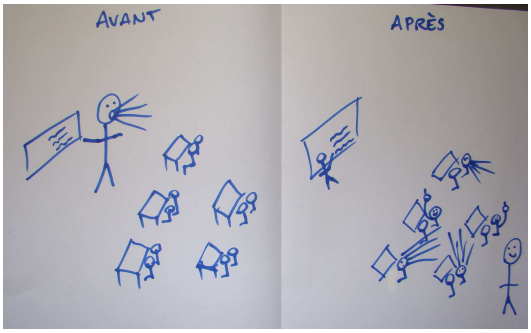
Dessin C



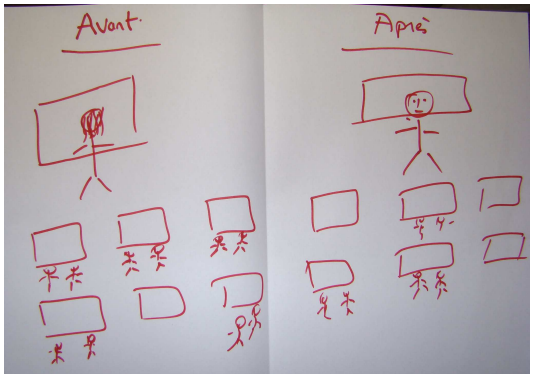
Dessin D



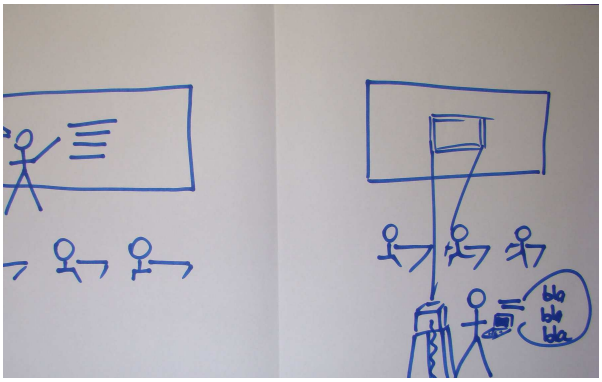
Dessin E



Dessin F



Dessin G



Dessin H

Annexe 17 : Grille d'entretien pour la réalisation des entretiens des PE T1

GUIDE D'ENTRETIEN

Durée de l'entretien : 15 min environ

1 – Objet de l'entretien, pourquoi un entretien cette année en T1 (Hors évaluation)

2 – En présentant l'enveloppe blanche à la pastille « escargot » :

- as-tu eu cela entre les mains lors de ta formation ?
- Si oui à quel moment ?
- Dans quel cadre ?
- Que te rappelles-tu ?
- As-tu réinvesti dans ta pratique professionnelle PE2 – T1 ? ou bien comptes-tu réinvestir dans les mois à venir ? Quels réinvestissements ?

3 – En présentant une feuille A4 avec en en tête les mots ECHOS de PRATIQUES

- A quoi cela te fait-il penser ?
- Te rappelles-tu de certains thèmes qui ont été abordés par ces Echos ?
- Peux-tu me citer dans quel contexte tu as rencontré cela ?
- Les as-tu lus, relus ?
- Sais-tu où tu les as chez toi ?
- Quels réinvestissements dans ta pratique ? pour la séance des escargots, sur les autres fiches…

4 – En montrant les Echos de pratiques sur « dessinez-vous en train d'enseigner »

- Est-ce que tu y repenses parfois ?
- Qu'est-ce que cela t'avait apporté ?
- Peux-tu pointer ton dessin ?
- Qu'est-ce que tu en dirais aujourd'hui en regard de ta pratique quotidienne ?

5 – En présentant l'ensemble des Echos de Pratiques de l'année de PE2

- Y-a-t-il eu des éléments dont tu t'es resservis ?
- Quels points d'appuis de pratiques ?

Annexe 18 : Tableau récapitulatif du codage réalisé pour l'analyse

	Code	Signification
nature du **PUBLIC**	**1**	T**1**
	2	PE**2**
	3	PLC2
	4	Elèves Infirmiers
action de **FORMATION**	**AP**	**AP**TP
	DE	« **De**ssinez-vous ! »
	PS	« **P**eurs et **S**urprises »
	SP	**S**uivi **P**édagogique
	TR	**T**able **R**onde
	VF	retour **V**isite **F**ormative
nature de la **TRACE**	**TC**	**T**race **C**onstruite
	TÉ	**T**race **É**cho
	TM	**T**race **M**émoire
	TRa	**T**race **Ra**pportée
	TRe	**T**race **Ré**plique
	TT	**T**race **T**émoin
ORIGINE de la trace	**F**	**F**ormation
	SA	**S**tage de pratique **A**ccompagnée
	RF	stage en **R**esponsabilité **F**ilé
	RG	stage en Responsabilité Groupé
	SR	**S**tage en **R**esponsabilité
	Sn-1	**S**tage d'une année antérieure
	T1	année **T1**
PRATIQUE	**PA**	**P**ratique à venir
	PI	**P**ratique « **I**rréalisable »
	PP	**P**ratique en **P**rojet
	PR	**P**ratique **R**éalisée
	P0	**P**as de Pratique
GESTES, Ressources, Savoir, Généralisation, Valeur	**GA**	**G**este d'Atmosphère
	GE	**G**este d'Etayage
	GP	**G**este de Pilotage
	GT	**G**este de Tissage
	R	**R**essources
	S	mise en jeu d'un **S**avoir
	GF	**G**énéralisation **F**ixée, envisagée
	GR	**G**énéralisation **R**éalisée
	V	**V**aleur
MONDES d'inscription de la trace	**MA**	**M**onde des **A**pprentissages
	MC	**M**onde de la **C**lasse
	ME	**M**onde de l'**E**nseignant
	Mé	**M**onde de ou des **é**lèves
	Méc **Mét**	**M**onde de l'**éc**ole **M**onde de l'**ét**ablissement
	Médiff	**M**onde des **é**lèves en **diff**iculté
	Méval	**M**onde de l'**é**valuation
	Mext	**M**onde **ext**érieur à l'école
	MP	**M**onde de la **P**réparation

Annexe 19 : Notes de séance, analyse et thèmes récoltés lors de la première partie de la table ronde GAP PLC2 Math

1ère partie de la table ronde : expression des thèmes à travailler			
ESt	ligne		Analyse
A	5	J'ai vu dans la classe de seconde des types d'élèves différents : quand les petits se trompent, les plus grands se moquent… J'ai du mal à les prendre sur le fait, il faudrait que je vois avec le prof principal. C'est mon tuteur qui me l'a dit lorsqu'il est venu, il s'en est aperçu quand j'ai fait corriger un élève au tableau, d'ailleurs, ce jour-là, il en a vu faire des jeux à la calculatrice, le tuteur ne leur a rien dit.	**TC** **TRa** : « *c'est mon tuteur qui me l'a dit* » **GA** verbalisé : « *quand les petits se trompent, les plus grands se moquent…* » **3 – TR –Tra – SR – P0 - GA – MA** **GA** verbalisé : « *j'ai du mal à les prendre sur le fait* » **3 – TR –Tra – SR – P0 - GA – ME** **Personne Ressource** : « *il faudrait que je voie avec le prof principal* » **3 – TR –TC/TRa ? – SR – P0 - R**
B	10 15	Par rapport à ma classe de seconde, en 1ère L j'ai beaucoup plus de problèmes de discipline, j'ai du mal à tenir la discipline, ils n'ont pas envie, ils ne trouvent aucun intérêt à faire des maths et il y a beaucoup de filles qui bavardent énormément. Par rapport aux secondes j'ai du mal à capter leur intérêt. Les 1ère L je les ai 2h en classe entière et 1h en demi-groupe, les bavardages ça gêne d'autres personnes à partir d'un moment. Si je pose une question ils bavardent sur ça, ils bavardent toujours sur quelque chose. Généralement la première demi-heure ça va	**TC** **GA** verbalisé : « j'ai du mal à tenir la discipline » **3 – TR –TC – SR – PR – GA – ME** **GP** verbalisé : « *J'ai du mal à capter leur intérêt.* » **3 – TR –TC – SR – PR – GA – ME** **GA** verbalisé : « *les bavardages ça gêne d'autres personnes à partir d'un moment* » **3 – TR –TC – SR – PR – GA – MC**
C	20	Moi je rencontre un problème de 3 à 4 le mardi, j'ai du mal à les faire travailler, je n'ai pas de place libre dans la classe, toutes les places sont occupées, on m'a conseillé les exos supplémentaires à faire à la maison sur feuille à rendre	**TC** GP verbalisé : « *j'ai du mal à les faire travailler* » **3 – TR –TC – SR – PR – GP – MA** **GA** verbalisé : « *je n'ai pas de place libre dans la classe, toutes les places sont occupées* » **3 – TR –TC – SR – PR – GA – MC** **Tra** avec GP « *on m'a conseillé les exos supplémentaires à faire à la maison sur feuille à rendre* » **3 – TR –TRa – SR – P0 – GP – ME**
D	25	En 5ème et 4ème, moi j'ai fait un test, un bilan pour voir ce qu'ils avaient appris. Tout ce qui est calcul ils s'en sont sortis assez bien mais dans la partie à rédiger, lorsqu'il y a une règle à énoncer, c'est truffé de fautes d'orthographe et cela devient très rapidement incompréhensible	**TC** **GP** verbalisé : « *lorsqu'il y a une règle à énoncer, c'est truffé de fautes d'orthographe et cela devient très rapidement incompréhensible* » **3 – TR –TC – SR – PR – GP – Méval**
E	30	En Tle L j'ai traité la récurrence… J'ai pas assez poussé le programme de l'année précédente En 4ème j'ai prévu un test pas prévu et de relever les carnets, je leur fait mettre les carnets sur la table et j'ai commencé à les placer différemment dans la classe	**TC** **GP** verbalisé « J'ai pas assez poussé le programme de l'année précédente » **3 – TR –TC – SR – PR – GP – MP** **GA** verbalisé : « *j'ai prévu un test pas prévu et de relever les carnets, je leur fait mettre les carnets sur la table et j'ai commencé à les placer différemment dans la classe* » **3 – TR –TC – SR – PR – GA – MC**
F		Moi, il y a trop de bavardages, je ne peux pas dicter au tableau, en 6ème j'ai 26 élèves, je ne peux pas gérer	**TC** Atmosphère : « *il y a trop de bavardages* »

			GP verbalisé : « *je ne peux pas dicter au tableau* » **3 – TR –TC – SR – PR – GP – ME** GP verbalisé : « *je ne peux pas gérer* » **3 – TR –TC – SR – PR – GP – ME**
G	35	En sixième, j'ai un problème par rapport à une élève qui ne comprend pas du tout. Comment gérer ? Lors des évaluations en sixième, tout le livret, elle n'a rien fait !	**TC** **GE/GP ?** verbalisé : « *j'ai un problème par rapport à une élève qui ne comprend pas du tout. Comment gérer ?* » **3 – TR –TC – SR – PR – GE/GP ? – ME**
H	40	Mardi matin, une fille a eu une crise de tétanie, lorsqu'elle est revenue de l'infirmerie, je me suis permis de lire le mot, j'en ai parlé à mon tuteur qui a tout raconté au CPE J'ai un autre problème avec une autre petite, elle s'automutile, j'en ai parlé à mon tuteur, est-ce qu'elle ne va considérer cela comme une trahison	**TC** **GA** verbalisé : « *j'en ai parlé à mon tuteur qui a tout raconté au CPE* » **3 – TR –TC – SR – PR – GA – Méc** **GA** verbalisé : « *j'en ai parlé à mon tuteur est- ce qu'elle ne va considérer cela comme une trahison* » **3 – TR –TC – SR – PR – GA – ME**
I	45	Moi j'ai juste une petite question comme ça : certains visages repérés, est-ce que c'est la seule solution de les mettre autour de personnes calmes ? ne court-on pas le risque de les tirer vers le bas ?	**TC** **GA** verbalisé : « *certains visages repérés, est-ce que c'est la seule solution de les mettre autour de personnes calmes ? ne court-on pas le risque de les tirer vers le bas ?* » **3 – TR –TC – SR – PR – GA – MA**
J		Les exercices que je donne à la maison, on perd beaucoup de temps à les corriger Peut-on les corriger soi-même ?	**TC** **GP** verbalisé : « *on perd beaucoup de temps à les corriger Peut-on les corriger soi-même ?* » **3 – TR –TC – SR – PR – GA – Méval**

Liste des thèmes récoltés à l'issue de la table ronde
- le bavardage systématique - la moquerie - mettre les élèves au travail - l'expression en français - un élève en difficulté psychologique grave - les exercices donnés à la maison - un élève agitateur - un cas particulier

Annexe 20 : Résultat de l'analyse des notes prises lors de la 1ère partie de la table ronde de la séance de GAP PLC2 Math

Nature du **PUBLIC : 3**
10 PLC2 « Mathématique »

Action de **FORMATION : TR**
1ère partie Table Ronde du 17.09.2007. : le tour de table

Nature de la **TRACE**					
TE	**TC**	**TM**	**TT**	**TRa**	**TRé**
-	17	-	-	2	-

ORIGINE de la trace	
SR **Stage en Responsabilité**	**F** **Formation**
19	-

PRATIQUE				
PA **P à venir**	**PI** **P« Irréalisable »**	**PP** **P en projet**	**PR** **P Réalisée**	**P0** **Pas de Pratique**
-	-	-	15	4

Liens de la trace avec des **GESTES** professionnels			
GA **Geste d'Atmosphère**	**GE** **Geste d'Etayage**	**GP** **Geste de Pilotage**	**GT** **Geste de Tissage**
11	-	7	-

RESSOURCES
2

Mise en jeu d'un **S**AVOIR
-

GENERALISATION	
GF **G Fixée, envisagée**	**GR** **G Réalisée**
-	-

VALEUR
-

MONDES dans lesquels s'inscrit la trace								
MA	**MC**	**ME**	**Mé**	**Méc**	**Médiff**	**Méval**	**Mext**	**MP**
3	2	8	-	1	-	2	-	1

Annexe 21 : Verbatim et analyse de la seconde partie de la table ronde de la séance de GAP PLC2 Math

2de partie de la table ronde : choix du thème et son traitement			
temps	Int.		Analyse
01.07	For	C'est le mot qui est peut-être revenu le plus souvent, donc bavardages, si on a le temps on en fera un autre	
		- *silences* -	
01.21	For	Ca fait deux fois que vous parlez de ça	
	St	Ouais	
01.23	For	et deux personnes différentes…, peut-être en dire quelques mots, un élève qui est vraiment à part qu'est-ce qu'on fait ? Vous acceptez de parler de ça, ça vous va ? V., elle voulait vraiment parler de ça – *rires du formateur et de stagiaires* – on en parle…	
01.43	St	Non, je pensais aux élèves en difficultés psychologiques graves	
01.50	For	Comme vous voulez…, c'est pas exclu d'ailleurs, les deux – *rires* - c'est comme vous voulez, c'est vous… par rapport à vos angoisses [Un stagiaire s'exprime en même temps que le formateur]	
01.59	St	On pourrait faire les deux ! - en même temps que le formateur dit « à vos angoisses »-	
02.01	For	Non, non, non attends, ne mélangeons pas tout, on va pas faire un patchwork – rires – non je veux dire on en parle ou on n'en parle pas. C'est comme vous voulez	
02.14	St	C'est un élève en difficulté…	
02.19	For	L'approche n'est pas la même là on est sur les aides…, l'élève si tu veux, là on est sur la gestion en classe d'un cas particulier…	
02.25	St	… C'est un peu artificiel… [En même temps que le formateur parle]	
02.26	For	… c'est pas la même approche me semble-t-il !	
02.28	St	Le cas particulier, c'était un élève qui… qui… [Ne semble pas être entendu du formateur]	
02.30	For	Alors parfois, - *inaudible* [Des stagiaires parlent en même temps que le formateur] - La semaine dernière on en a déjà parlé et ce n'est pas le même cas… Vous choisissez – *silences* – Bon et ben alors on va commencer par le premier et on va voir donc… Voyons on se donne euh, - *plus bas, en s'adressant au gardien du temps* - on se donne, tu nous donnes 12 min, ¼ d'heure là… oui, bon, alors – *plus fort* - « Bavardages systématiques » hein ? Excusez moi c'est pas très bien écrit Qu'est-ce que vous en pensez ? – silences – Est-ce qu'on peut laisser faire ? Bon	Bavardage systématique : est-ce qu'on peut laisser faire ? est une Question Professionnellement Vive d'autant plus que l'on se trouve dans une communauté d'enseignants de mathématique
03.12	St	Pour moi ça dépend par rapport à quoi, quel est le sujet de leur discussion, si c'est du bavardage, ils parlent de leur journée de hier, enfin, de leurs loisirs, etc., ce n'est pas tolérable etc., s'ils sont en train de discuter de l'exercice de mathématique qu'on est en train de faire qu'on leur donne, il faut faire attention simplement qu'il n'y ait pas un espèce de brouhaha qui gène tout le monde qui se dégage, si… je pense qu'ils peuvent parler doucement si tant que c'est par rapport à l'exercice	Trace non située car emploi de l'impersonnel (ce n'est pas, il faut…) malgré la présence d'acteurs en présence : l'enseignant, les élèves qui discutent, la classe (= tout le monde) Leur journée d'hier, leurs loisirs = monde de l'élève Monde de l'enseignant : faire attention simplement qu'il n'y ait pas un espèce de brouhaha (GA verbalisé) **TC** générée par le questionnement

			du formateur : « Bavardages systématiques » Est-ce qu'on peut laisser faire ? en 2.30 **GP** verbalisé : « *Ce n'est pas tolérable* » **3 – TR –TC – SR – PR – GP – ME** **GA** verbalisé : «*il faut faire attention simplement qu'il n'y ait pas un espèce de brouhaha qui gène tout le monde* » **3 – TR –TC – SR – PR – GA – MA**
03.29	St	Le problème c'est qu'ils se parlent souvent, ils sont 34, à la fin ça fait du bruit	Trace située par l'annonce du nombre d'élèves (34) et les acteurs en présence : l'enseignant, les élèves qui se parlent souvent, les élèves qui veulent travailler… « qu'ils se parlent souvent, ils sont 34 » : monde de la classe « à la fin ça fait du bruit » **TE (**GA **«** qu'ils peuvent parler doucement si tant que c'est par rapport à l'exercice » en 3.12**)** → **TC** **3 – TR –TE – SR – PR – GA – MC** Echo 1 à : « je pense qu'ils peuvent parler doucement si tant que c'est par rapport à l'exercice »
03.40	St	Voilà c'est ce que j'allais dire…	
03.42	St	et puis ils gênent les autres qui veulent travailler, qui veulent se concentrer, de toute façon s'ils parlent de math…	Invoque la gêne occasionnée sur ceux qui veulent se concentrer… Monde de la classe, monde des apprentissages Suite de la TC
03.51	St	Je sais pas s'ils sont dans un moment où ils sont tous à chercher quelque chose, je les laisse discuter entre eux, ils s'apportent des choses, je sais pas, vu qu'ils ne sont pas à m'écouter ou à écouter quoi que se soit	Trace située par le « je », le « m' » Acteurs : l'enseignant, la classe ou les groupes (tous) « un moment où ils sont tous à chercher » : monde des apprentissages « Je les laisse discuter entre eux… » : **GA** verbalisé **TE(**GA **«** de toute façon s'ils parlent de math… » en 3.42 → **TC)** **3 – TR –TE – SR – PR – GA – MC** Echo 2 à : « je pense qu'ils peuvent parler doucement si tant que c'est par rapport à l'exercice » **Ressource** sous jacente : les laisser discuter alors qu'ils n'ont pas à écouter, afin qu'ils puissent être plus attentifs lorsqu'ils doivent écouter « *quoi que se soit* » **3 – TR –TE – SR – PR – R**
04.07	For	Toi tu dis que s'il y a trop de bruit c'est pas, c'est pas gênant	
04.10	For	Moi je voudrais revenir sur le mot bavarder, quand on fait des maths on ne bavarde pas, je vous ai…, le premier jour, vous avez peut-être oublié, vous étiez trop stressés je vous ai donné l'étymologie de bavarder	
04.26	For	Ca vient de… « bave – *quelques stagiaires et le formateur en même temps* – » d'accord, et pourquoi ça vient de bave, je ne vous ai pas tout dit ce jour là, c'est du latin populaire baba ou babou … je sais plus là, baba, baba qui a donné le mot babillage, c'est à dire babil c'est une onomatopée en	

		latin et c'est les premiers sons que produit un bébé qui à la fois essaie de s'exercer au langage et qui bave parce qu'il a mal aux dents… Voilà, c'est autre chose… Donc… pour moi c'est impossible de dire que… heu le mot bavardage c'est vraiment quelque chose où il y a l'idée que ce qu'on produit n'a pas de sens. Si vous parlez de math pour moi, ce n'est pas du bavardage, alors je sais pas si on parle de la même chose il faudrait se mettre d'accord là-dessus. Qu'est-ce qui fait que des élèves parlent de math et que ça fasse un peu trop de bruit ?	
05.33	St	- inaudible -	
05.34	For	Donc ils bavardent !	
05.37	For	Bon alors ne me parlez plus d'élèves qui font des maths et qui bavardent, vous voyez ce que je veux dire, c'est ce qui vous gêne vraiment c'est quand ils ne parlent pas de math, ça va. Si vous voulez ça n'exclue pas l'autre problème de la recherche bon mais parlons de vrais bavardages. Si vous permettez, on va essayer non pas que le reste ne soit pas intéressant mais on va essayer c'est ça qui gêne vraiment quand les élèves on se rend compte par leurs bavardages qu'ils ne font pas de math semble-t-il… alors qu'est-ce que vous en pensez ?	
06.19	St	- inaudible -	
06.20	For	Il ne faut pas l'accepter	
06.23	St	Bien sur on ne peut l'accepter, en effet, il y a des élèves qui voudraient travailler dans le silence et qui ne peuvent pas à cause des bavardages, on ne peut pas permettre quelque chose	Trace non située car emploi de l'impersonnel « on », « il y a »… **EF → TE** GA « Il ne faut pas l'accepter » en 6.20) **3 – TR –TE – SR – PR – GA – ME**
06.33	For	Est-ce que c'est le seul argument	
06.34	St	Non	
06.35	For	De respecter le silence pour les autres	
06.40	St	Non, il n'y a pas que cet argument là	
06.42	St	Pendant qu'ils bavardent, ils ne sont pas concentrés… [Deux ou trois stagiaires parlent en même temps]	**TC** **GA** verbalisé : « Pendant qu'ils bavardent, ils ne sont pas concentrés… » **3 – TR –TC – SR – PR – GA – MA**
06.45	For	Voilà, il y a plusieurs niveaux, bon c'est sur que le bavardage ça gêne, mais aussi… on peut faire l'hypothèse que quand on bavarde on n'est pas en train de faire des maths Hein bon ça pourrait être une autre… bon si on était prof de français, bon je veux dire je dis faire des maths pour qu'on soit clair entre nous mais bon et vous quel est… dans votre mission qu'est-ce qu'il y a ?	
07.10	St	On doit éviter ça	
07.11	For	Et leur faire faire des maths, vous êtes aussi prof de math d'accord donc des élèves qui bavardent, ne sont pas engagés dans le travail, ben, ils vous mettent en défaut par rapport à ce que, à votre, par rapport à ce que vous avez à faire…	Retour du formateur sur le monde des apprentissages
07.37	St	C'était pour apporter un témoignage par rapport à ça	
07.41	For	Oui	
07.42	St	Donc quand le tuteur était venu me voir j'ai fait au début du cours des corrections d'exercices, et heu, et heu, j'étais un peu trop en train de discuter avec une élève au tableau, pendant ce temps, beaucoup bavardaient dans la classe, donc, il m'a donné une astuce que j'ai mis en place et qui a pas mal marché c'est de… on envoie un élève au tableau et ensuite on se met au fond de la classe, on discute avec lui du fond de la classe, comme ça les autres élèves ne savent pas déjà si on les regarde ou pas, hein, eu, et donc ils	Trace située introduite par la notion de témoignage la citation d'acteurs : - « le tuteur », « il » - l'enseignant « j' » - « une élève au tableau » - « les autres élèves », « beaucoup » « ils » et par une situation :

		sont… font plus attention à ce qu'ils font parce qu'ils se croient surveillés par derrière et en même temps, la voix porte forcément à travers toute la classe et donc ils suivent plus ce que, ce qu'on est en train de faire	« j'ai fait au début du cours des corrections d'exercices » Mais parfois emploi d'une tournure impersonnelle : « on » comme le conseil donné par le tuteur Personne Ressource : « il [le tuteur] m'a donné une astuce… » **3 – TR –TRa – SR – PR – R** **TE** (EF « ils vous mettent en défaut […] par rapport à ce que vous avez à faire… » en 7.11) → **TC** **GE** verbalisé : « j'étais un peu trop en train de discuter avec une élève au tableau » **3 – TR – TE – SR – PR – GE – Mé** **GA** verbalisé issu d'une pratique : « on envoie un élève au tableau et ensuite on se met au fond de la classe, on discute avec lui du fond de la classe, comme ça les autres élèves ne savent pas déjà si on les regarde ou pas, hein, eu, et donc ils sont… font plus attention à ce qu'ils font » « ils se croient surveillés par derrière et en même temps, la voix porte forcément à travers toute la classe et donc ils suivent plus ce que, ce qu'on est en train de faire » **3 – TR –TC – SR – PR – GA – ME**
08.21	For	Oui pour aller dans le même sens qu'est-ce qu'on peut faire ? Il y a une élève au tableau, le prof au fond de la classe, qu'est-ce qu'on peut faire aussi ?…	Questionnement du formateur en écho au témoignage effectué précédemment
08.30	For	Pour solliciter les autres ?	
08.31	St	Interroger les élèves pour dire s'ils sont d'accord ou pas	Proposition d'un **GP** verbalisé : « *Interroger les élèves pour dire s'ils sont d'accord ou pas* » en réponse au questionnement proposé par le formateur **3 – TR –TC – F – P0 – GP – MA**
08.34	For	Oui	
08.34	St	« est-ce que vous êtes d'accord avec ce qui est écrit ou ce qui vient d'être dit ? » [En même temps que le formateur]	Trace située par la citation d'une question formulée par l'enseignant
08.39	For	Bon, oui, hein ? faire rebondir un peu les questions et les réponses et à les solliciter même ceux qui sont en classe pour leur donner un rôle même si il y a un élève au tableau	
08.49	St	Par contre moi j'essaye de faire ça, et quand je leur demande « est-ce que vous êtes d'accord ? » j'entends des « oui », des « non », des « oui » qui fusent, « il faut faire comme si », « il faut faire comme ça » ça devient vite le bordel	Trace située par l'emploi du « je », « j' » et par la citation d'une question formulée par l'enseignant et de réponses formulées par les élèves **GP** verbalisé : « *je leur demande…* » Atmosphère : « ça devient vite le bordel » **TE** (EF « Par contre moi j'essaye de faire ça ») → **TC** **3 – TR –TE – SR – PR – GP – ME**
08.56	For	Bon alors…	
08.57	St St	Moi je fais ça aussi… [En même temps que le formateur] Moi aussi…	**TE** **3 – TR –TE – SR – PR – GP** **TE** **3 – TR –TE – SR – PR – GP**
09.01	For	Cette question générale pour toi c'est le bordel, qu'est-ce	

		qu'il peut faire pour que	
09.03	Sts	Leur demander de lever la main/ leur demander/Justifier [Plusieurs stagiaires parlent à la fois]	**GP** verbalisé « *leur demander de lever la main* » avec incidence sur Atmosphère **3 – TR –TE – SR – PR – GP - ME**
09.04	St	Il faut faire attention à la question qu'on pose justement, il faut, il faut formuler la question de telle sorte, de manière qu'il n'y ait qu'un élève qui puisse répondre	**GP** verbalisé « *il faut formuler la question de telle sorte, de manière qu'il n'y ait qu'un élève qui puisse répondre* »avec incidence sur Atmosphère **3 – TR – TE – SR – PR – GP - ME**
09.13	For	Par exemple	
09.14	St	[Le stagiaire qui a soulevé le problème essaie de s'exprimer sans résultat] Moi je leur demande de lever la main. Tous ceux qui ne sont pas d'accord expliquez-moi pourquoi vous n'êtes pas d'accord, pour qu'ils justifient aussi	Trace située par l'emploi du « je », « moi » et par les acteurs : - ceux qui ne sont pas d'accord **TE** (GP verbalisé 9.03 ou 9.04) **→TC** **GP** verbalisé : « *Moi je leur demande de lever la main. Tous ceux qui ne sont pas d'accord expliquez-moi pourquoi »* **3 – TR –TE – SR – PR – GP - MA** Complétée par le formateur en indiquant que c'est en classe de sixième
09.22	For	En sixième …, et toi qu'est-ce que tu pourrais faire en seconde ?	
09.24	St	Moi je dis « M. est-ce que tu es d'accord avec ça ? » elle commence à dire oui, il y en a un qui va dire mais non c'est pas ça et qui et ça repart comme ça	Trace située par le formateur en classe de seconde et par une citation de la parole du stagiaire et par la présence d'acteurs : - l'enseignant « moi », « je » - « M. » - « un » **TC** **GP** verbalisé : « Moi je dis « M. est-ce que tu es d'accord avec ça ? » » **3 – TR – TC – SR – PR – GP - MA**
09.29	For	Et alors ?	
09.30	St	Et alors ! – *rires* – [De nombreux stagiaires parlent en même temps] *- Brouhaha -*	
09.34	For	Tais toi, et dis moi pourquoi tu n'es pas d'accord…	
09.36	St	Oui, mais le problème c'est que j'ai dix personnes qui ne sont pas d'accord et ils le disent tous en même temps	Trace située par le « j' » **TE** (TC « il y en a un qui va dire mais non » 9.24) → **TC** **GA** verbalisé : « ils le disent tous en même temps » **3 – TR – TC – SR – PR – GA - MC**
09.40	For	Tu leur dis l'un après l'autre	
09.41	St	Oui mais dès qu'il y en a un qui parle, les autres se sentent obligés de parler	suite de la TC **GA** verbalisé : « dès qu'il y en a un qui parle, les autres se sentent obligés de parler » **3 – TR – TC – SR – PR – GA - Mé**
09.47	For	Alors, alors ça revient à quelque chose que je voulais, à une question que je voulais vous poser, comment expliquez-vous que des élèves de sixième… euh, ça été dit par quelqu'un, dès que le prof a le dos tourné, ils parlent !	
10.07	St	Il n' y a pas de règles fixées, alors après…	

10.10	St	Il n'y a pas de règles au début…	
10.12	For	Bon alors les règles, ils… les règles que vous vous donnez, ils les ont pas, pourquoi ils les ont pas ?	
10.18	St	Parce qu'ils…	
10.19	For	A non, mais, attends ils ont un passé les élèves Là… Là, tu es déjà dans la remédiation – *sourires* – Comment se fait-il que des élèves aient de telles habitudes… scolaires ?	
10.39	St	…	
10.40	For	Eh ben oui, forcément… et je crois qu'il faut prendre conscience de ça… euh, il y a aussi un passé, et dans beaucoup de classe, on laisse les élèves bavarder	
10.50	St	Justement, à propos de ma classe de première L, j'ai discuté avec ma prof principal et c'est vrai qu'elle m'a dit qu'elle les avait déjà cette classe, ils étaient en seconde ensemble et elle les avait l'année dernière, il y avait un prof de mathématique qui les laissait faire en fait, il leur mettait des mauvaises notes mais c'était un bordel monstre, c'est vrai qu'ils ont pris cette habitude.	Trace située par rapport à une classe de 1ère L dans une discussion avec le professeur principal **TE** (EF « dans beaucoup de classe, on laisse les élèves bavarder » en 10.40) → **TC** Personne **Ressource** : « j'ai discuté avec ma prof principal » **3 – TR – TE – SR – PR – R** **TRa** « elle m'a dit qu'elle les avait déjà cette classe, ils étaient en seconde ensemble et elle les avait l'année dernière, il y avait un prof de mathématique qui les laissait faire en fait, il leur mettait des mauvaises notes mais c'était un bordel monstre » Atmosphère : ils ont pris cette habitude **3 – TR – TRa – Sn-1 – PR – GA - MC**
11.20	For	Alors ne vous faites pas d'illusion, les élèves dès le début de l'année, alors cette année ça va très vite, je vous avais dit les secondes et les sixièmes parfois les stagiaires ne se rendent pas compte tout de suite, ils ne parlent pas tout de suite des problèmes de bavardages pourquoi ? Les élèves ne se connaissent pas hein et il faut le temps qu'ils se soient un peu déridés, etc… mais vous ça a démarré bien fort – *sourires en le disant* – hein, les autres classes, en général les élèves se connaissent déjà et tout de suite les stagiaires parlent de problèmes de bavardages. Premier problème, il faut casser les habitudes des élèves… Il faut absolument, tu l'as dit R., il faut poser cette exigence vous ne voulez pas de bavardages	
12.08	St	Mais	
12.12	St	Attends	
	St	- *inaudible* – [En même temps que le formateur]	
12.13	For	Il faut d'abord que se soit entendu par tous, d'accord ? après quels moyens on se donne mais il faut que ce soit clairement dit, d'accord ? Bon… et il faut tous que vous le… que ce soit quelque chose de très officiel… [Une stagiaire lève le doigt pour demander la parole] Oui…	
12.31	St	Moi la dessus en fait justement je me suis rendue compte au bout des premiers cours que j'avais pas d'exigence au début j'avais complètement oublié de le dire et donc au bout de deux cours je me suis rendue compte que qu'ils ne savaient pas qu'il fallait lever la main, donc au début du cours, je leur ai bien fait comprendre que, je leur ai dit qu'il fallait lever la main, bon maintenant il y en a encore qui ne	Trace située temporellement « au bout des premiers cours » « au bout de deux cours » « au début du cours » et par l'emploi du « je » « j' » **TE** (ES « Il n'y a pas de règles au début… » en 10.10) → **TC**

		lève pas… ce qui se passe c'est que ça commence à rentrer et que quand il y en a qui lèvent encore, enfin qui parlent sans lever la main, des fois ils se reprennent tout seul ils font « ah, j'ai oublié de lever la main » ou alors je leur dis « tu n'as pas levé la main » et je passe à quelqu'un d'autre comme si je ne l'avais pas entendu et du coup après ça rentre un petit peu	**GP** verbalisé « je leur ai dit qu'il fallait lever la main » qui a une incidence sur l'atmosphère « ça commence à rentrer » **3 – TR – TC – SR – PR – GP - ME** **GP** verbalisé «je leur dis « tu n'as pas levé la main » et je passe à quelqu'un d'autre comme si je ne l'avais pas entendu » qui a une incidence sur l'atmosphère « du coup après ça rentre un petit peu » et 13.08 « C'est pas encore ça mais » **3 – TR – TC – SR – PR – GP - Mé**
13.07	For	Bon	
13.08	St	C'est pas encore ça mais	
13.10	For	D'accord alors là il y a une piste intéressante, alors réfléchissons, on a bien dit aux élèves que notre exigence numéro un c'est pas de bavardages d'accord quel moyen on se donne pour le mettre un peu en œuvre sachant qu'eux ils ont un très lourd passé et sachant que nous sommes tous en collège ou en lycée. A l'école primaire, il y a un ou deux enseignants le plus souvent, en lycée, ils ont cinq à six professeurs et peut-être que les exigences que vous, vous avez sur le bavardage, le professeur d'à côté ne les a pas du tout. Quel moyen vous essayez de vous donner pour que dans votre cours, j'ai pas dit qu'il y aurait jamais de bavardage, ça je ne l'ai pas dit, mais on a, on a travaillé sur cette idée qu'il faut peu d'exigences mais que celles là, elles soient tenues et respectées. Quel moyen on peut se donner ?	
14.10	St	Le répéter chaque fois qu'ils arrivent, leur donner quelques consignes	**GT** verbalisé « *répéter chaque fois* » **3 – TR – TC – SR – PR – GT - MA**
14.12	For	Et justement si des élèves se mettent à bavarder qu'est-ce qu'on fait ?	
14.20	St	Je pense que si on a dit les règles, s'ils commencent à bavarder, il faut les sanctionner, au moins les reprendre s'ils le font une fois et après les euh, les sanctionner pour marquer le coup pas forcément un qui bavarde je te mets trois heures de colle mais il faut une sanction quand même assez nette pour impressionner un peu les autres et ça ça peut fonctionner, c'est à dire si on l'a dit, on fixe cette règle, il faut s'y tenir à cette règle, il faut pas laisser filer, etc	**GP** verbalisé « *il faut les sanctionner, au moins les reprendre s'ils le font une fois et après les euh, les sanctionner pour marquer le coup* » **3 – TR – TC – SR – PR – GP - ME** **GP** verbalisé « *si on l'a dit, on fixe cette règle, il faut s'y tenir à cette règle, il faut pas laisser filer* » **3 – TR – TC – SR – PR – GP - ME**
14.56	For	Alors, qu'est-ce que tu appelles sanction, on a dit que c'est un mot qui pourrait être même en positif, donc qu'est-ce que tu appelles sanction	
15 .01	St	Je ne sais pas, au moins par exemple, je ne sais pas ne serait ce que relever le carnet de quelqu'un qui discute pour le garder pendant l'heure	**GA** verbalisé « *relever le carnet de quelqu'un qui discute pour le garder pendant l'heure* » **3 – TR – TC – F – P0 – GA - ME**
15.09	For	Relever le carnet… attends, attends lui, il propose ça, attends [Plusieurs stagiaires demandent la parole]	
15.13	St	Je ne sais pas c'est une proposition	
15.14	For	Donc là tu proposes de relever le carnet mais pour en faire quoi ?	
15.19	St	Et ben, après ça va dépendre un peu de comment il continue à réagir aussi pendant	
15.27	For	Oui, relever le carnet, ça veut dire quoi ? Ça appelle quoi forcément en conséquence	
15.30	St	*Inaudible* [Plusieurs stagiaires font des propositions à la fois]	

15.33	For	C'est qu'il doit venir à la fin de l'heure et il va discuter avec toi, d'accord, et là E. a essayé est-ce que c'est intéressant	
15.43	St	oui	
15.44	For	Alors pourquoi ? ça peut être intéressant	
15.50	St		
15.52	For	Et en même temps	
15.53	St		
15.55	For	Voilà donc on est dans l'exigence, je veux qu'elle soit respectée et en même temps euh, on est hors du cadre le prof contre toute la classe donc on va personnaliser le rapport et on va dire les choses différemment, on est pas obligé de durcir autant et l'élève, ils se sent considéré comme un individu alors que souvent, il se sent ou il croit être pour le prof un parmi une masse euh bon Ca c'est un avantage	
16.26	St	Je voulais pas dire punir l'élève	
16.28	For	Non, non	
16.29	St	Comme ça	
16.30	For	Mais je sais bien	
16.31	St	Et c'était	
16.32	For	C'est pour ça que je t'ai dit qu'est-ce que tu entends par sanction, on est d'accord, or je crois que le mot sanction peut avoir des sens très différents	
16.39	St	Après dans une classe lorsqu'on a fixé une règle, il faut pas la laisser filer en tout cas	
16.44	For	Bon donc relever le carnet c'est quelque chose qui peut marcher très bien, à condition de prendre le temps de discuter à la fin avec l'élève hein bon autres possibilités	
16.56	St	… Je pense qu'un regard méchant sur la personne, on peut le rabaisser devant toute la classe et cela suffit pour qu'il se calme pour l'heure	**GA** verbalisé **«** *un regard méchant sur la personne, on peut le rabaisser devant toute la classe* » à croiser avec 17.10 *« je n'ai pas encore essayé »* **3 – TR – TC – F – P0 – GA - ME**
17.04	For	Bon ! C'est une autre possibilité	
17.07	St	Mais juste en regardant ne pas parler, juste un regard pour lui montrer que ça suffit	
17.10	For	C'est quoi un regard méchant ? - *rires du formateur suivis de rires de stagiaires* – Bon ! un regard méchant c'est une autre possibilité – *avec un sourire* -	
17.18	St	J'ai pas encore essayé, c'est justement quand j'entendais des bavardages je parlais plus doucement pour que les gens du fond qui veulent écouter calment les autres d'eux mêmes, je pense qu'il vaut mieux que ce soit des élèves de la classe qui les calment plutôt que moi	Trace située par l'emploi du « j' » « je » « moi » et la présence d'acteurs : l'enseignant, « *les gens du fond* », « *les autres* » **GA** verbalisé « *je parlais plus doucement pour que les gens du fond qui veulent écouter calment les autres d'eux-mêmes* » **3 – TR – TC – SR – PR – GA - ME** **GA** verbalisé « *qu'il vaut mieux que ce soit des élèves de la classe qui les calment* » complété par 17.43 « *quand c'est un élève qui dit taisez vous cela est plus efficace que quand c'est le prof* » **3 – TR – TC – SR – PR – GA – Mé** **3 – TR – TC – SR – PR – R**
17.30	St	Oui parce que ceux du fond ils veulent écouter quoi	
17.32	St	Oui il y en a toujours qui veulent écouter, c'est pas, non, mais il y en a toujours qui font mine d'écouter [Une stagiaire s'exprime en même temps que lui]	

		D'ailleurs en général mumm ?	
17.42	St	C'est pas toi qui le dit	
17.43	St	C'est pas moi qui le dit je ne suis pas d'accord alors eux ils les calment d'eux mêmes et quand c'est un élève qui dit taisez vous cela est plus efficace que quand c'est le prof	
17.53	For	C'est des possibilités, heu, bon R. pense que ça marche, il va essayer ou continuer s'il a, je veux dire c'est plein de pistes possibles, euh moi je vous en propose une dès que deux personnes bavardent je ne dis pas discutent pour chercher des maths, je les sépare « tu veux bavarder tu changes de voisin » alors si possible on le met tout seul, sinon on dit à l'autre « excuses moi je n'ai plus de place ce n'est pas du tout pour te pénaliser mais j'ai besoin de séparer les deux autres ». On s'excuse parce qu'il y en a un on le dérange alors qu'il n'a rien fait et on pose bien le problème d'accord, c'est une autre possibilité	
18.42	St	Oui mais alors ça s'il y a beaucoup de bavardages, on va pas arrêter de les déplacer. Moi j'y ai pensé mais au bout d'un, quand j'en ai déplacé un je me dis que si je les déplace toutes les cinq minutes, le temps qu'ils prennent toutes leurs affaires. S'il y en a beaucoup qui bavardent	Trace située par l'emploi du « j' » « je » « moi » **TE** (EF **«** je les sépare « tu veux bavarder tu changes de voisin » en 17.53) → **TC** **GP** verbalisé « Moi j'y ai pensé » « quand j'en ai déplacé un » **3 – TR – TE – SR – PR – GP - MC**
18.54	For	Alors, attends, il y a un problème, vous devez casser les habitudes des élèves qui, pour qui le bavardage est devenu quelque chose de naturel, je veux dire que là le zapping il est d'office puisque de toute façon, je sais pas si tu vois mais ils ne regardent même pas vous voyez, bon, je suis d'accord qu'au début ce sera un peu lourd, c'est tout en nuance, il faut que tu fasses tes exigences, hein ? d'accord ? Peut-être tu vas peut-être perdre pour une fois une heure de cours mais les exigences vont s'installer. Autre possibilité ?	
19.34	St	C'est pas une possibilité c'est par rapport à déplacer une personne, moi ça m'est arrivé, je le mets toujours au même endroit, le problème c'est que les autres du fond, deux filles en particulier ont vu qu'il était facilement perturbable alors elles s'amusent à l'appeler doucement, alors maintenant il y a du bavardage entre lui devant et les filles qui sont au fond	Trace située « moi ça m'est arrivé » **TE** (EF **«** je les sépare « tu veux bavarder tu changes de voisin » en 17.53 ou ES « « quand j'en ai déplacé un » en 18.42) → **TC** **GP** verbalisé : « je le mets toujours au même endroit » **3 – TR – TE – SR – PR – GP - MC**
19.53	St	Tu mets les filles devant	
19.54	For	Qu'est-ce que tu fais ?	
19.55	St	Qu'est-ce que je fais ? Et ben – *rires* – je leur relève le carnet – *rires* - non	
20.01	For	Et les filles elles n'ont pas qu'à l'appeler aussi, alors tu ne les engueules pas les filles ? [Le formateur hausse la voix]	
20.05	St	Si	
20.06	For	- *rires* -	
20.06	St	Je lui fais la remarque ah les filles ! pardon ! les filles elles le font discrètement alors	
20.11	St	Ah tu vois…	
	St		
20.13	For	Alors qu'est-ce qu'il peut faire ? Ces deux filles !	
20.15	St	Je peux séparer les deux filles mais si je les sépare	
20.16	For	Tu les regardes et tu leur dis à la fin de l'heure tu leur dis, toujours commencer par essayer de persuader, qu'est-ce que tu peux dire à ces filles à la fin de l'heure ? Qu'est-ce qu'il peut leur dire ?	

20.30	St	Qu'il les a bien vues	
	St		
20.36	For	Mais que leur copain là il a vraiment des problèmes de concentration, c'est pas sympa du tout de l'appeler pendant les cours hein si au contrôle ou à la fin du trimestre il se plante en math à qui sera la responsabilité ne dites pas « ce sera votre responsabilité » posez la question « qui sera responsable ? » donc renvoyez les avec ça si c'est vraiment leur copain, elles peuvent aussi lui fiche la paix pendant les cours de math, je ne sais pas essayer de persuader, de trouver des… d'accord	
21.10	St	Est-ce qu'on peut les menacer de faire un plan de classe	**GP** non assuré
21.12	For	Qu'est-ce que vous en pensez ? est-ce qu'on peut faire un plan de classe ? – *rires* -	
21.16	St	Est-ce que ça peut créer des discordes au fond de la classe ça	
21.17	St	Si	
21.23	St		
21.24	For	Est-ce que c'est une sanction si énorme que de faire un plan de classe ?	
21.26	St	On sanctionne ceux qui parlent pas quand même	
21.29	For	Mais en quoi ça les sanctionne puisqu'ils ne parlent pas	
21.31	St	Ça veut dire que ceux qui étaient au fond on va les mettre devant et ceux qui sont devant ils vont se retrouver peut-être au fond	
21.36	For	Où tu vois le problème ?	
21.38	St	Bon le problème, c'est que s'ils se mettent devant c'est qu'ils aiment bien suivre et là au fond il y en a beaucoup qui…	
21.42	St	Moi j'ai pas l'impression que ça les gêne tant que ça parce que moi en seconde j'ai eu un plan de classe, mon prof principal m'a dit il faut un plan de classe	Trace située par rapport à une classe de seconde et une discussion de début d'année avec le professeur principal de la classe **TC** **GP** verbalisé : « j'ai eu un plan de classe » **3 – TR – TC – SR – PR – GP - MC** Personne **Ressource** : « mon prof principal m'a dit il faut un plan de classe » **3 – TR – TC – SR – PR – R**
21.49	St	Mais c'est comme ça dans toutes les classes non ?	
21.51	St	Et donc mais moi c'était comme ça pour ma prof principal Et donc du coup j'ai tout le monde qui participe, c'est parce que ceux de derrière qui sont sérieux qui participent du coup ça donne quand même un bon engouement à la classe sur toute la classe un peu en profondeur	
22.08	For	Bon moi j'ai du mal à voir pourquoi un plan de classe vous appelez ça une sanction	
22.13	St	Non, non ce n'est pas une sanction [Deux stagiaires s'expriment à la fois]	
22.17	St	Justement je pense qu'un plan de classe s'est fait pour avoir une disposition à peu prés, pour… pour pouvoir avoir un engouement dans toute la classe qui a du travail, par rapport à toute la classe	
22.28	For	Si on est dans une logique de favoriser le travail de tous, un plan de classe c'est un outil qui d'ailleurs peut être modifié au cours du temps je euh si vous le si tu le vois comme une sanction c'est que peut-être tu n'es pas au net avec la notion de bavardage, de participation et… tu vois !	
22.46	St	Moi je le vois surtout pour ceux qui se mettent devant à	

		deux sérieux et forcément il y en a un des deux qui va partir derrière et s'ils se mettent devant c'est qu'ils…	
22.51	For	Tu peux tenir compte de ça pour ton plan de classe	
22.56	St	Ah si je déplace personne, il n'y a plus de plan de classe, surtout séparer deux personnes qui travaillent ensemble pour éviter les bavardages, c'est ça qui… A partir du moment où ils font des maths ensemble	
23.08	St	Quand tu interroges, il n'y a que ceux de devant qui répondent du coup ou c'est	
23.10	St	Non pas forcément mais lorsque deux personnes travaillent ensemble, sont habituées à travailler ensemble	
23.17   <

Annexe 22 : Résultat de l'analyse du verbatim du traitement du thème « bavardages systématiques » de la table ronde GAP PLC2 Math

Nature du **PUBLIC : 3**
10 PLC2 « Mathématique »

Action de **FORMATION : TR**
2ème partie Table Ronde du 17.09.2007 : le traitement du thème « bavardages systématiques »

Nature de la **TRACE**					
TE	**TC**	**TM**	**TT**	**TRa**	**TRé**
14	19	-	-	2	-

ORIGINE de la trace		
SR **Stage en Responsabilité**	**F** **Formation**	**A n-1** **Année antérieure**
32	3	1

PRATIQUE				
PA **P à venir**	**PI** **P« Irréalisable »**	**PP** **P en projet**	**PR** **P Réalisée**	**P0** **Pas de Pratique**
-	-	1	32	3

Liens de la trace avec des **GESTES** professionnels			
GA **Geste d'Atmosphère**	**GE** **Geste d'Etayage**	**GP** **Geste de Pilotage**	**GT** **Geste de Tissage**
13	1	16	1

RESSOURCES
4

Mise en jeu d'un **S**AVOIR
-

GENERALISATION	
GF **G Fixée, envisagée**	**GR** **G Réalisée**
-	-

VALEUR
-

MONDES dans lesquels s'inscrit la trace								
MA	**MC**	**ME**	**Mé**	**Méc**	**Médiff**	**Méval**	**Mext**	**MP**
7	7	11	4	-	-	-	-	-

Annexe 23 : Compte rendu de la table ronde GAP PLC2 Math réalisé par deux rapporteurs (enseignants stagiaires du groupe)

Tour de table du 17 septembre

Listing des thèmes :

- Bavardage systématique
- Moquerie
- Mettre les élèves au travail
- Expression en Français
- Cas particulier
- Élève en difficulté psychologique grave
- Exercices donnés à la maison
- Un agitateur

Thème abordé : bavardage systématique

Ce que l'on entend par le mot bavardage :

À différencier du bruit ambiant provoqué par des échanges en travaillant.
Le mot bavardage, à rapprocher du mot bave, assez imagé, et baba de babillage.

Pourquoi ne faut-il pas l'accepter ?

- Non-respect de l'autre, de son travail nécessitant le silence et le calme.
- L'élève qui bavarde ne fait pas des maths pendant ce temps-là. Il n'est pas engagé dans le travail, ce qui va à l'encontre de notre mission éducative.

Pistes de solution ?

Dans le cas du bavardage pendant une correction d'élève au tableau :

- Se mettre au fond de la classe pour parler à l'élève qui corrige. Ainsi la voix occupe tout l'espace.
- Interroger la classe sur la correction proposée en évitant de s'adresser à l'ensemble de la classe. Faire rebondir les questions et les réponses.

En général :

- Casser les habitudes des élèves.
- Rappelez les règles pour éviter qu'elles soient oubliées.
- Poser clairement et fermement l'exigence « je ne veux pas de bavardages ». Chaque professeur a des exigences différentes, mais celle du bavardage doit être tenue fermement.
- Éventuellement les sanctionner. Une sanction possible est de relever le carnet pour provoquer une discussion ce qui permet une personnalisation et une reconnaissance de l'élève comme un individu.
- Regard appuyé, « méchant ».
- Baisser le ton pour inciter les autres à faire taire ses camarades.
- Séparer les bavards pour casser les habitudes des élèves bavards. Un outil pour instaurer un climat de travail est le plan de classe. Peut-on considérer ce dernier comme une sanction négative dans ce cas ? Les élèves plutôt calmes déplacés au fond ne sont-ils pas sanctionnés ?
- Responsabiliser (en fin d'heure) les élèves qui perturbent les autres en leur faisant entrevoir les conséquences de leurs actes sur l'avenir de la personne perturbée.
- Individualiser sa réaction en montrant aux élèves qu'ils ne sont pas une masse mais un groupe d'individus différents.

Si toute la classe bavarde, que faire ?

- Envoyer un élève pris au hasard au tableau ? Le risque est de mélanger l'apprentissage et la discipline.
- Leur demander de sortir une feuille ?
- Marquer un coup (élever la voix, taper sur la table) de manière exceptionnelle
- Créer une rupture. Dire : « Ça, je ne veux pas ».
- S'autoriser à leur dire ce qui nous convient par pour travailler. Le risque est de voir le niveau sonore monter pour éviter de travailler.
- De manière générale : avoir des exigences identiques d'un cours sur l'autre.

Ensuite, se poser toujours des questions :

Est-ce le contenu qui a « foiré » ? A-t-on été clair sur les consignes ?

Si l'on arrive à mettre en cause le contenu ou la structure, on a alors le début d'une solution.

Bavarder est peut-être aussi le moyen de faire connaissance.

Question posée à venir pour une prochaine séance :

Comment faire d'une question d'un élève une question pour toute la classe ?

Point important sur le cas des élèves en grande difficulté psychologique :

Ne pas rester seul et en parler. Attention à l'empathie qui peut devenir dangereuse.

Annexe 24 : Décompte des interventions de la table ronde GAP PLC2 Math

Nature du **PUBLIC : 3**
10 PLC2 « Mathématiques »

Action de **FORMATION : TR**
2ème partie Table Ronde du 17.09.2007 : le traitement du thème « bavardages systématiques »

Durée de l'enregistrement	24 min 56
Temps d'intervention	23 min 10

Interventions du formateur	
Nombre d'interventions	69 soit 43.7 % du nombre d'interventions
Temps d'intervention	14 min 52 sec (892 sec) soit 64.2 % du temps d'intervention
Temps moyen d'intervention	12 sec
Temps maximum d'intervention	1 min 26 (86 sec)
Temps minimum d'intervention	1 sec
Nombre d'interventions <=à 12 sec	49 soit 71 %
Nombre d'interventions > à 12 sec	20 soit 29 %

Interventions des stagiaires	
Nombre d'interventions	89 soit 58.3 % du nombre d'interventions
Temps d'intervention	8 min 18 (498 sec) soit 35.8 % du temps d'intervention
Temps moyen d'intervention	5 sec
Temps maximum d'intervention	36 sec
Temps minimum d'intervention	1 sec
Nombre d'interventions <=à 5 sec	34 soit 38.2 %
Nombre d'interventions > à 5 sec	55 soit 61,8 %

Annexe 25 : Les écrits sur les surprises et les peurs de la prérentrée et de la rentrée des PE2 et leur analyse

Le numéro en face chaque fiche indique le tour durant lequel celle-ci a été éliminée

Stagiaire	**Surprises**		**Peurs**	
A	- Bonnes surprises : élèves heureux, peu de pleurs (***CE***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – CE - Méc** - Problèmes au niveau : de la gestion des classes, de la violence (***Eco***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA - Méc**	2	- Comment gérer le double niveau (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP - ME** - Ne pas parvenir à les intéresser toute la journée (***AE***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – -- – ME**	1
	- Peu de pleurs (réussite journée passerelle) (***CE***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA - Méc** - L'école en elle-même (petit village mais beaucoup de moyens) (***RM***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Méc**	1		
B	- Prise en charge de la classe : MS (***AE***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – MC** - Différences de niveau flagrantes : certains font encore le « têtard », d'autres écrivent leur nom sans modèle (***CoA***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Méval**	1	- « Peur du vide » (si une séquence se finit trop vite) (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – ME** - Par où commencer ? Je ne sais pas ce qu'ils savent (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP- – MP** **2 – P[S] – TC – RF – PR – GP – Méval** - Quelles étapes ? (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP- – MP** - Moment commun avec les deux niveaux, comment gérer les différences de connaissances, d'autonomie… (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – ME**	1
C	Rentrée mouvementée, blocage parents pour répartition (***EE***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – Mext**	1	- La gestion d'un double niveau (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP- – ME** - Programmation (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – MP**	2
D	- TPS et PS : les parents ne sont pas restés longtemps en classe (***LC***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Mext** - Les enfants n'ont pas beaucoup pleuré (***CE***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – Mé** - Après-midi, seulement cinq enfants présents et jusqu'à quatre personnels encadrants (***LC***)	1	- Relation avec l'ATSEM (***RP***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – -- – ME** - Gérer également la secrétaire qui est souvent présente en classe (***RP***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – -- – Méc**	1

	2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – MC			
E	- Pas tant de pleurs que ça (enfants passés par la crèche) (***CE***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – MC** - Progressions définies mais généralistes (***AEorg***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – MP** - Classe pas trop bruyante (***CE***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – MC** - Répertoire de comptines déjà ! (TPS – PS) (***AEorg***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – MP** - Enfants tous connus dans la classe (***AE***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – ME** - Peu d'effectifs (***LC***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – MC** - Association de niveaux particuliers CE1/CM1 et CM1/CM2 (***Eco***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – Méc**	1	- Niveaux très variables : Couleurs Puzzle Dialogue (***CoE***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – GP – Méval** - Structuration difficile (***CoE***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – GP – MA** - connaissance des enfants (***AE***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – -- – ME**	1
			- Gestion du temps sur double niveau, (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – ME** - CM1 non autonomes et péda différenciée, (***CoE***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – -- – MA** **2 – P[S] – TC – RF – PA – -- – MP** - 1 enfant en difficulté plus absentéisme (***CA***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – -- – Médiff** - Vivre ensemble ? (***CoE***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – -- – MC**	2
	- Faibles effectifs (20 – 22 – 24) (***LC***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – MC** - et TPS accueillis (***LC***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – MC**	2		
F	+ la discipline et la politesse des élèves (***CE***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – Mé** - les erreurs d'orthographe chez les CM1 (***CoE***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- –** MA + le matériel scolaire complet donné aux élèves (***RM***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Méc** + la bibliothèque (***RM***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Méc** - le coin informatique (***RM***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – MC**	1	- La gestion et l'organisation d'une classe double niveau (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – ME** **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – MP** - La coordination, communication avec la directrice au fil de l'année (***RP***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – -- – Méc**	1
G	Le départ du Directeur à la suite d'un malaise (***RP***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – MC**	1	Occuper la journée en l'absence de directeur, peu d'activités prévues, Peur d'avoir à improviser (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – GP – ME**	1
	Collègue TPS/MS (***RP***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Méc** Partage de la cour (***Eco***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – Méc**	1	<u>Perdre un élève</u> (pas de liste à jour) (***Eco***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – GP – Méc**	2

	Problèmes de surveillance (***Eco***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – Méc**		siestes après-midi TPS/PS (***Eco***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – -- – Méc**	
H	- La non compréhension des consignes [entraînant un] débordement (***CA***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – MC** - La mauvaise gestion du temps (***AEorg***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – ME** - La motivation de certains élèves pour un sujet et l'engouement du groupe (***CA***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – Mé** - Lorsque l'on s'aperçoit quelques semaines plus tard que ce qui avait été abordé est resté… ou pas ! (***CoE***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – Méval**	1	- Peur d'ennuyer les élèves (***AE***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GA – ME** - D'être complètement en décalage entre ce qu'ils sont censés savoir faire et ce qu'ils sont réellement capables de faire (***AE***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – ME** - De ne pas trouver le bon médium, déclencheur pour faire passer une notion (***AE***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – ME**	1
I	- Prise de classe (***AE***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – ME** - aide personnalisée sur les activités (***AE***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GE – ME**	1	Pas fait de stage - en français : production d'écrit, pas de manuel (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – -- – ME** - En EPS : **2 – P[S] – TC – RF – PA – -- – ME** - gestion du temps : activité - écrit connaissance (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – ME**	1
J	- La gestion du temps (***AEorg***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – ME** - Le manque d'attention (***CA***) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – Mé**	2	- où trouver des supports ? (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – MP** - gestion d'une classe à double niveau (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – MP**	2
K	- Intrusion des parents dans la classe (en l'absence du professeur) (EE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – Mext** - Hétérogénéité (CoE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – MC** - CM1 meilleur niveau que CM2 (CA) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Méval** - Beaucoup de garçons dans la classe (LC) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – MC** - Difficultés en lecture CM2 (CoE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- –** MA	2 1	Gérer l'angoisse d'une petite dont la sœur vient d'être hospitalisée (coma) - crises de larmes, ragots du village – (***AE***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – GA – Mé** Surveillance : ne pas perdre d'élèves ! (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – GP – ME**	2
L	- Niveaux des élèves (CoE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- –** MA	2	- Gestion des multi-niveaux (***AEorg***)	2

	- La gestion du groupe (autorité, position du maître, organisation) (AEautorité) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – ME**		**2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – ME** - Peur de ne plus rien avoir à leur faire faire (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – ME**	
M	- Temps passés aux toilettes ! (LC) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – MC**	1	- Incompréhension d'une élève de MS (***CoE***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – -- – Médiff** - Classe de TPS « très assise ». (***LC***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – -- – MC** - Difficultés d'adaptation. Ex : un enfant qui court (vers la porte !) (***CoE***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – -- – Médiff**	1
N	- 3 MS qui écrivent très bien leur prénom, classe très hétérogène (CoE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Méval** - 6 filles pour 24 garçons (LC) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – MC** - (Parents) (RP) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Mext** - (Hétérogénéité) (CoE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- –** MA	1	- Refus de l'élève (***CoE***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – GA – Mé** - Manque d'autorité (***AE***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – ME** - Gérer l'hétérogénéité le matin TPS/PS//MS (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – ME** - (décès – accidents) (***AE***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – GP – MExt**	1
O	- Pas de cris (CE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Mé** - Ils ont quitté leurs parents sans problème (CE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Mé** - Ils sont rentrés facilement dans les activités (CA) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- –** MA	1	Pas de peurs particulières, heureuse d'être enfin dans l'action	1
P	CE1/CM1 (Eco) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Méc** Faible effectif (20) (LC) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – MC**	1	- Un élève en difficulté (***CA***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – -- – Médiff** - Récréation - pas de règles (***Eco***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – -- – Méc** - double niveau sur deux cycles, (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – -- – Méc** - gestion du temps (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – ME**	1
Q	- Le bon niveau des CP (CoE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Méval** - L'autorité du directeur (AEautorité) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – ME** - L'adaptation des GS ((CoE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Mé** - Les progressions déjà faites (AEorg)	1	- Ne pas savoir quoi leur faire faire (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – MP** - L'apprentissage de la lecture (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – -- – MA** - Aller trop vite (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – ME** - La piscine (***AEorg***) - Ne pas arriver à gérer les deux	1

	2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – MP		niveaux (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – -- – ME**	
R	- Bonne surprise de voir les élèves si heureux de rentrer à l'école : sourire en début de journée, m'ont dit que c'était « bien » en fin de journée (lors du bilan) (CE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Mé** - Bonne surprise de voir autant de parents accompagner leur enfant + quelques heures faire la pétition pour l'école (EE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- – Mext**	1 1	- Peur de prendre la classe sans filet dès l'arrivée des élèves. Que vais-je faire ? Comment ? Quel support ?, solutions à trouver en quelques minutes (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – GP – ME** - Peur de ne pas trouver la manière de capter leur attention dans une journée un peu spéciale (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – GP – ME** - Peur de « mal faire » (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PR – -- – MA**	
	- « Mauvaise » surprise par rapport aux comportements violents de certains enfants – coups de poings, prise par le cou- (CE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – Mé** - Surprise au moment de l'échange sur les règles de la classe (bagarres en premier) (CE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – Mé** - Surprise de voir une très grande disparité dans les productions faites (CoE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – -- –** MA			
S	- Tiens, tous les élèves n'auront pas une place assise (Eco) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – Mé** - La gestion du groupe (faire travailler en continu) (AEorg) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP – ME** - Les réparties de certains élèves (CE) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GA – Mé** - Ecriture cursive des devoirs CP (CA) **2 – S[P] – TC – RF – PR – GP –** MA	1	Peur lors de la prise de la classe : combien de temps doit durer cette prise en charge ? que faire pédagogiquement de ce moment de lecture « d'un conte » ? (***AEorg***) **2 – P[S] – TC – RF – PA – GP – ME**	1

Annexe 26 : Les mots des peurs

	code	nbre	
Absentéisme		1	La gestion du temps sur un double niveau : des CM1 non autonomes, la pédagogie différenciée pour les enfants en difficulté, l'**absentéisme**
Action		1	Pas de peur particulière, heureuse d'être enfin dans l'**action**
Activité		2	Gestion du temps **activité** - écrit connaissance Occuper la journée en l'absence du directeur : peu d'**activités** prévues, peur d'avoir improvisé
Adaptation		1	Une classe de TPS « très assise », des difficultés d'**adaptation** (un enfant qui court vers la porte !)
Apprentissage		1	L'**apprentissage** de la lecture
ATSEM		1	La relation avec l'**ATSEM**
Attention		2	Ne pas trouver la manière de capter leur **attention** dans une journée un peu spéciale De ne pas parvenir à **les intéresser** toute la journée
Autonomie		2	Les moments communs avec les deux niveaux comment gérer les différences de connaissances, d'**autonomie**… La gestion du temps sur un double niveau : des CM1 non **autonomes**, la pédagogie différenciée pour les enfants en difficulté, l'absentéisme
Autorité		1	Manque d'**autorité**
Classe		6	Une **classe** de TPS « très assise », des difficultés d'adaptation (un enfant qui court vers la porte !) Prendre la **classe** sans filet dès l'arrivée des élèves : que vais-je faire ? Comment ? Quels supports ? Des solutions à trouver en quelques minutes Gérer également la secrétaire qui est souvent présente en **classe** Lors de la prise de la **classe** : combien de temps doit durer cette prise en charge ? Que faire pédagogiquement de ce moment de lecture « d'un conte » ? La gestion et l'organisation d'une **classe** à double niveau La gestion d'une **classe** à double niveau
Connaissances		3	Gestion du temps activité - écrit **connaissance** Les moments communs avec les deux niveaux comment gérer les différences de **connaissances**, d'autonomie… La **connaissance** des enfants
Communication		1	La coordination, **communication** avec la directrice au fil de l'année
Coordination		1	La **coordination**, communication avec la directrice au fil de l'année
Cycles		1	Le double niveau sur deux **cycles** et la gestion du temps
Décalage		1	D'être complètement en **décalage** entre ce qu'ils sont censés savoir faire et ce qu'ils sont réellement capables de faire
Déclencheur		1	De ne pas trouver le bon **déclencheur**, médium pour faire passer une notion
Différence		1	Les moments communs avec les deux niveaux comment gérer les **différences** de connaissances, d'autonomie…
Difficulté(s)		4	Une classe de TPS « très assise », des **difficultés**

			d'adaptation (un enfant qui court vers la porte !) Un élève en **difficulté** La gestion du temps sur un double niveau : des CM1 non autonomes, la pédagogie différenciée pour les enfants en **difficulté**, l'absentéisme Structuration **difficile**
Directeur (trice)		2	Occuper la journée en l'absence du **directeur** : peu d'activités prévues, peur d'avoir improvisé La coordination, communication avec la **directrice** au fil de l'année
Double niveau [Multiniveaux]		9	De gérer le **double niveau** : comment ? Ne pas arriver à gérer les **deux niveaux** Les moments communs avec les **deux niveaux** comment gérer les différences de connaissances, d'autonomie… Le **double niveau** sur deux cycles et la gestion du temps La gestion et l'organisation d'une classe à **double niveau** La gestion d'une classe à **double niveau** La gestion du temps sur un **double niveau** : des CM1 non autonomes, la pédagogie différenciée pour les enfants en difficulté, l'absentéisme La gestion des **multi-niveaux** La gestion d'un **double niveau**
Ecrit		2	En français : production d'**écrit**. Pas de manuel Gestion du temps activité - **écrit** connaissance
Elève(s)		8	D'ennuyer les **élèves** D'être complètement en décalage entre ce qu'**ils** sont censés savoir faire et ce qu'**ils** sont réellement capables de faire L'incompréhension d'une **élève** de MS Prendre la classe sans filet dès l'arrivée les **élèves** : que vais-je faire ? Comment ? Quels supports ? Des solutions à trouver en quelques minutes Refus d'**élèves** Un **élève** en difficulté La surveillance : ne pas perdre d'**élèves** Perdre un **élève** (pas de liste à jour)
Enfants		3	Une classe de TPS « très assise », des difficultés d'adaptation (un **enfant** qui court vers la porte !) La connaissance des **enfants** La gestion du temps sur un double niveau : des CM1 non autonomes, la pédagogie différenciée pour les **enfants** en difficulté, l'absentéisme
EPS		1	En **EPS** :
Etapes		1	Par où commencer ? Je ne sais pas ce qu'ils savent ; quelles étapes?
Faire		2	Ne pas savoir quoi leur **faire** Ne plus rien avoir à leur **faire faire**
Français		1	En **français** : production d'écrit. Pas de manuel
Gestion		12	**Gestion** du temps activité - écrit connaissance De **gérer** le double niveau : comment ? **Gérer** également la secrétaire qui est souvent présente en classe La **gestion** de l'hétérogénéité le matin TPS PS MS Ne pas arriver à **gérer** les deux niveaux

			Le double niveau sur deux cycles et la **gestion** du temps La **gestion** et l'organisation d'une place à double niveau La **gestion** d'une classe à double niveau La **gestion** du temps sur un double niveau : des CM1 non autonomes, la pédagogie différenciée pour les enfants en difficulté, l'absentéisme La **gestion** des multi-niveaux La **gestion** d'un double niveau **Gérer** l'angoisse d'une petite dont la sœur vienne d'être hospitalisée (coma) : entre crises de larmes et ragots du village
Hétérogénéité		1	La **gestion** de l'hétérogénéité le matin TPS PS MS
Incompréhension		1	L'**incompréhension** d'une élève de MS
Lecture		2	Lors de la prise de la classe : combien de temps doit durer cette prise en charge ? Que faire pédagogiquement de ce moment de **lecture** « d'un conte » ? L'apprentissage de la **lecture**
Mal faire		1	De « **mal faire** »
Manuel		1	En français : production d'écrit. Pas de manuel
Niveau		1	Les **niveaux** très variables : puzzles, couleurs, dialogue
Notion		1	De ne pas trouver le bon déclencheur, médium pour faire passer une **notion**
Organisation		1	La gestion et l'**organisation** d'une classe à double niveau
Pédagogie différenciée		1	La gestion du temps sur un double niveau : des CM1 non autonomes, la **pédagogie différenciée** pour les enfants en difficulté, l'absentéisme
Piscine		1	La **piscine**
Production		1	En français : **production** d'écrit. Pas de manuel
Programmation		1	La **programmation**
Récréation		1	L'absence de règles pendant la **récréation**
Relation		1	La **relation** avec l'ATSEM
Refus		1	**Refus** d'élèves
Règles		1	L'absence de **règles** pendant la récréation
[Rythme]		2	**Aller trop vite** « Peur du vide » si une séquence **se finit trop vite**
Savoir faire		1	D'être complètement en décalage entre ce qu'ils sont censés **savoir faire** et ce qu'ils sont réellement capables de faire
Secrétaire		1	Gérer également la **secrétaire** qui est souvent présente en classe
Séquences		1	« Peur du vide » si une **séquence** se finit trop vite
Sieste		1	**Sieste** de l'après-midi TPS PS.
Supports		1	Où trouver des **supports** ?
Structuration		1	**Structuration** difficile
Surveillance		1	La **surveillance** : ne pas perdre d'élèves
Temps		4	Gestion du **temps** activité - écrit connaissance Lors de la prise de la classe : combien de **temps** doit durer cette prise en charge ? Que faire pédagogiquement de ce moment de lecture « d'un conte » ? Le double niveau sur deux cycles et la gestion du **temps** La gestion du **temps** sur un double niveau : des CM1 non autonomes, la pédagogie différenciée pour les enfants en

			difficulté, l'absentéisme
Village		1	Gérer l'angoisse d'une petite dont la sœur vienne d'être hospitalisée (coma) : entre crises de larmes et ragots du **village**
Vivre ensemble		1	**Vivre ensemble** ?

Annexe 27 : Les mots des surprises

	code	nbre		+	-
Activité	Ac	2	Ils sont rentrés facilement dans les **activités** L'aide personnalisée sur les **activités** lors de la prise de classe		
Adaptation		1	L'**adaptation** des GS		
Aide	Ai	1	L'**aide** personnalisée sur les activités lors de la prise de classe		
Attention		1	Le manque d'**attention**		
Autorité	A	2	L'**autorité** du directeur La gestion du groupe (**autorité**, position du maître, organisation)		
Bibliothèque		1	La **bibliothèque** (+)	+	
Classe	C	7	L'aide personnalisée sur les activités lors de la prise de **classe** La présence de beaucoup de garçons dans la **classe** La gestion des **classes** (-), de la violence (-) Enfants tous connus dans la **classe** Le faible effectif de la **classe** : 20 élèves CE1 CM1 L'hétérogénéité de la **classe** : trois MS qui écrivent très bien leur prénom, six filles pour 24 garçons L'intrusion de parents dans la **classe** en l'absence du professeur		-
Classes			La gestion des **classes** (-), de la violence (-)		-
Coin inform.		1	Le **coin informatique** (-)		-
Comptine		1	Un répertoire de **comptines** en TPS et PS		
Consigne		1	la non-compréhension des **consignes** qui a entraîné un débordement		
Cour		1	Le partage de la **cour** et les problèmes de surveillance		
Cris		1	Pas de cris	+	
Débordement		1	La non-compréhension des consignes qui a entraîné un **débordement**		
Devoir		1	L'écriture cursive de **devoir** en CP		
Difficultés	D	1	Les **difficultés** de lecture des CM2		
Directeur		2	le départ du **directeur** suite à un malaise		
Discipline		1	La **discipline**, la politesse des élèves (+)	+	
Ecole		3	L'**école** en elle-même dans un petit village mais avec beaucoup de moyens		
Effectif	EF	3	Le faible **effectif** de la classe : 20 élèves CE1 CM1 Peu d'effectifs De faibles **effectifs** (20 – 22 – 24) et des TPS accueillis		
Elève(s)	E	5	Tiens, tous les **élèves** n'auront pas une place assise ! Les réparties de certains **élèves** Le niveau des **élèves** Des **élèves** heureux (+) La discipline, la politesse des **élèves** (+)	 + +	
Enfants	En	5	Un après-midi avec seulement 5 **enfants** présents et jusqu'à 4 personnels encadrants **Enfants** tous connus dans la classe		
Erreurs		1	Les **erreurs** d'orthographe chez les CM1 (-)		-

Gestion (gérer)	G	5	La mauvaise **gestion** du temps La **gestion** du groupe (faire travailler en continu) La **gestion** du groupe (autorité, position du maître, organisation) La **gestion** des classes (-), de la violence (-)		-
Groupe		3	La motivation de certains élèves par un sujet et l'engouement du **groupe** La gestion du **groupe** (faire travailler en continu) La gestion du **groupe** (autorité, position du maître, organisation)		
Hétérogénéité	H	2	L'**hétérogénéité** de la classe : trois MS qui écrivent très bien leurs prénoms, six filles pour 24 garçons L'**hétérogénéité**		
Lecture		1	Les difficultés de **lecture** des CM2		
Maître Professeur	M	2	La gestion du groupe (autorité, position du **maître**, organisation) L'intrusion de parents dans la classe en l'absence du **professeur**		
Matériel	Ma	2	Le matériel scolaire complet donné aux élèves (+) L'école en elle-même dans un petit village mais avec beaucoup de moye	+	
Mémoire			Lorsque l'on s'aperçoit quelques semaines plus tard que ce qui avait été abordé est resté… ou pas !		
Motivation		1	la **motivation** de certains élèves par un sujet et l'engouement du groupe		
Niveau	N	5	Les CM1 ayant un meilleur **niveau** que les CM2 Le bon **niveau** des CP Les différences de **niveau** flagrantes : certains font encore le « têtard », d'autres écrivent leur nom sans modèle Le **niveau** des élèves		
Niveaux		1	L'association de **niveaux** particuliers : CE1/CM1 et CM1/CM2		
Niveau son.		1	Classe pas trop bruyante		
Organisation	O		La gestion du groupe (autorité, position du maître, **organisation**)		
Parents	Pa	5	Ils ont quitté leurs **parents** sans problème Une rentrée mouvementée avec un blocage de **parents** pour la répartition Voir autant de **parents** accompagner leurs enfants (+) et quelques-uns faire la pétition pour l'école En TPS et PS les **parents** ne sont pas restés longtemps en classe L'intrusion de **parents** dans la classe en l'absence du professeur	+ 	
Pleurs		4	Le peu de **pleurs** montrant la réussite de la journée passerelle Les enfants n'ont pas beaucoup **pleuré** Pas tant de **pleurs** que ça (enfants passés par la crèche) Peu de **pleurs** (+)	 +	
Problèmes	Pb	2	Ils ont quitté leurs parents sans **problème** Le partage de la cour et les **problèmes** de surveillance		
Productions	Pr	1	Une très grande disparité dans les **productions** faites		

Progressions	P	2	Les **progressions** déjà faites **Progressions** définies… mais généralistes		
Règles	R	1	Au moment de l'échange sur les **règles** de la classe (bagarre en premier)		
Rentrée	Re	2	Une **rentrée** mouvementée avec un blocage de parents pour la répartition Des élèves heureux de **rentrer** à l'école : sourire au début de journée, ont dit que c'était « bien » en fin de journée lors du bilan (+)	+	
Surveillance		1	Le partage de la cour et les problèmes de **surveillance**		
Temps	T	3	La mauvaise gestion du **temps** Le **temps** passé aux toilettes La **gestion** du temps		
Violence	V	2	Une « mauvaise » surprise par rapport au comportement **violent** de certains enfants (coups de poings, prise par le cou) La gestion des classes (-), de la **violence** (-)		-

Annexe 28 : Résultat de l'analyse des productions écrites des surprises et des peurs des PE2 suite à la prérentrée et à la rentrée

Nature du **PUBLIC : 2**
19 PE2

Action de **FORMATION : PS**
« Surprises et peurs » : analyse des productions écrites

Nature de la **TRACE**						
	TE	**TC**	**TM**	**TT**	**TRa**	**TRé**
Surprises	-	66	-	-	-	-
Peurs		56				

ORIGINE de la trace			
	RF **Stage en Responsabilité Filé**	**F** **Formation**	**An-1** **Année antérieure**
Surprises	66	-	-
Peurs	56		

Lien avec une **PRATIQUE**					
	PA **P à venir**	**PI** **P« Irréalisable »**	**PP** **P en projet**	**PR** **P Réalisée ou observée**	**P0** **Pas de Pratique**
Surprises	-	-	-	66	-
Peurs	34	-	-	22	-

Liens avec des **GESTES** professionnels				
en lien avec	**GA** **Geste d'Atmosphère**	**GE** **Geste d'Etayage**	**GP** **Geste de Pilotage**	**GT** **Geste de Tissage**
Surprises	17	1	16	-
Peurs	2	-	32	-

RESSOURCES
-

Mise en jeu d'un **S**AVOIR
-

GENERALISATION	
GF G fixée, envisagée	**GR** G Réalisée
-	-

VALEUR
-

MONDES dans lesquels s'inscrit la trace									
	MA	**MC**	**ME**	**Mé**	**Méc**	**Médiff**	**Méval**	**Mext**	**MP**
66 surprises	7	15	8	12	10	-	5	5	3
56 peurs	3	1	27	2	6	4	3	1	8

Annexe 29 : Verbatim et analyse de la séance GAP PE2 « Peurs et surprises »

Eléments de contexte préalables :

Le groupe a déjà rencontré le formateur le vendredi 29 août 2008 de 14h à 16h00.
Le lundi 1er septembre les stagiaires participaient à la prérentrée dans leur école de SRF.
Le mardi 2 septembre, les enseignants stagiaires faisaient leur rentrée en présence du (de la) directeur(trice) qu'ils remplacent tous les lundis de l'année scolaire.

Les stagiaires seront en tuilage dans cette classe les jeudi 4 et vendredi 5 septembre 2008.

Au cours des trois jours, mardi 2, jeudi 4 et vendredi 5, il leur a été demandé de négocier avec le (la) directeur (trice) la prise en responsabilité de l'équivalent d'au moins 2 demi-journées.

Le lundi 8 septembre ils auront la classe en entière responsabilité.

00.00	For	Là ce matin c'est pour parler d'avant hier et de, euh, de hier donc dans un premier temps… … on va régler cette affaire là, c'est régler le fait que est-ce que vous prenez la classe, est-ce que vous avez pris la classe ou est-ce que vous allez la prendre dans les jours qui viennent ? Allez on commence à ma… [*le formateur regarde vers le stagiaire qui est à sa droite]*	
00.30	St1	Je vais la prendre… je pense… vendredi	
00.34	For	D'accord	
00.35	St2	On ne s'est pas beaucoup calé avec la directrice, elle courait beaucoup donc elle m'a dit normalement oui mais je ne sais pas quand et sur quoi…	
00.45	For	D'accord	
00.46	St3	Moi, je dois prendre la classe normalement jeudi et vendredi sur de la géométrie	
00.48	For	D'accord	
00.49	St4	Moi, c'est variable parce qu'elle risque de partir pour une réunion jeudi et vendredi, elle avait tout de prêt donc, voilà, s'il y a besoin je la prends	
01.04	For	D'accord	
01.05	St5	Moi pour l'instant on ne sait pas trop quoi si je la prends cette semaine ou pas	
01.11	For	Normalement, vous devez la prendre	
01.13	St6	Il y a eu quelques soucis de répartitions donc	
01.28	For	[…]	
01.30	St6	Je l'ai déjà prise de manière ponctuelle, là ce sera la même chose jeudi et vendredi ou toute la journée ou par demi-journée entière	
01.36	For	D'accord	
01.37	St7	Je l'ai prise toute la journée mardi [*rires de l'ensemble du groupe*]	
01.44	For	Bon	
01.45	St7	Dans la panique je rajoute	
01.48	For	D'accord	
01.49	St8	Donc moi je l'ai prise une bonne partie de la journée aussi hier et puis je pense qu'on est dans le même cas de figure ben voilà c'est que nous on risque de ne plus être dans cette école la semaine prochaine parce que on va passer à trois classes	
02.03	For	D'accord	
		Donc on saura vendredi [*st7 et St8 en même temps*]	
02.08	For	D'accord, bon !	
02.09	St8	Tout va bien	
02.10	For	Tout va bien [*rires du formateur*]	
02.13	St9	J'ai participé aux ateliers et l'après midi j'ai pris la classe	
0.38.45	For	Alors quand vous avez pris la classe, vous avez un papier bleu, ça concernera, enfin vous en avez deux, ça concernera euh les	

		surprises [intervention d'un stagiaire inaudible : est-ce qu'il peut y avoir des surprises positives ?] C'est très ouvert hein [*rires du formateur*] et c'est très libre, vous avez un papier blanc, ça concernera les peurs [*réactions inaudibles de quelques stagiaires*] Voilà, ce que vous avez envie de livrer au groupe, ce que vous avez envie de travailler…	
0.39.21			
0.47.17	For	Vous avez fini, vous vous mettez à trois, il y aura un groupe de, je crois que 3, 3, 3, 3, 3 et là il y a un groupe de 4 ; 3 là, 3, 3, 3, 3 et là 4, vous vous mettez par… il faudrait qu'il reste deux bleus et deux blancs, ben deux papiers bleus et deux papiers blancs, sur tout le groupe vous exposez, vous… vouous… vous échangez et vous restez… et il vous reste deux bleus et deux blancs… ça vous permettra d'échanger des choses sans moi… d'accord… – *rires* – ce qui est drôlement intéressant – *rires* – et qu'il reste quand même des choses à travailler ensuite ce qui vous semble le plus important à travailler…	
0.48.39	St	- *inaudible* -	Une stagiaire pose une question sur le nombre
0.48.40	For	Deux peurs et deux surprises	
0.48.42			
1.04.30 1.05.30	For	[*à un groupe*] Faites le comme vous le sentez… [*à l'ensemble des groupes*] de toute façon les GAP c'est quelque chose que vous devez vous emparer, donc là c'est normal mais alors là jamais le deuxième jour – *rires du formateur – inaudible* -	rires du formateur
1.06.00	For	[*Le formateur rassemble des groupes et demande que les quatre peurs et les quatre surprises soient reformulées pour travailler*]	
1.09.07	For	Là vous vous mettez les six et vous me reformulez une peur et une surprise…	
1.10.09			
1.27.35		Bon, alors voilà alors je n'ai pas de grandes surprises mais vos surprises se recoupent, eh : - la gestion du groupe - vivre ensemble, position du maître - comportement des élèves : violence en grande section dès la rentrée, contents, excitation de la rentrée, manque d'attention - et surprise de l'hétérogénéité des niveaux dans la classe	Geste de Pilotage Geste de pilotage/Atm Geste d'Atmosphère Geste de pilotage
1.27.56		Et les peurs : - gestion des multiniveaux - gestion de l'hétérogénéité des doubles niveaux au quotidien et en préparation - et gérer un élève qui connaît des moments difficiles, crises de larmes, intervention des camarades Donc on retient la gestion du groupe, la gestion de… de l'hétérogénéité des niveaux donc la question des niveaux et la gestion d'un élève en particulier en sachant que violence en grande section eh bè ce n'est pas heureusement ce n'est pas les 34 donc c'est tout le temps quelque chose qui est peut-être ponctuel, vous vous en avez plusieurs parce que peut-être ça fait boule de neige donc je répète on retient gestion du groupe, gestion d'un	Si les deux premiers items concernent essentiellement des Gestes de pilotage Le troisième concerne plutôt des Gestes d'Atmosphère Décision du formateur, n'entraînant pas de réponse de la part du groupe mais le formateur en attend-il une ? En laisse-t-il le temps ? Permet-il ici, par l'intonation utilisée, une réponse ? 3 Questions Professionnellement Vives qui auraient pu être formulées par le formateur sous forme de question.

		élève en particulier et gestion des différents niveaux, ça vous va ?	
1.29.10		Alors comme vous avez une histoire, comme certains d'entre vous sont allés déjà dans des classes, ont rencontré des choses, comme chacun d'entre vous a été dans la classe euh hier, forcément le groupe a des ressources par rapport à ça donc on va essayer de mettre des ressources en face des peurs et des surprises d'accord ? Donc on commence par la gestion du double niveau, triple niveau, du quadruple niveau alors en termes de ressources qu'est-ce que vous avez comme ressources à votre disposition ?	
1.30.02	St1	Dans ce que l'on a pu voir fonctionner… ?	
1.30.04	For	Oui, et oui, et oui, c'est-à-dire que vous n'êtes pas vierges de ressources, je voudrais vous amener à dire que vous avez vu des choses quoi donc forcément ça fait peur forcément c'est une surprise mais je veux vous amener à identifier des éléments qui peuvent être mis dans votre panier pour que vous puissiez surseoir à ce genre de choses	
1.30.35	St2	Donc moi **l'année dernière j'ai pu observer** une classe de CM1 CM2 donc comme j'ai cette année et **le maître** ce qu'**il** faisait **il** séparait la classe en deux CM1 – CM2, parfois il faisait un cours général pour les deux niveaux sinon **souvent il faisait un travail en autonomie avec un niveau pendant qu'il faisait une leçon à l'oral avec l'autre niveau** donc **il** alternait avec écrit oral à chaque fois bon je ne sais pas si c'est une bonne méthode	Résultat d'observation lors d'un stage en PE1 Par l'emploi massif du il (le maître) – 7 fois - observation résolument tournée vers l'activité de l'enseignant – Monde de l'enseignant – Geste de Pilotage Proposition : alternance d'un travail écrit en autonomie avec un travail oral avec l'enseignant **GP** verbalisé : « *il faisait un travail en autonomie avec un niveau pendant qu'il faisait une leçon à l'oral avec l'autre niveau* **»** **2 – PS - TRa -An-1 – P0 -GP - ME**
1.31.06	For	C'est une ressource euh possible	
1.31.10	St1	**J'ai vu fonctionner** la même chose **l'année dernière** sur un CP CE1, et c'est vrai que toute **la matinée était consacrée à cette alternance écrits en autonomie – oral avec un autre groupe**, **c'était très très organisé dans le temps** c'est-à-dire qu'il n'y avait vraiment pas de battement pour éviter que quand un groupe a fini son travail il y a quelque chose qui s'enclenche et par contre **elle** avait essayé de **mettre à disposition des outils pour gérer ces temps-là** du style l'ordinateur dans la classe avec des logiciels, des livres à disposition, des coloriages magiques enfin tout et **l'après-midi ils ne faisaient que des ateliers ensemble** découverte du monde ou dessin	Résultat d'observation lors d'un stage PE1 Vient en écho à la proposition du stagiaire 1 (la même chose) mais avec une description de ce qui se passe dans la classe vu du côté des élèves, de l'observateur **GP** verbalisé : « *la matinée était consacrée à cette alternance écrits en autonomie – oral avec un autre groupe* **»** Proposition : une alternance écrit en autonomie – oral avec un autre groupe **2 – PS - TRa - An-1 – P0 - GP - MC** + une remarque par rapport à l'organisation temporelle GP : *« c'était très très organisé dans le temps* » **2 – PS - TRa - An-1 – P0 - GP – MP** + entrée en scène de l'enseignante observée par rapport à la mise à disposition d'outils pour la gestion des temps de battements **2 – PS - TRa - An-1 – P0 - R/élèves (mettre à disposition des outils pour la gestion des temps de battements)** Le St2 renforce la proposition du St1 et complète par des éléments favorisants (l'organisation temporelle et la mise à disposition d'outils auprès des élèves –

			des exemples sont fournis) et l'organisation différente entre la mâtinée (alternance oral-écrit et l'après midi travail en commun)
1.31.56	For	Donc j'ai entendu il faut que je résume, [rires] je te laisse la parole après, j'ai entendu **les uns ont un travail en autonomie pendant que le maître est avec les autres**, j'ai entendu une **organisation timings** pour savoir où je suis, à quel moment et pourquoi je suis là, j'ai entendu forcément **il y aura des élèves qui iront plus vite et donc du coup il me faut des éléments dans la classe qui me permettent** de mettre des élèves, **« d'occuper » des élèves**, mais **ces occupations** ont normalement… … **doivent leur apprendre des choses** pour qu'ils puissent faire quelque chose pendant que les autres n'ont pas terminé, j'ai entendu ces trois ressources	Le formateur reformule à la fois dans le monde de la classe (les uns, les autres) et dans le monde de l'enseignant (en reprenant le maître dit par le stagiaire 1) et apporte des compléments sur la nécessité de prévoir à l'avance « où je suis, à quel moment et pourquoi je suis là » Même si St2 n'a jamais dit « il y aura des élèves qui iront plus vite » cette idée est bien sous-jacente au discours de St1 Il reformule l'organisation timings avancée par le stagiaire 2 = TE **GP** verbalisé : ***« il y aura des élèves qui iront plus vite et donc du coup il me faut des éléments dans la classe qui me permettent** […] **« d'occuper » des élèves »*** **2 – PS – TE – F – P0 - GP – MP** Et l'idée de la nécessité d'avoir des ressources pour gérer les moments de battements = TE **2 – PS – TE – F – P0 - R/ élèves** Par « ces occupations […] doivent leur apprendre quelque chose » le formateur renvoie toute activité à un apprentissage (éviter l'activisme dans la classe) et commence à faire entrer le groupe dans le monde des apprentissages **2 – PS – TE – F – P0 - GP - MA**
1.32.48	St3	Moi **l'année dernière j'avais** un CM1 CM2 et donc **je** travaillais, je faisais des matières avec des leçons communes et je différenciais ensuite les exercices en fonction des niveaux et par contre **ce qui est important c'est surtout de leur expliquer le fonctionnement, comment vous allez travailler** parce que pour **les** rendre autonomes c'est difficile, c'est de **leur** expliquer comment on va travailler quand **ils** ont fini ce qu'**ils** peuvent faire ou ne pas faire parce que sinon si on leur explique pas euh le fonctionnement ça ne peut pas marcher, donc moi **je** faisais des séances communes après **je** faisais aussi essayer de mélanger CM1 CM2 pour **faire du tutorat sur des élèves qui étaient en difficulté** pour que les uns puissent aider les autres quand c'était des notions de grammaire et de conjugaison [inaudible] **j'**en avais qui travaillaient plus vite que d'autres	« l'année dernière j'avais » fait état de pratiques professionnelles, renforcé ensuite par l'emploi du « je » Renforce l'idée de leçon commune avancée par les stagiaires 1 et 2 et introduit l'idée de différenciation des exercices **GP** verbalisé : « *je différenciais ensuite les exercices en fonction des niveaux* » **2 – PS – TC – An-1 – PR – GP - ME** Introduit la nécessité d'expliquer le fonctionnement adopté aux élèves Monde des élèves avec un Geste de pilotage qui a un retentissement sur l'Atmosphère de la classe GP verbalisé : « *ce qui est important c'est surtout de leur expliquer le fonctionnement, comment vous allez travailler* » **2 – PS – TC – An-1 – PR – GP - MC** Une nouvelle proposition est faite de mettre en place un tutorat des élèves en difficulté renforcée par le mot aider GP verbalisé : *« faire du tutorat sur des élèves qui étaient en difficulté pour que les uns puissent aider les autres* » **2 – PS – TC – An-1 – PR – GP - Médiff** St3 entre dans le monde des élèves, si jusqu'à présent ce qui était relaté était le résultat d'observations de classe, St3 est liste complémentaire et à ce titre a

			pratiqué l'an passé. Le monde des élèves ne lui est donc pas étranger. Les explications préconisées tentent d'ailleurs à rapprocher le monde des élèves et le monde de l'enseignant et, comme en écho au formateur, elles entrent dans le monde des apprentissages des élèves mais, en allant beaucoup plus loin, puisqu'elles entrent également dans le monde des élèves en difficulté scolaire. Trace Echo à ce qu'a reformulé le formateur, lors de sa dernière intervention « j'en avais qui travaillaient plus vite que d'autres » comme pour justifier ce qui a été mis en place
1.33.41	For	J'ai entendu que **l'organisation que vous pensez** eh bè **elle doit être à la disposition des élèves** c'est-à-dire que si vous avez un moment donné un coin lecture, un coin coloriage magique, un coin mots croisés, un coin euh… **Il faut qu'ils sachent dans quel coin se rendre au… ou à quel endroit se trouvent ces éléments là pour pouvoir travailler** et ça veut dire que tout ça… ça été expliqué aux **élèves** et puis j'ai entendu il y a des **élèves** qui savent qui finissent très vite et qui peuvent aider les autres à condition qu'**ils** veuillent bien aider et pas faire à la place de. Là aussi si vous faites du tutorat, il faut bien expliquer à l'**élève** tuteur et savoir ce qu'est un **élève** tuteur : c'est d'aider et de ne pas faire à la place de ou ne pas montrer son travail ce qui est très difficile, **le tutorat c'est très difficile, et on peut commencer et voir comment ça se passe et puis, et puis tirer les leçons** de ça après d'autres ressources… Que vous auriez vues, entendues, lues… énoncées en PE1, théoriques, pas théoriques	Le formateur en revenant sur l'organisation pointe à nouveau le monde de la préparation « l'organisation que vous pensez » **GP** verbalisé : « l'organisation que vous pensez […] elle doit être à la disposition des élèves » **2 – PS – TC – F – P0 – GP - MP** et si lors de son intervention précédente il insiste sur le monde de l'enseignant il insiste plutôt ici sur le monde des élèves : ils doivent savoir ce qui se passe dans la classe et comment cela se passe **GP** verbalisé : *« il faut qu'ils sachent dans quel coin se rendre au… ou à quel endroit se trouvent ses éléments là pour pouvoir travailler »* **2 – PS – TC – F – P0 – GP - Mé** Reprenant l'idée de tutorat il incite à le tenter et incite surtout à un travail réflexif - Monde de l'enseignant – sur la ou les situations mises en place « tirer les leçons » **GP** verbalisé : « *on peut commencer et voir comment ça se passe et puis, et puis tirer les leçons »* **2 – PS – TC – F – P0 – GP - ME (Travail Réflexif)**
1.35.08	St4	Dans la mesure où c'est **dans le même cycle, éventuellement travailler sur le même thème et différencier au fur et à mesure la notion** que ce soit en découverte du monde ou en histoire par exemple on peut travailler éventuellement sur la même période et différencier dans les…	En ne faisant pas explicitement référence à un vécu de classe – pas d'ancrage dans une observation déclarée, la manière de l'énonciation de ce qui est dit et la formule « dans la mesure où » pourrait laisser croire qu'il s'agit d'éléments de formation ou d'un raisonnement à partir de ce qui vient d'être dit et d'éléments de formation disciplinaire (découverte du monde ou histoire) ou transversale (pédagogie différenciée) ? Proposition : elle fait écho à la proposition faite par le stagiaire 3 « Je différenciais les exercices » mais en indiquant que l'on peut aussi différencier la notion étudiée GP verbalisé : *« travailler sur le même thème et différencier au fur et à mesure la notion »* **2 – PS – TE - F – P0 - GP - MP** Cela permet au stagiaire 4 de reprendre

			l'idée de différenciation
1.35.26	For	Donc si j'entends, parce qu'il faut que j'entende, je vais essayer de reformuler c'est-à-dire que dans certaines disciplines j'ai **un moment commun à gérer et ensuite j'ai un moment où je me déplace sur deux groupes ou trois groupes** donc **est-ce que c'est possible dans certaines disciplines** de faire ce moment commun alors que j'ai euh… euh CE1-CM2 ? C'était quoi ? Il y avait quelque chose…	Le formateur reprend sur le monde de la préparation GP verbalisé : *« un moment commun à gérer et ensuite j'ai un moment où je me déplace sur deux groupes ou trois groupes donc est-ce que c'est possible dans certaines disciplines »* **2 – PS – TE - F – P0 - GP - MP** Et renvoi sur les disciplines et leurs didactiques Le formateur ici rend à nouveau ce qui est dit plus explicite puisqu'au travail différencié du stagiaire 3 et du stagiaire 4 il répond en écho par la mise en place dans la classe de groupes de travail et interroge la faisabilité par rapport au contexte de la classe… Et n'oubliant pas que la question de la gestion d'un multiniveau s'est posée essentiellement par rapport à une association à cheval sur deux cycles (mais les cycles n'existent plus avec les nouveaux programmes de 2008 !), il renvoie à cela
1.36.00	Sts	CE1-CE2	
1.36.03	For	CE1-CE2 oui là	
1.36.06	Sts	CE1-CM1	
1.36.08	For	CE1-CM1 si **je** fais la phrase par exemple peut-être que **tu** ne feras pas la phrase est-ce que **je fais un moment commun où en fait certains réexpliquent des choses puis je fais émerger des choses et puis ensuite je dispache sur des exercices qui vont être différents**, voilà, là il y a une réaction il faut réagir	A noter l'emploi du « je » impliquant le formateur et le rapprochant des formés GP : « *je fais un moment commun où en fait certains réexpliquent des choses puis je fais émerger des choses et puis ensuite je dispache sur des exercices qui vont être différent »* **2 – PS – TE - F – P0 - GP - ME** Ici il donne un exemple par rapport au CE1-CM1, qui a pour effet
1.36.35	St4	CE1-CM1 euh c'est quand même plus difficile,	de montrer la chose plus difficile et
1.36.41	St4	le tutorat je le sens mieux que… que	de renvoyer à la proposition du tutorat (Doute du stagiaire 4 par rapport aux propositions du formateur, l'exemple serait-il mal choisi ? Nécessité ici d'interroger les programmes de CE2 et CM1 !)
1.36.45	St5	Ça dépend le niveau de chaque groupe aussi	mais aussi à la question du niveau des élèves
1.36.49	For	Et oui il y a des CE1 qui sont comme des CM1 peut-être, c'est là où est la difficulté, c'est de **repérer dans quel niveau ils sont** dans chacune des disciplines pour pouvoir les faire travailler dans quelque chose qui est, qui est commun	La question du niveau évoquée par le stagiaire 4 lors de sa dernière intervention est alors, pour le formateur, une porte ouverte sur le monde de l'évaluation qui n'a pas été explicitement abordé jusqu'à présent. Est alors avancée la nécessité d'un travail d'évaluation diagnostique des compétences et connaissances des élèves (même si ce n'est pas dans ces termes que cela est avancé par le formateur – L'évaluation ferait-elle peur ? L'emploi des mots techniques associés effraie-t-il ?) GP verbalisé : *« repérer dans quel niveau ils sont »* **2 – PS – TE - F – P0 - GP - MEval**
1.37.03	St4	Ça dépend du programme	La question du programme est ici posée Mais cela n'est pas exploré

1.37.15	For	Après il y a l'idée de passer d'un groupe à l'autre et peut-être qu'à des moments Arts plastiques par exemple on va le faire ensemble et oui	
1.37.24	St6	**Il faut qu'il y ait des moments ensemble pour que ce soit une classe**	L'idée avancée d'alternance de moments communs et de moments séparés fait surgir la nécessité de créer la cohésion de la classe GA verbalisé : « *Il faut qu'il y ait des moments ensemble pour que ce soit une classe* » **2 – PS – TE –F – P0 - GA - MC**
1.37.27	For	**Il faut fédérer la classe**, c'est là qu'est le souci	En écho avec ce qui vient d'être dit GA verbalisé : «*Il faut fédérer la classe* » **2 – PS – TE –F – P0 - GA - MC**
1.37.29	St6	Parce que c'est pas deux classes indépendantes	
1.37.30	For	À quel moment je fédère, est-ce autour de l'album que je choisis et qui peut être accessible aux CE1, est-ce qu'il y a des choses qui sont lues par les CM1 aux CE1 et des petites parties qui vont être lues par les CE1 par les CM1, et là je choisis des morceaux petits, hé voilà et le choix de l'album quoi qui peut être qui peut être le même mais le travail va être différent ensuite par rapport aux CE1 et aux CM1 et le choix du thème qui doit aussi adhérer aux CE1 et aux CM1, après d'autres ressources, on continue l'inventaire	
1.38.19	St7	Moi **dans la classe où je suis la gestion du double niveau se fait de manière spatiale** par exemple les GS CP sont vraiment séparés au niveau de la classe, les GS sont au fond, avec un grand tableau qui sépare, avec des jouets, des CP ils sont séparés…	Le stagiaire fait référence à la classe qu'il a en responsabilité lors du SRF « dans la classe où je suis » pour indiquer une « gestion spatiale » GP verbalisé : *« dans la classe où je suis la gestion du double niveau se fait de manière spatiale »* **2 – PS – TRa –RF – P0 - GP - MC**
1.38.44	For	Donc sachez que	
1.38.46	St7	Je sais par exemple que **chez A-C** [prénom d'un pair] **ils sont tous mélangés** alors [inaudible]	« Gestion spatiale » qui fait écho par un pair d'une « gestion mélangée » GP verbalisé : *« chez A-C* [prénom d'un pair] *ils sont tous mélangés »* **2 – PS – TRa –RF – P0 - GP - MC**
1.38.52		C'est **une volonté** d'ailleurs **dans toutes les classes**	Confirmée par l'intéressée qui aborde ici le monde de l'école « une volonté dans toutes les classes » indiquant un choix d'équipe pédagogique GP verbalisé : « *une volonté dans toutes les classes* » **2 – PS – TRa –RF – P0 - GP - Méc**
1.38.56	For	Oui parce que si on mélange, le tutorat, il est de proximité, si on mélange pas et si on sépare en plus par des.. des… … des des des… des des meubles, du mobilier, en fait il y a des déplacements à la fois d'élèves et à la fois d'enseignant	
1.39.17	st7	Moi **les élèves ils sont ensemble pour les rituels du matin après ils sont chacun de leur côté**.	Le stagiaire fait référence à la classe qu'il a en responsabilité lors du SRF GP verbalisé : « *les élèves ils sont ensemble pour les rituels du matin après ils sont chacun de leur côté »* **2 – PS – TE –RF – P0 - GP - MC**
1.39.28	For	Alors j'entends pour CE1-CM1 qu'à la maternelle on fait un rituel du matin et que du coup j'ai des CE1 – CM1 et que je vais devoir faire des portions **je vais instaurer des rituels du matin, je ne sais pas quoi mais peut-être quelque chose le matin qui me permet d'accueillir la classe**, qui me permet de la fédérer pour	GA verbalisé : « *je vais instaurer des rituels du matin, je ne sais pas quoi mais peut-être quelque chose le matin qui me permet d'accueillir la classe »* **2 – PS – TE –F – P0 - GA - MP** Ressource : « *lire la température »*

		mieux l'éclater après et que tout le monde, les CE1 et les CM1 se retrouvent dans ce rituel quoi et que **les uns apportent aux autres** peut-être, les CE1 ils vont pas forcément **lire la température** donc les CM1 vont lire la température, bon il faut trouver quelque chose qui soit porteur et qui permette d'avoir la classe en rituel quitte à faire **lire les unes de journaux** quelque chose de porteur quoi et qui ne soit pas trop long non plus [rires] parce que je ponctionne sur l'horaire Autres ressources ?	**2 – PS – TC – F – P0 – R/Enseignant** Lire les unes des journaux **2 – PS – TC – F – P0 – R/Enseignant**
1.40.53		… … … …	
1.41.02	For	Les implications des ressources que vous avez utilisées sur la préparation… quelles implications vous voyez ?	Ouverture explicite du formateur sur le monde de la préparation
1.41.17	St4	**A vraiment réfléchir à ce qu'on a à faire en commun et ce qu'on va faire séparé** pour que ce qui va être fait en séparé au niveau du timing on soit… … …	Relation avec ce qui vient d'être avancé par le groupe **GP** verbalisé : « *A vraiment réfléchir à ce qu'on a à faire en commun et ce qu'on va faire séparé* » **2 – PS – TC – F – P0 – GP - MP**
1.41.31	St8	Je me permets de rajouter un truc, **l'année dernière** j'avais des moments où je pouvais être seule avec un groupe, ça dépend de l'organisation de l'école mais j'avais des moments quand j'avais un intervenant en langue et aussi quand ils partaient faire de l'EPS et donc j'avais un groupe qui partait et donc c'est sur ces moments là où je privilégiais euh des leçons particulières soit pour les CM1, soit pour les CM2 ou d'approfondissements sur des notions à travailler en plus petits groupes, sur des notions qui n'étaient pas bien apprises pour certains donc des fois **dans certaines écoles on fonctionne comme ça, on perd un petit groupe de la classe et ça permet de travailler plus individuellement** qu'avec le groupe on n'a qu'un niveau à ce moment là	**GP** verbalisé : « *dans certaines écoles on fonctionne comme ça, on perd un petit groupe de la classe et ça permet de travailler plus individuellement* » **2 – PS – TC – F – P0 - GE - Méc**
1.42.15	For	Tu as dit l'année dernière et dans certaines écoles, cela veut dire que cette année, visiblement, il n'y a	
1.42.20	St8	Il y a rien du tout	
1.42.21	For	Il n'y a rien du tout, d'accord	
1.42.23	St8	Et même pour l'informatique on se retrouve	
1.42.25	For	D'accord Quand vous avez un intervenant ça revient au même que la sieste, vous n'êtes pas payés à ne rien faire et à préparer votre classe, vous devez être devant des élèves, si vous avez un intervenant en EPS, c'est l'occasion de partager la classe en deux, l'intervenant n'est pas obligé de prendre toute la classe, si vous avez un intervenant musique c'est l'occasion aussi bè de faire des choses différentes de faire des alternances semaine après semaine s'il y a qu'une heure de musique dans la semaine… … … … … Après c'est à gérer au coup par coup Alors on en était aux implications pour la préparation	Retour aux implications sur la préparation
1.43.21	St9	Alors moi **j**'ai aussi une expérience pour CM1 –CM2 qui peut être difficile **même si on a bien expliqué** comment en fait ils doivent travailler et que vous commencez la leçon à l'oral, **il peut s'avérer qu'un des élèves qui est en autonomie ne puisse pas vraiment l'être** donc **quels outils je vais apporter à cet élève ?** voilà parce que l'on ne peut pas arrêter la leçon en fait avec les autres et donc intervenir pour l'aider, on est avec l'autre groupe et on est tout le temps dans l'alternance donc **il faut vraiment réfléchir aussi dans la préparation à : si on se retrouve dans ce cas de figure** euh **comment on peut intervenir**, des fois on a	**GE** verbalisé : *« il peut s'avérer qu'un des élèves qui est en autonomie ne puisse pas vraiment l'être donc quels outils je vais apporter à cet élève ? »* **2 – PS – TC – An-1 – PR - GE - Médiff** **Ressources** : « *donc quels outils je vais apporter à cet élève ? »* **2 – PS – TC – An-1 – PR - R vers GE** **GE** verbalisé : *« il faut vraiment réfléchir aussi dans la préparation à : si on se retrouve dans ce cas de figure euh comment on peut intervenir »*

		le tutorat mais le tutorat n'est pas des fois là voilà parce qu'il vont faire à la place de donc qu'est-ce qu'on peut apporter pour vraiment avoir des outils, ça peut être des fiches, c'est dire par exemple dans quel classeur tu peux trouver la solution ou au mur bien réfléchir à tout ce qui peut aider, les outils qu'on peut avoir à côté, **l'affichage** qu'on a **dans la classe il doit pouvoir nous apporter les éléments pour nous sauver de cette situation** qui peut être	**2 – PS – TC – An-1 – PR - GE - MP** Intégration de ce qui a été introduit par le formateur par sa reprise « parce qu'ils vont faire à la place » **Ressource** : « *l'affichage qu'on a dans la classe il doit pouvoir nous apporter les éléments pour nous sauver de cette situation* **»** **2 – PS – TC – An-1 – PR - R/Enseignant (affichage)**
1.44.34	St 10	**La mise en place d'un cahier d'autonomie**, enfin moi **j'**avais mis en place un cahier d'autonomie et en fait comme ça **je faisais travailler chaque enfant sur la difficulté**, bon les **enfants** qui n'ont pas de difficulté généralement c'est des **enfants** qui savent s'occuper très rapidement, **ils** ont souvent des livres en mains mais s'il y a des moments où **ils** ont terminé bon **ils avaient un cahier où ils avaient un travail personnel [inaudible] reprendre des notions du début de l'année**	**Ressource** : *« La mise en place d'un cahier d'autonomie »* **2 – PS – TC – An-1– PR - R/Elèves (affichage)** **GE** verbalisé : *«un cahier où ils avaient un travail personnel [inaudible] reprendre des notions du début de l'année »* **2 – PS – TC – An-1 – PR – GE – Médiff**
1.45.12	st9	De toute façon c'est pas sur qu'ils, je dirais qu'ils sont autonomes c'est plus **ceux qui ont des difficultés** donc **ils vont avoir besoin de la présence de l'adulte** mais **cela ne va pas être possible parce que nous on est pris en fait par l'autre moitié de la classe** à ce moment là	**GE** verbalisé : *« ceux qui ont des difficultés […] vont avoir besoin de la présence de l'adulte mais cela ne va pas être possible parce que nous on est pris en fait par l'autre moitié de la classe »* **2 – PS – TC – F – P0 – GE – Médiff**
1.45.30	St 10	Oui	
1.45.31	st9	Donc si comment gérer en fait ces enfants en difficulté	
1.45.32	For	Ce qui vient d'être dit est valable pour toutes les classes qu'elles soient multiniveaux ou non **vous devez habituer les élèves à trouver les ressources dans la classe** dont ils ont besoin ça veut dire que les ressources doivent être identifiées par les élèves et ça ce n'est pas une mince affaire c'est-à-dire que dès qu'ils ont un problème où est-ce que tu pourrais trouver quelque chose qui peut t'aider s'ils vous disent le livre, le manuel c'est le manuel, si c'est le cahier bleu, c'est le cahier bleu, si c'est… y compris… on est très surpris des fois un élève qui veut écrire le cinéma et qui pense qu'ils sont effectivement allés au cinéma il y a 15 jours et qu'il y a eu un mot donné aux parents et que dans le cahier de relations avec les parents, de liaison avec les parents effectivement on peut retrouver cinéma et c'est là en fait qu'on commence à comprendre que le système marche parce qu'en fait tout ce qui est dans la classe peut-être une ressource pour… et effectivement l'élève qui va chercher ça pour pouvoir écrire cinéma eh bè il a compris en fait le système des ressources ce que je suis en train de faire est transposable sauf que là on ne va pas chercher dans des documents, on va chercher dans notre tête	**GE** verbalisé : *« habituer les élèves à trouver les ressources dans la classe »* **2 – PS – TC – F – P0 – GE – Mé**
1.46.51	St 10	Alors ce qui	
1.46.52	for	Et ce n'est pas une mince affaire… trente secondes	
1.46.55		Oui	
1.46.56	For	C'est pas une mince affaire parce qu'en fait les élèves ils pensent que vous êtes là pour tout leur donner et en fait **il faut les amener à penser que dans cet espace de classe** eh bè **il y a des éléments qui seront à leur disposition pour travailler** je t'ai coupée je suis désolé	Ecart de représentation des élèves par rapport au rôle de l'enseignant (Cet écart existe aussi pour la formation) **GE** verbalisé : *« les amener à penser que dans cet espace de classe […] il y a des éléments qui seront à leur disposition pour travailler »* **2 – PS – TC – F – P0 – GE - Mé**

1.47.13	st9	Non non c'est moi	
1.47.14		Non non	
1.47.14	st9	[rires] il y a autre chose que je voudrais dire c'est de bien **leur expliquer le moment où ils peuvent intervenir** quand ils vont avoir une difficulté, vous vous êtes en train de faire votre leçon et d'un seul coup ça va être « maîtresse », « non » c'est si par exemple avec votre groupe on est, euh, on leur explique la consigne ils ont une phase de recherche bien expliquer à l'autre groupe que, comme les autres sont en phase de recherche, ils pourront poser la question à ce moment-là parce que sinon ils vont vous interrompre systématiquement on est en train de parler avec l'autre groupe et ça aussi c'est des règles à fixer heu… pour que ce ne soit pas un peu la cacophonie	**GE** verbalisé : *« leur expliquer le moment où ils peuvent intervenir »* **2 – PS – TC – An-1 – PR – GE - MC**
1.47.52	For	Et du coup j'ai entendu qu'il y avait des moments de consignes où vous êtes forcés d'être avec le groupe et un moment de recherche où en fait vous pouvez le quitter pour pouvoir me consacrer et vérifier des choses dans l'autre groupe ce n'est pas parce que vous êtes dans un groupe que vous heueu… Que vous ignorez l'autre donc **phase de consignes - phase de recherche - phase de restitution en jonglant avec ces éléments là ça vous permet** aussi… heu… **De pouvoir travailler**… … … Ce qui n'empêche que certains élèves auront toujours des problèmes et qu'ils voudront les communiquer il y a des choses qui peuvent être mises au point pour pas qu'ils montent sur la table et qu'ils se tiennent debout comme ça. C'est un téléphone « besoin d'informations » donc **le dessin d'un portable « j'ai besoin d'informations » et un point d'interrogation « j'ai une question à poser »** ce qui permet d'avoir un visuel même si vous êtes avec un groupe d'avoir un visuel et de se dire là il a une question à poser et donc de pouvoir à un moment donné dans le déroulement de choisir le moment où… Mais il vous a averti quoi là aussi c'est quelque chose qui peut être mis en place heu bon, vous dessinez un portable et vous faites un gros point d'interrogation rouge puis du coup ils l'ont à disposition sur la table c'est plastifié ou pas plastifié en fonction des moyens de l'école et puis… Et ça me permet de savoir ce que… alors après vous aurez des indications sur les élèves vous pourrez dire que vous différez ou que vous différez ainsi ou pas, vous y allez tout de suite et ça vous permet de savoir « j'ai besoin d'infos » donc vous pouvez dire à la cantonade que tu peux essayer de réfléchir où tu peux le trouver dans la classe et puis une question ça vous permet d'avoir une information sur ce que va demander l'élève au début évidemment ils ne savent pas si c'est le téléphone ou le point d'interrogation c'est logique hein mais ça peut être une solution qui vous donne des renseignements à vous... En fait on ne vous l'a pas dit mais il va falloir que vous soyez très inventifs et le concours ne testait pas votre inventivité. Voilà donc on découvre avec horreur [rires] que tout d'un coup il faut être ingénieur et trouver des solutions à… … À pleins de soucis que vous allez rencontrer et que par rapport à ça il va falloir que vous soyez inventifs. Alors ça… ça peut ne pas vous convenir donc ça veut dire qu'il faut que vous le « retrituriez » et que vous trouviez vous ce que, ce qui va vous aller, c'est-à-dire que si un élève il fait ça c'est peut-être pas très intéressant parce qu'il continue pas à travailler donc est-ce que je trouve un truc en 3 comme	**GP** verbalisé : *« phase de consignes - phase de recherche - phase de restitution en jonglant avec ces éléments là ça vous permet aussi… heu… De pouvoir travailler »* **2 – PS – TC – F – P0 – GP - MP** *Ressource : « le dessin d'un portable « j'ai besoin d'informations » et un point d'interrogation « j'ai une question à poser »* **2 – PS – TC – F – P0 – R/Enseignant**

		ça et ça permet de l'avoir là et savoir que si vous le mettez comme ça, si vous êtes au fond moi je vois le point d'interrogation et vous ne savez plus ce que c'est. Donc vous voyez je trouve une solution mais aussi je trouve un problème à ça. En termes de **préparation** il faut que vous sachiez où vous êtes au moment c'est-à-dire que dans votre grille et si vous avez deux niveaux, trois niveaux, quatre niveaux, cinq niveaux il faut que **vous ayez une grille avec vos niveaux**, que vous ayez votre timing j'anticipe un peu sur cet après-midi mais là je pense qu'il faut, donc vous avez votre grille vous avez vos niveaux et vous devez savoir, soit **vous avez des gommettes de couleurs et vous positionnez et vous vous dites là absolument c'est une consigne que je dois passer, il faut que je trouve quelque chose pour les autres** et votre grille ben vous la remplissez comme ça, et après il faut que vous ayez un visuel, c'est pour cela que je parle de gommettes de couleurs, c'est pour que vous ayez un visuel pour que vous puissiez rapidement voir dans ce tableau où vous êtes quoi. Un visuel dans votre cahier journal et dans vos fiches et cela vous permet d'aller vite quoi, c'est-à-dire que si vous mettez une pastille rouge, une gommette rouge vous savez que vous êtes là, vous remontez et si vous savez que votre case c'est les PS, vous savez que vous êtes en PS là, il ne faut pas avoir peur de mettre des trucs simples à coller, donc ne vous précipitez pas à acheter des gommettes si les gommettes ne vous conviennent pas d'accord [rires] … Et les premiers temps vous aurez des soucis forcément parce que tout le monde en a et ça peut durer, le titulaire de la classe vous pourrez le voir « patiner » parce qu'en fait **vous ne pouvez pas savoir le degré d'autonomie des élèves et vous ne pouvez pas savoir ce qu'ils peuvent faire tout seuls,** si vous les mettez à découper par exemple dans un atelier peut-être qu'ils seront incapables de tenir les ciseaux et donc du coup du coup ben vous pouvez pas le savoir tant que vous l'avez pas fait, c'est pour ça que **le premier mois c'est vraiment des tentatives sur un certain nombre d'éléments qui sont clefs pour vous pour que vous puissiez ensuite retravailler** et on est plus dans du repérage que dans des apprentissages bien spécifiés d'ailleurs on va faire des apprentissages mais un repérage d'un certain nombre d'actions, je pense notamment à la maternelle euh en GS **s'ils ne savent pas** tenir les ciseaux euh ben **il faut leur apprendre** quoi et vous ne pouvez pas savoir si vous partez sur l'idée que tous ont été scolarisés avant et s'il y en a deux qui n'ont jamais été scolarisés et vous l'avez pas vu et bè ils vont pas forcément tenir les ciseaux, si les parents n'ont jamais donné de paires de ciseaux, ils ne savent même pas ce que c'est ni à quoi ça sert donc là aussi ça peut-être une série d'objets à quoi ça sert, qu'est-ce qu'on en fait, comment tu le tiens ? Voilà, vous voyez que rien qu'autour de la paire de ciseaux il faut avoir repéré les gauchers, repéré les ciseaux de gaucher dans la classe enfin bon vous voyez ce n'est pas une mince affaire. Là aussi **le matériel, ils ne peuvent pas savoir où c'est dans la classe** donc est-ce qu'ils ont des crayons de couleurs chacun est-ce qu'il y a des crayons de couleurs dans la classe, **tout ça ça doit être expliqué**. Ah vous pensez aussi que l'enseignant titulaire va expliquer ça	**Ressource** : « *une grille avec vos niveaux* […] *vous avez des gommettes de couleurs et vous positionnez et vous vous dites là absolument c'est une consigne que je dois passer, il faut que je trouve quelque chose pour les autres* » **2 – PS – TC – F – R/Enseignant** **GP** verbalisé : *« s'ils ne savent pas […] il faut leur apprendre »* **2 – PS – TC – F – P0 – GE - MA**

		dans sa classe, peut-être qu'il va pas expliquer ça	
1.55.51	St 11	Justement par rapport à ça, si on met en place des solutions ou tout autre système pour gérer au mieux le double niveau, il faut que ce soit harmonisé avec le maître titulaire	
1.56.04	For	Pas forcément	
		Pas forcément	
1.56.05	For	Vous pouvez dire vous pouvez dire le lundi c'est moi qui fait classe, c'est, je le mets en place après vous allez vous heurter effectivement à, à mardi, jeudi et vendredi, forcément les élèves ils vont jouer ce jeu là donc il vont vous dire « ah mais avec le maître on fait pas comme ça » à vous de dire avec moi c'est comme ça, vous ne pouvez pas lâcher sur tout mais sur un certain nombre de choses [inaudible] Est-ce que le panier est un peu rempli ? Ah oui ce que vous mettez en place, le téléphone et le point d'interrogation c'est pour un temps et qu'à moment donné, il va falloir que j'invente autre chose, c'est-à-dire que ça va marcher un temps et à moment donné vous allez voir que ça va plus marcher donc après toutes les solutions qui sont là eh bè c'est à prendre, à reprendre, le tutorat, ça peut marcher un temps puis ça peut ne plus marcher c'est jamais des solutions qui sont figées on travaille avec le vivant et le vivant est mouvant, vous allez trouver des solutions comme ça dans l'instant, ça va marcher quatre jours, trois jours et puis vous allez voir ça va être labile et donc du coup il va falloir réinventer autre chose, c'est pour ça que je dis aussi que les emplois du temps ça devient mouvant à moment donné, en fait ça, on est constamment dans un, dans des ajustements permanents pour que la classe fonctionne et que ce qu'on a trouvé de génial d'éteindre la lumière pour qu'ils se calment en plein hiver parce que lorsqu'ils se retrouvent dans le noir ils se taisent [rires] eh bè ça marche plus quoi et quand on a grillé tous les néons on est un peu embêté parce que la mairie ne passe que tous les trois mois pour changer les néons donc voilà donc [rires] Est-ce que vous avez rempli votre panier là ? Est-ce qu'il y a des choses qui, est-ce que vous voulez qu'on aille plus loin ? est-ce qu'on passe, on passe à la gestion d'un élève, allez ! gérer un élève… … …. Gérer un élève particulier, allez !... … en termes de ressources …Pour le vivre ensemble aussi, gérer un élève, gérer un groupe	

Annexe 30 : Résultats de l'analyse du verbatim de la séance GAP PE2 des « peurs et surprises »

Nature du **PUBLIC : 2**
19 PE2

Action de **FORMATION : PS**
« Peurs et surprises » : analyse du verbatim « à la recherche de ressources »

Nature de la **TRACE**						
	TE	**TC**	**TM**	**TT**	**TRa**	**TRé**
Stagiaires	3	13	-	-	8	-
Formateur	7	12	-	-	-	-

ORIGINE de la trace			
	RF **Stage en Responsabilité Filé**	**F** **Formation**	**An-1** **Année antérieure**
Stagiaires	5	5	14
Formateur	-	19	-

PRATIQUE				
PA **P à venir**	**PI** **P« Irréalisable »**	**PP** **P en projet**	**PR** **P Réalisée**	**P0** **Pas de Pratique**
-	-	-	10	15

Liens avec des **GESTES** professionnels				
	GA **Geste d'Atmosphère**	**GE** **Geste d'Etayage**	**GP** **Geste de Pilotage**	**GT** **Geste de Tissage**
Stagiaires	1	6	11	-
formateur	2	4	11	-

RESSOURCES	
Ressources Stagiaires : 4	Ressources formateurs : 5

Mise en jeu d'un **S**AVOIR
-

GENERALISATION	
GF **G F**ixée, envisagée	**GR** **G R**éalisée
-	-

VALEUR
-

MONDES dans lesquels s'inscrit la trace									
	MA	**MC**	**ME**	**Mé**	**Méc**	**Médiff**	**Méval**	**Mext**	**MP**
Stagiaire	-	7	2	-	2	4	-	-	4
Formateur	2	1	2	4	-	-	1	-	5

Annexe 31 : Verbatim des entretiens PE2 par rapport à la séance sur les « Peurs et surprises »

Entretien 1 – 5 février 2009 – 11h45

01.28	Ch	Ensuite… vous avez vécu la rentrée à l'école, le mardi
01.34	St	Humm , humm
01.35	Ch	Et le mercredi matin vous vous êtes retrouvés en GAP
01.39	St	Oui
01.40	Ch	Est-ce que tu te rappelles ce qui a été fait pendant ce GAP là ?
		… … … … …
01.47	St	On a fait euh… en pop corn des questions réponses, certains se sont posés des questions, ah oui on avait fait, on avait écrit… euh… sur une petite feuille nos problèmes qu'on avait passé à une collègue |sourires de la stagiaire], on avait répondu et il y a eu un jeu de questions réponses à deux, par écrit… on avait échangé des choses… … euh… … la consigne était très très claire, non je ne sais plus, je sais que j'avais été avec MP, ça je me souviens bien, oui c'était peut-être plutôt nos questions
02.30	Ch	Est-ce que ça te dit quelque chose ? [Le chercheur dévoile l'en tête des Echos de Pratiques de GAP du mercredi]
02.32	St	Des surprises et des peurs, oui voilà
02.35	Ch	Et alors ?
02.36	St	Où on marquait nos peurs et nos surprises par rapport à cette première journée et l'autre commentait et après nous on recommentait euh… le commentaire
02.48	Ch	D'accord, est-ce qu'il ya eu quelque chose de travaillé en collectif ?
02.52	St	Après on avait réuni les choses, chacun avait dit un peu, les binômes avait un peu raconté ce qu'ils avaient dit et après euh… je me souviens qu'il y avait eu des questions ou des surprises ou des peurs qui avaient été euh débattues un peu en, ben là pour le coup en pop corn , euh… je sais plus… c'est M qui nous avait parlé de… du jeu du poisson et des poissons et des pêcheurs, elle nous avait dit « moi j'ai essayé de le mettre en place et je n'y suis pas arrivée, est-ce que nous quelqu'un l'a déjà mis en place ?, est-ce que quelqu'un peut me donner des conseils ?... Donc on avait essayé d'a…, d'alimenter par nos peu de compétences et nos peu d'expériences, amener des idées amener des, oui des propositions, des pistes, de dire moi aussi j'ai eu des problèmes, moi j'y suis arrivée parce que j'ai mis ça en place ; moi j'y suis arrivée, je ne sais pas pourquoi, voilà mais il y avait eu un espace d'échanges
03.50	Ch	Est-ce que tu as eu en SRF ou en SRG1 des… des classes à multiniveau ?
03.57	St	Oui
03.58	Ch	Oui… On avait travaillé les multiniveaux à ce moment là [Le chercheur ouvre les Echos des Pratiques sur le travail autour des classe à double niveaux]
04.00	St	Voilà… on s'était aussi posé les questions…
04.02	Ch	Est-ce que tu t'es replongé dans les ressources que vous aviez pensées ?
04.06	St	Effectivement j'avais regardé ce qu'on s'était dit
04.10	Ch	Est-ce qu'il y a des choses que tu as essayées là dedans ?
04.14	St	… Oui… … …
04.16	Ch	Est-ce que tu peux… éventuellement en pointer ?
04.21	St	… … Le travail en autonomie Le travail en autonomie à l'écrit euh avec un groupe et le travail en présence de l'enseignant de l'autre, ça surtout en SRG j'avais des CP et des CE1 et du coup en lecture technique, euh, je mettais les CP en autonomie pour faire la lecture technique avec les CE1, puis après les CE1, je les mettais en

		autonomie sur fiches pour faire la lecture technique avec les CP… Voilà, donc après l'organisation temporelle… c'était pas facile, que là ça a l'air simple sur papier ou sur la fiche de prép et puis finalement on se rend compte que… c'est pas évident… après les outils euh comme les coloriages magiques, les coins lecture ou les mots croisés, ça j'en ai pas fait encore énormément… parce qu'en SRG j'ai pas eu beaucoup, beaucoup de temps à combler dans les trois semaines même si souvent quand ils étaient en autonomie pour ceux qui avaient fini par rapport à mon projet sur l'eau des fois ils faisaient et ils finissaient un dessin ou ils complétaient des choses mais euh c'était vraiment de façon très très ponctuelle et en SRF, avec mes CM1-CM2 il y a finalement peu de temps d'autonomie… … … voilà… les travaux en groupes de… par niveaux c'est vrai que dans mon SRF donc j'ai des CM1-CM2, mais je travaille rarement avec des CM1 ou les CM2 mais j'ai plutôt trois groupes : les CM1 faibles, et il y a même un CM2 qui est inclus dedans, bon voilà j'ai les enfants en difficulté, les enfants qui tournent à peu près bien et euh deux, trois qui tournent vraiment très bien et à qui il faut que je donne plus à moudre pour que… ils avancent, donc les leçons communes et la différenciation d'exercices ça c'est en SRF c'est plutôt régulier, parce que moi en géographie je fais une leçon commune, en anglais je fais une leçon commune, en arts visuels c'est commun aussi, en vocabulaire… Finalement il y a peu de moments où, où je répartis… … euh… le tutorat… j'ai pas vraiment mis en place le tutorat, de façon ponctuelle, en binôme, mais c'est pas quelque chose que j'utilise énormément… … voilà…
03.43	Ch	Bon
03.44	St	Après oui, le choix des supports, différencier le choix des supports ça c'est des choses que je fais, en maths par exemple entre mes CM1 et mes CM2 je fais, je leur donne pas les mêmes exercices… voilà…

Entretien 2 – 5 février 2009 – 13h15

01.28	Ch	D'accord, alors vous avez fait la pré rentrée dans l'école
01.30	St	Oui
01.31	Ch	Et puis le mardi vous avez fait la rentrée des élèves dans l'école, le mercredi matin il y a eu un GAP Est-ce que tu te rappelles ce que… euh ce qui avait été fait pendant ce GAP là
01.43	St	Ce qui avait été dit. Ah… …J'ai pas une très bonne mémoire… je me souviens qu'on avait échangé chacun avait dit un petit peu son ressenti par rapport à ce qu'il avait vécu ces premières journées
02.09	Ch	Il y avait eu quelque chose de travaillé en particulier ?
02.13	St	Je me souviens pas précisément [en chuchotant]
02.17	Ch	Si je te donne l'en tête des échos de pratiques
02.22	St	Des surprises et des peurs oui oui oui et oui ça me revient maintenant avec les petits papiers [rires]
02.30	Ch	Et alors ? …Qu'est-ce que … ?
02.33	St	A bé c'était… moi j'avais trouvé ça rassurant on avait pu échanger sur nos surprises, sur nos peurs je m'étais rendue compte que finalement je pouvais les partager avec d'autres personnes… moi c'est surtout ce côté rassurant que je retiens
02.56	Ch	D'accord… D'accord
02.58	Ch	Est-ce que tu as au cours du SRF ou au cours du SRG1 est-ce que tu as eu un cours multiple
03.06	St	Oui au cours du SRG1, un double niveau je ne sais pas si on appelle ça un cours multiple
03.13	Ch	Oui, c'est pareil donc quand on avait travaillé les surprises et les peurs en fait on avait

		travaillé euh aussi…
03.22	St	oui
03.23	Ch	Les.. La gestion des différents niveaux
03.25	St	Ça me revient un petit peu oui effectivement
03.26	Ch	Est-ce que lorsque tu l'as eu en SRG1 un un cours double là euh est-ce que tu as est-ce que tu as relu ce qui avait été fait
03.36	St	Alors très honnêtement non je pense que … j'avais peut-être quelques souvenirs mais je ne l'ai pas relu non j'étais noyée dans tout ce que j'avais à préparer [rires]

Entretien 3–février 2009 – 13h15

00.55	Ch	Le lundi 2 septembre en fait il y a eu la prérentrée dans l'école
00.57	St	Mumm
00.58	Ch	Le mardi 3 septembre la rentrée dans l'école et le mercredi 4 septembre il y a eu un GAP à l'IUFM
01.03	St	Oui
01.04	Ch	Est-ce que… … est-ce que tu te rappelles ce qui a été fait pendant ce GAP là ?
01.10	St	Je me rappelle qu'on avait du prendre une image non ?
01.15	Ch	Vas-y
01.16	St	On avait du prendre une image qui nous parlait le plus, mettre en lien cette image avec notre vision sur le métier d'enseignant
01.26	Ch	D'accord ça t'avait apporté quelque chose ?
01.32	St	Ben disons j'y avais déjà réfléchi en passant le concours mais du coup ça remet, ça permet de re, revenir sur pourquoi on veut faire ce métier d'enseignant et justement au début de l'année c'est important de redéfinir nos objectifs et notre vision du métier donc c'est important d'y réfléchir surtout en groupe, un groupe comme ça, ça permet en plus de s'enrichir et de dire oui…
02.04	Ch	D'accord
02.05	St	[inaudible]
02.07	Ch	En fait le 4 septembre, non le 3 septembre l'en tête des Echos de Pratiques c'était
02.14	St	Des surprises et des peurs
02.15	Ch	Tu t'en rappelles ?
02.16	St	Non
02.18	St	On avait dit, Non, je ne me rappelle pas
02.22	Ch	Est-ce que tu as eu des cours multiples en SRF ou en SRG1
02.29	St	Oui j'ai eu en SRF j'ai Petite Section Moyenne Section
02.33	Ch	D'accord, au cours de ce GAP en fait on avait travaillé euh…
02.37	St	Gérer le multiniveau
02.39	Ch	multiniveau
02.40	St	On en avait parlé en petits groupes
02.43	Ch	Oui On avait fait une liste de ressources en fait est-ce que tu t'es servi de certaines ressources qui étaient données par le groupe pour la gestion du multiniveau
02.59	St	Euh… … par le groupe, fff, je sais pas, c'est possible parce que je sais qu'à chaque GAP on s'enrichit et on, enfin moi je prends des idées que j'applique de suite après donc c'est possible que j'en ai appliquées euh mais là entière comme ça
03.21	Ch	Un petit exemple ?
03.20	St	Je sais pas

Entretien 4 - févier 2009

01.10	Ch	Alors je vais te rappeler un peu le contexte. Le lundi 2 septembre, vous étiez en pré rentrée à l'école, le lendemain, vous étiez en rentrée euh ... de classe des élèves. Et le

		lendemain, c'était le mercredi euh ... 3
01.25	St	hum!
01.26	Ch	Euh... Vous aviez un Gap à l'IUFM.
01.27	St	Hum !
01.28	Ch	Est-ce que tu te rappelles ce qui a été fait pendant ce Gap là ?
01.32	St	Euh donc... Le retour en fait du SRF ?
01.37	Ch	Le retour de la rentrée des ...
01.38	St	Voilà
01.39	Ch	...des profs et des élèves.
01.41		Euh, on a parlé de nos, de nos pratiques, des difficultés qu'on avait rencontrées, on avait du donc, sur des euh... des petits papiers, en fait euh, noter euh... euh, individuellement si je me rappelle bien, euh les difficultés euh, qu'on avait pu rencontrer pendant cette journée de SRF et puis après, on avait euh ... du par groupe donc euh ... choisir euh ... si je me rappelles bien aussi, donc euh ... une ou deux difficultés donc faire un choix parmi toutes celles euh ... qui étaient apparues et euh ... et donc il y avait deux grands axes qui étaient apparus, c'était surtout le multi niveau donc comment en fait gérer un ... un double ou triple niveau et puis l'autre c'était euh ... gérer donc euh ... plus les les comportements d'élèves. C'est c'est ce qui en est ressorti, enfin, si je me rappelle bien.
02.39	Ch	D'accord, est-ce que tu as un multiniveau euh ... ?
02.41	St	Non.
02.42	Ch	Est-ce que tu en as eu un en SRG ?
02.44	St	Euh oui. GS CP.
02.47	Ch	Et est-ce que tu t'es resservi de euh ... des ressources euh ... qui avaient été élaborées par le groupe euh ... au cours de cette séance?
02.56	St	Euh oui ... disons que je m'en suis par resservie euh ... concrètement, mais dans la, dans ma tête c'était euh ... c'était beaucoup plus clair. En fait. Dans un sens, je me suis pas servie
03.08	Ch	Tu peux expliciter
03.09	St	Dans le sens où euh ... c'est pas euh ... j'ai pas ressorti en fait ce qu'on avait pu écrire pendant ce Gap euh ...et tout ça. Mais je sais que ce Gap m'avait permis de clarifier en fait euh un certain nombre de choses et je les avais encore en tête. Donc du coup euh, quand j'ai abordé euh ... le double niveau euh ...dans un sens, euh, y a des erreurs je pense que j'ai pas faites, parce que euh, justement euh ... euh, on avait parlé euh ... de certaines choses, par exemple, euh... euh...par exemple, comment gérer si euh... quand le groupe est en autonomie, quand un groupe est en autonomie, euh... comment faire que celui-ci ne dérange, ne dérange pas pendant que je suis en apprentissage, euh, avec l'autre groupe. Donc euh, je me rappelle qu'y avait donc, euh, le téléphone, bien expliciter les consignes ou donner par exemple un élève, un élève tuteur à qui on pouvait faire référence et demander par exemple euh ...euh... de reformuler la consigne et tout ça si on avait un problème demander, des petites astuces comme ça qui euh, donc ont permis, je pense, peut-être de mieux gérer euh ... au départ le double niveau.

04.28	Ch	Est-ce à dire que l'en tête euh...l'en tête des échos de pratiques, du 3 en fait euh ... s'appelait des surprises et des peurs,
04.39	St	Hum.
04.40	Ch	Et est-ce que du coup euh...t'as eu moins d'appréhension euh...de de prendre euh... un un double niveau?
04.51	St	Euh... Oui, j'ai ...
04.52	Ch	D'après toi.
04.53	St	En fait euh ... Oui, de prendre un double un double niveau ça m'a, oui je pense que j'avais moins peur, de toute façon, c'est moi qui l'ai demandé, je voulais un double niveau justement, pour voir ce que c'était. Donc euh...Dans un sens, je me suis dit, j'en aurai surement un dans la région donc euh ...voilà, il faut y aller et puis euh ...Dans un sens, j'ai vu que tout le monde pataugeait en double niveaux au départ, donc c'est normal et puis toi tu pataugeras aussi et puis
05.25	Ch	D'accord.
05.26	St	Voilà.
05.26	Ch	Bon.
05.27	St	Donc euh...
05.27	Ch	D'accord.
05.28	Ch	Donc est-ce que ça t'a apporté une aide ? T'as répondu.

Entretien 5

01.17	Ch	Bon. Je vais te rappeler un peu le contexte. Le 2 sept..., le 3, le 2 septembre je crois, le lundi en fait, vous étiez en... à la pré-rentrée des profs. Le lendemain mardi, vous étiez en, en rentrée des élèves. Et le mercredi matin, y a eu un Gap. Est-ce-que tu te rappelles ce qui a été fait pendant ce Gap-là ?
01.38	St	Le premier ? On a...on a fait un tour de table pour savoir comment s'était passée la rentrée ?
01.47	Ch	Oui.Mais encore ?
01.51	St	Et on a exprimé nos premières craintes [rires]. Et il me semble que pour beaucoup, c'était surtout dans la gestion des élèves. Euh, qu'on avait peur d'en perdre un pendant la récréation, des choses comme ça.
02.06	Ch	D'accord.
02.07	St	Mais alors après euh...
02.10	Ch	Bon, est-ce-que tu as eu des cours multiples en SRF ou en SRG ?
02.15	St	En SRF.
02.17	Ch	En SRF, tu en as un. Donc en fait on avait travaillé les cours à double niveau pendant ce Gap-là, est-ce qu'il y a des choses qui, et notamment j'avais essayé de faire un inventaire des ressources du groupe par rapport à...à la gestion de, du double niveau. Et le groupe avait fait un inventaire de ressources pour gérer. Est-ce-que tu t'es resservi de certaines choses qui avaient été dites pendant ce Gap ?
02.44	St	Je me rappelle plus [rires]. Sûrement parce que maintenant je gère sans problème le double niveau et qu'au début c'était pas le cas donc ça a bien du me servir ! Mais je me rappelle plus euh...
02.55	Ch	Et tu peux pas pointer de changement ? Euh, j'ai ... Est-ce-qu'il y a des choses qui

		t'auraient euh...
03.14	St	Oui, en fait je me rappelle que, surtout ceux qui étaient en cycle 3, enfin avec des lecteurs, avaient insisté en disant qu'on pouvait tout à fait mettre un groupe en autonomie et moi j'étais euh... je restais persuadée que c'était difficile avec deux groupes de non lecteurs puisque j'ai des grandes sections CP et en début d'année aucun des deux n'étaient autonomes. Et en fait euh...petit à petit, je me suis rendue compte que même avec les non-lecteurs, c'était possible donc effectivement maintenant j'alterne, c'est très court à chaque fois les moments d'autonomie mais j'alterne entre les deux. Et euh... oui, mettre à disposition des outils, pareil, je le fais. J'essaie de faire des, de leur donner euh à peu près toujours le même type d'activité pour qu'ils deviennent, qu'ils puissent être autonomes. Donc ils savent ce qu'ils doivent faire, ils ont des boites à trésors, ils ont des...ils sont assez réglés, et donc ils peuvent aller chercher les outils dont ils ont l'habitude. Et quand ils finissent une activité, ils savent qu'ils ont des jeux mathématiques ou des jeux en lecture, donc ils savent, ils ont pris l'habitude aussi.
04:17	Ch	Est-ce que tu penses que le GAP t'a apporté euh ... des choses comme ça ?
04.19	St	Ben oui, beaucoup, déjà des idées, puis, je trouve que surtout, ça aide à relativiser et enfin, à mettre à distance les problèmes qu'on avait au début de l'année. En gros bloc, en fait, comment dire, en découpant les problèmes, en découpant chacun, en fait au fur et à mesure des visites, la maître formatrice me montrait que sur tel point, par exemple, la gestion du double niveau ça s'était amélioré donc ça doit aider quand même. À la réflexion quoi.
04.52	Ch	D'accord.
04.53	St	Parce qu'on est un peu la tête dans le guidon au début quoi.
04.57	Ch	D'accord, bon, y a d'autres choses que tu voudrais ... sinon c'est pas grave
05.15	St	Les rituels, je suis encore en train de les mettre en place [rires] parce que au sujet du mémoire, le recentrage, donc j'essaie de mettre en place des [inaudible] pour les recentrer entre chaque séance et ça c'est pas gagné

Entretien 6

01.57	Ch	D'accord, ce GAP juste après la rentrée de la classe dans l'écho dans les échos des pratiques, il est intitulé des surprises et des peurs, ça te dit quelque chose ?
02.05	St	Des surprises et des peurs, en fait c'était donc immédiatement après la première, le premier lundi de classe et là, oui, je me souviens, moi, là, y avait F. il me semble qui disait qu'elle avait été surprise par, non c'était plutôt... S. il me semble où justement elle a été surprise par la violence des élèves il me semble, il y en a qui insultait, etc, et les surprises, c'était parfois justement où on avait des élèves super sages, calmes, c'était mon cas et ça m'avait étonné pour un premier lundi donc ça m'avait mis en confiance donc c'était ça, on avait parlé de ...
02.48	Ch	Est-ce qu'on avait travaillé euh... quelque chose en particulier pendant cette séance là ?
02.53	St	Alors c'était sur les peurs... Je peux revoir le petit
03.01	Ch	Surprises et peurs.
03.03	St	Surprises et peurs, il faudrait que je revoie mes cours. [rires]
03.10	Ch	C'est pas grave, est-ce que tu as eu un cours multiniveau à, soit au SRF soit en SRG.
03.20	St	Oui, donc en SRF, j'ai eu moyen et petit au SRG j'ai eu CM1-CM2
03.27	Ch	D'accord Pendant ce GAP de retour là, on avait travaillé les cours à double niveaux. Et notamment le groupe avait fait un inventaire des ressources pour justement travailler dans ces dans ces classes là. Est-ce que tu t'es donc resservi des ressources du groupe dans la pratique du SRF ou du SRG1 ? Et si tu avais des

		exemples ce serait bien.
03.54	St	Moi, je me souviens qu'on avait dit que c'était l'organisation de la classe, que souvent elle était scindée en deux quand y avait deux niveaux, pendant que le maître s'occupait d'un niveau, l'autre niveau travaillait en autonomie sur des exercices, des choses comme ça, on avait dit ça. On avait dit oui je me souviens d'une technique là, pour éviter qu'un groupe vienne embêter, enfin, déranger le groupe, on avait dit qu'on pouvait utiliser une feuille avec un, enfin une sorte de dessin, au lieu de parler
04.33	Ch	Tu l'as mis en œuvre ça ?
04.36	St	Non, ça non, j'ai pas essayé.
04.38	Ch	Bon, d'accord, là en fait y a les ressources du groupe élaborées par le groupe est-ce qu'il y a d'autres choses qui, que tu aurais mises en place ?
		… [le stagiaire lit les échos de pratiques]
05.01	St	Oui, celles ci, donc des leçons communes, une différenciation des exercices, donc j'ai souvent fait ça en fait CM1-CM2 en mathématiques, non surtout en français, on voyait même le son et je différenciais au niveau des exercices. Après oui aussi bien expliquer le fonctionnement et surtout les consignes. C'était donc là je m'occupe des CM2 par exemple, vous avez ça à faire je le notais souvent au tableau pour qu'ils évitent de me déranger et d'être surtout autonomes et après avec le tutorat alors ça oui, je l'ai beaucoup mis en place alors y avait des élèves qui étaient plus rapides qui arrivaient à travailler et à faire les exercices donc je leur disais voilà, en silence vous pouvez aller aider d'autres élèves qui ont du mal à condition qu'ils vous appellent quoi. Donc voilà, les fiches de prép, là c'était signalé par les codes couleur en fait, je mettais une couleur sur ma fiche de prép pour dire que j'allais être avec ce groupe là et que l'autre allait être en autonomie. Oui, des outils, donc l'affichage. Voilà, rappeler qu'il y a des outils avant de commencer un travail en autonomie et dire aux élèves qu'ils peuvent s'en servir. Ou ressortir la leçon, des choses comme ça.
06.53	Ch	Bon, d'accord, tu penses que cette séance elle t'a aidée dans ta pratique.
06.56	St	Oui, oui.

Entretien 7

02.45	Ch	...en fait c'était intitulé pré rentrée et rentrée, des surprises et des peurs. Est-ce que ça t'en dit plus que
02.53	St	Ah oui, y avait le, y avait aussi tout le, ce qui c'était passé le jour de la rentrée non ? Avec toutes les questions du genre, comment je vais gérer le double niveau ? Comment je vais euh comment on fait des progressions ? Comment, enfin, y avait pleins de questions sur toutes, sur des sujets différents, qu'est-ce qu'il y avait d'autre.
03.20	Ch	En fait le groupe il s'était accordé sur le fait qu'on travaillait, sur euh, sur le, la, le multiniveau et vous aviez construit ensemble, le, des solutions en fait pour la gestion du double niveau. Est-ce que tu as eu un double niveau en SRF ou en SRG ?
	sta	En SRG1, CE2-CM1.
3.47	for	D'accord. Est-ce que tu t'es resservi des euh de cette construction par le groupe ?
3.49	sta	Un petit peu.

3.51		Est-ce que tu peux donner des exemples ?
3.54	sta	Par exemple, je , sur le fait qu'on avait, il me semble c'est à ce moment là qu'on avait parce qu'on n'en a pas reparlé après, de toute façon, on avait parlé donc de la, de la mise en autonomie d'un des deux niveaux pour pouvoir travailler en apprentissage avec l'un. Euh ...Comment, qu'est-ce que j'ai utilisé ? Mélanger aussi, utiliser aussi l'hétérogénéité des deux niveaux dans le travail de groupe. Il me semble que c'est à ce moment là non, qu'on en avait parlé.
4.24	for	Si je te donne la feuille, ça peut te ...
4.34	sta	Voilà, la bonne organisation temporelle du, moi sur mes fiches de prép. Pendant le SRG, j'ai bien distingué les deux colonnes CE2-CM1 pour justement pas me retrouver avec les deux en apprentissage en même temps. Ça c'est vrai !
4.50	Ch	Et ça a germé là ? Dans la ressource qui était établie euh ...
4.53	St	Oui, parce que je, j'ai dit moi aussi comment je vais faire ? Au début, puis après, ça a cheminé quand même, jusqu'au SRG1 mais euh je me souviens bien.
5.03	Ch	Donc, ça a été, ces ressources ont été comme des points d'appui pour euh
5.08	St	Oui, parce que c'est déjà, c'était déjà entendu. On en avait déjà parlé, on avait déjà donné des, des indices, qui permet de ne pas se retrouver euh, comme ça, par quel bout le prendre euh, le jour de la prép, quand on a un double niveau quoi hein.
5.25	Ch	D'accord.
5.26	St	Et moi, j'ai besoin de ce temps là, de, d'imprégnation en fait avant de me retrouver devant ... un problème à résoudre.
5.35	Ch	Y a d'autres éléments qui ont pu ...
5.37	St	Je regarde ... après, y en a un autre ...voilà, il me semblait bien. « fixer des règles pour que les élèves puissent savoir à quel moment etc ». Moi du coup j'ai fait en tout début du SRG, euh, j'ai consacré carrément une demi journée à fixer des règles de fonctionnement pour les trois semaines. Et, qui étaient un petit peu différentes de celles qu'ils avaient l'habitude de, d'avoir. Et je me souviens de ça, qu'on l'avait bien dit pour euh, voilà pour que les élèves apprennent à travailler comme nous on le souhaite aussi. Et puis...je ne sais plus... parce que j'avais en tête au début du SRG de leur faire des documents pour qu'ils soient en autonomie tout seuls quand ils avaient fini les exercices ou, et je vois que là, je ne me souvenais plus que ça y était dans le, ça je l'avais en tête, avant de faire le SRG. De trouver, voilà, des supports en fait, pour leur permettre de patienter la fin de l'activité, s'ils avaient fini avant
6.56	Ch	D'accord.
6.57	St	De toute façon, je ne vois pas où est-ce qu'on aurait pu le voir ailleurs.

Entretien 8

02.20	Ch	Pré rentrée et rentrée, des surprises et des peurs, qu'est-ce que tu peux me dire par rapport à ce titre ?

02.25	St	C'était le début de l'année alors c'est sur que ... je peux revoir ? Des surprises et des peurs. Des surprises oui, ça peut être bon ou mauvais et des peurs euh, oui voilà. Bien sur qu'on a eu beaucoup d'appréhension par rapport à ce qui allait...
02.38	Ch	Est-ce que tu te rappelles s'il y avait quelque chose de spécifique qui avait été travaillé à ce moment là ?
2.48	St	Mmm, ça remonte loin, il s'est passé tellement de choses entre temps ! Est-ce que, non, parce qu'il me semblait qu'on avait un travail plus en profondeur, il me semblait que c'était au cours du deuxième, du deuxième GAP mais c'était peut être au
03.04	Ch	Oui c'était au deuxième GAP ça
03.07	St	Ah c'était le deuxième GAP d'accord on est d'accord ? Euh, d'accord, oui d'accord. Donc oui, ça ... On peut faire un peu le point de nos, de nos problèmes par rapport à nos premiers, à notre première prise de responsabilité en classe et
03.19	Ch	Et il y avait pas autre chose qui avait été travaillé ? … Est-ce que tu as pendant le SRF ou le SRG1 eu des classes euh... double niveaux ou multi niveaux ?
03.31	St	Oui en SRG1 c'était un multi niveaux.
03.36	Ch	D'accord. Bon.
03.37	St	Oui.
03.39	Ch	Est-ce que y a des choses dont tu t'es resservies pendant ce... de ce GAP là; est-ce qu'il y a des choses dont tu t'es resservies euh ...
03.47	St	Bon, c'est vrai que dès que vous me l'aviez donné, euh, je l'avais regardé mais c'est vrai que c'est quelque chose que après j'ai pas trop retouché et qui pourrait m'être utile justement de ressortir et
03.58	Ch	D'accord.
03.59	St	Non, c'est vrai, c'est dommage
04.00	Ch	Et est-ce que tu aurais pris des choses comme ça ? Dans la volée de la ...
04.04	St	Au moment où je l'ai lu ?
04.05	Ch	De la séance ?
04.06	St	Au moment où je l'ai lu ?
04.08	Ch	Puisque c'était des choses qui étaient sorties pendant la séance.
04.11	St	Oui et alors ?
04.12	Ch	Est-ce que y aurait eu des choses que tu aurais prises, mises en place parce que en fait tu avais souvenir que dans cette séance là on avait, vous aviez travaillé ça.

04.23	St	Je comprends pas bien le sens de la question.
04.26	Ch	En fait ça a été travaillé dans le groupe.
04.28	St	Oui on avait fait émergé toutes ces idées là.
04.30	Ch	Est-ce que des idées qui ont émergées qui sont dans le document, est-ce que ça a été pris en compte pour ...
04.38	St	Réutilisées, oui
04.41	Ch	Est-ce que tu as des exemples qui peuvent être donnés ?
04.43	St	Je pense surtout aux, travaux, aux travaux en groupe que j'avais pas spécialement développés et surtout ça m'a permis de préparer enfin, par rapport vraiment au SRG1 aussi de... parce que ça venait avant le SRG1 ?
04.52	Ch	Oui.
04.53	St	Oui donc par rapport au SRG1, comme j'étais en cycle 1, ça m'a permis justement de mieux articuler les travaux en groupe, de faire des systèmes d'ateliers. Pas spécialement aux groupes de niveaux mais justement de voir comment on peut s'organiser au niveau du temps pour, enfin, pour, gérer des groupes de travaux quoi.
05.10	Ch	D'accord. Est-ce qu'il y a un autre exemple où ? s'il y en a pas c'est pas grave
05.17	St	Si vous voulez… sur les supports pas spécialement. Oui, donc ça, ça se relie un petit peu avec la préparation spatiale aussi, on aurait pu en discuter un petit peu avec les collègues. Oui, sur les rituels aussi, j'ai entendu des choses intéressantes, des choses que je mettrai pas spécialement et que les collègues avaient déjà mis en place pendant leur SRF, que j'ai pu réinvestir sur mon SRG.
05.45	Ch	D'accord.

Annexe 32 : Verbatim du traitement de la situation interpellante en IFSI

FR = Formateur Référent ; EP = Étudiant participant ; E = Étudiant.

Formateur Référent : « On traite de la situation négative puis de la situation positive, dix minutes pour réexpliquer la situation en prenant la méthode QQOQCP, un temps de dix minutes durant lequel on questionne, on échange, on essaie d'en savoir un peu plus ; puis enfin on reprend les différents points pour y voir un peu mieux par rapport à la situation. »				
Sur la situation interpellante n° 1				
• L'étudiant a un temps de parole pour donner le maximum d'informations aux pairs – en utilisant la méthode QQOQCP – sur la situation interpellante qu'il a choisie				
00.12	EP	000 5 10 15 20 25 30	Voilà, donc je vais replacer la situation dans le contexte : nous sommes dans un service de médecine AV à l'Hôpital SC, euh c'est une patiente qui a quarante-quatre ans, mère, mère de deux enfants, mariée euh… qui est entrée donc pour un cancer métastasé pour sa première cure de chimiothérapie, euh… c'est une ancienne euh, une ancienne euh comment dire euh championne de… de [sport] donc elle a fait de multiples concours en France et à l'étranger donc une personne très axée sur l'apparence on va dire euh… et c'est aussi une personne très informée sur sa maladie voilà… euh c'est une fille de médecin et elle, elle, et elle a exercé autrefois la profession d'infirmière, donc elle est très, très au courant des soins qui lui sont pratiqués et euh de son, de sa maladie… donc ce qui a été difficile ça été euh les, les, le contact avec cette personne c'est la discussion qui a été mise en place de suite c'est-à-dire que euh elle joue, elle est très, très théâtrale on va dire c'est-à-dire qu'elle est expressive, elle euh, elle joue un peu avec ça et elle joue aussi sur la fatalité c'est-à-dire que moi par exemple quand je suis rentré une fois dans sa chambre pour lui faire un soin, de suite, de suite elle m'a décrit sa situation, de suite raconté son historique et euh elle m'a fait très vite comprendre que sa vie ce n'était pas pareil, que… qu'elle regrette ses années où elle faisait beaucoup de [sport] et que maintenant elle faisait constater aujourd'hui l'état dans lequel elle était. Ça c'est aussi pas évident à gérer d'une part parce que c'est une patiente relativement jeune, qu'elle a une maladie relativement lourde et tout simplement parce qu'elle cherche à vous concerner directement… voilà après ben… la difficulté surtout au niveau de la communication avec elle, parce que aussi jusqu'à présent je n'avais eu que des patients qui étaient d'une tranche d'âge entre 60 et 80 ans, voilà la difficulté elle était là	**4 – SP – TC – MSP – PR GT** **Identité de la patiente** Monde de l'infirmier par rapport au Monde du patient Deux mondes en opposition : dans le monde infirmier on passe de la maladie à la bonne santé, dans le monde du patient on passe de la bonne santé à la maladie Une atmosphère de la relation installée par la patiente Surprise de l'étudiant infirmier par rapport à une relation au patient déjà installée Monde du patient
02.46	E		Quel âge elle a, tu dis?	Investigation du monde du patient (âge)
02.47	EP	 35 40	Elle a quarante-quatre ans, quarante-quatre ans, une femme très axée sur l'apparence et donc se voir dégradée comme ça pour elle forcément ça ne doit pas être évident et euh je pense qu'elle le prend mal parce que justement elle cherche toujours à accabler les gens avec qui elle entre en communication et qu'elle peut, je pense que ça c'est un état, qu'elle n'a pas encore,… qu'elle n'a pas encore bien supporté… … Après ce	**4 – SP – TC – MSP – PR** Monde de l'infirmier Cependant il ne s'agit pas d'une patiente qu'il a pris en charge au cours du stage, tout au plus a-t-il donné les soins deux fois

		45 50	n'est pas une patiente que j'ai prise en charge à cent pour cent, c'est une patiente à qui j'ai prodigué quelques soins…, donc le dossier je ne le connais pas particulièrement… voilà… c'est une personne aujourd'hui qui se voit avec des… avec des… avec un… elle a un embonpoint qu'elle n'avait pas à l'époque où elle faisait beaucoup de [sport]… et donc ça elle le vit très mal, ça elle le vit très mal donc elle le fait ressentir aux autres au travers du dialogue et euh elle cherche de suite à vous concerner à… et à vous faire comprendre que bien sûr ce qu'elle vit aujourd'hui c'est très lourd mais voilà… Qu'est-ce que je pourrais rajouter d'autre ?	Monde du patient
04.29	E		[Inaudible]	Investigation dans le monde de l'équipe soignante (comportement de la patiente avec ses membres)
04.30	EP	55	Ben oui, oui… il y a les infirmières qui la connaissaient déjà d'autres services qui confirmaient un peu ce que je disais, que c'est une femme qui était dans le théâtralisme, qui était, qui s'exprimait beaucoup euh et qui cherchait de suite à concerner le personnel soignant, à accabler le personnel soignant sur la situation, ça était, ça n'a fait que confirmer ce que j'avais, l'impression que j'avais eu au premier abord	**4 – SP – TRa – MSP – P0 - GT** Monde de l'équipe soignante
05.04	E	60	Tu dis qu'elle avait un mari, elle n'en parlait pas du tout ?	Investigation dans le monde du patient (mari)
05.10	EP	65	Après les relations qu'elle avait avec sa famille euh je suis, je ne suis pas, j'ai pas pu observer quel comportement elle avait avec eux mais euh mais en tout cas euh elle cherchait à être entourée… … ça c'est sûr… c'est sûr après ça peut se comprendre parce que effectivement c'est une maladie qui est lourde à son âge en plus dans sa situation familiale, mère de deux enfants, mariée, à quarante quatre ans on ne sait pas ce que ça peut donner… on peut comprendre quelque part qu'elle cherche un réconfort quelque part, auprès des gens…	**4 – SP – TC – MSP – P0** Monde du patient
05.52	E	70	Surtout si c'est les seuls à qui elle peut parler	Hypothèse dans le monde patient
05.54	EP	75 80	C'est peut être les seuls à qui elle peut parler et puis c'est l'entourage le plus proche qui, qui est nommé… c'est les soignants, c'est son mari … d'un autre côté vraiment une grosse nostalgie au niveau de, de son apparence tu vois… aujourd'hui à force d'être alitée c'est une personne qui a voilà… des jambes assez conséquentes, une taille assez conséquente, une poitrine assez conséquente et pour une ancienne championne de [sport] on peut comprendre que… les transformations morphologiques lui causent quelques soucis au niveau psychologique	**4 – SP – TE – MSP – PR** L'hypothèse est reprise et développée en fonction des observations et des renseignements pris Monde du patient
06.30	E		Comment tu as réagi par rapport à ça, qu'est-ce que tu as réussi à lui dire,…	Investigation dans le monde de l'infirmier (débutant) en tant que professionnel (réactions, paroles)
06.33	EP		Non	
06.34	E		Aller dans la complaisance	Investigation dans le monde de l'infirmier (débutant) (réactions, paroles)

06.36	EP	85	Ben…Ouais… t'es un peu, tu es un peu obligé d'aller dans son sens, un peu, et de… d'acquiescer à ce qu'elle dit sans pour autant insister sur le côté fatal de sa pathologie mais, je vais pas lui dire « non mais ne vous inquiétez pas, c'est pas grave »… je vais pas lui dire ça, tout simplement…	**4 – SP – TE – MSP – PR** Le discours semble indiquer un lâcher prise en allant dans la complaisance Monde de l'infirmier
De 06.48 à 08.00, un étudiant en soins infirmiers entre dans la salle… dialogue avec ses pairs				
07.59	EP	90	C'était quoi ta question ? – rires -	
08.05	E		… C'était par rapport à ta réaction…	
08.07	EP	100	Ben oui, la réaction, ouais ben tu vas, tu vas dans son sens sans pour autant axer, accentuer sa fatalité mais voilà tu restes avec une oreille attentive je pense que c'était ce qu'elle cherchait aussi… … euh	**4 – SP – TE – MSP – PR – GE** « oreille attentive » Monde de l'infirmier
08.27	E		- *Inaudible* -	
08.28	EP		Euh…	
08.29	FR		Excusez-moi, je n'ai pas entendu	
08.30	E		Est-ce qu'elle avait des visites ?	Investigation dans le monde du patient
08.31	EP	105	Je sais que son mari est passé la voir, après en dehors de ça je me souviens qu'il y avait une soignante avec qui elle avait lié amitié dans un autre service qui allait la voir. Bon voilà, c'est l'entourage habituel des patients donc…	**4 – SP – TRa – MSP – PR** Relation monde du patient – monde de l'équipe éducative
08.53	E		Tu as parlé avec le mari ?	Investigation au niveau de la relation monde du patient – monde de l'infirmier
08.54	EP	110	Non je n'ai pas eu l'occasion de discuter, je ne l'ai même pas vu, c'est les infirmières qui disaient qu'il passait le soir… Je n'ai pas eu l'occasion de parler avec lui…	**4 – SP – TRa – MSP – P0**
09.04	E	115	Elle refusait pas quand même de voir, comme elle était ancienne championne de [sport], elle a son physique qui a changé, elle refusait pas quand même des visites de son mari ou de ses enfants qui ont du la connaître…	Investigation dans le monde du patient
09.17	EP	120 125	Oui, alors on pourrait croire que, que les gens qui l'ont connue à l'époque ben qu'elle pouvait éviter ces gens là qui l'ont connue à l'époque ben non pas spécialement, en tout cas pas ce qui concerne sa famille la plus proche, après je sais pas quelles relations elle avait avec ses amis ou effectivement elle avait, elle faisait ses concours, avec sa famille au moins, elle avait pas de réticence ; en tout cas une chose est sûre, elle avait du mal à s'accepter dans l'état physique dans lequel elle est aujourd'hui… Comme je l'ai dit tout à l'heure, une personne qui jouait son physique… … …	**4 – SP – TC – MSP – PR** Monde du patient
10.11	FR		D'autres questions ? … … …	
10.22	E		Par rapport à ses enfants, est-ce qu'ils venaient la voir ?	Exploration dans le monde du patient
10.25	EP		Ses enfants, en tout cas son mari, il venait tout seul	**4 – SP – TRa – MSP – PR** Monde du patient
10.28	E	130	Et ils avaient quel âge ? Tu sais pas ?	Exploration dans le monde du patient
10.30	EP		Pour moi, ils étaient en dessous de dix ans en tout cas, je ne sait pas où ils sont	
10.36	E		Elle en parlait, elle ?	Investigation dans le monde du patient
10.37	EP	135	Ben, pas plus que ça, pas plus que ça, après comme je l'ai dit je ne l'ai pas prise en charge, j'y passais, j'entrais en	**4 – SP – TC – MSP – PR**

		140	communication qu'avec elle, quand j'allais faire les soins, sinon à part ça… j'ai pas un dossier assez important pour dire… quel était l'état de la communication ; elle doit y penser parce qu'elle les évoquait, elle évoquait de temps en temps à, ses enfants… Elle n'avait pas renié toute sa famille bien sûr, de ce côté-là en tout cas j'en suis sûr	Monde du patient
11.14	E		Ça doit être dur de se projeter dans l'avenir, avec ses enfants	Hypothèse dans le monde du patient
11.17	EP	155	Oui… je ne sais pas non plus à quel stade du cancer elle en était, elle attaquait sa première chimio, je sais que ce qui l'inquiétait à l'époque, ah oui voilà, ce qui l'inquiétait à l'époque c'est la perte des cheveux, elle était en train de regarder des catalogues pour se choisir une perruque quoi… parce que son problème de l'époque en tout cas c'était sa perte de cheveux liée à sa première chimio… … …	**4 – SP – TE – MSP – PR** Monde du patient
11.52	E	160	Et toi, émotio émotionnellement… par rapport à sa maladie, son cancer, ça t'a touché, ça, parce qu'elle était quand même assez jeune ?	Investigation dans le monde de l'infirmier en tant que personne
12.00	EP		Là oui, tout à fait, c'est ça qui m'a	**4 – SP – TE – MSP – PR** Monde de l'infirmier
12.01	E		Et là	
12.02	EP	165 170	Ce qui m'a touché, c'est le fait qu'elle soit jeune, elle avait quarante-quatre ans et elle a un cancer si, si c'est assez dur, alors que la population de patients que j'avais jusqu'à présent c'est plutôt dans les quatre-vingts ans, bon à quatre-vingts ans, c'est pas plus compréhensible mais… en tout cas tu l'acceptes un petit peu mieux, voilà,… quarante quatre ans de par sa situation, de par son âge c'est assez difficile, c'est assez difficile et puis en plus le côté théâtral qu'elle mettait dans la communication c'était assez prenant …	**4 – SP – TE – MSP – PR** Monde des patients
12.50	E	175	Et tu as essayé de parler avec elle de ce qu'elle pensait de l'avenir, elle voyait quelque chose de positif, de… ?	Investigation au niveau de la relation monde du patient – monde de l'infirmier
13.00	EP	180	Non, honnêtement, je n'ai pas abordé ce… ce sujet là ; l'avenir, le devenir je ne l'ai pas abordé avec elle d'une part parce que je ne connaissais pas assez son dossier, ça c'est sûr et que là voilà et si le devenir voilà, il va rester plus grand-chose à connaître c'est une chose pas, très délicate à aborder, et je ne m'en sentais pas capable voilà tout simplement parce que je n'avais pas les bonnes données en mains …	**4 – SP – TC – MSP – PR** Monde de l'infirmier Nouveau lâcher prise avoué « *je ne m'en sentais pas capable* »
13.44	FR	185	Depuis combien de temps avait-elle… Alors quel type de cancer ?	Investigation dans le monde de la maladie
13.50	EP	190	Je sais que c'est un cancer qui… je sais qu'elle avait eu des cures de radiothérapie qui avait donné une irradiation au niveau de la tête du fémur, d'après ce que je sais c'est un cancer métastasé euh au niveau des poumons et après ça s'était généralisé …	**4 – SP – TC – MSP – PR** Monde du traitement Monde de la maladie
14.20	FR		Pronostic ?	
14.21	EP	195	Pronostic infirmier ?	
14.23	FR		Non, pronostic de la maladie par rapport aux médecins, qu'est-ce qu'il y a eu ? est-ce qu'il y a quelque chose qui avait été	Investigation dans le monde médecin

			dit ?	
14.31	EP	200	Euh…Comme je l'ai déjà dit je n'ai pas assez, j'étais pas assez sur le dossier pour… c'est vraiment une situation qui m'avait été difficile lors de mon stage, après c'est pas, c'est pas un dossier que j'ai eu réellement en mains	**4 – SP – TC – MSP – PR** Monde de l'infirmier
14.45	FR		Vous ne savez pas depuis combien de temps elle avait, il y avait eu découverte du cancer…	Investigation de la relation monde de la maladie- monde du patient
14.50	EP	205	Non, tout ça	
14.53	FR		Alors là c'était la première fois de chimiothérapie	Monde du traitement
14.55	E		La première fois de chimiothérapie	**4 – SP – TE – MSP – PR** Monde du traitement
14.56	FR		Et la radiothérapie ?	Monde du traitement
14.57	EP	210	Après plusieurs séances de radiothérapie qui lui avaient irradié la tête du fémur, entre temps elle m'avait raconté quelques anecdotes très cocasses, je vous raconterais pas là	**4 – SP – TE – MSP – PR** Monde du traitement
	E		Pourquoi tu nous les racontes pas ? [tout bas, en même temps qu'EP termine sa phrase]	
15.08	EP		Non c'est pas le lieu	
15.10	E	215	Pourquoi ?	
15.12	EP		ben parce que	
15.13	E		Tu en as trop dit maintenant [Tout bas]	
15.14	EP	220 225	Disons que elle m'a raconté ça, il y a des enfants je suis désolé – rires – non mais au niveau de… elle a eu des rapports sexuels avec son mari et… elle avait irradié, elle avait irradié elle avait irradié le sexe de son mari, anecdote qu'elle m'avait racontée entre autres… disons que… qu'elle vous raconte ça alors que vous ne l'avez vu qu'une fois… voilà… qu'une personne puisse se libérer aussi facilement… mais après moi, je vous l'ai dit je ne connais pas assez le dossier	
15.58	FR		C'est une personne qui était alitée	Investigation du Monde du patient
16.01	EP		Non, non, elle était alitée mais elle faisait sa toilette partiellement toute seule, elle demandait juste de l'aide pour le dos voilà, juste ; non, elle était relativement autonome	**4 – SP – TC – MSP – PR** Monde du patient
16.14	FR	230	Souffrait-elle ?	Investigation du monde du patient
16.15	EP	235	Elle souffrait, elle a souffert lors de sa première chimio, elle a énormément souffert, surtout le lendemain quand elle a commencé à avoir les effets secondaires surtout le lendemain au niveau de tout ce qui est diarrhée, tout ce qui est vomissements… Moi, je me souviens, je suis entré dans sa chambre le lendemain de la première chimio, et bon effectivement elle avait connu tous les effets secondaires de le chimio à savoir diarrhée et vomissements et certes dans la chambre il y avait [*inaudible*] et elles étaient toutes réunies…	**4 – SP – TC – MSP – PR** Monde de la maladie
16.53	FR	240	Vous voyez autre chose ? Je ne sais pas moi, je ne veux pas couper par rapport à d'autres… Qu'est-ce que vous appelez théâtre ?	Demande de définition du mot « théâtre »
17.00	E	245	Théâtre ça veut dire qui a été très expressive et que euh et… on avait presque le sentiment que c'était euh je ne doute pas qu'elle est, qu'elle souffrait vraiment, mais presque le sentiment que c'était joué, c'est là ou je dis qu'elle cherchait [*inaudible*] qu'on s'intéresse à elle tout simplement voilà. Le	

			côté théâtre c'est ça que je veux dire, c'est ça que je veux dire, une personne très expressive et à mettre du volume dans tout ce qu'elle disait quoi…	
17.43	E*	250	Après ça pouvait être parce qu'elle… tu n'as pas trop connu le mari ou les enfants, peut-être qu'elle faisait tout ça parce qu'elle n'était pas trop entourée	Hypothèse d'explication n° 1 sur le comportement de la patiente
17.54	EP		Peut-être	
	E*		…	
17.57	EP	255 260	Peut-être qu'elle n'était pas assez comprise de ce côté, moi j'ai mis ça plutôt sur le côté qu'elle avait une grave pathologie, qu'elle était jeune et que… je pense que ça peut être un moyen pour elle de… pas de se rassurer mais de passer… de passer… ses séances de chimio, de passer tous ces jours à l'hôpital, de se sentir un peu, qu'on se centre un peu sur elle quoi, tout simplement	**4 – SP – TC – MSP – PR** Hypothèse d'explication n° 2 sur le comportement de la patiente
18.29	E		Et est-ce que tu sais si c'était juste avec toi ou avec le reste de l'…	Investigation dans la relation monde du patient - monde de l'équipe soignante
18.31	EP	265 270	Non, non avec tout le monde, c'est ce que j'ai dit tout à l'heure, quand j'en ai parlé à d'autres infirmières par exemple, il y avait des infirmières qu'elle connaissait d'autres services et qui m'ont confirmé exactement ce je disais c'est quelqu'un qui est très expressive, c'est quelqu'un qui cherchait, qui concernait directement les soignants qui se, qui se confiait facilement, j'ai eu le même son de cloche de la part du personnel	**4 – SP – TRa – MSP – PR** Monde de l'équipe soignante
18.58	E		Est-ce que l'équipe a pensé à lui faire rencontrer un psychologue…	Investigation dans le monde du traitement (psychologique)
19.01	EP	275	Alors le psychologue, non elle n'a pas eu de consultation psychologique, voilà, il n'y en a pas eu de demandée ni de sa part ni de la part du personnel, de l'équipe soignante… si ça se trouve elle a déjà consulté auparavant ou [*inaudible*]	**4 – SP – TC – MSP – PR** Monde du traitement
19.29	E		Si elle a besoin de se montrer comme ça, [*inaudible*]	
19.42	EP	280	Moi je mettais plutôt ça sur pas sur d'être à l'hôpital, d'être à l'hôpital, vue la chimio, voilà je mettais tout ça la dessus alors psychologue, encore une fois voir un psychologue c'est bon si aussi le patient fait la demande voilà, les malades,	Avis professionnel (issu de la formation ?)
20.06	E		… [*inaudible*]	
20.07	EP		c'est valable si le patient fait la demande	Avis professionnel (issu de la formation ?)
20.19	E	285	Cela a pu être négocié mais tu ne sais pas vraiment	
20.20	EP		Mais non je n'ai pas, cela a pu être fait après que je sois parti, au dernier jour de stage ça n'avait pas été fait…	
20.36	FR		D'autres questions ?... Vous n'avez pas autre chose à rajouter ? *(en s'adressant à l'Etudiant Participant)*	
20.50	EP	290 295	Non, je pense avoir dit tout ce que je savais en tout cas… Moi quand j'ai quitté, c'est une personne qui, j'axe là-dessus, qui jouait énormément sur l'apparence, je me souviens quand je l'ai quittée, elle était toujours très maquillée, avec des faux cils c'était, c'était assez révélateur de… du personnage… toujours bien pomponnée…	
21.31	FR		En fait qu'est-ce qui vous a gêné le plus ?	Investigation dans le monde de l'infirmier (en

				tant que professionnel ou en tant que personne ?)
21.36	EP	300 305	Ah, ce qui m'a gêné le plus, c'est une personne jeune avec une lourde pathologie et qu'elle soit dans le théâtre, moi ça m'a, ça m'a, ça m'a rendu la situation difficile parce que jusqu'à présent je n'ai eu affaire qu'avec des personnes de quatre-vingts ans qui n'ont pas la même attitude, qui n'ont pas la même situation et on se sent un peu bête quand elle commence à vous concerner dans sa maladie, on sait pas si elle veut, on sait pas… quand elle te dit « Vous savez, moi j'ai connu mes plus belles années de ma vie, j'étais une championne de [sport], regardez ce que je suis à l'heure actuelle »	**4 – SP – TC – MSP – PR** Habitus Ecart avec l'habitus d'où situation difficile
22.14	E		Pourquoi tu dis que ça te concerne ?	Monde de l'infirmier (en tant que personne ?)
22.16	EP	310	Elle, elle s'ouvre quand même, c'est la première fois que je la voyais, elle s'ouvre très facilement, tu vois c'est, je sais pas, moi j'ai eu l'impression, qu'elle se confie très facilement	**4 – SP – TC – MSP – PR** Monde de l'infirmier
22.29	E		Nous personnel soignant, je crois qu'on est là pour les entendre se plaindre, pour ça puisqu'elle va le dire à sa famille, à son mari, c'est pour ça que je ne comprends pas pourquoi ça t'interpelle quand elle se livre autant	**4 – SP – TC – MSP – PR** Monde de l'infirmier Valeur Des représentations en opposition
22.49	EP	315	Parce que quarante-quatre ans, parce que, si, si c'est ça, c'est sa jeunesse qui est… quarante-quatre ans et que	**4 – SP – TC – MSP – PR** Monde du patient
22.59	E		Parce que, vu qu'elle est jeune et qu'elle parle	**4 – SP – TE – MSP – PR** Investigation du regard du monde de l'infirmier sur le monde du patient
23.04	EP	320	Je ne sais pas, non, non c'est plutôt le côté théâtral, la personne voilà qui a quatre-vingts ans il disait, il disait voilà « j'ai le cancer », je n'ai pas encore rencontré un patient qui à quatre-vingts ans disait qui s'étalait autant sur sa vie vécue quoi…	**4 – SP – TC – MSP – PR** Ecart avec l'habitus
23.26	E		En fait ça t'a fait peur qu'elle te raconte tout ça, d'un coup…non ?	Investigation sur un sentiment monde de l' infirmier en tant que personne
23.30	EP	325	C'était changeant par rapport aux situations que j'avais connues jusqu'à présent et	**4 – SP – TC – MSP – PR** Ecart avec l'habitus
23.34	E		Elle se plaignait tout le temps… tu savais pas comment réagir ?	Investigation sur une réaction monde de l'infirmier en tant que professionnel
23.37	EP	330 335	Moi j'en parlerais pas en termes de plaindre parce que ça c'est péjoratif, en tout cas elle n'hésitait pas à s'exprimer largement sur sa situation, sur… sur ce qu'elle avait vécu et dans l'état elle était aujourd'hui. Et ça c'était… de voir quelqu'un qui vous en parle si facilement en fait c'est assez surprenant. D'habitude pour beaucoup de patients il faut chercher à savoir ce qu'il a, dans quel état ils sont, et là tout d'un coup, c'est la première fois que je la voyais, elle vous disait tout c'est impressionnant voilà la situation était difficile dans ce sens là	**4 – SP – TC – MSP – PR** Monde de l'infirmier Monde du patient
24.22	FR		Alors, on va reprendre maintenant point par point…	

Annexe 33 : Résultat de l'analyse du traitement de la situation interpellante négative en IFSI

Nature du **PUBLIC : 4**
15 étudiants infirmiers 1ère année

Action de **FORMATION : SP**
Suivi pédagogique du 3ème stage

Nature de la **TRACE**					
TE	**TC**	**TM**	**TT**	**TRa**	**TRé**
11	19	-	-	5	-

ORIGINE de la trace	
MSP **Mise en situation professionnelle**	**F** **Formation**
35	-

Lien avec une **PRATIQUE**				
PA **P à venir**	**PI** **P« Irréalisable »**	**PP** **P en projet**	**PR** **P Réalisée ou observée**	**P0** **Pas de Pratique**
-	-	-	30	5

Liens avec des **GESTES** professionnels			
GA **Geste d'Atmosphère**	**GE** **Geste d'Etayage**	**GP** **Geste de Pilotage**	**GT** **Geste de Tissage**
	2		2

RESSOURCES
-

Mise en jeu d'un **S**AVOIR
-

VALEUR
1

MONDES dans lesquels s'inscrit la trace						
Monde de l'infirmier	**Monde du patient**	**Monde de la maladie**	**Monde de l'équipe soignante**	**Monde du traitement**	**Monde des médecins**	**Monde des patients**
12	12	2	2	5	-	2
Relations Monde de l'infirmier - Monde du patient						2
Relations Monde de l'équipe soignante - Monde du patient						1

MONDES dans lesquels s'inscrit l'investigation						
Monde de l'infirmier	**Monde du patient**	**Monde de la maladie**	**Monde de l'équipe soignante**	**Monde du traitement**	**Monde des médecins**	
8	10	1	1	3	1	
Relations monde de l'infirmier - monde du patient						4
Relations Monde du patient – Monde de l'équipe soignante						1

Annexe 34 : Décompte des interventions lors du traitement de la situation interpellante négative en IFSI

Nature du **PUBLIC : 4**
Etudiants infirmiers 1ère année

Action de **FORMATION : SI**
Traitement de la situation interpellante

Durée de l'enregistrement	24 min 30
Temps d'intervention	24 min 16

Interventions du formateur (FR)	
Nombre d'interventions	13 soit 14.13 % du nombre d'interventions
Temps d'intervention	0 min 48 sec (48 sec) soit 3.3 % du temps d'intervention
Temps maximum d'intervention	0 min 08 (08 sec)
Temps minimum d'intervention	1 sec

Interventions des pairs (E)	
Nombre d'interventions	34 soit 36.95 % du nombre d'interventions
Temps d'intervention	2 min 43 (163 sec) soit 11.2 % du temps d'intervention
Temps maximum d'intervention	20 sec
Temps minimum d'intervention	1 sec

Interventions de l'étudiant participant (EP)	
Nombre d'interventions	45 soit 48.92 % du nombre d'interventions
Temps d'intervention	20 min 45 (1245 sec) Soit 85.5 % du temps d'intervention
Temps maximum d'intervention	2 min 34
Temps minimum d'intervention	1 sec

Annexe 35 : Le document distribué aux stagiaires au cours du retour sur une visite formative « extraordinaire »

Extraits de séance

En 6°, première séance de géométrie
Thème : droite, demi-droite, segment

▪ E : *Un segment, c'est un trait délimité des deux côtés.*

▪ P trace au tableau ceci :  puis demande

"*ça, c'est une droite* ?"

E : *oui, on peut la prolonger* !

▪ E : *une demi-droite, c'est infini d'un côté et pas de l'autre, un segment, c'est fini des deux côtés.*

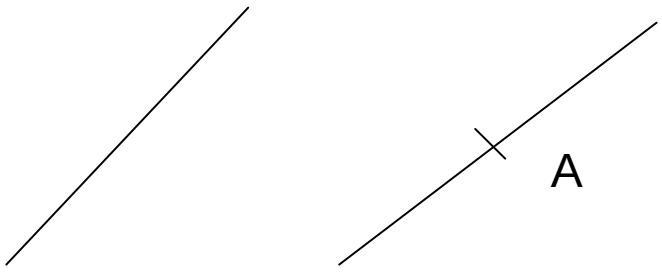
▪ P trace au tableau ceci :  puis demande

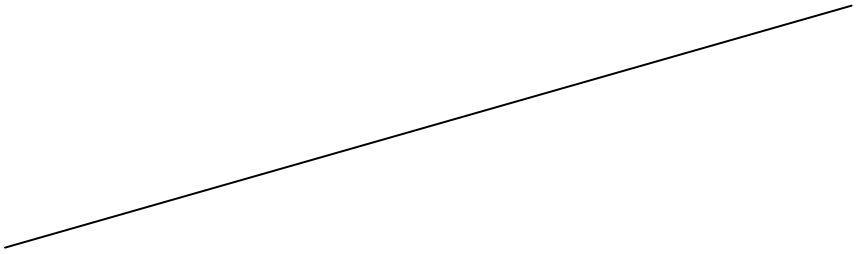
"*j'ai une droite, est-ce qu'il y a des points dessus* ?"

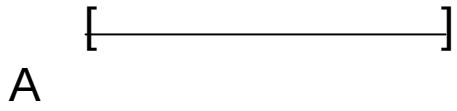
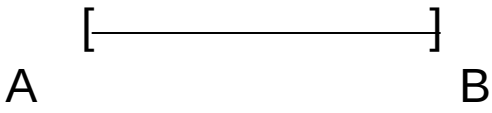
E : *non.*

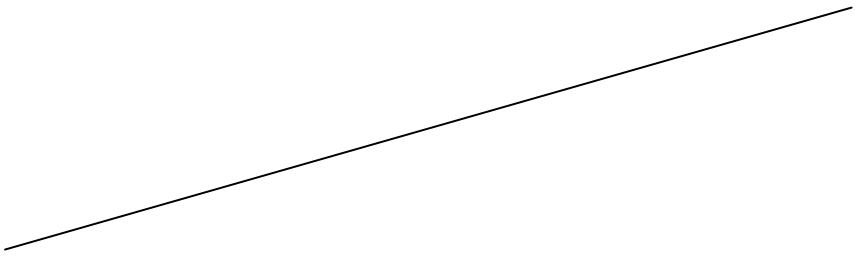
Annexe 36 : Verbatim d'un retour sur une visite formative « *extraordinaire* »

00:45:51	For1	En parlant de phrases qui ont été dites, puisque vous me tendez la perche, je vous propose… Quelques extraits de séance… En classe de sixième. Alors c'était la première séance de géométrie de l'année, eh, et le prof voulait parler de droites, demi-droites et les segments, donc si je me trompe quand je raconte il faut me couper la parole ou bien m'arrêter, et je pense que l'esprit du prof c'était… Des reprises ça, c'était déjà vu par les élèves, d'accord, et le prof demande un travail tout ça, je ne vais pas tout vous raconter je vais vous rendre compte de certaines phrases propo… produites par les élèves ou du moins ce que j'en ai noté… Il peut y avoir des petites différences, bon… J'ai fait une photocopie alors on va, si vous voulez prendre des notes, faites passer, je crois qu'il y en assez… **Extraits de séance** **En 6°, première séance de géométrie** **Thème : droite, demi-droite, segment** ▪ E : *Un segment, c'est un trait délimité des deux côtés.* ▪ P trace au tableau ceci : puis demande "*ça, c'est une droite* ?" E : *oui, on peut la prolonger* ! ▪ E : *une demi-droite, c'est infini d'un côté et pas de l'autre, un segment, c'est fini des deux côtés.* ▪ P trace au tableau ceci : puis demande "*j'ai une droite, est-ce qu'il y a des points dessus* ?" E : *non*. Il y a un élève à un moment qui dit « un segment, c'est un trait délimité des deux côtés. » Il faut dire qu'il y avait beaucoup d'échanges entre le prof et les élèves et du coup c'était très riche parce qu'on a eu les points de vue d'élèves que je vous ai photocopiés. À un autre moment le prof trace ça au tableau et demande « ça c'est une droite ? » et un élève dit « oui on peut la prolonger ». D'accord ? Autre chose, un élève dit « une demi-droite, c'est infini d'un côté et pas de l'autre, un segment, c'est fini des deux côtés. » Et puis vers la fin de la séance le prof sent…, je pense que le prof sentait qu'il y avait quelque chose, il avait mal entendu, et là il a eu, j'ai trouvé ça génial, là il a eu, il s'est vraiment sorti de sa leçon, il a dit : « bon, voyons », il trace ça au tableau et demande « j'ai une droite [ça c'est une droite, oui j'ai une droite], j'ai une droite est-ce qu'il y a des points dessus ? » et un élève a dit « non ». Alors je vous laisse réfléchir cinq minutes et je vous demande à deux, à trois, à quatre, etc. d'essayer à partir de ces phrases d'imaginer ce qu'il y a dans la tête des élèves, donc ne répondez pas tout de suite, qu'est-ce que ça vous apporte, ces phrases d'élèves. Voilà, je vous laisse tranquilles vous pouvez travailler par voisinage ou entre vous. A noter en sixième, et les élèves participaient bien et le prof posait plein de questions… Il faut du temps pour…, vous en parlez entre vous, relire.
		Les groupes se mettent au travail
00:49:52	For1	*En aparté au For 2 pendant que les groupes qui se sont constitués travaillent :* quand il arrive des choses si extraordinaires, partir du matériel, j'ai mis en

		veilleuse le programme de la journée mais ça c'est fondamental, il y a tout l'enseignement de la géométrie du collège … *inaudible* … L'autre jour ils devaient proposer des erreurs d'élèves et on devait travailler là-dessus à partir de ça, enfin j'ai écrit au tableau, je leur posais la question de comment ils présentent les calculs dans lesquel il y a le = ; de les faire réfléchir en parlant de choses, alors là aussi j'attends que l'occasion se présente pour en parler et en fait je leur propose après ça un petit document sur le statut du = et je leur demanderai de le lire et on en reparlera plus tard quand ils reviendront parce que ce sont des textes qui dérangent les gens quand … *inaudible.*.. J'attends que ça vienne tu vois et donc le reste …*inaudible…*
00:51:14		*…Travail des groupes…*
00:54:00		*… Régulation avec St 8 en aparté d'un problème de visite formative…*
00:55:27	For1	Est-ce quelqu'un a quelque chose à dire ?
00:55:29	St	Moi sur la dernière question le problème, le principal problème
00:55:39	For1	Qu'est-ce que vous avez encore à dire
00:55:41	St	Une droite c'est un trait donc après il voit pas
00:55:44	For1	Alors qu'est-ce qu'il y a quand l'élève dit « la droite c'est un trait » ?
		…
00:55:48		Il y a confusion entre
00:55:50	St 8	Représentation et …
00:55:52	For1	Voilà
00:55:53	For1	Il y a confusion entre représentation et …
00:55:54	St	L'objet mathématique
00:55:55	St	L'objet mathématique sur lequel on travaille et vous avez la confusion entre dessin et figure ça y est c'est foutu, c'est foutu avec ça, avec ce malentendu l'élève de collège ne comprendra rien à ce que veut faire le prof et c'est légitime, il y a des élèves très intelligents qui se disent « mais qu'est-ce qu'il fait le prof ? » … De A jusqu'à Z. L'élève qui arrive de sixième la droite c'est le trait d'accord ? donc là, dans cette phrase il vous dit déjà, le problème énorme de la géométrie de collège. Autre chose ?
0.56.58	St 8	Je pense qu'ils sont beaucoup attachés aux notations, si on avait mis un point sur la droite ils auraient pu dire qu'il y avait un point.
00:57:07	For1	Là c'est exactement ça et en fait c'est exactement ça donc si pour l'élève là il n'y a pas de points de la droite et là il y a un point,  Cette droite a un point …*le formateur 1 montre sur le tableau la droite située à droite...* Donc qu'est-ce qui se passe. Il n'existe pour l'élève que les points qui sont marqués
00:57:32	St 8	Qui sont marqués …*en même temps que le For1…*
00:57:34	For1	Là il y en a un … *montrant toujours la droite située à droite…* Si une droite c'est un trait ce n'est absolument pas vu comme… Qu'est-ce que c'est pour vous une droite ?
00:57:42	St	Un ensemble de points
00:57:43	For1	C'est un ensemble de points, pour l'élève ce n'est pas un ensemble de points. Il

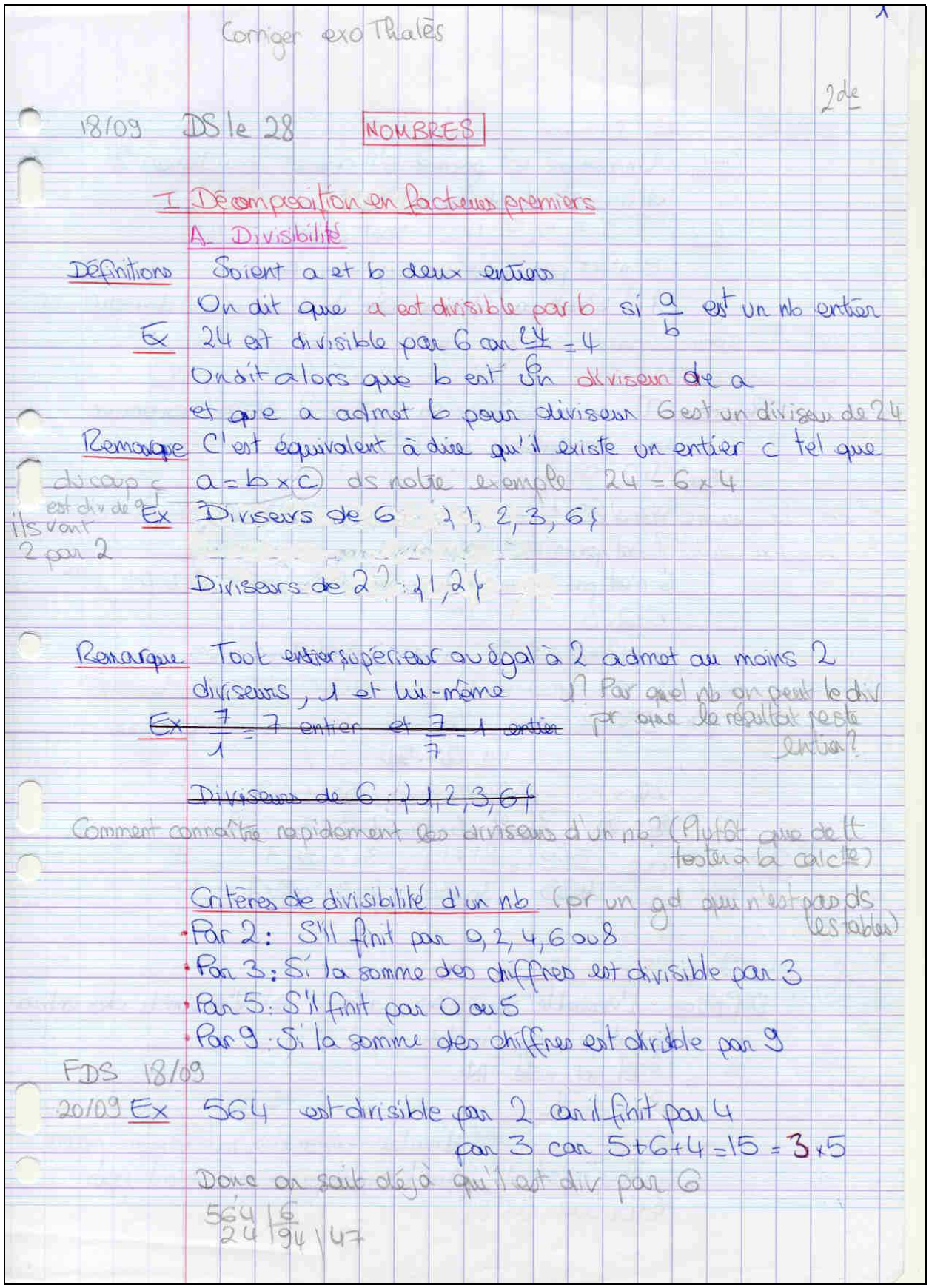
		n'existe que ce qu'il voit, et encore plus dans le dessin que l'on croit d'accord il le dit là l'élève. Ça va ?
00:58:07	St	Après il y a le problème aussi par exemple par rapport à la première question qui est le fait que qu'on ne peut pas représenter une droite
00:58:19	For1	Alors oui il y a la représentation, là il y a le problème de la représentation de la droite et là pour vous est-ce que ce n'est pas une opportunité justement… Là il y a une opportunité de faire la différence entre la figure, enfin l'objet mathématique et sa représentation. Quel est le problème ? Une droite c'est un ensemble de points qui n'est jamais défini je vous le signale quand même qui n'est jamais défini au niveau du collège hein et il est… Il est ?... illimité d'accord ? Tandis que quand vous dessinez un trait pour représenter une droite,
00:59:20	St	…
00:59:21	For1	Vous pouvez représenter, est-ce que vous pouvez dessiner un trait illimité et bé non alors l'élève vous dit « on peut prolonger un peu », bon il est content, mais essayez de faire ça, il se rassure, est-ce que vous pouvez continuer et ben vous allez avoir des problèmes un jour ou l'autre et quand bien même vous commenceriez à écrire sur le ta…, sur le mur etc. est-ce que quelqu'un peut dessiner un trait qui ne s'arrête jamais. Ben non c'est techniquement impossible
00:59:53	St	Il n'y arrivera pas
00:59:54	For1	Exactement et vous vous rendez compte les idées que vous avancez et là y a blocage et c'est nécessaire que ce blocage soit ressenti par l'élève ; une représentation d'un objet mathématique ne sera jamais l'objet ! Et il faut le dire ! C'est une entrée pour le dire, c'est le moment de le dire, il faut accepter l'objet mathématique droite et en disant ça commencer à parler de ses propriétés. Hein ! D'accord ? Et donc en fait en géométrie on travaille sur des ensembles de points, la droite c'est un ensemble de points, illimité et on ne peut pas rendre compte on va juste, on va juste… Heu… Faire une représentation avec des conventions. Et alors les conventions je ne sais pas si vous vous rendez compte mais il y en a beaucoup, plus qu'on ne croit, l'élève en primaire, il a appris que ça c'était un point, des fois c'est ça un point… …*Le formateur trace au tableau…*  Et c'est bien pour ça que l'élève ici vous dit il n'y a pas de point, quand je trace un trait … *le For1 trace un trait au tableau….*  Et que je ne mets rien d'autre dessus, convention : je veux représenter une droite pourquoi ? parce que comme E. il n'y a rien indiqué je pourrais encore la prolonger ce qui veut bien dire que je pourrais aller où je veux si je pouvais mais ce trait c'est plein de points même s'ils ne sont pas marqués. Au fait il y a combien de points ?
1.01.57	St	Une infinité
1.02.01	For1	Ça ils ne vont pas vous le dire, hein… Je ne sais pas ce qu'ils vont dire mais il

		faut en parler… Il faut commencer à parler d'infinité de points, euh même si tous ne comprennent pas du jour au lendemain, hein ? Un enfant vous n'attendez pas qu'il parle pour lui apprendre à parler, vous lui parlez et c'est comme ça qui apprend à parler donc n'attendez pas que les concepts soient là pour en parler ça ne veut pas dire que du jour au, enfin parce que vous en aurez parlé une fois que tout le monde aura compris, c'est des questions qu'il faut ramener tout le temps, hein ça va ? et puis un segment c'est fini des deux côtés… On est toujours dans les mêmes choses…
1.03.00	For1	Il y a une ambiguïté énorme, un contresens : un segment est limité, est-ce qu'on peut employer le mot fini ? c'est l'occasion en sixième de dire, il y a combien de points alors bien sûr l'élève doit savoir qu'ici : … *au tableau.…*  il y a des points, hein, l'élève, l'élève de primaire il en voit que deux. On a compris maintenant avec ça et ça a enlevé bien lorsque l'élève a sorti ça à la fin, on a compris les problèmes et tout c'était, voilà, c'était très bien d'avoir posé ces questions-là donc pour un élève moyen là il y a deux problèmes alors il faut le provoquer, il faut se mettre d'accord, ça c'est une convention, hein, euh et bien quand le prof de maths emploie cette convention qu'est-ce qu'il veut dire, c'est vrai que l'ensemble est limité donc au-delà je pourrais continuer le trait mais le segment lui s'arrête.  Et combien il y a de points entre A et B ? il y en a une infinité, bon et ils n'auront pas tous compris forcément infinité mis à part dans leur monde virtuel … *inaudible.…* Vous savez ça ne choque pas tant que ça, si vous n'en parlez jamais vous croyez que la notion d'infini va s'installer ? D'autres choses à dire ?
		… *silences.…*
01:04:56	For1	Est-ce que ça vous paraît difficile ces quelques phrases ?
		… *silences.…*
01:05:14	St 8	Il y a du travail
01:05:15	For1	Il y a du travail, ça c'est sûr
		… *rires.…*
01:05:18	St 2	d'où les problèmes pour la géométrie du passage du primaire à la sixième, au collège
01:05:24	For1	Tous les problèmes, toutes les ruptures euh dans l'enseignant de la géométrie en primaire entre primaire et collège et certains lisant le programme peuvent dire au ça, ils l'ont déjà vu, ce n'est pas du tout pareil et c'est bien plus difficile d'installer une notion en rupture qu'en continuité, alors le prof qui lit le programme de sixième qui dit il n'y a rien à faire, ça va pas là, hein ? C'est un contre sens ! D'accord. Bon.
01:06:02	St	Il faut passer d'une géométrie des dessins à une géométrie de concepts
01:06:08	For1	En gardant les mêmes dessins
01:06:10	St	… Inaudible…
01:06:11	For1	Vous vous rendez compte de leurs difficultés ? si vous ne la parlez pas si vous ne

		leur dites pas que c'est différent, ils peuvent pas comprendre, ça va ? et alors tout est vraiment convention, tout est convention. Mais dire que là il y a des points, même moi je n'aurais pas pensé à le dire. En fait il faut le dire, je m'aperçois que cet élève, sa réponse m'a appris ça. Souvent je vous ai dit écoutez les paroles des élèves, il y a tout, il y a tout le programme, tous les termes à travailler pour installer la géométrie de collège… Je trouve… Moi j'ai trouvé cette séance extraordinaire, c'était génial. Alors c'est génial si on en fait quelque chose. Attention, ce qui est génial c'est le contenu qu'on peut en tirer et qu'est ce qu'on peut en déduire pour enseigner la géométrie etc. donc au niveau degré la séance s'est passée comme elle s'est passée, mais c'est le matériel qu'elle propose pour travailler qui est génial. D'accord ? Et comment se fait-il qu'on ait eu accès à tout ça ?
		… *silences…*
01:07:37	St 8	Parce qu'elle parle
01:07:38	For1	Et oui parce que le prof, le prof voulait se faire comprendre, voulait savoir ce qu'il y avait dans la tête des élèves et ils sont en confiance et ils parlaient volontiers… de maths… hein… et c'est en laissant parler les élèves que l'on voit émerger des conceptions, et ça nous aide à savoir ce que l'on va faire avec les élèves, ça nous aide à voir où sont les problèmes, écoutez vos élèves, faites-les parler. D'accord ? ça va ?
01:08:11	For2	Je peux me permettre une remarque
01:08:13	For1	Vas-y, vas-y
01:08:14	For2	Parce que moi je réagi avec le « dessus », c'est-à-dire que quand vous mettez un point sur la droite, est-ce que vous désignez un point ou est-ce que vous le rajoutez dessus pour le signaler ?
		…Inaudible…
01:08:29	For2	Parce qu'en fait vous tracez la droite donc vous faites l'infinité de points et ensuite vous désignez un point de cette droite en le marquant
01:08:39	For1	Voilà, attention au vocabulaire
01:08:41	For2	Et en fait, vous mettez euh... je mets un point sur la droite.
01:08:44	For1	Alors...
01:08:45	For2	En fait je rajouterais, c'est comme si vous rajoutiez un point sur la droite, donc en fait l'élève il a raison quelque part…
01:08:50	For1	Ah non personne n'a dit qu'il avait tort, je veux dire
01:08:55	For2	Non mais
01:08:57	For1	Si tu veux l'idée…
	St 8	
01:08:58	For2	Déjà je trace ça,  Je représente, il faut arrêter de dire c'est une droite, je représente une droite et il faut l'amener comme un ensemble de points. D'accord ? Et ces points si je veux parler d'un point en particulier, je vais lui donner un statut et lui donner un nom
01:09:15	For2	Lui donner un nom … *en même temps que For1…*
01:09:15	For1	Pour le faire ressortir. Et oui mais le problème c'est qu'on peut traiter la géométrie de primaire sans donner d'étiquette au nom de point. Ça aussi c'est une nouveauté bon. Pratiquement tous les enseignants de primaire donnent des

		noms aux points. Ce n'est pas obligé. Y a ce problème là en plus. D'accord ? Et effectivement, et tout ça doit être dit par le prof et si vous ne le dites pas l'élève s'imagine ce qu'il a envie de s'imaginer et ça va toujours être, s'il ne veut pas être déstabilisé, ça va toujours être plus possible en continuité avec ce qu'il a déjà fait. L'enseignement de la géométrie doit être installé en rupture avec ce qui a été fait en primaire. Les élèves ils vous le disent. Ça va ? bon vous y réfléchirez… hein mais je trouve que quand on a eu accès à ça on ne peut plus concevoir l'enseignement de la géométrie d'abord de façon simple et puis comme on faisait avant. Je trouve très, très beau ce qui s'est passé là.
01:10:28	St 2	Il faut vraiment être en situation pour imaginer ça
01:10:30	For1	Oui mais avec la même situation on peut imposer des tas de trucs aux élèves, on dit je veux…, on veut arriver au bout de l'activité que j'ai prévue et tout ça et on peut passer à côté de tout ça mais ça c'est dans la tête des élèves
01:10:44	St 2	
01:10:46	For1	Donc mais voilà c'est quand même ça qui a fait la richesse de la séance, c'est que les élèves ont pu euh,… D'abord ils se sentaient en confiance, ils ont pu poser les questions, le prof a tenu compte des questions et ça adonné ça, le problème c'est que si vous êtes un prof, vous menez cette séance vous n'allez pas forcément entendre tout cela, il y a plein de choses qu'on a entendues au fond, qu'on a pu noter, euh… quand vous êtes dans l'immédiateté comme ça vous faites le cours vous répondez, vous gérer, vous ne l'avez pas toujours le temps de noter ces choses-là hein ? d'où l'intérêt d'avoir des observateurs, le considéraient pas comme quelque chose de pénible… C'est une richesse, bien sûr surtout si les gens jouent le jeu et si l'on donne des choses à observer, je ne l'ai pas mis là mais il y a une élève qui a dit à un moment « mais pourquoi on fait tout ça ? » Vous y réfléchirez, là aussi ce n'est pas une discussion fermée, au contraire. J'espère que ça vous ouvre des pistes, je pense qu'on en reparlera et donc je remercie St , vous voyez que les visites formatives nous proposent un matériel très riche, hein, c'est comme ça qu'il faut le voir. Vous voulez ajouter des choses. Là… non… d'accord… Bien…

Annexe 37 : La fiche de préparation intitulée « Nombres »



Corriger exo Thalès

2de

18/09 DS le 28 NOMBRES

I Décomposition en facteurs premiers

A. Divisibilité

Définitions Soient a et b deux entiers

On dit que a est divisible par b si $\frac{a}{b}$ est un nb entier

Ex 24 est divisible par 6 car $\frac{24}{6} = 4$

On dit alors que b est un diviseur de a

et que a admet b pour diviseur 6 est un diviseur de 24

Remarque C'est équivalent à dire qu'il existe un entier c tel que

du coup c est div de a ils vont 2 par 2

$a = b \times c$ ds notre exemple $24 = 6 \times 4$

Ex Diviseurs de 6 : {1, 2, 3, 6}

Diviseurs de 2 ? : {1, 2}

Remarque Tout entier supérieur ou égal à 2 admet au moins 2 diviseurs, 1 et lui-même

Ex ~~$\frac{7}{1} = 7$ entier et $\frac{7}{7} = 1$ entier~~

~~Diviseurs de 6 : {1, 2, 3, 6}~~

1? Par quel nb on peut le div pr que le résultat reste entier?

Comment connaître rapidement les diviseurs d'un nb? (Plutôt que de tt tester à la calcte)

Critères de divisibilité d'un nb (pr un gd qui n'est pas ds les tables)

- Par 2 : S'il finit par 0, 2, 4, 6 ou 8
- Par 3 : Si la somme des chiffres est divisible par 3
- Par 5 : S'il finit par 0 ou 5
- Par 9 : Si la somme des chiffres est divisible par 9

FDS 18/09

20/09 Ex 564 est divisible par 2 car il finit par 4

par 3 car $5+6+4 = 15 = 3 \times 5$

Donc on sait déjà qu'il est div par 6

564 | 6
24 | 94 | 47

B. Nombres premiers

Déf Un nombre est premier s'il admet exactement 2 diviseurs, 1 et lui-même

Ex : 2, 3, 5, 7, 11 ... sont premiers

9 n'est pas premier car div. par 3

1 ? n'est pas premier car il n'a qu'un seul diviseur et 0 ?

A part 1, comment peut-on dire qu'un nb n'est pas premier ?
→ parce qu'il a des div. [Liste des nb 1ers < 100 en p. 18]

Théorème Tt entier supérieur ou égal à 2 et soit premier, soit produit de nb 1ers

Ex 42 est-il premiers ? Non 6×7=42

42 = 6×7 est-ce qu'on l'a écrit comme produit de nb premiers ?

7 est premier

6 n'est pas premier donc on peut l'écrire C pdt de fct 1ers

6 = 2×3 2 et 3 1ers

=> 42 = 2×3×7 avec 2, 3 et 7 premiers

A quoi ça sert ? A trouver une fraction irréductible rapidement

Ex Décomposer 21×15 (G) et 30×35 (D) à vous ! réduire

21×15 = 3×7×3×5 = 3×3×5×7

30×35 = 6×5×7×5 = 2×3×5×5×7

demander comment ça peut

$dc\ \frac{315}{1050} = \frac{21\times15}{30\times35} = \frac{3\times3\times5\times7}{2\times3\times5\times5\times7} = \frac{3}{10}$

Donner le DM prio 25/09

20/09

II Ensembles de nombres

Définition • L'ensemble des entiers naturels est l'ensemble des entiers positifs, qui inclut 0.

Il est noté $\mathbb{N}$

Par exemple ?

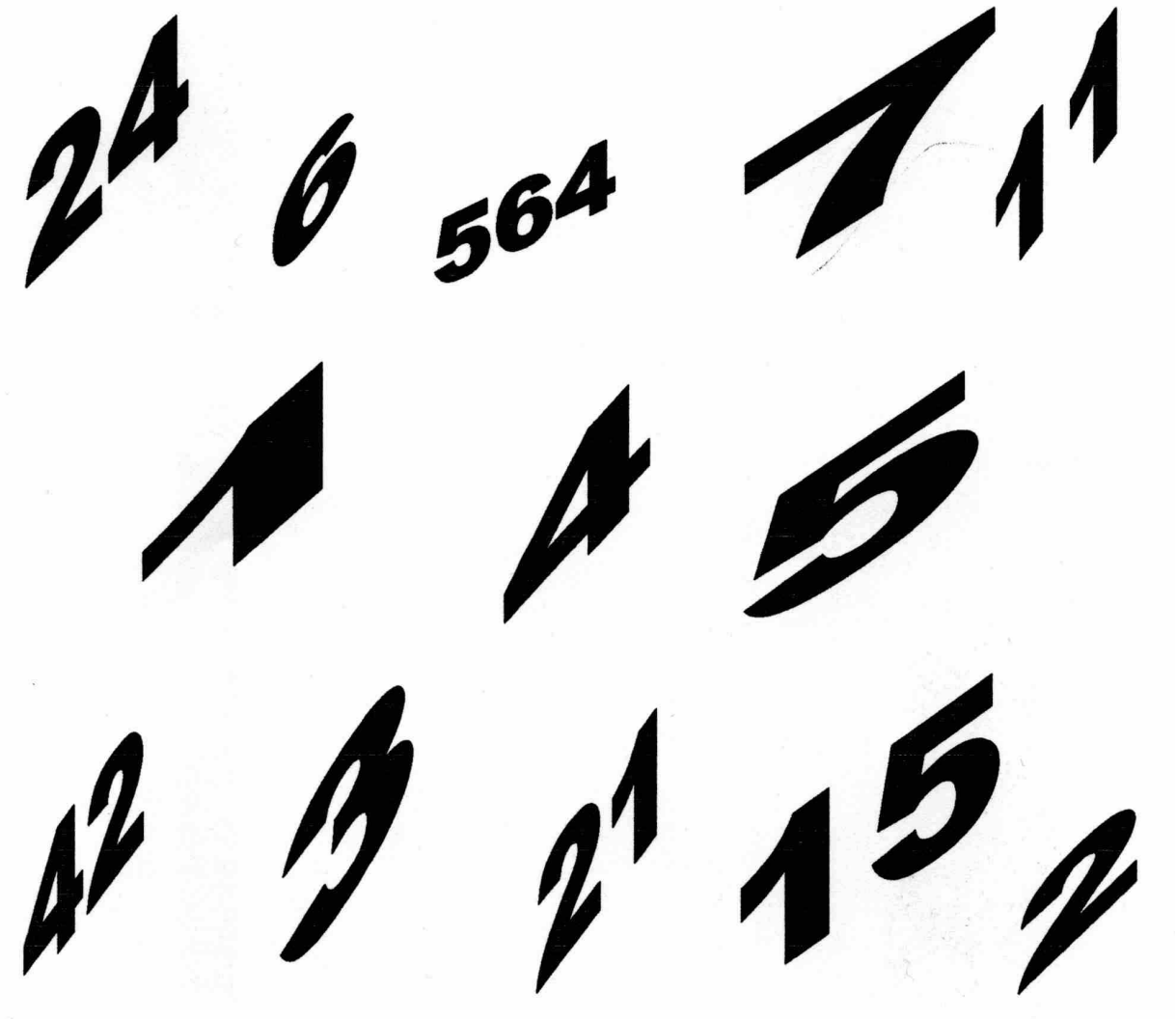
Ensuite on a créé d'autres ensembles, notamment parce qu'il y avait des équations qu'on ne savait pas résoudre ds $\mathbb{N}$

Annexe 38 : Les documents de travail élaboré par le formateur pour la séance d'APPTPP en GAP Mathématiques

Document 1 :

Situation :

Par erreur vous distribuez le document ci-dessous à vos élèves (c'est votre collègue qui l'a réalisé), pour ne pas « perdre la face » qu'est ce que vous imaginez comme tâche à réaliser ?



Document 2 :

Situation :

Vous voulez travailler le théorème suivant :

Tout entier supérieur ou égal à 2 est
soit premier, soit produit de nombres premiers.

Comment vous y prenez-vous avec vos élèves ?

Quels pré requis nécessaires ?

Ce document élaboré par le chercheur n'a pas été distribué au cours de la séance

Annexe 39 : Verbatim de la séance d'APPTPP en GAP Mathématiques

La séance d'A.P.P.T.P.P. du 15.10.2007

Quatre phases se succèdent :
Phase 1 : le travail avec le formateur 2
Phase 2 : la parole est donnée à l'enseignant stagiaire qui a fourni les traces de son enseignement
Phase 3 : la parole est donnée à d'autres enseignants stagiaires qui auraient traité le même thème avec les élèves
Phase 4 : le travail méta sur ce qui vient d'être fait
Phase 5 : la parole donnée au formateur 1

temps			Analyse
PREMIERE PHASE : LE TRAVAIL DES PAIRS			
2.04.15	For1	Donc... On va travailler sur une séance passée et comme chaque fois qu'on travaille sur une séance passée en fait on ne peut pas y revenir dessus donc du coup ce qu'on va essayer d'éviter entre nous et je pense que ça va marcher c'est évidemment le jugement de ce qui a été fait parce que le jugement ça n'avance pas, mais ça c'est ce que vous avez généralement quand vous faites une table ronde. Euh...Donc on va travailler sur des éléments que moi j'ai reconstruits à partir de ce que St 8 éventuellement m'avait passé, voilà, donc comme ce sont des éléments qui sont reconstruits, vous pouvez évidemment dire et critiquer, critiquer n'est pas juger hein, critiquer les documents que je vais vous présenter...	RAPPEL DU CADRE DE TRAVAIL (référence faite au dispositif de la table ronde connu des stagiaires) Cependant St 8 n'écoute pas, elle discute avec son voisin alors que par deux fois le formateur indique que le travail va être effectué sur des traces fabriquées (TRa) à partir de sa fiche de préparation (TT) qu'elle a fournie lors d'une séance précédente
2.05.04	For1	Le premier je vais vous le distribuer comme j'ai imaginé comme il pouvait être distribué à des élèves donc je le mets... et je demande aux élèves de ne pas le regarder, donc je vous demande de ne pas le regarder... *… Rires du formateur 2…* *Distribution du document 1, face cachée sur la table…* Voilà...	MISE EN PLACE DE LA MISE EN ENIGME de la TRa - mise en énigme en face cachée - suivie ensuite d'une mise en énigme en face dévoilée **TC** sur un habitus d'enseignant formateur Le monde de la formation mime le Monde de l'enseignant et le Monde de la classe
2.05.24	For1	Hop, hop, hop, hop et hop... *durant la distribution du document...*	
	St	merci	
2.05.26	St	Tu ne regardes pas	Un stagiaire mime le monde des élèves
2.05.27	For1	Non vous ne regardez pas	

2.05.28	For1	Non on ne regarde pas parce qu'en fait quand on va demander aux élèves, et là vous vous mettez dans la peau de l'enseignant qui est ma place, quand vous demandez de le retourner, vous découvrez, avec horreur, en fait que ce n'est pas le document que vous vouliez distribuer... Voilà...	La première mise en énigme du document par **une entrée pédagogique** : **un document distribué par erreur...** Le formateur essaie ici d'opérer une triangulation Monde de l'enseignant – Monde des apprentissages et Imprévu afin de voir comment le débutant réagit face à une perturbation de la relation établie entre monde de l'Enseignant et monde des élèves.
2.05.49	For1	Maintenant je voudrais savoir comment vous réagissez qu'est-ce que vous faites ? Et la deuxième, et ma deuxième demande, ma deuxième demande c'est : où est-ce que vous puisez dans vos expériences passées ben la façon dont vous faites. Une double demande : la première demande c'est « ce n'est pas le document que vous vouliez distribuer et malheureusement vous l'avez distribué à l'envers, donc vous ne pouviez pas le voir », et la deuxième demande c'est : « qu'est ce que vous allez chercher dans votre pratique pour pouvoir avoir une réaction par rapport à ça ».	Un « vous » désignant chacun des membres du groupe et une double demande associée : - quelles réactions ? - élément(s) de pratique pour réagir ? Les expériences passées auraient demandé à être explicitées (expériences d'élèves, de parents, d'enseignant ou d'autres professions). N'ayant pas été explicitée, cette expérience a été prise uniquement au sens d'expérience d'enseignant.
2.06.29	For2	Est-ce qu'il y en a qui ont des idées ?	
2.06.30	St	J'ai une question, c'est un document qui est censé être un devoir ou bien un exercice ?	- **Demande de contextualisation** comme si l'importance du document dans le déroulement du cours avait une influence sur la réaction
2.06.33	For2	C'est un exercice en cours	
2.06.36	St	Est ce que c'était pour le même niveau ?	- **Demande de contextualisation** comme si le niveau avait une influence sur la réaction à avoir
2.06.39	St	Et pour le niveau c'était quoi leur niveau ?	- **Demande de contextualisation** – idem – si un niveau avait été donné par

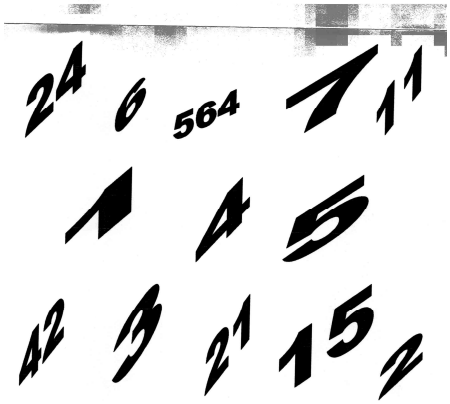
			le formateur, certains auraient pu « abandonner » n'ayant pas ce niveau et peut-être « plane-t-il dans la tête du débutant que cela n'est pas grave sur des niveaux de collège…
2.06.42	St	Est ce que c'était un devoir que l'on devait leur donner plus tard ?	- **Demande de contextualisation**
2.06.45	For2	**Non**	
2.06.46	St	C'est un exercice de quoi ?	- **Demande de contextualisation** arrive ici la question de la discipline ou des contenus
2.06.50	St	C'était court quand même !	- **Demande de contextualisation** la taille du document de format A5 présage donc de la longueur de l'exercice – La taille du document remettrait-elle en cause le fait que se soit des maths ?
2.06.52	St	C'est des maths ?	- **Demande de contextualisation** **Un déplacement qui peut être par** **- la forme du document** **- l'absence de consigne** **- la mise en énigme** **- le statut du formateur**
2.06.53	St	Des maths quand même	• **Demande de contextualisation** aux yeux du stagiaire le formateur qui s'est présenté comme enseignant de S.V.T. joue dans un monde mathématique qui lui est donc étranger Cette idée va perdurer longtemps puisqu'en 2.08.04 un stagiaire dit « A mon avis c'était de maths quand même »
2.06.54	For2	C'est des maths ... rires des participants... **Oui c'est des maths, je suis en maths là quand même ...rires... Je suis en maths... *rires*...donc on fait des maths**	
2.06.59	For1	**C'est compromettant ... *rires*...**	
2.07.00	For2	**donc on fait des maths...**	Le formateur essaie par la répétition d'affirmer, d'asseoir une place et un rôle qui lui semblent être refusés
2.07.08	For2	Voilà vous imaginez la situation et maintenant... Mais en fait là, vous avez déjà eu beaucoup trop de temps pour réagir,	Le formateur revient ensuite

		puisqu'en fait quand vous faites retourner, déjà en fait, ben là, vous devez avoir une réaction... La formation en fait ça sert aussi à ça, c'est à engranger des situations et des prévisions de réactions aussi. Aller on y va !	dans le monde de la formation et plus particulièrement sur la situation travaillée. La remarque effectuée, un « temps de réaction » trop long (mais formatif) lui permet de relancer le groupe dans une recherche de réactions face à la situation.
		Est-ce que tu veux...	
2.07.28	St 8	On regarde,	• **difficulté de s'imaginer en situation**
	Sts	*...rires...*	
2.07.32		*Tu imagines...*	
2.07.35	St 8	on imagine, on imagine ce qui se passe	
2.07.40	St 8	Moi je pense que j'essaierais d'adapter de faire faire quelque chose de plus ou moins utile avec ce qu'ils ont sous les yeux	Proposition 1 : Adapter, improviser ajustement à la situation **GP** verbalisé « J'essaierais d'adapter…" **3 – AP – Tra – F – P0 – GP - ME**
2.07.46	St	Adapter par rapport à ce qui..., ce qui... est distribué aux élèves	Proposition 2 : Adapter Ajustement à la situation avec incertitude de la tâche demandée aux élèves donc mesure de la prise de risque **GP** verbalisé « J'essaierais d'adapter… » **3 – AP – Tra – F – P0 – GP - ME**
2.07.52	St	Ouais	
2.07.55	St	Ben c'est sûr que si ça n'a rien à voir … *Rires Stagiaires et Formateurs…*	Le « si ça n'a rien à voir » augmente la dramaturgie de la situation
2.07.58	For1	On verra après...	
2.07.59	St	Mais si ça n'a rien à voir avec…	
2.07.59	For2	**On verra après**	
2.08.00	St	A mon avis c'était des maths quand même	Essaie de se persuader et de persuader les autres qu'il s'agit bien de « math quand même »
2.08.01	For2	**On verra après**	
2.08.03	For1	**Combien de chats... ...rires...**	• **Humour...**
2.08.04	For2	**Mais là il y a des maths quand même ...*rires*...**	
2.08.06	For1	**Il suffit de vouloir après**	
2.08.09	St	Moi je pense que...	
2.08.11	St	Si possible... voilà... ouais pardon, vas-y, vas-y !	
2.08.13	St	Moi je pense que je leur dirais « ben voilà c'est un brouillon » qui leur servira pour l'exercice qu'on va faire ...*rires*... je pense, c'est vrai qu'ils en ont jamais du brouillon, donc... je pense que je leur dirais ça oui	- **Prise de décision par rapport à une constatation d'enseignant** Proposition 3 : leur laisser comme brouillon **TRa** (dans le futur) **GP** verbalisé «je leur dirais : c'est du brouillon » **3 – AP – Tra – F – P0 –**

			GP - ME
2.08.25	For2	Et ma deuxième demande sur quoi vous vous basez en fait par rapport à votre pratique antérieure pour décider ou prendre cette décision là...	Le terme d' «expérience antérieure» employée lors de la passation de consigne en 2.05.49 est remplacé ici par le formateur 2 par « pratique antérieure » ce qui renvoie les stagiaires à pratique d'enseignant…
2.08.40	St 8	Eh ben notre pratique antérieure elle n'est pas bien étendue hein	- **Un manque d'expériences**
2.08.43	For2	Je sais qu'elle est réduite mais...	
2.08.45	For2	Peut-être qu'il s'est passé quelque chose qui pouvait ressembler à cette situation là... ... alors on y reviendra après sur ça… *rires du formateur...*	
2.08.56	St 8	Et aussi... si on se rend compte qu'on s'est trompé de feuilles et que celles qu'on voulait distribuer on les a dans le truc, moi dans ce cas là je leur dirais « pardon je me suis trompée » et je leur distribuerais la bonne pour continuer, enfin pour... si j'ai l'occasion de faire ce que j'avais prévu c'est pas plus mal	Proposition 4 : s'excuser, distribuer le document initialement prévu • **se réassurer en revenant sur le prévu** **TRa** (dans le futur) « Dans le truc » semble viser le cartable de l'enseignant (serait-ce un indice de non identité professionnelle ?) Passage du ON (observation : « on s'est trompé ») au JE (décision) Repousser les imprévus pour revenir sur le prévu Ancrage fort du rapport à ce qui a été préparé **GA** verbalisé « je leur dirai : pardon je me suis trompée » **3 – AP – Tra – F – P0 – GA - MC** + **GP** verbalisé « je leur distribuerai… » **3 – AP – Tra – F – P0 – GP - ME**
2.09.18	For2	**Réactions ?**	
	St	*…rires...*	
2.09.32	For2	**Réactions ?**	
	St	Ça dépend de... Si par exemple je me retrouve à donner un exercice de terminale à des quatrième que je n'ai rien d'autre... je n'ai rien prévu d'autre je vais improviser mais sur un autre support, sur le livre et je vais pas leur faire un truc sur l'arithmétique en disant bien, c'était bien... *inaudible...*	Proposition 5 : glisser vers un autre support (ici le manuel de l'élève) **- prise de décision** **- changement de support** **- prise de risque : improviser** Pose le problème du contenu du document par rapport à un niveau donné (évoque les niveaux de stage du stagiaire ?) **TRa** (dans le conditionnel)

			GP verbalisé « je vais improviser mais sur un autre support … » **3 – AP – Tra – F – P0 – GP - ME**
2.09.58	For2	D'accord !	
	St	Je me vois mal l'utiliser	EMOTION Contenu ne permettant pas de l'utiliser pour ce niveau de quatrième **GP** verbalisé « Je me vois mal l'utiliser» **3 – AP – Tra – F – P0 – GP - ME**
2.10.07	St	Je regarde si je peux faire quelque chose avec le document et si je ne peux rien faire je prends le manuel et je donne des exercices	Proposition 6 : Explorer le document, voir les possibilités et faire des exercices du manuel **TC** (dans le conditionnel) Appel à une ressource : le manuel scolaire qui permet de donner des exercices aux élèves et ainsi de palier à l'imprévu **GP** verbalisé « je prends le manuel et je donne des exercices» **3 – AP – Tra – F – P0 – GP – ME** **3 – AP – Tra – F – P0 – R** (« le manuel »)
2.10.20	St	Comme St 8 je reprends le document à moins que le document soit quelque chose que j'avais prévu de leur donner juste après et qui est exploitable	Proposition 7 : Reprendre le document ou faire l'exercice si prévu de le faire après - **Prise de décision** **TE** « comme St 8 » → **TC** (dans l'action) **GP** verbalisé « je reprends le document» **3 – AP – TE – F – P0 – GP - ME**
2.10.41	St	Ça dépend du document mais moi je pense qu'il vaut mieux le reprendre et si on en a besoin, je le redistribuerai plus tard quand on en aura besoin parce que sinon, ils collent pas, ils ne rangent pas comme il faut... *inaudible...*	Proposition 8 : Reprendre le document • **Prise de décision mais pas de remplacement prévu** **TRa** **GP** « le reprendre et si on en a besoin, je le redistribuerais plus tard »

			3 – AP – TRa – F – P0 – GP – ME **GA** « ils collent pas, ils ne rangent pas comme il faut... *inaudible... »* **3 – AP – TC – SR – PR – GA - Mé**
2.11.12	St	Je crois que tout a été dit, je passe en dernier,	Proposition 9 : s'adapter
	St	Moi je pense que j'essaierais d'ironiser un peu, de ne pas montrer qu'on s'est trompé, puisqu'on s'est trompé, j'essaierais de m'adapter s'il y a une possibilité sur la feuille sinon s'il n'y a pas de possibilités, j'essaierais de faire autre chose... essayer au mieux de s'adapter en fait	Proposition 10 : ironiser, s'adapter • **une combinatoire d'actions dont le but semble provoquer un ajustement** **TRa** **GA** verbalisé « j'essaierais d'ironiser un peu, de ne pas montrer qu'on s'est trompé, puisqu'on s'est trompé, » **3 – AP – TC – F – P0 – GA - ME** **GP** verbalisé « j'essaierais de m'adapter s'il y a une possibilité sur la feuille sinon s'il n'y a pas de possibilités, j'essaierais de faire autre chose... essayer au mieux de s'adapter en fait» **3 – AP – TRa – F – P0 – GP – ME**
2.11.46	St	Je ne sais pas, moi je pense que je jouerai franc-jeu en essayant de rester dans la bonne humeur, ne pas se montrer trop déstabilisé, leur dire que je me suis trompé de paquet ou quoi leur distribuer les autres copies si j'ai le paquet derrière ou sinon j'essaie d'adapter soit ... soit une idée d'exercice, c'est ça qui me vient comme ça	Proposition 11 : jouer franc jeu, rester dans la bonne humeur, ne pas montrer sa déstabilisation • **une combinatoire d'actions** • **dans le registre des émotions** **TRa** **GA** verbalisé « Je jouerai franc-jeu en essayant de rester dans la bonne humeur, ne pas se montrer trop déstabilisé» **3 – AP – TRa – F – P0 – GA - ME** **+ GP** verbalisé « que je me suis trompé de paquet ou quoi leur distribuer les autres copies si j'ai le paquet derrière ou sinon j'essaie d'adapter » **3 – AP – TRa – F – P0 – GP - ME** **+ Posture** un enseignant qui est devant son bureau (« si j'ai le paquet derrière »)

			serait-ce un indicateur de positionnement professionnel ? **3 – AP – TRa – F – P0 – R** « paquet derrière » Les deux gestes professionnels « Essayer au mieux de s'adapter » et « jouer franc-jeu » auraient pu être reformulés par le formateur afin que le groupe entre dans un débat permettant d'explorer les avantages et les inconvénients de chacun d'eux
2.12.17	St	Moi je pense qu'il faut le reprendre et le redonner quand on en a besoin	Proposition 6 : reprendre le document **TRa** **GP** verbalisé « le reprendre et le redonner » mais de manière impersonnelle **3 – AP – TRa – F – P0 – GP - ME**
2.12.23	For1	Il y a beaucoup d'adaptation hein ... *rires*... Y-a.. Y-a des choses qui sont de l'ordre de « si je devais le donner après, peut-être je peux le traiter avant » Dans le montage, en fait, de votre séance ce n'est peut-être pas vrai qu'on puisse le mettre et le faire avant, avant un autre donc du coup il y a, il y en a là aussi qui disent « ben moi, je reviens en arrière, je relève les feuilles ou j'en fait du brouillon parce que ça me fait gagner du temps dont je relève les feuilles pour pouvoir ensuite redémarrer sur un autre exercice.	• **Le problème de l'anticipation de la préparation** • **le problème de la place d'un exercice dans la séance ou dans la démarche de l'enseignant** • **tentative de faire passer du monde de la préparation au monde de l'apprentissage**
2.13.02	For1	Vous pouvez le regarder... **Situation :** Par erreur vous distribuez le document ci-dessous à vos élèves (c'est votre collègue qui l'a réalisé), pour ne pas « perdre la face » qu'est ce que vous imaginez comme tâche à réaliser ? 	Un document à destination des élèves qui ne présente pas de consigne TROUVER UNE CONSIGNE **entrée didactique**

		Dans le cas où vous adaptez est-ce que vous pouvez trouver une consigne ? ...	
2.13.17	St 8	On est dans quel niveau ?	
2.13.21	For2	Là vous avez le choix ...*rires*... vous avez le choix	
2.13.26	St	Comparer les nombres	« Consigne » 1 **3 – AP – TRa – F – P0 – GP - MA**
2.13.30	St 8	Les relier dans l'ordre	« Consigne » 2 **3 – AP – TRa – F – P0 – GP - MA**
2.13.30		moi aussi...	
2.13.31		ouais moi aussi j'avais pensé	
2.13.34		... *rires*... nous on est en seconde	Marque la différence entre le monde du lycée et le monde du collège
2.13.36	St	Déterminer les nombres premiers	« Consigne » 3 **3 – AP – TRa – F – P0 – GP - MA**
2.13.37	For2	**Déterminer les nombres premiers**	
2.13.42	St 8	les relier dans l'ordre	
2.13.44	St	Décomposer en facteurs premiers	« Consigne » 4 **3 – AP – TRa – F – P0 – GP - MA**
2.13.49		Ah ouais té tu trouves 564 en additionnant	
2.13.51	Sts	... *rires*... « Le compte est bon » ...*rires*...	« Consigne » 5 Référence à un jeu avec sous jacent des règles particulières **3 – AP – TRa – F – P0 – GP - MA**
2.13.57	St	Tu prends 564, ... inaudible...	
2.14.00	St 2	*« Des chiffres et des lettres »*	Référence à un jeu télévisé
2.14.02	For1	Vous voyez que vos propositions ont des niveaux différents quand même... Donc en fait c'est sur ces niveaux différents que se joue en fait la crédibilité de l'enseignant, hein, vous tombez sur « *le compte est bon* », euh, ... *rires*... vous voyez ce que ça peut faire ! D'abord vous avez distribué un document qui n'était pas le bon et puis la deuxième chose c'est que si votre idée c'est « *le compte est bon* » quel... quel jeu ou enjeu il va y avoir par rapport à ce jeu que vous proposez et ce qui était fait avec les élèves.	**Des réponses en termes d'activités plutôt qu'en termes de consigne** **Un décalage du à** **- la forme du document** **- l'absence de consigne** **- la mise en énigme** **- le statut du formateur**
2.14.23	St 8	« Le compte est bon » c'est des maths	Pour l'enseignant un jeu mathématique Pour l'élève un jeu télévisé n'ayant pas vocation a être un jeu mathématique (« à la télévision on ne fait pas de mathématique ») Monde de l'enseignant Monde des élèves
2.14.24	For1	Et donc du coup vous pouvez vous retrouver une deuxième fois, alors que vous proposez effectivement un jeu mathématique, vous pouvez vous retrouver une deuxième fois, par rapport au jeu « *le compte est bon* », dans une situation difficile que vous accentuez peut-être ou non, parce qu'en fait en faisant de la dérision, peut-être, effectivement on pourrait y glisser et à ce moment-là, il n'y aurait pas accentuation. Il y a d'autres proposition des consignes à part celles qui ont été proposées ?	
2.15.10	St	Relier les nombres dans l'ordre, les mettre dans l'ordre	« Consigne » 2

			3 – AP – TRa – F – P0 – GP - MA
2.15.14	St	Dans l'ordre croissant	
2.15.15	St	Oui les comparer finalement oui mais... ouais voilà les ranger dans l'ordre	« Consigne » 1 **3 – AP – TRa – F – P0 – GP - MA**
2.15.29	For2	Je l'ai entendu alors je vais le dire Divilisi… divisibilité - ... *rires*... - Manque de lisibilité des choses hein	« Consigne » 6 **3 – AP – TRa – F – P0 – GP - MA**
2.15.35	For2	y-a d'autres propositions ? ...	
2.15.40	St	il y aurait pairs et impairs	« consigne 7 » **3 – AP – TRa – F – P0 – GP - MA**
2.15.42	St	ah ouais ! ...	
2.15.50	St	Comment obtenir l'un des nombres en effectuant des calculs avec les autres	« consigne 8 » **3 – AP – TRa – F – P0 – GP - MA** Le stagiaire n'entre plus par le nom du jeu mais par l'énoncé de la situation problème L'emploi du lexique : nombre calculs permet de revenir dans le langage mathématique
2.15.54	For2	Ça c'est « le compte et bon » mais sans le nommer de la même façon. Vous voyez la subtilité là c'est en mettant des mots euh disons mathématiques derrière « *le compte est bon* », ... *rires*... *en fait une entrée peut-être dans* quelque chose, quelque chose qui est beaucoup plus réaliste pour les élèves et donc de non dérapage,... Mais certaines des propositions peuvent déraper quand même parce qu'en fait et ben ça va pas être, ça va pas correspondre au niveau des élèves. ...	
2.16.29	For2	Vous avez une critique à faire au document ? Vous pouvez, c'est moi qui l'ai élaboré. ... *rires*...	CRITIQUER LE DOCUMENT **Entrée didactique**
2.16.46	St	C'est écrit penché	Critique 1 : la forme • **renforcée par le statut du formateur**
2.16.45	For1	Donc euh...	
2.16.44	For1	***C'est des profs de math !***	
2.16.47	For2	… Mais oui, mais...	
2.16.50	St	Ça sert à rien...	Cette forme a-t-elle une signification cachée
	St 8	Ça gène pas trop...	
2.17.00	For2	Je sais bien mais… Ils parlent aussi, les fois où je suis venu vous parliez aussi de motivation pour les élèves,	En réponse à la remarque du formateur 1 en 2.16.44 **justification du formateur, geste de tissage de la part du formateur**
2.17.07	St 2	Ah oui c'est vrai...	
2.17.08	For2	etc… Et que les élèves, ils ont plutôt tendance à faire ça et vous, vous demandez plutôt que ce soit écrit autrement, donc du coup je me suis dit on va proposer on verra bien ...*rires du formateur*...	Monde de l'enseignant – Monde de l'élève **justification du formateur qui joue le rapprochement au monde de l'élève pour**

			créer de la surprise et de la motivation de la part des élèves
2.17.19	St2	Pourquoi il y en a des plus gros que d'autres ?	questionner la forme • **interrogation didactique**
	St	*...Inaudible...*	Pourquoi un document élaboré par un enseignant aurait-il une signification cachée Serait-ce l'indication d'un positionnement élève ou bien celle d'un positionnement enseignant ?
	St	*...Inaudible...*	
	St	*...Inaudible...*	
	St	*...Inaudible...*	
	St	*...Inaudible...*	
2.17.35	For2	Voilà cette question-là en fait les élèves peuvent se la poser aussi j'ai mis un critère de motivation en écrivant comme ça eh bé eux ils vont chercher le pourquoi du comment comme, c'est St 2 je crois...	
	St 2	Oui	
2.17.47	For2	... est allé le chercher. A ce titre là, moi je ne peux pas répondre, car en fait j'ai fait ça un peu comme ça, je voulais un document qui soit, qui soit pour des élèves et qu'ils puissent lire des choses en gros, je ne me suis pas posé la question de la grosseur, peut-être que si on regardait peut-être qu'il y aurait une raison mathématique à la grosseur des chiffres parce que le hasard fait bien les choses des fois...	
2.18.19	For2	**Il y a d'autres critiques au document**	
2.18.23	St	Il y a pas de consigne	Critique 2 : pas de consigne **3 – AP – TRa – F – P0 – GP - MA**
2.18.24	For2	**Pas de consigne**	
2.18.27	St	Ça c'est juste pour nous, si on distribue ça	Interrogation sur la nature du document distribué aux élèves par rapport à celui qui a été distribué aux stagiaires
2.18.29	For2	**Oui en fait on distribuerait**	
2.18.29	St	Oui	
2.18.30	For2	**Uniquement ça**	
2.18.30	St	Oui	
2.18.31	For2	**Il n'y aurait pas le bas, il n'y aurait que ça**	
2.18.34	St	Ça rend l'adaptation au texte	
2.18.37	For2	**Ça vous arrive de poser, de proposer des documents aux élèves sans consigne ? ...**	DISTRIBUER UN DOCUMENT SANS CONSIGNE • **jouer sur la prise de risque**
2.18.43	St	**Non**	
2.18.46	For2	**Non ?**	
2.18.47	St	Ça dépend	
2.18.50	St 8	Moi, je sais pas par exemple j'avais prévu de distribuer juste une courbe sur quelque chose c'est juste pour qu'ils l'aient sous les yeux, mais les questions je les donne à part… *inaudible.*..Enfin ça marche	**PRATIQUE 1** • **témoignage de pratique non interrogée par le formateur car peut-être non repérée en tant que**

			telle **GP** « j'avais prévu de distribuer juste une courbe […] les questions je les donne à part » **3 – AP – TC – SR – PR – GP - ME**
2.19.00	For2	**D'accord…bon**	
2.19.05	For2	Une deuxième chose, c'est que vous voulez travailler le théorème suivant : « Tout entier supérieur ou égal à deux est soit premier soit produit de nombres premiers » Est-ce que vous vous servez du document qui a été distribué préalablement, je vous rappelle le théorème : « Tout entier supérieur ou égal à deux est soit premier soit produit de nombres premiers »	TRAVAILLER UN THEOREME A PARTIR DU DOCUMENT DISTRIBUE **entrée didactique**
		… silences…	
2.19.39	St	En fait…	
2.19.41	St	Ouais, il y a six fois quatre, ouais on peut... trois fois deux	
2.19.46	St	C'est ce qu'on a dit tout à l'heure	
2.19.46	St	On prend un nombre...	
2.19.50	For2	**Oui... Et comment vous vous y prenez à ce moment-là ?**	
2.19.54	St	On fait un test : on prend chaque nombre et on divise selon cette règle, cette règle est applicable à chacun des nombres du document et on regarde chacun des nombres *… inaudible…*	procédure enseignante (on)
		… silences…	
2.20.05	St 2	On peut demander tout simplement la décomposition, s'ils connaissent déjà la décomposition et puis ils voient si la décomposition c'est lui-même alors le nombre est premier sinon ils voient bien que le produit ça va être un nombre	La procédure est donnée aux élèves Prérequis 1 : capacité • **problème d'anticipation de construction de la séance**
2.20.26	St	Est-ce que la décomposition ça ne vient pas après ?	Place de la décomposition dans la démarche : avant ou après ?
2.20.28	St 8	Là après ils écrivent, ils écrivent à côté	utilisation du document par les élèves
2.20.29	St	Ah ouais…	
2.20.30	St	Ils utilisent l'espace	utilisation du document par les élèves
		… silences…	
2.20.40	For2	**D'autres propositions, utilisations ?**	
2.20.42	St	Essayer d'écrire les nombres proposés comme produits de facteurs... choisis dans la liste	La procédure est donnée aux élèves essais d'élèves
2.20.53	St	Ouais s'il est premier on l'entoure d'une couleur différente peut-être on peut faire suivre comme çà…	forme de la réponse de l'élève sur le document fourni • **consigne ?**
	St	*...inaudible...*	
2.21.00	St	Et comme ça on a à la fin, comme ça en fait un genre d'arborescence, on voit à la fin les nombres premiers au bout	aboutissement du travail réalisé par les élèves
2.21.06	St 2	On a essayé de prendre les nombres premiers qu'il y a ici et essayer d'écrire les autres avec ceux là si on a un peu de chance ils se décomposeront comme il faut	nouvelle procédure donnée aux élèves
2.21.14	St 8	Ben oui il y en a déjà pas mal en fait	
2.21.16	St 2	Il doit y en avoir quelques uns	
2.21.19	St 8	Là 564 je ne sais pas, je crois	
2.21.21	St	Je pense que je leur ferais décomposer en produits de deux entiers tout	nouvelle procédure donnée

		simplement et après à chaque fois les entiers qu'ils obtiennent s'ils peuvent de nouveau les décomposer en produits de deux entiers et successivement comme ça jusqu'à ce qu'ils ne puissent plus	aux élèves **GP** « je leur ferai décomposer en produits de deux entiers tout simplement… » **3 – AP – TRa – F – P0 – GP - MP**
2.21.31	St 8	Oui	
2.21.33	St	Sans dire forcément nombres premiers ou quoi que se soit ils décomposent au bout d'un moment ils ne pourront plus, ils se rendront compte que…	pas d'introduction du vocabulaire travail de découverte
2.21.40	St 8	Moi je pense qu'ils les relieraient	forme de la réponse de l'élève sur le document fourni
	St		
	St		
	St		
	St	Par exemple…	
		… silences…	
2.22.58	For2	**D'autres propositions ?**	
		… silences…	
2.22.08	For2	**Et si on parle de prérequis pour faire ce que vous demandez ?**	La question des prérequis **entrée didactique** **des propositions faites mais pas de contextualisation à une classe mais peut-être induit par le fait que nombre premier : classe de seconde ?**
		… silences…	
2.22.24	St	Qu'est-ce qu'un nombre premier ?	Prérequis 2 : connaissance
2.22.34	St	Comparaison des nombres entiers aussi tout nombre entier supérieur ou égal à deux	Prérequis 3 : capacité
2.22.36	St	Ouais	
2.22.42	St	Notion de multiples et divisibilité	Prérequis 4 : connaissance
		… silences…	
	St	Il y a la notion de divisibilité	
	For2	Oui *suivi de rires du formateur*	
2.23.05	For1	Je pense qu'on peut, excuse-moi d'intervenir, surtout les tables de multiplication on ne peut partir que de ça	Prérequis 5 : connaissance **contextualise à un niveau de classe** **a intégré des difficultés d'élèves** **bonne connaissance des programmes**
		… silences et commentaires inaudibles…	• **les programmes ont ils été lus par les stagiaires ???**
2.23.30	For1	*…rires…*	
2.23.33	For2	**Qu'est ce que j'ai entendu, pas de calculatrice. Ils n'utilisent pas de calculatrice**	
2.23.36	St 2	Pas de calculatrice	
2.23.39	St 8	Et décomposer 564	
2.23.43	St	Tu fais par deux plusieurs fois et puis…	

2.23.49	For2	Lui-même que St 8. parce que je vois que le temps passe, est-ce que tu peux nous expliquer comment tu as fait en, je peux te redonner *le formateur tend à S. la photocopie de sa feuille de préparation*	
2.24.01	St 8	Oui ! Je ne sais plus comment j'ai fait	
2.24.12	For2	**Comment tu t'y ais pris …se**	une demande de formateur très combinatoire les stagiaires ne sont pas encore dans cette
2.24.14	St 8	Pour ce théorème en particulier	
2.24.16	For2	**Ben oui**	
2.24.20	For2	**Et est ce que tu peux remonter aux prérequis ?**	
2.24.25	St 8	Alors d'abord je leur parle de la divisibilité, qu'est-ce que ça veut dire qu'un nombre est divisible par un autre, qu'est-ce qu'un diviseur, heum, quelques exemples ou on écrit la liste des diviseurs de nombre… de dire que déjà pour tout nombre supérieur ou égal à deux il admet au moins deux diviseurs, ils sont… enfin de voir que n'importe quel nombre peut être divisé par lui-même et par un, donc déjà tous les nombres ont des diviseurs. Et… Oui, bon notion de nombres premiers donc par rapport aux diviseurs, de voir qu'un nombre est premier que s'il a que ces deux diviseurs là et ensuite sur des exemples surtout en partant d'un nombre soit il est premier et à ce moment-là c'est bon s'il n'est pas premier ça veut dire qu'il a d'autres diviseurs que un et lui-même et ces nombres là ensuite, on les teste s'il est premier alors c'est bon, tout ça en fait on fait la décomposition en facteurs premiers… ça paraît clair ? non ? *(en aparté au groupe)*… C'est un peu intuitif c'est de dire que si le nombre n'est pas premier par définition ça veut dire qu'il est divisible par d'autres nombres	PRATIQUE 2 • **non évident** • **peut-on rester sur l'intuition**
2.25.47	St	Soit c'est divisible… soit ça ne l'est pas…	
2.25.52	St 8	Oui mais pour dire que ses diviseurs, pour dire qu'un nombre n'est pas premier, il va y avoir ses diviseurs, il va y avoir des diviseurs qui ne sont pas premiers…, c'est pas évident forcément par exemple le nombre 42, il dit six fois sept et ben voilà ça nous suffit et pourtant ce n'est pas premier et montrer qu'en fait que chaque nombre en fait on peut le redécomposer en nombres premiers	
2.26.17	St	… *inaudible…*	
2.26.18	St	Oui	
2.26.19	St	Tu as dit que tout nombre admettait deux diviseurs	
2.26.23	St	Au moins	
2.26.24	St	Oui, au … avec le zéro ou pas	
2.26.27	St	1 et lui-même, non, non	
2.26.29	St	C'est ça tu n'inclus pas le zéro	
2.26.32	St	Ah non, mais je parle de nombres supérieurs à deux, enfin dans la remarque je le fais après je leur parle du cas du zéro qu'est-ce qu'il a comme diviseurs et tout ça	
2.26.41	St	D'accord	
2.26.43	St	C'est pour ça que dans le théorème il y a « tout entier supérieur ou égal à 2 »	
2.26.46	St	oui	
2.26.47	For1	Zéro admet beaucoup de diviseurs	
2.26.52	St	Non mais pas lui-même, pas 1 et lui-même	
2.26.54	St	… *inaudible…*	
2.27.01	St	Euh, quoi d'autre, je ne sais pas	

2.27.02	For1	Il y en a d'autres qui ont travaillé la décomposition des nombres premiers Oui…	
2.27.10	Sts	…*Rires…*	
2.27.16	For2	**Tu peux expliquer comment tu t'y es pris ?**	
2.27.17		… *rires…*	
2.27.21	St	Euh… je…	
2.27.27	For2	En différence peut-être… en différence de ce qu'on a posé, en différence de ce que S. a posé…	
2.27.35	St	Ben je ne sais pas j'ai commencé d'abord par poser un peu les définitions etc… puis après on a fait des exercices pour travailler dessus, voir si des nombres étaient premiers ou pas, les nombres étaient des diviseurs de ces nombres-là donc par exemple en cherchant à diviser par un nombre par des nombres successifs par 2, par 3 etc…. et puis voilà, ce genre d'activités	PRATIQUE 3 **des définitions aux exercices d'application**
2.28.17	St	Par test enfin je	
2.28.25	St	Ouais en testant, voir s'ils sont divisibles par	
2.28.28	St	Tel nombre…	
2.28.30	St	Par tel nombre plus petit un peu plus tard, je n'ai plus vraiment en tête le déroulement de ce que j'ai fait mais euh on est arrivé à voir que si un nombre était premier en fait il suffisait de vérifier qu'on pouvait le diviser par les nombres premiers dont le carré est plus petit que lui-même…	
2.28.57	St	Tu fais pas travailler ça	
2.29.02	For2	C'est… ...rires…	
02.29.04	St	C'est ce que j'ai compris, dans le programme, ils nous disent de rester dans le cadre de nombres qui sont dans les tables	

Rappel du programme *(non fourni lors de l'action de formation !)*:
L'utilité et la pérennité des mathématiques ne sont pas à prouver. Néanmoins, il faut que chaque élève, à son niveau, puisse faire l'expérience personnelle de l'efficacité des concepts mathématiques et de la simplification que permet la maîtrise de l'abstraction. Il doit pour cela prendre le temps de faire des mathématiques, de bâtir un ensemble cohérent de connaissances et d'accéder au plaisir de la découverte et à l'expérience de la compréhension.

Calcul et fonctions
Objectif : approfondir la connaissance des différents types de nombres

contenus	**capacités attendues**	**commentaires**
	Décomposer un entier en un produit de nombres premiers	On se limitera à des exemples du type 56 X 67 pour lesquels la connaissance des tables de multiplication suffit.

02.29.13	For	**Je n'ai pas entendu**	
02.29.16	St	C'est ce qu'ils disent dans le programme c'est de rester dans le cadre de nombres des tables de multiplication	
02.29.26	For2	N. il avait une autre ...	
2.29.30	St	**Bon là il avait une autre méthode**	
02.29.32	St	Non ce n'est pas une autre méthode, c'est d'abord la décomposition en nombres premiers et par la suite pareil, après j'avais fait essayer de trouver les nombres premiers c'est à dire j'avais on avait trouvé les premiers nombres premiers il fallait juste aller jusqu'à cinquante je crois et j'avais dit « en utilisant ça on va essayer de voir comment on peut décomposer les nombres d'un nombre entier pas premier et là je leur disais « on décompose on va essayer de décomposer avec des nombres premiers, on a trouvé la liste pour essayer de décomposer au mieux les nombres que je vais vous donner » donc au fur et à mesure ils ont vu qu'on pouvait tous les décomposer avec les nombres premiers qu'on avait et puis ils ont vu dans le cours un théorème qui dit « … » bon mais ça revient un peu	PRATIQUE 4 **de la décomposition en nombres premiers au théorème** **mais qu'est ce qu'un nombre premier ?**
02.30.26	St	Ça veut dire quoi, ça veut dire que tous les nombres qui ne sont pas premiers, ils sont formés de nombres premiers, c'est le théorème	
02.30.42	St	… *inaudible…*	
02.30.45	St	Moi je suis parti plus simplement, je leur ai défini ce qu'était un nombre premier et pour leur faire trouver la décomposition je suis parti de ce qu'il y avait dans leur table de six parti de 35 pour qu'ils voient que c'était, c'est un nombre premier après je leur ai écrit quelque chose comme 10 que c'est 5 X 2 et après j'ai regardé 35 X 10 et petit à petit je leur apprenais la décomposition pour des nombres de plus en plus grands…	PRATIQUE 5 **de la définition d'un nombre premier à la découverte de la décomposition**
02.31.09	St	Là les deux exemples que tu donnes ils arrivent directement à la décomposition en nombres premiers	
02.31.16		… après je multiplie les deux	
	For1	… *silences…*	
02.31.33	For	Comment vous auriez pu partir de ce document-là, je reviens au premier document, maintenant que vous avez des stratégies différentes dont certaines se ressemblent. Est-ce que vous auriez pu partir d'un document comme ça ?	RETOUR AU DOCUMENT
02.31.20	St	Par exemple	
02.31.58	St	On aurait pu jouer sur l'intérêt lui-même, c'est peut-être une bonne idée	
02.32.08		C'est-à-dire de partir avec ce document, de partir en improvisation ou partir d'un document comme ça et de s'en servir	
02.32.13	For	**Non est-ce que vous auriez pu partir d'un document comme ça ?**	
02.32.17	St	Par exemple leur faire repérer	
	St		
02.32.22	St	Leur faire repérer les nombres qui sont premiers là dedans et tous ceux qui ne sont pas premiers essayer de les créer par rapport aux nombres premiers qu'on avait déjà	Consigne 7
02.32.32	St	De les, de les	
02.32.35	For	**Par rapport aux autres d'accord**	
02.32.36	St	Par exemple on voit que y a, on entoure tous les nombres qui sont premiers et tous ceux qui ne sont pas entourés est ce qu'on peut les obtenir d'après ceux qu'on a déjà entourés parce que ça marche pour tous à peu près	Consigne 7 reformulée **proposée précédemment**
02.32.45	St	Et ben	
02.32.46	For2	Du moins je crois	
02.32.48	For2	**C'est une consigne différente de celles que vous aviez élaborées initialement**	

02.32.54	For1	R., je crois que c'est lui	
02.32.57	St	*C'est lui … rires du formateur…*	
02.33.00	St	Partir d'un document comme ça, le 564 je ne l'aurais pas pris par contre mais les autres oui	Critique 3
02.33.02	For	Sans le 564, écrits autrement éventuellement, *… rires du formateur…* Ce n'est pas une obligation de les écrire comme ça, hein, *… rires du formateur…*	
02.33.19	Sts	Je disais par rapport à la façon d'introduire le théorème il aurait pu nous servir	**bascule**
02.33.26	St	… *apartés inaudibles…*	
02.33.30	St	Pour faire des activités justement essayer de chercher et arriver aux propriétés par exemple ce théorème de décomposition en facteurs premiers ça peut être intéressant d'utiliser des choses comme ça pour… Ça peut être utile pour plusieurs choses après on peut revenir sur le document pour chercher des nombres premiers pour savoir si un nombre est premier ou pas là-dedans et après on peut aussi l'utiliser par la suite pour des décompositions	Proposition de démarche **bascule : partir d'activités pour arriver aux propriétés**
02.34.22	For 2	St 2.	
02.34.23	St	Moi je serais, c'est pas mal de trouver dans un premier temps ce qui est nombre premier et après les autres sont des nombres entiers	
02.34.38	St	Tu l'as fait ?	
02.34.44	For2	Est-ce que tu peux pointer St 8 l'écart qu'il y a entre ce qui vient d'être construit là et la séance que tu as menée	ECART ENTRE LE CONSTRUIT ET LE REALISE
02.34.47	St	Ce que moi j'ai fait dans mon cours ?	
02.34.48	For2	**Oui**	
02.34.54	St	euh	
02.34.57	For2	**Ce n'est peut-être pas possible de pointer l'écart…**	
02.34.58	St	Bon là, c'est un peu … le théorème est un peu un petit peu balancé comme ça et après je fais des exercices mais surtout que moi dans ce que j'ai fait comme exemple et ensuite je le décompose alors qu'ici ce serait plutôt par des nombres premiers qu'on essaie de construire n'importe quel autre nombre	Constat 1
	For2	… *silences…*	
02.35.30	For2	Les nombres qui sont là sont en fait en somme tous des nombres de la feuille de préparation de St 8.	RAPPEL DE L'ANNONCE DE DEPART
02.35.38	St.	… *rires…*	
02.35.40	St	564, j'ai mis çà ?	Surprise 1
02.35.43	For2	**Si je ne me suis pas trompé, il me semble…**	
02.35.43	St	Ah ouais !	
		… *rires…*	

02.35.48	For2	**Est-ce que For1 tu veux la parole ?**	
02.35.52	St	Ah oui, oui critères de divisibilité	Surprise 2
02.35.55	For1	Oui, mais non je la prendrai pas maintenant, à la fin	
02.36.02	For2	**A la fin, ça va être la fin puisque je vois le temps**	
02.36.04	Sts	Non, non,	
02.36.05	St	Il reste un quart d'heure	
02.36.06	For1	Il reste 10 min	
		… *rires de tous les participants…*	
02.36.11	For2	Aujourd'hui …rires…	
02.36.15	For1	*Rires*… Si ça t'arrange je peux prendre la parole …*rires*…	
02.36.19	For2	Non parce qu'en fait on va faire un tour de table pour savoir ce que ça m'a appris ce qu'on a fait, peut-être rien	TRAVAIL META...

02.36.37	St 1	Je ne sais pas, ça m'a appris de partir… d'avoir des idées rapidement de quelque chose qu'on ne connaît pas en l'occurrence d'avoir des idées rapidement par rapport à çà dans un contexte donné	Méta 1 : avoir des idées
02.37.07	St 2	Moi, d'un premier abord quand j'ai retourné la feuille, je ne pensais pas que ça allait pouvoir nous servir à enseigner puis on arrive à la fin et on se dit finalement que c'est un bon support, comme quoi à première vue il nous faut réfléchir avant de … *inaudible…*	Méta 2 : un à priori négatif
02.37.38	For2	Allez… fait un effort surhumain *… rires…*	
	St 3	St3 a une extinction de voix et ne peut s'exprimer... d'où la demande d'effort surhumain !	
		...	
02.37.43	St 4	Non c'est vrai comme il dit a priori je ne savais pas du tout à quoi ça allait servir, on aurait pu croire que c'était le tiercé et en fait derrière il fallait trouver un exercice c'est intéressant en fait le départ et ce à quoi on arrive à la fin d'un autre côté ça présente un théorème de manière un peu originale quoi personnellement je n'aurais jamais pensé donner ces chiffres aux élèves et leur dire bon trouvez allez entre 24 et les chiffres là je ne l'aurais jamais présenté comme ça… C'est vrai que moi je suis pas sur ce niveau-là et ça me donne une idée des fois de partir de quelque chose de simple pour essayer de trouver une activité parce que moi je suis en train de trouver une activité et en fait je m'aperçois qu'on peut partir d'une chose simple et ensuite de développer, plutôt que de partir de chose difficile pour…	Méta 3 : un à priori négatif l'originalité du document semble masquer tout le travail didactique réalisé déplacement de niveau... bascule ?
02.38.37	For2	Peut-être que le chef ne sera pas d'accord *… recherche de l'assentiment du For1…*	
02.39.02	For2	Il nous le dira après *… rires…*	
02.39.05	St 5	Moi je trouve ça très déconcertant parce que ça a l'air presque évident, en tout cas très simple et qu'on y a pas pensé, là-dessus je crois que j'aurai beaucoup de mal et c'est vrai que lorsqu'on a le résultat sous les yeux c'est un peu rageant	Méta 4 : bascule ?? difficulté
02.39.32	St 6	En fait on aurait pu voir ensuite la zone quelle notion on s'est dégagé derrière chaque chiffre avec et les critères de divisibilité, les nombres premiers	Méta 5 : reformulation et nouvelle proposition
02.39.54	For2	Vous voyez on a construit encore quelque chose en plus parce qu'on l'a toujours imaginé au début parce que moi je l'ai proposé au début et là tout d'un coup on a glissé et c'est proposé à la fin	
02.40.14	St 7	Moi j'y vois une approche différente de la leçon j'aurai besoin d'un petit peu de présenter comme ça	Méta 6 : présentation des documents élèves
02.40.31	St 8	Finalement avec cet exercice on a eu tous plus ou moins des idées différentes en fonction du niveau auquel on enseigne je pense qu'on l'a tous exploité différemment et c'est vrai que c'est une bonne introduction pour le théorème je pense que grâce à çà, ça passe beaucoup plus facilement et qu'ils retiennent certainement mieux ce que l'on veut faire passer	Méta 7 : sur le travail du groupe
02.41.05	For2	Ben moi je n'ai pas vos élèves devant vous donc, avec certains oui, avec d'autres non, donc il faut réfléchir quand même	
02.41.15	For2	R	
02.41.16	St 9	Moi en fait je pense que si on se trouve devant ce document du moment où c'est des maths dessus on peut toujours se débrouiller pour leur apporter ce que l'on veut, on peut toujours l'utiliser d'une certaine façon, pas toujours mais très souvent il faut essayer de leur amener	Méta 8 : sur le bricolage de l'enseignant
02.41.30	For2	Attention au grand écart	
02.41.31	St 8	Comment ?	
02.41.32	For2	Attention au grand écart que vous pourriez faire faire aux élèves hein par rapport à la situation	
02.41.38	St 8	A partir du moment où il n'y a pas de consigne on peut	
02.41.42	St 2	Si à des cinquièmes tu sors un document avec du calcul intégral dessus, tu	

		vas avoir du mal	
02.41.45	Sts	… *rires…*	
02.41.46	St 8	oui	
02.41.50	For2	Moi j'avais une idée derrière la tête quand même donc… donc… voilà il y a un fil conducteur qui fait qu'éventuellement on pouvait l'utiliser comme ça… et St 10?	
02.42.06	St10	Euh… *rires…* ça donne une autre approche, ça aurait pu se faire comme ça l'introduction, voilà…	Méta 9 :

02.42.22	For2	For1 ?	
2.42.23	For1	*Moi je voudrais au moins répondre à St et à d'autres ce n'est pas parce que l'activité parait simple que l'analyse qui amène à construire, à proposer cette activité aux élèves n'est pas approfondie et si on veut que l'activité soit pertinente il faut que l'on cible bien ce que l'on veut installer avec les élèves je pense qu'on ne peut pas, on ne peut pas se priver d'une analyse approfondie de la question. Et la simplicité n'est qu'apparente*	
2.43.05	St	… Il y a une liste de chiffres et après on peut en faire ce qu'on veut après, c'est cela qui m'a	
2.43.29	For2	*Mais d'un autre côté parce que St 8 les avait déjà choisis, c'est-à-dire ils ne sont pas sortis d'un chapeau*	
2.43.35	For1	Oui, ils ne sont pas mis au hasard…	
2.43.39	For2	*Ils ne sont pas mis au hasard c'est à dire que c'était dans une fiche de prép. qui concernait les nombres premiers.*	
2.43.42	For1	*Et peut-être qu'il y a un élément, par rapport à ça il y a un élément de réponse par rapport à ce qu'a dit St 2 tout à l'heure, et bé que les nombres, chiffres ça dépend du point de vue où on se place, il y en a des gros, il y en a de travers*	
2.44.03	St 2	On aurait pu jouer sur çà	
2.44.06	For1	*Non, mais ce n'est pas anodin, ça peut donner l'impression que c'est un peu ludique ou fantaisiste mais le travail d'analyse et de construction de l'activité ne relève absolument pas de la fantaisie et je vais alors encore jouer les oiseaux de malheur mais ce théorème est-il vraiment au programme de seconde ?* *Alors là c'est le grand plouf, je reviens toujours à des choses très terre à terre**,** à la fois,… à la fois, ce travail là ça relève de Terminale spécialité maths, à la fois on demande de décomposer des nombres en produits de facteurs premiers*	
2.44.50	St 8	C'est ça ouais…	
2.44.51	For1	*Mais de là à énoncer le théorème « Tout entier supérieur où égal à deux est soit premier, soit supérieur et égal à deux*	
2.44.55	St 8	Oui, mais non	
2.44.58	For1	*A d'accord, et alors, et en plus, … rires… c'est parce que*	
2.45.03	St 8	Ça ne veut rien dire, c'est…	
2.45.04	For1	Bon bé voilà, donc parfait alors ça va…	
2.45.06	St 8	Ouf !	
	For1		
2.45.07	For2	Ça montre aussi l'écart entre le début de l'année	
2.45.11	St	L'évolution	
2.45.12	For	*et maintenant*	
2.45.13	St 8	et oui c'est vrai	
2.45.14	For2	*De même tout nombre admet un diviseur premier euh inférieur dont le carré est … inaudible : tout le monde parle à la fois…*	
2.45.23	St	Non c'était pour chercher si	
2.45.26	For1	Non mais attends	
2.45.27	St	S'ils sont premiers, s'ils ont des diviseurs, etc.…	
2.45.28	St	Après on a des activités concrètement	
2.45.31	For1	*Attention, sur l'activité, vous pourriez faire toucher du doigt aux élèves la propriété en faisant travailler à partir d'un support comme celui-là*	RETOUR AUX

		ou d'autres sans énoncer le théorème qui, euh, qui en fait très difficile, il faut savoir ce que demande le programme de seconde aussi. Excuse moi je reviens toujours	PROGRAMMES
2.45.53	For2	*Oui mais il faut* … rires…	
2.45.55	St 8	Oui mais ça pourquoi je l'ai mis c'est parce que je l'ai vu dans le livre	**« c'est dans le livre, je peux le donner aux élèves »** **peu ou pas d'esprit critique par rapport à ce qui se trouve dans un manuel scolaire** **rapport aux programmes ?**
2.45.57	For1	Oui mais qu'est-ce qu'on a dit des livres ?	
2.45.58	St 8	Non mais voilà	
		Voilà pourquoi je l'ai mis, s'ils le mettent dans le livre, ça ne fera pas de mal	
2.46.06	St 8	C'est pour ça	
		… inaudible …Tout le monde parle à la fois	
		et	
	St 8		
2.46.13	St	Oui, mais, ce qu'on leur dit	
2:46.14	For1	*Mais St 8 a dit j'ai commencé par le faire faire et puis j'ai énoncé le théorème, mais le théorème en lui-même n'est pas*	
2.46.20	St	Non, c'est pour montrer qu'on peut le faire.	
2.46.24	For1	*Non mais… La meilleure façon de montrer qu'on peut le faire c'est de le faire. Tu as vu les exemples qui sont donnés dans le programme ? Tu l'as dit d'ailleurs, c'est des, ce sont des nombres issus des tables de multiplication donc inférieurs à 100, ce théorème produit comme énoncé comme ça est au programme de Terminale spécialité maths, il est dans le cadre de l'arithmétique…*	
2.46.45	St	Mais est-ce que ça ne peut pas servir, on l'a vu tout à l'heure, à officialiser un peu, je sais pas, peut-être pas de la même manière mais bon	
2.46.59	For1	Bon alors	
2.47.01	St	On peut le décomposer et…	
2.47.02	For1	*Il y a deux questions et je ne vais pas répondre à votre place : « ce théorème est-il au programme ? » et « officialiser quoi et pourquoi ? »*	
	St		
	For1	Je ne réponds pas	
	St		
	St 2		
2.47.20	For2	Je suis allé voir, et je voulais mettre un morceau de programme, mais je n'ai pas du tout su quoi mettre … rires…	
2.47.24	For1	Et alors	
2.47.29	For2	**Je ne suis pas de la partie et que**	
	For2	Ça ne m'est pas venu de manière évidente	
2.47.38	For1	**Bon pour moi c'est vraiment au programme**	
2.47.43	St 8	Pour qu'ils arrivent à décomposer en un produit de nombres premiers, ils le voient que ça marche	

2.47.48	For1	*Mais ça tu peux le faire faire en collège, c'est un excellent travail sur les tables de multiplication dans l'autre sens, parce qu'on demande toujours ça fois ça égale alors que là il faut décomposer, c'est très intéressant pour l'algèbre mais il n'y a pas besoin de citer ce théorème dont la démonstration est pratiquement impraticable*	
2.48.10	St 8	Entre est ce qu'il y a besoin de le citer et pourquoi pas le citer, ben à chaque fois	
2.48.15	For1	Voilà, répondez à St 8	
2.48.17	St	Alors pourquoi ne pas le signaler au passage ?	
2.48.20	For1	Et pourquoi le signaler ?	
	For1	Non mais je veux dire, répondons aux deux questions	
2.48.27	St	C'est comme tout on considère, ils peuvent peut-être pas être en mesure de le comprendre de suite	
2.48.34	For1	*Non mais attends tu mets d'emblée sur le même plan deux choses qui ne sont pas du tout sur le même plan et je ne sais pas ce qu'en pensent les autres, euh, c'est vrai que certains ne connaissent pas le programme de seconde mais*	
2.48.53	St	Moi je n'ai pas fait ça	
2.48.54	St 2	Je ne l'ai pas donné, en fait	
2.48.57	For1	Vous n'êtes pas d'accord entre vous hein	
2.48.58	St 2	J'ai donné la décomposition que sur des exemples et pas et pas sur le théorème	
2.49.03	St 8	Oui mais	
2.49.04	St 2	Que sur des applications	
2.49.05	St 8	Moi je leur ai donné mais ce n'est pas pour ça que je m'accroche dessus enfin	
2.49.09	St 2	Je suis d'accord … *inaudible.*…	
2.49.13	St 8	Ce qui est utile c'est qu'ils sachent faire la décomposition mais qu'ils sachent qu'à la fin ils vont arriver à des nombres premiers … *inaudible.*…	
2.49.25	For1	*Bon, je pense que St voit ça d'un point de vue culturel, ce euh, c'est un grand théorème etc.… Bon, peut-être se remettre dans la peau d'un élève de seconde en début d'année*	
2.49.38	St 8	Et s'ils le voient en Terminale, de toute façon, s'ils le voient en Terminale	
2.49.44	For1	Spécialité Maths	
2.49.45	St 8	Ah	
2.49.46	For1	Donc c'est seuls ceux qui choisiront spécialité maths	
		… *Tout le monde parle à la fois.*…	
2.49.52	St 8	… inaudible… au programme de L ils font des trucs	
2.49.55	For1	*Si c'est… …Oui ça peut être au programme de L, ne dites pas après que vous n'avez pas le temps de finir le programme en seconde… Voilà*	
2.50.10	For1	Je suis épouvantable mais… … *rires du For1.*…	
2.50.14	St 8	C'est vrai qu'on n'ose pas trop couper des choses comme ça, comme le programme ne donne pas clairement quel théorème on doit leur donner, on se base sur les documents qu'on a, alors après avec un peu d'expérience et de réflexion on se dit bon, ça c'est pas utile de le savoir, bon, il y a un peu… des choses ça fait un peu peur de ne pas leur donner alors que, je ne sais pas par exemple, il y avait un théorème pour caractériser l'intervalle si valeur absolue de $X - 1 < r$ ça veut dire que X appartient à l'intervalle bon au début je ne comptais pas leur mettre mais le voir sur des exemples, leur faire marquer et puis après St 2 m'a dit moi mon tuteur m'a dit de le mettre dans le cours parce que c'est un théorème et que c'est… vous pouvez vous faire inspecter sur ça, je sais pas quoi… Donc j'ai flippé donc je l'ai mis	
2.51.05	St 2	… pas pour que tu le mettes.	
2.51.06	St 8	Non, mais c'est ce qui s'est dit …*rires de St 8.*…	
2.51.16	For1	D'accord	
2.51.17	St	Par exemple, là je regarde dans… je sais bien qu'on ne peut pas se baser sur un manuel	
2.51.24	For1	Non, non	

2.51.23	St	Dans le manuel de la classe, je lis, dans le manuel de seconde arithmétique « Tout entier naturel se décompose en produits de facteurs premiers »	
		… Silences des stagiaires et des formateurs…	
2.51.38	For1	*Hum, hum*	
	For1	Alors	
2.51.45	For2	Ils font des choix aussi	
2.51.46	For1	*Je pense que l'on pourra reparler de ça, retravailler la dessus, euh… les auteurs de livres ils interprètent les programmes et les commandes je veux dire, bon vous n'êtes pas sans doute au courant mais les commandes d'éditeurs non parfois rien à voir avec premièrement la rationalité mathématique que je mets toujours en premier et puis euh… l'intérêt des élèves et puis le respect du programme… d'accord*	
2.52.16	For2	Et du programme d'autant plus l'éditeur fait la commande aux auteurs parfois sans avoir forcément la connaissance du programme, c'est-à-dire qu'on va travailler sur des programmes qui vont être des programmes de travail et pas forcément les programmes qui sortent, ce qui fait qu'il y a parfois des écarts entre parce qu'une fois que les programmes sont sortis, les éditeurs sortent leurs livres tout de suite et il faut quand même plus d'un an pour élaborer un livre et même parfois un an et demi, parfois deux même en fonction des auteurs, donc vous voyez que ça vient vraiment… la commande de l'éditeur est bien loin de la sortie des programmes	
2.53.03	For1	Tout à fait	
2.53.04	For2	Et ensuite il y a l'auteur qui va faire passer ce qu'il a envie de faire passer aussi du coup ça se joue dans ce jeu paradoxal	
2.53.13	For1	*Bon moi la dessus, je me rends compte que c'est dommage de ne pas parler de tout ça, donc peut être en Gap il faudrait prévoir chaque fois « bon dans ce chapitre qu'est-ce qu'on y met, est ce qu'on est tous d'accord sur la lecture du programme etc.…*	
	St 8	Oui	
2.53.35	For1	*Parce que je m'aperçois, bon, c'est très… t'as pas à avoir raison mais j'ai entendu des arguments qui me paraissent très loin de l'intérêt de l'élève quoi, donc et bé voilà et comme vous vous êtes jeunes et souvent vous démarrez ce qui fait que vous préférez en faire plus que pas assez, hein, vous ne vous sentez pas assez blindés pour dire non j'ai raison etc. Peut être c'est l'occasion de rebondir, que vous n'interpellez pas assez, mais le Gap relève sur « tiens je ne sais pas » , et « si je mets cette propriété dans le cours ? » peut-être qu'il faudrait en parler plus…*	
2.54.17	For2	Je vous remercie de m'avoir laissé semer la zizanie	
2.54.21	For1	C'est parfait c'est comme ça qu'on avance…	
2.54.36	For1	*Enseigner ce théorème, le faire vivre etc. ...*	

Fin de l'enregistrement

Annexe 40 : Résultat de l'analyse du verbatim de la première phase de travail avec les pairs de l'APPTPP du GAP mathématiques

Nature du **PUBLIC : 2**
19 PLC2

Action de **FORMATION : AP**
APPTPP : 1ère phase de travail avec les pairs

Nature de la **Trace**					
TE	**TC**	**TM**	**TT**	**TRa**	**TRé**
1	3	-	-	26	-

Origine de la trace	
SR **Stage en Responsabilité**	**F** **Formation**
2	28

PRATIQUE				
PA **P à venir**	**PI** **P« Irréalisable »**	**PP** **P en projet**	**PR** **P Réalisée**	**P0** **Pas de Pratique**
-	-	-	2	28

Liens avec des **GESTES** professionnels			
GA **Geste d'Atmosphère**	**GE** **Geste d'Etayage**	**GP** **Geste de Pilotage**	**GT** **Geste de Tissage**
4	-	24	-

RESSOURCES	
Ressources Stagiaires : 2	Ressources formateurs : -

Mise en jeu d'un **S**AVOIR
-

GENERALISATION	
GF **G F**ixée, envisagée	**GR** **G R**éalisée
-	-

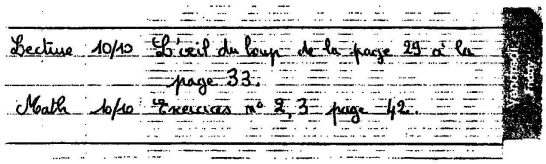
VALEUR
-

MONDES dans lesquels s'inscrit la trace								
MA	**MC**	**ME**	**Mé**	**Méc**	**Médiff**	**Méval**	**Mext**	**MP**
10	1	15	1	-	-	-	-	1

Annexe 41 : Recto du document distribué aux stagiaires PE2 à partir d'indices récoltés dans la vidéo de la séance

Il comporte :

- un extrait de cahier de texte d'élève donnant le travail pour le 10 octobre (reconstitution),
- le texte support de la séance de classe,
- la photocopie de la couverture du livre , ; une illustration et le résumé de la quatrième de couverture d'une autre édition que celle utilisée en classe.


Lecture 10/10 L'œil du loup de la page 29 à la page 33.
Math 10/10 Exercices n° 2, 3 page 42.
Vendredi Friday

II

- L'Homme ?
- Encore ?
- Ah non !
- Tu n'arrêtes pas de nous raconter des histoires d'hommes !
- Y en a marre !
- On n'est plus des bébés !
- Parle-nous plutôt des caribous, ou des lapins des neiges, ou de la chasse aux canards…
- Oui, Flamme Noire, raconte-nous des histoires de chasse !
- Nous autres, les loups, on est des chasseurs, oui ou non ?

Mais ce sont les hurlements de Paillette qui dominent :

- Non, je veux une histoire d'Homme, une vraie, une qui fait bien peur, maman, je t'en supplie, une histoire d'Homme, j'adore !

Seul Loup Bleu reste silencieux. Celui-là n'est pas d'un naturel bavard. Plutôt sérieux. Vaguement triste, même. Ses frères le trouvent ennuyeux. Pourtant quand il parle – c'est rare -, tout le monde l'écoute. Il a la sagesse, comme un vieux loup plein de cicatrices.

Bon. On est là : les cinq rouquins se sont mis à se bagarrer, et que je t'attrape la gorge, et que je te saute sur le dos, et que je te mordille les pattes, et que je tourne comme un fou autour de ma propre queue… La pagaille complète. Paillette les encourage de sa voix perçante en sautant sur place comme une grenouille en folie. Tout autour d'eux, la neige vole en éclats d'argent.

Et Flamme Noire laisse faire.

« Qu'ils s'amusent…, ils connaîtront bien assez tôt la vrai vie des loups ! »

Tout en disant cela, elle pose son regard sur Loup Bleu, le seul de ses enfants à ne jamais s'amuser. « Tout le portrait se son père ! »

Il y a de la fierté dans cette pensée, et de la tristesse, car Grand Loup, le père, est mort.

« Trop sérieux », pense Flamme Noire.

« Trop inquiet.. »

« Trop loup… »

- Ecoutez !

Loup Bleu est assis, immobile comme un rocher, ses pattes antérieures tendues et ses oreilles dressées.

- Ecoutez !

La bagarre cesse aussitôt. La neige retombe autour des louveteaux. D'abord, on n'entend rien. Les rouquins ont beau dresser leurs oreilles fourrées, il n'y a que la plainte soudaine du vent, comme un grand coup de langue glacée.

Et puis, tout à coup, derrière le vent, un hurlement de loup, très long, très modulé, qui raconte un tas de choses.

- c'est Cousin Gris, murmure un des rouquins.
- Qu'est ce qu'il dit ?
- Flamme Noire jette un rapide coup d'œil à Loup Bleu. L'un et l'autre savent bien ce que Cousin Gris leur dit, du haut de la colline où il est placé en sentinelle.

L'Homme !

Une bande de chasseurs…

Qui les cherchent.

Les mêmes que la dernière fois.

- Fini de jouer, les enfants, préparez-vous, nous partons !





L'œil du loup de Daniel Pennac

Dans un zoo, un enfant et un vieux loup borgne se fixent, œil dans l'œil. Toute la vie du loup défile au fond de son œil : une vie sauvage en Alaska, une espèce menacée par les hommes. L'œil de l'enfant raconte la vie d'un petit Africain qui a parcouru toute l'Afrique pour survivre, et qui possède un don précieux : celui de conter des histoires qui font rire et rêver.

Annexe 42 : Le verso de la fiche distribué aux PE2 en début de séance de GAP

Il comporte :

- un extrait des instructions officielles
- un extrait du verbatim de la séance concernant le résumé du début de l'histoire

Au cycle 3, la plupart des élèves deviennent capables de lire de manière autonome des textes de littérature de jeunesse, c'est-à-dire de les comprendre et d'en proposer une interprétation sans l'aide de l'adulte. Toutefois, les compétences de lecture restant à cet âge très variables, les enseignants veillent à suggérer des œuvres appropriées à chacun, tant par l'intérêt qu'elles suscitent que par les difficultés qu'elles présentent. L'objectif est de faire de chaque enfant un lecteur assidu. Là encore, il convient de ne pas être pusillanime et de pousser chacun à emprunter fréquemment des livres dans les bibliothèques accessibles (BCD, bibliothèque publique du quartier, bibliobus, etc.). Un livre par mois au moins devrait être considéré comme une base même si l'on sait que, pour certains élèves, les lectures personnelles du cycle 3 passent encore beaucoup par la lecture à haute voix des adultes. Les lectures autonomes doivent relever d'abord du plaisir de la découverte d'une œuvre. Elles ne doivent déboucher sur aucune activité susceptible de décourager les élèves mais peuvent faire une large place à des rituels qui développent les sociabilités de la lecture : signaler à la classe une découverte, partager avec un autre lecteur du même livre ses impressions, conseiller une lecture à un camarade, faire partie d'un jury de sélection, participer à un débat avec d'autres classes, etc. On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un « carnet de lecture » qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leur auteur, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre. Pour les enfants ne parvenant pas à cette autonomie, la BCD et la bibliothèque publique de proximité doivent fournir de multiples occasions d'auditions de lecture.

Résumé du début de l'histoire

« - … Alors c'est l'histoire d'un garçon et d'un loup qui…
le loup qui est dans un zoo derrière une grille
et le garçon fixe le loup…
bon le loup il fait comme si de rien n'était
mais il commence à se poser des questions
puis après il s'assoit il le regarde
et bon le garçon…
comme il s'énerve il n'a qu'un œil
il l'a perdu il y a dix ans dans l'histoire dans sa bataille
contre les hommes
et alors le garçon comme pour le calmer il ferme un œil et
puis
on en était, on en était le loup commence à…
il voit dans l'œil du loup son histoire…

- l'histoire de qui ?
- du loup
- qu'est-ce qu'il voit dans cet œil ?
- il voit Flamme Noire c'est sa mère avec ses petits qui leur fait la leçon…
- Est-ce que tu sais combien elle a de louveteaux ?
- Six je crois…
- Sept… »

Annexe 43 : les quatre images capturées de la vidéo de la séance et quelques points de vue de lecture de ses images par le groupe

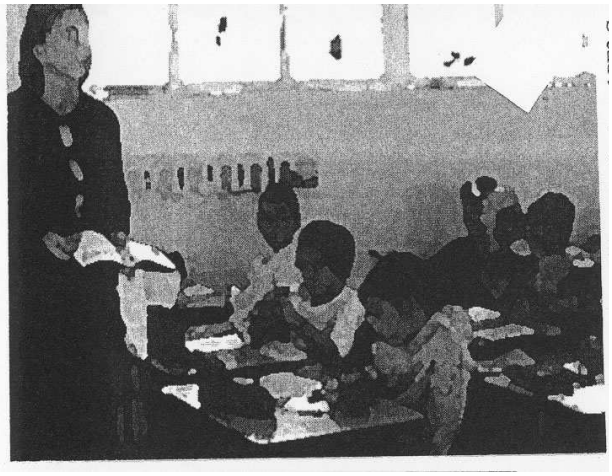


Image 1

- *…un élève lit, les autres non…*
- *… ce qui est sûr c'est que l'enseignante ne lit pas…*
- *…elle montre quelque chose dans le texte... »*
- *… ils parlent plus qu'ils lisent !…*
- *…elle pose des questions !…*
- *…*

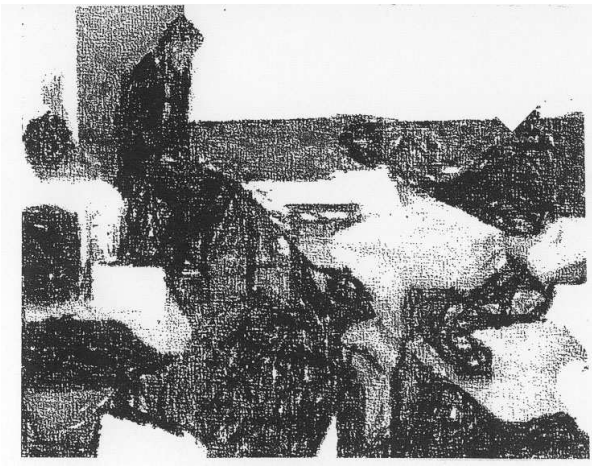


Image 2

Surprise…

- *…Ils sont de dos, les enfants…*
- *…On a plus l'impression qu'elle lit…*
- *…Elle est assise en position de lecteur…*
- *…Il y en a un qui lève le doigt…*

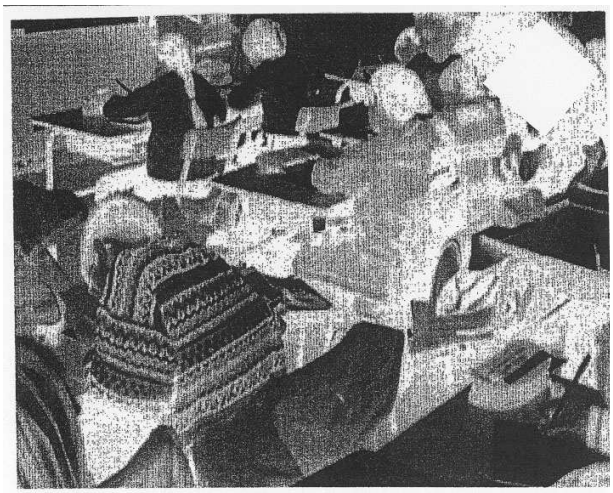


Image 3

- *… situation d'écriture, la maîtresse surveille derrière…*
- *… ils écrivent quelque chose qui est au tableau…*
- *… ils ont des stylos…*
- *… l'instit au dessus qui vérifie, qui dicte, qui aide, qui montre quelque chose au tableau…*
- *… c'est pas la même classe…*
- *… le carré blanc est sur les trois papiers…*

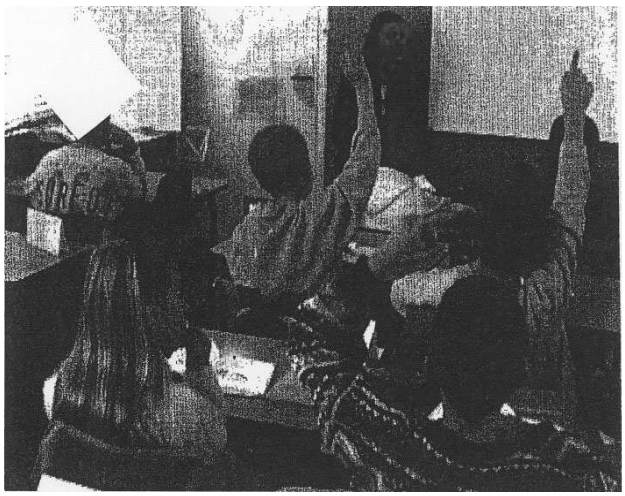


Image 4

- *… les enfants lèvent le doigt…*
- *… verbalisation…*
- *… ils ont le livre devant eux…*

Annexe 44 : la fiche de travail des élèves

L'œil du loup.

De la page 29 à la page 33.

Que racontent les petits loups quand on leur raconte des histoires d'hommes ?

Comment l'auteur s'y prend-il pour rendre le texte plus vivant ? (p. 29 et début de la page 30)

Annexe 45 : Le tableau qui dévoile les quatre phases de la vidéo et qui est à compléter par les enseignants stagiaires

	Durée	Buts de l'enseignant	Compétences de l'élève travaillées
Lecture du texte par l'enseignante			
Questionnement oral à partir du texte lu			
Questionnement écrit à partir du texte lu			
Correction			

Annexe 46 : Productions et notes prises lors de la séance GAP-PE2 Retour de SRG1 du mardi 11.12.2007

Phase 1 : Le cadre de la séance (1-16)
Phase 2 : La tâche à réaliser (17-24)
Phase 3 : Les consignes de travail (25-33)
Phase 4 : Les réactions (34-48)
Phase 5 : Le tour de table (49-440)
Phase 6 : Le retour des formateurs (441-498)

Lorsque les PE Stagiaires entrent dans la salle se trouve à chacune des places une feuille blanche A4 ainsi qu'une au format A3 et un marqueur de couleur…

PHASE 1	**Le cadre de la séance**		
	ligne		Remarques
For1	1 5 10 15	Rebonjour, Vous trouvez devant vous une feuille au format A4, vous la pliez en quatre afin de faire un chevalet sur lequel vous allez porter le(s) niveau(x) de classe que vous aviez en SRG1 ainsi que l'école où vous étiez, ceci afin que nous n'ayons pas à répéter ces données. Cela nous fera donc gagner un peu de temps. Je rappelle rapidement les règles qui vont régir la séance d'aujourd'hui : nous allons travailler sur des évènements professionnels passés concernant le SRG1 sur lesquels il nous est difficile de revenir, cela nous permettra de dégager des gestes professionnels qui pourraient nous être utiles dans un avenir proche : SRF, SRG2, T1, T2,… Chacun d'entre nous sera ainsi garant du non jugement de l'autre – le jugement sur des actes professionnels passés ne permettant pas d'avancer…	Le formateur 1 a assisté à la séance précédente qui était un Gap Français

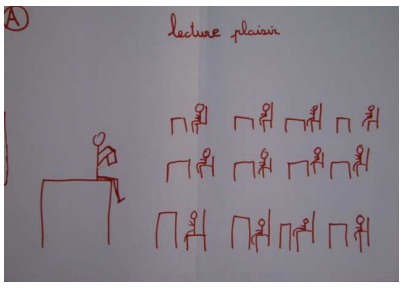
PHASE 2	**La tâche à réaliser**		
	ligne		Remarques
For1	 20	Sur la feuille au format A3 à l'aide du marqueur et il faudra vérifier que celui-ci ne « traverse » pas la feuille, donc sur la feuille A3, je… nous vous demandons de vous dessiner en train d'enseigner, de faire un moment ou plusieurs moments de votre SRG1 pour le(s)quel(s) vous étiez en présence d'élèves. Vous dessinez ce que vous avez envie de partager avec le groupe…Nous vous donnons une dizaine de minutes pour réaliser ce dessin…	

Durant une dizaine de minutes les PE Stagiaires réalisent la tâche proposée, les deux formateurs assis l'un à côté de l'autre restent à leur place. Ils ne circulent pas dans la salle …

PHASE 3	**Les consignes de travail**		
	ligne		Remarques

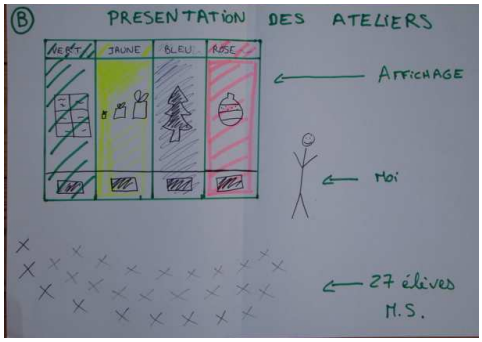
For1	25 30	Nous allons faire un tour de table afin de partager vos expériences passées, chacun et chacune d'entre vous allez passer les uns à la suite des autres afin de gagner du temps, vous montrerez dans un premier temps à tous et à toutes votre production, vous indiquerez en quoi ce moment est représentatif de votre stage et si des gestes professionnels repérés pourraient être transférables à votre SRF… seulement l'un ou l'une d'entre vous aura le droit de poser une question à celui ou à celle qui a présenté son dessin…	
Le formateur 1 réalise une simulation afin que tout le monde comprenne rapidement la demande, l'explication est reprise par le Formateur 2…			

PHASE 4	**Les réactions**		
	ligne		Remarques
St	35	(Vive réaction) je ne vois pas comment je pourrais transférer ce que j'ai fait au cycle trois à mes toutes petites de section, ce n'est vraiment pas la même chose !!!!	
For1		Nous postulons que l'expérience amène l'expérience, n'est-ce pas en forgeant que l'on devient forgeron, donc tout acte d'enseignement devrait permettre de progresser…	
Sts	40	Oui, mais c'est très différent de faire la classe à des grands ou à des petits	
D'autres PE Stagiaires pensent visiblement la même chose			
For1	45	Je vous demande d'essayer de dégager des transferts possibles de gestes professionnels de votre SRG1 à votre SRF, c'est un essai peut-être qu'aujourd'hui vous n'arriverez pas à identifier ces transferts possibles mais je souhaite vous mettre sur cette voie qui permet de penser l'acte d'enseigner dans sa globalité et non lié à des contraintes de niveau, de nombres d'élèves…	

PHASE 5	**Le tour de table**		
	ligne		Analyse
St **A**		<u>Dessin réalisé</u>  	**<u>Trace Construite dessin</u>** Lecture plaisir <u>Espace classe</u> : sans mur, sans mobilier autre que chaises et bureaux élèves et enseignant <u>nombre d'élèves représentés</u> : restreint <u>situation</u> : un enseignant assis sur son bureau, statique, frontal, qui lit, des élèves qui écoutent <u>matériel</u> : un album détenu par l'enseignant <u>Postures de l'enseignant</u> : assise sur le bureau, communication avec la classe <u>Posture des élèves</u> : écoute <u>temporalité</u> : x **<u>Trace Construite discours</u>** Lecture offerte pour le plaisir <u>Posture de l'enseignante</u> : « *je me suis assise sur le bureau* » justifié par « *pour casser un peu le rythme* »

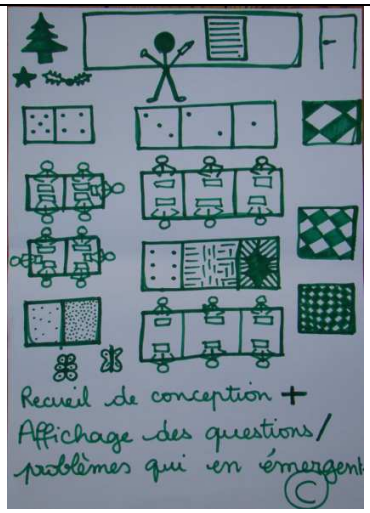
	50 55	Eléments du discours Moi j'ai représenté un moment de lecture offerte pour le plaisir, pour casser un peu le rythme je me suis assise sur le bureau, c'est des moments très agréables, les élèves sont émerveillés d'entendre des histoires, et peuvent réclamer ce moment de lecture offerte	Posture des élèves : « *émerveillés d'entendre des histoires* », demandent « *réclamer ce moment* » « *ce jour là les élèves étaient très attentifs* » Démarche de l'enseignant : « *casser un peu le rythme* » « *cacher les illustrations et la couverture* » Jugement : moments très agréables **GP** verbalisé « le seul [l'album] que j'ai lu au bureau pour cacher les illustrations et la couverture »
St		Quelle présentation as-tu préféré ?	**2 – DE – TC – RG – PR – GP - MA**
StA	60	Celle que j'ai préférée est la suite de l'album Yakuba et de s'apercevoir… mais aussi Kinube car c'est le seul que j'ai lu au bureau pour cacher les illustrations et la couverture, ce jour-là les élèves étaient très attentifs	Savoir mis en jeu : x

For1	65 70	Suivante, mais maintenant vous savez comment cela se déroule, c'est donc un moment qui appartient au groupe, vous en faites donc ce que vous voulez en faire… Nous (les formateurs) n'avons plus à intervenir, à la fin du tour de table nous ferons chacun un retour sur des choses qui nous aurons marquées, ce retour terminal évitera les répétitions…	

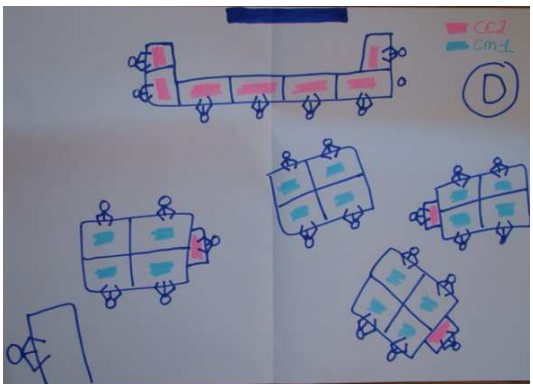
	ligne		Analyse
St **B**		Dessin réalisé  	**Trace Construite dessin** Présentation des ateliers à l'école maternelle (à des enfants non lecteurs) Espace classe : sans mur et sans mobilier, focalisation sur l'affiche de présentation des ateliers nombre d'élèves représentés : 27 situation : dans l'espace regroupement un enseignant statique, frontal devant l'affiche, des élèves autour matériel : une affiche réalisée par l'enseignante pour présenter les ateliers Posture de l'enseignant : communication à la classe Posture des élèves : x Compétences déduites: réaliser une affiche pour présenter les ateliers aux élèves en accord avec le niveau des élèves, organiser le travail des élèves

		Eléments du discours J'étais en MS,	**Trace Construite discours** **Ressource** : l'affichage [ressource enseignant pour la présentation des ateliers, ressource élèves pour les aider à savoir ce qu'ils doivent – peuvent faire]
For1		Et en SRF quelle classe as-tu ?	**2 – DE – TC – RG – PR – R - ME**
StB	75 80	Suite des éléments du discours En SRF, je suis en TPS. Moi, j'ai choisi de représenter l'affichage qui peut aider pour la présentation des ateliers et que l'on présente aux élèves au coin regroupement avec la partie activité principale et la partie activité de repli (pâte à modeler), les enfants savent visuellement quand ils ont fini l'atelier où ils peuvent aller…	**GE** verbalisé « *l'affichage qui peut aider pour la présentation des ateliers* » (étayage de l'action de l'enseignant et des élèves) **2 – DE – TC – RG – PR – GE - MA** **GP** verbalisé « *la présentation des ateliers que l'on présente aux élèves au coin regroupement avec la partie activité principale et la partie activité de repli* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP - ME** Atmosphère : « *les enfants savent visuellement quand ils ont fini l'atelier où ils peuvent aller…* » Temporalité : temps 1 : « la présentation des ateliers », temps 2 : « *les enfants savent visuellement quand ils ont fini l'atelier où ils peuvent aller…* » Savoir mis en jeu : x Noter le caractère impersonnel des actions « *on* » qui contraste avec les premiers éléments du discours « *je* » « *j'* »
St		Comment tu as réussi à régler les quatre groupes ? comment tu organisais… ?	
StB	85	Quand ils sont habitués à ça, ils savent où aller, ça c'est en période 2, on peut leur dire tu regardes ce que tu peux faire sur le tableau ; sinon tu expliques tout plusieurs fois dans la séance à plusieurs enfants qui ne finissent pas le travail en même temps	Temporalité : Un apprentissage des élèves sur le long terme : un avant ? et un après = la mise en ateliers **GP** verbalisé : on peut leur dire tu regardes ce que tu peux faire sur le tableau **2 – DE – TC – RG – PR – GP – ME**
For1	90	Nous voyons ici que le fait d'utiliser des pictogrammes dans le tableau entraîne le fait que les coins jeux présentent des activités avec des visuels…	
StB	95	Les visuels se retrouvaient effectivement dans les coins jeux	[Aujourd'hui, il est préférable de parler d'espaces jeux]

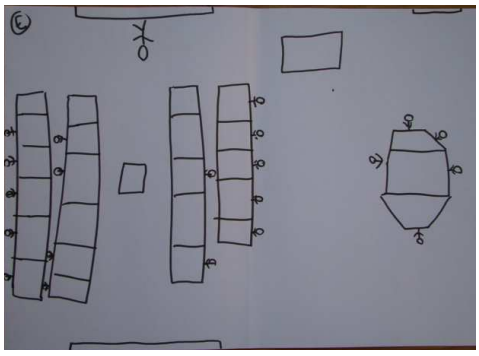
	ligne		Analyse
St **C**		Dessin réalisé	**Trace Construite dessin** Recueil de conceptions et affichage

	100	 Eléments du discours J'ai représenté un moment de recueil de conceptions sur la digestion, je leur ai demandé par où passaient l'eau et le pain que nous mangions. A partir de ces conceptions nous avons réalisé une affiche collective où tous les problèmes posés ont été notés.	des questions et des problèmes qui en émergent Temporalité : temps 1 : recueil de conceptions, temps 2 : recueil des questions et problèmes qui en émergent temps 3 : affichage des questions et problèmes Espace classe : des tables et un tableau, des affichages (à plat) seul le mur de la porte est représenté nombre d'élèves représentés : 23 situation : un enseignant au tableau, statique, un objet scripteur à la main, des élèves en groupes (de travail ?), assis à leur table, une feuille devant eux matériel : une affiche collée au tableau [de nombreuses autres affiches sont représentées dans la situation : à droite affichage esthétique ou /et mathématique (= agrandissement) ; sous le tableau affichage mathématique (= constellations du dé) et à gauche du tableau affichage esthétique sur Noël Posture de l'enseignant : communication avec la classe et écriture au tableau Posture des élèves : x Démarche de l'enseignant : recueil de conceptions et se servir de celles-ci. Compétence déduite: organiser la classe en groupes de travail [cependant certains élèves tournent le dos au tableau] **Trace Construite Discours** Démarche de l'enseignant par rapport aux apprentissages des élèves : « *recueil de conceptions // à partir de ces conceptions nous avons réalisé une affiche collective où tous les problèmes posés ont été notés* » **GP** verbalisé : « *je leur ai demandé par où passaient l'eau et le pain que nous mangions* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – Méval** Atmosphère : « *nous avons réalisé une affiche collective* » Compétence déduite : mettre en œuvre son enseignement **Savoir mis en jeu** : le trajet des aliments dans le tube digestif

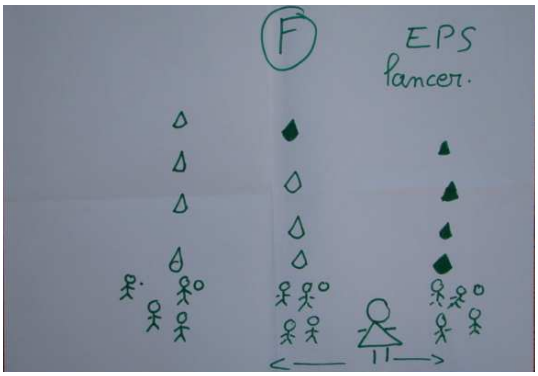
	105	J'ai mis ce dispositif en place à M. S., Comme en SRG1, on a abouti à un grand affichage…	**2 – DE – TC – RG – PR – S** **Transfert de la démarche en SRF** **2 – DE – TC – RG – PR – TR – MC** Noter l'emploi du « je » et de « nous », un « nous » qui pourrait être révélateur de la place de l'enseignant dans les travaux des élèves
St		Est-ce que tu as différencié par rapport au double niveau que tu avais ?	
StC	110	Non en sciences je n'ai pas fait de différenciation, je le faisais en mathématiques et en français	

	ligne		Analyse
St **D**		Dessin réalisé  Eléments du discours J'avais un CE2 CM1 et j'ai eu beaucoup	**Trace Construite dessin** ? Espace classe : sans mur, seulement des bureaux et un tableau noir nombre d'élèves représentés : 26 situation : des élèves de CE2 à leurs bureaux en U devant le tableau, des élèves de CM1 assis à leurs bureaux par groupes de 4, 3 élèves de CE2 chacun à un groupe de 4 CM1, une enseignante statique à son bureau à l'opposé du tableau matériel : x posture de l'enseignant : assis à son bureau, surveillance posture des élèves : assis à leurs bureaux Compétence déduite: organiser la classe en groupes de travail **Trace Construite Discours** **GA** verbalisé : « *j'ai eu beaucoup de mal à avoir de l'autorité* » « *trois terribles en CE2* » « je ne savais plus quoi faire » **2 – DE – TC – RG – PR – GA – ME**

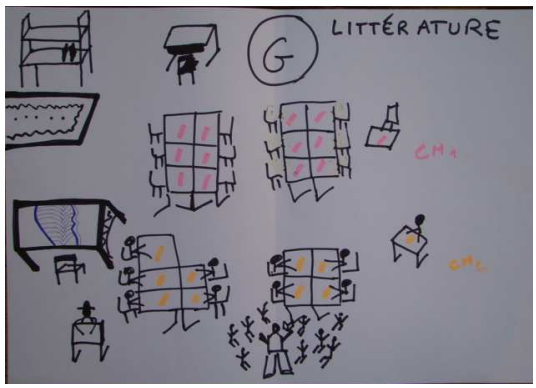
	115 120	de mal à avoir de l'autorité, en effet il y avait trois terribles en CE2, je ne savais plus quoi faire, j'ai mis la classe en U afin de mieux les surveiller mais ils s'interpellaient bien que séparés par un grand espace. Alors j'ai fait des groupes de quatre et j'ai placé les CE2 avec les CM1, le fait qu'ils se retrouvent avec les CM1… cela a permis d'avoir un peu plus de calme…	**GP** verbalisé : « *j'ai mis la classe en U* » « *mieux les surveiller* » « *j'ai fait des groupes de quatre* [CM1] » « *J'ai placé les CE2 [terribles] avec les CM1* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – MC** **2 – DE – TC – RG – PR – GP – Mé** Démarche de l'enseignant : x Atmosphère : « *ils s'interpellaient bien que séparés par un grand espace* » « *avoir un peu plus de calme »* Compétence déduite : adapter le dispositif de classe Savoir mis en jeu : x
St		Quelles sanctions as-tu utilisées ?	
StD	125	Des lignes à copier « j'écoute en classe… », je les ai privés de récréation… Il y avait un problème d'autonomie dans les ateliers… Une table n'a pas été dessinée…	**GP** verbalisé : « *je les ai privés de récréation…* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – Mé**

	ligne		Analyse
St **E**		Dessin réalisé 	**Trace Construite dessin** ? Espace classe : les limites de la feuille sont les limites de la classe, des bureaux, deux tableaux, une porte nombre d'élèves représentés : 21 situation : deux groupes d'élèves à leurs bureaux face à face avec un rang central et un tableau de part et d'autre, l'enseignante statique devant l'un des tableaux, un groupe de cinq élèves isolés à une grande table posture de l'enseignant : debout devant l'un des tableau posture des élèves : x matériel : x Compétence déduite: organiser la classe en groupes de travail **Trace Construite Discours** Temporalité : x

	130	Eléments du discours J'avais deux niveaux dans le même cycle les CM1 et des CM2 il est difficile d'aller d'un côté à l'autre de gérer le temps et le double niveau…	démarche de l'enseignant : x **GP** verbalisé : « il est difficile d'aller d'un côté à l'autre, de gérer le temps » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – ME** Savoir mis en jeu :x
St		Quelles solutions as-tu trouvé pour gérer le temps ?	
StE		Je donnais des exercices en plus…	**Ressource** : exercices **2 – DE – TC – RG – PR – R – ME** **GP** verbalisé : « *Je donnais des exercices en plus* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – ME**
For	135	Réfléchissons à la place des élèves par rapport au tableau ?	
StE		En fait j'avais deux tableaux un tableau à craie et un tableau interactif	Matériel : un tableau à craie et un tableau interactif **Ressource** : un tableau interactif **2 – DE – TC – RG – PR – R – ME**

	ligne		Analyse
St **F**		Dessin réalisé  	**Trace Construite dessin** EPS lancer Espace hors classe : cour de l'école (?) nombre d'élèves représentés : 12 situation : trois groupes de quatre élèves qui effectuent la même tâche, 4 repères face à eux , une enseignante qui se déplace derrière chacun des groupes d'un groupe à l'autre (flèches) matériel : repères et ballons posture de l'enseignant : contrôle du travail des groupes posture des élèves : acteurs Compétence déduite: organiser la classe en groupes de travail **Trace Construite Discours** matériel : plots (= repères) **GP** verbalisé : «Je me déplaçais partout » « j'ai essayé de mettre les élèves en action, de les responsabiliser » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – ME** Démarche de l'enseignant : « *essayer de mettre les élèves en action, de les responsabiliser* » Temporalité : x **Savoir mis en jeu** : lancer
	140	Eléments du discours Nous sommes dans une séance d'EPS où il s'agissait de lancer, ça c'est des plots… Je me déplaçais partout… j'ai des flèches… Là cette séance un j'ai essayé de mettre les élèves en action, de les responsabiliser… Je ne sais pas si c'était le	
	145	fait de sortir de la classe, il me semble qu'il y a des choses qui passent mieux en	

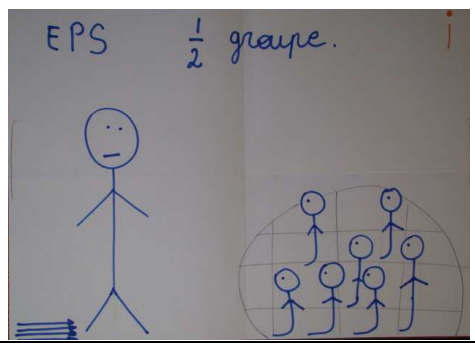
		dehors des murs de la classe…	**2 – DE – TC – RG – PR – S**
St		En sport…	
Fors		En EPS…	
St	150	En EPS, ils n'avaient jamais fait ça ?	
StF		Ils n'avaient jamais utilisé une fiche d'autoévaluation	
For1	155 160	A la maternelle, il y a effectivement le problème de la notation, mais les élèves peuvent avoir quelques pictogrammes (pas plus de quatre ou cinq) et ils peuvent faire des croix en face… Il faut évidemment travailler la fiche avant en fonction des activités menées pour que les pictogrammes puissent prendre sens pour les élèves…	
St	165	Moi ils n'avaient pas d'EPS, le prof que je remplaçais estimait que le temps de récréation était suffisant et que cela était de l'EPS…	
For2	170	Les textes prévoient des heures d'EPS par semaine, si vous décidez cela… on peut faire une récréation améliorée avec des jeux… mais pas en présence de tous les élèves de l'école, votre récréation doit alors être à un autre moment…	

	Ligne		Analyse
St **G**		<u>Dessin réalisé</u>  	**<u>Trace Construite dessin</u>** Litterature <u>Espace classe</u> : une classe sans mur, sans tableau représenté, avec mobilier : bureaux d'élèves et chaises, bureau enseignant et chaise, un tapis ? (porte ?) des étagères presque vides <u>nombre d'élèves représentés</u> : 20 (9 cm1, 11 cm2 – 13 places de cm1 prévues <u>situation</u> : des élèves de CM2 à leurs bureaux, des élèves de CM1 assis par terre autour de l'enseignante statique qui tient un ouvrage, deux élèves isolés à leurs bureaux, <u>posture de l'enseignant</u> : communication à la classe <u>posture des élèves</u> : écoute <u>matériel</u> : x

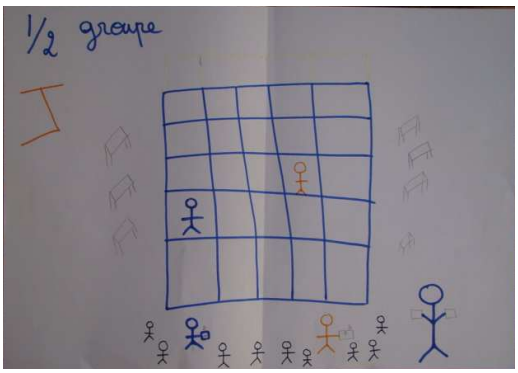
	175	Eléments du discours C'est un moment de littérature le maître lit un passage du livre, les CM1 ont quitté leur place pour rejoindre les CM2, au début je ne le faisais qu'avec la moitié pour avoir plus de calme mais il fallait que j'insiste sur le moment de lecture « on est prêt à écouter… » La première fois c'était pas bien… Je l'ai fait deux fois…	Compétence déduite: organiser la classe **Trace Construite Discours** matériel : livre **GA** verbalisé : « *pour avoir plus de calme* » **2 – DE – TC – RG – PR – GA – MC** Temporalité : temps 1 : « *au début je ne le faisais qu'avec la moitié pour avoir plus de calme* » temps 2 : « *les CM1 ont quitté leur place pour rejoindre les CM2* » Savoir mis en jeu : x
St	180	…	
StG		…	

	ligne		Analyse
St **H**	185 190	Dessin réalisé  Eléments du discours EPS en CE1/CE2, on est en train de lire la carte du lieu pour faire une course d'orientation… Replacer les balises… Donner une vingtaine de minutes d'activité… Puis retour en classe après… Chaque fois qu'ils trouvaient une balise ils avaient une lettre à reporter… Il fallait qu'ils soient attentifs à l'exactitude du lieu trouvé sur la carte… Le problème c'était comment orienter la carte pour ne pas se tromper…	**Trace Construite dessin** Espace hors classe : cour de l'école ? nombre d'élèves représentés : 6 situation : six élèves assis par terre, l'enseignant à côté d'eux autour d'une grande feuille (plan) posture de l'enseignant : aide au groupe posture des élèves : écoute attentive matériel : une grande feuille (plan), 4 « panneaux » Compétence déduite: x **Trace Construite Discours** Course d'orientation matériel : la carte du lieu, des balises **GP** verbalisé : « Donner une vingtaine de minutes » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – MA** Compétences déduites : gérer le temps, organiser le travail de la classe Temporalité : temps 1 : lecture de la carte, temps 2 : course d'orientation Savoir mis en jeu : x Transfert possible **2 – DE – TC – RG – PR – TE – MA**

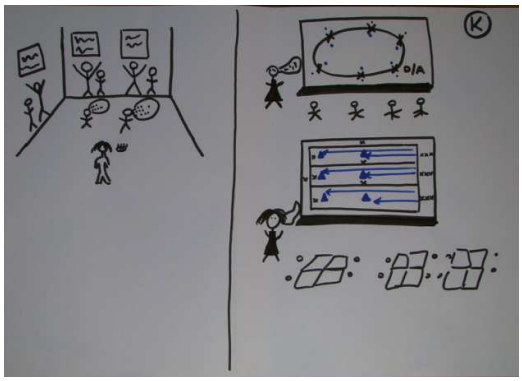
	195	Ça m'a donné envie de faire avec les maternelles une mini course d'orientation avec la classe, peut-être dans la cour de l'école, avec quatre ou cinq parents maximum…	
St		Qui avait construit le plan ?	
St H		C'est moi qui l'ai fabriqué	
St	200	En dehors de l'école, tu n'avais pas peur de les perdre ?	
St H		Je pouvais toujours les voir, dans la cour de récréation c'est possible…	
St	205	Mais si tout le monde se voit ça fausse pas l'activité ?	
St	210	Moi avec les CM1 j'ai eu de grosses difficultés, j'ai fait le jeu d'orientation dans la cour, mais un élève, il s'est caché dans le coin du côté du portail, ils avaient ce système… pour ne pas participer…	**ES « H » → TE → TC** **GP** verbalisé **: «** *j'ai fait le jeu d'orientation dans la cour* » **2 – DE – TE – RG – PR – GP – MA** **GA** verbalisé : « *mais un élève, il s'est caché dans le coin du côté du portail, ils avaient ce système… pour ne pas participer…* » **2 – DE – TE – RG – PR – GA – Mé**
St H	215	J'avais fait sept équipes… Il y avait vingt balises… Ils ne sont jamais au même moment au même endroit… préparation avant…ils pouvaient les replacer… on le prépare une fois,… pendant trois semaines…	

	ligne		Analyse
St **I**		<u>Dessin réalisé</u> 	**<u>Trace Construite dessin</u>** EPS ½ groupe <u>Espace hors classe</u> : <u>nombre d'élèves représentés</u> : 7 <u>situation</u> : 7 élèves assis par terre dans une figure géométrique devant l'enseignant statique et vigilant qui a, au sol, derrière lui ou à côté, des flèches <u>Posture de l'enseignant</u> : passation de consignes

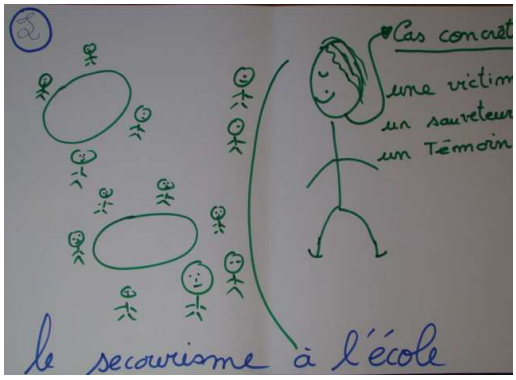
	220 225	Eléments du discours EPS en CM2 en 1/2 groupe… Le problème c'était de les rassembler, dans la cour il y avait dessiné une sorte d'escargot, je décidai que ce sera là le point de rassemblement, c'est devenu aussi l'endroit où les élèves s'asseyaient avant de donner les consignes… Ici c'est avant une séance de javelot… C'était une classe difficile… J'ai mis le matériel derrière moi… Et j'ai confisqué le ballon de foot…	Posture des élèves : écoute matériel : 4 flèches (?) Compétence déduite: organiser la classe **Trace Construite Discours** Lancer du javelot matériel : javelots **Ressource** : le dessin d'une sorte d'escargot au sol **2 – DE – TC – RG – PR – R – Méc GP** verbalisés : *« dans la cour il y avait dessiné une sorte d'escargot, je décidai que ce sera là le point de rassemblement* » «*J'ai mis le matériel derrière moi… Et j'ai confisqué le ballon de foot…* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – ME** Atmosphère : « *C'était une classe difficile…* » Temporalité : temps 1 : difficulté de rassembler les élèves temps 2 : décider d'un point de rassemblement visuel = lieu de passation des consignes Démarche de l'enseignant : une réponse à un problème pédagogique rencontré (passation de consignes en dehors de la classe) Savoir mis en jeu : x
St		Est-ce que tu fais le lancer un par un ? Est que tu as une fiche d'évaluation ?	
St I	230	…	

	ligne		Analyse
St **J**		Dessin réalisé  	**Trace Construite dessin** ½ groupe Espace classe : une classe sans mur, seuls des bureaux sont représentés ainsi qu'un quadrillage (5 carreaux sur cinq) nombre d'élèves représentés : 13 situation : des élèves sont sur un côté du quadrillage, deux élèves, un bleu et un rouge ont une feuille à la main, un élève bleu et un élève rouge se trouvent dans le quadrillage, l'enseignant est statique à côté du groupe qui est en dehors du quadrillage, elle a deux feuilles à la main matériel : x posture de l'enseignant : x posture des élèves : certains sont

	235 240	Eléments du discours Moi aussi c'était en demi-groupe, mais en math avec un CP-GS… j'étais à l'étranger, sans moyen, pas de manuel, cela m'a poussé à mettre les élèves en activité. On a poussé toutes les tables dans la classe pour voir le quadrillage au sol, ils avaient créé des cartes de déplacement et par duo un devait réaliser le déplacement de la carte, l'autre devait le vérifier. C'était en demi-groupe et j'ai fait des équipes de quatre… Le fait de les mettre en activité, je pense que je reprendrai dans mon SRF	acteurs, d'autres observateurs Compétence déduite: organiser la classe **ES « I » → TE → Trace Construite Discours** **Ressource** : le quadrillage au sol **2 – DE – TC – RG – PR – R – MA** **Savoir mis en jeu** : se déplacer sur un quadrillage **2 – DE – TC – RG – PR – S** **GP** verbalisés : *« on a poussé toutes les tables…* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – MC** Temporalité : x Transfert possible **2 – DE – TC – RG – PR – TE – Mé**

	ligne		Analyse
St **K**	245	Dessin réalisé  Eléments du discours En EPS, on allait sur un immense terrain de foot… Ils partaient alors dans tous les sens… J'avais du mal à gérer l'activité d'un… de ce grand espace… A la récréation j'en ai parlé à une PE qui était	**Trace Construite dessin** Espace-classe : pas de mur, de limites, seuls des bureaux élèves représentés nombre d'élèves représentés : 8 puis 4 puis 12 situation 1 : des élèves qui parlent beaucoup face à l'enseignante statique situation 2 : S.2a l'enseignante qui explique au tableau avec 4 élèves S.2b l'enseignante qui explique au tableau à trois groupes de 4 élèves… matériel : le tableau posture de l'enseignant : s1 manque de communication, s2 et s3 : communication à la classe posture des élèves : s1 : agités, s2 et s3 : écoute Compétence déduite: organiser la classe **Trace Construite Discours** EPS Espace-classe : « *Un immense terrain de foot* » Atmosphère : « *Ils partaient alors dans tous les sens…* » **GA** verbalisé : « *J'avais du mal à gérer l'activité dans ce grand espace…* » **2 – DE – TC – RG – PR – GA –**

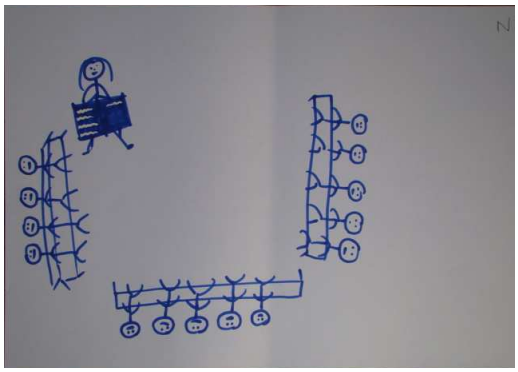
	250 255	avec moi dans la même école et elle m'a expliqué qu'elle faisait un schéma au tableau avant d'aller sur le terrain pour expliquer les consignes et les placements…J'ai donc fait un magnifique schéma au tableau… je l'ai fait… une merveille… Je pense que je reprendrai l'idée en SRG2 et peut-être même en SRF	**ME** Démarche de l'enseignant : une réponse à un problème rencontré (passation de consignes en dehors de la classe) **Ressource matérielle** : « *un schéma au tableau* » **2 – DE – TC – RG – PR – R – ME** **Personne Ressource** : Une Professeur des Ecoles de l'école **2 – DE – TC – RG – PR – R – Méc TRa – GP** verbalisé: « *qu'elle faisait un schéma au tableau avant d'aller sur le terrain pour expliquer les consignes et les placements…* » **2 – DE – TRa – RG – PR – GP – ME** **GP** verbalisé : « *J'ai donc fait un magnifique schéma au tableau* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP– ME** Savoir mis en jeu : x Transfert possible **2 – DE – TC – RG – PR – TE – ME**
For	260	L'obstacle de l'utilisation de cela c'est la capacité des élèves à lire un plan… De jeunes élèves ne se repèrent pas dans l'espace, encore moins dans l'espace représenté… Mais cela peut constituer un apprentissage…	

	ligne		Analyse
St **L**		Dessin réalisé  Eléments du discours Je fais le mémoire sur le secourisme à l'école, une demi-heure tous les soirs je	**Trace Construite dessin** Le secourisme à l'école **Savoir en jeu** : cas concret en secourisme Espace-classe : pas de mur, de limites, seules deux tables élèves représentées, pas de tableau ? nombre d'élèves représentés : 13 situation : l'enseignante explique ce qu'est un cas concret aux élèves, certains assis, une table, d'autres devant le tableau matériel : x posture de l'enseignant : communication à la classe posture des élèves : x Compétence déduite: x
	265		

	270 275	faisais une petite séance de secourisme que j'ai essayé de relier aux séances sur la respiration et la circulation. Là je suis au tableau en regroupement pour étudier un cas concret et avec une victime, un sauveteur et un témoin. Les élèves ont joué des scènes… Avec des petits jeux on pourrait travailler de façon similaire mais sur des thèmes différents comme l'hygiène et la propreté. À la fin des trois semaines, j'ai fait venir un pompier en classe…	**Trace Construite Discours** Temporalité : « *une demi-heure tous les soirs* » **Savoir mis en jeu** : cas concret en secourisme **2 – DE – TC – RG – PR – S** Situation : « *Là je suis au tableau en regroupement pour étudier un cas concret et avec une victime, un sauveteur et un témoin* » Prolongement : « *Les élèves ont joué des scènes…* » **Personne Ressource** : un pompier **2 – DE – TC – RG – PR – R – Mext** **GP** verbalisé : « *j'ai fait venir un pompier en classe…* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – ME** Transfert possible **2 – DE – TC – RG – PR – TE – MA**
St	280	Pour faire venir quelqu'un en classe, comment s'y prendre ? y a-t-il des papiers à remplir ?	
St L		…	
For2		… (Rappelle les règles pour faire venir quelqu'un en classe, rappelle les autorisations à demander…)	

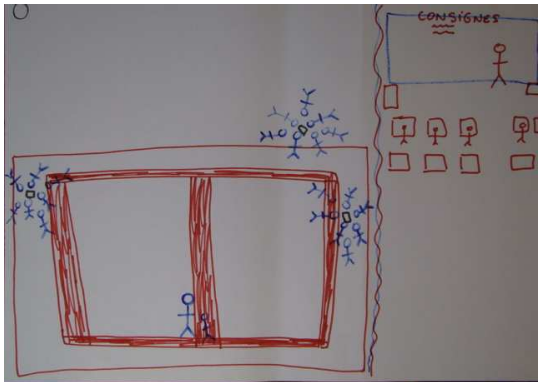
	ligne		Analyse
St**M**	 <

	290	les traces… C'était une classe assez difficile c'était un peu n'importe quoi ! Il n'y a pas grand-chose sur le dessin que j'ai fait !	*assez difficile c'était un peu n'importe quoi* » Transfert possible : x
St		Qu'est-ce que tu as fait quand tu es retourné en classe ?	
StM	295 300	On a listé les animaux, on a cherché les types de régimes alimentaires, on a établi les chaînes alimentaires… Les autres séances se sont déroulées au lac de la Cavayère[30], j'ai adopté la même démarche : liste, régimes alimentaires, les élèves devaient chercher chez eux sur Internet les chaînes alimentaires	**GP** verbalisé : « *j'ai adopté la même démarche* » « *les élèves devaient chercher chez eux* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – ME 2 – DE – TC – RG – PR – GP – Mé** **Savoir mis en jeu :** régimes alimentaires, chaînes alimentaires **2 – DE – TC – RG – PR – S** Démarche de l'enseignante : « *liste, régimes alimentaires, les élèves devaient chercher chez eux sur Internet les chaînes alimentaires* » Temporalité : temps 1 : dans la cour de l'école, temps 2 : au lac de la Cavayère

	ligne		Analyse
St **N**		Dessin réalisé 	**Trace Construite dessin** ? Espace classe : espace regroupement, trois bancs représentés nombre d'élèves représentés : 14 situation : l'enseignante assise, statique dans l'espace regroupement, un livre ouvert devant elle matériel : un livre posture de l'enseignante : lecture posture des élèves : écoute Compétence déduite: x **Trace Construite Discours**

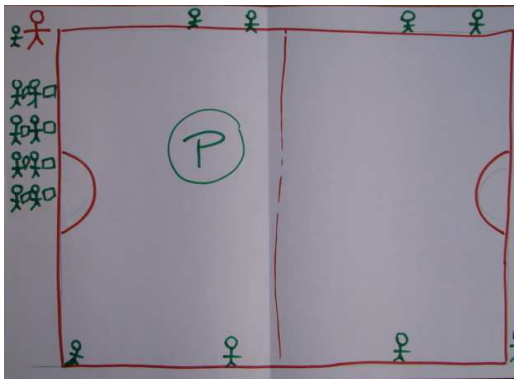
[30] Le site du lac de la Cavayère est situé à quelques kilomètres de Carcassonne et présente un centre sportif et d'environnement qui accueille les classes de l'école élémentaire au cours de l'année scolaire.

	305 310	Eléments du discours Un CP je pose le problème de la place de la littérature dans la journée, c'était prévu souvent en fin de matinée ou en début d'après-midi… J'ai donc changé le créneau horaire et j'ai mis en place un débat interprétatif… ...ce qui pourrait être fait également à la maternelle	**GP** verbalisés : « J'ai donc changé le créneau horaire » « j'ai mis en place un débat interprétatif » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – ME 2 – DE – TC – RG – PR – GP – ME** Temporalité : temps 1 : « *c'était prévu souvent un fin de matinée ou en début d'après-midi…* », temps 2 : « *J'ai donc changé le créneau horaire* » Savoir mis en jeu : x Transfert possible : « *ce qui pourrait être fait également à la maternelle* »
St	315	Moi j'ai fait pareil, il faut faire attention aux rythmes biologiques de l'enfant, la littérature c'est au niveau du langage mais aussi en dictée à l'adulte, et ces activités c'est un peu trop à cette heure-là car ils sont fatigués	**ES « N » → TE → TC** **2 – DE – TE – RG – PR – V – Mé**
St		Comment as-tu mis en place le débat interprétatif ? l'avaient-ils fait avant ?	
St **N**		…	

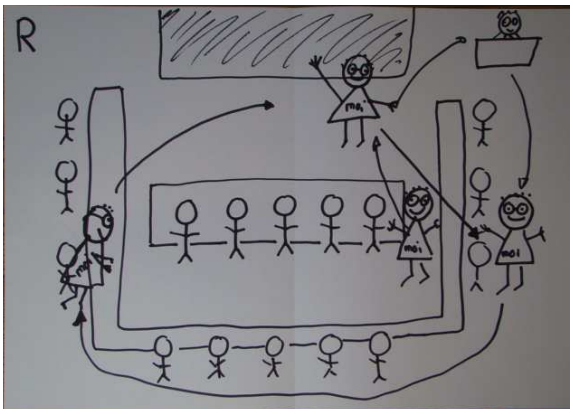
	ligne		Analyse
St **O**		Dessin réalisé  	**Trace Construite dessin** ? Espace hors classe : S1 : autour d'un terrain (?) ; S2 : en classe avec tableau et quelques tables nombre d'élèves représentés : S1 : 22, S2 : 4 situation : S1 : un élève avec l'enseignant statique et trois groupes de 7 élèves autour d'une feuille S2 : l'enseignante au tableau face aux élèves Posture de l'enseignant : s1 : aide duelle ?, s2 : communication à la classe

		Eléments du discours En CM1 une séance de lutte qui s'est déroulée au dojo du village, la première séance a été très perturbée… Là j'ai représenté les 22 élèves en situation de recherche pour s'approprier les consignes, ils ont sous les yeux les feuilles de match, le rôle de chacun et combien d'élèves en situation de combat ? combien d'observateurs ?… Il faut que chaque élève ait rencontré trois adversaires différents… Il fallait évaluer qui faisait quoi… Chacun a trouvé sa place dans le groupe… En classe, j'ai fait comme St D, je les avais mis en groupes mais ils n'arrêtaient pas de bavarder, aussi je les ai rapidement replacés en rang d'oignons. J'ai fait aussi comme St K, j'ai utilisé le tableau pour économiser la voix, des consignes écrites au tableau me permettaient l'obtention du silence dans la classe, je me taisais et je les renvoyais aux consignes écrites au tableau…	Posture des élèves : s1 : en activité de groupe, s2 : écoute matériel : x Compétence déduite: x **Trace Construite Discours** Séance de lutte Espace S1 : Dojo du village Situation 1 : Situation de recherche pour s'approprier les consignes Situation 2 : « *des consignes écrites au tableau me permettaient l'obtention du silence dans la classe, je me taisais et je les renvoyais aux consignes écrites au tableau* » Matériel : les feuilles de match Atmosphère : « *la première séance a été très perturbée…* » « *ils n'arrêtaient pas de bavarder* » « *l'obtention du silence dans la classe* » **ES « D » → TE** 1 **: «** En classe, j'ai fait comme St D… » **2 – DE – TE – RG – PR – GP – MC** **ES « K » → TE** 2 : « *J'ai fait aussi comme St K,…* » **2 – DE – TE – RG – PR – R – ME** **GP** verbalisés : « *j'ai utilisé le tableau* » « je les avais mis en groupes » « *je me taisais* » « *je les renvoyais aux consignes écrites au tableau* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – ME** Temporalité : temps 1 : « *la première séance a été très perturbée…* » temps 2 : « *Là j'ai représenté les 22 élèves en situation de recherche pour s'approprier les consignes* » **Ressource** : le tableau « *pour économiser la voix* » **2 – DE – TC – RG – PR – R – ME** Savoir mis en jeu : x Transfert possible : x

St		Est-ce que ça a marché de te taire ?	
St O	345	Les consignes étaient marquées au tableau au fur et à mesure ou bien, elles étaient déjà prêtes… Cela permet d'éviter celui qui sait tout et qui ne sait rien faire…	**GP** verbalisé : « *Les consignes étaient marquées au tableau au fur et à mesure ou bien, elles étaient déjà prêtes…* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – MP**
St		Moi aussi je l'ai fait et ça marche bien	**ES « O » → TE** : « *Moi aussi je l'ai fait…* » **2 – DE – TE – RG – PR – GP – MP**
St	350	Moi aussi mais j'en avais une qui disait tout le temps « j'ai pas compris ! »	**ES « O » → TE** : « *Moi aussi mais …* » **2 – DE – TE – RG – PR – GP – MP**

	ligne		Analyse
St **P**		Dessin réalisé  Eléments du discours EPS au stade, il fallait prendre le bus pour aller au stade : peur de ne pas maîtriser (la clôture autour du stade), voir tout le monde… C'était une situation de course, il fallait compter le nombre de tours, le temps, le nombre de fois où ils passaient… Une élève était malade, je lui ai donné le chronomètre, il fallait aussi qu'elle note le temps qui passe…	**Trace Construite dessin** ? Espace hors classe : terrain nombre d'élèves représentés : 16 situation : l'enseignante à un angle du terrain deux groupes d'élèves de part et d'autre du terrain, 4 binômes sur la largeur du terrain matériel : x posture de l'enseignant : observation posture des élèves : certains observateurs, d'autres en activité Compétence déduite : x **Trace Construite Discours** Séance de course Espace hors classe : stade Emotion : « *peur de ne pas maîtriser* » **Personne-ressource** : « *Une élève était malade, je lui ai donné le chronomètre, il fallait aussi quelle note le temps qui passe* » **2 – DE – TC – RG – PR – R – Mé** Matériel : les feuilles de match Atmosphère : « *Le premier jour ils se sont roulés un peu partout…* » « *Pour les regrouper le sifflet ça me dérange, ça fait armée, ça me dérange* » **ES « I » → TE** « Après, comme st I, … je les ai fait asseoir pour donner
	355	En EPS, les élèves peuvent toujours participer… Le premier jour ils se sont roulés un peu partout… Après, comme st I, je les ai fait asseoir pour donner les consignes…	
	360	Pour les regrouper le sifflet ça me dérange, ça fait armée, ça me dérange…	
	365		

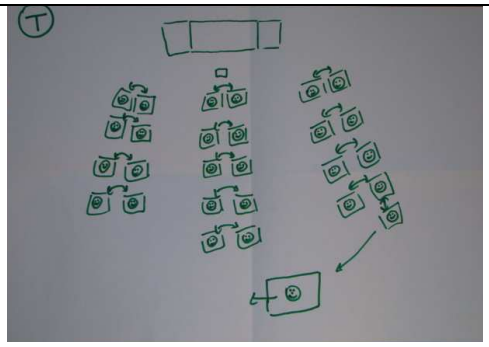
			les consignes… » **2 – DE – TE – RG – PR – GP – ME** **GA** verbalisé : « je les ai fait asseoir pour donner les consignes… » **2 – DE – TE – RG – PR – GP – ME** **GP** verbalisé : « *je lui ai donné le chronomètre… il fallait qu'elle note le temps…* » action dévolue à l'élève **2 – DE – TC – RG – PR – GP – Mé** **Savoir mis en jeu** : « *compter le nombre de tours* » « *noter le temps* » **2 – DE – TC – RG – PR – S** <u>Temporalité</u> : x Transfert possible : x
St		Pour arbitrer, c'est indispensable !	**ES « P » → TE** « *<u>c'est indispensable</u>* » **2 – DE – TE – RG – PR – R – ME**
St	370	S'ils sont loin c'est aussi indispensable, surtout qu'à Narbonne il y a toujours du vent, dehors la voix ne porte pas, alors le sifflet c'est bien commode pour les regrouper	**ES « P » et St précédent → TE** « *S'ils sont loin <u>c'est aussi indispensable</u>, surtout qu'à Narbonne il y a toujours du vent, dehors la voix ne porte pas, alors <u>le sifflet</u> <u>c'est bien commode pour les regrouper</u>* » **2 – DE – TE – RG – PR – R – ME** **Ressource** : le sifflet **2 – DE – TE – RG – PR – R – ME**
St	375	Moi ils me demandent un échauffement pour se dégager de l'excitation d'être en EPS	**ES « P » → TE** : **GA** verbalisé « *<u>Moi</u> ils me demandent un échauffement <u>pour se dégager de l'excitation d'être en EPS</u>* » **2 – DE – TE – RG – PR – GA – Mé**
St P		Ils avaient tous quelque chose à faire, c'était super	
St		Pour le transport, est-ce que tu étais toute seule avec les élèves ?	
St P	380	Oui	
For2		(rappelle les textes qui régissent l'accompagnement des élèves lors des sorties scolaires)	

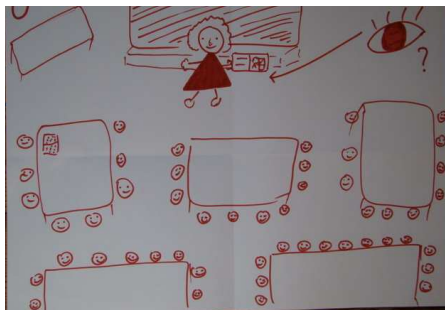
	ligne		Analyse
St **R**		Dessin réalisé  Eléments du discours En CM2, je me suis dessinée plein de fois là, là, là, là, et là… Les premiers jours j'ai gardé le tableau, après je suis allée vers les élèves,… Puis j'ai fait progressivement… Là où j'ai eu le plus de mal, c'est de me mettre au bureau et de m'effacer… En SRF, hier, quand ils ont goûté, je les ai laissé parler, je me suis effacée… J'ai essayé de les rendre responsables en m'effaçant de plus en plus, je les ai plus laissés chercher Au début je suis allée voir tout de suite les groupes, à la fin j'attendais un peu qu'ils cherchent et trouvent quelque chose…	**Trace Construite dessin** Espace classe : sans mur et pour seul mobilier les bureaux des élèves et de l'enseignante ainsi que le tableau nombre d'élèves représentés : 16 situation : des élèves à leurs bureaux face au tableau et une enseignante qui se déplace à plusieurs endroits de la classe posture de l'enseignant : en déplacement posture des élèves : x matériel : x Compétence déduite : x **Trace Construite Discours** **GA** verbalisés : « *j'ai gardé le tableau* » « *après je suis allée vers les élèves* » « *j'ai eu le plus de mal, c'est de me mettre au bureau et de m'effacer* » **2 – DE – TC – RG – PR – GA – ME 2 – DE – TC – RG – PR – GA – Mé** **GP** verbalisé : « *J'ai essayé de les rendre responsables en m'effaçant de plus en plus* » « *je les ai plus laissés chercher* » **2 – DE – TC – RG – PR – GP – Mé** **Transfert effectué** : « *En SRF, hier, quand ils ont goûté, je les ai laissé parler, je me suis effacée…* » **2 – DE – TC – RG – PR – TR – Mé** Temporalité 1 : temps 1 : « Les premiers jours j'ai gardé le tableau », temps 2 : « après je suis allée vers les élèves » Temporalité 2 : temps 1 : « Au début je suis allé voir tout de suite les groupes », temps 2 : « à la fin j'attendais un peu qu'ils cherchent et trouvent quelque chose… » Savoir mis en jeu : x

385 390 395

	ligne		Analyse
St **S**		Dessin réalisé  Eléments du discours Une séance de sciences en CM1, chaque élève a devant lui son carnet d'expériences, on était en train d'étudier la croissance des végétaux, avec des lentilles et des jacinthes… En trois ou quatre jours les élèves les ont vues pousser démesurément…	**Trace Construite dessin** Espace classe : une classe sans mur avec comme mobilier le tableau, une estrade, les bureaux et les chaises des élèves, le bureau et la chaise de l'enseignant, une affiche à droite du tableau nombre d'élèves représentés : 17 situation : une enseignante statique mais vigilante en retrait qui fait des photos (?), un groupe de 6 élèves qui observent des plantes sur une table devant le tableau, des élèves à leurs bureaux qui dessinent matériel : x posture de l'enseignant : observation posture des élèves : en activité Compétence déduite : x **Trace Construite Discours** Matériel : carnet d'expériences, semis de lentilles, plantation de jacinthe **Savoir mis en jeu** : la croissance des végétaux **2 – DE – TC – RG – PR – S** Temporalité : « *En trois ou quatre jours les élèves les ont vues pousser démesurément…* » Transfert possible avec adaptation au niveau de classe
St		Concrètement quelle était ta progression ?	
St S	410	elle était basée sur le dessin d'observation, j'ai fait le dessin de la noisette comme on avait fait en cours… On notait les observations par des dessins dans le cahier d'expériences, puis on essayait de trouver une phrase pour amener la conclusion	**Ressource** : « j'ai fait le dessin de la noisette comme on avait fait en cours… » **2 – DE – TC – F – PR – R – ME**

	ligne		Analyse
St **T**		Dessin réalisé	**Trace Construite dessin** Espace classe : sans mur avec le tableau et les bureaux des élèves et de l'enseignant nombre d'élèves représentés : 27 situation : des élèves par groupes de

		 Eléments du discours 415 C'est une séance en sciences sur l'électricité, les élèves sont contents de manipuler, de jouer, de participer à un challenge, j'étais un peu trop sur eux… Il fallait tenir le magasin… Puis c'est un 420 élève qui tenait le magasin…	deux face au tableau, chaque élèves du binôme échangent entre eux (double flèches), l'enseignante assise à son bureau au fond de la classe, est amenée à se déplacer dans la classe matériel : x posture de l'enseignant : x posture des élèves : x Compétence déduite : x **Trace Construite Discours (ES « S » →TE ?)** *« c'est une séance en sciences »* Savoir mis en jeu : x Atmosphère : j'étais un peu trop sur eux… Démarche de l'enseignant : mise en place d'un challenge Temporalité : temps 1 : « *il fallait tenir le magasin* », temps 2 : « *puis c'est un élève qui tenait le magasin* »
For		Comment t'es-tu procuré le matériel ?	
St T	430	Dans l'école il y avait du matériel, il a fallu que je rajoute des piles et des ampoules pour avoir du matériel pour deux…	**Ressource** : « *dans l'école, il y avait du matériel* » **2 – DE – TC – RG – PR – R – Méc** **Ressource** : apport personnel « *je rajoute* » **2 – DE – TC – RG – PR – R – ME**

	ligne		Analyse
St **U**		Dessin réalisé 	**Trace Construite dessin** Espace classe : sans mur, un tableau, les bureaux des élèves regroupés par groupe et le bureau de l'enseignante nombre d'élèves représentés : 50 situation : une enseignante, devant le tableau, face aux élèves installés à leurs bureaux, avec un livre à la main, ouvert sur une illustration et dirigé vers les élèves. Elle semble (se) poser une question « est-ce que vous voyez l'illustration ? [hypothèse de signification pour l'œil et le ?] matériel : x posture de l'enseignant : communication à la classe posture des élèves : x Compétence déduite : x

	435 440	Eléments du discours Moi c'est la même chose que N ; de la littérature, je n'avais qu'un livre et c'était dur pour que tout le monde le voit aussi j'ai fait comme à la maternelle, ils se sont tous assis par terre, mais j'ai dû gérer les comportements, c'était l'occasion de faire du vivre ensemble et de rappeler les règles de vie… Après je les fais en demi groupe…	**ES « N » → TE «**Moi c'est la même chose que N **→ Trace Construite Discours** Matériel : un seul livre Temporalité : temps 1 : les élèves à leurs bureaux, temps 2 : les élèves assis par terre Atmosphère : « *j'ai dû gérer les comportements* » **GA** verbalisés: « *l'occasion de faire du vivre ensemble* » et « *de rappeler les règles de vie…* » **2 – DE – TC – RG – PR – GA – MC** Savoirs mis en jeu : x

	Retours Formateurs		
For2	445	Sur les intervenants Sur les déplacements et sur le nombre d'accompagnateurs Sur les sorties scolaires en général Sur la nécessité dans tous les cas d'informer les parents, et de demander l'autorisation aux parents quand la sortie déborde du temps scolaire ou lorsqu'il s'agit d'une sortie facultative … … …	
For1	450 455 460	(retour sur des points qui ont marqués) J'ai beaucoup entendu « ça ne marchait pas … j'ai trouvé des systèmes… » Lorsque l'on enseigne on n'a pas la solution clés en main… On les construit en fonction du public que l'on a en face, et même on construit et on reconstruit en s'adaptant au public car il change au cours de l'année…Effectivement la trace écrite peut permettre de s'économiser… J'ai entendu au cours de l'exposé de situations proposées à l'analyse de pratiques, situations positives, j'ai entendu « c'était une merveille, ça leur a plu… Vous étiez donc dans le côté affectif de l'apprentissage mais la question qu'il faut se poser	

		c’est pourquoi ça a marché ? pourquoi ça leur a plu ? pourquoi ils ont aimé ? Mais pourquoi ? Et certain(e)s ici entrouvrent quelques éléments de réponses : ils étaient en activité, ils ont été plus responsables…	
	465	J’en arrive à un apprentissage difficile pour un enseignant, c’est d’apprendre à s’effacer pour laisser faire l’élève… Si on lui donne quelque chose à faire c’est qu’on estime qu’il peut être capable de le faire… de le faire seul…	
	470	Le langage gestuel a son importance… pour économiser sa voix… parfois il suffit d’un simple regard pour remettre un élève sur le droit chemin… C’est tout cela que vous apprenez en étant parfois en difficulté…	
For1	475	Et je vous rappelle que lorsque vous arrivez dans une classe, et ce sera aussi vrai en T1, à fortiori si vous effectuez des remplacements, vous venez perturber la routine de la classe et la moindre perturbation dégage des espaces de liberté pour les élèves… Au cours de vos stages vous vous battez contre ces espaces de liberté qu’en fait vous offrez aux élèves !!!	
	480	L’un ou l’une d’entre vous a dit qu’il n’y avait pas grand-chose sur son dessin, je crois que c’était toi, tu peux le remontrer s’il te plaît ? Et bien moi je vois surtout des élèves, ils ont une feuille à la main, il y a peut-être rien sur le dessin mais il y a le plus important c’est que les élèves sachent ce qu’ils ont à faire et surtout que le sens de l’activité ait été construit avec eux…	
	485	Qu’ils sachent pourquoi ils font cela ! Et là ce travail dans la cour qui est un lieu connu permettait de préparer un travail sur un lieu moins connu des élèves : le lac de la Cavayère…	
		Nous pourrons peut-être reparler une autre fois de l’utilisation du tableau interactif…	
	490	Il faudra aussi vous interroger, c’est dommage parce que nous n’avons plus de temps sur votre position de repli dans la classe : où vous posez-vous pour vous reposer ? C’est peut-être important d’identifier ce lieu… essayez de le faire en SRF…	
	495	Nous vous remercions pour le travail que vous avez mené ensemble… et nous excusons d’avoir terminé après l’heure… Je souhaite relever vos dessins afin que l’on puisse si replonger avec For2… On vous communiquera nos remarques questions si l’on en a par écrit…	

Annexe 47 : Résultat de l'analyse des dessins et des notes prises lors de la séance de GAP-PE2 retour de SRG1

Nature du **PUBLIC : 1**
21 PE2

Action de **FORMATION**
« Dessinez-vous ! »

Nature de la **TRACE**					
TE	**TC**	**TM**	**TT**	**TRa**	**TRé**
14	59	0	0	1	14

ORIGINE de la trace	
RG **stage en Responsabilité Groupé**	**F** **Formation**
73	1

PRATIQUE				
PA **P à venir**	**PI** **P« Irréalisable »**	**PP** **P en projet**	**PR** **P Réalisée**	**P0** **Pas de Pratique**
0	0	0	83	0

Liens avec des **GESTES** professionnels			
GA **Geste d'Atmosphère**	**GE** **Geste d'Etayage**	**GP** **Geste de Pilotage**	**GT** **Geste de Tissage**
8	1	10	0

RESSOURCES
19

Mise en jeu d'un **S**AVOIR
9

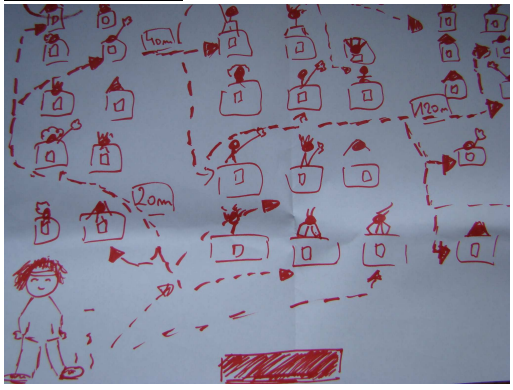
Généralisation	
GF **Généralisation fixée, envisagée**	**GR** **Généralisation Réalisée**
4	2

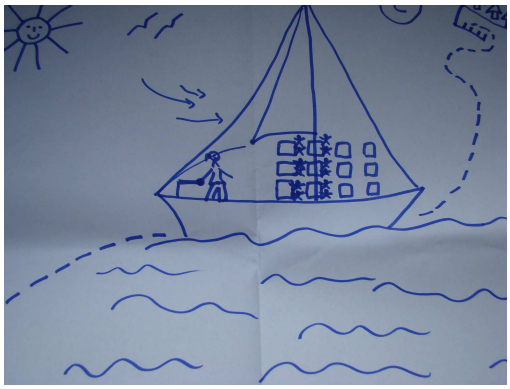
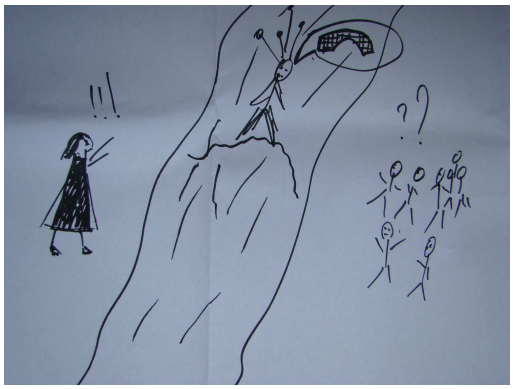
VALEUR
1

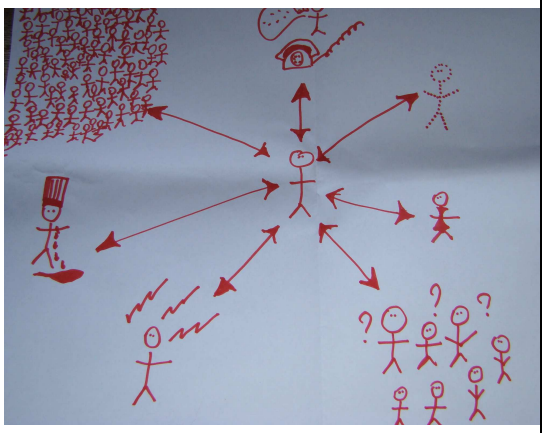
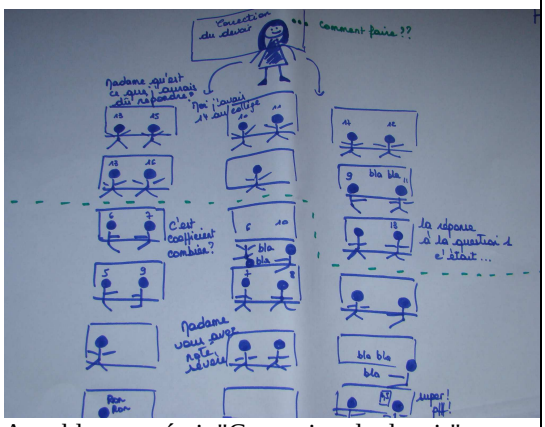
MONDES dans lesquels s'inscrivent les traces								
MA	**MC**	**ME**	**Mé**	**Méc**	**Médiff**	**Méval**	**Mext**	**MP**
7	6	31	9	4	-	1	1	3

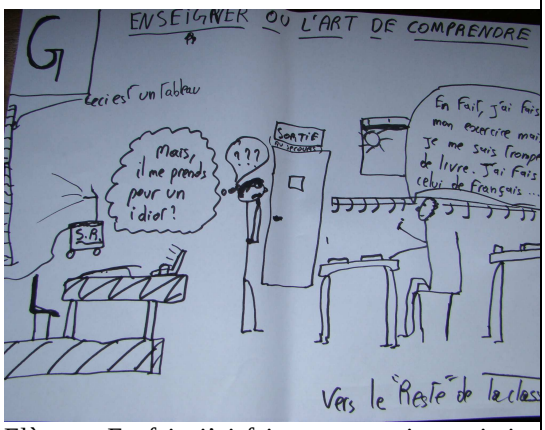
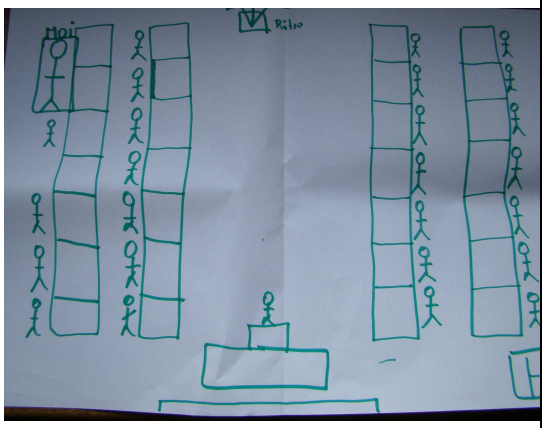
Annexe 48 : Productions de la séance GFT-PLC2

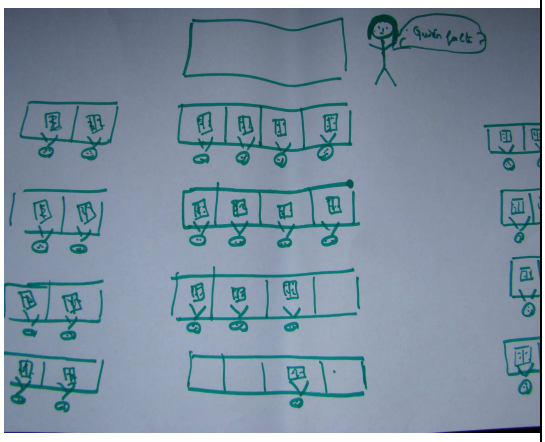
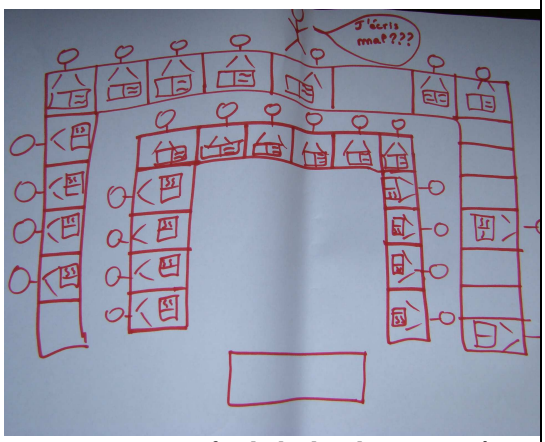
La tâche à réaliser
« Il s'agit aujourd'hui de se dessiner en train d'exercer son activité professionnelle en choisissant un moment de la semaine passée. »

Le tour de table		
		Analyse
St **1**	Dessin réalisé  Eléments du discours Mon cours c'est déjà la routine… J'ai représenté une situation qui n'a pas été calculée, une sortie de devoir sauf un élève qui est parti avec… celui qui sort directement sur le dessin…	**Trace Construite dessin** Espace classe : des bureaux élève et le bureau de l'enseignant, classe vue du tableau (de la place habituelle de l'enseignant), la porte est représentée nombre d'élèves représentés : 10 situation : alors que deux élèves terminent leur devoir surveillé, 6 attendent au bureau pour le rendre à l'enseignant, un élève sort après l'avoir rendu, tandis qu'un autre qui était assis à une table prés de la porte sort directement sans passer par le bureau. matériel : des devoirs rendus par les élèves posture de l'enseignant : en attente des devoirs près de son bureau, tourne le dos à la porte posture des élèves : voir la description de la situation Compétence déduite : X **Trace Construite discours** Nous avons ici la présentation d'un imprévu (un élève qui sort sans rendre le devoir) La gestion de l'imprévu n'est pas indiquée et peut être travaillée par le groupe à la fin du tour de table **3 – DE – TC – SR – PR – GP - Mé**
St **2**	Dessin réalisé 	**Trace Construite dessin** Espace classe : représenté uniquement avec les bureaux des élèves et celui de l'enseignant, nombre d'élèves représentés : 30 situation : une enseignante qui se déplace constamment dans la classe (au cours de la correction d'un devoir) matériel : X posture de l'enseignant : le dessin représente tous les déplacements effectués dans la classe par l'enseignant auprès de la plupart des

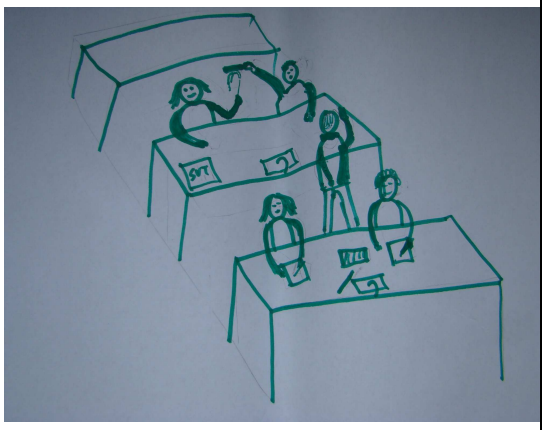
	Eléments du discours La première correction du premier commentaire littéraire… mon heure marathon, il fallait que j'aille les voir à tout bout de champ…	élèves posture des élèves : certains élèves lèvent la main Compétence déduite : **Trace Construite discours** « mon heure marathon » **3 – DE – TC – SR – PR – GP - ME**
St **3**	Dessin réalisé  Eléments du discours J'ai dessiné un bateau, symbole de la classe, je tiens la barre… On a beau temps… Je les amène… Il n'y a pas de tempête, tout va bien…	**Trace Construite dessin** Espace classe : X nombre d'élèves représentés : 6 situation : l'enseignante est à la barre d'un bateau qui vogue par beau temps matériel : X posture de l'enseignant : « pilotage » posture des élèves : X Compétence déduite : X **Trace Construite discours** **3 – DE – TC – SR – PR – GP – ME Métaphore**
St **4**	Dessin réalisé  Eléments du discours Une intervention de cette semaine, ils ne se trouvent vraiment pas… La diagonale du vide… sur un rocher, sortir les antennes…	**Trace Construite dessin** Espace classe : X nombre d'élèves représentés : 9 situation : métaphorique matériel : X posture de l'enseignant : coupé des élèves par une rivière posture des élèves : Compétence déduite : X **Trace Construite discours** X **Métaphore**

St **5**	Dessin réalisé  Eléments du discours Hier, j'étais toute seule en vie scolaire avec un surveillant et demi… La masse des élèves, à moment donné on se soucie de tous : l'élève qui appelle « je suis pas là », l'élève avec qui on aimerait entrer en contact, l'élève qui a des tas de questions, l'élève qui arrive en colère qu'il faut calmer, l'élève qui s'est blessé, l'élève avec la cravate, en service…	**Trace Construite dessin** Espace classe : X nombre d'élèves représentés : un grand nombre situation : être seule CPE devant la masse d'élèves à gérer les problèmes de chacun matériel : X posture de l'enseignant : enseignant central posture des élèves : X Compétence déduite :X **Trace Construite discours** « on se souci de tous » **3 – DE – TC – SR – PR – GP – ME**
St **6**	Dessin réalisé  Au tableau est écrit "Correction du devoir" Sur les bureaux de quelques élèves sont portées les notes obtenues au devoir un élève devant : - madame qu'est-ce que j'aurais du répondre ? un élève près de l'enseignante : Moi j'avais 14 au collège Un élève : - c'est coefficient combien ? Un élève : - la réponse à la question 1 c'était… Deux élèves : - bla-bla Un élève – Madame vous avez noté sévère Trois élèves au fond : -bla-bla-bla, super ! pff !	**Trace Construite dessin** Espace classe : délimité par les bords de la feuille, seuls les bureaux des élèves sont représentés et le tableau nombre d'élèves représentés : 28 situation : matériel : X posture de l'enseignant : s'interroge intérieurement « comment faire ? » posture des élèves : deux à deux Compétence déduite : Geste d'atmosphère Monde de la classe **3 – DE – TC – SR – PR – GA – MC**

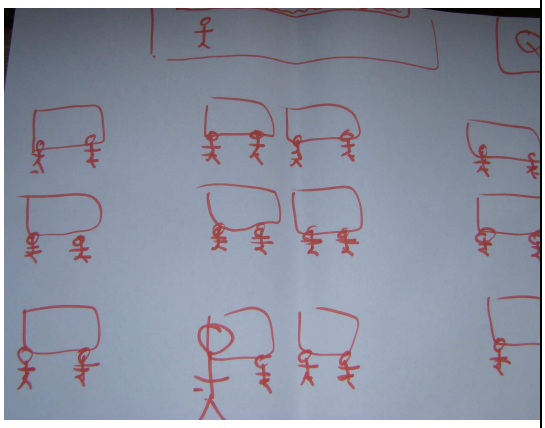
	Eléments du discours En correction des premiers devoirs pour les secondes et toujours dans les premiers rangs « Madame vous avez noté trop sévère… j'avais 14 au collège… Je me retrouve à… » Je n'ai pas réussi à faire comprendre l'utilité de la correction, c'était moi la méchante…	**Trace Construite discours** « Madame vous avez noté trop sévère… » Geste de pilotage Monde de l'évaluation, de la classe **3 – DE – TC – SR – PR – GP – MEval** **«** Je n'ai pas réussi à faire comprendre l'utilité de la correction » Geste de pilotage Monde des apprentissages **3 – DE – TC – SR – PR – GP – MA**
St **7**	Dessin réalisé  Elève : - En fait, j'ai fait mon exercice mais je me suis trompé de livre. J'ai fait celui de français… Enseignant (en pensées) : Mais il me prend pour un idiot ? Eléments du discours Je n'ai représenté que moi et un élève, un exercice avait été fait mais il s'est trompé de livre… Il faisait très beau très chaud… Je me suis trouvé en face à face avec lui, à ne pas savoir…	**Trace Construite dessin** Espace classe : le bureau de l'enseignant sur une estrade avec l'ordinateur, un rétroprojecteur, le tableau, la porte et le mur de porte-manteaux, deux bureaux élèves nombre d'élèves représentés : 1 seul situation : l'élève a fait un exercice mais s'est trompé de livre – que faire face au « "reste" de la classe » ? matériel : un ordinateur sur le bureau de l'enseignant, un rétroprojecteur qui fonctionne posture de l'enseignant : face à l'élève, dubitatif par rapport à l'annonce de l'élève posture des élèves : élève assis à son bureau, se justifie Compétence déduite : X **3 – DE – TC – SR – PR – GA – MC** **Trace Construite discours** Geste de pilotage non réalisé Monde de l'enseignant « à ne pas savoir » **3 – DE – TC – SR – PR – GP – ME**
St **8**	Dessin réalisé  Eléments du discours	**Trace Construite dessin** Espace classe : il est délimité par les bords de la feuille, deux rangées de bureaux d'élèves se font face, un élève est tout seul, le bureau contre le bureau de l'enseignant nombre d'élèves représentés : 26 situation : l'enseignant quitte matériel : un rétroprojecteur qui fonctionne, le tableau posture de l'enseignant : à côté d'un élève du fond posture des élèves : à leurs bureaux Compétence déduite : X **Trace Construite discours** Geste d'atmosphère

	Celui là est tout au fond je me suis assis à côté de lui il a été très content… Quand on est malade…ça fait du bien de se poser un peu…	Monde de l'élève, Monde de l'enseignant **3 – DE – TC – SR – PR – GA – Mé/ME**
St **9**	<u>Dessin réalisé</u>  <u>Eléments du discours</u> Un élève qui n'est pas là… un moment apprécié Un élève tout seul, le perturbateur…	**<u>Trace Construite dessin</u>** <u>Espace classe</u> : délimité par les bords de la feuille, un bloc de 4 rangées de 4 bureaux élèves face au tableau et deux blocs de 4 rangées de deux bureaux élèves de part et d'autre, le bureau de l'enseignante ? <u>nombre d'élèves représentés</u> : 28 <u>situation</u> : l'enseignante au tableau pose une question <u>matériel</u> : manuel scolaire <u>posture de l'enseignant</u> : debout au tableau, face à la classe <u>posture des élèves</u> : assis à leurs bureaux, un manuel ouvert devant eux <u>Compétence déduite</u> : X **<u>Trace Construite discours</u>** Geste d'atmosphère Monde de la classe **3 – DE – TC – SR – PR – GA – MC**
St **10**	<u>Dessin réalisé</u>  L'enseignante au fond de la classe : - j'écris mal ??? <u>Eléments du discours</u> La leçon, ils me font plein de fautes, j'en ai vraiment marre, « j'écris mal ??? »	**<u>Trace Construite dessin</u>** <u>Espace classe</u> : délimité par les bords de la feuille, les bureaux élèves forment deux U face au bureau de l'enseignante et du tableau (non représenté) <u>nombre d'élèves représentés</u> : 27 <u>situation</u> : pendant que les élèves écrivent sur leurs cahiers la leçon, l'enseignante passe auprès des élèves pour contrôler cet écrit et découvre les erreurs orthographiques qu'ils font <u>matériel</u> : cahier sur bureau élève <u>posture de l'enseignant</u> : au fond de la salle, contrôle les écrits des élèves et s'interroge <u>posture des élèves</u> : les élèves sont à leurs bureaux, un cahier <u>Compétence déduite</u> : X **<u>Trace Construite discours</u>** Geste d'étayage Monde de l'enseignant **3 – DE – TC – SR – PR – GE –ME**

St **11**	Dessin réalisé  Un élève assis à sa table : - 4.7 m Eléments du discours En TP sur la mesure, rétroprojecteur… une espèce de film… Mesurer la distance de leur place au tableau… Un côté hyperméthodique, ils se sont aidés…	**Trace Construite dessin** Espace classe : deux murs représentés, une estrade avec une paillasse, deux rangées de dix paillasses de deux élèves nombre d'élèves représentés : 14 situation : matériel : un rétroprojecteur qui fonctionne, un double décamètre (?) posture de l'enseignant : l'enseignante est dans l'allée centrale en position d'aide ou de contrôle d'une mesure effectuée par deux élèves, l'un étant au bureau, l'autre assis à sa place posture des élèves : un élève est au tableau tenant le double décamètre, les autres élèves sont assis à leur place Compétence déduite : X Compétence élève en jeu : mesurer **Trace Construite discours** Savoir mis en jeu : la mesure **3 – DE – TC – SR – PR – S - MA**
St **12**	Dessin réalisé  Au tableau : "Histoire de randonneurs" Eléments du discours Pour travailler les états de l'eau, j'ai testé la démarche d'investigation avec la cinquième la plus difficile mais avec une petite histoire en accroche « Comment aider les campeurs… », j'ai mis un travail en groupes de deux… Je n'ai pas reconnu la cinquième 2… Un élève est sorti et m'a lancé « Cette séance était super ! »	**Trace Construite dessin** Espace classe : deux murs de la classe sont représentés, une estrade, un tableau avec en titre « Histoire de randonneurs » nombre d'élèves représentés : 12 situation : les élèves travaillent par deux, l'enseignante est avec un groupe matériel : sur la table des élèves posture de l'enseignant : avec un groupe, en position d'aide posture des élèves : en communication, au travail Compétence déduite : X Compétence élève en jeu : utilisation de la démarche d'investigation **Trace Construite discours** Savoir : les états de l'eau **3 – DE – TC – SR – PR – S – MA** « j'ai testé la démarche d'investigation » **3 – DE – TC – SR – PR – GP – MA** « une petite histoire en accroche » **3 – DE – TC – SR – PR – GP – MC** « un travail en groupes de deux » **3 – DE – TC – SR – PR – GP – MC**

		« Cette séance était super ! » **3 – DE – TC – SR – PR – GA – Mé**
St **13**	Dessin réalisé  Au tableau :"THEME 1 : CELLULE, ADN et UNITE DU VIVANT" Elève de gauche : - MADAAAME ? Elève de droite : - ON Y VOIT RIEN AU MICROSCOPE ! Eléments du discours En TP sur la cellule animale, la cellule végétale… Je suis débordée, je suis en train de passer de table en table…	**Trace Construite dessin** Espace classe : un tableau, le bureau de l'enseignante, deux bureaux élèves nombre d'élèves représentés : 4 situation : c'est un TP de SVT sur la cellule et l'ADN, les élèves observent au microscope mais ont de la difficulté à « voir », ils appellent constamment l'enseignante matériel : microscope posture de l'enseignant : au centre de la salle ne sachant plus à quelles sollicitations répondre posture des élèves : en demande d'aide Compétence déduite : X **S**avoir en jeu : la cellule et l'ADN **3 – DE – TC – SR – PR – S – MA** **Trace Construite discours** « je suis débordée » **3 – DE – TC – SR – PR – GP – ME** **3 – DE – TC – SR – PR – GA – MC**
St **14**	Dessin réalisé  Eléments du discours Une élève qui s'est absentée… Quand elle est revenue, elle n'avait pas fait sa punition, je lui ai redonné la punition à faire… Elle s'est mise à chahuter… On travaillait sur le logiciel « Atmosphère »… « Tu accumules les erreurs » « Vous pouvez me donner… » Elle a parlé tout le long du cours…	**Trace Construite dessin** Espace classe : trois bureaux élèves nombre d'élèves représentés : 4 situation : matériel : posture de l'enseignant : posture des élèves : Compétence déduite : Savoir en jeu : l'atmosphère **3 – DE – TC – SR – PR – S – MA** **Trace Construite discours**

St **15**	Dessin réalisé  Enseignant : Pourquoi une telle agressivité ? Que c'est-il passé ? Apporte-moi on carnet !! Elève de gauche : Il a fouillé tous les sacs, il va comprendre… Non je ne m'arrêterai pas, NON j'ai pas mon carnet… Elève au centre (en pensée) : j'ai peur Eléments du discours « Le dessin parle de lui-même »	**Trace Construite dessin** Dans la cour de l'établissement nombre d'élèves représentés : 5 situation : un élève prit un camarade en train de fouiller dans les sacs, il s'en prend à lui violemment, un élève a peur matériel : X posture de l'enseignant : dans le groupe d'élève posture des élèves : sur la défensive Compétence déduite : X ~~**Trace Construite discours**~~
St **16**	Dessin réalisé  au centre du tableau : "TP 5 Les mouvements de l'Atmosphère" Sur le volet gauche du tableau, une liste de noms d'élèves associés à des croix : Nordine X Pol X Adriana XXX Arnaud X L'enseignante : - Adriana, tu as dépassé les bornes, 2h de colle ! Éléments du discours Travaux Pratiques de SVT sur les courants atmosphériques…	**Trace Construite dessin** Espace classe : rien sur les murs, un tableau et une paillasse-enseignant, trois feuilles sont visibles dessus, des paillasses élèves en deux rangées nombre d'élèves représentés : 8 situation : matériel : X posture de l'enseignant : en colère, en situation de sanction posture des élèves : assis à leur place Compétence déduite : X Savoir en jeu : les mouvements de l'atmosphère **3 – DE – TC – SR – PR – GA – MC** **3 – DE – TC – SR – PR – GA – Mé** **S** indiqué au tableau : les mouvements de l'atmosphère et plus précisément les courants atmosphériques **3 – DE – TC – SR – PR – S – MA** **Trace Construite discours** « passer dans les rangs pour voir ce qu'ils avaient mis en place comme expérience »

	Passer dans les rangs pour voir ce qu'ils avaient mis en place comme expériences… D'autres devant schématisent…	**3 – DE – TC – SR – PR – GP – MA**
St **17**	Dessin réalisé  Eléments du discours Correction d'exercices… Assis au fond de la classe pour donner une ambiance plus saine…	**Trace Construite dessin** Espace classe : ne présente que le tableau et les bureaux-élèves nombre d'élèves représentés : 23 situation : un élève est en train de corriger au tableau, l'enseignant se trouve au fond de la classe matériel : X posture de l'enseignant : debout au fond de la classe posture des élèves : assis à leurs bureaux Compétence déduite : X **Trace Construite discours** « assis au fond de la classe pour donner une ambiance plus saine » **3 – DE – TC – SR – PR – GA – MC**

Quelques points abordés à l'issue du tour de table de présentation des dessins
- La place et les places de l'enseignant(e) dans la classe - Les déplacements de l'enseignant dans la classe - L'identification de points « de repos » - La géographie de la classe et le travail mené… - Oser tenter (le travail de groupe) avec des classes difficiles - …

Annexe 49 : Résultat de l'analyse des dessins et des notes prises lors de la séance de GFT-PLC2 « dessinez-vous… »

Nature du **PUBLIC : 3**
17 PLC2

Action de **FORMATION**
« Dessinez-vous ! »

Nature de la **TRACE**					
TE	**TC**	**TM**	**TT**	**TRa**	**TRé**
-	22	-	-	-	-

SR **stage en Responsabilité**
22

PRATIQUE				
PA **P à venir**	**PI** **P« Irréalisable »**	**PP** **P en projet**	**PR** **P Réalisée**	**P0** **Pas de Pratique**
0	0	0	22	0

Liens avec des **GESTES** professionnels			
GA **Geste d'Atmosphère**	**GE** **Geste d'Etayage**	**GP** **Geste de Pilotage**	**GT** **Geste de Tissage**
9	1	12	0

RESSOURCES
-

Mise en jeu d'un **S**AVOIR
4

Généralisation	
GF **Généralisation fixée, envisagée**	**GR** **Généralisation réalisée**
-	-

VALEUR
-

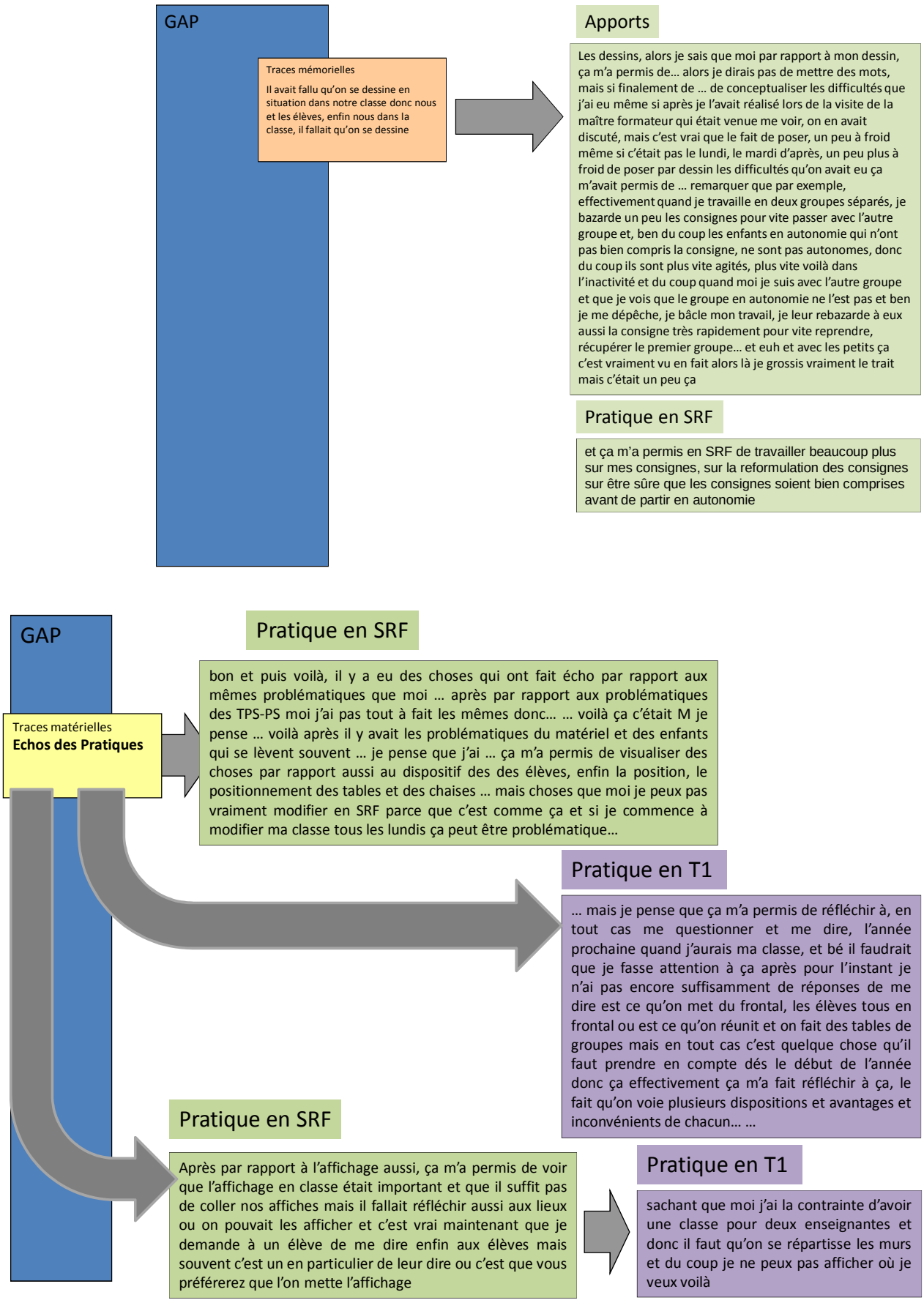
MONDES dans lesquels s'inscrivent les traces								
MA	**MC**	**ME**	**Mé**	**Mét**	**Médiff**	**Méval**	**Mext**	**MP**
3	8	7	4	0	0	1	0	0

Annexe 50 : Entretiens des PE2 par rapport à la séance « dessinez-vous… »

Entretien 1

06:57	Ch	D'accord, au retour SRG1, il y a eu un GAP	
07:00	St	Humm, Humm…	
07:02	Ch	Est-ce que tu te rappelles ce qui a été fait pendant ce GAP ?	
07:05	St	Il avait fallu qu'on se dessine en situation dans notre classe donc nous et les élèves, enfin nous dans la classe, il fallait qu'on se dessine	
07:15	Ch	D'accord… Est-ce que, Est-ce qu'il y a des choses qui sont sorties de ces dessins et de cette séance que tu aurais réinvesties en SRF ?	
07:26	St	… par rapport à mon dessin ou les dessins en général ?	
07:31	Ch	Les dessins	
07:32	St	Les dessins, alors je sais que moi par rapport à mon dessin, ça m'a permis de… alors je dirais pas de mettre des mots, mais si finalement de … de conceptualiser les difficultés que j'ai eu même si après je l'avais réalisé lors de la visite de la maître formateur qui était venue me voir, on en avait discuté, mais c'est vrai que le fait de poser, un peu à froid même si c'était pas le lundi, le mardi d'après, un peu plus à froid de poser par dessin les difficultés qu'on avait eu ça m'avait permis de … remarquer que par exemple, effectivement quand je travaille en deux groupes séparés, je bazarde un peu les consignes pour vite passer avec l'autre groupe et, ben du coup les enfants en autonomie qui n'ont pas bien compris la consigne, ne sont pas autonomes, donc du coup ils sont plus vite agités, plus vite voilà dans l'inactivité et du coup quand moi je suis avec l'autre groupe et que je vois que le groupe en autonomie ne l'est pas et ben je me dépêche, je bâcle mon travail, je leur rebazarde à eux aussi la consigne très rapidement pour vite reprendre, récupérer le premier groupe… et euh et avec les petits ça c'est vraiment vu en fait alors là je grossis vraiment le trait mais c'était un peu ça et ça m'a permis en SRF de travailler beaucoup plus sur mes consignes, sur la reformulation des consignes sur être sûre que les consignes soient bien comprises avant de partir en autonomie	
09:03	Ch	D'accord. Est-ce que tu aurais pris quelque chose dans un autre dessin ?	Le chercheur présente les dessins
09:08	St	D'un autre dessin ?... … de façon inconsciente certainement… euh… ça c'est le mien !	Dessin B
09:24	Ch	B	

09:25	St	B… C… D… bon et puis voilà, il y a eu des choses qui ont fait écho par rapport aux mêmes problématiques que moi … après par rapport aux problématiques des TPS-PS moi j'ai pas tout à fait les mêmes donc… … voilà ça c'était M je pense … voilà après il y avait les problématiques du matériel et des enfants qui se lèvent souvent … je pense que j'ai … ça m'a permis de visualiser des choses par rapport aussi au dispositif des des élèves, enfin la position, le positionnement des tables et des chaises … mais choses que moi je peux pas vraiment modifier en SRF parce que c'est comme ça et si je commence à modifier ma classe tous les lundis ça peut être problématique mais je pense que ça m'a permis de réfléchir à, en tout cas me questionner et me dire, l'année prochaine quand j'aurai ma classe, et bé il faudrait que je fasse attention à ça après pour l'instant je n'ai pas encore suffisamment de réponses de me dire est-ce qu'on met du frontal, les élèves tous en frontal ou est-ce qu'on réunit et on fait des tables de groupes mais en tout cas c'est quelque chose qu'il faut prendre en compte dès le début de l'année donc ça effectivement ça m'a fait réfléchir à ça, le fait qu'on voie plusieurs dispositions et avantages et inconvénients de chacun… … Après par rapport à l'affichage aussi, ça m'a permis de voir que l'affichage en classe était important et que il suffit pas de coller nos affiches mais il fallait réfléchir aussi aux lieux où on pouvait les afficher et c'est vrai maintenant que je demande à un élève de me dire enfin aux élèves mais souvent c'est un en particulier de leur dire « où c'est que vous préférerez que l'on mette l'affichage ? » sachant que moi j'ai la contrainte d'avoir une classe pour deux enseignantes et donc il faut qu'on se répartisse les murs et du coup je ne peux pas afficher où je veux voilà après [inaudible]… … Les moments de regroupement et les moments de travail en autonomie aussi ça permet de voir que la phase de regroupement est importante et qu'on l'a fait toujours en maternelle et finalement chez les grands il n'y a jamais de coin regroupement, c'est peut-être dommage… voilà	St feuillette les dessins St continue à feuilleter les dessins
11:41	Ch	Et bé merci	

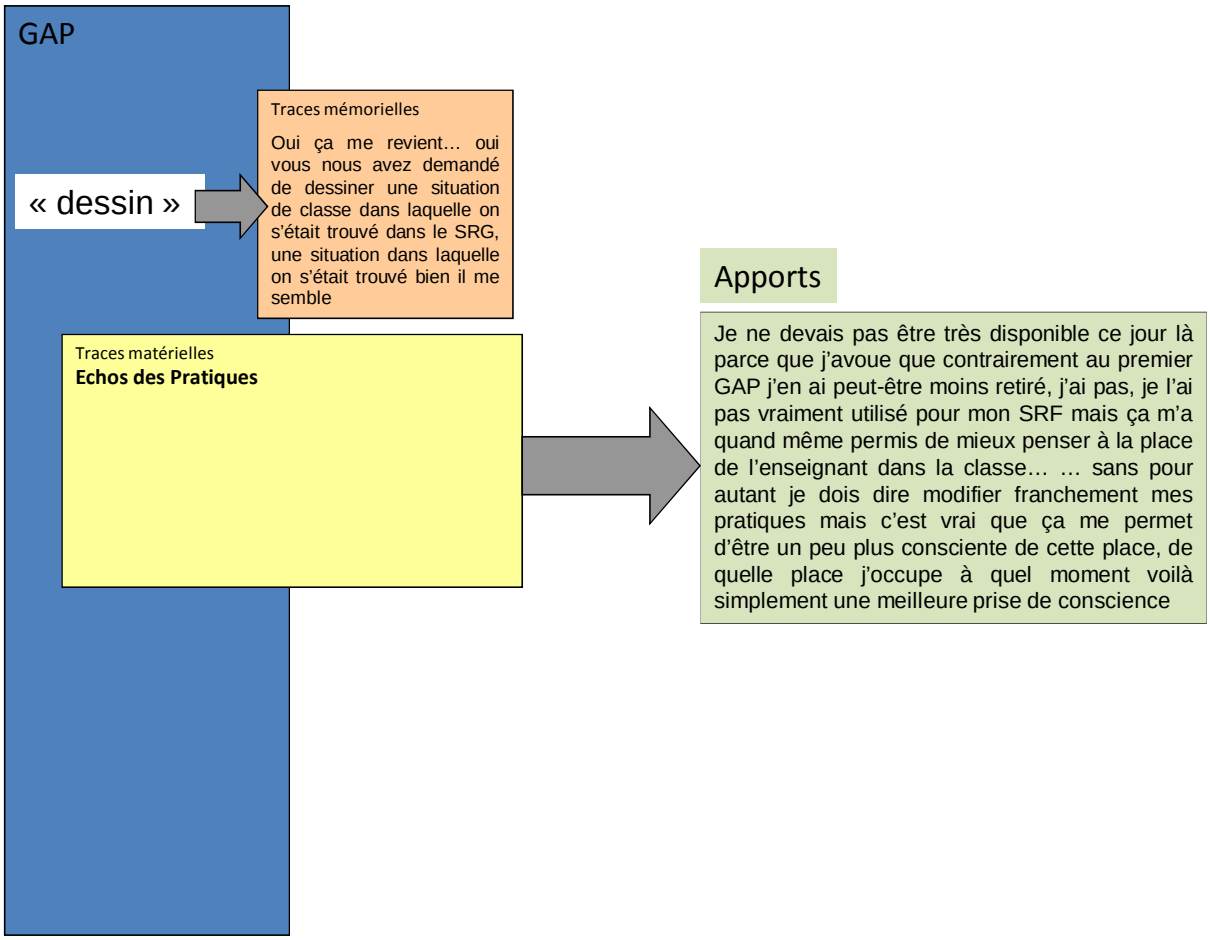

GAP
Traces mémorielles
Il avait fallu qu'on se dessine en situation dans notre classe donc nous et les élèves, enfin nous dans la classe, il fallait qu'on se dessine
Apports
Les dessins, alors je sais que moi par rapport à mon dessin, ça m'a permis de… alors je dirais pas de mettre des mots, mais si finalement de … de conceptualiser les difficultés que j'ai eu même si après je l'avait réalisé lors de la visite de la maître formateur qui était venue me voir, on en avait discuté, mais c'est vrai que le fait de poser, un peu à froid même si c'était pas le lundi, le mardi d'après, un peu plus à froid de poser par dessin les difficultés qu'on avait eu ça m'avait permis de … remarquer que par exemple, effectivement quand je travaille en deux groupes séparés, je bazarde un peu les consignes pour vite passer avec l'autre groupe et, ben du coup les enfants en autonomie qui n'ont pas bien compris la consigne, ne sont pas autonomes, donc du coup ils sont plus vite agités, plus vite voilà dans l'inactivité et du coup quand moi je suis avec l'autre groupe et que je vois que le groupe en autonomie ne l'est pas et ben je me dépêche, je bâcle mon travail, je leur rebazarde à eux aussi la consigne très rapidement pour vite reprendre, récupérer le premier groupe… et euh et avec les petits ça c'est vraiment vu en fait alors là je grossis vraiment le trait mais c'était un peu ça
Pratique en SRF
et ça m'a permis en SRF de travailler beaucoup plus sur mes consignes, sur la reformulation des consignes sur être sûre que les consignes soient bien comprises avant de partir en autonomie
GAP
Traces matérielles
Echos des Pratiques
Pratique en SRF
bon et puis voilà, il y a eu des choses qui ont fait écho par rapport aux mêmes problématiques que moi … après par rapport aux problématiques des TPS-PS moi j'ai pas tout à fait les mêmes donc… … voilà ça c'était M je pense … voilà après il y avait les problématiques du matériel et des enfants qui se lèvent souvent … je pense que j'ai … ça m'a permis de visualiser des choses par rapport aussi au dispositif des des élèves, enfin la position, le positionnement des tables et des chaises … mais choses que moi je peux pas vraiment modifier en SRF parce que c'est comme ça et si je commence à modifier ma classe tous les lundis ça peut être problématique…
Pratique en T1
… mais je pense que ça m'a permis de réfléchir à, en tout cas me questionner et me dire, l'année prochaine quand j'aurais ma classe, et bé il faudrait que je fasse attention à ça après pour l'instant je n'ai pas encore suffisamment de réponses de me dire est ce qu'on met du frontal, les élèves tous en frontal ou est ce qu'on réunit et on fait des tables de groupes mais en tout cas c'est quelque chose qu'il faut prendre en compte dés le début de l'année donc ça effectivement ça m'a fait réfléchir à ça, le fait qu'on voie plusieurs dispositions et avantages et inconvénients de chacun… …
Pratique en SRF
Après par rapport à l'affichage aussi, ça m'a permis de voir que l'affichage en classe était important et que il suffit pas de coller nos affiches mais il fallait réfléchir aussi aux lieux ou on pouvait les afficher et c'est vrai maintenant que je demande à un élève de me dire enfin aux élèves mais souvent c'est un en particulier de leur dire ou c'est que vous préférerez que l'on mette l'affichage
Pratique en T1
sachant que moi j'ai la contrainte d'avoir une classe pour deux enseignantes et donc il faut qu'on se répartisse les murs et du coup je ne peux pas afficher où je veux voilà

Entretien 2

03:50	Ch		D'accord… … bon… c'est juste pour savoir bon au retour du SRG1 est-ce que tu te rappelles ce qu'on a fait ?	
03:59	St		Au retour du SRG1… … … Non là ça ne me vient pas	Tout doucement
04:16	Ch		Si je te dis dessin	
04:20	St		Oui ça me revient… oui vous nous avez demandé de dessiner une situation de classe dans laquelle on s'était trouvé dans le SRG, une situation dans laquelle on s'était trouvé bien il me semble	Rires du chercheur et de l'ED
04:41	Ch		Est-ce que	
04:42	St		Oui enfin je crois en tout cas pour moi c'était le cas	
04:45	Ch		Est-ce que… qu'est-ce que tu en as retiré en fait de cette séance là ?	
04:50	St		De cette séance là	chuchoté
04:54	Ch		En fait est-ce que tu as fait	
04:56	St		Des liens	
04:58	Ch		Des choses... qui se sont dites... oui qui se sont dites pendant cette séance Est-ce que tu en as retiré quelque chose que tu aurais utilisée dans ton SRF par exemple ?	
05:14	St		… …	
05:15	Ch		Je vais m'y prendre autrement, est-ce que le dessin que tu as fait t'a permis d'avancer sur ta pratique ?	
05:24	St		Alors le dessin que j'avais fait… pas franchement honnêtement pas franchement	
05:34	Ch		Bon est-ce que le partage des dessins avec les autres donc de la de la totalité de la promo là est-ce que ça t'a permis de changer des choses pendant dans ta pratique de SRF ? On peut éventuellement revoir les dessins si tu veux…	
05:54	St		Ah ! je ne me souviens plus oui je ne me souviens plus ah… … … … … … …. [inaudible] … … …	rires
06:33	Ch		Ou il y a des choses que tu aurais vu passer par là que tu ne pourrais pas mettre en place dans le SRF mais que tu as gardées en mémoire, ça t'a…	
06:44	St		Je ne devais pas être très disponible ce jour là parce que j'avoue que contrairement au premier GAP j'en ai peut-être moins retiré, j'ai pas, je l'ai pas vraiment utilisé pour mon	

			SRF mais ça m'a quand même permis de mieux penser à la place de l'enseignant dans la classe… … sans pour autant je dois dire modifier franchement mes pratiques mais c'est vrai que ça me permet d'être un peu plus consciente de cette place, de quelle place j'occupe à quel moment voilà simplement une meilleure prise de conscience	
07:29	Ch		D'accord	

Du travail mené en GAP à une pratique : analyse de l'entretien 2

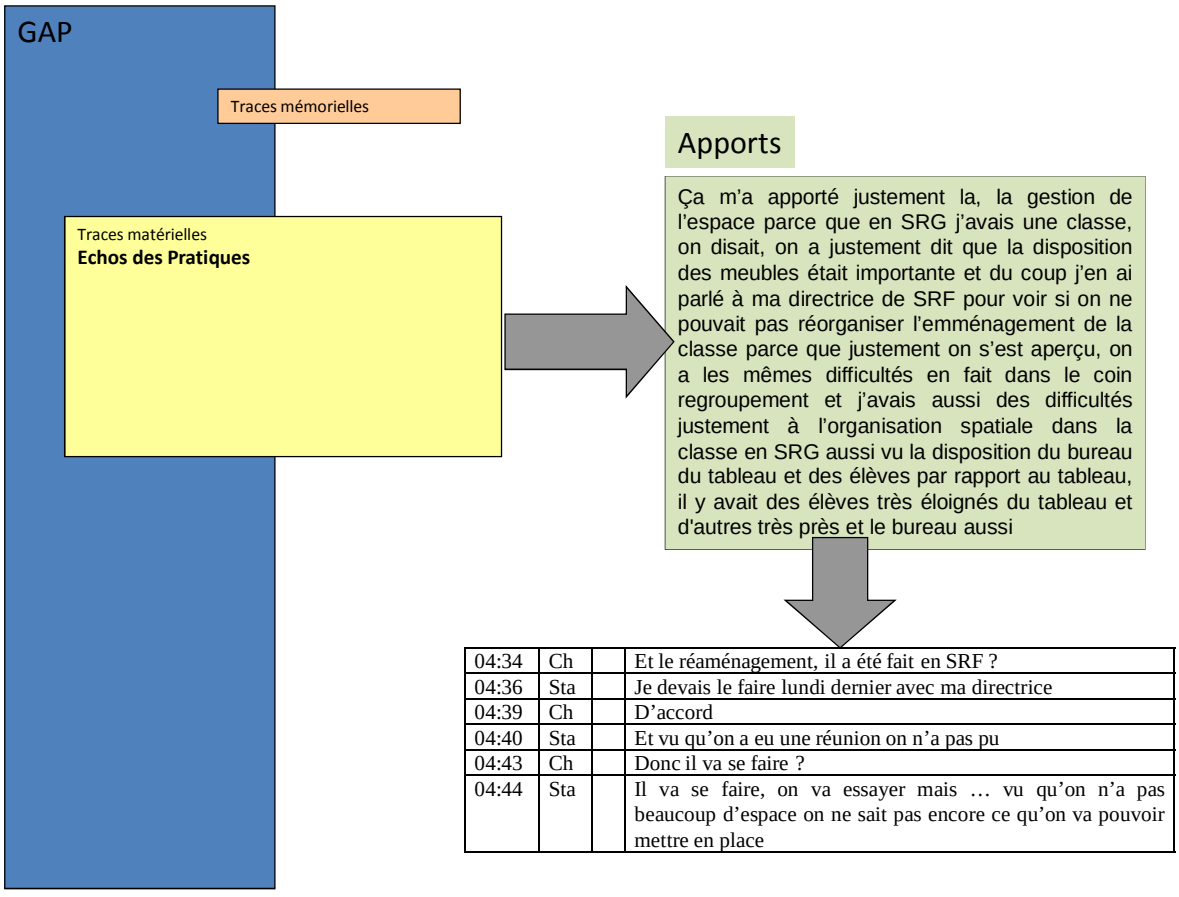


Entretien 3

03:26	Ch		Bon au retour du SRG1 est-ce que tu te rappelles ce qu'on avait fait en GAP ?	
03:31	Sta		Non… …	
03:35				Le chercheur montre l'en tête des Echos des Pratiques
03:38	Sta		Ah oui on avait dessiné la classe	
03:40	Ch		D'accord, qu'est-ce que ça t'a apporté à toi dans ta pratique en SRF ?	

03:49	Sta		Ça m'a apporté justement la, la gestion de l'espace parce que en SRG j'avais une classe, on disait, on a justement dit que la disposition des meubles était important et du coup j'en ai parlé à ma directrice de SRF pour voir si on ne pouvait pas réorganiser l'emménagement de la classe parce que justement on s'est aperçu, on a les mêmes difficultés en fait dans le coin regroupement et j'avais aussi des difficultés justement à l'organisation spatiale dans la classe en SRG aussi vu la disposition du bureau du tableau et des élèves par rapport au tableau, il y avait des élèves très éloignés du tableau et d'autres très près et le bureau aussi	
04:34	Ch		Et le réaménagement, il a été fait en SRF ?	
04:36	Sta		Je devais le faire lundi dernier avec ma directrice	
04:39	Ch		D'accord	
04:40	Sta		Et vu qu'on a eu une réunion on n'a pas pu	
04:43	Ch		Donc il va se faire ?	
04:44	Sta		Il va se faire, on va essayer mais … vu qu'on n'a pas beaucoup d'espace on ne sait pas encore ce qu'on va pouvoir mettre en place	

Du travail mené en GAP à une pratique : analyse de l'entretien 3

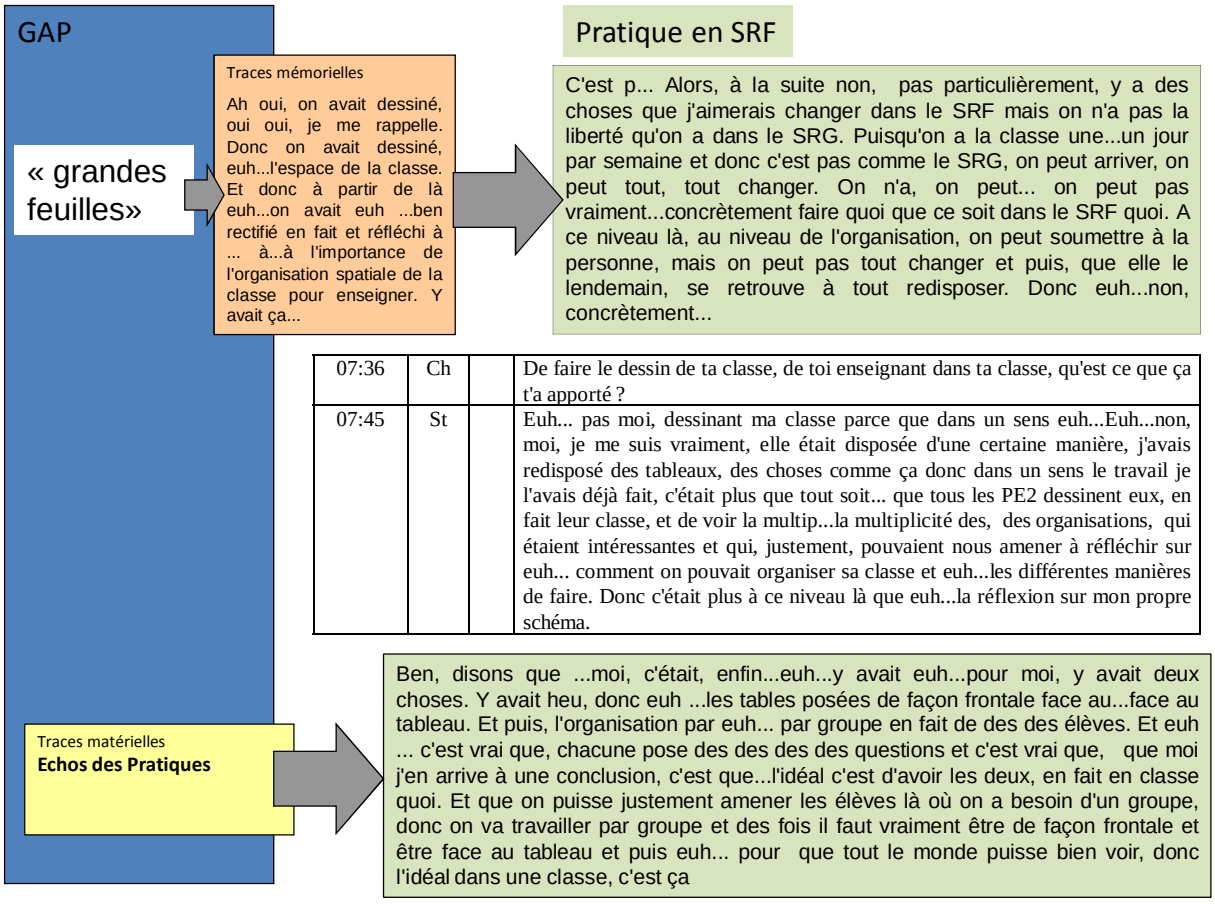


Entretien 4

05:29	Ch		D'accord. Donc est-ce que ça t'a apporté une aide ? T'as répondu. Au retour du SRG1, est-ce que tu te rappelles ce qu'on, ce qui a été fait ? Pendant le Gap ?	Rires
05:40	St		Euh, donc au retour de SRG1 en fait euh ... je m'en rappelle moins, moins concrètement parce qu'on n'était pas dans le même état de stress quoi. On était euh beaucoup plus détaché par rapport à ce qui c'était passé c'est vrai qu'on avait un peu plus euh rigolé et puis surtout euh...on en avait euh beaucoup plus parlé avant en fait entre nous, y a eu un temps plus long en fait entre la fin du SRG1 et puis le Gap. Euh.. donc concrètement, ce qu'on avait fait non je me rappelle pas.	Rires
06:24	Ch		C'est pas grave hein. Vous aviez des grandes feuilles.	
06:29	St		Ah oui, on avait dessiné, oui oui, je me rappelle. Donc on avait dessiné, euh...l'espace de la classe. Et donc à partir de là euh...on avait euh ...ben rectifié en fait et réfléchi à ... à...à l'importance de l'organisation spatiale de la classe pour enseigner. Y avait ça...	
06:49	Ch		Est-ce que ça t'a ...ça t'a fait changer tes pratiques dans ton SRF ?	
06:57	St		...	
06:59	Ch		Ou est-ce que t'aurais aimé changer quelque chose dans le SRF...	
07:03	St		Voilà	
07:04	Ch		...à la suite de ce ...de ce Gap	
07:06	St		C'est p... Alors, à la suite non, pas particulièrement, y a des choses que j'aimerais changer dans le SRF mais on n'a pas la liberté qu'on a dans le SRG. Puisqu'on a la classe une...un jour par semaine et donc c'est pas comme le SRG, on peut arriver, on peut tout, tout changer. On n'a, on peut...on peut pas vraiment...concrètement faire quoi que ce soit dans le SRF quoi. A ce niveau là, au niveau de l'organisation, on peut soumettre à la personne, mais on peut pas tout changer et puis, que elle le lendemain, se retrouve à tout redisposer. Donc euh...non, concrètement...	
07:36	Ch		De faire le dessin de ta classe, de toi enseignant dans ta classe, qu'est-ce que ça t'a apporté ?	
07:45	St		Euh...C'est pas moi, dessinant ma classe parce que dans un sens euh...Euh...non, moi, je me suis vraiment, elle était disposée d'une certaine manière, j'avais redisposé des tableaux, des choses comme ça donc dans un sens le travail je l'avais déjà fait, c'était plus que tout soit... que tous les PE2	

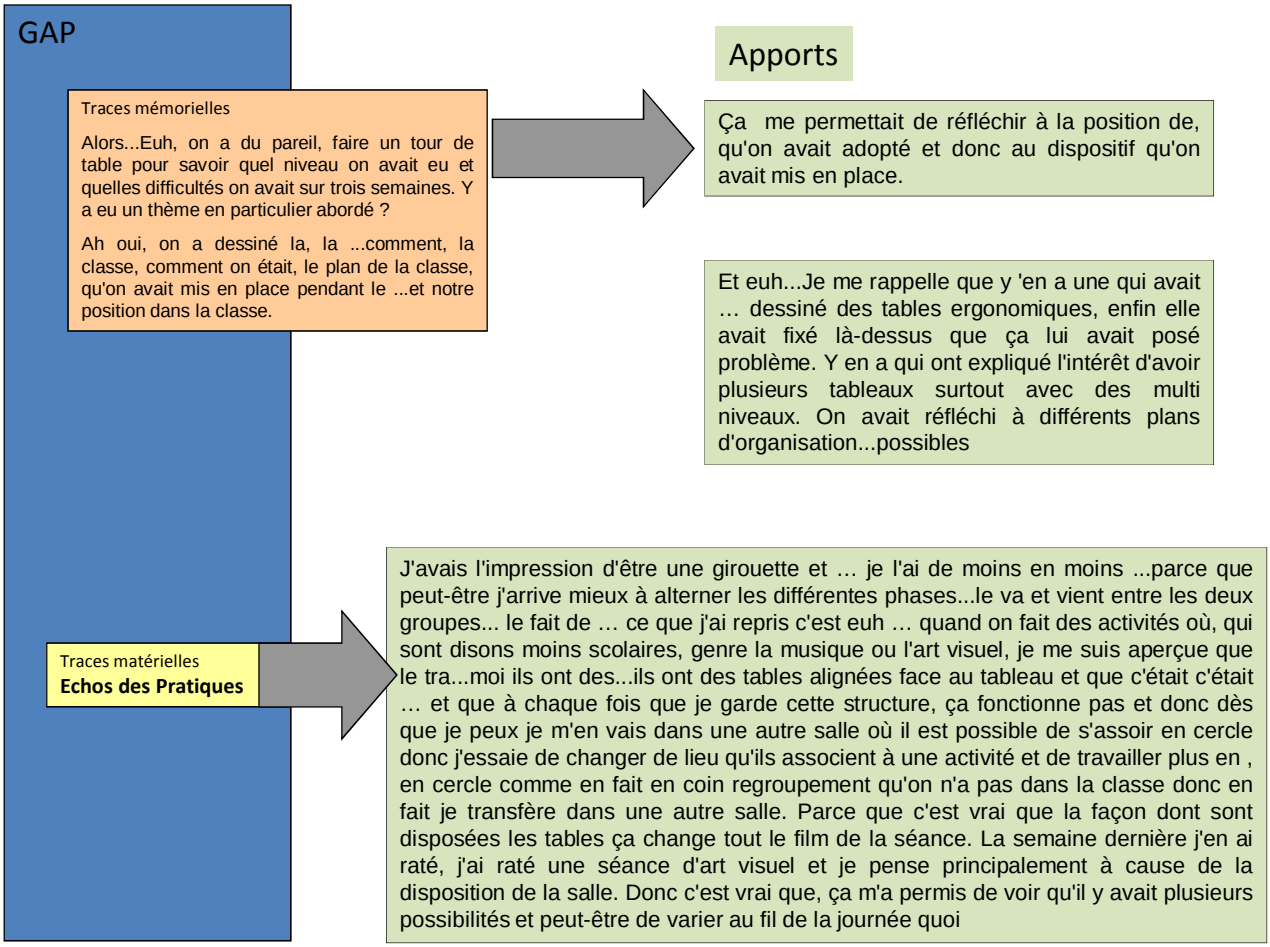
			dessinent eux, en fait leur classe, et de voir la multip...la multiplicité des, des organisations, qui étaient intéressantes et qui, justement, pouvaient nous amener à réfléchir sur euh... comment on pouvait organiser sa classe et euh...les différentes manières de faire. Donc c'était plus à ce niveau là que euh...la réflexion sur mon propre schéma.	
08:31	Ch		Y a des choses que tu aurais euh... puisé comme ça ou pris ? Qui seraient une ressource pour plus tard ? Ou pour bientôt ? Dans un dessin ? Ou dans deux ?	
08:44	St		Euh... non.	
08:51	Ch		Si on les repasse	
08:52	St		Ben, disons que ...moi, c'était, enfin...euh...y avait euh...pour moi, y avait deux choses. Y avait heu, donc euh ...les tables posées de façon frontale face au...face au tableau. Et puis, l'organisation par euh... par groupe en fait de des des élèves. Et euh ... c'est vrai que, chacune pose des des des des questions et c'est vrai que, que moi j'en arrive à une conclusion, c'est que...l'idéal c'est d'avoir les deux, en fait en classe quoi. Et que on puisse justement amener les élèves là où on a besoin d'un groupe, donc on va travailler par groupe et des fois il faut vraiment être de façon frontale et être face au tableau et puis euh... pour que tout le monde puisse bien voir, donc l'idéal dans une classe, c'est ça	

Du travail mené en GAP à une pratique : analyse de l'entretien 4



Entretien 5

05:33	Ch		D'accord, bon. Merci. Euh, au retour du SRG1, est-ce que tu te rappelles ce qui s'est passé dans le Gap ?
05:45	St		Alors...Euh, on a du pareil, faire un tour de table pour savoir quel niveau on avait eu et quelles difficultés on avait sur trois semaines. Y a eu un thème en particulier abordé ?
05:59	Ch		Ou un dispositif particulier...Là j'ai en main des choses...
06:17	St		Ah oui, on a dessiné la, la ...comment, la classe, comment on était, le plan de la classe, qu'on avait mis en place pendant le ...et notre position dans la classe.
06:26	Ch		Qu'est-ce que ça t'a apporté ? De te dessiner dans la classe ? Et de te montrer aux autres ?
06:20	St		Ça me permettait de réfléchir à la position de, qu'on avait adopté et donc au dispositif qu'on avait mis en place.
06:46	Ch		D'accord.
06:47	St		Et euh...Je me rappelle que y 'en a une qui avait … dessiné des tables ergonomiques, enfin elle avait fixé là-dessus que ça lui avait posé problème. Y en a qui ont expliqué l'intérêt d'avoir plusieurs tableaux surtout avec des multi niveaux. On avait réfléchi à différents plans d'organisation...possibles.
07:10	ch		D'accord, est-ce qu'il y a des choses qui auraient été...euh...proposées, en fait, données par les autres au travers du dessin et dont tu te serais resservies pendant ton SRF ? A la suite de cette séance. Y a les dessins là, je les ai.
07:50	st		Sur la sur l'organisation de la classe ? Physiquement ?
07:51	ch		Ben, je sais pas, c'était tout azimut ce qui était dit donc...
			Euh ...
07:58	ch		Des choses que tu aurais reprises et que
08:02	St		J'avais l'impression d'être une girouette et … je l'ai de moins en moins ...parce que peut-être j'arrive mieux à alterner les différentes phases...le va et vient entre les deux groupes... le fait de … ce que j'ai repris c'est euh … quand on fait des activités où, qui sont disons moins scolaires, genre la musique ou l'art visuel, je me suis aperçue que le tra...moi ils ont des...ils ont des tables alignées face au tableau et que c'était c'était … et que à chaque fois que je garde cette structure, ça fonctionne pas et donc dès que je peux je m'en vais dans une autre salle où il est possible de s'assoir en cercle donc j'essaie de changer de lieu qu'ils associent à une activité et de travailler plus en, en cercle comme en fait en coin regroupement qu'on n'a pas dans la classe donc en fait je transfère dans une autre salle. Parce que c'est vrai que la façon dont sont disposées les tables ça change tout le film de la séance. La semaine dernière j'en ai raté, j'ai raté une séance d'art visuel et je pense principalement à cause de la disposition de la salle. Donc c'est vrai que, ça m'a permis de voir qu'il y avait plusieurs possibilités et peut-être de varier au fil de la journée quoi
09:28	Ch		D'accord. Quand c'est possible.
09:30	St		Quand c'est possible.

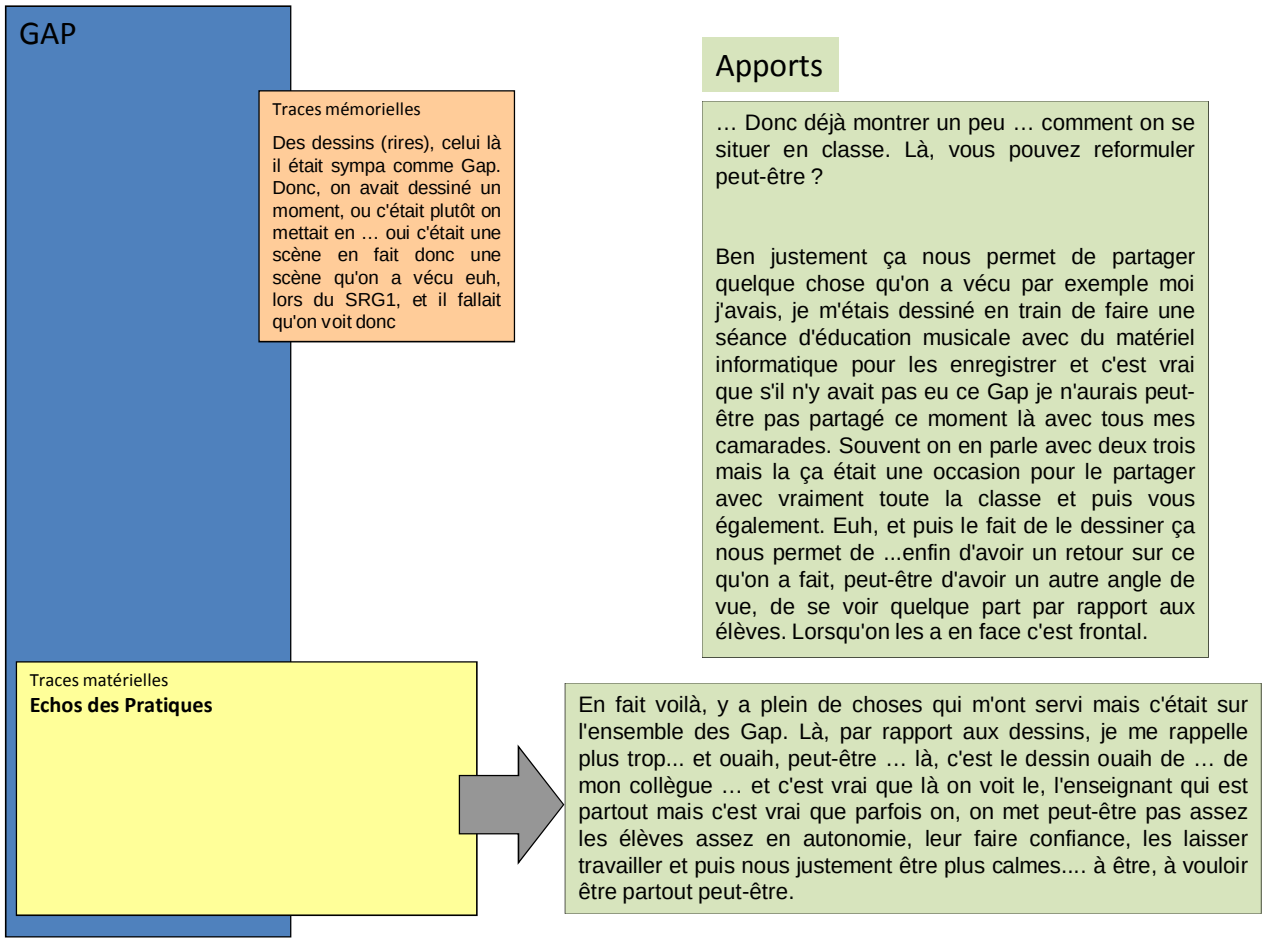


Entretien 6

07:00	Ch		dans ta pratique. Bon... Au retour du SRG1, y a eu un Gap aussi. Est-ce que tu sais ce qui a été fait pendant ce Gap ?
07:11	St		Des dessins (rires), celui là il était sympa comme Gap. Donc, on avait dessiné un moment, ou c'était plutôt on mettait en … oui c'était une scène en fait donc une scène qu'on a vécue euh, lors du SRG1, et il fallait qu'on voit donc
07:28	Ch		De te dessiner comme ça et de te montrer en gros, enseignant aux autres, qu'est-ce que ça t'a apporté ?
07:29	St		… Donc déjà montrer un peu … comment on se situe en classe. Là, vous pouvez reformuler peut-être ?
07:46	Ch		Oui oui. (rires) euh, en fait, tu t'es dessiné dans ta classe et en fait tu as montré ce dessin aux autres donc tu t'es montré en train d'enseigner dans ta classe. Qu'est-ce que ça t'a apporté ?
07:58	St		Ben justement ça nous permet de partager quelque chose qu'on a vécu par exemple moi j'avais, je m'étais dessiné en train de faire une séance d'éducation musicale avec du matériel informatique pour les enregistrer et c'est vrai que s'il n'y avait pas eu ce Gap je n'aurais peut-être pas partager ce moment là avec tous mes camarades. Souvent on en parle avec deux trois mais là ça était une occasion pour le partager avec vraiment toute la classe et puis vous également. Euh, et puis le fait de le dessiner ça nous permet de ...enfin d'avoir un retour sur ce qu'on a fait, peut-être d'avoir un autre angle de vue, de se voir quelque part par rapport aux élèves. Lorsqu'on les a en face c'est frontal.
08:41	Ch		Est-ce que dans les productions des... des autres, tu aurais piqué des choses

			comme ça pour ta pratique de SRF ?
08:47	St		Alors pour le SRF. Oui, enfin. Après je n'ai pas d'exemple précis, c'est toujours enrichissant
08:56	Ch		Vas-y, vas-y.
08:58	St		Alors ...
09:01	Ch		Et les dessins là ?
09:05	St		Pour le SRF...ouaih, du SRG pour le SRF ?
09:11	Ch		Pour le retour, de ce Gap retour ou en fait il y a eu une présentation des pratiques, enfin pas des pratiques mais d'un moment de classe avec les autres, est-ce que... est-ce que y eu quelque chose qui a été pris et qui aurait pu servir éventuellement au SRF ?
09:42	St		Je me rappelle plus ce qui a été dit … Je sais pas...
10:25	Ch		Bon, c'est pas grave.
10:26	St		En fait voilà, y a plein de choses qui m'ont servi mais c'était sur l'ensemble des Gap. Là, par rapport aux dessins, je me rappelle plus trop... et ouaih, peut-être … là, c'est le dessin ouaih de … de mon collègue … et c'est vrai que là on voit le, l'enseignant qui est partout mais c'est vrai que parfois on, on met peut-être pas assez les élèves assez en autonomie, leur faire confiance, les laisser travailler et puis nous justement être plus calmes.... à être, à vouloir être partout peut-être.

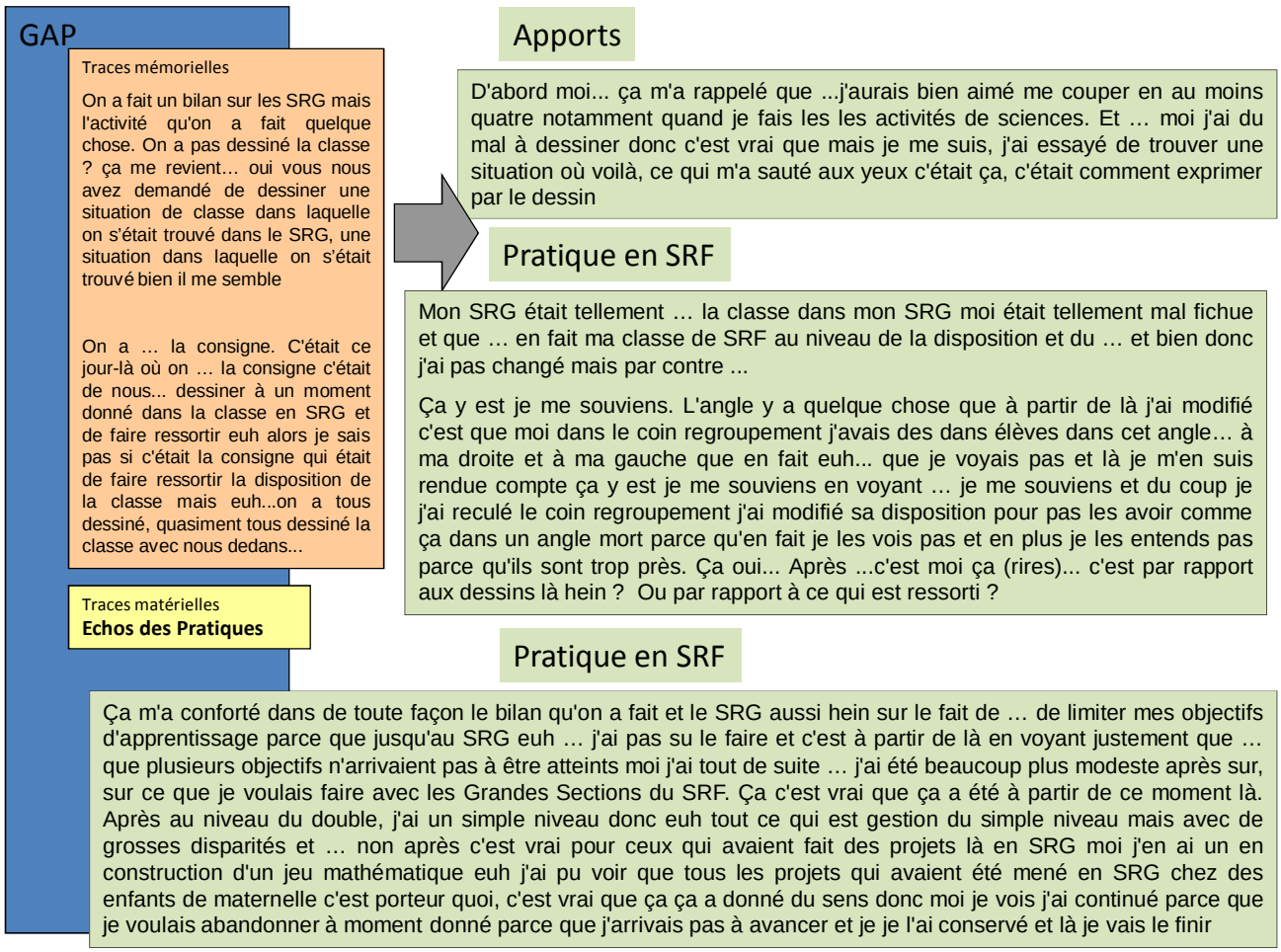
Du travail mené en GAP à une pratique : analyse de l'entretien 6



Entretien 7

07:01	Ch		Au retour du SRG, qu'est-ce que c'est qui a été fait ? Qu'est-ce que vous aviez fait ?
07:12	St		Au retour du SRG ? C'était longtemps après le Gap non ?
07:26	Ch		Ah non
07:27	St		Il était de suite après ?
07:28	Ch		Y avait le lundi et c'était le mardi matin... et qu'est-ce que vous aviez fait ce jour-là ?
07:39	St		On a fait un bilan sur les SRG mais l'activité qu'on a fait quelque chose. On a pas dessiné la classe ?
07:46	Ch		Vas-y dévoile.
07:47	st		On a … la consigne. C'était ce jour-là où on … la consigne c'était de nous... dessiner à un moment donné dans la classe en SRG et de faire ressortir euh alors je sais pas si c'était la consigne qui était de faire ressortir la disposition de la classe mais euh...on a tous dessiné, quasiment tous dessiné la classe avec nous dedans...
08:12	Ch		Qu'est-ce que ça t'a apporté de te dessiner dans ta classe de SRG ?
08:17	St		Moi ? Me dessiner moi ? pas de voir les autres ?
08:19	Ch		D'abord toi (rires).
08:20	St		D'abord moi... ça m'a rappelé que... j'aurais bien aimé me couper en au moins quatre notamment quand je fais les les activités de sciences. Et … moi j'ai du mal à dessiner donc c'est vrai que mais je me suis, j'ai essayé de trouver une situation où voilà, ce qui m'a sauté aux yeux c'était ça, c'était comment exprimer par le dessin
08:46	Ch		D'accord et est-ce que ça t'a apporté quelque chose par rapport à ton SRF ?
08:57	St		Le fait de dessiner ?
08:58	Ch		Le fait de te dessiner ...
09:00	St		De me dessiner
09:01	Ch		… dans ta classe de SRG, est-ce qu'il y a eu des choses qui auraient été ...
09:03	St		Je ...
09:09	Ch		Comme des modifications de pratiques... est-ce que le fait que les autres aient montré comment comment ils étaient dans le SRG, ont … ont fait changer des choses dans ton SRF ? En gros est-ce que tu as puisé dans les ...
09:31	st		Oui oui je comprends la question.
09:32	Ch		...dans le travail du groupe
09:34	St		Mon SRG était tellement … la classe dans mon SRG moi était tellement mal fichue et que … en fait ma classe de SRF au niveau de la disposition et du … et

			bien donc j'ai pas changé mais par contre ...
09:48	ch		Tu veux voir les dessins ? Est-ce que tu aurais pris dans les dessins des autres quelque chose que
09:58	St		Ça y est je me souviens. L'angle y a quelque chose que à partir de là j'ai modifié c'est que moi dans le coin regroupement j'avais des dans élèves dans cet angle… à ma droite et à ma gauche que en fait euh... que je voyais pas et là je m'en suis rendue compte ça y est je me souviens en voyant … je me souviens et du coup je j'ai reculé le coin regroupement j'ai modifié sa disposition pour pas les avoir comme ça dans un angle mort parce qu'en fait je les vois pas et en plus je les entends pas parce qu'ils sont trop près. Ça oui... Après ...c'est moi ça (rires)... c'est par rapport aux dessins là hein ? Ou par rapport à ce qui est ressorti ?
11:29	Ch		Non par rapport à ce qui est ressorti aussi. Ça a été des points d'appui pour faire varier des choses en SRF ?
11:42	St		Ça m'a conforté dans de toute façon le bilan qu'on a fait et le SRG aussi hein sur le fait de … de limiter mes objectifs d'apprentissage parce que jusqu'au SRG euh … j'ai pas su le faire et c'est à partir de là en voyant justement que … que plusieurs objectifs n'arrivaient pas à être atteints moi j'ai tout de suite … j'ai été beaucoup plus modeste après sur, sur ce que je voulais faire avec les Grandes Sections du SRF. Ça c'est vrai que ça a été à partir de ce moment là. Après au niveau du double, j'ai un simple niveau donc euh tout ce qui est gestion du simple niveau mais avec de grosses disparités et … non après c'est vrai pour ceux qui avaient fait des projets là en SRG moi j'en ai un en construction d'un jeu mathématique euh j'ai pu voir que tous les projets qui avaient été mené en SRG chez des enfants de maternelle c'est porteur quoi, c'est vrai que ça ça a donné du sens donc moi je vois j'ai continué parce que je voulais abandonner à moment donné parce que j'arrivais pas à avancer et je je l'ai conservé et là je vais le finir
13:16	Ch		Bon.
13:21	St		Voilà.



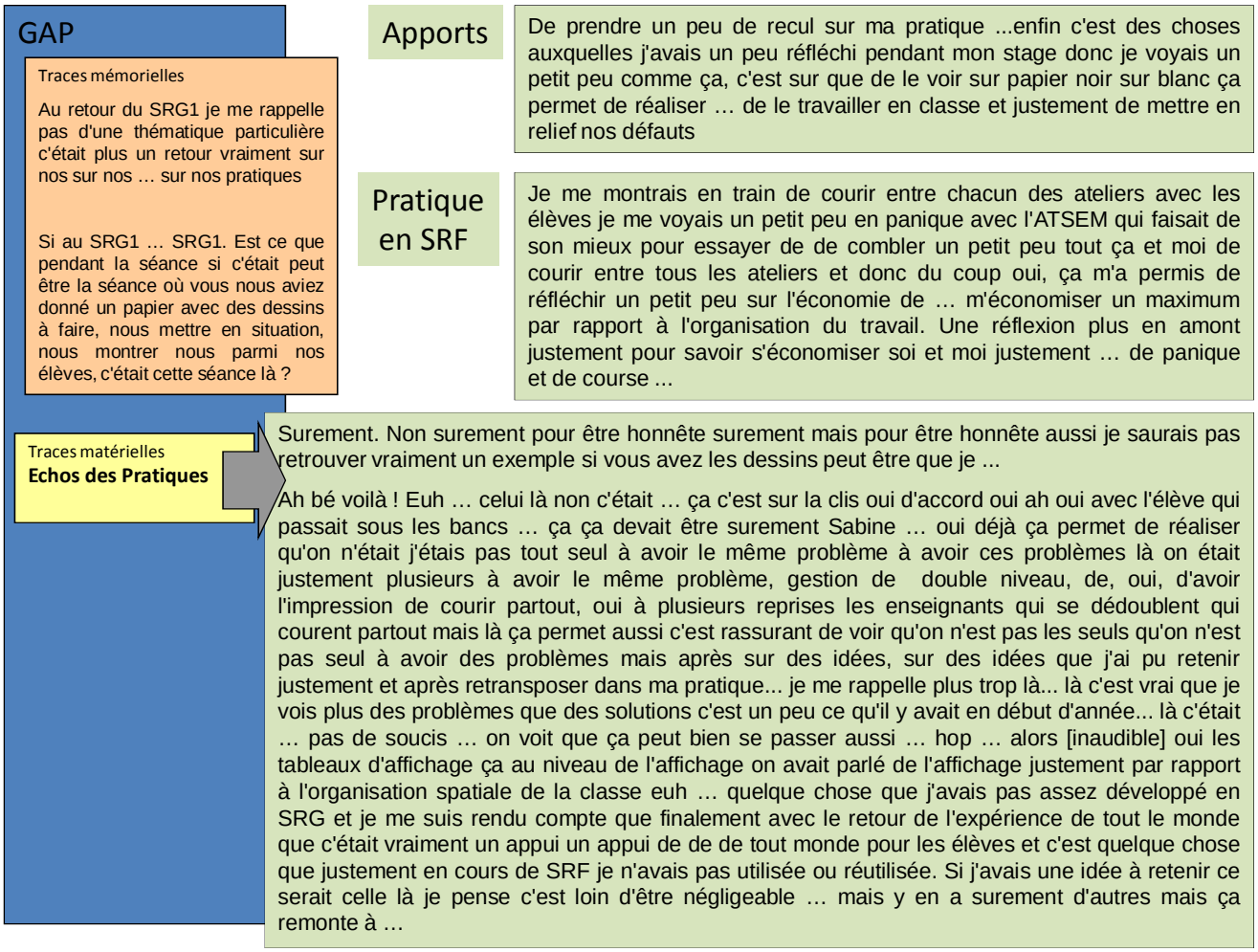
Entretien 8

05:44	Ch		D'accord. Au retour du SRG1 qu'est-ce que c'est que vous avez fait ?	
05:53	St		Au retour du SRG1 je me rappelle pas d'une thématique particulière c'était plus un retour vraiment sur nos sur nos … sur nos pratiques	
06:06	Ch		Et sous quelle forme ?	
06:08	St		Si au SRG1 … SRG1. Est-ce que pendant la séance si c'était peut être la séance où vous nous aviez donné un papier avec des dessins à faire, nous mettre en situation, nous montrer nous parmi nos élèves, c'était cette séance là ?	
06:27	Ch		Oui. Qu'est-ce que ça t'a apporté de te dessiner parmi les élèves ? Et de faire ce dessin là ?	
06:35	St		De prendre un peu de recul sur ma pratique ...enfin c'est des choses auxquelles j'avais un peu réfléchi pendant mon stage donc je voyais un petit peu comme ça, c'est sur que de le voir sur papier noir sur blanc ça permet de réaliser	

			… de le travailler en classe et justement de mettre en relief nos défauts	
06:57	Ch		Est-ce qu'il y a des éléments, en te dessinant dans la classe est-ce qu'il y a des éléments qui t'ont fait changer quelque chose dans le SRF ? Parce que là c'était un dessin sur le SRG1 et du coup est-ce que cette prise de conscience aurait permis de de faire des petits changements dans le SRF ?	
07:24	St		Je me montrais en train de courir entre chacun des ateliers avec les élèves je me voyais un petit peu en panique avec l'ATSEM qui faisait de son mieux pour essayer de de combler un petit peu tout ça et moi de courir entre tous les ateliers et donc du coup oui, ça m'a permis de réfléchir un petit peu sur l'économie de … m'économiser un maximum par rapport à l'organisation du travail. Une réflexion plus en amont justement pour savoir s'économiser soi et moi justement … de panique et de course ...	
07:58	Ch		D'accord et est-ce que dans les dessins des autres tu as pris quelque chose ? Et dans le travail qui a été mené par le groupe autour de ces dessins là ?	
08:06	St		Surement. Non surement pour être honnête surement mais pour être honnête aussi je saurais pas retrouver vraiment un exemple si vous avez les dessins peut être que je ...	
08:15	Ch		Oui j'ai les dessins.	
08:18	St		Ah bé voilà ! Euh … celui là non c'était … ça c'est sur la clis oui d'accord oui ah oui avec l'élève qui passait sous les bancs … ça ça devait être surement Sabine … oui déjà ça permet de réaliser qu'on n'était j'étais pas tout seul à avoir le même problème à avoir ces problèmes là on était justement plusieurs à avoir le même problème, gestion de double niveau, de, oui, d'avoir l'impression de courir partout, oui à plusieurs reprises les enseignants qui se dédoublent qui courent partout mais là ça permet aussi c'est rassurant de voir qu'on n'est pas les seuls qu'on n'est pas seuls à avoir des problèmes mais après sur des idées, sur des idées que j'ai pu retenir justement et après retransposer dans ma pratique... je me rappelle plus trop là... là c'est vrai que je vois plus des problèmes que des solutions c'est un peu ce qu'il y avait en début d'année... là c'était … pas de soucis … on voit que ça peut bien se passer aussi … hop … alors [inaudible] oui les tableaux d'affichage ça au niveau de l'affichage on avait parlé de l'affichage justement par rapport à l'organisation spatiale de la classe euh … quelque chose que j'avais pas assez développé en SRG et je me suis rendue compte que finalement avec le retour de l'expérience de tout le monde que c'était vraiment un appui, un appui de de de tout	

			monde pour les élèves et c'est quelque chose que justement en cours de SRF je n'avais pas utilisée ou réutilisée. Si j'avais une idée à retenir ce serait celle là je pense c'est loin d'être négligeable … mais y en a surement d'autres mais ça remonte à …	

Du travail mené en GAP à une pratique : analyse de l'entretien 8



Annexe 51 : Entretiens des T1 par rapport à la séance « dessinez-vous… »

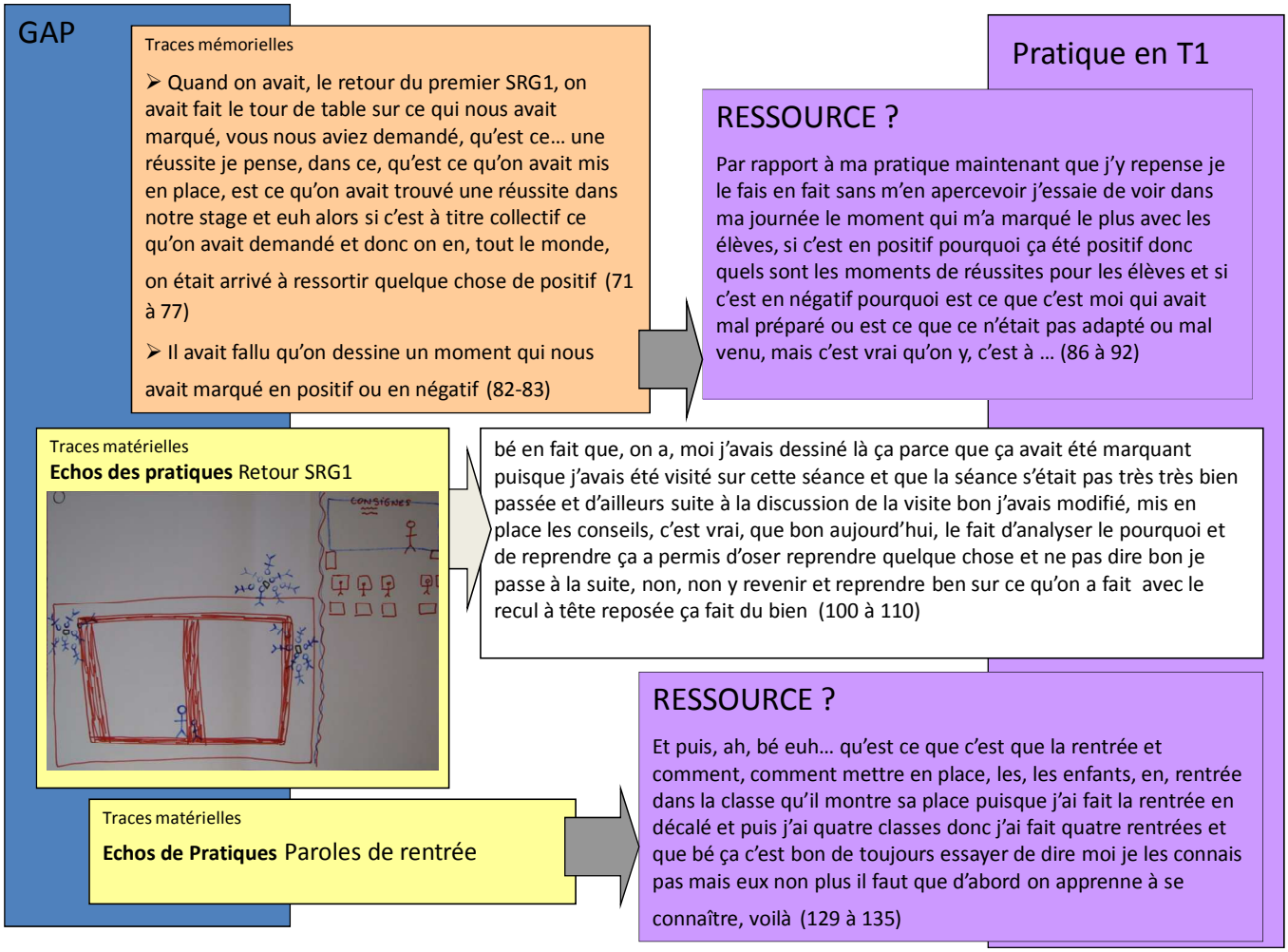
Entretien T1(1)

03.29	Ch	D'accord, il y en a eu un de particulier qui était le retour du SRG1	Rires du T1
03.34	T1	Il était très particulier pour, ah non c'était pas le SRG1, c'était pour le SRF, et euh	
03.40	Ch	Et qu'est-ce qu'on avait fait pendant le SRG1	
03.43	T1	Le retour pour le SRG1, honnêtement euh on avait du parler de nos pratiques et de la façon dont nous avions vécu les visites mais je me souviens que à ce sujet là on n'avait pas assez parlé à mon goût de…, de ce qu'on, comment on l'avait vécu nous, personnellement en tant que	
04.08	Ch	Bien	Très bas
04.08	T1	Le truc privé et l'affectif de nous ; parce que c'est dur de se faire visiter une première fois quand même	
04.16	Ch	D'accord	
04.16	T1	de personnes	Tout bas
04.17	Ch	Est-ce que ça, ça te dis quelque chose ?	Le formateur montre l'Echo des Pratiques concernant le GAP du retour du SRG1
04.22	T1	euheuh	
04.29 04.35	T1	Non…. Non !	 Voyant que le T1 ne voit pas de quoi il retourne, le formateur ouvre les Echos et montre quelques pages
04.37	T1	Ça c'est pas, il ne semble pas que ce soit quelque chose, ah si, si la première séance peut-être, la première séance où on devait dire ce que c'était pour nous, si l'enseignement.. ou quelle place… ah si ça y est ça revient, ça y est,.. ça revient, euh, ah vous nous aviez demandé de dessiner notre place dans la classe ou alors un moment qu'on avait apprécié en tant qu'enseignant au retour du SRG1 et on s'était rendu compte que même si on avait été en cycle 3 ou en cycle 2 on avait eu tendance à reprendre des dispositifs de notre SRF en cycle 1 et en fait on avait trouvé ça intéressant, des moments de regroupements ou des moments d'ateliers… et qu'on avait tous.. euh regroupé c'est mon dessin ! Je m'en souviens, maintenant	Le T1 montre le dessin F, rires
05.24	Ch	C'est celui là ?	Le formateur montre le F
05.25	T1	Oui c'est celui là !	Le T1 montre le dessin F
05.26	Ch	D'accord	
05.27	T1	L'EPS	
05.27	Ch	Bon… Bon eh bé, c'est presque fini et !	Rires du formateur
05.33	Ch	Est-ce que de ça tu t'en es resservi, en fait…	
05.37	T1	Oui, euh	
05.38	Ch	En regard de ta pratique quotidienne	
05.40	T1	Oui, oui, oui	
05.41	Ch	C'était quoi ?	
05.41	T1	En fait, le fait de nous faire réaliser que certaines pratiques de classe étaient transposables du cycle 1 au cycle 3 ou, ça ça me sert, c'est vrai, ouais je …	
05.53	Ch	Dans ta pratique, aujourd'hui de T1 ?	
05.56	T1	Euh j'ai pas, cycle 3 j'ai eu un jour en cycle 3 et je sais que dans l'avenir et on nous l'a encore répété en	

		animation pédagogique je me resservirai des moments de regroupements ou de fonctionnements en ateliers pour permettre des, de me concentrer.. sur des élèves et.. d'en laisser d'autres en autonomie hein	

Entretien T1(2)

3.37	Ch	Oui, le retour du premier stage en responsabilité SRG1, est-ce que tu te rappelles ce qui avait été fait ?	
3.46	T1	Quand on avait, le retour du premier SRG1, on avait fait le tour de table sur ce qui nous avait marqué, vous nous aviez demandé, qu'est-ce… une réussite je pense, dans ce, qu'est-ce qu'on avait mis en place, est-ce qu'on avait trouvé une réussite dans notre stage et euh alors si c'est à titre collectif ce qu'on avait demandé et donc on en, tout le monde, on était arrivé à ressortir quelque chose de positif	
		… … … …	
4.26	Ch	Ça, est-ce que ça te dit des choses ça	Les « Echos de Pratiques » Retour SRG1 est présenté titre caché
4.28	T1	Oui	
4.29	Ch	Et quoi	
4.30	T1	Il avait fallu qu'on dessine un moment qui nous avait marqué en positif ou en négatif	
4.34	Ch	D'accord Qu'est-ce que ça t'avait apporté ?	
4.42	T1	Par rapport à ma pratique maintenant que j'y repense je le fais en fait sans m'en apercevoir j'essaie de voir dans ma journée le moment qui m'a marqué le plus avec les élèves, si c'est en positif pourquoi ça été positif donc quels sont les moments de réussites pour les élèves et si c'est en négatif pourquoi est-ce que c'est moi qui avait mal préparé ou est-ce que ce n'était pas adapté ou mal venu, mais c'est vrai qu'on y, c'est à …	
5.08	For	On va le feuilleter, est-ce que tu reconnais ton dessin ?	Les « Echos » sont feuilletés…
5.20	T1	C'est celui-ci !	Le T1 montre le dessin O
5.22	Ch	D'accord	
		… … …	
5.27	Ch	Qu'est-ce que tu en dirais aujourd'hui en regard de ta pratique quotidienne ?	
	T1	… … ….	
5.33	T1	De ce qu'on a fait y a quelque temps… bé en fait que, on a, moi j'avais dessiné là ça parce que ça avait été marquant puisque j'avais été visité sur cette séance et que la séance s'était pas très très bien passée et d'ailleurs suite à la discussion de la visite bon j'avais modifié, mis en place les conseils, c'est vrai, que bon aujourd'hui, le fait d'analyser le pourquoi et de reprendre ça a permis d'oser reprendre quelque chose et ne pas dire bon je passe à la suite, non, non y revenir et reprendre ben sur ce qu'on a fait avec le recul à tête reposée ça fait du bien	



Entretien T1(3)

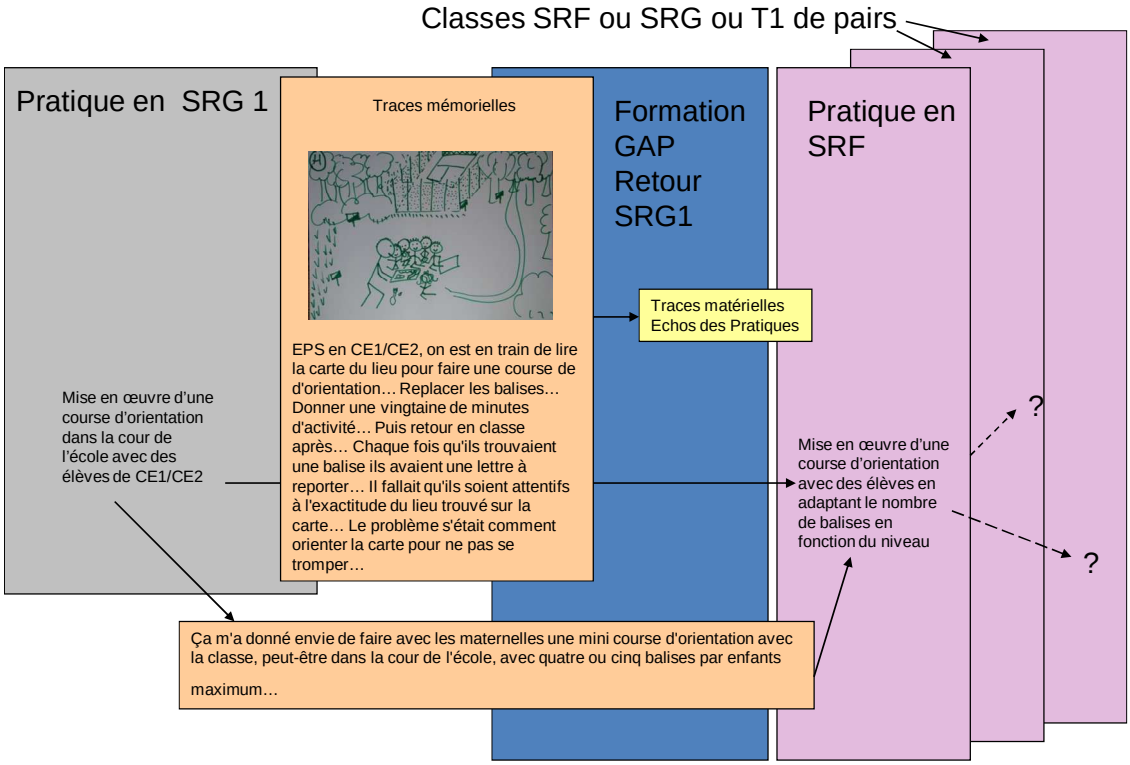
2.56	Ch	Est-ce que tu te rappelles ce qu'on avait fait… au… retour du SRG1 ?	
3.03	T1	… … ouais … euh on avait fait un GAP… où chacun on, qu'est-ce qu'on avait fait exactement ?... on avait dit un peu je crois quelque chose qui avait bien marché et quelque chose qui avait moins bien marché peut-être de ce style et dont ce que je me souviens c'est que ce GAP là ça avait été bien parce que c'était vraiment la première fois qu'on était confronté… en situation réelle de classe il était ressorti des trucs intéressants dont je me souviens, on avait discuté sur ce qu'on avait fait	Rires
3.47	Ch	Il y avait un support particulier	
3.49	T1	Euh… Sûrement des petits papiers Non, non je ne me souviens pas du tout	Rires
3.56	Ch	Ça te dit quelque chose à toi ?	Les « Echos de Pratiques » Retour du SRG1 est présenté titre caché
4.02 4.16 4.21	T1	… … … … Euh … … … Non Je l'ai pas eu ça Ouais peut-être, non, en tout cas les dessins ça me dit rien, non Ah si, il fallait mettre, ah oui, c'était ça voilà, il fallait dessiner quelque chose qui avait bien marché et après le	 Rires Les « Echos » sont feuilletés

		présenter aux autres et vous aviez donc fait le compte rendu	
4.36	Ch	Et le tien tu le retrouves ?	
4.38	T1	Celui là je crois qu'il est, il a, il a dû m'arriver à un moment où on avait trop de documents.	
4.45	Ch	D'accord, mais est-ce que ton	
4.45	T1	Le mien	
4.45	Ch	Il n'y est pas ?	
4.47	T1	Moi je sais, j'avais présenté la course d'orientation, … … Est-ce qu'il y a mon dessin ? Allez doucement parce que … … non c'est pas ça … … … Ah c'est celui là Ouais je le revois voilà c'était ça … … voilà	Les « Echos » sont feuilletés à la recherche du dessin Le dessin H est pointé

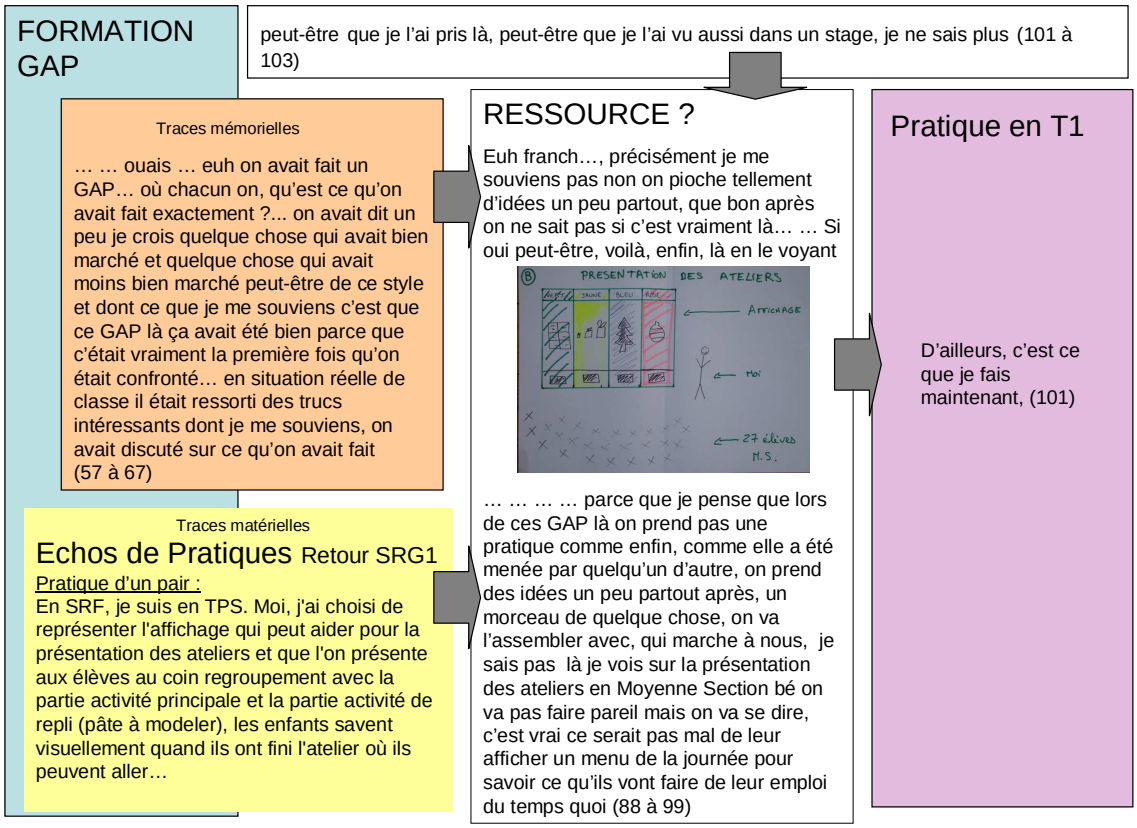
Réinvestissement par rapport à d'autres dessins

5.14	Ch	Est-ce qu'il y a eu des points d'appui pour ta pratique professionnelle au cours de ce GAP là et si oui lesquels ? lesquels ?	
5.25	T1	Euh franch…, précisément je me souviens pas non on pioche tellement d'idées un peu partout, que bon après on ne sait pas si c'est vraiment là… … Si oui peut-être, voilà, enfin, là en le voyant … … … … parce que je pense que lors de ces GAP là on prend pas une pratique comme enfin, comme elle a été menée par quelqu'un d'autre, on prend des idées un peu partout après, un morceau de quelque chose, on va l'assembler avec, qui marche à nous, je sais pas là je vois sur la présentation des ateliers en Moyenne Section bé on va pas faire pareil mais on va se dire, c'est vrai ce serait pas mal de leur afficher un menu de la journée pour savoir ce qu'ils vont faire de leur emploi du temps quoi	Le dessin B est pointé
6.19	Ch	Alors là il y a	
6.20	T1	D'ailleurs, c'est ce que je fais maintenant, peut-être que je l'ai pris là, peut-être que je l'ai vu aussi dans un stage, je ne sais plus	

Du travail mené en SRG1 à une pratique en SRF : analyse de l'entretien T1 (3) :



Du GAP à une pratique en T1 : analyse de l'entretien T1 (3) :

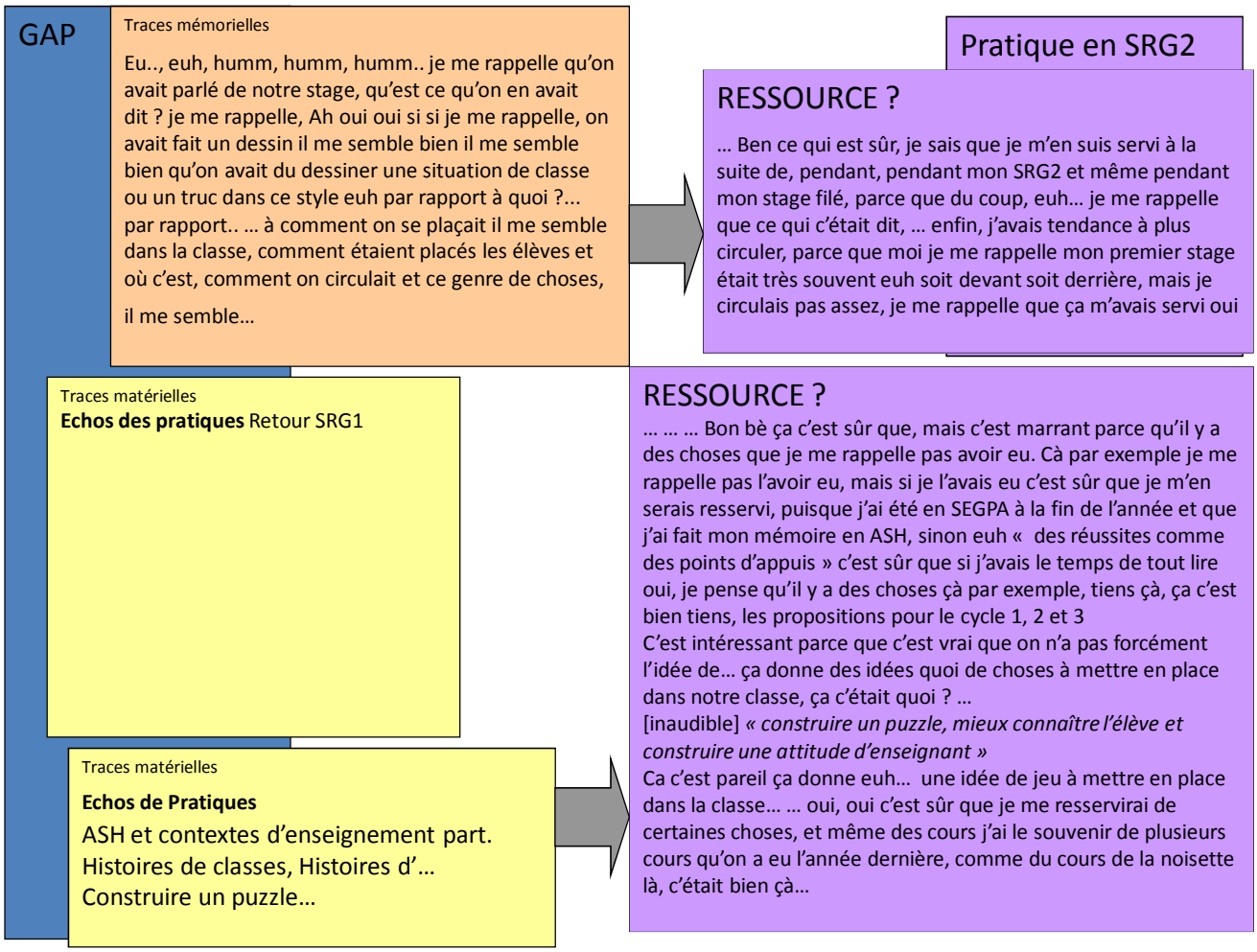


Entretien T1(4)

02.58	Ch	Quand vous êtes revenus du premier stage en responsabilité, du SRG1,	
03.03	T1	Humm…	
03.03	Ch	Est-ce que tu te rappelles ce que…, ce qui avait été fait pendant cette séance là	
03.08	T1	Eu..euh humm, humm, humm.. je me rappelle qu'on avait parlé de notre stage, qu'est-ce qu'on en avait dit ? je me rappelle, Ah oui oui si si je me rappelle, on avait fait un dessin il me semble bien il me semble bien qu'on avait du dessiner une situation de classe ou un truc dans ce style euh par rapport à quoi ?... par rapport.. … à comment on se plaçait il me semble dans la classe, comment étaient placés les élèves et où c'est, comment on circulait et ce genre de choses, il me semble…	Rires du T1 Rires du T1
03.45	Ch	D'accord, c'était ce qui était ressorti, en fait de la séance ?	
03.49	T1	Euh… …. Euh … … euh … Ben…	Rires de la T1
03.55	Ch	Est-ce que tu t'en ais resservi de ça un jour ? Est-ce que des fois t'y penses ?	
04.00	T1	… Ben ce qui est sûr, je sais que je m'en suis servi à la suite de, pendant, pendant mon SRG2 et même pendant mon stage filé, parce que du coup, euh… je me rappelle que ce qui c'était dit, … enfin, j'avais tendance à plus circuler, parce que moi je me rappelle mon premier stage était très souvent euh soit devant soit derrière, mais je circulais pas assez, je me rappelle que ça m'avait servi oui	
04.24	Ch	D'accord	
04.28	Ch	Je suppose que ça tu sais ce que c'est du coup	Les échos de pratiques du retour SRG1 est présenté
04.31	T1	Et oui	Rires du T1
04.32	Ch	Est-ce que tu peux retrouver ton dessin ?	Rires du chercheur
04.34 04.40	T1	Ouh là alors… … le mien … ouououh… c'était celui là	Les Echos sont feuilletés par le T1 Le T1 montre le dessin
04.45	Ch	D'accord	
04.47	T1	Oui	

Réinvestissement par rapport à d'autres dessins

04.48	Ch	En revoyant des dessins, là est-ce que tu te serais resservi de quelque chose qui aurait été présenté, euh,	
04.55	T1	Mais on l'avait pas eu ça… par contre… si ?	
05.00	Ch	Mais ça fait le second qui me dit que	
05.02	T1	On l'avait pas eu	
05.03	Ch	Ah bon, bon, bon	Rires du T1
05.05	T1	Parce que si je l'avais eu, c'est très probable que j'aurais lu , regardé et je m'en serais resservi oui	
05.14	Ch	D'accord, bon ben je vais vous le faire passer	Rires du T1
05.17	T1	Cool	
05.20	Ch	Ca m'étonne mais bon	
05.22	T1	Ah mais non, si, si je m'en rappellerais si on l'avait eu	
05.23	Ch	D'accord, bon	
05.24	T1	Donc c'est sûr on ne l'a pas eu	
05.26	Ch	Bon… bon OK donc tu sais où ils sont chez toi ?	Rires du T1
05.32	T1	Tout ça…Ah oui c'est dans mes cours	
05.34	Ch	D'accord	
03.35	T1	De sciences, il n'y a pas de souci	



Entretien T1 (5)

03.30	Ch	D'accord, Si je prends le retour du… du premier stage en responsabilité … est-ce que tu te rappelles ce qu'on avait fait ? ce que vous aviez fait ?	
03.39 03.44	T1	… Non	
03.45 04.00	Ch	Non ?... non bon Ça ça te dit quelque chose ?	
04.06	T1	Oui … … … … … … … … … … je crois oui, on devait … … … on devait chacun faire quelque cho, on devait chacun, mais je me rappelle plus la consigne mais je sais qu'on devait tous dessiner tous quelque chose et qu'après on a explicité mais après il devait y avoir une consigne c'est pas des je ne sais pas je me rappelle du je me rappelle de la salle	
04.34	Ch	D'accord	
04.35	Ch	Est-ce que tu peux retrouver ton dessin ?	
04.37	T1	… …	La T1 feuillette les Echos des Pratiques retour de SRG1
04.55	Ch	D'accord	Le dessin R est pointé
04.59	Ch	Est-ce que tu as réinvesti des choses qui se seraient passées pendant cette séance là	

05.03	T1	La circulation, … enfin, moi je je suis en maternelle mais aller voir tous les élèves même si , dans les ateliers surtout, toujours avoir, même s'il y a des ateliers en autonomie, aller les voir quand même, de circuler, de ne pas être	
05.17	Ch	Visiblement, tu, tu avais marqué une circulation	Le chercheur pointe un élément du dessin R
05.23	T1	Mais disons que ma…	
05.23	Ch	[inaudible]	En même temps que le T1
05.24	T1	Ma volonté, dans le dessin, c'était de montrer qu'il fallait être partout, ç'aurait pu être beaucoup plus beaucoup plus anarchique quoi	
05.33	Ch	D'accord	
05.34	Ch	Donc en fait	
05.35	T1	Partout en même temps, mais je veux dire, avoir tous les élèves	
05.39	Ch	Cette séance t'a fait focaliser euh, je reformule hein !	
05.41	T1	oui	
05.42	Ch	La séance t'a fait focaliser sur le fait de mieux circuler dans la classe	
05.48	T1	Oui	

Réinvestissement par rapport à d'autres dessins

05.49	Ch	D'accord est-ce que tu aurais réinvesti des choses que les autres auraient fait ?	
05.54	T1	Mais ce qui m'avait, après mon stage, il y avait… ça voilà, je me rappelle c'était [prénom d'un pair] je crois [à l'étranger] qu'elle avait fait et en fait euh c'est clair la présentation des ateliers ce qu'ils peuvent faire après et où on est et ça je le fais dans ma classe	Le dessin B est pointé par le T1
06.14	Ch	Bien, tu le fais euh en T1 ?	
06.16	T1	Oui	
06.17	Ch	Et tu l'as fait en SRF ?	
06.18	T1	Non	
06.19	Ch	Non ?	
06.20	T1	C'était euh euh le système d'ateliers en SRF il était déjà institué par la directrice mais là je le fais	
06.28	Ch	D'accord	
06.29	T1	Et c'est vraiment bien	
06.30	Ch	Est-ce qu'il y a des choses que tu verrais là	
06.34	T1	Que dont je pourrais me servir ?	
06.36	Ch	Voilà oui, que tu ou que tu pourrais, et est-ce que c'est vraiment là que tu l'as découvert là ?	
06.44	T1	Ben non parce que c'est une idée qui est quand même, qui est quand même qui est simple mais j'aimais bien la forme, je me rappelle	
06.50	Ch	D'accord	
06.51	Ch	Et donc la forme de tes tableaux pour les élèves est un peu comme ça	
06.56	T1	C'est pas exactement la même façon, ils ont des responsabilités aussi mais oui, à peu près ça	
07.03	Ch	Bon est-ce qu'il y en a d'autres qui	
07.05	T1	Non, bon mais je me rappelle pas, maintenant si je lisais il y a des choses qui m'inspireraient. Je crois qu'il y avait quelqu'un qui avait dit que avant d'aller en sport, ça je me rappelle elle expliquait en classe, elle expliquait en classe… ce qui allait se passer, ça je le fais et du coup les séances de sport qui étaient un peu un problème se passent beaucoup mieux	
07.23	Ch	D'accord et ça c'est sorti de là ça ?	
07.26	T1	C'était [prénom d'un pair]	
07.28	Ch	C'est sorti de là ?	
07.29	T1	Oui [inaudible] c'est en voyant les images	

07.32	Ch	Et tu l'avais fait en SRF ou tu l'as repris en T1 ?	
07.33 07.35	T1	Oui … Je l'avais fait en SRF et je le reprends en T1	
07.37	Ch	D'accord	Le téléphone mobile du T1 sonne

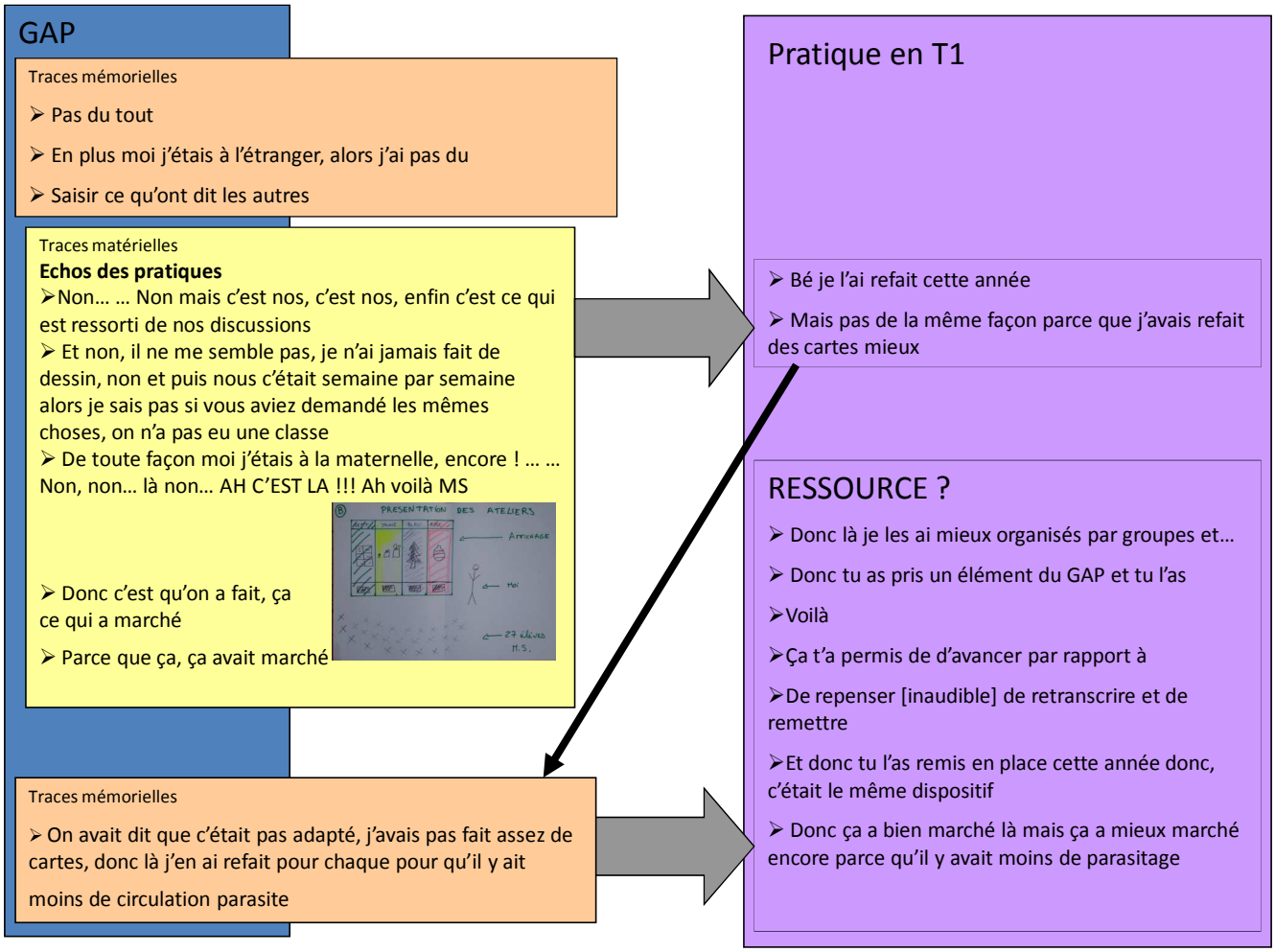
Entretien T1 (6)

01.40	Ch	D'accord ! Si on se le, si on reprend le GAP duuu, du… du SRG1	
01.49	T1	Oui	
01.50	Ch	Juste à la suite du SRG1, il y a eu un GAP, est-ce que tu te rappelles ce qui avait été fait dans ce GAP là ?	
01.56	T1	Pas du tout	
01.57	Ch	Pas du tout	
01.58	T1	En plus moi j'étais à l'étranger, alors j'ai pas du	
02.00	Ch	D'accord !	
02.01	T1	Saisir ce qu'ont dit les autres	Rires du T1
02.04	Ch	D'accord, bon	
02.05	T1	Un retour sûrement quand même	
02.07 02.11	Ch	D'accord ! Et si je te montre ça ? Ça te dit quelque chose ?	Les dessins des Echos de Pratiques Retour SRG1 sont dévoilés – l'en tête est cachée
02.14		Non… … Non mais c'est nos, c'est nos, enfin c'est ce qui est ressorti de nos discussions	
02.25	Ch	D'accord,… il y a le tien ?	
02.29	T1	… Non… [inaudible]	Rires du T1
02.36	Ch	Tu étais en [lettre désignant le groupe] ?	
02.37	T1	Ouais j'étais en [lettre désignant le groupe] !	
02.39	Ch	Alors peut-être que tu es revenu en différé [de l'étranger]	
02.42	T1	Non, on est revenu en même temps que les autres, on est parti en même temps que les autres	
02.47	Ch	Et il n'y a pas ton dessin ?	
02.48	T1	Et non, il ne me semble pas, je n'ai jamais fait de dessin, non et puis nous c'était semaine par semaine alors je sais pas si vous aviez demandé les mêmes choses, on n'a pas eu une classe	
03.01	Ch	oui	
03.02	T1	De toute façon moi j'étais à la maternelle, encore ! … … Non non… là non… AH C'EST LA !!! Ah voilà MS	Le dessin J est pointé – rires du chercheur
03.20	Ch	C'est là, d'accord	
03.21	T1	Oui	
03.21	Ch	Bon	
03.22	T1	Donc c'est qu'on a fait, ça doit être ce qui a marché	
03.23	Ch	D'accord bon	
03.24	T1	Parce que ça, ça avait marché	
03.26	Ch	Est-ce que tu avais ou tu as réinvesti des choses qui étaient là ?	
03.29	T1	Bé je l'ai refait cette année	
03.31	Ch	D'accord	
03.32	T1	Mais pas de la même façon parce que j'avais refait des cartes mieux	
03.36	Ch	Bon	
03.37	Ch	Et qu'est-ce qu'on avait dit justement ?	Rires du chercheur
03.38	T1	On avait dit que c'était pas adapté, j'avais pas fait assez de cartes, donc là j'en ai refait pour chaque pour qu'il y ait moins de circulation parasite	
03.50	Ch	D'accord	
03.51	T1	Donc là je les ai mieux organisés par groupes et…	
03.52	Ch	Donc tu as pris un élément du GAP et tu l'as	
03.54	T1	Voilà	

03.54	Ch	Ça t'a permis de d'avancer par rapport à	
03.56	T1	De repenser [inaudible] de retranscrire et de remettre	Ch et T1 parlent en même temps
03.58	Ch	Et donc tu l'as remis en place cette année	
04.00	T1	donc, c'était le même dispositif	
04.01	Ch	Donc ça a bien marché là	
04.03	T1	mais ça a mieux marché encore parce qu'il y avait moins de parasitage	

Réinvestissement par rapport à d'autres dessins

04.06	Ch	D'accord est-ce qu'éventuellement là dedans tu aurais réutilisé des choses puisqu'il s'est dit plein de choses visiblement	
04.11	T1	Mais oui	
04.12	Ch	Est-ce qu'il y a des choses que… dont tu te rappellerais	
04.15	T1	ça	
04.15	Ch	Ça ?	
04.17	T1	Voilà de se mettre à hauteur des élèves, on avait dit aussi de les mettre devant les élèves, je ne sais pas si ça y est ? Il y a quelqu'un même en CM, il avait fait venir devant lui pour la lecture et c'était… et ça je le refais maintenant	Référence à la situation du dessin H (Référence à la situation de classe du dessin G où les CM1 rejoignent les CM2) Le dessin est cherché par le T1
		C'est peut-être une discussion C'est un peu ce genre, l'enseignant avec les élèves autour mais aussi pour la lecture	Ch et T1 cherchent ensemble le dessin correspondant Référence à la situation du dessin H
04.50	Ch	D'accord	
04.51	T1	Pour un peu changer de situation	
04.52	Ch	Bon	
04.53	T1	Classique	Le chercheur lui désigne le dessin G (auquel elle faisait référence)
04.58	T1	Oui, voilà, bon élève	
05.00	Ch	D'accord, est-ce qu'il y a autre chose que tu aurais repris ?	
05.02	T1	Non	
05.02	Ch	Non ?	
05.03	T1	Non, euh je me souviens pas du reste en plus	
05.06	Ch	D'accord, bon. Et si j'étale toutes les, tous les Echos de pratiques de l'année dernière	
05.12	T1	Hum, hum	



Entretien T1(7)

05.53	Ch	D'accord, Est-ce que tu te rappelles ce qui avait été fait pendant le SRG, au retour du SRG1 ?	
06.00	T1	Oui	
06.01	Ch	Et quoi ?	Rires du T1
06.02	T1	Alors euh on avait, enfin, moi j'ai ce souvenir peut-être qu'il y avait eu d'autres choses mais euh enfin de nouveau deux choses un premier autour de la table voir chacun ce qu'on avait retenu du SRG1 qui nous avait marqué, ce qu'on avait appris ou ce qu'on comptait faire plus tard et, et aussi ce qu'on avait … qu'est-ce qu'on avait fait avec nos élèves pendant le SRG1 euh pour je pense qu'après il y avait un thème qui avait été ressorti pour en parler, pour l'approfondir pour le présenter à toute la classe	
06.41	Ch	Este ce que vous aviez pas un support particulier pour…	
06.45	T1	… … … … pour le SRG1 ?	
06.50	Ch	Oui pour le retour là du SRG1	
06.53	T1	…… j'ai pas le souvenir	
06.55	Ch	D'accord. Qu'est-ce que ça te dit ça ?	Les Echos de Pratiques du retour SRG1 est montré au T1 en cachant l'en tête
06.56	T1	… … … … … … … … … … …	

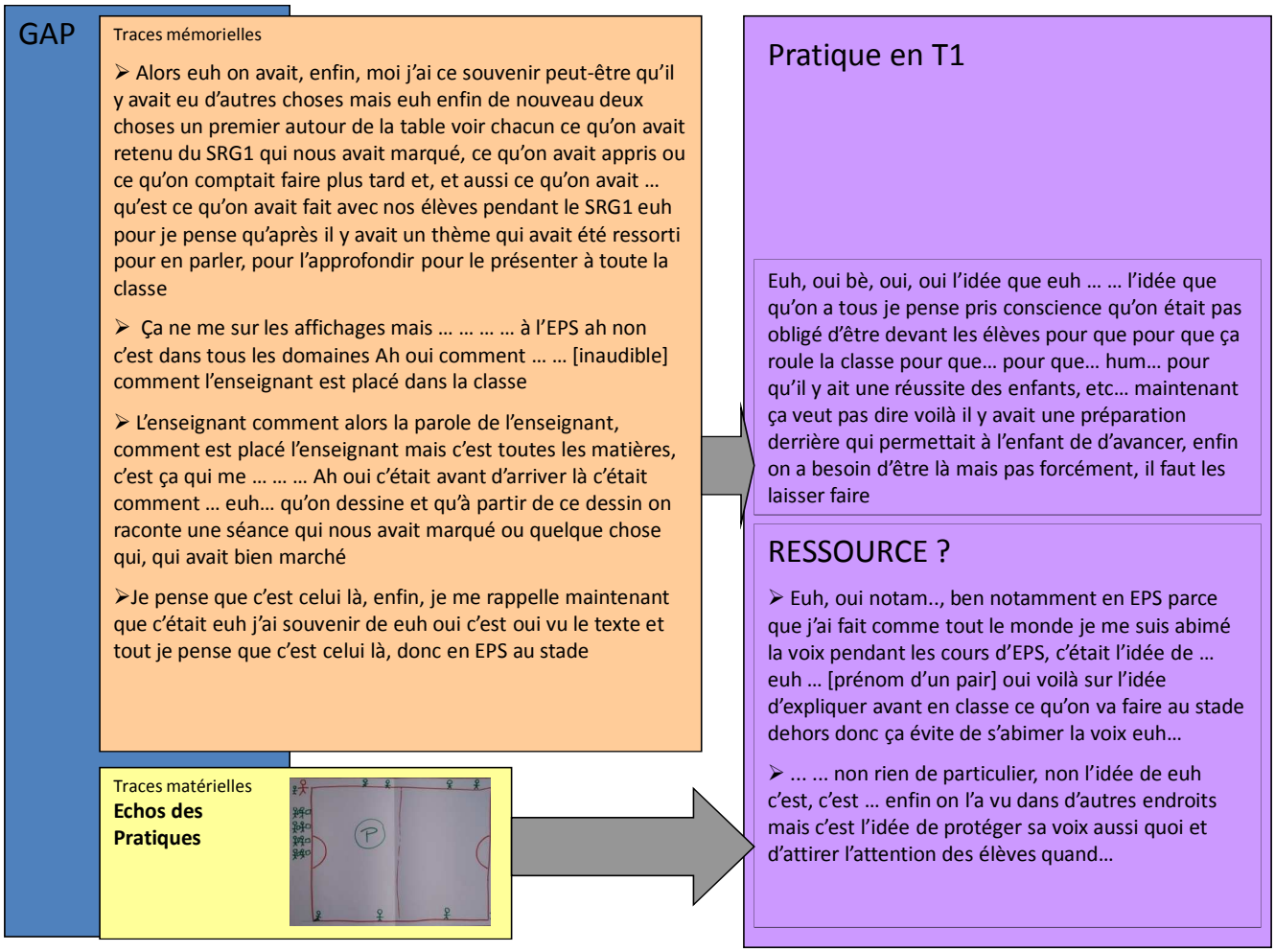
07.08	T1	Ça ne me sur les affichages mais … … … … à l'EPS ah non c'est dans tous les domaines Ah oui comment … … [inaudible] comment l'enseignant est placé dans la classe	
07.28	Ch	Oui	
07.29	T1	L'enseignant comment alors la parole de l'enseignant, comment est placé l'enseignant mais c'est toutes les matières, c'est ça qui me … … … Ah oui c'était avant d'arriver là c'était comment … euh… qu'on dessine et qu'à partir de ce dessin on raconte une séance qui nous avait marqué ou quelque chose qui, qui avait bien marché	
07.51	Ch	Tu retrouves le tien ?	Rires du chercheur
07.54 08.21	T1 T1	… … …. … … … … … … Je pense que c'est celui là, enfin, je me rappelle maintenant que c'était euh j'ai souvenir de euh oui c'est oui vu le texte et tout je pense que c'est celui là, donc en EPS au stade	Le dessin P est désigné
08.34	Ch	D'accord	
08.35	T1	En CM1, à côté à [nom du village]	

Réinvestissement par rapport à d'autres dessins

08.39		Est-ce que t'as … t'as … réinvesti des choses de cette séance ?	
08.45		… … de ?	
08.47		De cette séance en général où il y a eu partage des pratiques	
08.52		Euh, oui bè, oui, oui l'idée que euh … … l'idée que qu'on a tous je pense pris conscience qu'on était pas obligé d'être devant les élèves pour que pour que ça roule la classe pour que… pour que… hum… pour qu'il y ait une réussite des enfants, etc… maintenant ça veut pas dire voilà il y avait une préparation derrière qui permettait à l'enfant de d'avancer, enfin on a besoin d'être là mais pas forcément, il faut les laisser faire	
09.24		Est-ce que tu as réinvesti en particulier quelque chose de plus particulier qui aurait été avancé par quelqu'un de… du groupe ?	
09.34		Euh, oui notam.., ben notamment en EPS parce que j'ai fait comme tout le monde je me suis abimé la voix pendant les cours d'EPS, c'était l'idée de … euh … [prénom d'un pair] oui voilà sur l'idée d'expliquer avant en classe ce qu'on va faire au stade dehors donc ça évite de s'abimer la voix euh…	
09.54		D'accord	
09.55		Voilà	
09.56		Est-ce qu'il y aurait autre chose ?	
09.58		Euh	
10.00		Soit en PE2, soit en T1 ?	
10.02		... ... non rien de particulier, non l'idée de euh c'est, c'est … enfin on l'a vu dans d'autres endroits mais c'est l'idée de protéger sa voix aussi quoi et d'attirer l'attention des élèves quand…	
10.19		J'étale là, l'année de PE2 à travers les Echos de Pratiques	
10.21		… humm …	
10.25		Est-ce qu'il y a des choses que tu aurais réinvesties	
10.28		… … … … …	
10.36		Plus particulièrement	
10.37 10.42 10.56		… … … Euh… … … Ben l'idée de la boîte parce que bon … voilà pour une boîte, pour le… enfin qui donne plusieurs idées : boîte pour le toucher euh pas encore mais j'envisage une boîte pour un élevage ou… boîte voilà dans ma classe euh comme ça les élèves en allant se promener m'ont dit « il	

11.56		y a pleins de feuilles mortes », ben on a fait la boîte de l'automne … voilà donc l'idée de construire un petit trésor de la classe euh … … … … Après c'est pas … … … … …	
12.06		Ça on en a déjà parlé	
12.07		Oui … … … …	

Du GAP à une pratique en T1 : analyse de l'entretien T1 (7)



Entretien T1(8)

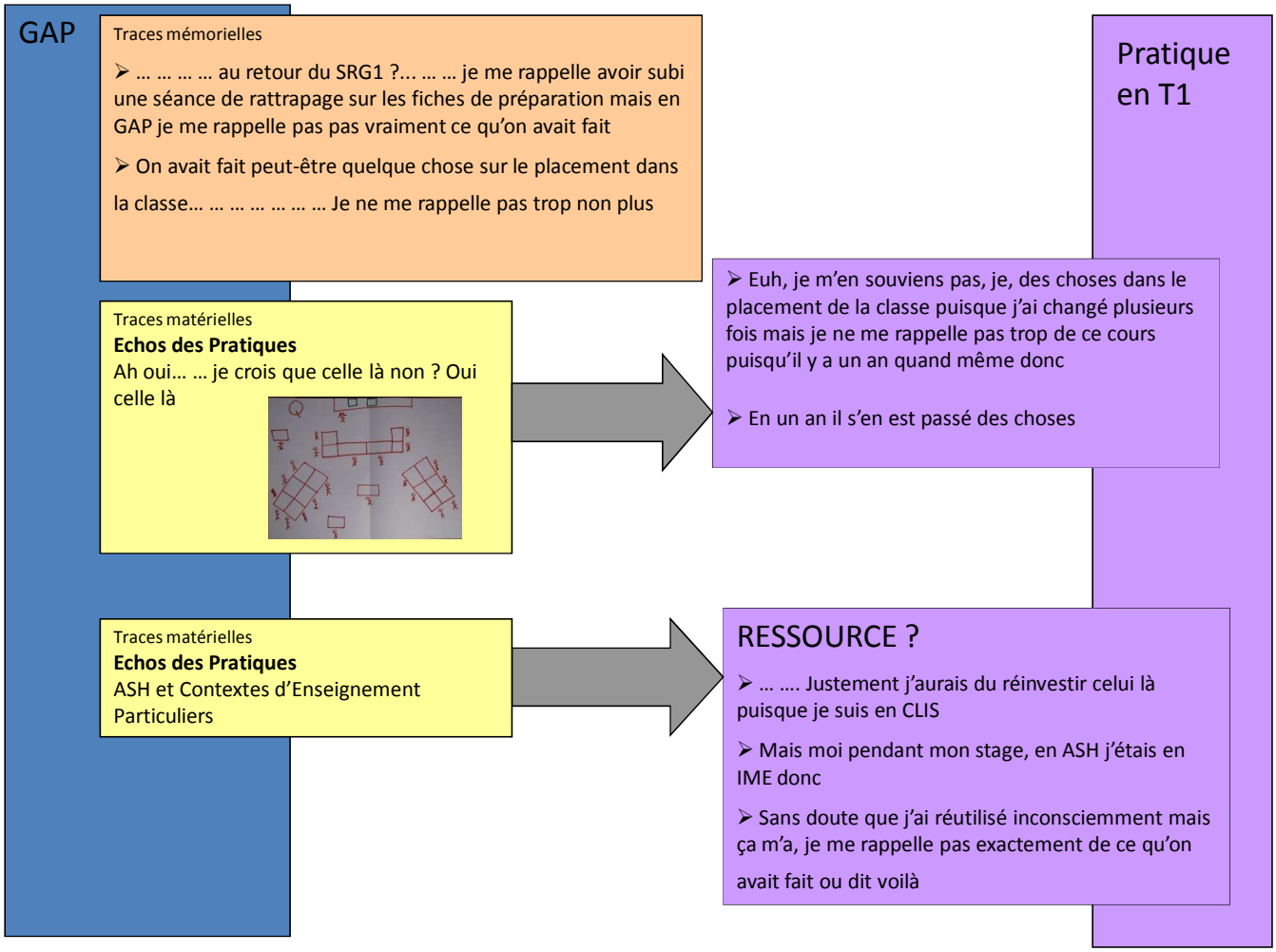
01.40	Ch	Est-ce que tu te rappelles ce qui a été fait… Euh… au retour du SRG1 ?	
01.43	T1	… … … … au retour du SRG1 ?... … … je me rappelle avoir subi une séance de rattrapage sur les fiches de préparation mais en GAP je me rappelle pas pas vraiment ce qu'on avait fait	
02.01	Ch	Bon… … … … … …	
02.05	Ch	Est-ce ça ça te dit quelque chose ?	Les Echos de Pratiques du retour SRG1 sont montrés en cachant l'en tête
02.08	T1	… … … … … … … …	
02.21	T1	On avait fait peut-être quelque chose sur le placement dans la classe… … … … … … … Je ne me rappelle pas trop non plus	
02.33	Ch	Il y aurait le tien là dedans	

02.35	T1	… … … ma classe ! de maternelle donc c'était	
02.39	Ch	Du SRG1	
02.39	T1	Ah du SRG1 !	
02.41	Ch	Oui	
02.43	T1	Ah oui… … je crois que celle là non ? Oui celle là	Le dessin Q est pointé

Réinvestissement par rapport à d'autres dessins

02.55	Ch	Donc est-ce que tu as réinvesti des choses qui se seraient dites pendant cette séance là	
03.00	T1	… … … …	
03.05	Ch	Dans ta pratique de PE2 ou de T1 ?	
03.10	T1	Euh, je m'en souviens pas, je, des choses dans le placement de la classe puisque j'ai changé plusieurs fois mais je ne me rappelle pas trop de ce cours puisqu'il y a un an quand même donc	
03.23	Ch	D'accord	
03.24	T1	En un an il s'en est passé des choses	
03.27	Ch	D'accord… … d'accord, d'accord	

Du GAP à une pratique en T1 : analyse de l'entretien T1 (8)



Entretien T1(9)

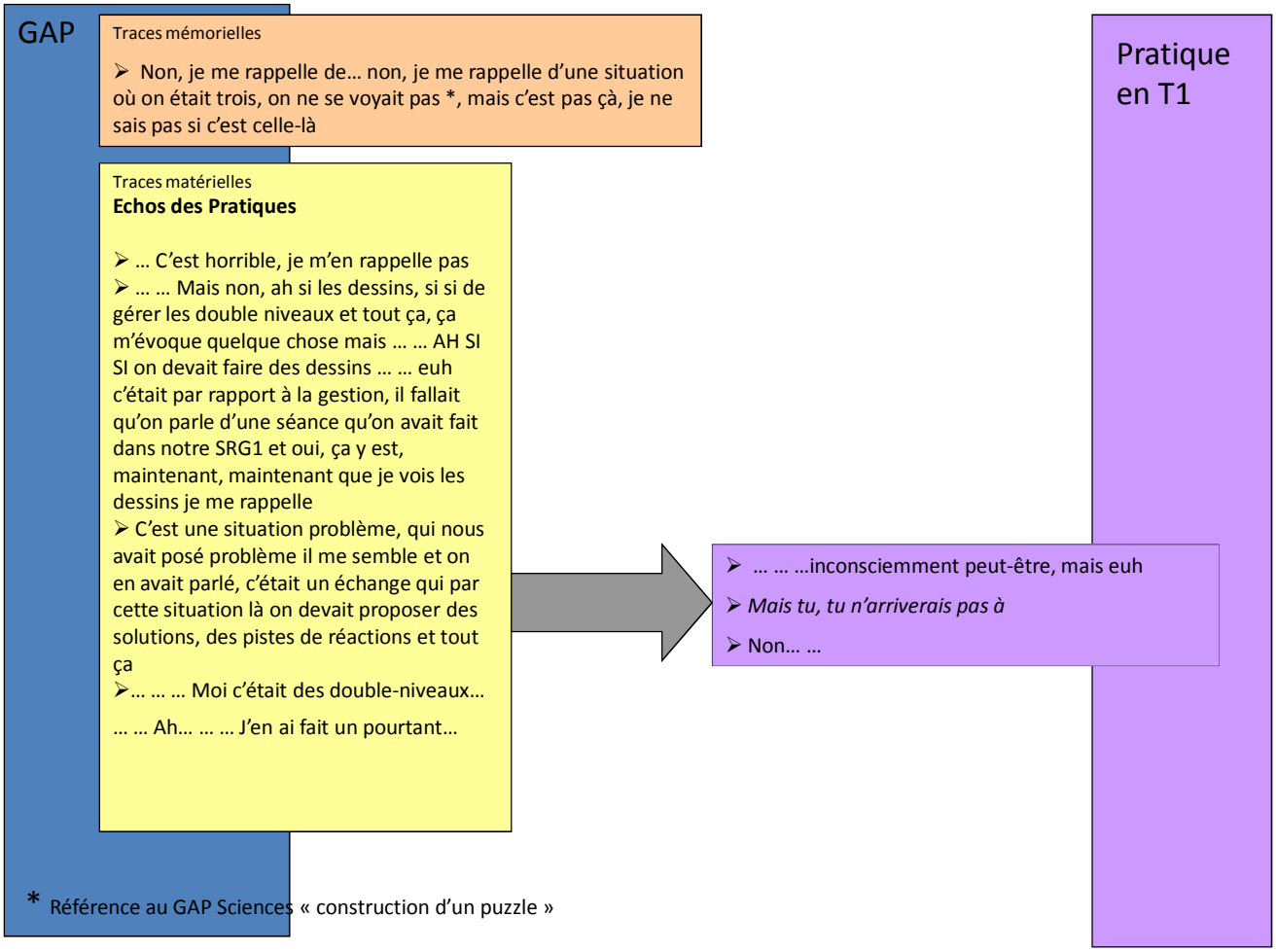
01.19	Ch		Bon, est-ce que tu te rappelles de ce qui avait été fait au retour du SRG1 ?	
01.25	T1		… … …	
01.29	Ch		Il y a très longtemps	
01.31	T1		… … …	
01.33	T1		Non, je me rappelle de… non, je me rappelle d'une situation où on était trois, on ne se voyait pas, mais c'est pas ça, je ne sais pas si c'est celle-là	Le T1 fait référence au GAP Sciences Construction d'un puzzle
01.43	Ch		Si c'était peut-être à ce moment là, mais	
01.46	T1		Je me rappelle de cette situation là où on était trois	
01.49	Ch		C'était pas tout juste au retour du SRG1	
01.50	T1		Non, je ne rappelle pas	
01.51	Ch		D'accord Ça est-ce que ça te dit quelque chose ?	En même temps que le T1 Les Echos de Pratiques Retour SRG1 sont présentés en cachant l'en-tête
01.57	T1		… … … …	
02.02	Ch		Je vais l'ouvrir	Le chercheur ouvre Les Echos de Pratiques
02.03	T1		… C'est horrible, je m'en rappelle pas	En chuchotant
02.06	Ch		Mais non ce n'est pas grave	Sourires du chercheur
02.08	T1		… … Mais non, ah si les dessins, si si de gérer les double niveaux et tout ça, ça m'évoque quelque chose mais … … AH SI SI on devait faire des dessins … … euh c'était par rapport à la gestion, il fallait qu'on parle d'une séance qu'on avait fait dans notre SRG1 et oui, ça y est, maintenant, maintenant que je vois les dessins je me rappelle	
02.43	Ch		Est-ce que tu peux retrouver le tien ?	
02.45	T1		C'est une situation problème, qui nous avait posé problème il me semble et on en avait parlé, c'était un échange qui par cette situation là on devait proposer des solutions, des pistes de réactions et tout ça	
03.00	Ch		Est-ce qu'il y a, est-ce que tu peux retrouver ton dessin ?	
03.03 03.34 03.52	T1 T1 T1		… … … Moi c'était des double-niveaux… … … Ah… … … J'en ai fait un pourtant…	 En chuchotant
03.55 O4.00 04.03	Ch Ch Ch		C'est pas grave hein, c'est pas grave… … … … On reverra ça après Est-ce qu'il y a des choses de cette séance que tu as réinvesties dans ta pratique de PE2 ou de T1 ?	Rires du chercheur
04.09 04.14	T1 T1		… … … inconsciemment peut-être, mais euh	

04.19	Ch		Mais tu, tu n'arriverais pas à	
04.21	T1		Non… …	
04.23	Ch		Et là c'est l'année de PE2 au travers des Echos de Pratiques	
04.30	T1		Oui	
04.32	Ch		Est-ce que tu as réinvesti des choses que…, qui sortiraient de là dedans ?	
04.41	T1		… … … …	
04.46	Ch		Que tu aurais réinvesties en PE2 ou en T1 d'ailleurs	
04.49	T1		Euh, la boîte, j'ai fait une boîte à comptines en PE 2 avec mon SRF et… … … euh… … … et oui, inconsciemment j'ai fait une boîte à mots cette année avec les CP-CE1 pour les mots de la lecture	
05.02	Ch		D'accord, est-ce que tu te rappelles dans quel cadre elle était cette boîte ?	
05.14	T1		Oui au début vous aviez mis une boîte et vous nous aviez dit d'imaginer quelle pouvait en être l'utilité dans le cycle où on était ou même dans un autre cycle	
05.30	Ch		Tu te rappelles ce qu'on avait fait pendant la séance après ?	
			… … …	
05.33	Ch		Il y avait quoi dans la boîte … ce jour là ?	
05.36	T1		… … … … je me demande si, c'est pas là qu'il y avait des couvercles ah non [inaudible]…	
05.50	Ch		Et ça ça te dit quelque chose ?	Des vignettes de l'enveloppe du début de l'entretien sont dévoilées par le chercheur
05.52	T1		… … oui	
05.55	Ch		Quoi ?	
05.56	T1		… … … … Il fallait remettre des, il fallait remettre… … il y avait une histoire d'hypothèse… …	
06.10	Ch		Tu as réinvesti euh, des choses de cette séance avec le vivarium,… les hypothèses,… les escargots et compagnie, non ?	
06.20	T1		Non, je n'en ai pas fait l'an dernier… et cette année non plus	
06.24	Ch		D'accord	
06.26	Ch		Il y aurait autre chose que tu aurais réinvesti comme ça inconsciemment puisque des choses reviennent	Rires du chercheur
06.30	T1		… … … … euh … …	
06.39	Ch		Et si on reprend cette expérience là du retour de stage, est-ce que tu as réinvesti des choses qui seraient sorties dans les dessins des autres ?	
06.46	T1		… euh oui.. je … … je me suis rappelé des dispositions des tables par groupe, il y en a là, il y en a là, c'est assez probant, il y en avait partout … et… euh… oui donc je m'y suis mise cette année puisque quand je suis arrivée dans la classe, c'était en rangs d'oignons donc moi j'ai fait des groupes… euh, ça ça m'avait marqué aussi, le J, en fait c'est une situation qu'une de nos collègues avait fait à l'étranger et j'ai pas eu l'occasion de faire euh le quadrillage, le repéra-, le repère etc… mais je m'en rappelle de ce qu'elle avait dit et je sais que si je dois le, enfin si l'occasion je le referai parce que	Le T1 pointe le dessin J

			j'avais trouvé que c'était bien d'utiliser le sol de la classe pour faire un quadrillage grandeur nature, c'était plus parlant euh et je me rappelle il y a un dessin où la personne s'était dessinée plusieurs fois, elle disait qu'elle était partout à la fois je ne sais plus qui c'est, je me suis dessinée plein de fois parce que je suis partout… et ça me fait penser à moi cette année et voilà oui R, je me rappelle que sur ça, le maître formateur qui était là nous avait dit que certes c'était rigolo mais que mais que il fallait aussi prendre le temps d'être à un endroit, c'était bien de circuler mais pas d'être partout à la fois… et il faudrait que je me l'applique un peu plus cette année… mais ça m'avait beaucoup marqué ce dessin, ça m'inquiète de ne pas retrouver le mien mais bon	Rires du T1 Le dessin R est pointé Rires du T1
08.48	Ch		C'est pas ça ?	Le dessin K est pointé par le chercheur
08.49	T1		… … … … Bou, si, si… C'EST ÇA !… c'est ça	
09.03	Ch		D'accord, tu te rappelles toi ce que	
09.04	T1		Oui, oui	
09.05	Ch		Ce que tu voulais faire passer ce jour-là ?	
09.06	T1		Oui, oui	
09.06	Ch		Aux autres ?	En même temps que le T1
09.08	T1		Oui, oui je m'en rappelle euh, comment expliquer ça, euh c'était en fait l'anticipation et le repérage sur un plan de l'espace dans lequel on allait aller ensuite, permettait de gérer euh à peu près tous les débordements qu'il pouvait y avoir quand on va sur un terrain, à l'extérieur, ailleurs avec des élèves je me rappelle, voilà, maintenant je m'en rappelle	
09.39	Ch		Tu sais que euh ça fait pas mal d'entretiens que je fais avec des collègues en fait il y en a beaucoup qui marquent celui-là C'est pour ça que je savais que c'était le tien	Rires du chercheur
09.49	T1		Ah oui	
09.52	Ch		Parce qu'en fait ça les a beaucoup marqué et en fait il y en a au moins trois ou quatre qui m'ont dit que en référence et en réinvestissement, le tien	
10.00	T1		Parce que moi je l'ai fait avec des CP-CE1 de cette année et ça marche pas	
10.04	Ch		Ça marche pas ?	
10.05	T1		Pas du tout	
10.06	Ch		D'accord, bon alors que tu l'avais fait en… ?	
10.08	T1		CM1-CM2	
10.09	Ch		D'accord	
10.10	T1		En CP-CE1, ils sont trop petits	
10.12	Ch		Parce que le repérage dans l'espace n'est peut-être pas assez construit sur le dessin	
10.16	T1		Oui	
10.17	T1		Et puis ils sont, enfin, ils sont pas du tout, c'est vraiment des petits CP-CE1, pas matures du tout	
10.24	Ch		Bon, bon	
10.26	T1		Ah ça me rassure de voir mon dessin	

10.30	Ch		Il y autre chose dont tu voulais parler ?	
10.32	T1		Euh non … … …	
10.34	Ch		Non bon	

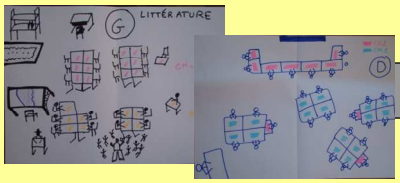
Du GAP à une pratique en T1 : analyse de l'entretien T1 (9)

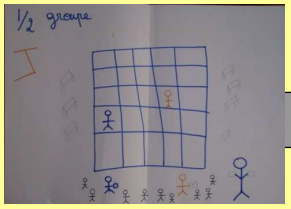


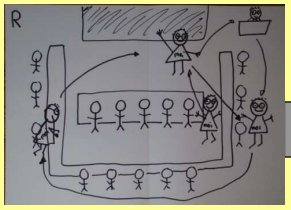
GAP

Traces matérielles

Echos des Pratiques







Pratique en T1

RESSOURCE ?

… euh oui.. je … … je me suis rappelé des dispositions des tables par groupe, il y en a là, il y en a là, c'est assez probant, il y en avait partout … et… euh… oui donc je m'y suis mise cette année puisque quand je suis arrivée dans la classe, c'était en rangs d'oignons donc moi j'ai fait des groupes…

RESSOURCE ?

euh, çà ça m'avait marqué aussi, le J, en fait c'est une situation qu'une de nos collègue avait fait à l'étranger et j'ai pas eu l'occasion de faire euh le quadrillage, le repéra-, le repère etc… mais je m'en rappelle de ce qu'elle avait dit et je sais que si je dois le, enfin si l'occasion je le referais parce que j'avais trouvé que c'était bien d'utiliser le sol de la classe pour faire un quadrillage grandeur nature, c'était plus parlant

RESSOURCE ?

euh et je me rappelle il y a un dessin où la personne c'était dessinée plusieurs fois, elle disait qu'elle était partout à la fois je ne sais plus qui c'est, je me suis dessinée plein de fois parce que je suis partout… et ça me fait penser à moi cette année et voilà oui R, je me rappelle que sur çà, le maître formateur qui était là nous avait dit que certes c'était rigolo mais que mais que il fallait aussi prendre le temps d'être à un endroit, c'était bien de circuler mais pas d'être partout à la fois… et il faudrait que je me l'applique un peu plus cette année… mais ça m'avait beaucoup marqué ce dessin

GAP

Traces matérielles

Echos des Pratiques

- ça m'inquiète de ne pas retrouver le mien mais bon
- C'est pas çà ?

- … … … … Bou, si, si… C'EST CA !… c'est çà

RESSOURCE ?

oui je m'en rappelle euh, comment expliquer ça, euh c'était en fait l'anticipation et le repérage sur un plan de l'espace dans lequel on allait aller ensuite permettait de gérer euh à peu prés tous les débordement qu'il pouvait y avoir quand on va sur un terrain, à l'extérieur, ailleurs avec des élèves je me rappelle, voilà, maintenant je m'en rappelle

Pratique en T1

- Parce que moi je l'ai fait avec des CP-CE1 de cette année et ça marche pas
- En CP-CE1, ils sont trop petits

Annexe 52 : La saynète 1 « Prenez vos grilles d'évaluation ! » et le dessin associé

- La saynète

Ens	Vous prenez vos grilles d'évaluation
E 1	Je n'ai pas ma grille
Ens	Tu suis sur la voisine
Ens	Charlotte va réciter *Charlotte se lève et va s'installer debout devant le tableau face à la classe*, vous suivez sur votre grille Charlotte, tu peux commencer…
Ch	Le corbeau et le renard Maître Corbeau, sur un arbre perché, Tenait en son bec un fromage. Maître Renard, par l'odeur alléché, Lui tint à peu près ce langage : "Hé ! bonjour, Monsieur du Corbeau. Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau ! Sans mentir, si votre ramage Se rapporte à votre plumage, Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. " A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie ; Et pour montrer sa belle voix, Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie. Le Renard s'en saisit, et dit : "Mon bon Monsieur, Apprenez que tout flatteur Vit aux dépens de celui qui l'écoute : Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. " Le Corbeau, honteux et confus, Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.
Els	Bravo
Ens	Vous remplissez la grille
	Les élèves remplissent la grille d'évaluation
Ens	Vous finissez de remplir la grille
Ens	Quelqu'un veut bien nous dire ce qu'a fait Charlotte
E 2	Elle connaît son texte Elle donne le titre et le nom de l'auteur

	Un bon début On comprend ce qu'elle dit Elle ne va pas trop vite Elle a une bonne posture
Ens	Quelqu'un a quelque chose à rajouter ?
Ens	Tu proposerais une note
E 2	18
E 3	Et pourquoi pas 20 ?
Ens	donc 20…

- Le dessin associé à la saynète 1 « Prenez vos fiches d'évaluation ! »



Annexe 53 : Les saynètes associées à la situation 2 : Recueillir les représentations… »

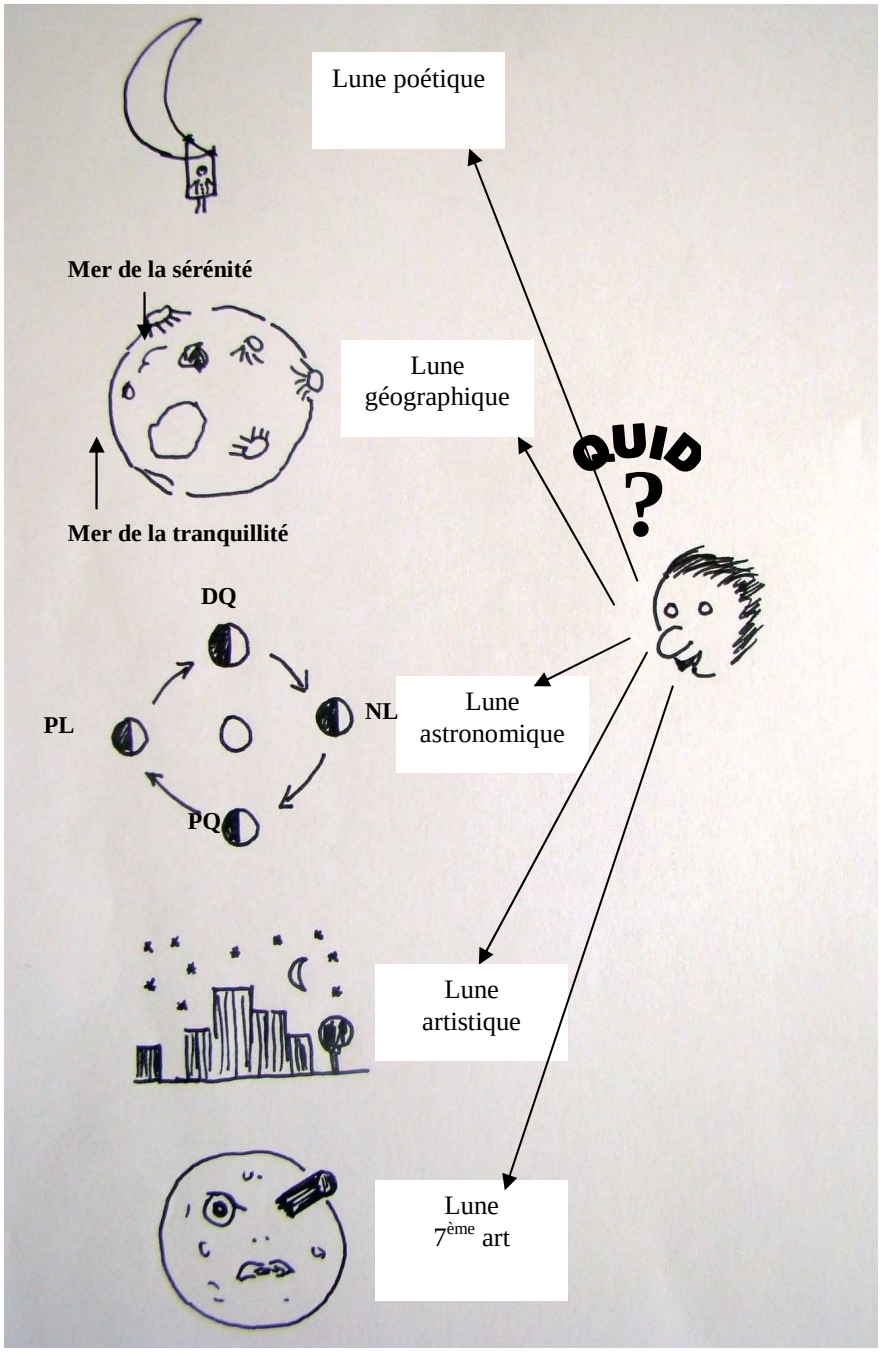
- La saynète 3 : « Un portrait c'est comme un visage. »

Ens	Bonjour les enfants, est-ce que vous voulez travailler ? Aujourd'hui on va essayer de dessiner un portrait, est-ce que vous savez ce qu'est un portrait ?
Els	…
E1	Moi, je sais pas
E2	Moi non plus
Ens	Un portrait c'est comme un visage… qu'est-ce qu'on y trouve alors ?
E3	Les yeux
E2	Le nez
E1	Le rond
E4	La bouche
E5	Le devant de la tête
E3	Les oreilles
Ens	Impeccable !!!
E1	Les cheveux
E5	Le ventre
Ens	Est-ce que les autres sont d'accord ?
Ens	Où est-ce qu'il s'arrête le visage ? On va l'arrêter où ?
E1	Au menton
E4	Au cou
Ens	On va dessiner le visage d'ici jusqu'au cou
Els	*Les élèves dessinent leur visage*

- La saynète 4 : « Qu'est-ce qu'on fait ? »

Ens	Je vais donner une feuille pour dessiner la lune
	L'enseignante passe auprès des élèves et s'assure que la consigne est passée
	L'enseignante ramasse les productions des élèves et les affiche au tableau
Ens	Qu'est-ce que vous en pensez ?
E1	Qu'est-ce qu'on fait ?
Ens	On fait des sciences, t'as pas regardé l'emploi du temps ?
Ens	Celui-là il peut partir : qui a la bouche…
E2	Il y a plusieurs lunes sur ce dessin
E3	Il y en a qu'une !
Ens	*L'enseignante prend le dessin présentant plusieurs lunes et explique :* On ne la voit pas toujours pareil quand on la voit… C'est la même mais pas au même moment…
Ens	On a donc fait plusieurs catégories : - les dessins de lune représentés en croissant - les dessins présentant plusieurs lunes - les dessins de lune présentant des cratères

Annexe 54 : Le dessin associé à la saynète 4 : « Qu'est-ce qu'on fait ? »



Annexe 55 : Entretiens des PE2 par rapport à la séance de GAP sur l'« évaluation »

Entretien 1
La question n'a pas été posée

Entretien 2

08:23	St	Et sur le dernier vous voulez bien me rappeler	
08:28	Ch	Les jeux de rôles	
08:31		Ah les jeux de rôles Alors euh les jeux de rôles c'était su… j'ai trouvé ça super intéressant très très enrichissant pour les pratiques pour pour euh je pense pour ma pratique future euh de pouvoir analyser euh enfin c'était vraiment des analyses de pratiques en fait… … … oui oui le regard des autres sur chaque pratique c'est très enrichissant et oui	Ton très enthousiaste

Entretien 3

04:51	Ch	D'accord le dernier GAP il y a eu… il y a eu des jeux… des jeux de rôles… est-ce que ça t'a apporté quelque chose ?	
05:05	Sta	euh	
05:06	Ch	Et quoi ?	
05:07	Sta	Disons que ça ne m'a pas apporté des réponses, vu que j'étais le dernier groupe à passer j'ai pas eu des réponses à mes	
05:12	Ch	D'accord bon	
05:13	Sta	Mais c'est vrai que ça m'a permis de réfléchir sur mes tableaux d'absences et de présences en Petite Section et Moyenne Section parce que moi je les ai, ils sont dans le coin regroupement en forme de U et mon tableau présences absences il est derrière eux donc ils sont obligés de se retourner et tout le monde ne le voit pas et justement ça aussi c'est dû à la disposition dans ma classe on ne peut pas le mettre ailleurs	
05:41	Ch	[inaudible] Bon	
05:44	Ch	Et est-ce que les jeux de rôles des autres auraient t'auraient fait changer des éléments de pratiques dans ta pratique ?	

05:52	Sta	Oui euh l'évaluation de la poésie ça m'a beaucoup apporté en fait parce que mettre en place une grille d'évaluation, faire évaluer par les autres élèves et voir comment on peut faire, ça, je trouvais très intéressant d'ailleurs j'ai pris des notes pour pouvoir le mettre en place plus tard dans une classe où je pourrai mettre en place la poésie	
06:16	Ch	D'accord	

Entretien 4

09:49	Ch	D'accord. Bon. Euh, la dernière fois, euh...Le dernier Gap, en fait, y a eu des jeux de rôle.
09:55	St	Oui.
09:56	Ch	Qu'est-ce que ça t'a apporté ? Dans ta pratique des fois d'après.
10:03	St	Ah, alors, ça a été ...Euh, je pense que ça a été très efficace, surtout qu'en fait, moi, j'ai vraiment été la personne qu'on, dont on a analysé, en fait la séance.
10:14	Ch	D'accord.
10:15	St	Donc du coup, c'est vrai que, ça m'a permis, par les questions des autres de...de réfléchir, sur, euh, sur ma séquence, donc je l'avais construite, mais justement, où est-ce que je voulais aller, comment j'allais évaluer, vu que c'était dans le cadre de l'évaluation, justement dans le cadre de l'art visuel, je trouve que c'est difficile, c'est plus facile dans d'autres disciplines que dans cette discipline là et donc ça m'a permis vraiment de de me reposer des questions sur toute ma séquence en fait pour justement la retravailler euh, sur cette période.
10:53	Ch	D'accord. Et en changement, est-ce-que ...
10:56	St	Alors
10:58	Ch	...est-ce que tu pourrais pointer des éléments de changements ?
11:00	St	Donc l'évaluation notamment où je voulais euh...Donc, je suis partie de la peinture pour les enfants, et je me suis aperçue que de refaire une évaluation avec de la peinture pour des moyennes sections, c'était tout à fait inadapté parce que ils étaient trop petits, et que les changements, ils ne les verraient pas en définitive, l'expression et tout ça, ils étaient trop petits et que donc retravailler avec d'autres matériaux, notamment là, j'ai acheté un kit avec des yeux, des bouches et tout ça, pour, voir justement euh... s'ils étaient capables de euh...d'utiliser ça pour euh...faire des expressions différentes sur des portraits, donc un matériel plus adapté en fait aux petits. Et puis autre chose parce que ce qui était très intéressant, je suis très bavarde, c'était le fait que, c'était l'infirmière qui était dans le groupe, et le fait de de de voir cette personne là, donc qui n'est pas enseignante ...faire le professeur, c'était euh... je dirais, y avait vraiment un décalage parce que malgré, je lui avais donné des consignes et, je me suis aperçue que pour elle, n'étant pas en fait professeur, elle les a interprétées d'une autre manière et euh, et du coup, la séance qui s'est déroulée d'une certaine manière en classe, n'était plus du tout la même, en fait euh... dans la situation et du coup, la réaction aussi des, des PE2 élèves, était aussi différente de ce que j'avais pu en fait avoir en classe, donc on s'aperçoit là vraiment du rôle du maître et de la façon de de de ...euh, de gérer sa classe, et d'amener en fait l'apprentissage, parce que du coup, ça ça engendre plein de choses quoi.

12:47	Ch	D'accord, et dans les prestations des ...des autres collègues ?
12:50	St	Alors
12:51	Ch	Est-ce que il y aurait des trucs que tu aurais euh... mis en mémoire, je vais dire ça... des ressources.
12:59	St	Euh...Ben, dans les autres prestations donc, y avait des euh...C'était, alors y en avait une sur la poésie donc j'ai trouvé euh... oui, c'était plutôt, c'était intéressant dans le sens où euh ... il y avait toute une réflexion sur comment justement évaluer la poésie justement la euh...est-ce qu'on fait de la récitation pure, comment on demande aux élèves de...de... de réciter en situation de façon classique, qu'est-ce qu'on attend en fait dans l'évaluation donc au niveau technique, au niveau, est-ce qu'ils doivent retenir toute la poésie, qu'est-ce qu'on leur demande bon, voilà, ça c'était vraiment intéressant parce que là aussi c'est des euh...on s'est aperçu, on s'aperçoit, on s'est rendu compte qu'on était pas tous d'accord, loin de là quoi. Donc euh...

Entretien 5

09:37	Ch	D'accord bon. La dernière fois... Le dernier Gap en fait y a eu des jeux de rôles.
09:38	St	Ah oui...(rires)
09:41	Ch	Qu'est-ce que ça t'a apporté ?
09:44	St	Euh … ben des idées déjà. Parce que c'est des, j'ai vu comme ça des séances que j'ai jamais menées, par exemple sur la poésie y en a eu deux et c'était deux enfin c'était deux dispositifs différents et en fait y a eu un débat parce que c'était pas forcément les mêmes objectifs qu'il y avait derrière donc c'était intéressant de se questionner là dessus aussi. Et c'est toujours intéressant de jouer à être les élèves parce qu'on comprend, ce qu'on, des fois on s'aperçoit qu'on n'est pas toujours très clairs et en se mettant à leur place on se rend mieux compte de ce qu'on leur demande et voir si c'est possible parce que des fois on leur demande des choses pas très claires et peut-être pas possibles.

Entretien 6

11:11	Ch	D'accord. Euh... la dernière séance de Gap, qu'est-ce qu'elle t'a apporté ?
11:20	St	Alors la dernière c'était … lorsqu'on avait fait des petites scènes
11:24	Ch	Oui.
11:26	St	Ah ben là, c'était super intéressant parce qu'on a pu presque vivre des vrais situations puisqu'on les avait mises en scènes donc on a pu voir des, des situations qui ont été vécues par nos camarades. Et ce qu'elle m'a apporté, c'est justement on a pu voir des choses à ne pas faire donc des choses toutes bêtes qui peuvent induire les élèves en erreur. C'était le cas par rapport aux phases de la lune je crois. C'était à cette séance ? Donc bien orienter la feuille, mettre le signe peut-être dans le coin de la feuille je crois pour savoir l'orientation et après justement on a pu... c'était sur l'évaluation, ouaih on a pu voir donc différentes manières d'évaluer les élèves quoi
12:14	Ch	Y a quelque chose que tu comptes réinvestir (rires) … d'ici peu ?
12:25	St	Ouaih, moi j'ai bien aimé le coup des grilles d'évaluation parce que parfois on évalue euh, en observant et on note pas forcément tout le temps. Et puis bon finalement une grille c'est vite fait à faire enfin c'est rapide. Mettre les compétences et juste une simple croix à l'intérieur

Entretien 7

13:31	Ch	Qu'est-ce que t'a apporté la dernière séance de Gap ? Pour ta pratique ?
13:35	St	La toute dernière ?
13:36	Ch	La toute dernière.
13:37	St	Ce matin ?
13:38	Ch	Non, c'était pas ce matin.
13:39	St	C'était quand ?
13:41	Ch	C'était euh ...
13:43	St	C'était … y a ...vous étiez tout les deux avec O. C. ?
13:49	Ch	Oui et c'était euh … la mise en scène de … de de vécus de la classe.
14:01	St	Ah oui ça y est on était dans le … on était au foyer.
14:04	Ch	Oui au foyer.
14:08	St	Là y a des choses qui sautent aux yeux quoi. Le fait de théâtraliser comme ça et de mettre en scène euh … notamment ceux le haut niveau de ceux qui ont fait euh au niveau des notes l'évaluation, y a des choses qui m'ont sauté aux yeux moi euh … c'est moi qui avais … c'était sur ma séance de sciences d'astronomie donc c'était fait et je me suis aperçue de … déjà je m'en étais aperçue mais alors là ça saute encore plus aux yeux de de choses que j'avais pas faites et que et la séance elle tenait pas trop debout quoi... mais c'est bien de … on le prend ...il faut pouvoir jouer le jeu.
14:54	Ch	Pourtant c'est un moment court.
14:56	St	Justement...
14:57	Ch	Et pourtant c'est pas ta séance qui est en jeu... c'est une évocation de d'une séance mais c'est pas la tienne.
15:03	St	Moi j'ai bien aimé cette... parce que ça fait poser plein de questions plein plein plein plein et vraiment et assez rapidement quoi c'est pas … comme si on était nous devant notre séance bon « qu'est-ce que j'ai fait, qu'est-ce qui n'a pas marché ? Là je comprends pas etc » là c'est plus facile moi je trouve que c'est plus facile d'analyser une situation de cette manière là que devant son papier ou devant son devant les élèves à se dire « mais pourquoi ils trouvent pas quoi mais c'est pas possible » ou alors euh « ça a bien marché je comprends pas pourquoi ». Enfin ça c'est-ce qui m'a c'est ce qui me ressort en premier de cette séance là. Moi ça marche mieux pour moi ce genre de truc

Entretien 8

12:03	Ch	Euh … qu'est-ce que t'a apporté la dernière séance de Gap ?
12:13	St	La dernière séance de Gap … Euh … j'ai déjà du mal à re situer la séance
12:30	Ch	C'est la séance durant laquelle vous avez fait des saynètes.

12:34	St	Ah oui c'est ça, je pensais qu'on en avait faite une entre temps mais en fait c'est des Gap par matière... de français donc c'est vrai... euh … sur les saynètes ? Alors avec mon rôle un peu particulier, c'est vrai que...
12:49	Ch	Oui je sais.
12:50	St	Oui voilà.
12:52	Ch	Il a été bloquant ? Il a été favorisant ?
12:55	St	Ce double rôle ?
12:56	Ch	Oui.
12:57	St	Un peu bloquant justement par rapport à mon premier rôle enfin le rôle qui était un peu commun à tous. Parce que justement avec ma double casquette, j'étais un peu pris par mes dessins et … et des fois un peu du mal à suivre ce qui pouvait … voilà se passer à certains moments.
13:10	Ch	D'accord.
13:12	St	Euh ...mais je tendais quand même bien l'oreille à essayer d'attraper des moments comme ça qui me paraissaient un petit peu marquants par forcément pas forcément clé c'était pas forcément des moments... dans mes dessins j'ai pas forcément cherché à résumer vraiment chacune des saynètes j'ai plus cherché à piocher des moments un petit peu forts qui me semblaient intéressants à mettre sur papier faciles aussi (rires) plus faciles que d'autres. Euh ...
13:41	Ch	Et en apport par rapport à la pratique ? Cette séance là ?
13:46	St	Oui de voir qui … que … qu'on peut arriver aux mêmes objectifs avec différentes approches, voilà qu'il n'y a pas qu'un seul chemin pour arriver … pour aller du point A au point B.

Annexe 56 : Extraits des « Echos des pratiques » de l'APPTPP "presse-agrumes"

a - Les photos supports pour la réalisation de scénarios :



b - Quelques scénarios réalisés par les enseignants stagiaires :

Scénario 1

HYPOTHESES sur des fruits différents

DECOUVERTE – MANIPULATION des presse-fruits

TRI-CLASSEMENT des presse-fruits

TEST-EXPERIMENTATION des presse-fruits

Scénario 2

HYPOTHESES sur des fruits différents

DECOUVERTE – MANIPULATION des presse-fruits

TEST-EXPERIMENTATION des presse-fruits

TRI-CLASSEMENT des presse-fruits

Scénario 3

DECOUVERTE – MANIPULATION des presse-fruits
HYPOTHESES sur des fruits différents
TEST-EXPERIMENTATION des presse-fruits
TRI-CLASSEMENT des presse-fruits

Scénario 4

DECOUVERTE des presse-agrumes, des fruits
TOUCHER-MANIPULER-MIMER le fonctionnement
TRIER ou CLASSER
FAIRE DES HYPOTHESES
TESTER-EXPERIMENTER
ECRIRE les résultats
EVALUER

Si plusieurs niveaux : trier les instruments – trier les fruits / trier – classer / assembler – presser /
Penser DIFFERENCIATION et TUTORAT

c - Les fiches outils proposées par les formateurs dans les « Échos de pratiques » pour la construction d'un scénario:

Le scénario de mon projet :

Quel est le sens de ce projet ?

Je coche les 4 ou 5 activités que je veux proposer aux élèves dans mon projet, je les ordonne dans le tableau ci-dessous et j'en explique le sens pour les apprentissages :

Activité	**Sens pour les apprentissages**	**matériel**

Pour l'acquisition de quelles compétences ? Avec quelle progression ?

Je coche les objets que je souhaite rajouter pour mon projet

Objets	Sens pour l'apprentissage	

Pour quelles activités ? Avec quelle progression ?
Pour l'acquisition de quelles compétences ?

Annexe 57 : Modèle de contrat utilisé pour l'enregistrement des séances de GAP

CONTRAT DE COLLABORATION EN VUE D'UNE RECHERCHE

Entre Madame, Mademoiselle, Monsieur …….. ;
Et Monsieur ANCELY Claude, étudiant en Sciences de l'Education à l'Université Paul Valéry - Montpellier III

Article 1

Le présent contrat concerne la recherche effectuée dans le cadre du doctorat en sciences de l'éducation, mené par Claude ANCELY et dirigé par Richard ETIENNE, maître de conférences à l'Université Paul Valéry – Montpellier III

Cette recherche porte sur les Groupes d'Accompagnement Professionnel inscrits au plan de formation de l'IUFM de Montpellier. Il s'agit d'analyser l'activité du formateur et/ou des professeurs en formation CAPA-SH au cours des actions de formation des jeudis 21 janvier 2008 et 20 mars 2008 de 08h30 à 12h00. Les dispositifs de ces actions de formation pouvant être proches des dispositifs utilisés en GAP, des comparaisons peuvent alors être possibles.

Article 2

La collaboration avec les acteurs est simultanément finalisée par une production de connaissances sur les pratiques (notamment sur les analyses de pratiques et sur leurs relations au disciplinaire) et par une visée d'aide à ces pratiques. La méthode utilisée dans le cadre du programme de recherche est basée sur des observations. L'activité est observée, un enregistrement audio de la séance est effectué.

Les professeurs en formation peuvent être amenés à être confrontés à la bande audio, des entretiens peuvent être conduits.

Article 3

L'enregistrement de la séance ne pourra avoir lieu qu'à la condition *sine qua non* que tous les participants aient donné leur accord explicitement. Par ailleurs les participants peuvent rompre leur engagement à tout moment, le cas échéant. Toutes les données brutes leur seront restituées avant analyse. Les participants ont la possibilité de décider de l'opportunité ou non de la réalisation d'un enregistrement.

Article 4

Les données d'enregistrement de la séance sont recueillies à l'aide d'un dictaphone. Ce dispositif et le chercheur qui les manipule doivent rester discrets et gêner le moins possible le déroulement de la séance.

La bande son ne sera écoutée que par le formateur ou les professeurs en formation présents lors de cette action de formation, le chercheur et le directeur de recherche, à l'occasion des analyses conduites. En aucun cas ils ne seront diffusés à d'autres personnes, ni directement, ni indirectement.

Toutes les précautions de confidentialité et d'anonymat seront prises lors de la restitution de la recherche : les identités seront masquées et les résultats de recherche resteront anonymes.

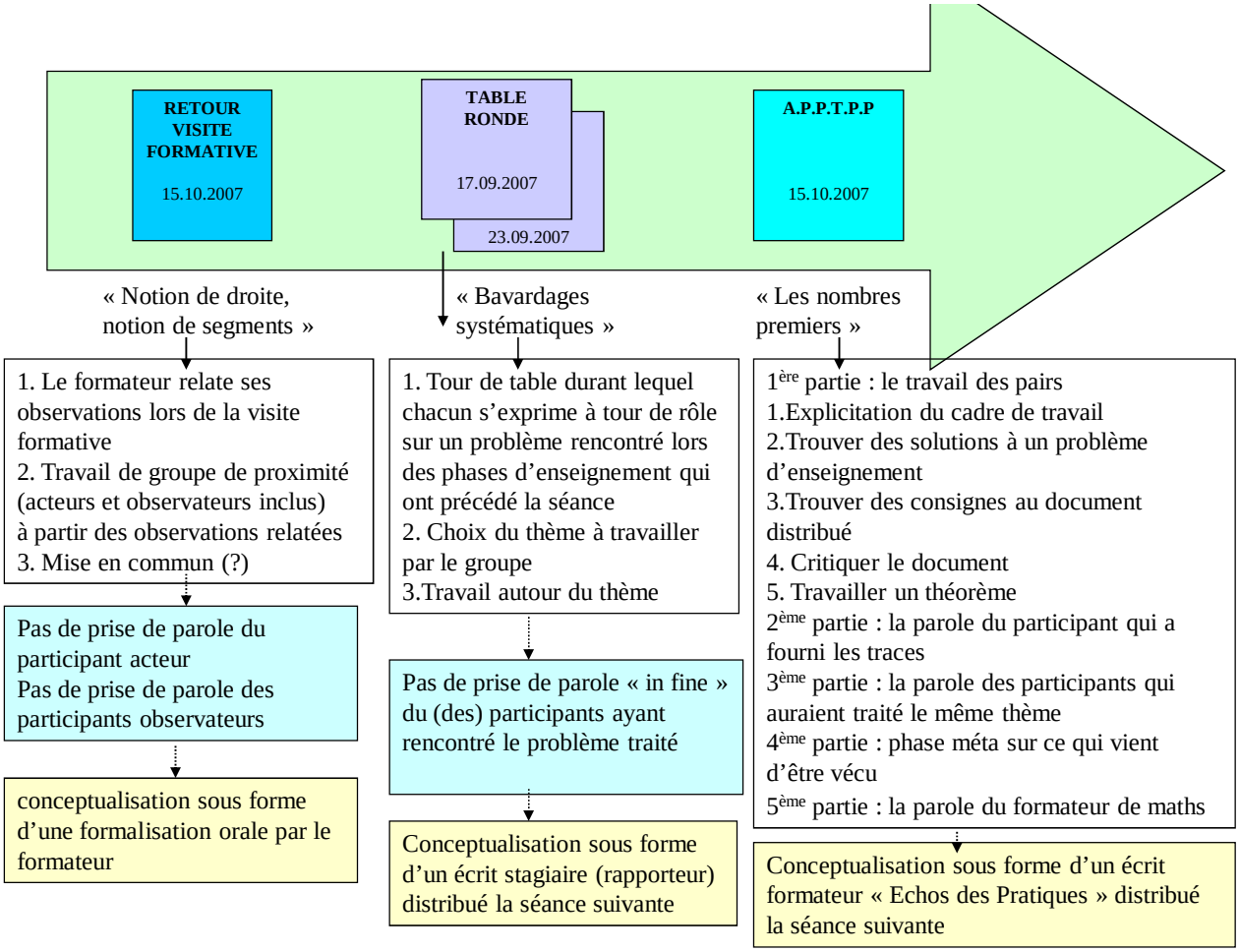
Article 5

L'observateur chercheur devra se plier aux règles établies, si un comportement de l'observateur chercheur est jugé déviant, il pourra entraîner une rupture de contrat.

Par ailleurs les participants (formateur, professeurs, chercheur) restent libres de rompre ce contrat à tout moment, sans avoir à justifier cette rupture.

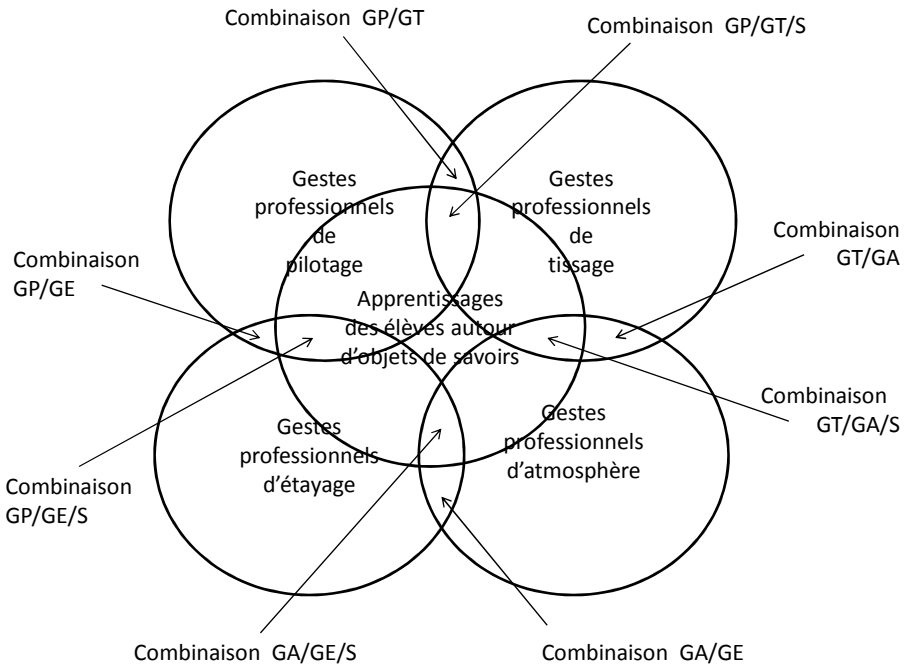
Le jeudi 20 mars 2008	le jeudi 20 mars 2008
lu et approuvé,	lu et approuvé,
M……	M. Claude ANCELY

Annexe 58 : Comparaison des dispositifs mis en œuvre en GAP PLC2 Mathématiques

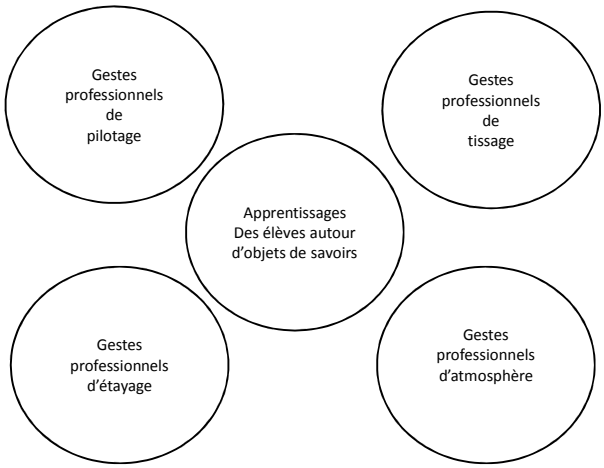


Annexe 59 : Proposition de modélisation des gestes professionnels

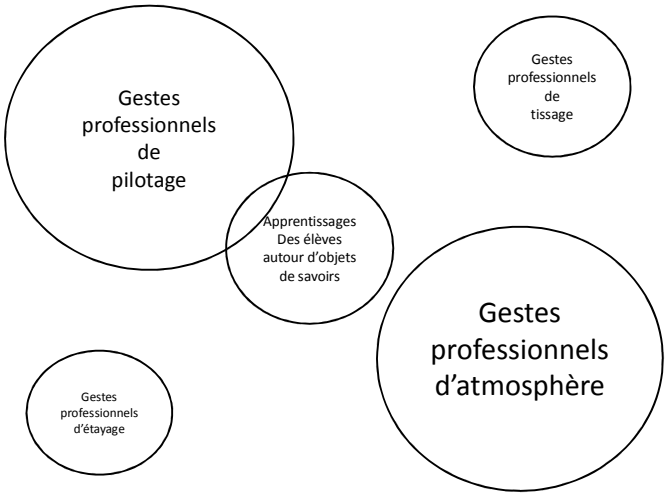
- (a) Proposition de modélisation en disques (cas de l'expert)



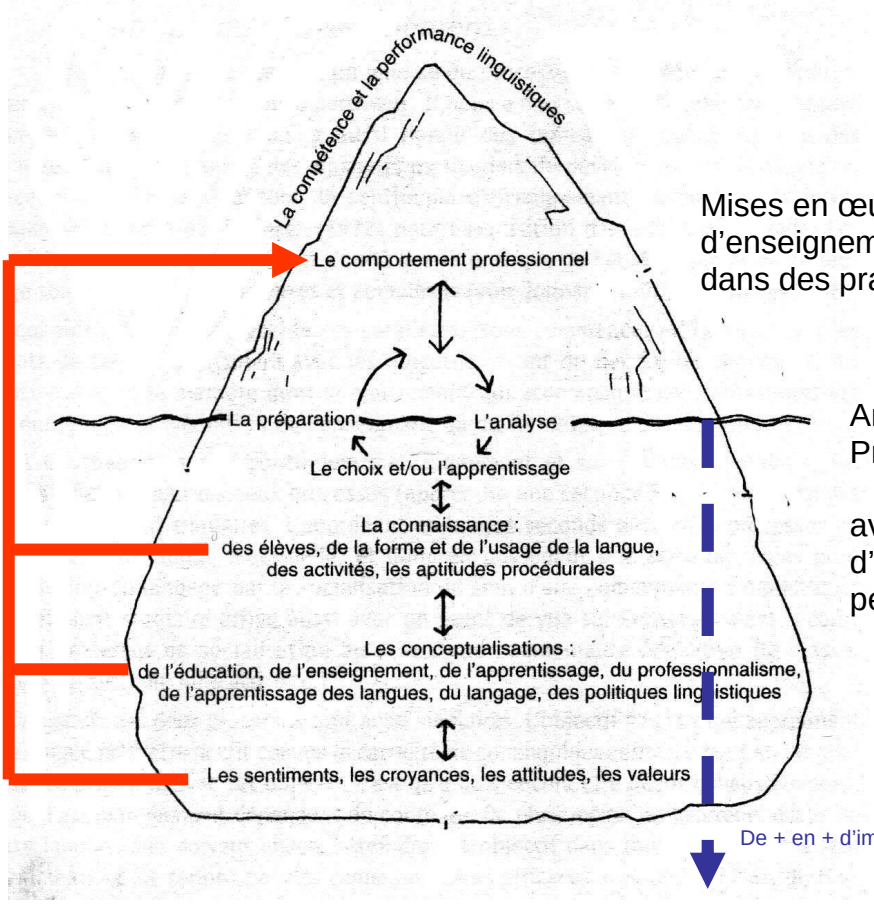
- (b) Cas de disjonction des gestes du débutant



- (c) Cas d'un débutant avec et sans disjonction de gestes



Annexe 60 : A partir du modèle de Malderez

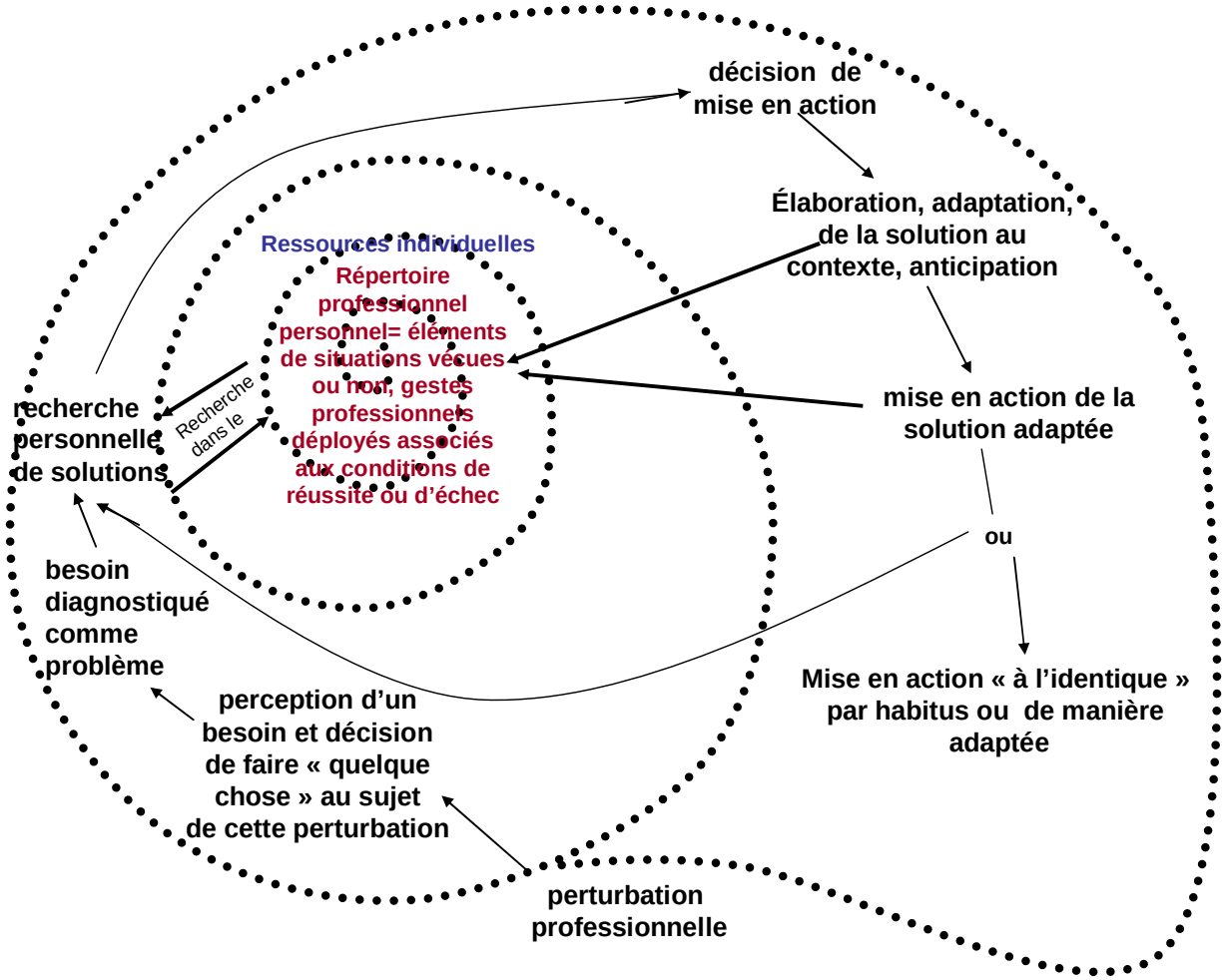


Mises en œuvre de situations d'enseignement impliquées dans des pratiques professionnelles

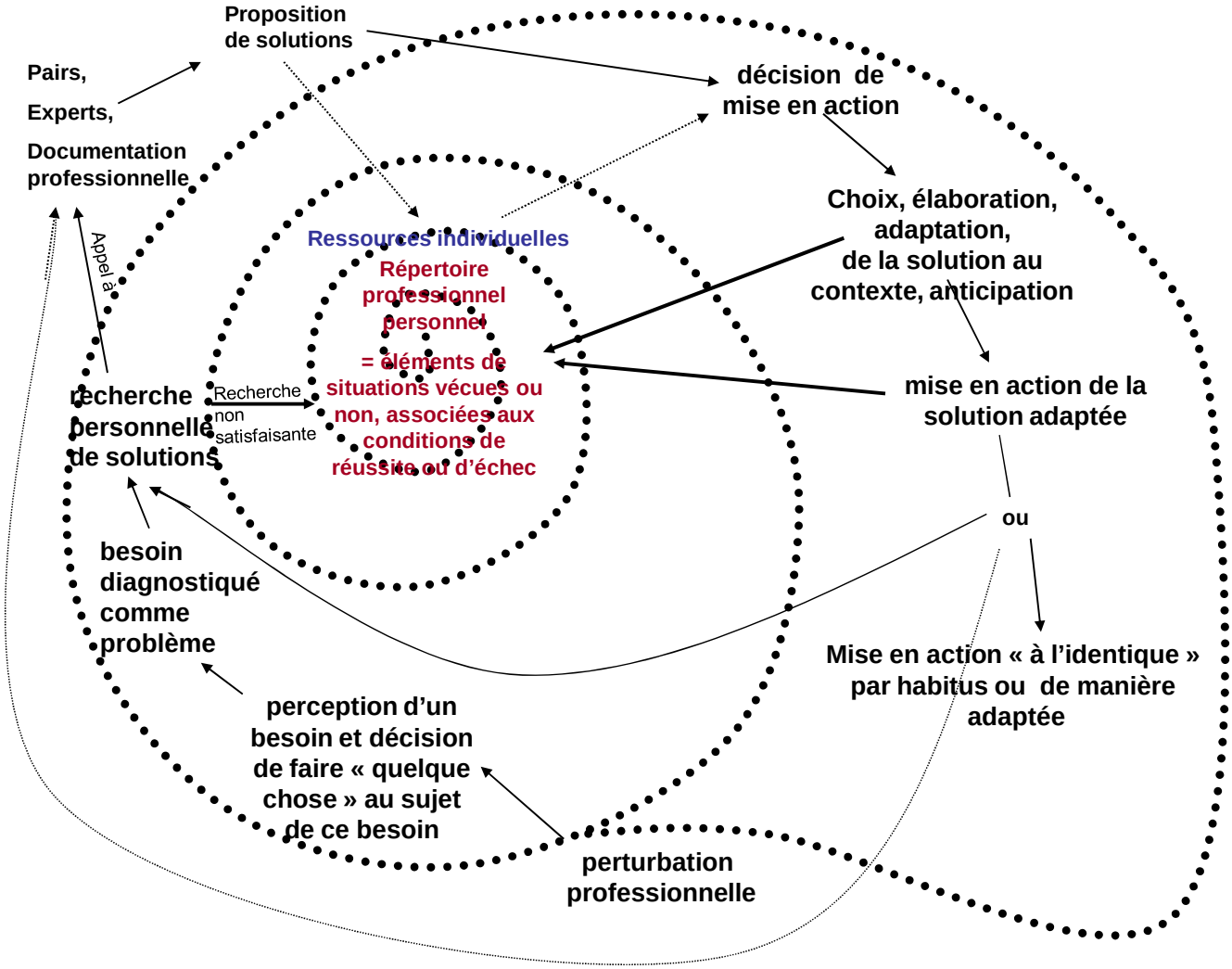
Analyse de pratiques Professionnelles

avec des niveaux d'implication des personnes croissante

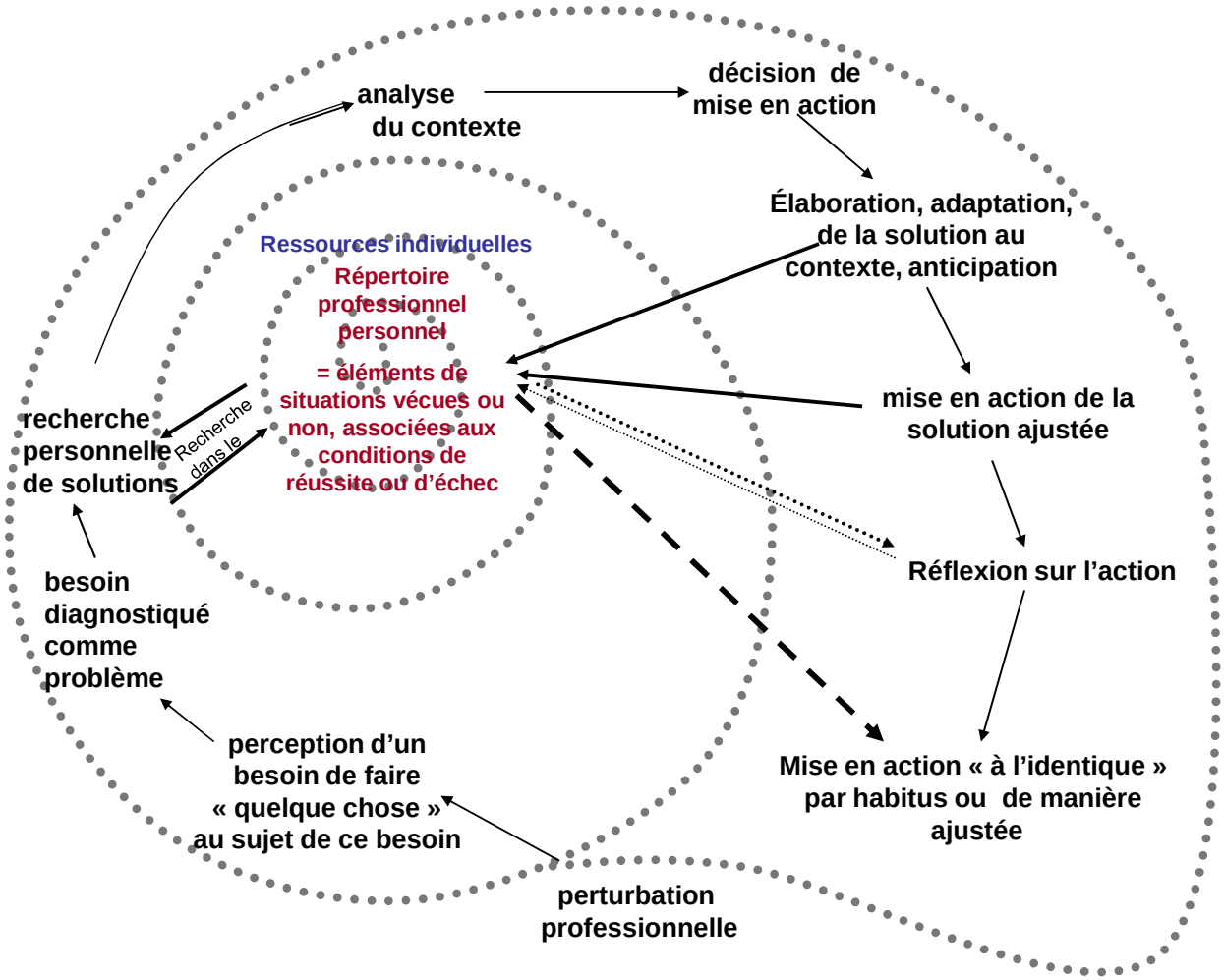
Annexe 61 : Modèle « fermé » de développement professionnel personnel au cours de la pratique professionnelle sans posture réflexive de la part de l'acteur (modélisation à partir du schéma d'Huberman, 1995)



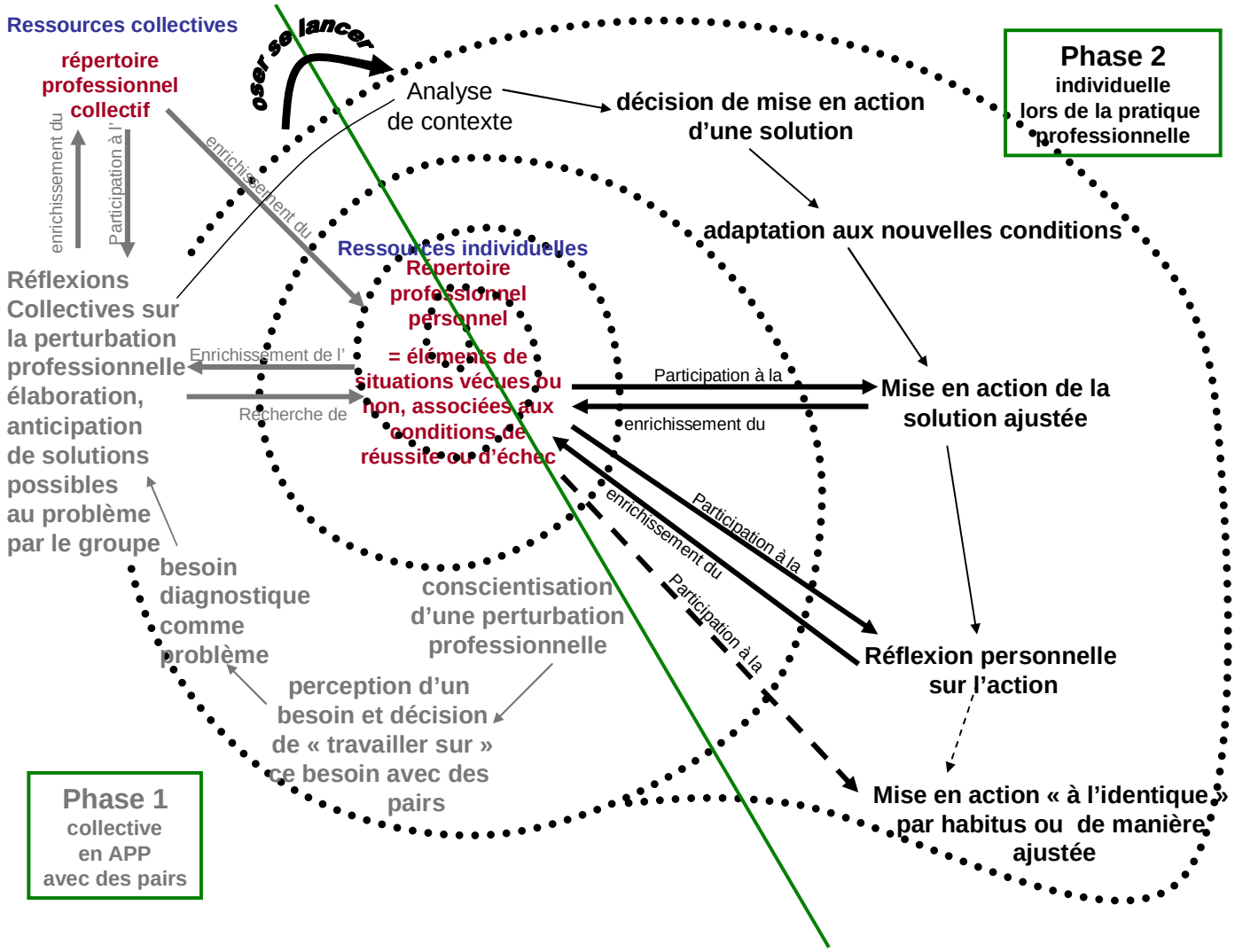
Annexe 62 : Modèle « ouvert » de développement professionnel personnel sans posture réflexive de l'acteur (Modélisation à partir du schéma d'Huberman , 1995)



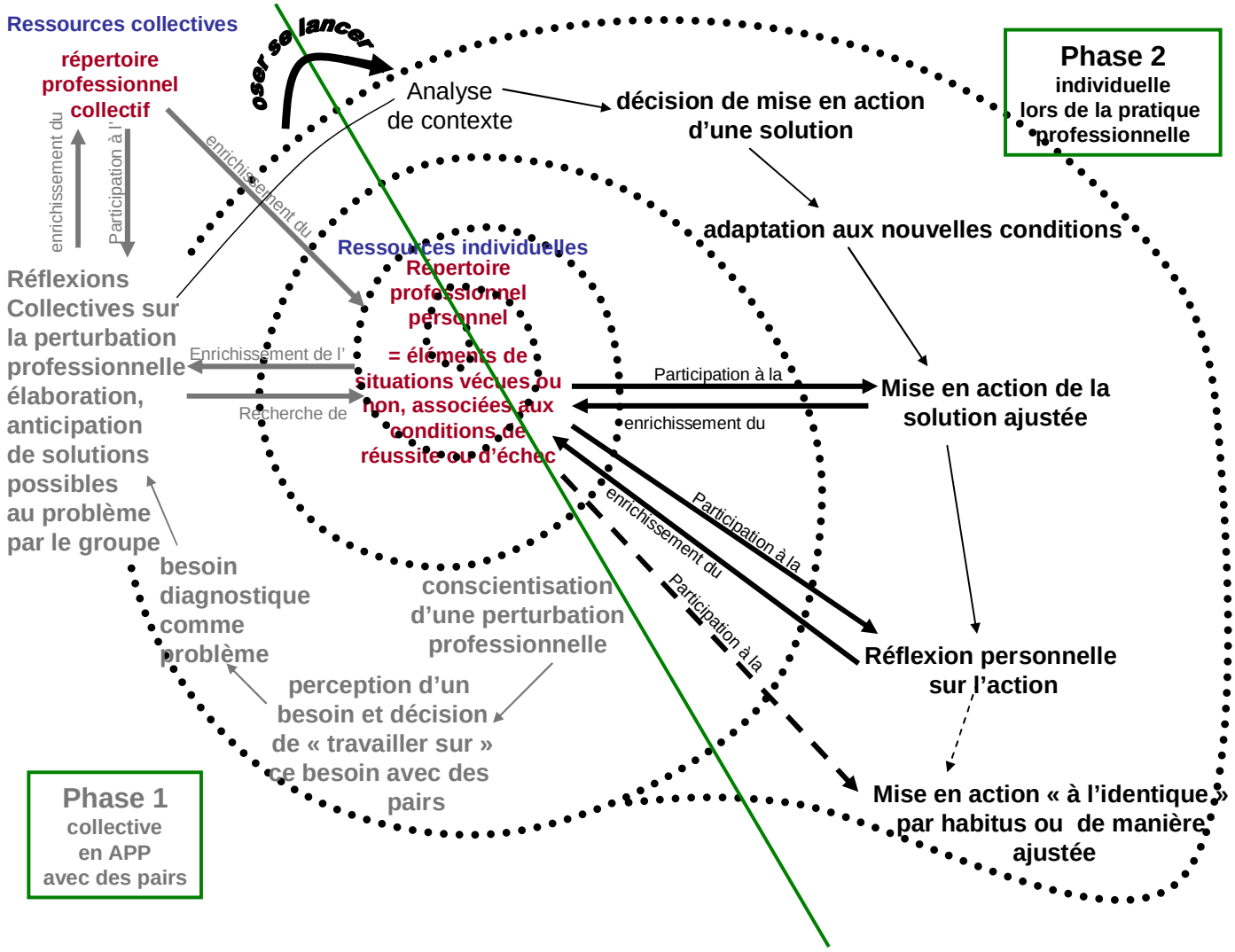
Annexe 63 : Modèle « ouvert » de développement professionnel personnel au cours de la pratique professionnelle avec posture réflexive de l'acteur



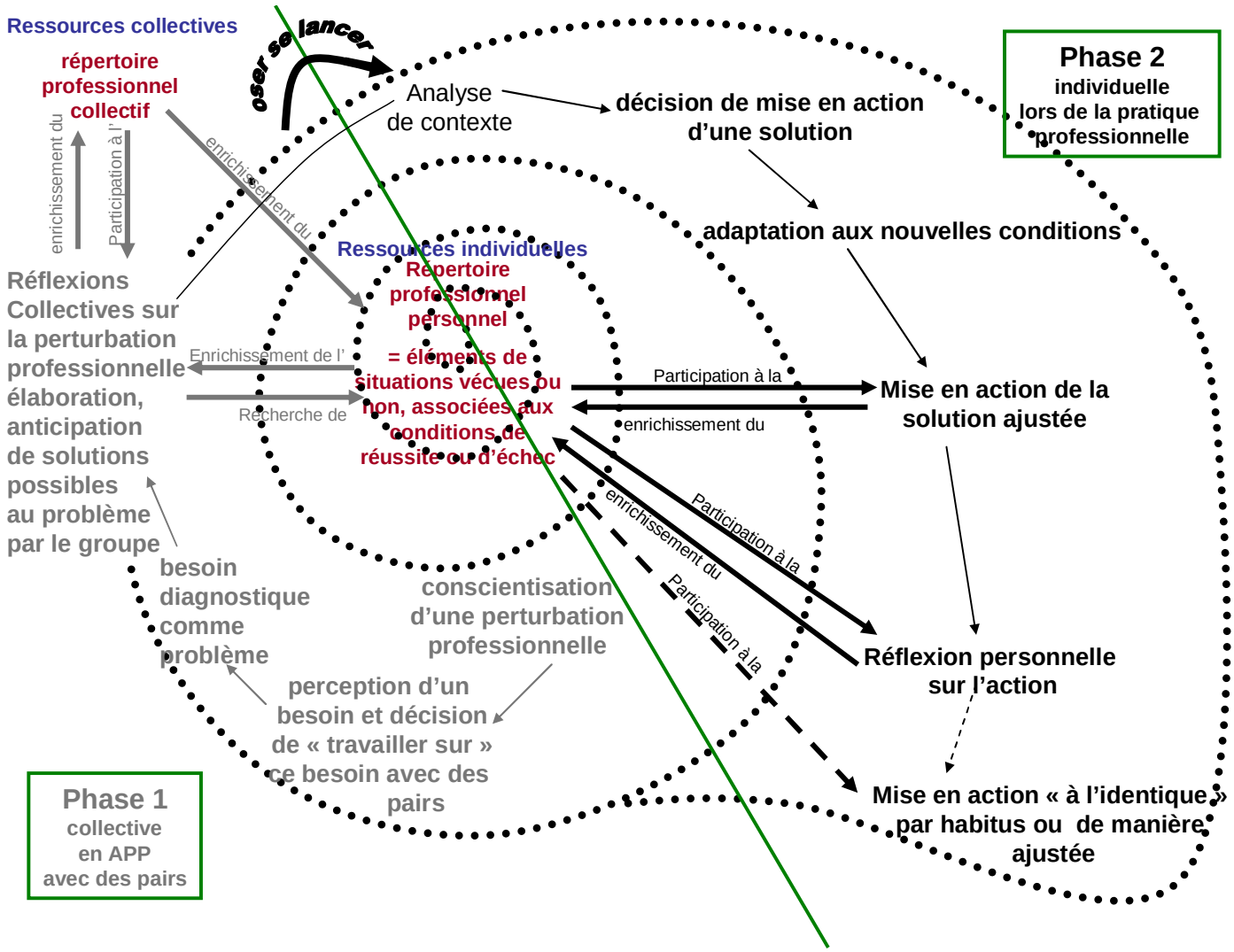
Annexe 64 : Modèle de développement professionnel personnel et groupal à l'intérieur d'un groupe d'analyse de pratique professionnelle (Phase 1)



Annexe 65 : Modèle de développement professionnel personnel et groupal à l'intérieur d'un groupe d'analyse de pratique professionnelle (Phase 2)



Annexe 66 : Modèle de développement professionnel personnel et groupal à l'intérieur d'un groupe d'analyse de pratique professionnelle (Phases 1 et 2)



Annexe 67 : L'hélice volante de Léonard de Vinci

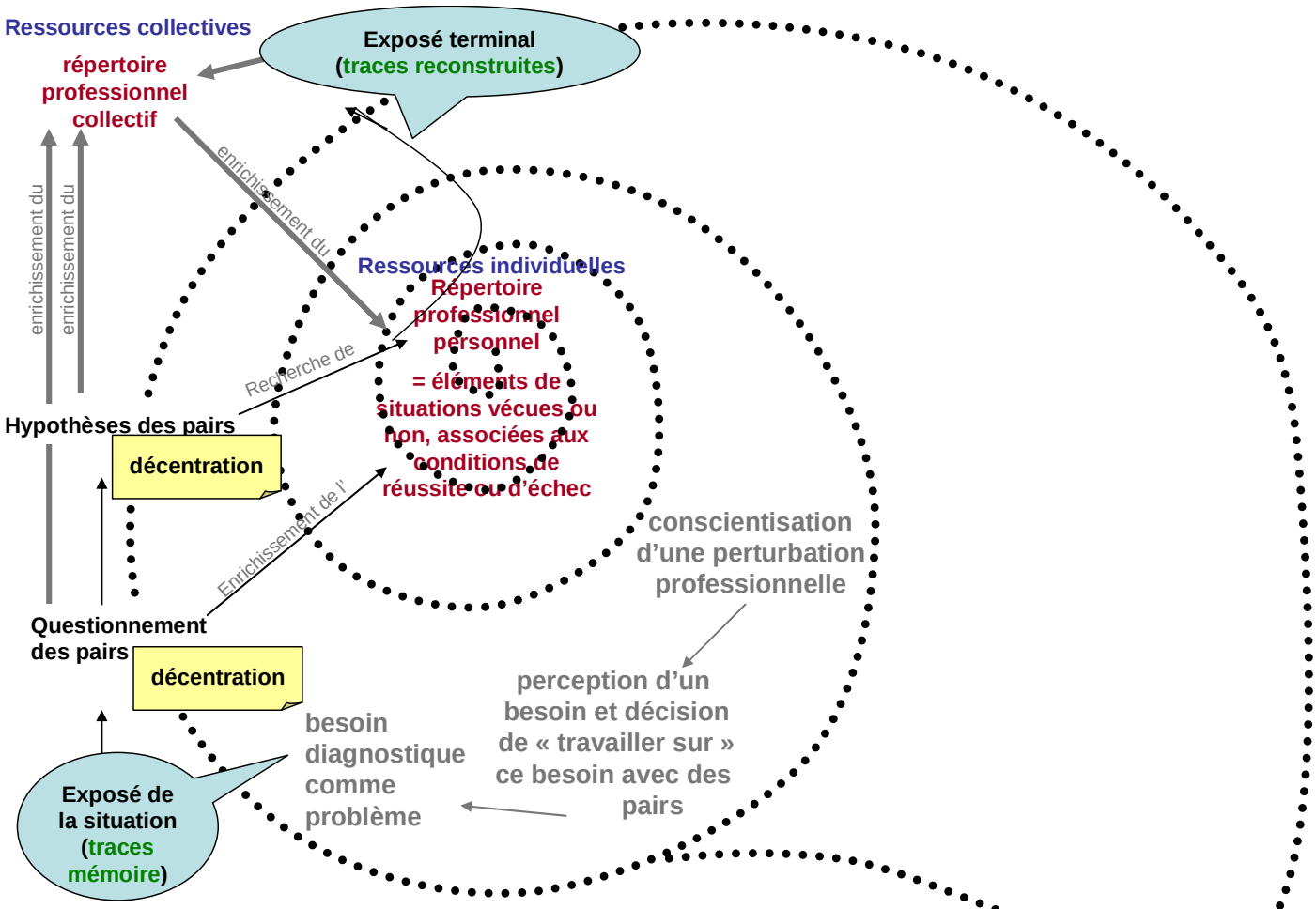


La représentation de l'hélice hélicoïdale de Léonard de Vinci
dans le parc du Clos Lucé à Amboise

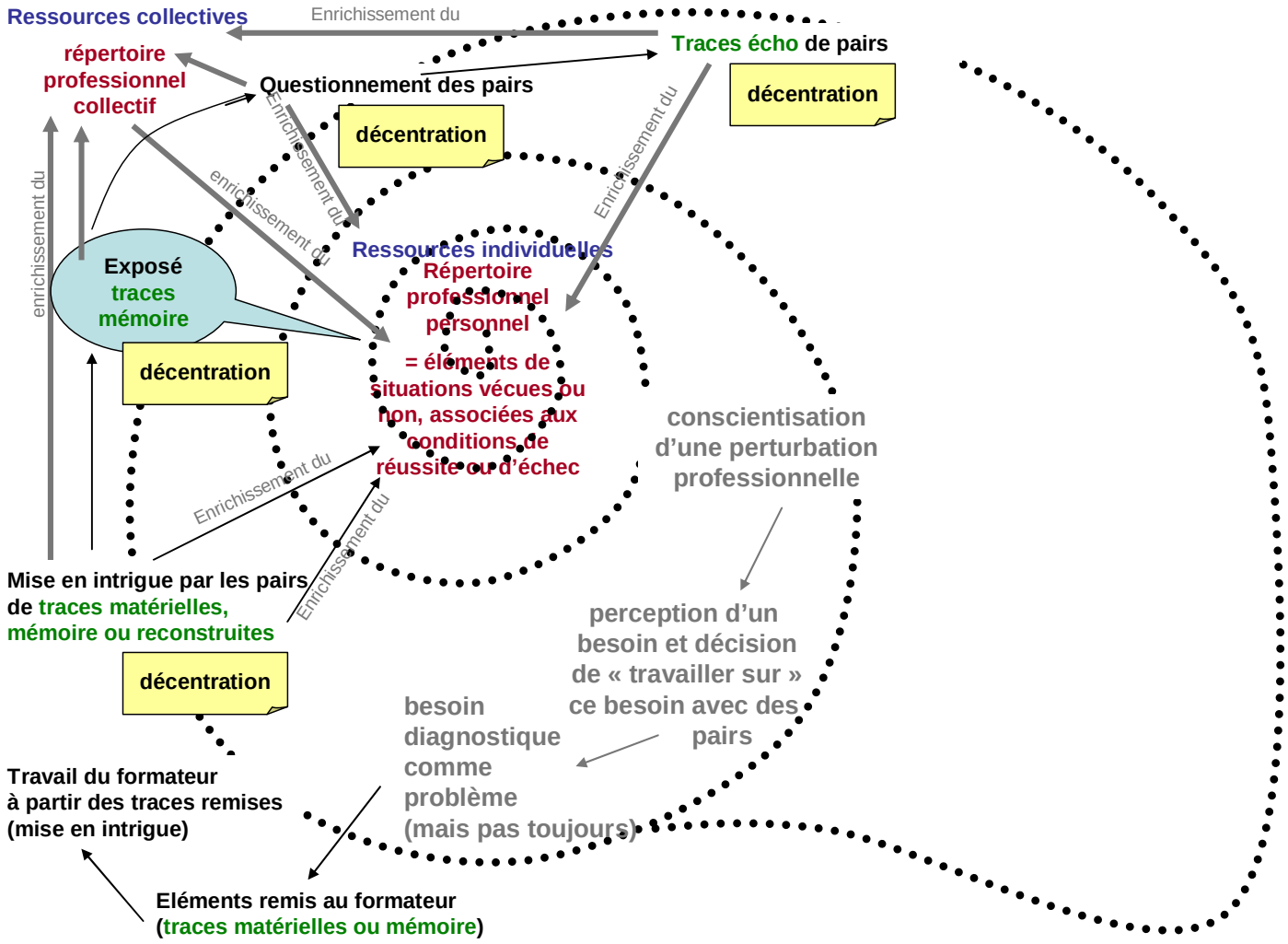


(Photographies : Cornac M., Le Clos Lucé, Amboise, Août 2009)

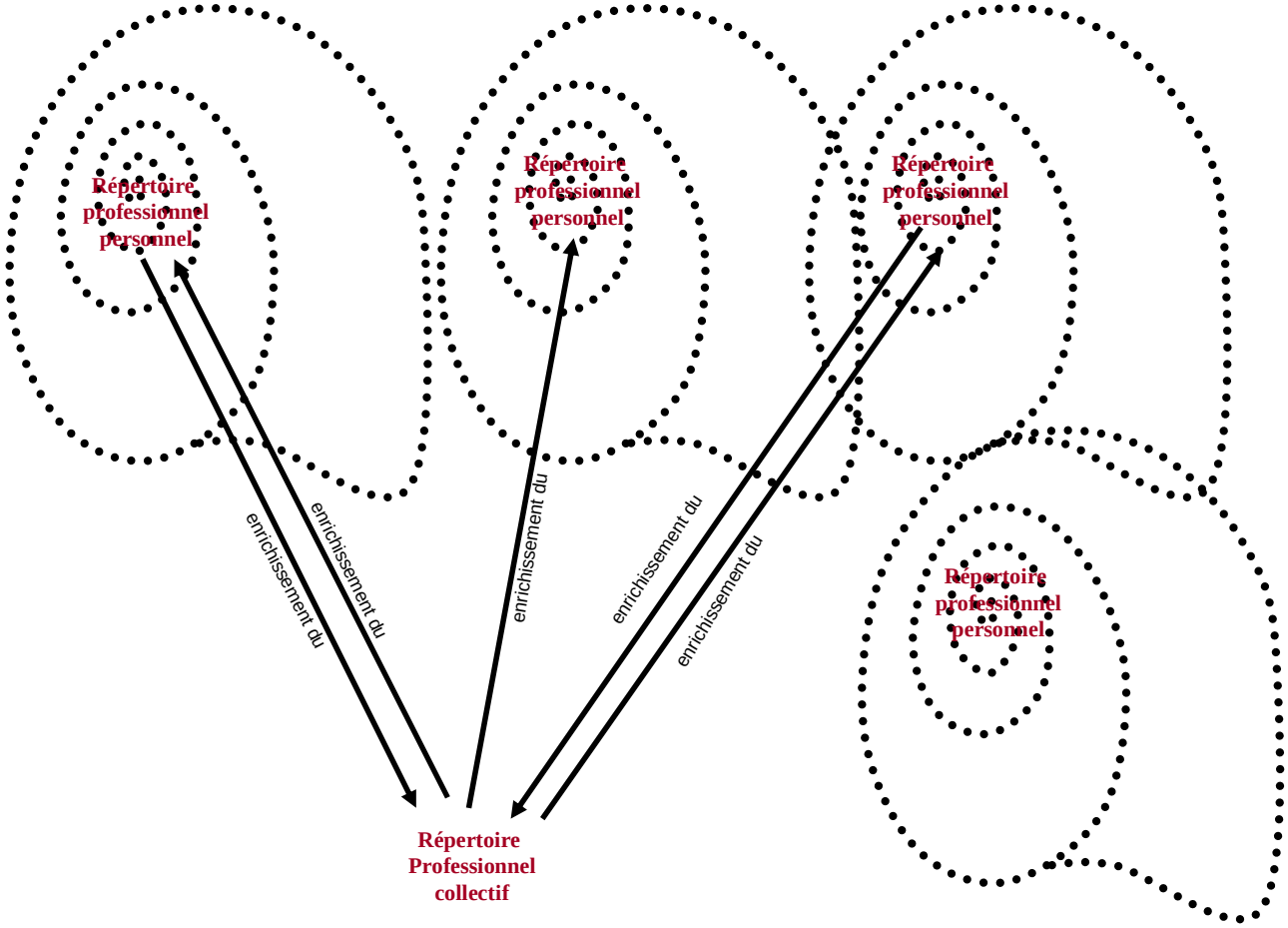
Annexe 68 : Le modèle dans le cadre d'analyses de pratique professionnelle telles que le GEASE, la table ronde ou la situation interpellante



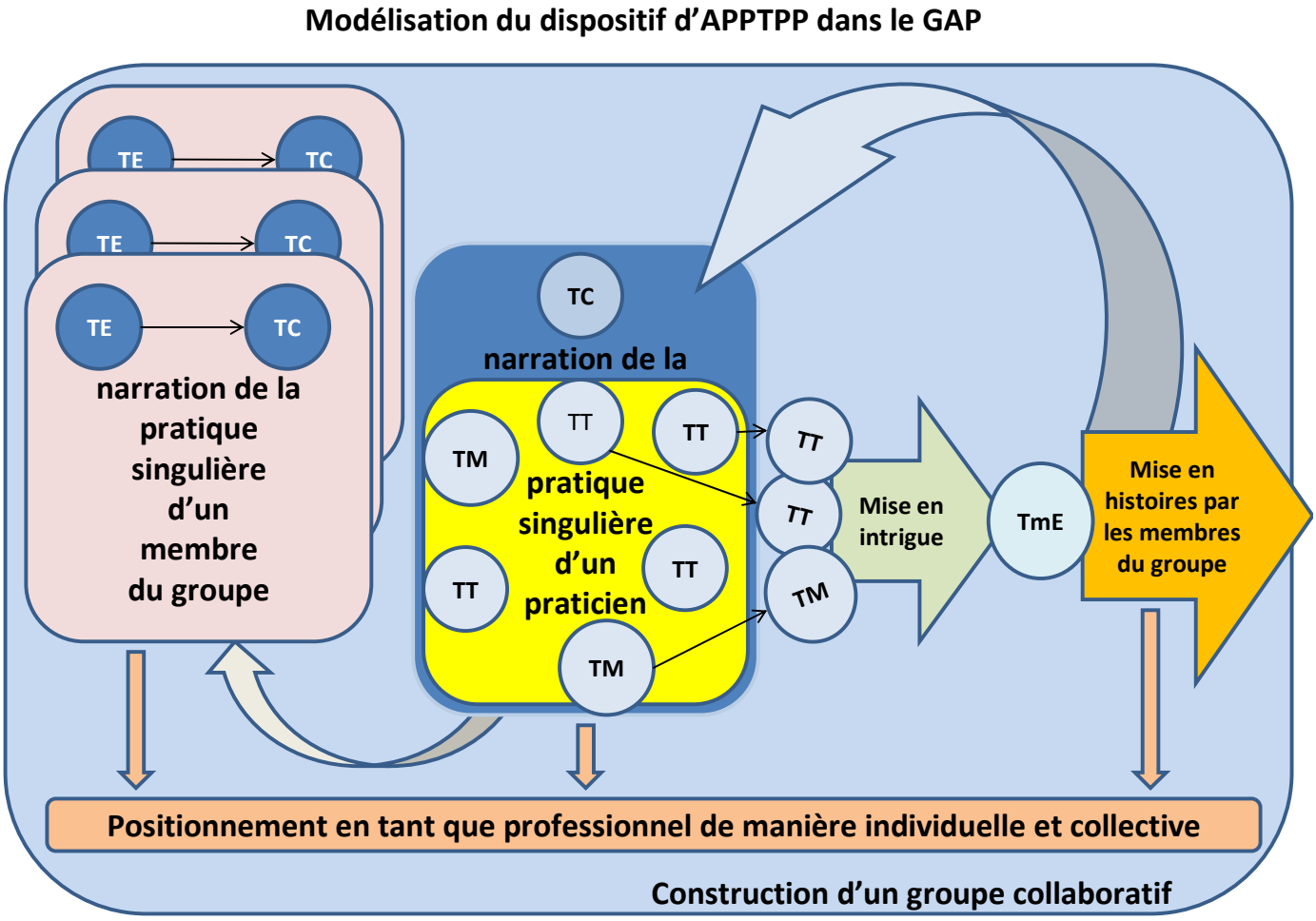
Annexe 69 : Le modèle dans le cadre d'analyses de pratique professionnelle telles que l'APPTPP



Annexe 70 : Jeux de relations entre répertoire professionnel individuel et répertoire collectif dans les analyses de pratique professionnelle



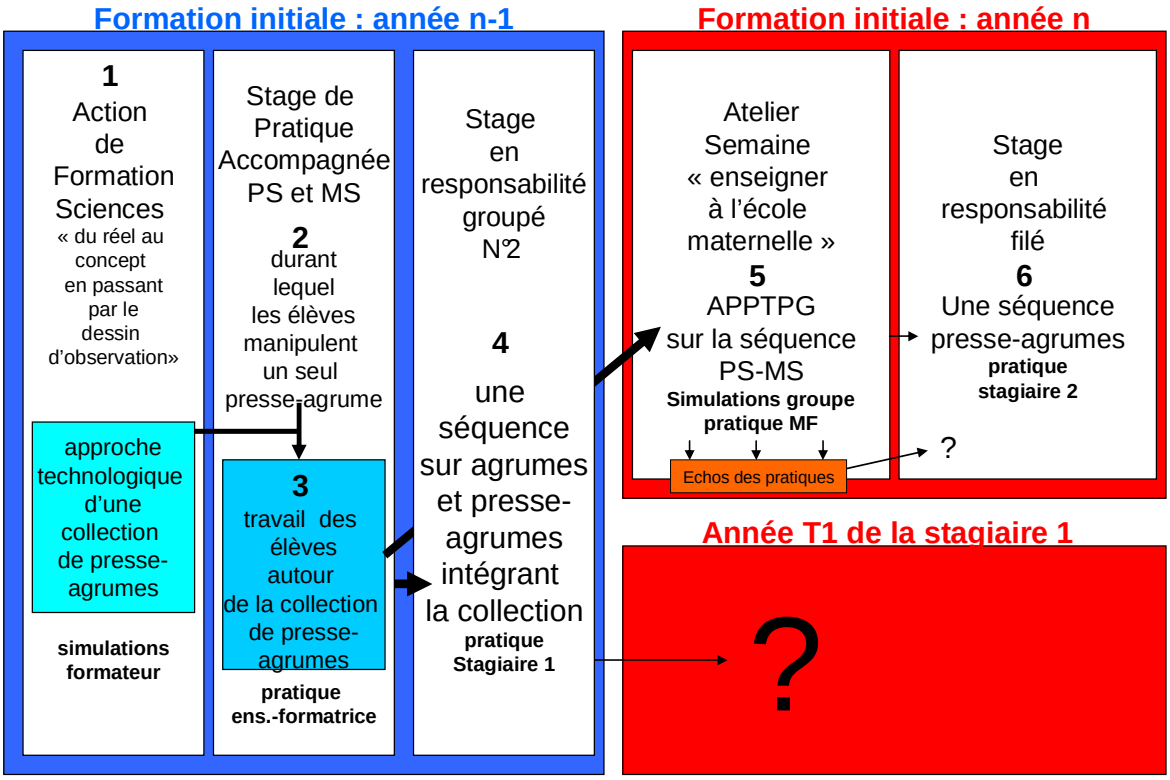
Annexe 71 : Modélisation du dispositif d'APPTPP dans le GAP



Légende : TC : trace construite, TE : trace Echo, TM : trace mémoire, TmE : trace mise en énigme, TT : trace témoin

Annexe 72 : Vers une traçabilité des pratiques : d'une pratique à une autre, d'une année à l'autre

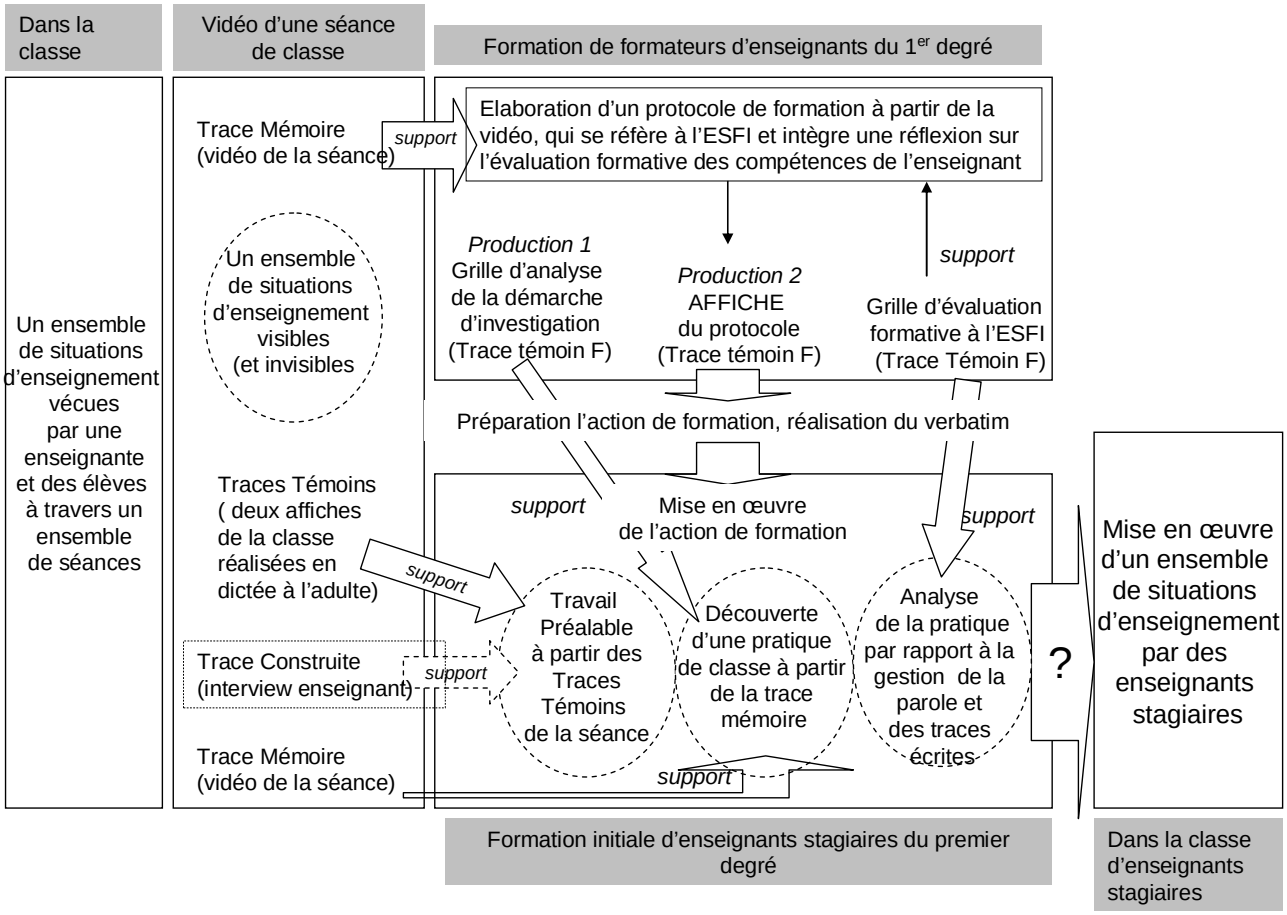
Des presse-agrumes : d'une pratique à une autre, d'une année à l'autre



Annexe 73 : Essai de traçabilité de la pratique enseignante et de formation

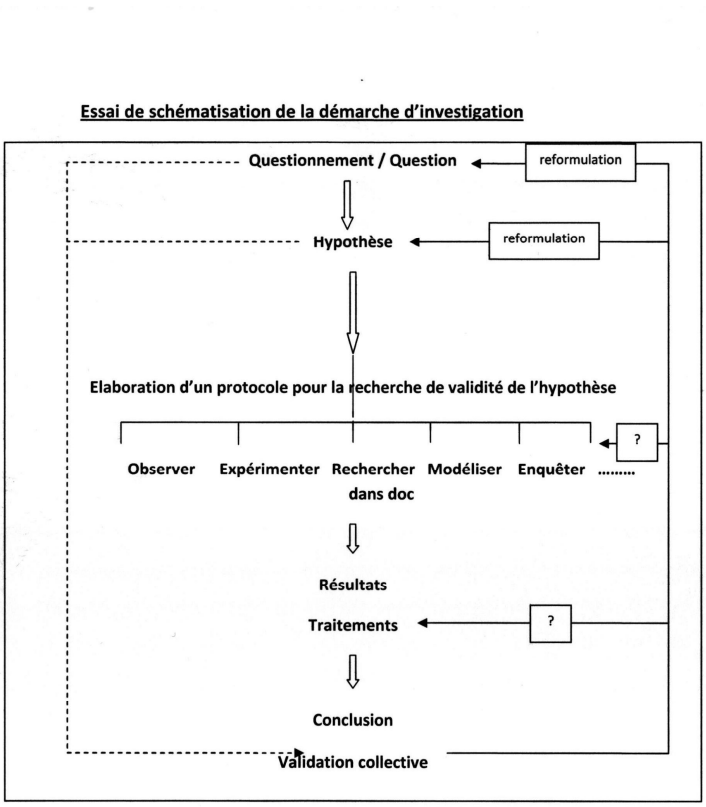
Nous différencions dans ce schéma

- les traces de la pratique enseignante, signalées par E,
- des traces de la pratique de formation, signalées par F.



Annexe 74 : Document sur la démarche d'investigation élaboré au cours du module 1 de la formation de formateurs

Ce document a été élaboré par les formateurs au cours du module 1 de formation de formateurs



Modalités de classe	Compétences scientifiques mises en œuvre	Compétences de maîtrise de la langue mises en œuvre

Annexe 75 : Extrait de la grille d'évaluation formative de l'ESFI utilisée en formation de formateurs

Seuls les items 10 et 11 sont ici présentés

Items	Sous-items	réalisé	en cours de réalisation	non réalisé
Le maître gère la parole	**10 – 1** en permettant à chaque élève d'exprimer ses prévisions, ses hypothèses, ses explicitations, ses questions, en étant écouté par les autres élèves			
	10 – 2 en favorisant les interactions entre élèves			
	10 – 3 en étant attentif à réduire son temps de parole au profit de celui des élèves			
Le maître gère les traces écrites	**11 – 1** met en place un cahier d'expériences comportant des écrits personnels et collectifs (de groupe et de la classe entière), des dessins et des schémas. Il veille à ce que les écrits personnels se distinguent nettement des synthèses collectives			
	11 – 2 prévoit au cours de la séance des temps suffisants réservés à la production d'écrits (dans le cahier et sur les affiches) pour permettre aux élèves de garder des traces du travail			
	11 – 3 veille à ce que les élèves se réfèrent aux écrits antérieurs pour mémoriser ce qui a été fait, se rendre compte de la progression et faire des liens			

Annexe 76 : Les traces témoin (reconstitution des deux affiches)

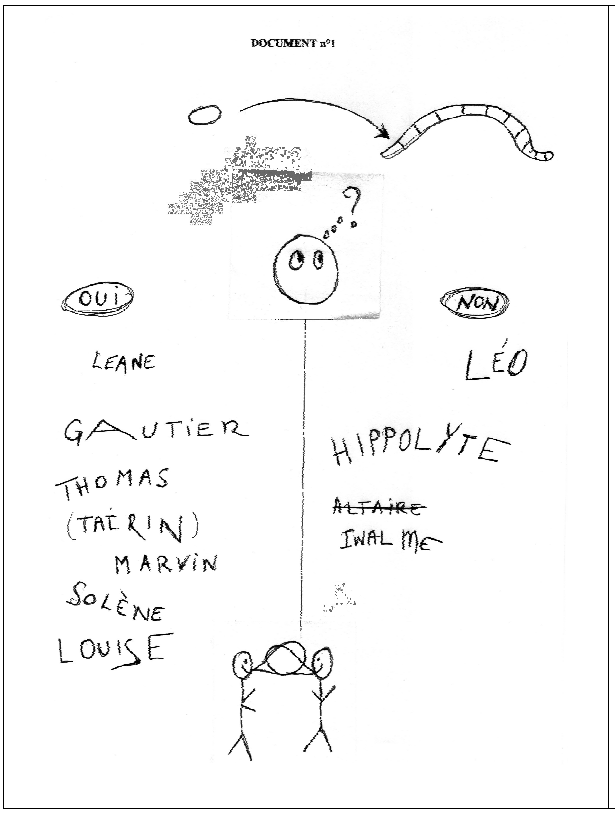


Figure 1 : Trace Témoin n°1 : positionnement des élèves par rapport à la question les vers mangent-ils les grains de blé ?

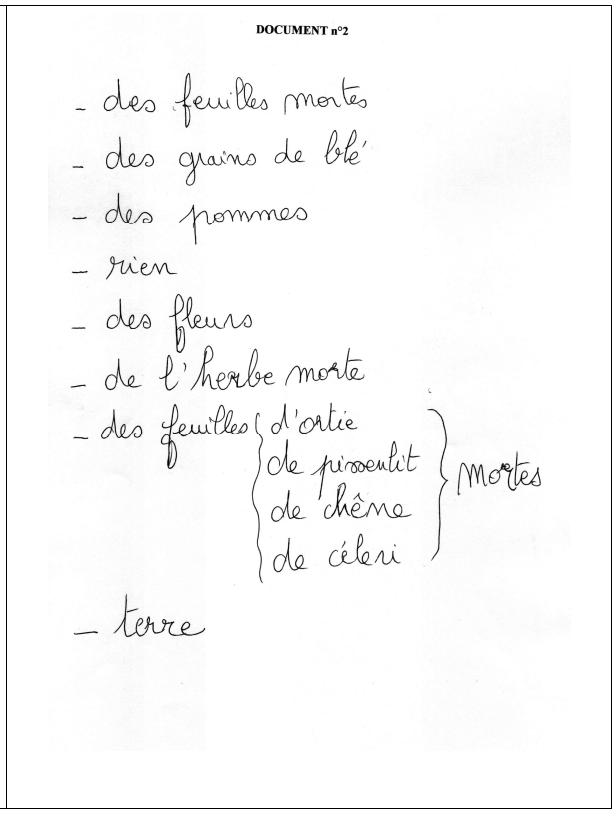


Figure 2 : Trace Témoin n° 2 : liste d'aliments des vers de terre (représentations des élèves)

Annexe 77 : Verbatims de 2 extraits de la vidéo utilisée en formation initiale

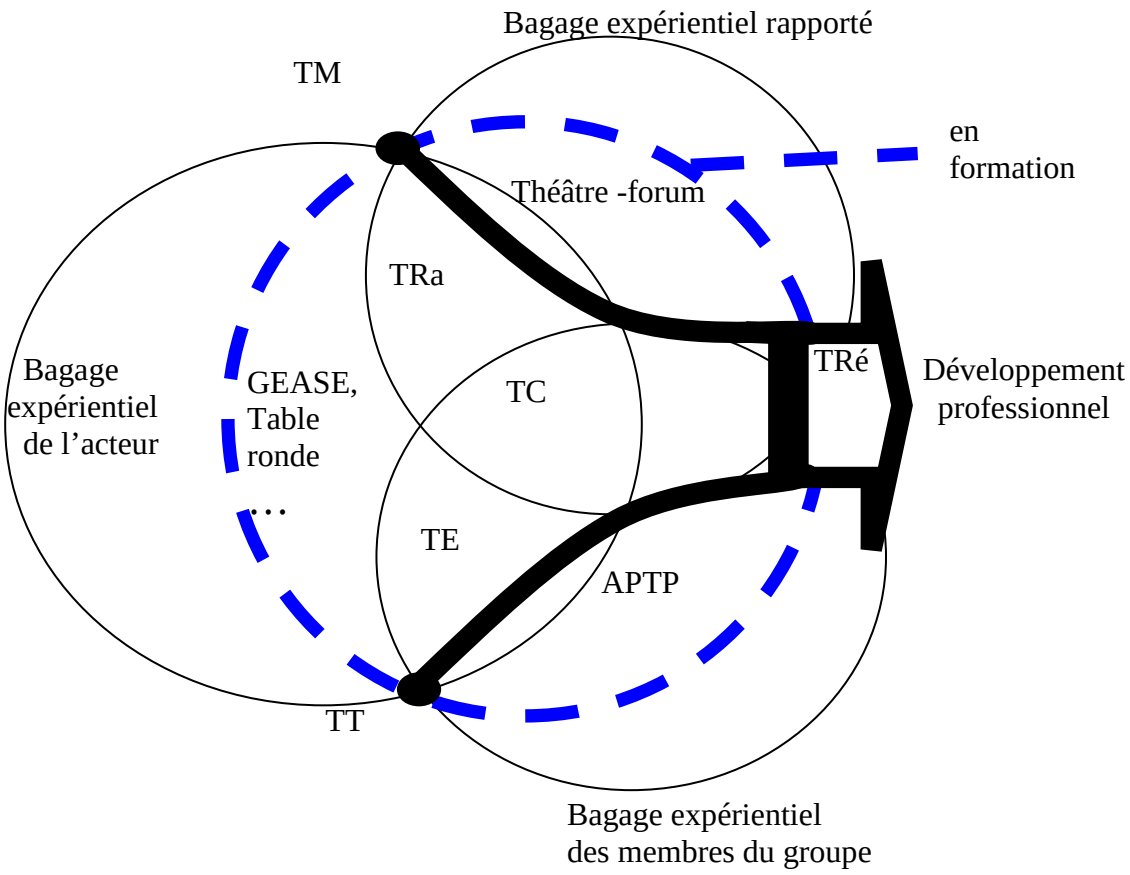
- **Verbatim extrait 1**

Enseignante : donc on a retrouvé nos 10 vers de terre ; on avait mis 10 vers de terre, 10 grains de blé dans de la terre, bien sûr, et là qu'est-ce que l'on trouve aujourd'hui, 10 vers de terre et puis, qu'est-ce qu'on voit là ? [chaque élève est à sa table, le cahier d'expérience ouvert à la page de la photocopie de l'affiche.]
élève : 10 plantes
Enseignante : est- ce que les vers de terre ont empêché les grains de blé de se développer alors ?
élève : nooon
Groupe : nooon
Enseignante : ils les ont pas mangés, ils les ont même pas, ils les ont même pas ennuyés ; alors est-ce que tu es toujours d'accord avec le, avec ce qui est écrit là… ? Tu disais que les vers de terre mangeaient des graines, est- ce que tu penses toujours pareil ? Louise ?
élève : oui (en hochant la tête)
Enseignante : oui ?
L'élève hoche la tête
Enseignante : ils n'ont pas mangé nos grains de blé, mais tu penses qu'ils peuvent manger des graines quand même ?
élève : oui
Enseignante : oui, tu es toujours d'accord avec, qu'est-ce que tu as dit là ? Tu penses quoi toi ?
élève : moi je pense que les vers de terre, ils ne mangent pas les blés
Enseignante : ils ne mangent pas les graines, donc c'est bien, c'est que non, tu es avec non, non les vers de terre ne mangent pas de grains de blé donc tu restes toujours sur la même idée
Enseignante : on va tourner la page et on va dessiner tout ce qu'on a trouvé aujourd'hui…

- **Verbatim extrait 2**

Enseignante : Alors vous aviez dit des feuilles mortes, ils mangent…
Elève : ils mangent que les choses morts
Enseignante : alors vous aviez dit des grains de blé, finalement vous avez rayé
Enseignante : des pommes c'était plus… Bon il y avait des choses, ça je le lis pas
élève : le chêne
Enseignante : de l'herbe morte, des feuilles d'ortie, de pissenlit, de chêne et de céleri… mortes… Alors, est-ce que les vers de terre sont
Enseignante : est-ce que les vers de terre, est-ce qu'on va avoir peur des vers de terre pour notre jardin ?
Groupe : noon !

Annexe 78 : Approche systémique du concept de trace par rapport à différents dispositifs d'analyse de pratique professionnelle observés



Annexe 79 : La réponse du maître formateur par rapport à l'APPTPP sur la séquence des presse-agrumes

« Voilà ce que ça a fait dans ma tête :

1. sur le lancement de l'activité à partir de la photo

. certains stagiaires ont relevé des détails (photos affichées au tableau, bac de fiches au pied du tableau : objets qui n'avaient aucun point commun avec la séance… réaction récurrente chez certains élèves toujours attentifs ou perturbés par des « détails » annexes.)

. d'autres voient instantanément les questions à poser ou bien l'attitude à avoir pour faire réagir les élèves.

2. sur le presse-agrume rouge (bizarre, vous avez dit bizarre ?)

. certains n'y ont pas cru car pour eux le presse-agrume sert pour verser dans un verre (il y en a plusieurs qui ont dit non, ce n'est pas un presse-agrume, on en mettrait partout) : mettraient-ils en place dans leur classe un questionnement aussi perturbant pour faire réagir les élèves ??

3. sur les activités possibles

. aucun n'a été assez curieux pour venir voir, toucher et manipuler les presse-agrumes (réaction étonnante car comment faire passer une activité si on ne connaît pas le matériel que l'on présente ?) pour voir comment étaient faits les presse-agrumes pour adapter une séance.

. les deux groupes ont proposé un détournement de l'objet en arts visuels et en musique (ce à quoi je n'avais pas pensé, mais que je ne ferai pas pour autant ; car je ferai ce genre d'activité avec des objets bon marché ou bien pour lesquels il n'y aurait plus « d'activité possible »)

. la présentation du concept pour le moins originale : on fait presser des fruits, si ça ne marche pas, alors ce ne sont pas des agrumes (c'est l'objet qui détermine le concept et non la description du fruit…)

. en ce qui concerne les associations à faire, propositions très intéressantes auxquelles je n'avais pas pensé en un temps record (l'échange est extrêmement porteur, mais en sont-ils vraiment conscients ?)

En conclusion et dans l'ensemble, d'autres que nous (moi), à plusieurs et en moins de temps que nous (moi) ont pratiquement les mêmes idées voire plus. En revanche, en ce qui concerne la préparation de la séance, le praticien anticipe toute activité et voit plus loin que la séquence d'apprentissage elle-même.