



HAL
open science

Les “ stages d’observation ” en milieu scolaire : quelles opportunités pour le développement des étudiants “ PE1 ” ?

Pauline Delpoux, Philippe Veyrunes

► To cite this version:

Pauline Delpoux, Philippe Veyrunes. Les “ stages d’observation ” en milieu scolaire : quelles opportunités pour le développement des étudiants “ PE1 ” ? . Le développement professionnel des enseignants. Le point de vue des sujets., Jun 2009, Mont-Saint-Aignan, France. halshs-00392232

HAL Id: halshs-00392232

<https://shs.hal.science/halshs-00392232v1>

Submitted on 5 Jun 2009

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

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

Les « stages d'observation » en milieu scolaire :

quelles opportunités pour le développement des étudiants « PE1 » ?

Pauline Delpoux et Philippe Veyrunes

GPE-CREFI-T

Université de Toulouse, UT2,

Toulouse, France

Cette contribution vise à analyser l'activité d'étudiants lors d'un stage dit « d'observation » en classe, dans le cadre de la préparation au Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles (CRPE), au cours de l'année de « PE1 »¹ à l'IUFM. Ces stages d'observation sont appelés à se développer avec la réforme dite de la « masterisation » de la formation des enseignants² : les étudiants des masters « Métiers de l'enseignement et de la formation » devraient en effectuer au moins deux au cours des deux années de master. Ils vont donc concerner les très nombreux étudiants inscrits dans ces masters.

La question de l'observation a donné lieu à de nombreux travaux en sciences humaines et sociales en tant que méthode de recherche (e.g. Van der Maren, 1996). Cependant, parmi les rares auteurs à avoir abordé la question de l'observation en formation des enseignants, Postic (1977) préconisait l'élaboration de grilles d'observation applicables à la formation des enseignants à partir de recherches consistant en l'observation d'enseignants et de situations de classe. Il considérait que l'observation objective de situations d'enseignement, notamment dans le cadre de la formation initiale des enseignants, devait permettre aux chercheurs d'établir un diagnostic pouvant aboutir à la modification des comportements de l'enseignant. Ce diagnostic devait permettre de « *porter une appréciation [...] sur les comportements des professeurs en cours d'apprentissage, pour qu'ils se situent régulièrement, dirigent leur effort dans le but d'évoluer et pour qu'ils évaluent les progrès accomplis* » (Postic, 1977, p.231). Concernant plus spécifiquement l'observation par les élèves-enseignants pendant les stages, Postic et de Ketele (1988) faisaient le constat que celle-ci était le plus souvent sans visée

¹ PE1 : Professeur des Ecoles 1^{ère} année. Terme employé pour désigner les étudiants préparant le Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles (CRPE), dans le cadre de l'IUFM. Ce terme désigne aussi l'année de formation elle-même.

² Ce texte a été rédigé alors que la réforme dite de la « masterisation » de la formation des enseignants était fortement contestée dans le monde universitaire, et que l'on ignorait encore sa forme définitive.

précise et rarement encadrée. À leurs yeux, l'observation objective des comportements des enseignants et élèves, de leurs interactions et du contexte devait aider à la décision et à l'action. (Bandura, 1976) a développé une conception de l'apprentissage par observation-modélisation ou modelage : l'observation d'un modèle permet de prélever des informations importantes pour l'exécution de l'action. Dans la théorie de l'apprentissage social, le modelage détermine l'apprentissage, principalement grâce à sa fonction d'information. Durant l'exposition, les observateurs acquièrent surtout des représentations symboliques des activités modèles qui servent de guide pour le comportement correct. Ces informations sont ensuite codées et mémorisées, constituant un modèle interne qui guidera la performance de l'observateur. Pour Bandura, ces apprentissages par expérience directe surviennent le plus souvent sur une base vicariante, c'est-à-dire en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux. L'apprentissage vicariant ne dispense pas de l'expérience directe, mais il permet de la faciliter et incite à s'y investir si les conséquences observées sont positives. L'échec d'un observateur à reproduire le comportement d'un modèle peut résulter d'un manque d'observation des activités pertinentes du modèle, d'une mémorisation insuffisante de ce qui a été appris, ou encore d'un manque d'anticipation des bénéfices attendus.

La question du rôle ou de l'intérêt de l'observation en formation n'a été abordée ni par les auteurs qui tentent un panorama des « situations d'observation » (Peneff, 2009), ni en tant qu'objet de recherche dans des contextes de formation. Elle constitue cependant un dispositif très utilisé dans la formation des enseignants : de très nombreux étudiants ou enseignants stagiaires sont envoyés dans les classes d'enseignants expérimentés à des fins d'observation. On postule que ces stages vont leur être utiles dans leur préparation au concours et/ou au métier. Or la recherche semble ignorer ce qu'il se passe réellement dans cette activité d'observation, lors des interactions enseignant-stagiaire et des divers travaux que ces derniers conduisent en classe. Notre étude prend pour objet l'observation et la considère en tant qu'activité, cherchant à mettre en évidence sa dynamique propre. Deux étudiantes de PE1 ont été suivies lors d'un stage d'observation, effectué dans une école élémentaire (12 classes) en région parisienne, dans une classe de CE1, conduite par une enseignante expérimentée (15 ans d'ancienneté) qui recevait occasionnellement des stagiaires.

Cadre pour l'analyse de l'activité d'observation

Notre étude adopte des bases épistémologique, théorique et méthodologique qui accordent un primat, sans exclusivité, au point de vue des acteurs. Trois présupposés essentiels fondent la description et l'analyse de l'activité d'observation : 1) l'activité est couplée à l'environnement dans lequel elle se déroule et ne peut être étudiée indépendamment de la situation ; 2) l'activité est accompagnée chez l'acteur, de conscience pré-réflexive comme conscience immédiate, « effet de surface » de notre rapport au monde, qui permet d'accéder partiellement à la dynamique du couplage de l'acteur avec son environnement ; 3) l'activité est intrinsèquement cognitive et toute action participe de l'actualisation, construction ou transformation de connaissances. Cet apprentissage est situé (Lave, 1988 ; Rogoff, 1990) et les connaissances sont spécifiques à des contextes ou à des communautés de pratiques (Lave et Wenger, 1991) ; apprendre consiste donc à être engagé dans un environnement particulier et à stabiliser des types d'interaction avec cet environnement.

Cette étude adopte le programme dit du cours d'action (Theureau, 2004, 2006). Le cours d'action peut être défini comme étant « *l'activité d'un acteur, significative pour lui, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui, moyennant des conditions favorables* » (Theureau, 2004, p.48). La notion de signe hexadique, adapté à partir de la sémiologie de Peirce, permet de reconstituer la signification construite par les acteurs dans leur action. Les composantes du signe permettent de décrire et d'analyser l'activité d'observation. Parmi celles-ci, l'Engagement (E) dépend de la dynamique de la situation jusqu'à l'instant t . Il indique l'orientation générale de l'action, à partir de laquelle, en fonction de la situation, se dégagent les préoccupations de l'acteur. Le Representamen (R) correspond à ce qui, à un instant donné, est significatif pour l'acteur. Il relève d'un processus d'attribution de signification aux éléments perçus, rappelés ou interprétés. Le Référentiel (sR) est construit en fonction de l'Engagement et du Representamen. Il se rapporte à la culture de l'acteur, à un ensemble de situations rencontrées par lui. Enfin, l'Interprétant (I) traduit la dimension cognitive de l'activité : c'est la dynamique cognitive qui accompagne à chaque instant toute Unité du cours d'action. Elle se traduit par des transformations des connaissances, sous la forme d'actualisation, de construction ou de modification (qui peut se traduire par la consolidation ou la diminution de sa validité). Il y a consolidation de la validité d'une connaissance lorsque, dans l'action en cours, la règle construite antérieurement est vérifiée et diminution dans le cas inverse. L'actualisation correspond au fait de rendre présente une connaissance du référentiel.

Cette contribution s'appuie sur l'analyse de l'activité d'observation d'une stagiaire (Stéphanie) lors d'une séance de lecture en CE1. La séance a duré 45 minutes. Elle a été filmée à l'aide de deux caméras, l'une dirigée vers la classe et l'enseignante, l'autre vers les stagiaires assises au fond de la classe. Stéphanie a ensuite été confrontée aux images vidéo au cours d'un entretien d'autoconfrontation, lui-même filmé. La chercheuse lui demandait de montrer, raconter et commenter son activité. Le questionnement accompagnait le déroulement chronologique des enregistrements et l'incitait à décrire ce qu'elle faisait, pensait, ressentait et prenait en compte dans la situation. L'objectif de ce type d'entretien est d'accéder au niveau pré-réflexif de la conscience de l'acteur, c'est-à-dire à ce qui est significatif pour lui dans son activité. Un épisode de 20 minutes a été choisi d'un commun accord entre la chercheuse et la stagiaire. Une partie de cet épisode est analysée ici. L'intégralité des verbalisations de l'enseignante et des élèves en classe ainsi que les commentaires enregistrés lors des entretiens d'autoconfrontation ont été retranscrits *verbatim*. Ces données ont été mises en vis-à-vis à l'aide d'un protocole à deux volets comprenant d'une part une description des comportements de la stagiaire et les verbalisations en classe des élèves et de l'enseignante et d'autre part les commentaires en autoconfrontation. À partir de ces données, les différentes composantes du signe ont été documentées (Tableau 1).

Signe 3	
Engagement (E) :	Comprendre la manière dont l'enseignante utilise les tableaux.
Representamen (R) :	L'enseignante recopie au tableau ce qui est écrit sur la photocopie des élèves.
Engagement (eR) :	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre pourquoi l'enseignante recopie les questions au tableau alors qu'elles sont écrites sur la photocopie.
Actualité potentielle (aR) :	<ul style="list-style-type: none"> • Attentes liées à la compréhension des raisons pour lesquelles l'enseignante recopie les questions au tableau.
Référentiel (sR) :	<ul style="list-style-type: none"> • La consigne écrite de l'exercice doit permettre aux élèves de comprendre ce qu'il faut faire.
Unité élémentaire (U) :	Se demande pourquoi l'enseignante recopie les questions au tableau alors que les élèves les ont sur la photocopie.
Interprétant (I) :	<ul style="list-style-type: none"> • Construction du type : Recopier les questions au tableau permet d'aider les élèves à répondre. • Construction du type : Le travail collectif oral avec l'enseignant prépare le travail individuel à l'écrit.

Tableau 1 : Extrait de la construction locale du cours d'action de Stéphanie.

Résultats

La séance observée portait sur la lecture d'un passage d'un album jeunesse³. Les élèves ont lu à tour de rôle le passage dont il allait être question, dans lequel était décrite une recette de cuisine. À partir de cette lecture, l'enseignante a demandé aux élèves de définir les

³ Cabrol, E. & Richard, L. (2000). *Comment cuisiner un cochon*. Toulouse : Milan.

ingrédients et ustensiles de la recette et les a notés au tableau. L'épisode analysé porte sur la suite de la séance : l'enseignante a distribué une photocopie sur laquelle figuraient des questions relatives au passage lu. Le travail a commencé à l'oral avec toute la classe, puis s'est poursuivi en autonomie à l'écrit. Les résultats mettent en évidence les préoccupations de Stéphanie, les éléments significatifs pour elle dans la situation observée, ainsi que l'actualisation et/ou la construction de connaissances au cours de l'observation. Ces composantes sont présentées à partir des cinq préoccupations principales identifiées.

Comprendre les réactions des élèves lors du lancement de l'exercice.

L'agitation des élèves pendant que l'enseignante distribuait la photocopie (R 1) était significative pour Stéphanie. En référence à ses souvenirs d'élève, elle considérait que *les élèves doivent rester assis pendant la classe (sR 1)*. Aussi a-t-elle été étonnée de l'attitude des élèves qui se déplaçaient fréquemment : la validité de cette connaissance a été diminuée. Cependant, lorsque la distribution a été terminée, Stéphanie a remarqué, sur l'enregistrement vidéo de la séance, que *les élèves étaient concentrés sur le travail qu'ils avaient à faire (R 4)*. Elle a consolidé la validité des connaissances suivantes : a) *lorsque les élèves ont un travail à faire, ils sont plus concentrés* et b) *lorsque l'enseignante a énoncé la consigne, les élèves savent ce qu'ils ont à faire (I 4)*. Par ailleurs, *les questions posées aux élèves à propos de l'exercice à faire* étaient significatives pour Stéphanie (R 9⁴). À propos des réactions des élèves, elle a construit la connaissance : *il est difficile d'anticiper les réponses des élèves sans avoir assisté aux séances précédentes*. Elle a aussi constaté que *les élèves reprenaient une de leurs camarades qui s'était trompée (R 13)* et a alors construit des connaissances relatives à la manière dont les élèves interagissaient dans cette classe : a) *quand un élève se trompe les autres élèves le reprennent* et b) *les élèves de cette classe ne sont pas méchants entre eux (I 13)*. Enfin, observant les réactions des élèves face au travail qui leur était demandé, Stéphanie a constaté que *certains élèves étaient plus motivés que d'autres par l'exercice (R 19)*. Elle consolidait la validité des connaissances : a) *devant un même exercice, les élèves peuvent avoir des attitudes différentes* et b) *tous les élèves ne sont pas intéressés de la même manière par toutes les disciplines (I 19)*. Elle construisait une nouvelle connaissance : *les élèves*

⁴ (R 9) correspond au Representamen du Signe 9, indiqué à titre d'exemple ; (I) correspond à l'Interprétant et (sR) au Référentiel.

adoptent différentes stratégies devant l'exercice à faire, certains sont très appliqués, d'autres font le minimum (I 19).


Tps	Comportements	Verbalisations en classe	Entretien d'autoconfrontation de Stéphanie
21'		<p>Enseignante : Alors, je vais vous donner la feuille, on va lire les questions ensemble, puis on va voir... Ce qu'il faut se dire.</p> <p>Brouhaha</p> <p>L'enseignante distribue la photocopie</p> <p>Elève : Maîtresse, ça fait longtemps qu'on l'a pas fait ça...</p> <p>Brouhaha</p> <p>Enseignante : Euh... Tout le monde a sa feuille ?</p>	<p>Chercheur : Tu te souviens là ce que tu étais en train de faire ?</p> <p>Stéphanie : Ben... Je regardais, là, à ce moment-là les élèves... Parce qu'elle distribue les copies donc, euh... Les élèves étaient assez dissipés... Ils bougeaient un peu partout... Ce qui m'a étonnée, [...] Donc, c'est vrai que pendant qu'elle distribuait ils étaient assez mouvementés, les petits... Et c'est ça qui m'a... un peu interpellée à ce moment-là.</p>

Tableau 2 : Extrait du protocole à deux volets (Min. 21).

Comprendre la manière dont l'enseignante lance et mène l'exercice.

Ayant le souvenir des enseignements reçus à l'IUFM sur la façon de donner des consignes (R 2), Stéphanie cherchait à vérifier leur conformité avec les pratiques de l'enseignante observée. Elle a consolidé la validité des connaissances : a) énoncer les consignes oralement permet de recadrer les élèves avant de travailler et b) permet aux élèves de savoir ce qu'il y a à faire (sR 2). Stéphanie constatait par ailleurs que l'enseignante faisait rappeler aux élèves ce qu'ils avaient fait lors de la séance précédente (R 8). La validité de la connaissance il est difficile de comprendre un exercice sans avoir vu les séances précédentes (I 8) était consolidée. Constatant que l'exercice était fait oralement, puis à l'écrit (R 12), Stéphanie consolidait la validité de la connaissance en CE1, il est utile de faire les exercices collectivement à l'oral puis individuellement à l'écrit (I 12). D'autre part, pendant l'exercice de lecture, l'enseignante faisait des rappels de connaissances relatives à la grammaire et à la conjugaison (R 14), ce qui a permis à Stéphanie de consolider la validité de la connaissance : un exercice de lecture peut être l'occasion de rappeler des connaissances liées à d'autres disciplines (I 14). Enfin, constatant que l'enseignante faisait chercher aux élèves l'orthographe de certains mots dans le texte (R 17), elle consolidait la validité de la connaissance : le texte de lecture et l'exercice peuvent aider les élèves à orthographier correctement leurs réponses écrites (I 17). Et construisait de nouvelles connaissances : a) il est important de préciser aux élèves qu'ils doivent orthographier correctement leurs réponses

et b) *vérifier l'orthographe de leurs réponses en recherchant les mots est un exercice utile pour progresser en orthographe* (I 17).

Comprendre la manière dont l'enseignante utilise les tableaux.

Stéphanie pensait que *la consigne écrite devait permettre aux élèves de comprendre ce qu'il faut faire* (sR 3). Or lorsqu'elle a vu que *l'enseignante recopiait au tableau ce qui était écrit sur la photocopie des élèves* (R 3), la validité de cette connaissance a été diminuée. Mais d'autres ont été construites : a) *recopier les questions au tableau permet de montrer aux élèves comment répondre* ; b) *le travail collectif oral avec l'enseignante prépare le travail individuel à l'écrit* (I 3) et c) *écrire les phrases au tableau permet aux élèves de comprendre les mots utiles pour faire l'exercice* (I 5). D'autre part, sur l'enregistrement vidéo de la séance, Stéphanie a constaté que *les déplacements de l'enseignante d'un tableau à l'autre semblaient coordonnés avec les questions qu'elle posait* (R 10). Elle a consolidé la validité de connaissances telles que : *l'enseignante peut se servir des deux tableaux en fonction de ce qu'elle a à montrer aux élèves* (sR 10). Elle a aussi construit la connaissance : *les éléments différents écrits sur chaque tableau peuvent donner des indices aux élèves pour répondre aux questions* (I 10). Enfin, Stéphanie constatait que *l'enseignante n'avait écrit que le début de la réponse au tableau* (R 11). Ce qui lui a permis de consolider la validité des connaissances : a) *écrire le début de la réponse au tableau permet d'aider les élèves à poursuivre en autonomie* ; b) *l'enseignante peut n'écrire que le début de la réponse au tableau* et c) *le travail collectif au tableau avec l'enseignante prépare le travail individuel à l'écrit* (sR 11).

Comprendre la manière dont l'enseignante exerce son autorité.

La demande adressée par l'enseignante à un élève inattentif de se remettre au travail (R 6) et le fait qu'elle *fasse participer cet élève* (R 15) étaient significatifs pour Stéphanie. Elle considérait que *l'enseignante doit veiller à maintenir les élèves au travail* (sR 6 et 15). La situation a permis de consolider la validité de cette connaissance. Elle en a aussi construit de nouvelles : a) *en faisant participer un élève inattentif, l'enseignante peut le recadrer dans l'activité* (I 6 et 15). Enfin, constatant que *l'enseignante réprimandait un élève qui avait commencé l'exercice sans permission* (R 16), Stéphanie consolidait la validité des connaissances : a) *lorsqu'un élève ne respecte pas la consigne, il faut le réprimander*, b) *l'enseignante doit faire respecter les consignes* et c) *la sanction doit être proportionnelle à la faute de l'élève* (sR 16).

Comprendre la manière dont l'enseignante interroge les élèves.

Stéphanie a été surprise que *l'enseignante sollicite une élève en difficulté, plutôt qu'une élève qui levait la main* (R 7). Elle a consolidé la validité des connaissances : a) *lorsqu'un élève en difficulté essaie de participer, l'enseignante doit le soutenir* et b) *l'enseignante choisit les élèves qu'elle interroge en fonction de leurs difficultés*. La situation lui a aussi permis de construire la nouvelle connaissance : *l'enseignante est plus attentive à ce que dit un élève en difficulté*. La validité de la connaissance *l'enseignante interroge les élèves qui lèvent la main* (sR 7) a par contre été diminuée.

Discussion

Lors de l'observation de la classe par Stéphanie, des éléments de l'activité de l'enseignante et des élèves étaient significatifs pour elle ; cette observation était également l'occasion d'apprentissages. La discussion propose a) de caractériser l'activité d'observation comme une activité exploratoire, b) de questionner les liens entre les apprentissages construits durant l'observation et la conduite de la classe et c) de mettre en avant le développement de l'activité lors de l'entretien d'autoconfrontation.

Des apprentissages au cours de l'observation

Sève et Leblanc (2003) se sont intéressés à l'apprentissage dans les contextes du sport de haut niveau et de l'interaction avec des systèmes multimédia. Ils ont repéré des phases d'observation et d'action. Ils ont caractérisé l'engagement de l'acteur comme étant de type exploratoire lorsque ses préoccupations sont relatives à la compréhension de la situation, qu'il fait preuve d'une intense activité interprétative, et qu'il agit de façon à consolider ou construire de nouvelles connaissances. Bandura (1976) a décrit l'apprentissage comme un phénomène social dans lequel, selon les contextes, l'observation d'autrui peut jouer un rôle important, lorsque par exemple, l'observateur se fait une idée sur la façon dont les nouveaux comportements sont produits. Les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir d'exemples vus, au moins de façon approximative avant de produire le comportement. Dans notre étude, l'engagement de la stagiaire peut être qualifié d'exploratoire : beaucoup de ses préoccupations sont relatives à la compréhension de la situation. Pour cela elle mobilisait des connaissances acquises en formation ou tirées de son expérience d'élève et en construisait de nouvelles. Selon Sève et Leblanc, l'activité exploratoire s'accompagne de la construction de nouvelles connaissances, à partir d'un nombre limité d'observations (Leblanc, Saury, Sève, Theureau & Durand, 2001) qui ont une validité dans la situation présente. Par exemple, à

partir d'une seule occurrence de ce comportement, Stéphanie semblait construire la connaissance « *l'enseignante est plus attentive à ce que dit un élève en difficulté* ». Par ailleurs, Sève et Leblanc (2003) considèrent que dans une activité de type exploratoire, les acteurs s'appuient sur la familiarité des situations rencontrées. Cette familiarité était liée, pour Stéphanie, à ses souvenirs d'écolière et aux connaissances acquises en formation. En observant la manière dont l'enseignante donnait la consigne aux élèves, Stéphanie a pu consolider la validité de connaissances acquises en formation. Elle a également été surprise que les élèves puissent se déplacer librement en classe : elle avait en effet le souvenir de sa scolarité au cours de laquelle ce n'était pas autorisé. La validité de cette connaissance a donc été diminuée. Les phases exploratoires sont aussi l'occasion de construire de nouvelles connaissances relatives à la situation présente. Ces connaissances ont un caractère hypothétique car elles sont construites sur la base d'un nombre limité d'observations. L'analyse de son cours d'action montre que Stéphanie avait peu de connaissances à propos des relations entre les élèves et de leur attitude face au travail. L'engagement de Stéphanie permet alors de dire qu'elle était dans une situation d'apprentissage dans le sens où *apprendre consiste à capitaliser des expériences singulières* (Sève & Leblanc, 2003).

Au fil de l'analyse, l'activité de Stéphanie s'apparente à une enquête, dont l'issue serait la compréhension de ce que font l'enseignante et les élèves. Selon Dewey (1938/1993), toute enquête trouve son origine dans une *situation indéterminée* : l'enquête débute par le constat fait par l'acteur que la situation exige une enquête. Il cherche alors à comprendre la situation. La recherche d'indices est coordonnée dans le temps, dans une logique d'enquête pragmatique. Le raisonnement procède de manière itérative par sélection et construction d'une cohérence des idées de solution et des faits observables. La préoccupation de Stéphanie de comprendre l'usage des tableaux par l'enseignante illustre cette notion. Elle a d'abord été surprise que l'enseignante recopie au tableau ce qui était écrit sur la photocopie des élèves. Elle considérait que la consigne écrite sur la photocopie devait suffire aux élèves pour réaliser l'exercice. Mais elle a constaté ensuite que cette aide de l'enseignante permettait aux élèves de comprendre comment répondre aux questions : les mots utiles pour faire l'exercice étaient mis en avant. Elle constatait aussi que l'enseignante pouvait se servir des deux tableaux en fonction de ce qu'elle avait à montrer aux élèves : les éléments différents écrits sur chaque tableau pouvaient donner des indices aux élèves pour répondre aux questions. Enfin, remarquant que l'enseignante écrivait le début des réponses au tableau, Stéphanie considérait que cela permettait d'aider les élèves à poursuivre en autonomie, mais aussi que l'enseignante n'avait pas à écrire la réponse en entier, que c'était aux élèves de poursuivre seuls. Ces

éléments allaient dans le sens d'une consolidation progressive de la validité des connaissances construites durant l'observation. Cette enquête lui a permis de comprendre d'une manière plus générale comment le travail collectif au tableau préparait le travail individuel écrit.

Des liens problématiques avec la conduite de la classe

Les approches psycho-sociale (Bandura, 1976) et située (Sève & Leblanc, 2003) qui ont traité des liens entre observation et apprentissage se rejoignent pour considérer que l'activité d'observation peut déboucher sur des apprentissages lorsqu'elle est suivie par une action qui en constitue la visée. Selon ces auteurs, il ne peut donc y avoir réellement apprentissage par observation que dans la mesure où celle-ci est finalisée par une action à réaliser. Or, les stages d'observation à l'école se distinguent des stages de pratique accompagnée par le fait qu'ils sont en principe exclusivement consacrés à l'observation et que les stagiaires ne prennent pas la classe en charge⁵. Cette question de la mobilisation dans l'action des connaissances construites lors de l'observation, est posée à partir de la notion d'activité exploratoire : selon Sève et Leblanc (2003) toute activité exploratoire est suivie d'une phase exécutoire qui s'accompagne de la modification de la validité de connaissances construites lors de la phase exploratoire. De plus, selon Dewey, l'enquête s'achève lorsque l'idée de solution est déterminée, qu'elle est effectivement mise en œuvre. L'analyse conduite ici montre que Stéphanie trouve des solutions aux enquêtes successives qu'elle mène comme le montre l'exemple de l'usage du tableau, mais elle ne peut mettre en œuvre les solutions qu'elle apporte aux questions qu'elle se pose. Il s'agirait donc ici d'une enquête visant l'interprétation de l'action observée et non l'action future. De même, dans une perspective de formation, comme le signalaient déjà Postic et De Ketele (1988), « *on observe surtout pour préparer sa propre action ou la réguler* » (p. 253). La description des faits ne suffit pas : il faut en connaître le sens. Ces auteurs considéraient que le stagiaire devait développer en lui la capacité d'observer, d'analyser les situations, puis entreprendre un travail sur lui-même en fonction de la singularité de celles-ci. Dans la mesure où l'activité est limitée à l'observation, bien que l'analyse montre que des apprentissages sont effectivement réalisés, la question de leur utilisation dans la conduite de la classe reste entière. On peut alors se demander : dans quel but de formation observe-t-on ? Quels dispositifs permettraient aux stagiaires de construire des apprentissages *en vue de l'action* lors de ces stages ?

⁵ Cet objectif unique d'observation est en réalité souvent transgressé par les stagiaires et par les enseignants qui les accueillent. En dépit des consignes de se limiter à l'observation, les stagiaires effectuent fréquemment dans ce contexte leurs premières expériences de prise en main de la classe.

Le développement de l'activité lors de l'entretien d'autoconfrontation

La méthode utilisée suscite une nouvelle activité d'observation lors de l'entretien en autoconfrontation, qui permet un développement de l'activité (Clot, 1999). La stagiaire a été confrontée à l'enregistrement vidéo de la séance qu'elle venait d'observer, et le visionnement de cet épisode l'a conduite à réaliser une deuxième observation, et/ou à compléter la première. Cette deuxième observation est différente de la première car stimulée par la situation d'entretien et les questions de la chercheuse qui conduisent la stagiaire à une attention plus importante, à des focalisations plus précises. Mais elle est en même temps similaire à cette première observation car consistant toujours à observer la classe. Cette nouvelle observation est médiée par l'artefact que constitue l'enregistrement vidéo de la séance observée. Lors de cette étape, certains éléments sont devenus significatifs, alors qu'ils ne l'étaient pas lors de l'observation en classe. L'artefact permettait d'arrêter le défilement de l'enregistrement, de revenir en arrière, de se focaliser sur des éléments non observés directement. La stagiaire précisait par exemple : « *ça je ne l'avais pas vu en fait. Parce que... Quand tu regardes un élève précisément, tu regardes son comportement [...], tu ne vois pas forcément ce que la prof fait à ce moment-là [...] alors que ça peut être intéressant.* » Elle a constaté que lors d'une observation en classe, il était difficile d'observer l'attitude de l'enseignante et des élèves en même temps. Elle précisait au cours de l'entretien : « *c'est dur d'avoir les yeux partout* » et trouvait intéressant de faire une deuxième observation grâce à la vidéo. Cet intérêt s'est en outre traduit par la demande d'une copie des enregistrements, afin de visionner à nouveau les séances observées pour rédiger son rapport de stage ou encore préparer les épreuves orales du CRPE. Ces constats permettent de se demander si on rend compte, dans la recherche présentée ici, de l'activité qui s'est effectivement déroulée en classe ou bien d'une activité différente de l'observation « naturelle », en situation de stage ? Ils ouvrent aussi des pistes pour la réflexion à propos du rôle des artefacts médiateurs de l'observation qui pourraient la rendre plus efficace dans des contextes de formation.

Références

- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, UK. : Cambridge University Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK. : Cambridge University Press.
- Leblanc, S., Saury, J., Sève, C., Durand, M., Theureau, J. (2001). An analysis of a user's exploration and learning of a multimedia instruction system. *Computers & Education, 36*, 59-82.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Postic (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Postic, M. & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York : Oxford University Press.
- Sève, C., & Leblanc, S. (2003). Exploration et exécution en situation. Singularité des actions, construction de types et apprentissage dans deux contextes différents. *Recherche et Formation, 42*, 63-74.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.