

Colloque Espe de l'académie de Versailles

Neuville-sur-Oise - 14 Novembre 2016 - 15 Novembre 2016

SCÉNARIOS DE FORMATION 2006-2016, 10 ANS APRÈS

Proposition de contribution

Analyse de pratiques professionnelles en sciences économiques et sociales

Christine Dollo, maître de conférences – Aix-Marseille Université, EA4671 ADEF, ENS de Lyon (Aix-Marseille, France) – christine.dollo@univ-amu.fr

1. Présentation générale

Cette contribution décrit les modifications apportées à un dispositif de formation présenté en 2006. Les étudiants concernés étaient alors des professeurs stagiaires à l'IUFM d'Aix-Marseille.

Le scénario de formation concerne aujourd'hui des étudiants de deuxième année de Master MEEF (Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation), lauréats du CAPES de sciences économiques et sociales (SES) et donc fonctionnaires stagiaires en alternance qui doivent valider leur master 2 pour être titularisés dans l'Education Nationale.

Le dispositif présenté concerne plus particulièrement une unité d'enseignement articulant stage en responsabilité sur le terrain et formation, dans le cadre d'un module d'analyse des pratiques professionnelles des professeurs entrant dans le métier.

Ce scénario se déroule sur les deux semestres du master, à raison de 4 TD de 4 heures par semestre.

En 2006 déjà, la question que se posaient les formateurs du parcours SES était celle de savoir comment permettre aux jeunes professeurs stagiaires de s'approprier et de mettre en œuvre une certaine conception de l'enseignement des SES, centrée sur la nécessité de conduire les élèves à donner du sens à leurs apprentissages.

De fait, depuis la création des IUFM (aujourd'hui ESPE) et parallèlement au développement de travaux en didactique des sciences économiques et sociales (SES), nous avons défendu une conception de la formation professionnelle des enseignants de SES qui s'appuie sur une épistémologie de la discipline fondée sur la rupture avec le sens commun (Dollo, 2009). On insiste notamment en formation sur le fait que le concept de rupture avec le sens commun, emprunté à l'épistémologie de Gaston Bachelard (1938/1983), s'applique aux sciences sociales. La connaissance scientifique se construit donc contre l'évidence, contre le sens commun. Pierre Bourdieu rappelle cette exigence de construction de l'objet scientifique : « *construire un objet scientifique, c'est, d'abord et avant tout, rompre avec le sens commun, c'est-à-dire avec des représentations partagées par tous, qu'il s'agisse des simples lieux communs de l'existence ordinaire ou des représentations officielles, souvent inscrites dans des institutions, donc à la fois dans l'objectivité des représentations sociales et dans les cerveaux. Le préconstruit est partout* ». (Bourdieu, 1992 : 207)

Cette approche épistémologique est donc en rupture avec la conception empiriste selon laquelle il faudrait « partir des faits ».

La discipline scolaire SES doit se justifier, comme toutes les disciplines scolaires, à partir des savoirs qu'elle se propose de transmettre aux élèves (Dollo, 2005 ; Dollo, 2009) et ne plus constituer, selon une expression d'Yves Chevallard, une « anomalie didactique » (1997). Ces savoirs revêtent cependant une particularité dans la mesure où ils renvoient à des débats de société (variabilité de la croissance et existence de périodes de crises, limites écologiques de la croissance économique, mutation des conflits du travail, etc.), ce qui nécessite une prise de conscience par les élèves de la nécessité de distinguer étude scientifique et débats médiatiques ou politiques liés à ces questions (Dollo, 2009). Gérard Deauviau souligne de la même façon que, du fait de la construction même de cette discipline scolaire, « trois grands registres de savoirs circulent en classe de SES : des savoirs scolaires, des savoirs « politiques » et des savoirs d'expériences » (Deauviau, 2007 : 107). Le risque existe alors d'une confusion sur ces registres de savoirs, notamment dans les classes de faible niveau scolaire, et « l'enjeu majeur du procès scolaire [...] est d'arriver à remettre chacun des savoirs à sa place » (Deauviau, 2007 : 108).

La formation des professeurs stagiaires doit donc se saisir de cet enjeu essentiel. La formation conçue dans le parcours SES de l'ESPE d'Aix-Marseille cherche ainsi à rompre avec une certaine épistémologie de la discipline scolaire, longtemps centrée autour de la démarche inductive qui conduisait à sous-estimer l'importance des cadres théoriques et qui véhiculait en direction des élèves une conception empiriste de la construction des savoirs. Aujourd'hui une autre approche se fait jour, émanant notamment du corps de l'Inspection, tendant à promouvoir un certain recentrage sur les « fondamentaux », définis comme ce qui, dans une des disciplines de référence des SES (l'économie ou la sociologie) fait l'objet d'un consensus entre les universitaires : dans cette perspective, l'étude des débats théoriques ne doit donc pas être envisagée dans un premier temps, car d'un niveau trop complexe pour les élèves qui doivent d'abord, on l'aura compris, assimiler les concepts et mécanismes dits fondamentaux. On est donc en présence, d'une part, d'une conception inductiviste à visée « critique » héritée du « projet fondateur » des SES et, d'autre part, d'une conception qui conduit à éliminer les interrogations théoriques et le débat scientifique dans la classe au profit d'une transmission des « fondamentaux ».

Aujourd'hui, ces questions revêtent un enjeu particulier dans la mesure où les instructions officielles des nouveaux programmes de SES (mis en place entre 2010 et 2013), prescrivent, dans le préambule des programmes du cycle terminal, la mise en place de « démarches pédagogiques et didactiques qui engagent les élèves dans une authentique activité intellectuelle » (BO spécial n°9 du 30 septembre 2010). Dès la classe de Seconde, chaque thème des programmes de SES est subdivisé en une série de questions et cette nouvelle présentation rompt radicalement avec l'approche thématique des générations précédentes de programmes.

Le préambule des programmes du cycle terminal indique notamment que chaque question du programme doit être traitée en deux temps : « un temps de sensibilisation permettant de susciter la curiosité des élèves ; un temps d'analyse (...) » (BO N° 21 du 23 mai 2013)

Les textes précisent en outre qu'il s'agit de mettre en œuvre une démarche prenant en compte « les représentations des élèves, pour les enrichir et les dépasser ».

Ce temps de sensibilisation notamment constitue une vraie difficulté pour les professeurs entrant dans le métier qui ne savent pas toujours concevoir des activités pour les élèves adaptées aux objectifs de cette prescription : placer l'élève dans une « *posture de recherche qui doit le conduire à se poser des questions précises, à formuler des hypothèses explicatives et à les confronter aux données empiriques* » (BO N°4 du 29 avril 2010).

La question qui se pose alors est celle de savoir comment faire en sorte que les jeunes professeurs stagiaires investissent les savoirs scientifiques, épistémologiques et didactiques mis à leur disposition dans le cadre des modules de formation à l'ESPE, pour les « importer » dans leurs classes ? C'est l'objectif du scénario de formation proposé dans le cadre d'un module d'analyse des pratiques professionnelles.

2. Objectifs

Ce scénario de formation se fixe deux objectifs explicites principaux, qui ont largement évolué depuis 2006, l'accent étant d'avantage mis aujourd'hui sur l'analyse des pratiques et le développement professionnel des professeurs stagiaires :

- Permettre aux jeunes professeurs stagiaires de SES de s'approprier et de mettre en œuvre la conception de l'enseignement des SES décrite ci-dessus, notamment par le biais d'une formation théorique articulant différents savoirs (« savants », épistémologiques et didactiques).
- Travailler collectivement sur les pratiques des professeurs stagiaires : sur la base d'un recueil vidéo des traces de leur activité dans les classes, le collectif des professeurs stagiaires réfléchissent et travaillent ensemble sur le difficile passage de la « préparation » du cours » à sa mise en œuvre devant des élèves.

3. Organisation de la formation

La formation des professeurs stagiaires vise donc à articuler différents savoirs (« savants », épistémologiques et didactiques) et à étudier ensuite la façon dont ils sont réinvestis par les jeunes collègues sur la voie d'une professionnalisation de leurs savoirs « universitaires ».

Elle comporte deux étapes :

- Une formation « théorique » (didactique des SES, renforcement disciplinaire sur les disciplines de référence des SES, travail sur les préparations de cours des professeurs stagiaires), visant à promouvoir une épistémologie de la discipline fondée sur la rupture avec le sens commun. Ces apports ont lieu dans le cadre d'autres unités d'enseignement du Master.

- Des séances d'analyse des pratiques professionnelles (faisant l'objet de la description du scénario de formation proposé ici).

3.1. Une formation théorique

Au-delà d'un renforcement disciplinaire visant à consolider les connaissances scientifiques des professeurs stagiaires, sur les thèmes présents dans les programmes de SES au lycée, ces derniers bénéficient d'une formation didactique. Celle-ci cherche à rompre, tant avec une certaine épistémologie de la discipline scolaire, longtemps centrée autour de la démarche inductive, qu'avec une autre approche émanant de certains membres du corps de l'Inspection, et tendant à promouvoir

un certain recentrage sur les « fondamentaux » (Montoussé 2004), définis comme ce qui, dans une des disciplines de référence des SES (l'économie ou la sociologie principalement) fait l'objet d'un consensus entre les universitaires. La conception défendue ici est fondée, au contraire, sur la nécessité d'initier les élèves à la démarche scientifique des disciplines de référence et repose sur des méthodes d'apprentissage impliquant une véritable activité intellectuelle (Dollo, 2009). Cette conception est d'ailleurs aujourd'hui confortée par le préambule des nouveaux programmes du cycle terminal de SES : « *l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée vise à former les élèves à une posture intellectuelle, celle du rationalisme critique et de la vigilance épistémologique. Il s'agit pour eux d'apprendre à porter un regard savant sur le monde social et, par-là, de former leur esprit à prendre du recul par rapport aux discours médiatiques et au sens commun* » (BO 2013).

Ce point n'est pas développé ici car il ne concerne pas directement le scénario de formation présenté.

3.2. Analyse des pratiques professionnelles

3.2.1. Observation de l'activité des professeurs stagiaires

Le point de départ du scénario de formation présenté ici est l'observation. Chantal Amade Escot, parmi d'autres, a montré l'intérêt et la pertinence de l'observation de situations d'enseignement pour rendre compte du savoir du professeur et accéder à son épistémologie pratique, renvoyant « *à l'ensemble des savoirs qui informent sur ce qu'il fait et dit dans sa classe sans pour autant qu'il ne soit toujours en mesure de les expliciter* » (Amade-Escot, 2014 : 19). Cette observation concerne des situations d'enseignement apprentissage « ordinaires », car « *il s'agit moins de penser les conditions d'un bon fonctionnement de l'enseignement que de réfléchir à celles qui président aux pratiques ordinaires* » (Amade-Escot, 2014 : 19). Nous nous situons alors dans le cadre d'une analyse de situations d'enseignement mises en place par les professeurs débutants, très demandeurs d'un retour sur leur activité.

Au-delà de la didactique des SES, ce scénario de formation relève donc également de la didactique professionnelle au sens que lui donne Pierre Pastré d'une « *analyse du travail en vue de la formation* » (Pastré, 2009 : 159). Il s'agit en effet de se déplacer sur le terrain pour relever les traces des activités des professeurs débutants. Car « *l'analyse du travail, quand elle est effectuée par les opérateurs eux-mêmes à la suite de leur activité, est également un des moyens les plus puissants pour acquérir et développer leurs compétences* » (Pastré, 2009 : 159).

Selon Luc Ria et Serge Leblanc, les formations d'enseignants sont parfois structurées « *principalement à partir des savoirs disciplinaires, didactiques et des théories de l'apprentissage en délaissant l'activité enseignante ordinaire in situ notamment lorsque ceux-ci démarrent dans le métier* » (Ria & Leblanc, 2011 : 153). Il peut alors exister un décalage entre des savoirs décontextualisés et la réalité professionnelle vécue par les enseignants débutants.

Travaillant au sein de l'équipe ERGAPE (Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation), et sans pour autant renoncer à la dimension didactique de l'analyse de l'activité enseignante, nous pensons ainsi important de considérer l'enseignement comme un travail (Amigues, 2003) et de mobiliser les cadres et les outils de l'analyse du travail dans une tradition

d'ergonomie de l'activité. Il s'agit de « *comprendre le travail enseignant pour le transformer à la demande des intéressés et avec leur participation* » (Faïta & Saujat, 2010 : 45). Au-delà de la distinction entre tâche prescrite et activité réelle, il faut alors tenter également d'accéder au « réel de l'activité », qui est, selon Yves Clot, « *aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ; ce qui est à refaire et tout autant ce qu'on avait fait sans avoir voulu le faire* » (Clot, 2008 : 89).

On peut alors parler de clinique de l'activité enseignante au sens où elle répond à « la nécessité de se donner les moyens d'agir dans et sur des situations de travail d'enseignement et de formation en vue de leur transformation » (Laurent & Saujat, 2015 : 20).

Pour autant, nous suivons Roland Goigoux lorsqu'il indique que l'analyse du travail enseignant doit éviter l'écueil de « *s'intéresser à toutes les facettes de leur métier à l'exception de ses enjeux didactiques (l'engouement des sciences de l'éducation pour l'ergonomie conduit parfois à ignorer les savoirs visés et à occulter la principale préoccupation des enseignants : permettre aux élèves d'apprendre quelque chose)* » (Goigoux, 2007 : 50).

3.2.2. Auto et allo confrontations

Notre cadre méthodologique est celui de l'auto-confrontation, et s'inspire d'un protocole en quatre étapes décrit par Daniel Faïta : « *a) Visionnement de la séquence filmée (situation de travail initiale) en présence du chercheur ; b) Commentaires à propos de la séquence par l'intéressé ; et engagement du rapport dialogique à deux niveaux (situation initiale/actuelle ; opérateur/chercheur) ; c) Confrontation avec un pair à propos du film, ainsi que du discours produit ; développement d'un rapport dialogique à plusieurs niveaux ; d) Validation et appropriation collectives du produit final de ce processus* » (Faïta, 2007 : 6).

Nous procédons à un relevé des traces de l'activité des professeurs stagiaires en les filmant dans leur classe en responsabilité. Les situations observées concernent leurs pratiques effectives ainsi que les difficultés auxquelles sont confrontés tous les débutants : « *les enregistrements sont issus de situations de classe « naturelles » et montrent les difficultés ou des façons de faire typiques* » (Leblanc & Veyrunes, 2011 : 143).

Les séquences filmées font ensuite l'objet d'un montage retenant les moments « clés » de la séance filmée : ces moments sont retenus à la fois par le formateur désirant analyser tel ou tel épisode en séance et par le professeur stagiaire qui, ayant visionné le film à l'avance peut demander à ce que tel extrait soit retenu pour le montage.

Ces montages, d'une durée de 20 à 35 minutes, sont visionnés par le professeur stagiaire filmé et par deux réactants (membres du collectif de professeurs stagiaires) et sont ensuite utilisées en formation « *dans des situations « d'allo-confrontation » collective où un groupe d'acteurs commente l'enregistrement d'un ou plusieurs acteurs* » (Leblanc & Veyrunes, 2011 : 143).

3.2.3. Des séances collectives organisées en six étapes

Les séances d'analyse des pratiques regroupent l'ensemble des professeurs stagiaires et se déroulent selon six temps bien définis :

- le stagiaire présente la séance filmée et ses choix didactiques sur le thème choisi avant le visionnage du montage par l'ensemble du groupe ;

- le montage est projeté avec la consigne selon laquelle le stagiaire, l'un des deux réactants et/ou le formateur animateur de la séance peut à tout moment interrompre la projection ;

- à chacune de ces interruptions, c'est le stagiaire filmé qui réagit le premier à la coupure : pourquoi a-t-il arrêté le visionnage à cet instant précis, ou pourquoi selon lui l'une des trois autres personnes l'a-t-elle fait ?

- les réactants sont ensuite incités à réagir également à l'extrait choisi, et en particulier celui ou celle qui a demandé d'interrompre le montage ;

- puis le reste du collectif est invité à prendre la parole : qu'en est-il de leur propre pratique sur un « épisode » de ce type ? Procèdent-ils de la même façon ? Y-a-t-il des éléments de l'extrait analysé qu'ils vont essayer de reproduire dans leurs propres pratiques, etc. ?

- le formateur animant la séance livre enfin sa propre analyse didactique.

La durée du travail sur le montage d'un des professeurs stagiaires est de une heure.

Les séances ont généralement une durée de 4 heures durant lesquelles sont ainsi analysés quatre montages vidéo.

3.2.4. Des séances organisées sur les deux semestres

Chacun-e des professeurs stagiaires d'une promotion est filmé deux fois dans l'année, une fois au premier semestre, une fois au second semestre.

Leur objectif pour la seconde séance est de choisir un point qui a été discuté pendant la première séance concernant leur montage vidéo et de chercher à modifier (ou à conforter) leur pratique professionnelle sur ce point précis.

4. Hypothèses

Il s'agit ici, dans la continuité des travaux de l'équipe ERGAPE (au sein de l'UMR ADEF, de regarder l'enseignement comme un travail et de faire de son analyse une ressource pour la formation.

Le dispositif présenté repose sur l'hypothèse principale selon laquelle il ne peut y avoir de formation efficace sans une analyse sérieuse du travail réel des professionnels engagés dans ce processus de formation. C'est dans et par leur activité de travail et de formation que les enseignants développent leur professionnalité (Pastré, 2009).

5. Evaluation

L'évaluation de ce type de dispositif passe par deux canaux principaux :

- La rédaction, par les professeurs stagiaires, d'une note d'analyse critique de la partie de la séance concernant leur montage vidéo.
- Le fait de prévoir une seconde séance au second semestre permet de mesurer les éléments de construction de la professionnalité de ces jeunes enseignants.

6. Bilan

Le dispositif décrit dans cet article permet aux professeurs stagiaires de mener une réflexion sur leur propre pratique professionnelle, en se voyant « faire », mais aussi en voyant « faire les autres » : « la confrontation à des vidéos de pairs débutants ou un peu plus expérimentés contribue à : a) rassurer les enseignants par la proximité entre les situations filmées et leur vécu, b) révéler des aspects problématiques de leur propre pratique en construisant un sens nouveau à la situation, c) à s'interroger sur leur développement professionnel » (Leblanc, 2011).

Les séances d'analyse de pratiques permettent généralement une prise de conscience chez les professeurs stagiaires : devenir observateur de son activité, prendre du recul par rapport à elle, conduit à se découvrir comme sujet agissant, qui fait des choix, prend des décisions et produit des objets qui auraient pu être différents.

Aurait-il été possible de procéder autrement ?

Par exemple, le fait de laisser la parole aux élèves, initialement perçu comme une source d'inconfort professionnel, devient, grâce à l'exploration collective des gestes professionnels possibles, un moyen d'entraînement de ces derniers dans la tâche.

L'étude, en formation, de cas similaires de difficultés rencontrées par des professeurs débutants, permet, progressivement, de construire une professionnalité et de rendre compatibles une conception épistémologique d'une discipline scolaire et une pratique d'enseignement.

Cependant, ce dispositif est très lourd à organiser, tant du point de vue technique (mise à disposition de matériel et de logiciels) que du point de vue du temps que sa mise en œuvre demande (déplacements sur le terrain, films, visionnage, montages).

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en Education*, 19 (pp.18-29).
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, HS 1 (pp. 5 – 16).
- Bachelard, G. (1983). *La formation de l'esprit scientifique* [original publié 1938]. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses*. Paris : Seuil.
- Chevillard, Y. (1997). L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique ? *Skholê*, 6, 25– 37.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Puf.
- Deauviau, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes, *Sociologie du travail*, 49, 100 – 118.
- Dollo, C. (2005). Généricité / spécificité d'un concept : La transposition didactique en sciences économiques et sociales. *Revue Suisse des sciences de l'Education*, 27, (1).
- Dollo, C. (2009). Epistémologie et didactique en sciences économiques et sociales. De la recherche à la formation des enseignants, *Recherche et formation*, N°60,87 – 101.

- Faïta, D. (2007). Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative. In I. Piazaola-Giger & K. Stroumza (Ed.), *Paroles de praticiens et description de l'activité* (pp. 63-88). Bruxelles : De Boeck.
- Faïta, D. & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail. In F. Yvon & F. Saussez (Ed.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41 – 71). Québec : PUL.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1-3 (pp. 47 – 70).
- Laurent, Y. & Saujat, F. (2015). L'intervention en milieu de travail éducatif entre visée de transformation et visée de connaissance. *Carrefours de l'éducation*, 39 (pp. 19-35).
- Leblanc, S. (2011). Ressources filmiques issues de l'analyse du travail des enseignants et scénarisée. Effets sur l'activité en formation. Dans *Le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*, Colloque international INRP. Retrieved from <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/index.htm>
- Leblanc, S. & Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 68 (pp. 139-152).
- Montoussé, M. (2004). La place des théories dans l'enseignement des sciences économiques et sociales, *Idees*, N° 138, 64 - 70. Paris : CNDP.
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation ? In M. Durand et L. Filliettaz (Eds.), *Travail et Formation des adultes*. (pp. 158-189). Paris : PUF.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collègue. In M. Durand & L. Filliettaz (Ed.), *Travail et formation des adultes* (pp. 245 – 274). Paris : PUF.