Analyse du développement de l'activité professionnelle en formation initiale des enseignants

Serres*, G., Ria, L., Durand***, M.**

* CRF CNAM de Paris, PAEDI – IUFM Auvergne, LIRDEF – IUFM Montpellier

** PAEDI – IUFM Auvergne

*** LIRDEF – IUFM Montpellier

Supprimé : 7^e Biennale de
l'Éducation et de la Formation,
Lyon 2004 ¶
¶

Supprimé : ¶

Mis en forme

N°6080

Une des principales caractéristiques de la formation initiale des enseignants en France tient au fait qu'elle est organisée autour de multiples espace-temps de formation : stage en responsabilité, entretien de conseil pédagogique, cours magistraux, rédaction du mémoire professionnel, atelier d'analyse de pratique, stage de pratique accompagnée. Dans ce contexte l'enjeu essentiel au sein des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) est de réfléchir à leur articulation afin de préparer plus efficacement à l'entrée dans le métier.

A ce jour, l'apprentissage ou développement inhérent à l'activité des enseignants en formation initiale a été abordé soit au cours de l'exercice professionnel (par exemple, Boudreau, 2001 ; Ria et al, 2004), soit au cours d'entretiens de conseil pédagogique post-leçon (Anderson, 1992 ; Carter et Doyle, 1987 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Darling, Hammond et Sclan, 1992 ; Eldar, 1990 ; Pajak, 1993 ; Perrenoud, 1994).

Notre recherche initie le passage d'une approche distinguant *a priori* divers espace-temps de formation, analysés de façon indépendante, à une approche centrée sur des cours d'activité ininterrompus. Grâce à ce « pas de côté » vis-à-vis des découpages réalisés d'un point de vue extrinsèque, elle privilégie la dynamique de l'activité telle qu'elle est vécue par les acteurs et telle qu'elle se déploie d'un espace de formation à l'autre.

UNE APPROCHE SEMIOLOGIQUE DE L'ACTIVITE

Inspirée des travaux de Peirce (1978), la théorie sémiologique du cours d'action (Pinsky, 1992, Theureau, 1992, 2000) permet de décrire la dynamique de l'activité selon le point de vue de l'acteur. Cette dernière a été choisie dans la mesure où, respectant le caractère dynamique et situé de l'activité, elle favorise l'étude des processus d'apprentissage et des contingences dans lesquelles ils se déploient. Cette analyse de l'activité est fondée sur trois présupposés théoriques principaux.

Le premier considère que l'activité, pour être comprise, doit être analysée de façon holiste. L'action et la cognition (Clark, 1997 ; Varela, 1989) l'action et la perception (Berthoz, 1997 ; Dourish, 2001 ; Kirshner et Whitson, 1997) les phénomènes de cognition et les composantes émotionnelles (Damasio, 1995) sont indissociables.

Le deuxième présupposé concerne le caractère situé de l'activité. Émergeant d'un effort d'adaptation aux contraintes d'une situation dans laquelle l'acteur puise des ressources pour agir (Hutchins, 1995 ; Lave, 1988 ; Norman, 1993) elle doit être étudiée *in situ* (Barbier et Durand 2003 ; Clancey, 1997 ; Kirshner et Whitson, 1997 ; Leplat, 2000 ; Suchman, 1987). La situation étant comprise comme la construction signifiante qu'opère un acteur dans et à partir d'un contexte donné (Quéré et De Fornel, 2001).

Le troisième présupposé est que l'activité humaine, au niveau où elle est analysée, s'accompagne d'un apprentissage. Elle manifeste, valide et construit constamment des connaissances (Theureau, 1992). L'apprentissage, envisagé comme une propriété essentielle de l'activité humaine (Lemke, 2000), est consubstantiel à celle-ci (Durand, 2003). Une théorie de l'activité doit être en mesure de rendre compte de cette construction constante de connaissances et plus généralement de la transformation de l'activité dans le temps (Theureau, 2000 ; Vygostki, 1997).

En se référant à l'objet théorique du cours d'action, cette recherche étudie « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (Theureau et Jeffroy, 1994, p.19). La définition de cet objet théorique est fondée sur le postulat que ce niveau de l'activité, montrable, racontable et commentable par l'acteur, peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 1992). Ces dernières permettent une « description symbolique acceptable » (Varela, 1989, p.184) de la dynamique du couplage structurel d'un acteur avec sa situation, c'est-à-dire une description de l'activité de l'acteur et des caractéristiques de sa situation, effectuée du point de vue de la dynamique interne de l'acteur considéré (Theureau, 2000). Le cadre d'analyse du cours d'action inclut des entretiens lors desquels l'acteur, confronté à l'enregistrement de son activité est invité à l'explicitier. Un acteur invité à décrire *a posteriori* son activité la découpe, de manière spontanée en unités significatives de son point de vue. Chaque unité d'activité est, par hypothèse, la manifestation d'un signe. Restituer le cours d'action d'un acteur consiste à identifier ces signes de façon à préciser les processus de construction de significations en action.

Cette approche sémiologique consiste à analyser les processus de construction de significations en situation et à rendre compte des transformations de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale. Ainsi l'objectif de cette recherche est de comprendre le développement de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale.

METHODE

Participants et dispositif de formation

Un formateur (superviseur universitaire) et deux enseignants stagiaires en deuxième année de formation à l'IUFM ont participé à cette étude. Agés de 23 ans et 24 ans au moment de l'étude, ils avaient la responsabilité de classes de collège en Education Physique et Sportive. Chacun a réalisé une leçon (Leçon 1), a participé à un entretien de formation à propos de cette leçon, a préparé la leçon suivante et l'a réalisée (Leçon 2). Une semaine séparait les deux leçons effectuées avec une même classe et sur une même activité sportive. L'entretien a été mené par le formateur à partir de l'enregistrement vidéo de la leçon 1. Ce dernier incitait les enseignants stagiaires à décrire leur action en classe, à réfléchir aux difficultés rencontrées et à envisager des évolutions afin de les dépasser.

Recueil des données

Deux types de données ont été recueillies : des données d'enregistrement, des données de verbalisation. Les données d'enregistrement ont été recueillies à l'aide d'un système audiovisuel constitué d'une caméra sur pied et d'un micro cravate. Les données de verbalisations ont été recueillies au cours d'entretiens d'autoconfrontation réalisés le lendemain de la deuxième leçon considérée. Le questionnement utilisé visait à aider les enseignantes stagiaires à décrire leur action et à s'assurer d'une compréhension mutuelle de cette dernière par une demande d'explications plus précises. Le chercheur s'est attaché à ne pas orienter les enseignants stagiaires mobilisant de nouveau en prolongeant les thèmes abordés lors des entretiens de formation. L'autoconfrontation visait à documenter les transformations de l'activité de la Leçon 1 à la Leçon 2. Cette documentation s'est développée à partir de la confrontation des enseignants stagiaires aux traces de leur activité issues : de la Leçon 1, de l'entretien de formation, de la préparation de la Leçon 2 (via les inscriptions reportées sur leurs feuilles de préparation de la Leçon 2) et de la Leçon 2.

Typification des modalités d'apprentissage

Les 8 cas analysés à partir de notre corpus ont été typifiés en fonction des éléments suivants : a) validation ou invalidation par l'enseignant stagiaire de l'énoncé du formateur ; b) ouverture d'un possible pour l'action au cours de la formation ; c) actualisation de ce possible pour l'action au cours de la préparation de Leçon 2 ; d) actualisation de ce possible pour l'action au cours de la Leçon 2.

De cette manière, trois modalités typiques de transformation de l'activité des enseignants stagiaires ont été mises en évidence. Sont présentés et discutés les cas permettant de rendre compte des trois modalités de transformation de l'activité.

Modalité 1 : a) validation de l'énoncé du formateur b) ouverture d'un possible pour l'action au cours de la formation c) actualisation de ce possible pour l'action au cours de la préparation de Leçon 2 d) actualisation de ce possible pour l'action au cours de la Leçon 2. (3 des 8 cas)

Modalité 2 : a) validation de l'énoncé du formateur b) ouverture d'un possible pour l'action au cours de la formation c) actualisation de ce possible pour l'action au cours de la préparation de Leçon 2. (2 des 8 cas)

Modalité 3 : a) invalidation de l'énoncé du formateur. (3 des 8 cas)

RESULTATS

Pour chaque cas sont présentées : a) une description de l'activité de l'enseignant stagiaire lors de la Leçon 1, lors de l'entretien de formation post-leçon, lors de la préparation de la Leçon 2 et de sa réalisation en classe, et b) une interprétation des transformations de l'activité des enseignants stagiaires.

1. Modalité 1, Cas 1 :

Depuis le début de l'année scolaire, l'enseignante stagiaire (ES 1) installe le matériel de gymnastique sans l'aide des élèves. Elle estime ne pas pouvoir leur déléguer cette tâche sans s'exposer à des comportements d'indiscipline. Elle reconnaît cependant ne pas être satisfaite de sa façon de procéder en évoquant, la durée trop longue nécessaire pour cette manipulation (environ trente minutes) avant et après chaque cours et l'impossibilité de responsabiliser les élèves au sein de l'organisation de l'espace pédagogique.

Lors de l'entretien post-leçon, le formateur repère sa façon particulière de procéder à l'installation du matériel : « Donc tu installes tout le matériel avant la leçon, avant l'arrivée des élèves ? ». L'enseignante stagiaire répond : « Mmm... Oui, je n'ai pas réussi à leur apprendre à installer seuls le matériel, c'est quelque chose que j'apprends, les élèves sont dissipés et le matériel lourd peut être dangereux... ». La remarque du formateur lui procure un sentiment de malaise qu'elle exprime lors de l'autoconfrontation : « Je suis mal à l'aise parce que je sens bien qu'il me dit : « C'est pas normal [de procéder de la sorte]... » ... En plus au fond de moi je sais que c'est pas comme ça que je vais leur apprendre à être autonomes ». Le formateur lui fait une proposition : « Tu pourrais, sans tout leur faire installer, leur déléguer l'installation d'une partie du matériel... ». L'enseignante stagiaire accueille favorablement cette proposition au cours de l'entretien de formation : « C'est pas mal, ça peut être une première étape ». Elle s'interroge ensuite à plusieurs reprises sur la façon de la concrétiser : « L'histoire du matériel, j'y ai repensé en sortant de l'entretien, puis les jours avant de préparer ma leçon et le jour où j'ai rédigé sur ma feuille mon plan de leçon ». Elle envisage alors d'exploiter la connaissance qu'ont les élèves de la disposition du matériel et de constituer des couples d'élèves complémentaires : un élève « calme » et un « excité », ou un « autonome » et un élève « ayant besoin d'être guidé ». Elle voit au travers de cette gestion des couples d'élèves complémentaires la

possibilité à la fois de déléguer l'installation d'une partie du matériel (les tapis légers et peu dangereux) et de maintenir le contrôle de la classe.

Au cours de la Leçon 2, l'enseignante stagiaire munie de sa feuille de préparation indique le rôle des élèves répartis en couples. A mesure qu'ils sont nommés, ces derniers se dirigent vers le matériel qu'ils mettent en place sans incident. Une fois les rôles distribués, elle intervient ponctuellement à distance afin de réguler cette installation : « Là, j'envoie les élèves chercher le matériel... Je ne suis pas à l'aise, j'apprehende, même si j'ai tout préparé... ». Finalement, cette nouvelle façon d'intervenir s'accompagne d'un sentiment de satisfaction : « Là, je me dis que c'est pas si mal, c'est même bien », même si elle considère qu'il reste des points à améliorer.

Ce premier cas illustre une transformation dans l'activité de l'enseignante stagiaire. Depuis le début de l'année, elle éprouvait un dilemme : soit conserver le contrôle et la sécurité de la classe en ne l'impliquant pas dans l'installation et le rangement du matériel au détriment d'une fatigue importante pour sa part, soit l'impliquer en prenant des risques au niveau de la sécurité des élèves. Si elle a choisi la première option, aucune des deux n'était satisfaisante à ses yeux. Le formateur a mis à jour l'inadéquation de ce possible pour l'action incorporée par l'enseignante depuis le début de l'année. Il a proposé ensuite une nouvelle solution pour changer sa façon d'intervenir en classe. L'activité de l'enseignante stagiaire a pris alors la forme d'une enquête au cours de la préparation de leçon se concrétisant par l'inscription de couples d'élèves sur son plan de leçon et réduisant ainsi les possibilités de perte de contrôle de la classe lors de l'installation du matériel. C'est donc dans cet entre-deux, hors des espaces-temps de formation et de classe, que l'enseignante stagiaire a créé les conditions favorables à cette délégation du matériel.

Dans ce premier cas, la mise à jour par le formateur d'une difficulté professionnelle est à l'origine d'une transformation de l'activité se déployant en référence à divers ancrages temporels. La continuité qui apparaît entre l'entretien de formation et la leçon qui lui fait suite repose notamment sur des processus de validation de la proposition du formateur, d'interprétations successives de sa part propices à la création d'une intervention singulière et validée enfin en cours d'exercice professionnel en fonction de son efficacité pragmatique. Cette transformation de l'activité professionnelle s'accompagne d'une fluctuation émotionnelle se déployant de l'insatisfaction provoquée par le formateur à l'inquiétude de devoir changer de façon de procéder (même si elle est convaincue de son inefficacité) à la satisfaction enfin liée à l'efficacité de la solution adoptée en classe. L'innovation est abordée par l'enseignante stagiaire avec une grande prudence. Les transformations prennent la forme de « retouches » successives apportées à des procédures testées par le passé. De cette manière, le possible pour l'action suggéré en formation, actualisé et précisé au cours de la préparation de leçon puis actualisé en classe ouvre sur d'autres possibles pour ses leçons à venir. Ce qui est également à l'origine de sa satisfaction.

2. Modalité 2 Cas 2 :

Depuis le début de son cycle de gymnastique, l'enseignante stagiaire (ES 1) vit avec difficulté le moment de regroupement des élèves au cours duquel ils étirent leurs muscles assis chacun sur un tapis de gymnastique : « Là, je suis énervée et je me dis qu'ils ne sont pas autonomes, à chaque fois ils s'éparpillent ». Décrivant le caractère récurrent de cette situation et l'énervement qui lui est lié, elle estime les élèves incapables de se répartir seuls tout en restant à la fois suffisamment groupés pour écouter ses consignes.

Au cours de l'entretien de formation, l'enseignante stagiaire reconnaît ne pas trouver de solution : « Je ne vois pas comment faire pour les regrouper ». Le formateur lui suggère : « Pourquoi ne pas utiliser les lignes au sol comme repères ? ». Elle réfléchit alors à haute voix en pointant du doigt les lignes du gymnase sur l'écran de télévision : « ...Oui, quatre tapis entre ces deux lignes, quatre autres tapis ici... ». Lors de l'entretien d'autoconfrontation elle exprime sa façon de percevoir la proposition du formateur : « Pourquoi je n'y ai pas pensé avant ? ... Quand il me dit ça, je me dis : « Mais bien sûr ! C'est évident, c'est un repère concret pour eux ». Convaincue du bien fondé de la proposition du formateur, elle est surprise et même vexée de ne pas y avoir pensé seule. Elle énonce alors au formateur les raisons de l'inefficacité de sa procédure : « Parce que moi je leur disais de ne pas laisser d'espace libre, mais c'est pas concret. Si je leur dis dans tel carré [défini par les lignes du gymnase], là c'est concret... ».

En sortant de l'entretien de formation, l'enseignante stagiaire se convainc d'adopter ce possible en précisant l'organisation temporelle de son activité future : « Je me suis dit : « Il faudra que j'indique les limites avant de les envoyer chercher les tapis » ». Elle actualise et valide à nouveau cette possibilité lors de la préparation de la Leçon 2. Au cours de la Leçon 2, l'enseignante stagiaire envoie les élèves chercher le matériel nécessaire à leurs étirements. Elle s'aperçoit à leur arrivée qu'elle ne leur a pas donné d'indications particulières concernant leur répartition spatiale : « Et là, je les vois arriver et je me suis dit : « Mince ! » J'avais prévu de leur donner les limites avant de les envoyer chercher les tapis et là... Pouf ! J'ai oublié... Dans l'action, j'ai complètement oublié... ». A cet instant, elle en informe les quelques élèves les plus proches d'elle sans parvenir à indiquer ces mêmes repères aux autres élèves dispersés dans le gymnase.

Comme dans le cas précédent, l'enseignante stagiaire valide la proposition du formateur après avoir reconnu l'inefficacité de sa procédure antérieure. Le temps de préparation de la leçon suivante renforce son intention d'adopter ce possible pour l'action. Et pourtant l'enseignante stagiaire ne l'actualise pas en classe. Nous pouvons interpréter cet oubli non pas en raison d'une remise en cause subite de la validité de l'énoncé du formateur, mais davantage en fonction de l'absence d'indices significatifs à ses yeux pouvant favoriser le déploiement de ce possible en situation. Autrement dit, sa préoccupation principale à cet instant est d'un autre registre ; elle concerne la surveillance d'un élève leader, qui comme lors de la leçon précédente, profite de l'installation des tapis pour se

battre. Cette focalisation, en plus de son intention d'anticiper l'organisation de l'exercice suivant, l'absorbe complètement sans possibilité pour elle de s'en distancer et d'actualiser le possible pour l'action retenu préalablement. Ces deux préoccupations relatives au contrôle des élèves et à l'anticipation de la suite de la leçon confinent en quelque sorte l'enseignante à l'immédiateté de la situation présente. Le caractère désordonné de la répartition des élèves, à nouveau lié au sentiment d'être débordée, émerge de nouveau en classe sans qu'elle ait pu reconnaître les prémices de cette situation pourtant décrite comme récurrente.

Ainsi, l'activité de l'enseignante stagiaire se caractérise par une discontinuité entre l'entretien de formation et l'intervention professionnelle. L'intention émergeant en formation, prolongée à la préparation de leçon ne se concrétise pas en fonction des opportunités offertes par la situation d'enseignement. L'obstacle à l'apprentissage tient alors à la difficulté à s'affranchir de l'instant présent pour actualiser le possible pour l'action retenu en formation.

3. Modalité 3, Cas 3

Au cours d'un exercice de gymnastique, l'enseignante stagiaire (ES 1) donne des conseils à une élève qui la sollicite en affirmant qu'elle ne parvient pas à réaliser l'exercice gymnique demandé. A la suite de ses conseils, elle poursuit son déplacement à la rencontre d'autres élèves plus éloignés. Au cours de l'entretien, le formateur est surpris : « L'élève te dit : « Je ne sais pas faire ». Tu lui donnes un conseil, mais tu ne restes pas... C'est surprenant ça... ». L'enseignante stagiaire répond : « J'ai du mal à rester longtemps à regarder quelqu'un. J'ai toujours peur que ça dérape dans mon dos [que les élèves s'agitent] ». Lors de l'autoconfrontation, cette dernière estime sa façon d'intervenir auprès des élèves efficace et la proposition du formateur étonnante : « Je trouve surprenant qu'il me dise : « Tiens c'est surprenant que tu ne restes pas à côté d'elle » ». Elle considère que le formateur ne connaît pas assez bien ses élèves réputés pour être difficiles à tenir : « Si je reste à côté d'elle [l'élève en difficulté] ça va partir de tous les côtés, elle va mettre du temps à faire l'exercice et les autres vont en profiter ». Estimant ses élèves capables de s'opposer au bon déroulement de sa leçon, il lui faut les surveiller en permanence. Dans cette situation, ses préoccupations sont de voir tous les élèves afin de leur donner des conseils, mais aussi d'être vue. Elle a découvert, lors de ses précédentes expériences en classe, que l'activité des élèves est d'autant plus importante qu'elle se rapproche d'eux et qu'elle leur fait sentir sa présence par le regard et que se diriger vers un élève participe à l'augmentation de son activité, comme le fait d'intervenir de loin pour lui montrer sa présence.

A posteriori, cette divergence de point de vue avec le formateur ne fait pas l'objet de réflexion et ne donne lieu à aucune modification en situation d'enseignement. L'enseignante stagiaire estime que sa façon d'intervenir est adéquate : « Je reste sur ce fonctionnement où je passe, je donne le conseil, je m'en vais... Ça ne me pose pas de problème dans ma pratique en fait... » et récuse la remarque du formateur insistante sans pour autant lui montrer de signes de désapprobation de sa part.

Dans le cas présent, le formateur semble ne pas avoir identifié la nature des préoccupations de l'enseignante stagiaire pour conserver le contrôle des élèves et le maintien de leur travail en classe. Sa proposition de se centrer sur un seul élève entraînerait une focalisation sur une seule préoccupation ; ce que l'enseignante stagiaire refuse puisqu'elle aurait le sentiment de ne plus contrôler l'ensemble de sa classe. La description de la complexité de son activité en classe n'a pas lieu lors de l'entretien de formation (en présence du formateur) mais au cours des entretiens d'autoconfrontation (en présence du chercheur) pendant lesquels elle explicite les éléments sous-jacents à son intervention. Le mode stabilisé d'intervention en classe construit au fur et à mesure de ses expériences en classe depuis le début de l'année scolaire lui donne satisfaction puisqu'il répond à ses fins. Et c'est sur cette différence de finalités de l'intervention en classe qu'achoppe le conseil du formateur. D'un côté, l'enseignante stagiaire tient à contrôler l'action des élèves et à les maintenir globalement au travail (ce qu'elle parvient à faire) ; de l'autre côté, le formateur souhaite l'orienter vers un suivi plus individualisé des élèves (ce qu'elle n'envisage pas dans l'immédiat).

L'activité de l'enseignante stagiaire se caractérise par une discontinuité entre l'entretien de formation et l'exercice professionnel. Ce cas permet de souligner la difficile remise en question de l'activité lorsqu'elle est associée à un sentiment d'efficacité en classe. La récalcitrance du formateur appuyée sur le constat d'une efficacité limitée de l'enseignante stagiaire en termes d'apprentissage des élèves est sans effet.

DISCUSSION

L'étude pas à pas des transformations de l'activité des enseignants stagiaires des situations de formation aux situations professionnelles permet de repérer plusieurs processus à l'œuvre, dont notamment : a) la genèse d'une transformation de l'activité au cours de l'entretien de formation, b) son prolongement dans une activité d'enquête, c) l'actualisation d'un possible au cours de l'activité professionnelle.

La genèse d'une transformation de l'activité peut-être repérée à partir de la remise en cause par les enseignants stagiaires des possibles actualisés lors de leur intervention en classe. Associée à un sentiment d'insatisfaction, lors de l'interaction de formation, cette invalidation des possibles, bien que favorable à une activité de recherche d'alternatives amène parfois les enseignants stagiaires à adopter des compromis. Par exemple, l'enseignante stagiaire ES1 Cas 1 effectuant elle-même l'installation du matériel, fuit une situation estimée périlleuse et renonce à l'objectif de gestion autonome du matériel qu'elle souhaite travailler avec ses élèves. Cette façon de s'organiser, bien que reconnue par l'enseignante comme inefficace en termes d'apprentissage des élèves, permet tout de même le déroulement de la leçon. Bien que l'enseignante soit satisfaite en premier lieu par la stabilité de son organisation

en classe, l'insatisfaction inhérente à ce compromis subsiste. Cependant, notre étude montre que l'entretien de formation favorise sa résurgence et la remise en question des procédures adoptées initialement en classe. Dans le prolongement de Ria et al. (2003), ces résultats soulignent les synergies entre la dynamique émotionnelle et les processus cognitifs à l'œuvre chez les enseignants. Ils précisent cette dynamique des apprentissages au cours des divers espaces-temps auxquels participent les enseignants stagiaires. A ce titre, l'activité en formation apparaît complémentaire de l'activité en classe. Elle donne l'occasion d'une nouvelle interprétation de l'intervention en classe. Ainsi, une intervention en classe vécue de façon satisfaisante peut être réinterprétée au cours de l'entretien de formation et être dès lors estimée insatisfaisante par les enseignants stagiaires.

L'analyse des prolongements de l'activité en formation aux autres espace-temps permet de rendre compte des processus en jeu suite à la genèse d'une transformation de l'activité. Le processus en jeu est ici une enquête. L'ES 1 Cas 1 s'interroge à plusieurs reprises à la suite de l'entretien de formation. Son activité exploratoire s'accompagne de la découverte de possibles. Ainsi l'activité au cours de l'entretien de formation est insuffisante pour combler cette insatisfaction et donner dors et déjà à l'enseignante stagiaire une solution concrète pour son intervention en classe. Nos résultats montrent que l'activité réflexive suite à l'entretien conserve un caractère indéterminé même si des solutions concrètes sont apparues explicitement lors de la formation. Elle prend la forme d'une enquête, et se déploie dans une succession d'espace-temps ayant pour point d'origine ce sentiment d'insatisfaction et la remise en question des possibles pour l'action qui lui sont liés. C'est au fil de ces courts instants que des possibles pour l'action sont successivement envisagés et précisés. L'activité se caractérise par une appropriation des possibles via une simulation de leur contextualisation eu égard aux caractéristiques des élèves de la classe.

Un des obstacles à l'actualisation des possibles pour l'action, repéré en référence à la deuxième modalité d'apprentissage et décrite pour le cas 2, tient à la difficulté des enseignants stagiaires à identifier des repères sur l'évolution des situations de classe. Les cas appartenant à la deuxième modalité d'apprentissage permettent d'identifier de quelle façon les enseignants stagiaires sont régulièrement dépassés par l'enchaînement des événements en classe. Pour l'enseignante stagiaire ES 1 Cas 2, le possible pour l'action envisagé en situation de classe n'est pas significatif au moment d'indiquer les consignes aux élèves lorsqu'ils sont regroupés. L'actualisation de ce dernier est concomitante au repérage de l'arrivée désordonnée des élèves et à l'inconfort qui lui est lié. C'est à partir de ces indices que l'enseignante stagiaire actualise un possible estimé pertinent (voire évident) au cours de l'entretien de formation. Or, à cet instant, il n'est pas possible d'indiquer à l'ensemble des élèves, déjà dispersés, les consignes de répartition dans l'espace. Pour l'ES1, indiquer aux élèves les consignes de répartition dans l'espace n'est pas lié à l'élément de connaissance concernant l'évolution typique de cette situation : l'énerverment de l'enseignante lié à la dispersion des élèves dans l'espace lorsqu'ils reviennent se mettre en place. Ainsi l'actualisation d'un possible pour l'action nécessite la reconnaissance d'une situation et de son évolution possible. Ces résultats précisent l'idée d'un potentiel inhérent à chaque instant d'une situation (Julien, 1996).

REFERENCES

- Barbier, J.M., Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? Recherche et Formation, 42, 99-117.
- Chaliès, S., Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Recherche et Formation, 35, 145-180.
- De Fornel, M., Quéré, L. (Eds.) (1999). La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales. Paris : Editions EHESS.
- Durand, M., Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau et M. Tardif (Eds.), Les réformes de l'éducation, leurs impacts sur l'école (pp.61-77). Sherbrooke : Edition du CRP.
- Jullien, F. (1996). Traité de l'efficacité. Paris : Grasset.
- Lemke, J L. (2000). Across the Scales of Time : Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems, *Mind, culture, and Activity*, 7(4), 273-290.
- Lessard, C. Tardif, M. (1999). *Le travail au quotidien des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Ria, L., Sève, C. Durand, M., Bertone, B. (2003). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education*.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J. et Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez les sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail Humain*, 65(2), 159-190.
- Theureau J., Durand M., Leblanc S., Ria L., Saury J., Sève C. (sous presse). Etude sémiologique des activités humaines, recherche et conception en formation et éducation. *Raisons éducatives*.
- Varela, F.J. (1989). Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant. Paris : Seuil.
- Zeitler, A. (2001). Une conception située de l'alternance : se construire dans plusieurs mondes d'action, In, « action » et « identité », *Enjeux pour la recherche en formation, Série questions de recherches en éducation*, 2, Paris, 2001.