

ENTRE « L'AGISSANT OBSERVÉ » ET LE « PENSANT ÉNONCÉ » D'UNE ENSEIGNANTE EXPERTE :

PREFIGURATION D'UN MODELE D'INVESTIGATION DE L'ACTIVITE ENSEIGNANTE

Philippe CLAUZARD

MCF Université de La Réunion/ESPE

Laboratoire ICARE Institut Coopératif Austral de Recherche en Education - EA 7389

RÉSUMÉ

Cette contribution porte sur l'articulation entre les observations de l'action et les énonciations sur l'action dans une visée transformative du travail enseignant. Le cadre théorique de la psychologie ergonomique et de la didactique professionnelle permet d'esquisser un modèle d'investigation de l'activité enseignante privilégiant une dialectique entre un "agissant observé" et un "pensant énoncé". L'étude du travail d'une enseignante de l'école élémentaire appuie notre propos dans une approche de type ethnographique et clinique. La révélation de compétences incorporées dans l'action, de jugements pragmatiques et de formes de conceptualisation dans l'action esquisse la singularité d'une procédure pour "faire" classe. Ce modèle d'investigation est un moyen d'armer l'autoconfrontation et mieux appréhender une sémantique de l'agir enseignant, une grammaire de son organisation entre "observation mesurée" (selon des aspects temporels, gestuels, verbaux ...) et "énonciation qualitative" de préoccupations et de stratégies personnelles.

MOTS CLÉS

Didactique professionnelle ; activité enseignante ; compétence incorporée dans l'action ; jugement pragmatique ; conceptualisation dans l'action.

INTRODUCTION

Les chercheurs s'accordent pour dire l'existence de zones d'ombres dans l'activité enseignante, d'une dialectique entre du visible et de l'invisible. À première vue, l'observateur assiste à une forme d'intervention, où tout semble bien réglé, selon un script et quelques règles d'actions comme celles qu'on retrouve au théâtre : une unité de temps, de lieu et d'action dont la visée essentielle est de faire apprendre un contenu de savoir. Néanmoins, ce "théâtre" de l'apprentissage est interactif, évolutif et jamais complètement "écrit". Des tensions surgissent, des imprévus déroutent, des régulations modulent le script initial. Toutefois, l'enseignant "tire son épingle du jeu", car la "conceptualisation dans l'action" (Vergnaud, 1996) lui donne les clefs de l'adaptation et de la rééquilibration, selon des logiques qui lui sont propres. C'est le sens de ce travail invisible de conceptualisation pour enseigner qui nous intéresse, avec le désir de comprendre "l'agissant" et le "pensant" en interaction, de saisir des logiques profondes et du jugement pragmatique qui organise l'activité en classe.

Notre étude s'appuie sur des aspects théoriques de la didactique professionnelle, notamment l'organisation de l'activité professionnelle à partir de la notion de jugement pragmatique (Pastré, 2011). Elle fait aussi appel à la notion de compétence incorporée à l'action (Leplat, 1997), issue de la psychologie ergonomique. Nous inscrivant dans le prolongement des travaux de Schön (1994) sur l'expertise et de Perrenoud (2010) sur les démarches réflexives, notre contribution présente la posture professionnelle singulière d'une enseignante. Nous décrivons aussi une manière d'appréhender l'activité enseignante, dans une approche de type ethnographique et clinique empruntant quelques outils ergonomiques.

UNE PROBLÉMATIQUE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

La didactique professionnelle nous dit que l'activité enseignante est analysable comme toute autre activité professionnelle. Il est possible de "faire parler" le métier, de donner du sens aux actions, de saisir la singularité d'un agir professionnel au travers d'une genericité de pratiques du métier. On observe parfois dans les entretiens une certaine résistance à évoquer son activité, la tentation de parler d'autre chose plutôt que rentrer dans l'épaisseur de l'action. Ce qui n'est pas, cela dit, une tâche ni aisée ni habituelle. Le praticien se cantonne parfois dans la seule observation des gestes des élèves, sans regard sur ses propres gestes d'enseignement. L'interlocuteur qu'est le chercheur est souvent en situation délicate pour ramener le regard et le discours exclusivement sur ce que réalise l'enseignant. Dans d'autres situations (comme celle que nous présentons), il surgit des moments de partage ou de révélation d'éléments de l'activité. Des compétences se libèrent du non-conscient. Dans une précédente recherche (Clauzard, 2008), nous avons pu distinguer très empiriquement deux populations : l'une centrée sur le discours sur l'autre (l'élève, voire les parents, l'institution...), dans une perspective exogène, l'autre centrée sur les procédures d'apprentissage, les gestes pour enseigner (un point de vue endogène). Nous tentons de dépasser ce dilemme en repensant la manière d'investiguer l'activité enseignante. Comment dans la confrontation aux traces de sa propre activité conduire l'enseignant à regarder, interroger et penser ses gestes d'enseignement ? Comment articuler le relevé d'observation ergonomique et la parole de l'entretien d'autoconfrontation du praticien afin de faire émerger des logiques profondes, des jugements pragmatiques ou des compétences incorporées qui donnent une signification à l'agir enseignant ? Comment confronter aux hypothèses de l'intervenant-chercheur le discours de l'enseignant ? La réponse à ces questions permettrait d'envisager une nouvelle modélisation des interventions des formateurs, par exemple dans les visites formatives des enseignants novices.

UNE INTELLIGENCE D'ADAPTATION

Notre étude s'appuie sur les bases théoriques qu'offrent la psychologie ergonomique et le champ de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), adossés à la notion de conceptualisation dans l'action de Gérard

Vergnaud (1996). La didactique professionnelle s'attache à l'analyse du travail et de l'apprentissage. La perspective est toujours l'efficacité avec le diagnostic de situation comme point nodal pour effectuer une activité efficace, c'est-à-dire agir avec une régulation suffisante. Il s'agit d'un développement d'une intelligence d'adaptation à la fluctuation des situations de travail. La notion de compétence s'étant substituée à celle de qualification, Hatchuel & Weil (1992) la définissent comme un savoir-faire, et surtout un savoir comprendre et un savoir combiner où se retrouve du "conceptuel" en action. La simple application de procédures issues d'un référentiel, pour effectuer son travail, ne suffit plus pour guider l'activité. Il convient que les praticiens soient capables d'effectuer, à tout moment, un diagnostic de la situation de travail. Ce qui devient un élément central de la compétence : un bon diagnostic favorise une bonne régulation du système, un ajustement nécessaire ou la résolution d'un problème technique. Le développement d'une intelligence d'adaptation à la fluctuation des situations de travail est le point central du professionnalisme dans tous les métiers, y compris ceux de l'enseignement.

DES COMPÉTENCES INCORPORÉES

Les compétences sont toujours finalisées (mise en œuvre de connaissances en vue de réaliser un but), apprises (on devient compétent), organisées (en unités coordonnées). Pourtant, le sujet présente, en bien des cas, des difficultés pour expliciter ce qu'il fait, pour décrire son agir et ses décisions prises dans le feu de l'action, pour mettre en mots des compétences qui s'expriment bien dans l'action, moins bien, voire pas du tout dans le discours sur l'action. La littérature ergonomique souligne ce laconisme des experts, incapables d'expliquer comment ils font pour effectuer ce qu'ils font, qui ne trouvent pas les mots pour dire leur agir. L'analyse de l'activité professionnelle rencontre souvent l'obstacle que constituent les parties d'une activité dont "il est difficile d'obtenir des commentaires précis de la part du sujet" (Leplat, 1997). C'est comme s'il existait chez les professionnels des zones d'ombre, des impensés dans leurs activités. S'agit-il de compétences secrètes non - dites ? S'agit-il de compétences inconscientes ? Ou encore de compétences automatisées ? Le praticien décrit spontanément le contexte de sa situation, il signifie essentiellement ce qu'il en pense. Toutefois, il ne dit que très peu de ce qu'il a fait, ou bien il le verbalise indirectement au travers de ce qu'il pense de ce qu'il a fait (constats, commentaires, jugements sur son action). Dans la même veine, il dit peu de ses buts, de ses référents, de ses stratégies, de ce sur quoi il s'appuie ou ce à quoi il pense pour agir. Cet ensemble d'implicites fait penser à la "grille des satellites de l'action" de Vermersch (2005). Ce phénomène trouve son origine dans le fait que l'action est "une connaissance autonome" (Vermersch, 2005). Il n'y a pas nécessité de « détailler ou expliciter » pour réussir l'action. Pour autant, les implicites, formés par les multiples opérations effectuées et les prises d'informations réalisées, sont indispensables à l'action. Or, la réalisation effective des actions ne s'encombre pas de leurs verbalisations. Pourtant connaître toutes les actions matérielles, mentales ou posturales réalisées par le sujet est essentiel pour questionner et comprendre la situation de travail. On pense alors à des compétences qui adhèrent tant à l'action qu'elles forment des compétences implicites ou bien des compétences intégrées. Leplat parle de "compétences incorporées à l'action". Ce sont des compétences "facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte » (Leplat, 1997). Ces compétences tacites font corps avec les actions. Elles sont mobilisées essentiellement dans des situations connues de l'acteur. Ces compétences s'apparentent à des "routines" réalisées sans la nécessité de raisonner. Elles sont habituelles, évidentes et personnelles, agglomérées à son agir.

DES JUGEMENTS PRAGMATIQUES

Pour faire classe, le professeur doit effectuer une délicate opération d'interprétation des situations d'enseignement - apprentissage, des démarches des élèves et des difficultés rencontrées dans la réalisation de leur tâche. Il se formule en pensée des jugements pragmatiques qui peuvent être considérés comme des "métarègles" d'efficacité. Ce jugement est parfois implicite, mais il est toujours un élément organisateur du travail. Il demande un travail d'investigation pour vraiment comprendre comment les personnes s'organisent. Selon Pastré (2011), il faut extraire les jugements pragmatiques exprimés par l'action et/ou par la parole qui permettent de saisir les stratégies, l'expérience personnelle, les heuristiques singulières, une créativité individuelle, bref un modèle opératif suggérant une intelligence du travail et une intelligence au travail, particulières chez chaque praticien. Pastré affirme qu'un "jugement pragmatique" dit quelque chose même de façon implicite. Un jugement peut être un énoncé factuel, un énoncé de circonstances ou un énoncé général qui fonde et justifie les énoncés de circonstances et les énoncés factuels. Un jugement pragmatique n'a pas besoin d'être énoncé explicitement pour être effectif. C'est un jugement d'efficacité pour agir, pour réguler son activité dans le flux didactique, appelant des "microdécisions" indispensables qui nous renvoient aux dimensions de compétences incorporées ou de pratiques clandestines dans le travail (Leplat, 1997). Les jugements pragmatiques soulignent aussi les dimensions de la conceptualisation dans l'action de travail (Vergnaud, 1996) et le propre "arrangement" de l'enseignant pour s'ajuster et piloter la classe et les apprentissages, in fine.

MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE ERGONOMIQUE

Notre méthodologie revendique une approche clinique avec une visée de co-explicitation de la manière d'investir la classe, de façon à faire émerger du "jugement pragmatique" ou des "compétences incorporées". Nous procédons à une première analyse du point de vue de l'intervenant-chercheur, au regard du film d'observation, avec un relevé des déplacements et des placements/stationnements dans l'espace de la classe, des directions du regard et des postures, des communications avec les élèves. La chronique des opérations permet de circonscrire les modes opératoires et les gestes effectifs partant de la réalité concrète qu'offre la vidéo, une réalité néanmoins forcément réduite à un cadrage filmique. Nous inférons alors des prises d'informations, des calculs de l'enseignant en situation, des opérations d'ajustement, des soutiens à l'action des élèves, des stratégies à l'œuvre. Cette somme d'inférences nous permet une modélisation et une intelligibilité de ces données. Nous confrontons ce modèle construit aux propos d'autoconfrontation du praticien.

La seconde analyse du point de vue du praticien s'effectue sur la base d'une analyse thématique des verbalisations d'autoconfrontation (analyse des contenus : ce qui est dit/ pas dit/ entre les lignes/ récurrences, thématiques, logiques profondes, subjectivité, implicites, actes de langage). Nous pouvons alors inférer un relevé de significations et représentations. Cette analyse permet une approche du travail du praticien de son point de vue. Elle souligne son activité cognitive pendant l'action : prise d'information, raisonnement, diagnostic, anticipation, prise de décision. Elle permet de mettre des significations sur des actes.

Les mises en relation entre les analyses d'observations et les analyses d'entretiens d'autoconfrontation nous permettent de vérifier nos hypothèses émises en phase d'observation, et compléter notre modélisation en significations et logiques d'action. Les verbalisations complètent ainsi les observations. Elles permettent aussi d'identifier de nouveaux éléments comme des compétences incorporées et de rediscuter des points précis avec le praticien.

UN JEU DE PRÉSENCE VS ABSENCE DANS UNE DIMENSION VISIBLE VS INVISIBLE

Dans la ville de Saint-Quentin en Yvelines fut filmée l'activité conjointe de l'enseignante Cécile et de ses élèves dans une classe à double niveau de CE1/CE2. La leçon portait sur les adjectifs en étude de la langue. La caméra était fixée au fond de la classe, focalisée sur l'enseignante dont il s'agit de cerner le pilotage.

La présence en classe de Cécile est relativement discrète. Elle prend peu la parole. Elle laisse travailler les élèves en totale autonomie. Elle se déplace toutefois beaucoup avec une grande attention sur ce que font les enfants collectivement et individuellement. Elle circule en classe avec une certaine décontraction, un gobelet de café à la main.

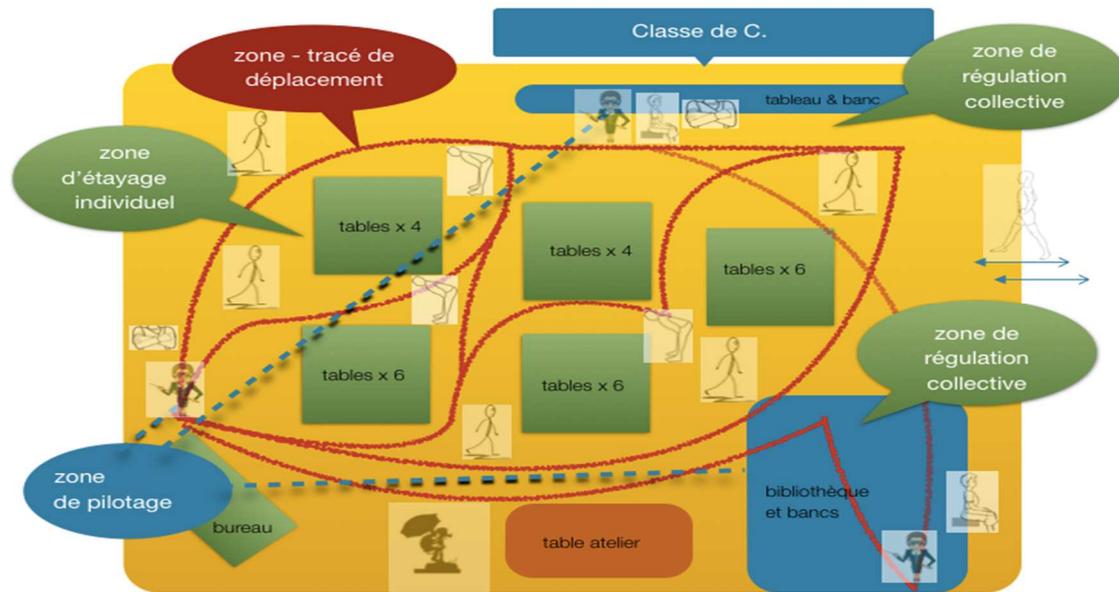
À première vue, son activité enseignante semble inhabituelle, voire quelque peu troublante. Elle questionne, car elle donne l'impression de peu travailler. Mais, ce n'est qu'une impression qui repose sur de simples critères d'appréciation visuelle. On pourrait s'interroger sur son investissement en classe. Que fait-elle ? À quoi pense-t-elle ? Comment s'investit-elle auprès des élèves ? Car pour autant, il se passe quelque chose même si les apparences sont trompeuses. Elle ne finit pas seulement de boire son café. En effet, elle se déplace, s'arrête, scrute, semble même écouter les discussions des élèves qui travaillent en groupe. L'enseignante présente une posture particulière que nous comprenons comme une « mise en scène ». Nous ne pouvons pas imaginer a priori son travail absolument vide de significations.

Les déplacements de l'enseignante sont l'agir visible. Quelle est la "face cachée", la face invisible de son activité ? Pouvons-nous inférer un agir invisible ? Le relevé des observations que nous avons effectué révèle des postes de pilotage de la classe, des itinéraires de déplacements réguliers, des postures d'interaction singulières. Les croquis, que nous dessinons, suggèrent des préoccupations que confirment les directions du regard. La communication s'avère souvent non verbale dès lors que l'on mesure plus finement les attitudes de l'enseignante à partir d'une focalisation sur ses mimiques, ses yeux, ses gestes de la main. Les élèves semblent décoder parfaitement ces signes. Il n'en est pas de même pour le chercheur qui s'interroge sur une "forme d'absence" de la classe, en demi-teinte. Pourtant les adresses du regard sont très présentes, comme les mimiques (dont la teneur est bien difficile à rendre par écrit). Les communications avec les élèves, relativement réduites, ne nous amènent pas à saisir le sens de la manière de travailler de l'enseignante, dont les observations formalisées montrent cependant un agir singulier. L'activité gestuelle et verbale de l'enseignante est pourtant réglée par son activité cognitive. Mais quelle est-elle ? Sommes-nous face à une forme de "présence/absence" dans le jeu des interactions et interrelations dans la classe ?

UNE SCHÉMATISATION DU MOUVEMENT CORPOREL

Notre relevé d'observation nous conduit à la synthèse graphique suivante. Nous repérons à partir du film de l'activité réalisée les déplacements, les stationnements, les directions du regard et les adresses aux élèves. Nous découpons la classe de l'enseignante en plusieurs zones d'occupation et de préoccupations de l'enseignante. Ce graphique a pour l'instant une valeur tout hypothétique.

Tableau 1. Diverses zones d'occupation de la classe



Ce tableau montre les zones de déplacement de l'enseignante (tracé en rouge) qui se comprennent comme des lieux d'observations silencieuses et de prises d'information, les zones de stationnement de l'enseignante (en vert) qui s'entendent comme des endroits d'étayage individuel ou de régulation collective et puis les zones de pilotage (en bleu) qui constituent des lieux de calculs en situation et décisionnels.

Les trajets de sa navigation sont tracés selon la fréquence d'emprunt du parcours. Nous déduisons en fonction des postures et des communications avec les élèves une zone d'étayages individuels (autour des tables de travail des élèves en fonction des demandes des élèves) et une zone de régulation collective à l'endroit de regroupement des élèves où s'effectuent des interactions autour de l'objet de savoir. Trois zones de pilotage correspondent aux stations prolongées de l'enseignante près de son bureau, sur le banc près du tableau, au sein du coin de regroupement au fond de la classe : l'enseignante semble y observer le fonctionnement de la classe. Elle scrute le développement de l'apprentissage référé au milieu didactique établi, de manière à le piloter à la suite de prises d'informations lors de sa navigation entre les rangs. Elle réfléchit vraisemblablement à des ajustements possibles, à des prises de décisions dans la perspective d'une régulation des activités scolaires pour faire apprendre.

Ce schéma souligne les logiques profondes d'une activité enseignante fondée sur l'observation, l'écoute, les calculs décisionnels et les régulations, au sein d'une navigation, entre les espaces de la classe et les temps d'apprentissage, que nous n'avons pas pleinement matérialisée, mesurée et chronométrée.

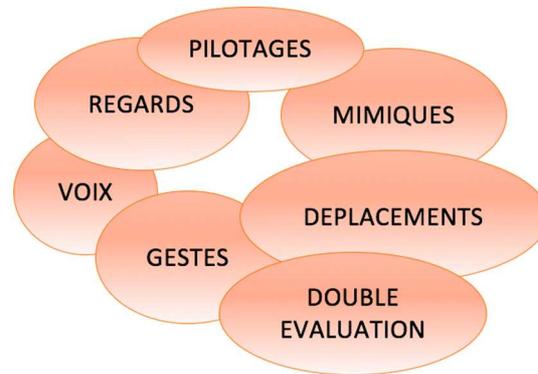
Nos hypothèses sur les postures de l'enseignante demandent à être confrontées aux propos de l'enseignante. Au moyen de la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), l'enseignante est invitée à revivre la situation de classe, à mettre à jour ses intentions, à expliciter la fonction de ses actes. Il s'agit bien de revivre l'action, non de se justifier.

ÉLÉMENTS D'AUTOCONFRONTATION ENTRE LOCOMOTION ET COGNITION

Après une mise en confiance et le développement d'un dialogue favorisant une co-analyse des actions de classe, il nous est permis d'accéder tout d'abord à la genèse de son fonctionnement général, à une réflexion professionnelle liée à l'expérience d'enseignement et enfin à une réflexion sur le cours de ses actions de classe qui sont co-analysées.

Les principales thématiques (tableau 2) relèvent de la gestion de la voix, de celle des déplacements à la fois des élèves et de l'enseignante, du langage non verbal (regards, gestes, mimiques) et du pilotage de la classe (prises d'information, diagnostics, inférences, calculs en situation, prises de décisions). On appréhende ses pensées pendant l'action, la somme de ses anticipations et de ses régulations.

Tableau 2. *Grandes thématiques des verbalisations*



1/ La voix comme outil pour réguler : Très rapidement, les propos de l'enseignante touchent une dimension biographique et expérientielle. Cécile reconnaît des problèmes vocaux qui la conduisent à une modulation de la voix, devenue instrument pour faire classe : "Cela est venu de façon personnelle parce que j'ai eu des problèmes de cordes vocales. Donc, il a bien fallu que je me pose des questions parce que sinon... J'avais des problèmes aux cordes vocales quoi." Cette reconnaissance d'une compétence incorporée relative à la voix forme en l'espèce une prise de conscience d'un agir construit dans l'expérience. Cette manière d'agir, liée à sa trajectoire biographique, organise son intervention : "Effectivement, ça va être moins parler, faire de très courte intervention." En cours d'entretien, il est intéressant d'observer que l'enseignante prend un certain recul qui la conduit à comprendre la voix comme un outil personnel, un organisateur essentiel de son activité : "Et effectivement, j'ai réalisé que c'est aussi un métier qu'on pouvait faire avec "sa" voix. Dans le sens où on met beaucoup de choses dans "sa" voix. J'en suis persuadé. Et puis le fait de beaucoup moins parler aussi. (...) J'essaye de changer de ton, de moduler la voix. " Elle se remémore avoir pris sérieusement en considération l'aspect vocal de la pratique de son métier : "C'est quelque chose, pour lequel je me suis posé des questions. Je l'ai médité".

2/ La mimique pour s'économiser : Son économie de la voix l'amène à développer des stratégies « compensatoires » comme la mimique : "Moi, je ne les appelle jamais de très loin. C'est toujours le sifflet et une fois qu'ils me voient, c'est des signes, c'est des regroupements. Et effectivement, je travaille beaucoup dans la mimique. "

3 / Les gestes qui automatisent la communication : Les écoliers décodent parfaitement le langage non verbal de l'enseignante : "Et c'est drôle, on est vraiment dans l'implicite. Jamais je ne leur ai dit tel signe, ça veut dire telle chose. Alors, c'est vrai si tu leur fais ça, ça veut dire venir, ça, ça peut être claquer dans les doigts. Eux, ils ont vite compris, je ne leur ai jamais expliqué effectivement."

4 / Le regard pour réguler les relations : "Il y a aussi les regards, les yeux. Ils les lisent très vite. (...) Effectivement, ça va dans les deux sens, parce que je peux leur faire un regard noir, un regard doux aussi. (...) C'est vrai que je vais jouer là-dessus aussi. Je vais jouer cette intensité-là aussi."

5 / Le pilotage pour organiser la classe : Dans les zones de pilotage (auprès de son bureau, du tableau, au fond de la classe), son silence indique réflexions et décisions pour réguler selon les informations prises pendant ses déplacements : "j'ai balayé, j'ai pris des tas d'information, j'anticipais." Cécile complète : "je les surveille dans le sens, est-ce qu'il y en a qui sont en difficulté ? Il faut que j'aide les aider. C'est les observer aussi en regardant la façon dont ils travaillent". Elle ajoute : "quand je suis dans mon petit coin, je suis quasiment immobile, j'essaye d'avoir comme ça des repères". L'observation silencieuse organise sa gestion de classe. Les déplacements ainsi que les arrêts offrent à Cécile l'opportunité de regarder les élèves travailler, d'écouter discrètement leurs interactions pour résoudre la tâche scolaire, et ainsi mesurer l'avancée cognitive des activités.

6 / Les déplacements pour faire apprendre : Les déplacements des élèves frappent aussi au regard de ce qui s'observe habituellement dans d'autres classes. Leur nombre comme leur organisation nous conduisent à les penser comme une façon de faire cheminer, physiquement, les élèves dans des zones d'apprentissages, comme si à chaque lieu spécifique où ils se retrouvent, il s'effectue une sollicitation particulière, donc un investissement cognitif spécifique et différent. À sa table, on manipule seul, en petit groupe on échange sur des résultats, en grand regroupement dans un coin de classe on catégorise, dans un autre coin, on systématise dans des exercices oraux. Sur un chemin d'apprentissage, il y aurait des stations, des paliers, l'ensemble formant un processus. D'ailleurs, Cécile explique : " J'ai l'impression de baliser en faisant cela ! Oui, c'est baliser effectivement (...) Oui c'est la dynamique, c'était les balises. C'est aller de l'avant." L'enseignante entend ainsi mettre du mouvement, de la dynamique : " On peut apprendre partout si on s'en donne les moyens, effectivement, il y a différents endroits où on apprend de différentes façons." L'apprentissage est conçu comme une grande "locomotion" pour exercer des activités de pensée sur les objets de savoir à comprendre et à apprendre. La circulation du corps semble faire cheminer la pensée.

7 / La double évaluation pour double réguler : Cécile s'accorde à penser qu'elle travaille selon "deux niveaux de jugement et de prise d'information". Cela forme une compétence implicite de régulation de l'activité enseignante où l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner sont évalués dans une même dynamique : "c'est ça qui va m'apporter effectivement pour savoir si c'est une façon efficace ou pas. Si je vais pouvoir recommencer de cette façon-là (...) Oui, c'est à ce moment-là que je prends plein d'informations." Cette prise de conscience d'une compétence incorporée offre une intelligibilité intéressante de la prestation observée : "Je ne te dis pas que c'est comme ça tout le temps. Mais on en parle là, donc ça me vient. Je pense qu'effectivement, je les observe tout le temps... ça, c'est clair ". Cécile conclut : " Et je pense que c'est cette somme d'informations qui me fait avancer dans ma pratique. Toutes les informations que je prends à ces moments - là. " Cécile évalue en même temps le travail des élèves et son activité même afin de réguler le travail des élèves et le sien dans des temporalités différenciées.

QUELQUES RÉSULTATS D'ANALYSE

UN DOUBLE NIVEAU DE REGULATION

La posture de "méta" régulation qui ponctue la prestation de Cécile et forme une préoccupation majeure semble une signature personnelle, son style (Clot, 2002). Cécile fonctionne sur deux niveaux évaluatifs ou deux niveaux cognitifs pour réguler : elle juge sa pratique et elle évalue le travail des élèves simultanément. Elle est en même temps en autorégulation de son activité d'enseignement et en régulation de l'activité d'apprentissage des élèves. Elle crée un lien entre ces deux pôles, rendus indissociables et évidents pour

Cécile : "ce que je vois de mes élèves, me dit ce que je devrais faire à plus long terme, et dans l'ici et maintenant j'agis cependant de telle manière afin d'ajuster telle tâche ou provoquer telle opération cognitive." Dans le feu de l'action paraît une double réflexion : regarder les autres agir et se regarder soi-même orchestrant leur action, sans concession, avec l'esprit critique et constructif. C'est une faculté qui n'est pas banale, que l'on retrouve dans les situations de débriefing ou de réflexion sur l'action après le feu de l'action (Schön, 1993).

UNE IMAGE OPERATIVE DE LA CLASSE

En outre, Cécile nous explique posséder une image opérative (Ochanine, 1977) de sa classe, une forme de catégorisation spatiale avec ces mots : "il y a beaucoup de déplacements dans tout ça, dans mon esprit, j'ai des étiquettes au-dessus de chaque emplacement." Cécile possède ainsi une vision "déformée" de sa classe. C'est une déformation pragmatique de façon à utiliser avec efficacité et à dessein les différents lieux de la classe, d'y circuler et faire circuler les élèves, d'y stationner et de regrouper la classe en certains endroits afin de solliciter des tâches particulières. C'est un outil de pilotage des régulations du travail des élèves selon ses prises d'information, mais aussi afin d'autoréguler son travail d'enseignante. L'image opérative sélectionne les éléments essentiels pour exécuter le travail, supprime le "bruit informationnel". Finalisée par l'action, cette présente image d'étiquetage des lieux légitime les placements et les déplacements, elle permet de travailler mieux et plus vite. Elle nous renvoie au principe de positionnement tactique ou stratégique énoncé par Duvillard (2016) comme l'un des cinq marqueurs fondamentaux de l'action d'un enseignant, aux côtés de la posture gestuée, de la voix, du regard et de l'usage du mot.

UNE AGILITE COGNITIVE PLURIDIMENSIONNELLE

Dans la suite de ses propos, Cécile exprime la sensation d'être multiprésente, en multiactivités, c'est-à-dire d'effectuer une grande diversité d'actions, de cumuler des préoccupations et des logiques d'enseignement qui se combinent dans un « multi-agenda » (Bucheton, 2009) : "ce qui est fascinant c'est ce côté, tu expliques quelque chose, tu es dans l'apprentissage et puis untel il parle, hop, rappel à l'ordre, hop, tu reviens à l'apprentissage." L'enseignante souligne une agilité cognitive, une fluidité dans l'alternance et l'entrelacement des actions. C'est une forme automatisée de l'agir entre des logiques en tension (Altet, 2008), à plusieurs niveaux de gestion des contenus et de classe : "moi, j'ai l'impression d'être partout et de faire plusieurs choses à la fois." Le travail des enseignants consiste en effet à gérer simultanément diverses préoccupations de plusieurs niveaux : les contenus et les tâches, l'espace-temps, les relations humaines, et la dimension de formation des concepts.

L'EMERGENCE D'UN STYLE A PARTIR DE DIFFICULTES PERSONNELLES

Cécile prend conscience, rapidement, que "des problèmes personnels font que..." Des problèmes de vue engendrent le choix de l'affichage au détriment de l'utilisation du tableau noir. Ces affichages servent aussi de mémoire de classe et d'outils de synthèse pour les élèves. Ses problèmes de cordes vocales la conduisent à préférer le langage non verbal, à jouer avec le corps (notamment les bras, des effets de mime). Elle installe une forme de "théâtre" de mime, de regard, de murmures, de silences et de déplacement qui participe de la régulation du climat scolaire et des activités scolaires. L'ensemble de ses difficultés stylise une activité enseignante (Clot, 2002), lui donne un sens, une âme. On apprécie, ainsi, comment un empêchement accepté et travaillé peut enrichir son répertoire de compétences. Des habitudes de travail deviennent des compétences implicites, automatisées à un degré qui exige de les décortiquer. La difficulté provoque des effets inattendus, façonne une personnalité et une expertise professionnelle distinctives.

DE L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE EN DISCUSSION

Rappelons notre problématique, inscrite dans les débats actuels sur le développement professionnel enseignant autour du modèle du praticien réflexif (Schön, 1993). Nous tentons de "faire parler" le travail des enseignants en articulant l'observation mesurée et l'entretien qualitatif d'autoconfrontation. Nous nous interrogeons essentiellement sur la méthodologie, à la fois, nous semble-t-il, utile en recherche et en formation dans les visites formatives des enseignants stagiaires. L'objectif est de faire émerger à la conscience des professeurs experts des logiques profondes, des jugements pragmatiques ou des compétences incorporées qui donnent une signification à l'agir enseignant en situation pour mieux le maîtriser, le reproduire et in fine affiner sa perception des situations et élargir son champ de préoccupation : une façon de se professionnaliser. Concernant les enseignants novices, il s'agit de faire émerger leurs gestes d'enseignement en construction, leurs manières de prendre des décisions, la nécessité de bien planifier pour mieux penser, en situation, de ce qu'il advient et piloter efficacement le cours des choses : une manière d'acquérir une professionnalité. La question se posant est de savoir comment confronter aux hypothèses de l'intervenant-chercheur le discours de l'enseignant.

Notre étude empirique a montré une façon de co-construire du savoir professionnel sur une situation scolaire. La confrontation entre les croquis de l'agir (formalisé autant que faire se peut) et le discours de l'enseignant sur la trace de son activité (restreint autant que faire se peut au film même) est apparue comme heuristique autant pour le chercheur-formateur que l'enseignant. Elle a permis d'insister sur certaines actions, sur certains points saillants de la situation de façon à interpellier du préréfléchi, du routinier, de l'implicite. Des hypothèses sont confirmées ou invalidées. Des malentendus disparaissent. Nous sommes dans un espace d'explicitation entre "l'agissant observé" et le "pensant énoncé". Il faut bien sûr s'y garder des tentations de surinterprétation et laisser les jugements pragmatiques appréhendés éclairer l'agir. Les gestes, les déplacements, les regards, les mimiques et les intonations de la voix ont révélé leurs significations, à la fois leur usage et leur genèse. Ainsi, nous avons compris comment des difficultés personnelles façonnent, voire stylisent un agir enseignant. Rappelons-nous la biographie de Célestin Freinet, qui blessé à la guerre a vu se limiter sa capacité à parler longtemps, ce qui fut à l'origine d'une grande inventivité pédagogique. L'intérêt de cette co-construction est d'accéder à la conceptualisation dans l'action de l'enseignant. Celle-ci forme la source de bien des modes opératoires, des décisions ou des stratégies.

Retenons qu'avant l'entretien d'autoconfrontation, l'intervenant-chercheur esquisse une signification hypothétique de l'agir examiné avec des schémas, des plans-séquences. Il dessine les différents déplacements. Il marque les lieux fréquents de stationnement et il flèche les directions des regards. Il note aussi les diverses postures du corps de l'enseignant en classe (debout, assis, bras croisés, penché...). Puis, il synthétise ces données en catégorisations objectives (par exemple "déplacement régulier devant le tableau, bras croisés, regard enveloppant la classe") de manière à spécifier l'agir enseignant dans ce qu'il donne à voir. Les tracés, les croquis et les séquences filmées favorisent une prise de distance pour l'enseignante et un discours sur son activité.

Pendant l'entretien, le praticien est placé dans une situation d'évocation (Vermersch, 1994). Il va revivre l'épisode vécu dans une parole incarnée sollicitée par des questions "sensorielles" ou "compréhensives". Le sujet retrouve des sensations, des affects, des pensées dans une reconstruction de l'action passée qui lève des implicites et révèle des prises de conscience. La confrontation des points de vue, celui de l'acteur et celui de l'observateur, rend possible la compréhension de nouvelles choses. Ce modèle heuristique permet en outre de réorienter ou maintenir la discussion, de réduire les digressions, les évitements, les silences en

ramenant le praticien sur les traces filmiques de l'activité ou les traces schématisées/mesurées d'observation. Il se co-construit une intrigue de l'activité réalisée au sens de Pastré (2011).

CONCLUSION

L'expérience de travail, l'intelligence des situations et la créativité des individus exigent d'être constituées en objet de façon à être reconnues d'abord par le praticien et ensuite par sa communauté de praticiens d'appartenance. Il n'y a de réel apprentissage par la situation de travail que s'il existe une prise de conscience personnelle de sa manière singulière de faire son travail. Naviguer, par exemple, en classe de façon discrète, sans mot dire, mais attentive à tout ce que disent ou non les élèves en situation de résolution de problèmes de façon à se donner les moyens de piloter un ajustement de la tâche scolaire forme un savoir d'action. C'est un apprentissage incident qui risque de ne guère se transformer en savoir d'action partagé à la fois par l'enseignante et une communauté de praticiens s'il n'a pas été construit en objet à regarder, exprimer et comprendre. Un apprentissage par la situation de travail n'existe réellement qu'à la condition de passer de l'incident, de l'implicite, à l'explicite, au conscientisé. Cette transition suppose une construction intentionnelle et la reconnaissance d'une conceptualisation dans l'action au sens de Vergnaud (1996). La difficulté est de concevoir des outils pertinents pour faire parler le travail des individus. Enfin, le praticien gagne à développer sa capacité de réflexion sur son activité avec une procédure outillée, tout comme une capacité de réflexivité avec un regard outillé sur soi-même. La capacité à tirer un profit de son expérience passée s'apprend.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet M. (2008). Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans un débat scientifique en cycle 3. Dans I. Vinatier et M. Altet (dir.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Bucheton D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3, 29-48.
- Clauzard P. (2008). *La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante*, Thèse non publiée. Paris, France : Conservatoire des Arts et Métiers.
- Clot Y. (2002). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Duvillard J. (2016). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. Paris, France : ESF Editeur.
- Hatchuel A., Weil B. (1992). *L'expert et le système. Quatre histoires de systèmes-experts*. Paris, France : Editions Economica.
- Leplat J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Ochanine, D. (1977). *L'image opérative*. Séminaire au laboratoire de Physiologie du Travail – Ergonomie du CNAM. Paris, France (non publié).
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Perrenoud P. (2010) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, France : ESF Editeur, 5e éd.

Schön D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec, Canada : Éditions Logiques.

Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris, France : ESF.

Vermersch P. (2005) "Prendre en compte la phénoménalité. Propositions pour une psychophénoménologie." *Revue d'intelligence artificielle*, 19(1-2).

Vergnaud G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans Barbier J.M., (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, France : Presses Universitaires de France.