LE DEVELOPPEMENT DES PROFESSEURS D'ECOLE DEBUTANTS : DES NIVEAUX HETEROGENES DE MAÎTRISE DE L'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT MAIS LA CONSTRUCTION D'INVARIANTS PROFESSIONNELS COMMUNS

JOFFRAY-CARRE - Carole
CERSE
ESPE de l'académie de CAEN – Université de Caen Basse-Normandie
Mail : carole.carre@unicaen.fr

RESUME :

Neuf professeurs d'école débutants ont été filmés à quatre reprises dans des classes d'école primaire situées dans des contextes variés au cours de deux années consécutives. Des autoconfrontations des professeurs d'école débutants à leur propre activité d'enseignement les ont conduit à décrire leur « savoir-agir » (Piot, 2006) et à mobiliser dans leurs discours des « concepts pragmatiques » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) plus ou moins développés. L'analyse comparative des données recueillies auprès des différents sujets a permis d'expliquer comment ces débutants sont parvenus à des niveaux de maîtrise hétérogènes de l'activité (Léontiev, 1984) d'enseignement tout en construisant dans le même temps des « instruments » (Rabardel, 2005) professionnels. Ces résultats permettront d'envisager des pistes pour la formation professionnelle.

MOTS CLES :

activité ; développement ; concepts organisateurs ; savoir-agir ; professeurs d'école

INTRODUCTION

L'hétérogénéité du niveau de compétences et de connaissances des professeurs à l'entrée en formation est connue depuis de longues années (Hetu, Lavoie, Baillauquès, 1999 , Guillot, 1998). Par contre, à notre connaissance, nous disposons de peu d'information sur le niveau de développement à l'issue de la formation professionnelle initiale sont peu nombreuses. Nous pourrions imaginer que la formation professionnelle délivrée à une majorité d'enseignants débutants au sein des instituts de formation homogénéise peu à peu les différentes promotions. Les résultats de la recherche que nous avons conduite entre 2008 et 2010, au sein d'un IUFM, montrent qu'il n'en est rien et que différents facteurs sont

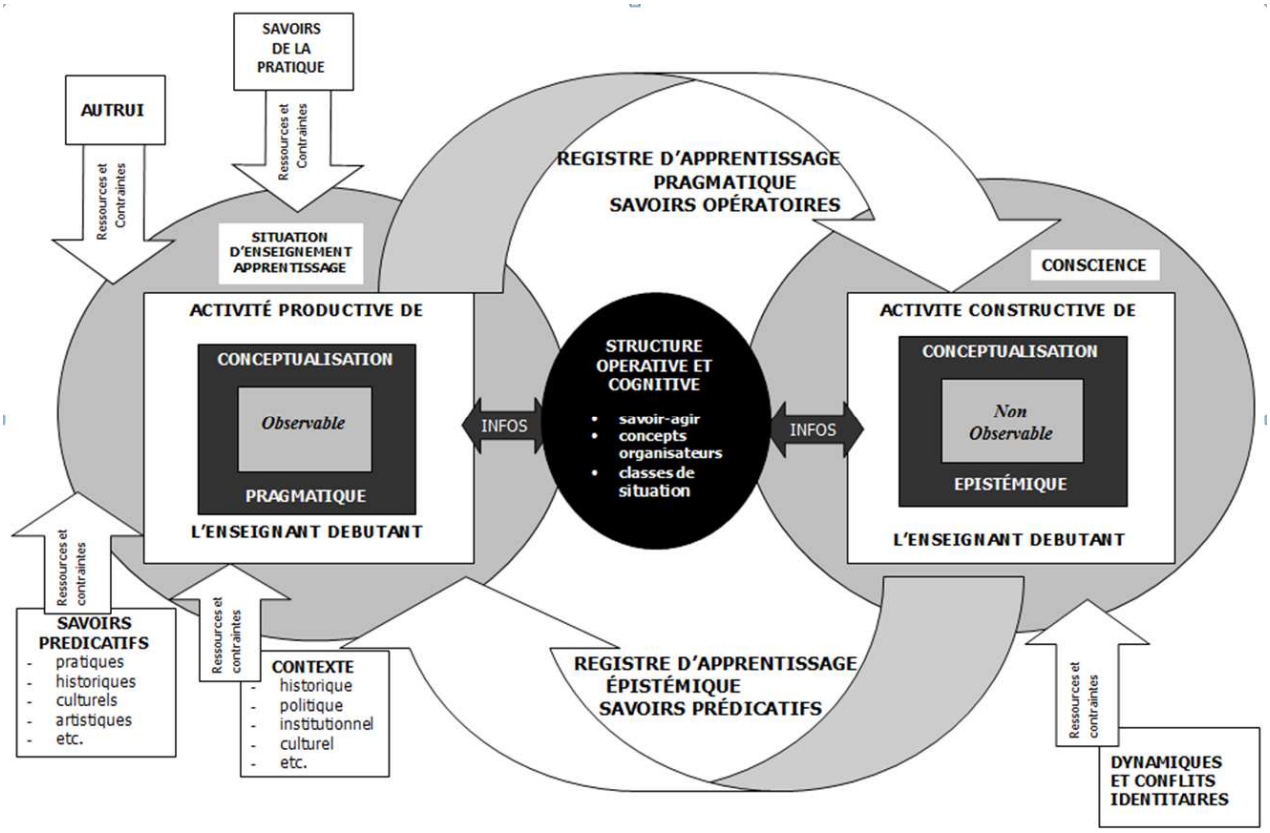
susceptibles d'influencer ce développement. Dans cette communication nous indiquerons dans un premier temps le cadre théorique dans lequel nous inscrivons notre travail, puis nous décrirons la démarche méthodologique utilisée, ensuite nous ferons part des résultats obtenus et pour finir nous dégagerons quelques pistes pour la formation professionnelle que ces résultats permettent d'envisager.

UN MODELE DE DEVELOPPEMENT INSCRIT DANS LE CADRE DE LA PSYCHOLOGIE HISTORICO-CULTURELLE ET DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

La psychologie historico-culturelle et la didactique professionnelle constituent le cadre dans lequel nous inscrivons notre travail. En effet, l'articulation entre concepts quotidiens et concepts scientifiques mise en évidence par Vygotski (1934/1997, p. 373), la structure hiérarchisée de l'activité qui intègre à la fois la conscience et l'action présentée par Léontiev (1984, pp.142) et la distinction entre « activité constructive » et « activité productive » (Rabardel, 2005) permettent de décrire et de comprendre le processus de développement du sujet professionnel. En agissant dans un registre pragmatique, celui-ci construit des savoirs opératoires qui intègrent sa conscience et deviennent, par le biais de l'activité constructive des savoirs prédicatifs. Les savoirs prédicatifs, quant à eux, sont construits dans un registre épistémique puis sont « pragmatisés » à l'épreuve de l' « activité productive » (Pastré, 2011). La boucle de développement spiralaire mise au jour par Bruner (1983) prend dans ce cadre tout son sens. Car pour Bruner, une activité nouvelle est composée d'actes élémentaires mal agencés entre eux qui se structurent peu à peu jusqu'à constituer des actes de niveau supérieur à partir des premières actions maîtrisées. Suite à l'action, l'information qui parvient en retour permet progressivement un meilleur niveau d'organisation et un meilleur niveau de coordination des actes élémentaires pour aboutir enfin à une « modularisation » (Bruner, 1983, p. 146) de l'activité. Les travaux de Rabardel (2005) sur les notions d' « instrument » et de processus d' « instrumentation » et d' « instrumentalisation » vont également dans ce sens.

La figure 1, ci-dessous, permet d'illustrer ce modèle de développement et de comprendre l'immixtion des conceptions, valeurs, idées du sujet dans ses actions professionnelles (activité productive) ainsi que le rôle de celles-ci dans leur développement (activité constructive). Les professeurs débutants construisent leur développement professionnel à l'épreuve des situations d'enseignement-apprentissage, qui intègrent à la fois des ressources et des contraintes. Et les savoirs prédicatifs délivrés en formation prennent sens et s'intègrent à leur activité dans le cadre de cette même épreuve.

Figure 1 – Proposition de modèle de développement potentiel des professeurs d'école débutants.



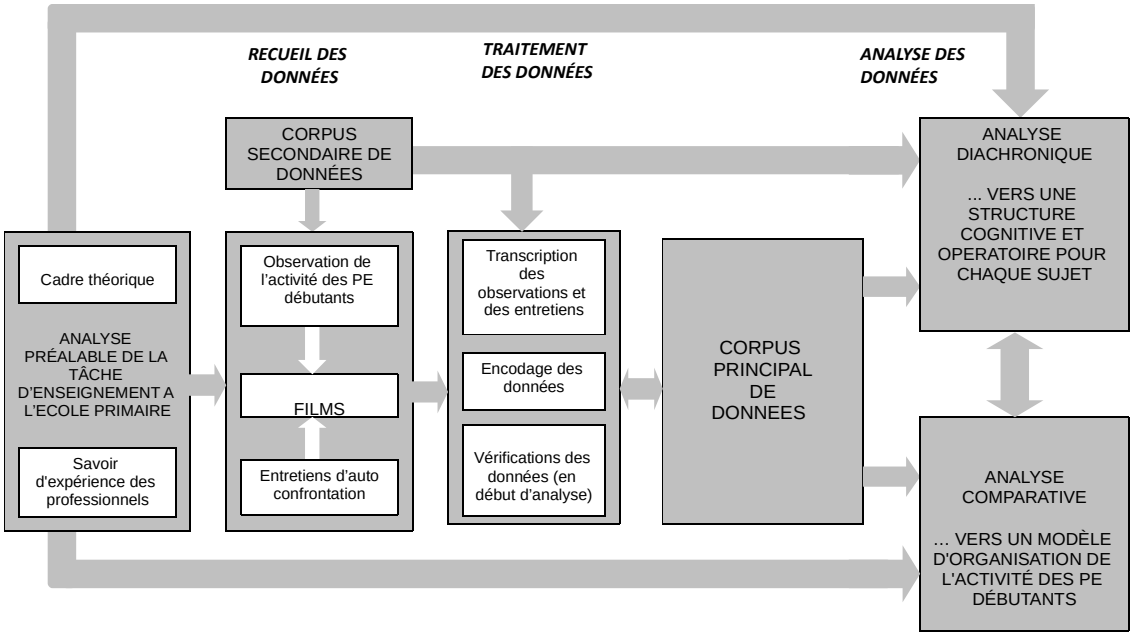
Le processus décrit ci-dessus déclenche la construction de structures psychiques opératives et cognitives qui orientent l'activité ou qui la réorganisent. Ces structures intègrent des « concepts pragmatiques » construits *dans*, *pour* et *par* l'activité (Pastré, 2011, p.65) et des « savoir-agir » (Piot, 2006, p. 134). Pour Piot, le « savoir-agir » est « un savoir d'action, un savoir de l'action et un savoir dans l'action. Il renvoie à la complexité dynamique des relations entre la notion de savoir et la notion d'action ». Dans ce cadre, la dimension conceptuelle de la notion de « savoir-agir » présente des proximités avec la dimension conceptuelle intégrée à la notion de « schème » (Vergnaud, 2006). Et nous avons tendance à considérer le « savoir-agir » comme un invariant opératoire au même titre que le « concept-en-acte » ou le « concept pragmatique ». A partir de ce cadre nous avons construit une démarche méthodologique que nous allons décrire à présent.

DES FILMS ET DES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION POUR OBSERVER LES DEUX DIMENSIONS DE L'ACTIVITE

L'enquête que nous avons menée poursuivait deux objectifs : 1) repérer, dans le « réel de l'activité » (Clot, 2005, p. 5) des enseignants débutants, les « savoir-agir » qu'ils mettaient en

œuvre au cours des situations d'enseignement/apprentissage ; 2) recueillir, à l'aide d'entretiens, les motifs " profonds " (connaissances, conceptions, valeurs, dynamiques identitaires) de leurs choix pédagogiques et/ou didactiques dans le but d'identifier les « concepts organisateurs » qu'ils avaient éventuellement construits. Dans cette perspective, il s'agissait d'articuler deux points de vue complémentaires sur l'activité des professeurs des écoles débutants dans le but de la décrire et de la comprendre. Le premier point de vue était un point de vue extrinsèque : celui du chercheur. Mais un chercheur en quelque sorte « initié » à l'activité enseignante au travers d'une analyse préalable de la tâche et du contexte d'enseignement, analyse " armée " par un cadre théorique précis et une connaissance approfondie du terrain d'enquête. Le second point de vue était « un point de vue intrinsèque » (Vinatier, 2009, p. 35), celui du professeur d'école débutant qui construit à l'aide du chercheur une analyse circonstanciée de sa propre activité. Notre intention était de mettre en place une démarche empirique s'appuyant sur une approche compréhensive, qui facilite la mise à jour des « invariants » (Vergnaud, 2002) de l'activité d'enseignement des débutants. C'est-à-dire une démarche qui nous permette d'accéder, au moins en partie, aux « concepts organisateurs » (Pastré, 2007) qu'ils avaient construits. La figure 2, ci-dessous, permet de se représenter la démarche méthodologique globale employée pour recueillir les données et de comprendre son inscription dans le cadre de la didactique professionnelle.

Figure 2 – Présentation de la démarche méthodologique



L'observation directe de l'activité productive était relativement simple à mettre en place à partir de vidéos qui permettaient de ralentir le visionnement des situations et de revenir en arrière si la finesse ou la fidélité de l'observation l'exigeaient. Au cours de notre enquête,

nous avons filmé neuf professeurs d'école débutants[1] à quatre reprises dans des classes d'école primaire de différents niveaux et situées dans différents contextes socio-culturels. Nous avons ainsi cherché à identifier le « savoir-agir » en observant les actions des professeurs d'école débutants et en essayant, dans le même temps, d'identifier leur motif compte tenu : 1) du déroulé de la situation ; 2) des buts d'apprentissage visés chez les élèves par le professeur débutant. Par contre l'observation de l'activité constructive, beaucoup plus complexe à effectuer car elle n'est pas directement observable, nécessitait de mettre en place des entretiens d'auto confrontation (Faïta & Maggi, 2007) qui permettaient au chercheur d'accéder au moins partiellement à la partie « cachée » de l'activité. Dans ce cadre, nous avons cherché à identifier les « concepts organisateurs » construits par les sujets. En effet, en les amenant à dire l'action, à produire un récit sur la situation filmée, on leur permet de " faire parler l'activité ", et de retrouver les éléments signifiants du contexte qui leur ont échappé ou ceux qu'ils n'ont pu interpréter efficacement dans le " feu " de l'action. Il s'agit d'aider les sujets à mettre en relation l'activité productive réelle qu'ils avaient déployée dans le cadre de la situation avec les motifs sous-jacents à leur activité incarnés dans les « concepts organisateurs », de mettre en perspective les « savoir-agir » et les « concepts organisateurs » de manière à mettre au jour d'éventuelles articulations ou discordances. Enfin, à l'issue du recueil de données nous avons procédé à deux types d'analyse : 1) une analyse diachronique de manière à évaluer pour chaque sujet l'évolution de son savoir-agir professionnel ; 2) une analyse comparative de manière à identifier les « savoir-agir » communs à nos sujets et les « concepts organisateurs » présents dans leur discours. Les résultats obtenus à l'issue de ces analyses seront décrits ci-dessous.

DES NIVEAUX HETEROGENES DE MAÎTRISE DE L'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT MAIS LA CONSTRUCTION D'INVARIANTS PROFESSIONNELS COMMUNS

Les deux type d'analyses que nous avons menées, nous ont permis de constater qu'à l'issue de la formation les niveaux de maîtrise de l'activité d'enseignement professionnel des professeurs d'école débutants restaient relativement hétérogène. Elles nous ont également permis d'identifier la construction de « savoir-agir » et de « concepts organisateurs » communs à l'ensemble des sujets.

Ainsi, l'annexe 2, issue de l'analyse diachronique, permet de constater que Marine maîtrise un nombre non négligeable de « savoir-agir », dès le début de la formation, et qu'elle a

[1] Une présentation des différents sujets est située en annexe 1

renforcé encore largement son « savoir-agir » professionnel à l'issue de l'enquête. Agathe, Daphné, Hélène, Thaïs, Morgane et Yaël débutent avec un faible niveau de « savoir-agir » mais celui-ci progresse de manière significative. Tandis que Maureen débute et termine la formation avec un faible niveau de « savoir-agir ». Célia est un cas atypique. Elle est la seule stagiaire à avoir régressé entre la première et la dernière auto confrontation tout en parvenant à l'issue de la formation professionnelle à une maitrise relativement satisfaisante du « savoir-agir » enseignant. Notons que ce résultat peut s'expliquer par un contexte d'exercice qui a largement varié entre les deux auto confrontations et une dynamique identitaire particulièrement singulière.

Le premier élément susceptible d'expliquer l'hétérogénéité post formation est à rechercher dans l'histoire personnelle des sujets. En effet, malgré des promotions de professeurs d'écoles débutants très hétérogènes, ces novices ont été confrontés à des conditions de formation qui prenaient peu en compte leur parcours personnel antérieur et les savoirs spécifiques qu'ils avaient pu acquérir précédemment dans ce cadre. Les différences de niveau de maîtrise présentes avant la formation ont perduré à l'issue de celle-ci faute d'une prise en compte des différences initiales. Par ailleurs, l'analyse diachronique et des entretiens sociologiques, effectués en début d'enquête, nous ont montré que chacun des sujets a vécu l'entrée en formation à partir d'un point de vue singulier issu de sa trajectoire personnelle ce qui constitue un second élément d'explication. Nous avons également pu constater au cours des entretiens que ce qui se jouait sur le plan identitaire pour chacun de ces nouveaux professeurs se révélait au travers d'un positionnement très personnel au sein du parcours de formation et des débuts dans les classes, constat déjà mis au jour par Barbier, Bourgeois, Villers & Kaddouri (2006) ce qui constitue le troisième élément d'explication. Enfin, H. Peyronie (1998, pp.27-28), émet l'hypothèse de « *curricula cachés* qui produisent des effets imprévisibles, des effets qui varient avec l'évolution du contexte historique et des effets toujours significativement différents de ce que les décideurs avaient imaginé en définissant les *curricula théoriques* de l'institution de formation ». Notre enquête nous a également permis de constater qu'au moins deux sujets se sont appuyés sur l'expérience de leurs collègues ou sur la connaissance de personnes appartenant au milieu enseignant pour construire leurs compétences professionnelles. Il convient donc d'admettre que certains processus de socialisation et des dynamiques identitaires s'expriment en dehors de l'institut de formation et participent, en partie, de l'hétérogénéité du développement des enseignants débutants.

Pour autant, au-delà des lieux et des temps propres à chaque sujet, l'analyse comparative a fait émerger 89 invariants opératoires, présents de manière plus ou moins développée, au sein de l'activité d'enseignement des professeurs d'école débutants (72 « savoir-agir », 7

indicateurs relatifs à la prise d'information sur la situation d'enseignement-apprentissage et 10 concepts organisateurs). L'annexe 3 permet d'observer que vingt-cinq « savoir-agir » ou indicateurs sur la situation sont globalement bien maîtrisés par l'ensemble des neufs sujets. Par contre, l'annexe 4 montre que seulement quatre « concepts organisateurs », sur les dix concepts organisateurs ayant émergé du discours de l'ensemble des sujets, ont été énoncés de manière explicite par une majorité de sujets au cours de l'auto confrontation 4.

Ces analyses témoignent donc de la persistance de l'hétérogénéité du développement professionnel un an après la fin de la formation initiale mais également du développement d' « invariants opératoires » communs.

Nous avons également pu identifier d'autres éléments favorables ou défavorables à ce développement. L'annexe 3, permet notamment de constater une évolution dans le niveau d'énonciation des concepts organisateurs entre la première et la dernière auto confrontation et témoigne ainsi de l'adéquation (ou de l'écart) des conceptions, valeurs, connaissances, savoir-agir, etc. des enseignants débutants à la réalité de l'activité d'enseignement. Agathe, Célia, Daphné & Marine sont en mesure d'exprimer de manière explicite la majorité des « concepts organisateurs » identifiés dans notre enquête après deux à trois ans d'activité d'enseignement. Elles maîtrisent également de nombreux « savoir-agir » (Cf. annexe 1). Enfin, la capacité de ces enseignantes novices à entrer dans une démarche de questionnement (annexe 2, SA13b) de leur propre activité d'enseignement constitue naturellement pour elles le moyen de la développer. Nous pouvons aussi constater que Maureen et Morgane qui sont les deux sujets ayant le moins progressé au cours de notre enquête ont une maîtrise plutôt moyenne du « savoir-agir » 13b : [Remettre sa posture (attitude, réaction, mode de communication) en question].

Ces résultats permettent donc de confirmer les liens étroits qui existent entre les développements respectifs des « invariants opératoires ». Lorsque la conceptualisation du « concept pragmatique » atteint sa maturité, nous avons constaté une mobilisation efficace de certains « savoir-agir » professionnels en situation. Inversement, la maîtrise des « savoir-agir » semble également faciliter la conceptualisation des « concepts pragmatiques ». Ainsi, à partir d'un nombre important mais néanmoins limité d' « invariants opératoires », les professeurs novices construisent des « instruments » (Rabardel, op. cit.) professionnels qi leur permettent d'orienter leur activité d'enseignement en fonction de la singularité et du dynamisme de chaque situation. Ils apprennent à anticiper peu à peu les événements probables et récurrents qui sont susceptibles de se produire et parviennent progressivement à réagir aux aléas des situations scolaires. Ils paraissent ainsi être en capacité de construire, après deux à trois années d'exercice de l'activité d'enseignement, une structure cognitive et opérative dynamique leur permettant d'adapter plus ou moins efficacement leur activité quel que soit le contexte d'enseignement.

Ces résultats, qui restent encore à confirmer pas d'autres études, permettent d'étayer le modèle de développement présenté ci-dessus et attestent de l'étroite articulation entre « activité productive » et « activité constructive », entre action et « concepts organisateurs ». Ils confirment la nécessité d'initier les débutants à l'analyse de leur activité professionnelle ce qui suppose des formateurs d'enseignants eux-mêmes initiés à ces formes d'analyse.

CONCLUSION

Grandaty (2011, 5) indique qu'il est prioritaire, dans un processus de formation des enseignants, d'inventorier en amont les organisateurs de la pratique enseignante. En offrant, aux formateurs d'enseignants une première représentation des « invariants » opératoires construits très progressivement par les professeurs d'école débutants, nous leur proposons, nous semble-t-il, la possibilité d'étayer plus efficacement l'analyse de leur activité productive dans une perspective de développement « bottum up ». La « prise conscience » (Piaget, 1974) des « savoir-agir » mobilisés en situation par les professeurs débutants et des « concepts organisateurs » qui orientent leurs choix pédagogiques et didactiques pourraient en effet leur permettre une accélération de leur développement professionnel. Ces résultats et le dispositif d'analyse de l'activité qui ont été présentés pourront ainsi être utiles aux différents acteurs de la formation professionnelle des enseignants novices pour guider les échanges, les récits d'expérience ou encore pour instrumenter les observations de séquences " vidéoscopées " des débutants dans le cadre de situations d'analyses de l'activité professionnelle. Ces travaux sont donc destinés en première intention à définir les contours d'une formation de formateurs qui initient ceux-ci à l'analyse de l'activité des professeurs débutants et qui leur fournisse des outils pour guider cette analyse. Ils sont destinés en seconde intention à fournir, aux professeurs d'école débutants intéressés par la construction de leur professionnalité, un cadre théorique susceptible d'étayer leur processus de problématisation dans le cadre de la construction du mémoire professionnel qu'ils doivent soutenir en fin de formation initiale.

BIBLIOGRAPHIE :

Bruner. J. S. (1983). Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire. Paris : Puf.

Clot, Y. (2005). Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité ? ARTCO, juillet 2005. [Page Web].

Accès : http://sites.univ-lyon2.fr/artco/telechargement/texte-clot.pdf

Faïta. D & Maggi. B. (2007). *Un débat en analyse du travail.* Toulouse : Octarès.

Grandaty M. (2010) « L'activité d'un enseignant novice et son guidage »–*Travail et formation en éducation*, 5, http://tfe.revues.org/index1218.html (consulté le 23 juillet 2012)

Guillot, A. (1998). *Les jeunes professeurs des écoles : devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.

Hetu, J-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle.* Paris : De Boeck.

Léontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité.* (G. Dupont & G. Molinier, traduction). Moscou : Edition du progrès.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie, 154.,* janvier-février-mars, 145-198.

Pastré. P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. Recherche et Formation, 56., 2007, 81-93.

Pastré. P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : Puf.

Piaget. J. (1974). Réussir et comprendre. Paris : Puf.

Piot, T. (2006). Les compétences pour enseigner : contribution à la compréhension de la notion de compétence dans les métiers de l'interaction humaine. Perspective de la cognition située. 308 p. Note de synthèse en vue de la soutenance en vue de l'habilitation à diriger des recherches : Université de Nantes.

Vergnaud, G. (2002). La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie. Actes de l'université d'automne : Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants (les 28, 29, 30 et 31 octobre 2002 à Paris). Accès : http://eduscol.education.fr/D0126/appe_acte.htm.

Vermersch. P. (2003). L'entretien d'explicitation. Issy les Moulineaux : Esf.

Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vygotski. L. S. (1934/1997). Pensée et Langage. (F. Sève, traduction). Paris : La Dispute.

Annexe 1 - Présentation succincte des sujets et des tournages

Sujet	Age et situation familiale au début de l'enquête		Parcours succinct	Tournages vidéos
AGATHE	23 ans	Pacsée	• Licence de biologie • PE1[2] mais échec au concours • Assistante d'éducation • PE2[3] • Titulaire 1ère année (T1)	1. PE2 : GS-CP en école rurale 2. PE2 : GS-CP en école rurale 3. T1 : MS-GS, Ecole de centre-ville 4. T1 : CE2, gros bourg de la grande banlieue caennaise
CELIA	32 ans	Mariée, 2 enfants (4 ans et 9 mois)	• Ingénieure informatique pendant 10 ans • Préparation du concours avec le CNED et cours du soir à l'IUFM • PE2 • Titulaire 1ère année (T1)	1. PE2 : CE1-CE2 en école péri urbaine 2. PE2 : CE1-CE2 en école péri urbaine 3. T1 : GS-CP en école rurale à mi-temps (choix personnel) 4. T1 : GS-CP en école rurale à mi-temps (choix personnel)
DAPHNE	31 ans	Mariée, 1 enfant né au cours de l'enquête	• Classe préparatoire • Pendant 5 ans : différents emploi ou formations dans les milieux agricoles ou environnementaux. • Formatrice auprès d'adolescents en grande difficulté • Préparation du concours PE en candidate libre • Admise au concours sur liste complémentaire → contractuelle pendant un an • PE2	1. PE2 : PS-MS en école rurale 2. PE2 : PS-MS en école rurale 3. T1 : Directrice d'une école maternelle située en ZEP. classe de MS-GS 4. T1 : Directrice d'une école maternelle située en ZEP. classe de MS-GS
HELENE	25 ans	Pacsée, Décès de son compagnon à la fin de l'enquête	• Licence 1 arts du spectacle • BTS agricole • Licence professionnelle environnement • Admise au concours sur liste complémentaire → contractuelle pendant un an. • PE2	1. PE2 : CM1-CM2 en école rurale 2. CM1-CM2 en école rurale 3. PE2 bis : CE1 en milieu urbain 4. PE2 bis : CE1 en milieu urbain
MAUREEN	41 ans	Mariée, 2 enfants (12 ans et 7 ans)	• Chargée d'étude dans un cabinet de marketing pendant 6 ans • DESS gestion et communication • Chargée de projet dans une entreprise de transport en commun pendant 12 ans • Congé parental • Conflit avec l'employeur →licenciement • PE1 • PE2	1. PE2 : CM1-CM2 en milieu urbain 2. PE2 : CM1-CM2 en milieu urbain 3. T1 en tant que titulaire remplaçante : classe enfantine en milieu rural 4. T1 en tant que titulaire remplaçante : MS-GS en milieu rural
MORGANE	24 ans	Célibataire	• License STAPS • Master 1 STAPS • PE1 • PE2	1. PE2 : PS-MS en milieu urbain 2. PE2 : PS-MS en milieu urbain 3. T1 en tant que titulaire remplaçante : Classe enfantine en milieu rural 4. T1 en tant que titulaire remplaçante : CP en milieu rural
THAIS	23 ans	Concubinage	• Licence de psychologie • PE1 mais échec au concours • préparation du concours PE par le CNED • PE2	1. PE2 : TPS-PS en milieu urbain 2. PE2 : TPS-PS en milieu urbain 3. T1 : CE1 en milieu rural 4. T1 : CE1 en milieu rural
YAEL	24 ans	Pacsé	• Licence arts du spectacle • PE1 mais échec au concours • préparation du concours PE par le CNED • Admis au concours sur liste complémentaire → contractuel pendant un an. • PE2	1. PE2 : PS-MS bord de mer 2. PE2 : PS-MS bord de mer 3. T1 en tant que titulaire remplaçant : CE2 milieu urbain 4. T1 en tant que titulaire remplaçant : même CE2 milieu urbain

2 PE1 correspond à l'année de préparation au concours de professeur d'école

3 PE2 désigne un lauréat du concours qui a le statut de professeur stagiaire

Annexe 2 – Evolution du « savoir-agir professionnel » des professeurs d'école débutants

	AGATHE		CELIA		DAPHNE		HELENE		MARINE		MAUREEN		MORGANE		THAIS		YAÊL	
Expérience	**0-1 ans**	**2-3 ans**	**0-1 ans**	**2-3 ans**	**0-1 ans**	**2-3 ans**	**0-1 ans**	**2-3 ans**	**0-1 ans**	**2-3 ans**	**0-1 ans**	**2-3 ans**	**0-1 ans**	**2-3 ans**	**0-1 ans**	**2-3 ans**	**0-1 ans**	**2-3 ans**
72 savoir-agir observés																		
Savoir-agir de faible niveau	19	4	1	2	16	7	28	7	6	2	42	22	42	22	11	30	18	8
Savoir-agir de niveau médian	33	30	20	26	27	29	25	26	22	19	19	32	11	29	30	14	24	22
Savoir-agir assez bien maîtrisés	3	27	32	23	6	26	1	20	30	44	3	5	0	13	4	14	8	23
7 indicateurs (saisie de l'information)																		
Indicateurs non perçus	2	0	1	1	0	0	0	0	1	1	4	2	4	1	1	1	0	0
Indicateurs perçus de manière aléatoire	5	7	1	2	3	1	6	1	1	2	4	4	2	2	6	1	5	0
Indicateurs identifiés et perçus	1	0	5	3	2	5	0	6	4	5	0	0	0	4	0	5	0	6
10 concepts organisateurs de l'activité d'enseignement énoncé par les sujets																		
Pas ou peu questionnés	4	0	1	0	2	0	7	1	1	0	6	3	7	1	4	0	4	1
En voie de conscientisation	5	2	5	1	5	1	3	8	7	3	2	3	0	6	2	4	5	5
Conscientisés voire argumentés	0	8	4	8	1	9	0	1	1	7	0	4	0	3	0	6	0	4

Annexe 3 – « Savoir-agir » communs à l'ensemble des sujets après 2 à 3 ans d'activité d'enseignement

	Niveau 1 : absence flagrante de maitrise du savoir-agir Niveau 2 : faible maitrise du savoir-agir Niveau 3 : maitrise aléatoire du savoir-agir Niveau 4 : savoir-agir maitrisé Niveau 5 : savoir-agir bien maitrisé et de manière constante	Agathe	Célia	Daphné	Hélène	Marine	Maureen	Morgane	Thaïs	Yaël
SA1a	Anticiper ses actions d'enseignement dans le but d'atteindre un apprentissage défini et circonscrit (objectif)	4	3	4	4	4	3	3	3	4
SA1b	Concevoir ses actions d'enseignement en fonction d'un mode d'apprentissage identifié (construction des savoirs par les élèves ; transmission des savoirs par l'enseignant ; etc.)	4	3	3	3	3	3	3	3	4
SA1c	Chercher à identifier les ressources didactiques ou pédagogiques pertinentes	3	3	DI[4]	DI	4	DI	3	3	3
SA1d	Choisir un mode d'enseignement qui corresponde à un mode d'apprentissage identifiable (construction des savoirs par les élèves ; transmission des savoirs par l'enseignant ; etc.)	4	4	4	4	4	3	3	3	4
SA4e	Maintenir l'attention et la concentration des élèves au moyen de différentes procédures	4	4	4	4	4	3	4	4	4
SA4g	Gérer la prise de parole des élèves en fonction de la progression didactique de la situation	4	3	4	4	5	3	4	4	4
SA4i	Guider l'organisation de l'activité des élèves.	3	DI	4	4	4	3	3	3	3
SA5a	Repérer dans le déroulement de la séance des occasions d'aborder d'autres apprentissages que ceux visés au départ	3	3	DI	4	3	4	4	3	DI
SA5b	Rebondir sur un événement, la remarque ou l'erreur d'un élève par exemple, pour introduire un apprentissage non prévu lors de la séance	3	3	3	3	3	DI	3	3	4
SA5d	Prendre en compte les difficultés ponctuelles des élèves (Repérage dans le temps et dans l'espace ; compréhension des consignes ; manque de concentration ; etc.)	3	4	4	4	3	3	4	4	DI
SA6c	Utiliser un registre de langue adapté aux élèves	4	4	4	4	4	3	3	4	4
SA7e	Choisir des supports d'apprentissage qui aient du sens pour les élèves	3	3	3	DI	4	3	3	DI	3
SA8a	Prélever des informations sur les compétences des élèves au cours de la situation d'enseignement-apprentissage	4	3	3	3	4	3	3	4	3
SA8b	Observer les stratégies employées pour effectuer une tâche, résoudre un problème	4	DI	4	3	4	DI	4	3	DI
SA8c	Mettre en place des procédures d'évaluation des productions individuelles (orales, écrites, etc.) des élèves	4	4	4	3	4	3	3	3	3
SA9c	Prendre en compte les différences de niveau de compétence ou de style cognitif ou de rythme de travail des élèves	4	4	4	4	3	3	3	3	3
SA9d	Mettre en place des procédures d'étayage efficientes	4	4	4	3	3	3	3	3	3
SA11a	Être attentif aux élèves à comportement habituellement problématique	DI	5	5	3	5	5	4	4	DI
SA11b	Donner des sanctions adaptées au niveau des élèves et/ou à la situation	DI	DI	4	4	5	3	4	4	DI
SA11c	Mettre en place un fonctionnement de la classe (règles, activités autonomes, responsabilités, tutorat entre élèves, recours à l'enseignant si nécessaire, etc.) favorisant un climat de classe propice aux apprentissages	4	3	3	3	3	DI	3	3	3
SA11e	Faire comprendre aux élèves les règles de la vie scolaire	3	3	3	3	3	3	4	3	3
SA11f	Avoir une réponse adaptée au comportement déviant d'un ou de plusieurs élèves	4	5	5	5	5	3	5	5	5
SA12b	Être attentif à l'élève en tant que personne : rassurer les élèves, les mettre en confiance, s'intéresser à leurs préoccupations.	4	4	4	4	3	4	4	4	3
SA12c	Communiquer avec les élèves sur leurs réussites	4	4	3	3	4	3	3	4	3
SA13b	Remettre sa posture (attitude, réactions, mode de communication) en question	4	4	4	3	4	3	3	DI	4

[4] DI = données indisponibles

Annexe 4 – Emergence des concepts organisateurs dans le discours des professeurs d'école débutants lors de la première et de la dernière auto confrontation

Expérience	Niveau 1 : Concept organisateur non - identifié Niveau 2 : Concept organisateur questionné Niveau 3 : Concept organisateur exprimé Niveau 4 : Concept organisateur qui commence à être explicité Niveau 5 : Concept organisateur systématiquement explicité	Yaël	Thaïs	Morgane	Maureen	Marine	Hélène	Daphné	Célia	Agathe
0-1 an	Identifier et circonscrire précisément le but de ses actions d'enseignement (objectif d'apprentissage visé pour les élèves) dans le respect des instructions officielles	2	2	2	2	3	2	3	4	2
2-3 ans	Identifier et circonscrire précisément le but de ses actions d'enseignement (objectif d'apprentissage visé pour les élèves) dans le respect des instructions officielles	3	3	2	3	4	3	3	3	3
0-1 an	Chercher à créer une ambiance de classe compatible avec les apprentissages	3	2	2	2	4	3	4	4	3
2-3 ans	Chercher à créer une ambiance de classe compatible avec les apprentissages	4	4	4	2	4	4	4	4	4
0-1 an	Choisir consciemment une démarche didactique et/ou pédagogique qui soit en accord avec un mode d'apprentissage des élèves clairement identifié	3	2	1	3	3	1	3	3	3
2-3 ans	Choisir consciemment une démarche didactique et/ou pédagogique qui soit en accord avec un mode d'apprentissage des élèves clairement identifié	4	3	3	4	4	3	4	DI	4
0-1 an	Chercher à susciter chez les élèves un engagement dans les activités d'apprentissages	2	DI	2	2	DI	2	2	4	2
2-3 ans	Chercher à susciter chez les élèves un engagement dans les activités d'apprentissages	3	4	3	3	4	2	4	4	DI
0-1 an	Identifier la nécessité d'un guidage efficace de l'activité d'apprentissage des élèves comme faisant partie intrinsèquement de la fonction d'enseignant	3	2	2	1	3	2	3	4	3
2-3 ans	Identifier la nécessité d'un guidage efficace de l'activité d'apprentissage des élèves comme faisant partie intrinsèquement de la fonction d'enseignant	3	3	3	1	3	3	4	4	3
0-1 an	Chercher à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves du point de vue de leurs compétences cognitives et/ou de leur personnalité et/ou de leur contexte de vie personnelle.	2	DI	2	2	3	1	2	3	2
2-3 ans	Chercher à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves du point de vue de leurs compétences cognitives et/ou de leur personnalité et/ou de leur contexte de vie personnelle.	3	4	3	3	4	3	4	4	4
0-1 an	Chercher à améliorer son enseignement à partir de l'analyse de sa propre activité et/ou de l'analyse de l'activité d'autres enseignants	3	3	2	2	3	2	3	3	3
2-3 ans	Chercher à améliorer son enseignement à partir de l'analyse de sa propre activité et/ou de l'analyse de l'activité d'autres enseignants	2	3	4	2	4	3	4	4	3
0-1 an	Chercher à construire avec les élèves des interactions sociales efficientes	3	DI	DI	DI	3	3	3	3	3
2-3 ans	Chercher à construire avec les élèves des interactions sociales efficientes	4	4	4	4	3	3	4	4	4
0-1 an	Chercher à développer chez les élèves des compétences sociales conformes à la situation scolaire	DI	3	DI	3	2	2	DI	3	2
2-3 ans	Chercher à développer chez les élèves des compétences sociales conformes à la situation scolaire	4	4	3	4	4	3	4	4	4
0-1 an	Chercher à organiser son activité en fonction de ses propres conceptions du rôle de l'enseignant.	2	DI	DI	DI	3	3	DI	2	DI
2-3 ans	Prendre conscience de ses propres conceptions du rôle de l'enseignant.	3	4	3	4	3	3	4	5	4