

L'analyse des traitements des imprévus au service du développement professionnel des enseignants

Alain JEAN
IUFM Université Montpellier II
LIRDEF, équipe d'accueil 3749
alain.jean@montpellier.iufm.fr

Richard ÉTIENNE
Université Paul Valéry Montpellier III
LIRDEF, équipe d'accueil 3749
rietienne@wanadoo.fr

RÉSUMÉ • Les recherches que nous avons menées sur les imprévus surgissant en situation de classe ont montré que les traitements qui leur sont accordés étaient révélateurs de logiques profondes, de représentations de la discipline enseignée et de la (ou les) didactique(s) associée(s). D'autre part, le nombre d'imprévus repérés en situation de travail enseignant quelle que soit la discipline est tel que leur survenue apparaît comme la préoccupation centrale des enseignants en formation ou de ceux nouvellement nommés. Le concept d'imprévu est lié à la différence essentielle entre travail prescrit et travail réel de l'approche de l'analyse du travail. Nous avons mis en évidence deux types d'imprévus : les imprévus fondateurs et les imprévus secondaires. Nous nous proposons de montrer qu'ils mettent en relation didactique disciplinaire et didactique professionnelle. Du point de vue de la didactique professionnelle, la conceptualisation d'une situation imprévue est centrale pour que le traitement adopté soit efficace et ajusté. Le rôle des indicateurs pris dans la situation est essentiel et surtout leur choix, qui associé à des concepts théoriques et pragmatiques (Pastré, 2005), déclenche en regard de classes de situations des traitements différents selon le développement professionnels des enseignants concernés.

Nous avons fait apparaître des combinaisons de gestes professionnels d'ajustement qui auraient tendance à se reproduire selon les disciplines ou des domaines disciplinaires.

Notre communication propose de présenter un dispositif centré sur le recueil et l'utilisation des imprévus. Il a été conçu à partir de recherches que nous avons menées. Ainsi, des groupes de simulation vidéo (GSV) présentent aux étudiants des situations vécues par des enseignants en formation. Les imprévus ont été choisis afin d'aborder des thèmes sélectionnés dans les savoir-faire présentés dans le cahier des charges des IUFM (MEN, 2006).

La genèse de ce dispositif adossé à la didactique professionnelle est également liée à certaines postures de résistance à la formation que nous avons repérées dans une précédente recherche. Le concept de création de zones artificielles d'incertitude (Crozier et Friedberg, 1997) a également contribué à la conception de ce dispositif.

Depuis leur mise en œuvre, les groupes de simulation vidéo ont fait l'objet de recherches au sein de notre laboratoire TF&Df (Travail Formation et développement), notamment en utilisant les données d'autoconfrontations (Clot, 1996) impliquant les formateurs et, les étudiants.

MOTS-CLÉS • imprévus, développement professionnel, formation initiale, didactique professionnelle, simulation vidéo.

Introduction

Dans le but d'améliorer les dispositifs de formation initiale, destinés aux professeurs stagiaires de l'IUFM de Montpellier, en 2003, nous avons mené une enquête auprès d'eux. Parmi les réponses qui apparaissaient le plus souvent, figurait l'importance des écarts entre leur fiche de préparation et les situations qu'ils vivaient en classe. Sans systématiquement remettre en question l'utilité de la fiche de préparation, les imprévus survenant en classe avaient de façon très nette une connotation négative. Ces enseignants débutants estimaient que ces écarts avaient tendance à montrer leur incompetence à préparer et à mener des situations de classe. De fait, les préparations étaient souvent épurées, de façon illusoire, de tout risque d'écart au prescrit. Cette tendance était accentuée lors de visites par les formateurs IUFM.

L'utilisation du concept d'imprévu en formation, s'est alors imposé du fait même de son importance pour les enseignants débutants. Nous avons alors élaboré un premier dispositif de visite centré sur ce concept, puis un second les Groupes de Simulation Vidéo (GSV) utilisant la survenue d'imprévus en tant que départ de simulation. Depuis la réforme de la formation des enseignants mise en œuvre à la rentrée universitaire 2010, nous essayons, avec beaucoup de mal, de transférer ces dispositifs dans les cadres du MEF et de celui de la formation des professeurs stagiaires.

1. Emergence de l'imprévu comme opportunité de formation

Nous avons alors décidé de mener en 2005¹ une recherche sur le concept d'imprévu, et par la même occasion de vérifier les résultats de cette enquête. Notre question de recherche était la suivante : comment les professeurs stagiaires, que nous avons appelés novices, traitaient-ils les imprévus surgissant en classe ? L'hypothèse liée à cette recherche était que l'analyse des traitements de ces imprévus pourrait constituer une amélioration sensible pour la formation des enseignants de technologie. Cette recherche a confirmé l'importance que revêtaient les imprévus pour ces enseignants novices. Nous qualifions l'imprévu comme « toute action, réaction d'un élève de l'enseignant ou du monde extérieur à la situation de classe sortant de la planification de l'enseignant ». Si cette définition ne donne pas à l'imprévu un caractère systématiquement dramatique, certaines façons de traiter certains imprévus, peuvent conduire à des situations réellement difficiles. Nous avons effectués des analyses de situations de classe assurées par des enseignants en formation, mais également par des enseignants confirmés. Nous avons montré la réalité d'un triptyque imprévu/phénomène/événement (Jean, 2009). L'enseignant ayant perçu l'imprévu a le choix entre l'ignorer en lui laissant son statut d'imprévu, et l'utiliser en le transformant de telle sorte qu'il prenne de l'importance dans la classe, qu'il fasse acte dans la situation éducative. Nous avons nommé le résultat de cette transformation « périphénomène », dans le sens qu'il était porté à la vue de tout ou partie des élèves de la classe. L'événement pris au sens de Ricoeur, représente, lui, plus qu'un simple imprévu, il est ce que l'enseignant ne comprend pas, ce qu'il n'imaginait pas pouvoir se produire, ce qui sort du champ de ses possibles. Ainsi, l'un des effets de la formation sur le développement professionnel des stagiaires pourrait être entendu comme la diminution de leur répertoire d'événements au profit de celui des simples imprévus.

Sans rentrer dans les détails, car ce n'est pas le but de cet article, les principaux résultats que nous avons obtenus sont les suivants :

Tout d'abord en termes quantitatifs dans les enseignements menés en collège dans le second degré, il apparaît en moyenne 100 imprévus par heure de cours, et ce quelle que soit la discipline enseignée. Il est vrai que les disciplines littéraires en comptent en peu moins, mais l'ordre d'idée est tout de même respecté. Ce nombre élevé est en corrélation avec la préoccupation centrale révélée par le questionnaire. D'autre part, il s'est avéré qu'entre 50 et 90% du temps de classe était consacré aux traitements de ces imprévus. De pareils résultats obtenus pour des situations menées par des professeurs stagiaires en formation, ne pouvait que nous interroger à propos des plans de formations, (nous parlerons actuellement de contenus de maquettes de masters et des Unités d'Enseignement qui y sont associées). L'une des questions qui nous est apparue comme essen-

¹ Les professeurs étaient alors recrutés sur concours puis formés pendant une année vécue sur le mode de l'alternance. Ils faisaient l'objet de deux ou trois visites dans l'année.

tielle était la suivante : « pourquoi le concept d'imprévu n'est-il pas abordé dans la formation des enseignants ? »

Nous avons montré également que les traitements accordés aux imprévus étaient révélateurs de logiques profondes (Bucheton, 2009), de représentations de la discipline enseignée et de concepts didactiques et pédagogiques.

Nous avons mis en évidence deux types d'imprévus : les imprévus fondateurs et les imprévus secondaires. Les premiers tirent le plus souvent leur origine dans la didactique de la discipline enseignée et donc dans les objets de savoir enseignés, les seconds sont plus liés aux quatre préoccupations présentées dans le modèle des gestes professionnels d'ajustement (Bucheton, 2009). Pendant le traitement des premiers qui peuvent atteindre une vingtaine de minutes, surgissent des imprévus secondaires de quelques secondes. L'ensemble oblige l'enseignant à mobiliser des combinaisons de gestes professionnels d'ajustement (Ibid) qui auraient tendance à se reproduire selon les disciplines ou des domaines disciplinaires.

2. Un dispositif de traitement des imprévus en formation

Du point de vue de la didactique professionnelle, nous avons montré que la conceptualisation d'une situation imprévue était centrale pour que le traitement adopté soit efficace et ajusté. Le rôle des indicateurs pris dans la situation est essentiel et surtout leur choix, qui associé à des concepts théoriques et pragmatiques (Pastré, 2005), déclenche en regard de classes de situations des traitements différents selon le développement professionnels des enseignants concernés. En d'autres termes, la conceptualisation d'une situation permettant de la rapprocher d'une classe de situations proche de celle vécue était la clé pour déclencher un traitement de l'imprévu adapté certainement lié à un schème d'action (Vergnaud, 1996) construit par l'acteur.

Nous avons élaboré un dispositif centré sur le concept d'imprévu que nous avons appelé visites à visée formative (Jean, 2006). Les analyses menées sur ce dispositif pendant 4 années, ont conduit à repérer cinq postures de résistance à la formation (Jean et Etienne, à paraître). Il est bien entendu qu'une certaine résistance à la formation est nécessaire, par exemple pour engendrer des conflits sociaux-cognitifs (Vygotski, 1985). Il est bien entendu que l'on peut s'interroger sur l'efficacité d'une formation initiale professionnelle n'engendrant que des accords et des acquiescements. Il est bien entendu enfin que le confort du formateur face à des stagiaires n'est pas un indicateur suffisant pour estimer la qualité de la formation. Mais certaines combinaisons de postures de résistance observées conduisent à de grosses difficultés en situation de classe, voire à une régression en termes de développement professionnel. Nous référant à Crozier et Friedberg, (1997), nous avons envisagé de créer un autre dispositif complémentaire au premier permettant de créer des zones artifi-

cielles d'incertitude (Crozier et Friedberg, 1997). Ce dispositif devait en outre essayer de travailler sur les concepts de didactique professionnelle présentés plus haut, et développés par les enseignants débutants. L'idée d'un dispositif de simulation par résolution de problème (Pastré, 2005) s'est révélé particulièrement adapté aux contextes de la formation par alternance.

3. Développement de la formation par les Groupes de Simulation Vidéo (GSV)

Forts de ce cahier des charge et des contraintes associées, nous avons élaboré un dispositif centré sur le recueil et l'utilisation des imprévus. Ainsi, des groupes de simulation vidéo, présentent aux étudiants des situations imprévues vécues par des enseignants en formation. Le fait que l'acteur présenté soit un pair des promotions précédentes est important car il autorise une certaine identification des étudiants. Les imprévus sont choisis en fonction des valeurs, des compétences... que le formateur décide d'aborder en formation. Dans ce sens, le référentiel métier ou le référentiel programme du master peuvent se constituer comme des critères de choix.

Le protocole est le suivant :

1. La vidéo est projetée plusieurs fois, présentant les contextes et la survenue d'un imprévu sans en montrer le traitement. Les étudiants disposent d'un document présentant trois colonnes vides. Dans un premier temps, le but est d'écrire individuellement l'imprévu que chacun a observé.
2. Un premier échange entre pairs doit permettre d'une part de se mettre d'accord sur l'imprévu à travailler (ce qui n'est pas toujours le cas), d'autre part d'obtenir de la part du formateur des éléments du contexte restés obscurs.
3. Dans la seconde colonne, chacun écrit individuellement le traitement qu'il aurait accordé à cet imprévu sur le moment.
4. Une mise en débat des traitements accordés, argumentés permet de commencer à repérer les indicateurs, certains concepts pragmatiques et théoriques, voire certaines classes de situations. Il est bien entendu que l'animation du formateur a ici une certaine importance pour relancer et/ou atténuer ce qui doit l'être, pour essayer d'obtenir ces résultats. Une analyse des gestes professionnels ainsi virtuellement convoqués permet de lier la situation de formation avec la didactique disciplinaire lorsque l'imprévu sélectionné le permet.
5. La dernière phase se fait en dehors de la situation de formation proprement dite. Chacun renseigne une semaine plus tard dans la troisième

colonne, le traitement qu'il accorderait alors, compte tenu des échanges et d'éventuelles réflexions menées depuis.

Ainsi, le travail des enseignants débutants permet d'alimenter la formation en proposant des situations sélectionnées, dont l'analyse permet de dégager et de mettre en discussion non seulement indicateurs et concepts pragmatiques, mais également valeurs et logiques profondes convoquées lors de traitements d'imprévus. D'autre part, la mise en débat des indicateurs utilisés dans la situation vidéo, les hypothèses sur les traitements qui auraient pu leur être accordés, tout cela permet d'explorer quelques concepts pragmatiques, mais également théoriques et de les travailler au regard des compétences visées. Une analyse des gestes professionnels ainsi virtuellement convoqués accentue la mise en lien avec la didactique disciplinaire.

4. Discussion sur le transfert du dispositif dans le MEF

Depuis leur mise en œuvre, les groupes de simulation vidéo ont fait l'objet de recherches au sein de notre laboratoire, notamment en utilisant les données d'autoconfrontations (Clot, 1996) impliquant les formateurs, mais également les étudiants.

Le concept d'imprévus lié aux gestes professionnels d'ajustement fait dès la rentrée universitaire 2010 l'objet d'une formation transversale 1^o et 2^o degré, sous la forme de CM et TD, destinée à tous les étudiants du Master MEF (Métier de l'Enseignement et de la Formation) inscrits à l'IUFM de notre académie. Nous n'avons pas encore de retours sur ces enseignements qui sont prévus en février. En revanche, les GSV ont été utilisés sur une seule spécialité en M2 et dans la formation des professeurs stagiaires PLP en lycée professionnels et les professeurs de technologie en collège.

Nous avons réfléchi à la mise en œuvre de ce dispositif dans le cadre des UE du MEF en M2. Plusieurs problèmes se sont alors révélés.

Le premier tient à l'organisation de l'année universitaire du M2 Afin de pouvoir travailler et lier les savoirs construits sur le registre épistémique et les indicateurs, structures conceptuelles de situations construits dans un registre pragmatique, il fallait que ce dispositif soit proposé dans un système de formation alternant enseignements et stage en responsabilité. Mais ce dispositif adapté à une formation par alternance qui se voulait intégrative (Mathey-Pierre, 1994) s'est révélé aveugle, dans sa mise en œuvre, en termes de développement professionnel dans le système de formation tel qu'il est mis en œuvre dans le master MEF.

Le second problème est lié à la structure d'un master organisé en unités d'enseignement (UE). Le contenu des enseignements de chaque UE ne permet pas d'intégrer à l'intérieur de l'une d'entre elle un dispositif de ce type présentant une situation complexe, très contextualisée et demandant des compétences dont les périodes d'acquisition étaient réparties dans les semestres. L'idée de proposer ce dispositif en fin de semestre 3 a été

estimée inopérante compte tenu du temps écoulé entre le stage et le dispositif (4 mois). La proposition de présenter ce dispositif en tant qu'évaluation groupée de plusieurs UE a également été écartée compte tenu de son caractère exclusivement formatif.

Concernant les professeurs stagiaires il a fallu s'adapter aux contextes locaux de notre académie. Mais les problèmes sont assez proches de ceux rencontrés en Master 2. Le dispositif ne peut pas être utilisé régulièrement dans un système de formation par alternance juxtapositive. Les professeurs stagiaires de notre académie ont bénéficié de 11 journées de formation disciplinaire et de 6 journées de formation interdisciplinaire assurées par l'IUFM. L'organisation en deux grandes périodes de formation entrecoupée par une période d'exercice de la profession, a un peu gêné les liens entre formation et exercice de la pratique sur le terrain. Cependant, et cela nous a interrogé, en toute première analyse, l'accueil de ce dispositif, a été beaucoup plus chaleureux dans les formations interdisciplinaires. Alors que les contenus des échanges dans l'ancien cadre, rassemblaient didactique professionnelle et didactique disciplinaire, alors que les autoconfrontations simples et croisées montraient les opportunités de mobilisation de concepts didactique, nous n'avons pas retrouvé ces dynamiques cette année. Nous allons procéder à des recueils de données l'an prochain malgré le changement de contexte prévisionnel.

Conclusion

Les quelques analyses que nous avons menées cette année montrent que la réforme de la formation des enseignants n'a pas, pour l'instant, diminué le nombre d'imprévus surgissant dans les situations assurées tant par les étudiants en M2 que par les professeurs stagiaires. Il semblerait même que ce nombre soit en augmentation, notamment celui dont l'origine est l'enseignant lui-même. Malgré ce constat, deux paradoxes sont apparus cette année et nous interrogent. Le premier tient au fait que la structure même de la formation, qui nous a été imposée, nous empêche d'adapter convenablement ces dispositifs à un système qui a été présenté comme introduisant ce qui, paraît-il, manquait auparavant : le terrain. Le second, mais peut-être est-il une réponse au premier, c'est que nous avons une demande de formation de la part des tuteurs ou enseignants référents, sur les imprévus et les traitements accordés. Ce besoin que nous allons essayer de satisfaire place alors la recherche au centre de la formation de formateurs de terrain. Du coup, la question que nous nous posons depuis est la suivante : ce transfert que nous pensons nécessaire est-il celui de dispositifs de formation, ou bien celui de compétences ?

BIBLIOGRAPHIE

- Bucheton, D. (2007, dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1997). *L'acteur et le système*. Paris : Édition du Seuil.
- Jean, A. (2004). Autour des visites formatives. *Les Cahiers du CERFEE*, n°20, p. 93-103. Montpellier : Service des publications de l'université Montpellier 3.
- Jean, A., Étienne, R. (2009). « La gestion des imprévus par un professeur stagiaire ». In Bucheton, D., Jorro, A. Étienne, R. (2008). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Jean, A., Etienne, A. (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. Etienne, 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.
- Mathey-Pierre, C., (1994). Alternance. In Champy Ph., Étévé, Ch., Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. (p.71). Paris : Nathan Université, coll..
- Pastré, P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives ». *Education permanente*, 139, p. 13-37.
- Pastré, P. (2005). « Apprendre par la résolution de problèmes : le rôle de la simulation ». In Pastré (dir). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Pastré, P., Mayen, P et Vergnaud, G. (2006). « Note de synthèse. La didactique professionnelle ». In *Revue Française de pédagogie*, 154, p. 145-198.

Ricœur, P., (1991). « Événement et sens ». In *Raisons pratiques, L'événement en perspective*, 2, pp. 41-56.

Vergnaud, G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In J.-M. Barbier. *Savoir théoriques et savoirs d'action*. (pp. 275-292). Paris : PUF.

Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor, éd. Sociales, coll. Terrains.

MEN (2006). A. du 19-12-2006 JO du 28-12-2006. NOR : MENS0603181A