HAL open science

Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle

Roland Goigoux, Claire Margolinas, Serge Thomazet

To cite this version:

Roland Goigoux, Claire Margolinas, Serge Thomazet. Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle : L'activité professionnelle des instituteurs maîtres formateurs entre développement et transmission. Bulletin de psychologie, 2004, 57 (1) (469), pp.65-70. hal-00922508

HAL Id: hal-00922508

https://hal.science/hal-00922508

Submitted on 9 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Goigoux, R., Margolinas, C., & Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie, 57*(Numéro spécial : Fonctionnement / développement : perspective historico-culturelle), 65-70.

L'activité professionnelle des instituteurs maîtres formateurs entre développement et transmission

Roland Goigoux, Claire Margolinas et Serge Thomazet*

PROBLÉMATIQUE

Cette recherche porte sur les pratiques des maîtres formateurs, instituteurs polyvalents exerçant en classe de cours préparatoire et associés à la formation initiale des nouveaux enseignants. Elle est réalisée en collaboration avec cinq enseignants « experts », disposant de dix à trente ans d'expérience et dont les compétences sont reconnues et certifiées. Elle vise à identifier leurs savoirs de métier et à les rendre explicites afin d'en faciliter le développement et la transmission ; elle cherche également à en cerner les principaux déterminants, c'est-à-dire les contraintes et les ressources qui influent sur cette activité professionnelle. Dans ce but, elle s'attache à établir des comparaisons entre l'enseignement des mathématiques et du français afin de distinguer ce qui est commun à diverses situations d'enseignement et ce qui est spécifique, au sens de dépendant d'un contenu disciplinaire donné.

Pour atteindre nos objectifs, nous combinons les conceptualisations et les méthodologies des didactiques du français (Goigoux, 2000) et des mathématiques (Margolinas, 2000) et celles de la psychologie ergonomique (Leplat, 1997 ; Clot, 1999). Dans ce cadre théorique, nous considérons que l'activité d'enseignement se caractérise d'abord par sa multifinalité qui engendre pour

chaque maître de nombreux conflits de critères. Nous cherchons à identifier lesquels, à comprendre comment chaque maître les règle et en fonction de quoi.

Nous nous efforçons donc d'identifier les connaissances et les conceptions des enseignants et d'analyser leur parole afin d'éviter de se méprendre sur leurs intentions (qui ne se réduisent pas seulement à faciliter les apprentissages des élèves) et de mieux appréhender leur expertise professionnelle (qui détermine la qualité des apprentissages des élèves). Nous nous attachons en particulier à identifier les buts conscients qui orientent leurs actions (Léontiev, 1975). Ces buts, qui sont le fruit d'une redéfinition personnelle des tâches attendues par l'institution scolaire, sont multiples et souvent concurrents, ce qui crée des dilemmes dont nous étudions la résolution.

MÉTHODOLOGIE

Constitution d'un collectif d'analyse du travail

Ce collectif est composé des trois auteurs de cette publication et de cinq enseignants : le temps consacré à la recherche est considéré pour tous comme un temps de travail rémunéré. Les maîtres-formateurs sont des volontaires réunis à la suite d'un appel d'offre. Pour augmenter les possibilités de comparaison, nous avons choisi des maîtres enseignant à un même niveau de la scolarité élémentaire (le cours préparatoire) que nous avons filmés lors de séquences ordinaires d'enseignement, à la même période de l'année scolaire (début du deuxième trimestre).

Recueil initial des données

* Laboratoire PAEDI (Processus d'action des enseignants : déterminants et impacts), IUFM d'Auvergne, 20, avenue Bergougnan, 63039 Clermont-Ferrand Cedex 2.

Enregistrements vidéo de séquences d'enseignement

Chaque enseignant a été filmé lors de la réalisation de deux séquences de lecture et de deux séquences de mathématiques. Nous disposons donc de vingt séquences, soit environ vingt heures d'enregistrement.

Entretiens d'auto-confrontation simple

Chaque maître a été incité à commenter sa propre activité, restituée par la vidéo, au fur et à mesure de son déroulement. Ces entretiens en tête-à-tête avec un chercheur avaient pour but de repérer les niveaux conscients de l'activité de l'enseignant et les objectifs d'action qu'il se donnait à lui-même. Ils ont été conduits dans le même esprit que ceux élaborés par la psychologie ergonomique (Clot et Faïta, 2000 ; Goigoux, 2002) mais s'en écartent sur un point important. D'ordinaire en effet, ce sont les chercheurs qui définissent la nature des problèmes à élucider ou les aspects de l'activité à commenter. Dans notre cas, c'est le maître qui verbalise les éléments qui lui semblent importants en essayant, à notre demande, de centrer son attention et ses commentaires sur les éléments invariants de son activité. Il peut ainsi expliquer en quoi le déroulement des séquences observées est habituel et dans quelle mesure ses propres comportements sont similaires à ceux qu'il peut avoir lors d'autres séquences comparables. Il nous indique de la sorte les éléments qui lui semblent révélateurs de sa manière de conduire les séquences didactiques et, plus généralement, de « faire la classe ». Ces entretiens, enregistrés au magnétophone, ont duré une trentaine d'heures au total.

Les entretiens d'auto-confrontation croisée

Ces nouveaux entretiens, conduits collectivement, ont permis à chaque enseignant, à tour de rôle,

de commenter l'activité vidéoscopée d'un autre enseignant du groupe. Chacun a regardé seul et intégralement une séquence réalisée par un de ses collègues et a choisi vingt minutes d'extraits qu'il a ensuite présentées au collectif. Lors de cette projection, il interrompait le flux des images pour exposer les réflexions que lui inspirait l'observation des actions de son collègue et il précisait en quoi elles faisaient écho, par similitude ou par contraste, à ses manières de faire, à ses interrogations, à ses convictions ou à ses valeurs. Cette présentation commentée était suivie d'une réaction de l'enseignant présent à l'écran, puis d'un débat entre les cinq enseignants, animé par l'un des chercheurs, d'une durée cumulée de dix heures. Le cadre dialogique ainsi élaboré a été propice au développement de véritables controverses professionnelles (Clot, Prot et Werthe, 2001).

Un système de protocoles dynamique

L'ensemble ainsi constitué, composé d'enregistrements visuels et sonores, de prises de notes et de retranscriptions partielles de séquences ou d'entretien, formait un vaste système de protocoles (Tavignot, 1997) qui s'est encore enrichi lors de la phase d'analyse des données initiales. En effet, dès que les chercheurs ont commencé à analyser les données recueillies, ils ont rédigé des synthèses et des analyses qu'ils ont adressées aux enseignants, soit individuellement, soit collectivement, selon la « section » (Leutenegger, 2000) du système de protocoles qu'ils avaient explorée. Ces écrits intermédiaires ont été le point de départ de nouveaux entretiens, enregistrés à leur tour, entre chercheurs et enseignants. Autrement dit le dispositif, fonctionnel pendant deux voire trois années, est en constante évolution. Et dans tous les cas, la parole des chercheurs constitue l'un des éléments du système de protocoles soumis à l'analyse de tous.

EXEMPLE D'ANALYSE : MISE EN ÉVIDENCE DE NORMES PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES

Cadres d'analyses

Deux ensembles d'analyses croisées sont en cours :

- des analyses didactiques du déroulement des séquences enregistrées permettent de reconstituer le milieu (au sens de Brousseau, 1998; Margolinas, 1995) auxquels les élèves et les maîtres sont confrontés, ainsi que les activités cognitives des élèves qui sont sollicitées par les maîtres (Vergnaud, 1996 ; Goigoux, 2001).
- des analyses de psychologie ergonomique sont centrées sur la manière dont les enseignants définissent leurs propres objectifs et sur les principes qui assurent la cohérence interne de leur intervention, au carrefour de leur histoire singulière et de celle de leur profession.

Dans le cadre restreint de cette publication, nous n'en donnerons qu'un exemple, prenant appui sur notre catégorisation[1] des verbalisations des enseignants lorsque ceux-ci commentent la part de leur activité qui est orientée [2] vers les apprentissages des élèves (figure 1).

[1] Cette catégorisation est issue d'une modélisation (en sept niveaux) des interactions en classe plus complexe, qui permet de reconstruire le milieu des interactions pour le professeur et l'élève (Margolinas 2002).

[2] D'autres outils sont utilisés pour étudier comment cette activité est également orientée vers soi (aspects physiques ou psychiques : fatigue, stress, accomplissement de soi, etc.) ou vers les autres acteurs de la scène scolaire (parents d'élèves, hiérarchie, collègues, etc.).

- +3 Valeurs et conceptions sur l'enseignement/apprentissage
  - Ce que disent les maîtres de leur projet éducatif: leurs valeurs éducatives, leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement
- +2 Projet didactique global
  - Ce que disent les maîtres de leur projet didactique global dans lequel s'inscrit la séquence observée: notions à étudier et apprentissages à réaliser
- +1 Projet didactique local
  - Ce que disent les maîtres de leur projet didactique pour la séquence observée
- 0 Réalisation
  - Ce que disent les maîtres de leurs interactions avec les élèves et de leurs prises de décision dans l'action
- -1 Observation de l'activité des élèves
  - Ce que disent les maîtres de ce qu'ils perçoivent et de ce qu'ils font de ce qu'ils perçoivent de l'activité des élèves

Figure 1. Quatre niveaux d'analyse explicite de leur propre activité par les enseignants (part de l'activité orientée vers les apprentissages des élèves)

Un incident critique

Dans l'auto-confrontation croisée, Martine présente une leçon de lecture réalisée par Marie-Hélène. Elle le fait de manière très critique, sur deux points principaux : les prises de parole de Marie-Hélène face aux enfants (elle lui reproche de leur dire souvent « non » et de se mettre en avant en disant : « moi j'ai pensé que ») et la longueur excessive du temps d'oral consacré à la lecture des images. Cet incident est critique au sens où Martine dévie de la tâche proposée et se place en position de jugement de la pratique de Marie-Hélène, ce qui rend cette dernière très mal à l'aise. Comment interpréter cet incident ? L'habitude qu'ont les maîtres-formateurs de conduire des critiques de leçons réalisées par des débutants suffit-elle à expliquer ce glissement de tâche ? Pour le savoir nous avons parcouru tout le système de protocoles à la recherche d'indices susceptibles de nous éclairer.

Construction des points de vue pédagogiques et didactiques de Martine

Dans un entretien d'auto confrontation simple, Martine, qui n'enseigne au cours préparatoire que depuis deux ans, indique qu'elle est en recherche d'une amélioration de sa propre pratique. Elle est très critique envers elle-même sur deux points principaux : elle se trouve trop directive et elle ne se trouve pas toujours efficace (« j'ai tendance à en rajouter » dit-elle). Si l'on examine ce que Martine reproche à Marie-Hélène, on constate que ce sont les mêmes points qui sont repris.

- Émergence d'une norme pédagogique

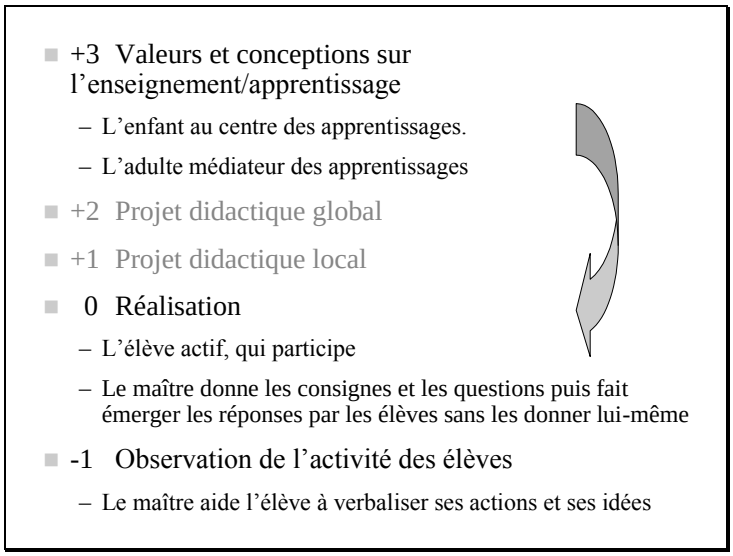

Figure 2. Une norme pédagogique

Du point de vue de la relation pédagogique, les valeurs qui sont considérées comme partagées par Martine et Marie-Hélène (prescrites par l'institution scolaire) accordent *a priori* une place centrale à l'enfant dans les apprentissages, et une place de médiateur au maître (figure 2, niveau +3). Pour Martine, tout se passe comme si ces valeurs partagées impliquaient directement, sans conversion dans des projets didactiques (niveaux 2 et 1), une réalisation effective univoque (niveau 0).

- Émergence d'une norme didactique

- +3 Valeurs et conceptions sur l'enseignement/apprentissage
  - Les enfants doivent savoir lire à la fin du CP (code, sens)
- +2 Projet didactique global relatif à la lecture
  - L'utilisation d'un album permet de motiver la lecture
- +1 Projet didactique local : le travail du code, le sens (d'un texte simple)
  - Moyen: les illustrations de l'album permettent de faire des hypothèses sur le texte
  - Moyen: le texte de l'album introduit une attente sur le déroulement de l'histoire
- 0 Réalisation
  - Déroulement temporel, compatible avec l'objectif principal et les moyens
    - Env. 10 minutes de présentation et hypothèses sur le texte
    - Env. 20 minutes de lecture individuelle
    - Env. 15 minutes de lecture collective (code, sens)
    - Env. 10 minutes d'étude de points particulier du texte
- -1 Observation de l'activité des élèves

Figure 3. Une norme didactique

La stabilité du déroulement des leçons de lecture de Martine (au mois de janvier) nous permet d'identifier sa conception didactique globale (figure 3. niveau +2) : utilisant un album [3] comme support didactique réputé motivant, le travail sur l'illustration incite les élèves à émettre des hypothèses sur le texte (niveau +1) qui sont progressivement vérifiées grâce au décodage des mots (niveau 0). Quand elle prend connaissance de la leçon de lecture de Marie-Hélène, Martine croit reconnaître le même projet didactique global (utilisation d'un album) et le même début de déroulement, elle s'attend donc à un déroulement « canonique » (figure 3. niveau 0), similaire à celui qu'elle considère souhaitable pour toute séquence de découverte de texte. C'est pourquoi elle juge que Marie-Hélène consacre beaucoup trop de temps (30 minutes) à cette phase d'étude des illustrations et trop peu (20 minutes) à la lecture du texte : elle impute cette « maladresse » à des raisons matérielles. En d'autres termes, elle se méprend sur le projet didactique global de Marie-Hélène dont elle ne soupçonne pas qu'il puisse être différent du sien.

[3] Livre de littérature jeunesse, qui comporte à la fois du texte et des illustrations, qui n'est pas conçu comme un instrument d'enseignement.

Construction des points de vue pédagogiques et didactiques de Marie-Hélène

Quels sont les projets de Marie-Hélène ? Dans l'auto-confrontation croisée, Marie-Hélène répond à Martine : (i) que l'album choisi ne se prête pas à un travail classique, mais qu'il a représenté une véritable aventure pour la classe ; (ii) que ce jour là le travail de lecture n'était pas primordial (le texte est répétitif et les enfants connaissent déjà la plupart des mots voire des phrases) ; (iii) qu'il y a des moments où il y a une vérité et pas deux et que le maître doit pouvoir dire « non » et donner son interprétation ; (iv) que les enfants n'ont pas réagit négativement et qu'ils sont restés attentifs et intéressés (c'est l'argument principal, qui revient à plusieurs reprises). Autrement dit, elle répond au niveau +3, sans élucider son projet didactique global (niveau +2). Le malentendu va subsister.

Conception pédagogique de Marie-Hélène

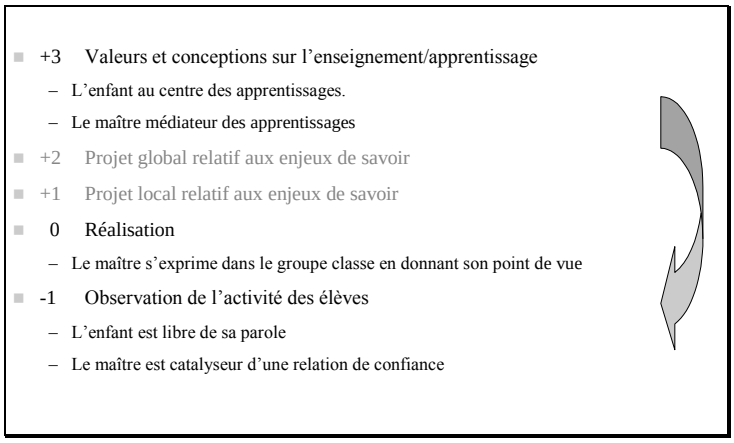

figure 4. Conception pédagogique de Marie-Hélène

La vidéo de la leçon de lecture de Marie-Hélène permet de constater que le long moment d'oral consacré à l'étude des illustrations est très investi par les enfants qui participent beaucoup et qui s'efforcent d'esquiver la lecture du texte ; l'ambiance de classe peut être qualifiée (par le

collectif des enseignants) de sereine.

Dans l'auto-confrontation simple, Marie-Hélène considère qu'elle cherche trop à amener les enfants sur son terrain (« je m'obstine »), mais elle insiste sur le fait qu'elle reconnaît bien dans cette séance le fonctionnement normal de sa classe et la façon d'intervenir des enfants. C'est une séance ordinaire à tout point de vue, ce n'est pas une leçon « modèle » et ce n'est pas la plus réussie de l'ensemble des séances de lecture de l'album choisi. Dans l'entretien de synthèse, Marie-Hélène insiste également sur l'importance de la relation de confiance et de plaisir d'être ensemble qu'elle cherche à installer dans sa classe dès le tout début de l'année. Ainsi, même si elle partage les valeurs et les conceptions de Martine (figure 4, niveau +3), la façon dont elle envisage leur réalisation et dont elle en vérifie la réalité (figure 4, niveaux 0 et -1) est très différente de celle de sa collègue (figure 2, niveaux 0 et -1).

Projet didactique global de Marie-Hélène

figure 5. Un projet didactique de Marie-Hélène

La leçon de lecture observée se situe au milieu de l'étude d'un album [4], très chargé symboliquement : des enfants font des tours de manège et, à chaque tour, ils grandissent et franchissent tous les âges de la vie. Les textes sont assez répétitifs, l'essentiel du sens et de la symbolique se trouvent dans les illustrations. Le choix de cet album repose sur un projet de lecture littéraire, basé sur un travail d'interprétation, très différent du projet de Martine, plus centré sur la compréhension (figure 3). C'est ce choix que Martine n'a pas identifié et qui lui fait dire qu'elle n'a « rien compris » à la leçon de Marie-Hélène. Dans l'entretien de synthèse, cette dernière insiste en effet sur l'importance du littéraire dans le développement intellectuel de l'enfant et revendique cet objectif ambitieux dès le cours préparatoire.

CONCLUSION

Bien qu'aucun questionnement préalable des chercheurs n'incite les enseignants à définir leurs projets pédagogiques ou didactiques (la méthodologie d'auto-confrontation simple se focalisant sur le niveau 0 de la réalisation), ceux-ci explicitent abondamment leurs intentions d'enseignement lorsqu'ils redécrivent leur travail quotidien en s'adressant au chercheur. Toutefois il ne le font plus lorsqu'ils se retrouvent entre collègues, considérant implicitement que celles-ci sont transparentes ou partagées. Ce qui, de toute évidence, n'est pas le cas, ainsi que l'exemple précédent permet de l'illustrer. La controverse cède alors le pas au malentendu qui semble ne pouvoir être levé sans l'intervention d'une tierce personne, chercheur et/ou formateur, engagé dans un processus d'élucidation des pratiques professionnelles.

[4] Olivier Douzou et Eric Lejonc, 1995, Tour de manège, Editions du Rouergue, 48 p.

Brousseau (Guy).– *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998.

Clot (Yves).– *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF, 1999.

Clot (Yves) et Faïta (Daniel).– Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 2000, p.7-42.

Clot (Yves), Prot (Bernard) et Werthe, (Christiane).– Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, *Éducation permanente*, *146*, 2001.

Goigoux (Roland).– *Enseigner la lecture à l'école primaire,* Habilitation à diriger les recherches, Saint Denis, Université Paris 8, 2000.

Goigoux (Roland).– Lector In Didactica, dans Bernié (Jean-Paul), *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2001, p.129-153.

Goigoux (Roland).– Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie, *Revue française de pédagogie*, *138*, 2002, 125-134.

Léontiev (Anton).– *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Éditions du Progrès, 1975.

Leplat (Jacques).– *Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF, 1997.

Leutenegger (Francia).– Construction d'une " clinique " pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels d'enseignement, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 20, 2, 2000, p. 209-250.

Margolinas (Claire).– La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations, dans Margolinas (Claire) *Les débats de didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1995, p. 113-158.

Margolinas (Claire).– La production des faits en didactique des mathématiques, *Actes du séminaire du LIREST*, Cachan, École Normale Supérieure, 2000, p. 33-55.

Margolinas (Claire).– Situations, milieux, connaissances : analyse de l'activité du professeur, *Actes de la 11ème Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 2002, p. 141-156 et CD-Rom

Tavignot (Patricia).– Macro-système de protocoles dans le cadre théorique de la transposition didactique, dans Brun (Jean), *Analyse de protocoles entre didactique des mathématiques et psychologie cognitive.* Vich : Interactions didactiques, 1997.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation, dans Barbier (Jean-Marie), *Savoirs théoriques et savoirs d'action,* Paris, PUF, *1996*, p. 275-291.