

Comment s'articulent les préoccupations typiques des enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité ? Apports de l'analyse de l'activité

Vanessa Joinel Alvarez¹, Valérie Lussi Borer² et Bruno Robbes³

¹ Haute école pédagogique du Canton de Vaud

² Université de Genève

³ CY Cergy Paris Université

Pour citer cet article :

Joinel Alvarez, V., Lussi Borer, V. et Robbes, B. (2022). Comment s'articulent les préoccupations typiques des enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité ? Apports de l'analyse de l'activité. *Didactique*, 3(3), pp. 10-36.

<https://doi.org/10.37571/2022.0302>

Résumé : Notre contribution s'intéresse à l'activité des enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité en la traitant en trois temps. Après avoir montré que la notion de gestion de classe est évolutive et développé en quoi celle d'exercice de l'autorité s'en distingue ou la rejoint, nous considérons les apports de deux paradigmes (behavioriste, constructiviste) et de deux approches (analyse des pratiques, analyse de l'activité) qui se sont succédé dans les recherches et les formations en gestion de classe depuis un demi-siècle. Au regard de ces travaux, nous présentons ensuite les apports de notre recherche empirique, qui s'inscrit dans une entrée «analyse de l'activité». Nous exposons en quoi cette approche, qui implique la mise en place d'observations filmées suivies d'entretiens d'autoconfrontation, permet de mieux comprendre les préoccupations des enseignant·es au plus proche de leur activité réelle en classe. D'une part, celle-ci nous permet d'identifier deux préoccupations typiques et conjointes chez les enseignant·es en formation : enrôler/maintenir le ou les élève(s) dans la tâche et gérer un ou des comportement(s) d'un ou plusieurs élève(s) perçu(s) comme inapproprié(s).

D'autre part, nous décrivons les trois façons dont s'articulent ces deux préoccupations : imbriquées, indépendantes ou incompatibles. Enfin, ces résultats ouvrent la discussion sur plusieurs pistes fécondes pour concevoir des dispositifs de formation articulés aux situations de classe et aux préoccupations des enseignant·es qui entrent dans le métier.

Mots-clés : situation d'exercice de l'autorité, analyse de l'activité, formation des enseignant·es

Problématique

Nous entrons dans la problématique de ce numéro en considérant que pour un·e enseignant·e, exercer son autorité, c'est autant recourir à ses compétences en didactique qu'à celles en gestion de classe. Didactique et gestion de classe constituent ainsi deux dimensions-clés de la profession enseignante au cœur des programmes de formation à l'enseignement, même si leurs proportions respectives divergent en fonction des pays. Si les enseignant·es en formation s'accordent à reconnaître l'importance de ces deux dimensions, peu de recherches donnent à voir ce qu'elles signifient, de leur point de vue, dans l'exercice du métier et comment les enseignant·es parviennent à les prendre en compte simultanément. Ce sont ces deux points aveugles que documente la recherche présentée ici. Elle recourt pour ce faire à une approche « entrée activité », qui croise des données d'observation et de verbalisation portant sur des situations que des enseignant·es en formation jugent représentatives de l'exercice de l'autorité.

Articulée en trois parties conceptuelle, empirique et prospective, notre contribution s'intéressera d'abord, à partir d'un corpus d'ouvrages et d'articles scientifiques sélectionnés pour leur importance dans ce champ d'étude, à montrer que la notion de gestion de classe est évolutive, puis en quoi celle d'exercice de l'autorité s'en distingue ou la rejoint. Sur ce point, relevons d'emblée que bien que la formation des enseignant·es à l'exercice de l'autorité soit généralement associée à la gestion de classe, elle ne se confond pas avec elle (Robbes, 2020). Nous présenterons et analyserons brièvement ensuite deux paradigmes (behavioriste, constructiviste), puis deux approches (analyse des pratiques, analyse de l'activité), qui se sont successivement « sédimentés » au fil du temps dans les recherches et les formations sur la gestion de classe. Ils ne sont pas nécessairement antagonistes ou exclusifs, mais ils orientent différemment les types de recherche et les conceptions de la formation. Puis, nous donnerons à voir les apports de la recherche empirique que nous présentons ici et qui s'inscrit dans une entrée « analyse de l'activité ». Nous montrerons en quoi cette approche permet de mieux comprendre les préoccupations des enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité. Enfin, nous ouvrirons sur plusieurs perspectives que les résultats de cette recherche produisent pour penser des dispositifs de formation articulés à leurs situations de classe et à leurs préoccupations.

Gestion de classe et exercice de l'autorité

D'abord cantonnée à l'ordre disciplinaire (Nault et Fijalkow, 1999), la gestion de classe (*classroom management*) est une notion qui ne cesse d'évoluer depuis une cinquantaine

d'années. Archambault et Chouinard (2016) la définissent comme « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement » (p. 15). Cette définition prend acte du fait qu'une transmission de savoirs n'est possible que si l'enseignant·e organise et veille au contexte dans lequel elle s'effectue, en soignant l'organisation de l'espace, du temps, des activités ; en régulant les relations interindividuelles et dans le groupe. Finalement, les deux préoccupations associées à la gestion de classe correspondent aux fonctions didactique et pédagogique de l'enseignant·e, conduisant à considérer qu'elle se confond avec la capacité d'enseigner (Tochon, 1993). Ce consensus apparent laisse plusieurs questions non résolues.

Une première question porte sur l'existence – ou pas – d'une hiérarchie entre la préoccupation du maintien de l'ordre en classe et celle de l'attention au travail des élèves. Durand (1996) soutient cette hiérarchie en proposant le modèle OPTAD (Ordre-Participation-Travail-Apprentissage-Développement) pour le développement professionnel des enseignant·es débutant·es, qui énonce que pour mobiliser des préoccupations de rang supérieur, il est nécessaire qu'ils et elles maîtrisent les préoccupations de rang inférieur. À l'inverse, Nault et Fijalkow (1999) insistent sur la nécessité d'un traitement simultané du travail et de la discipline scolaire, pensé notamment au début du XXe siècle par des pédagogues de l'Éducation nouvelle tel Freinet (1994). Cette controverse soulève au passage la question de la mise en œuvre d'alternatives pédagogiques et/ou didactiques à la forme scolaire dominante.

Deuxièmement, la question précédente apparaît dépassable lorsque la définition de la gestion de classe s'élargit aux activités de planification, de préparation et d'analyse après-coup des situations d'enseignement (Nault, 1998). La définition proposée dans l'argumentaire de ce numéro montre que l'élargissement s'est poursuivi. Nous l'observons aussi chez des auteurs français, tels Bucheton (2009) avec son « *modèle du multi agenda* » construit à partir du repérage de cinq préoccupations récurrentes chez les enseignant·es (atmosphère, pilotage, étayage, tissage, contenus d'enseignement) ou Goigoux (2021) qui identifie « *cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement* » (planification, régulation, différenciation, motivation, explicitation).

Une troisième question concerne la part qu'occupe l'exercice de l'autorité enseignante dans la gestion de classe. En définissant « l'autorité éducative comme une relation transitoire articulant l'asymétrie *et* la symétrie entre un enseignant et un élève, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire et recherche la reconnaissance

de celui sur qui elle s'exerce, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi » (Robbes, 2016, p. 34), nous avons mis l'accent sur les interactions enseignant·e/élève(s). Les trois significations « être l'autorité » (l'autorité statutaire), « avoir de l'autorité » (s'autoriser et autoriser l'autre) et surtout, « faire autorité » (capacités fonctionnelles et savoirs d'action mobilisés en situation) prennent néanmoins en compte les préoccupations pédagogiques et didactiques dans le processus de reconnaissance du caractère bénéfique de cette relation. Plus encore, les précisions heuristiques apportées à propos du « faire autorité » – comprenant l'expertise didactique de l'enseignant·e, son expertise dans la gestion du cadre et son expertise relationnelle (Joinel Alvarez, 2021, p. 40-42) –, mises à l'épreuve auprès d'enseignant·es en formation, ont fait évoluer ce modèle conceptuel. Il apparaît donc clairement que pour un·e enseignant·e, exercer l'autorité est une dimension de la gestion de classe non limitée aux difficultés qu'il/elle rencontre lorsqu'un ou des élèves refusent d'obéir à ses demandes. Elle comprend des aspects didactiques, pédagogiques et groupaux.

Étudier et former à la gestion de classe : deux paradigmes et deux approches

Pour préciser notre cadre conceptuel, nous allons maintenant présenter et analyser deux paradigmes et deux approches qui se sont succédé dans les recherches sur la gestion de classe depuis un demi-siècle. Nous observerons que des conceptions différentes de la formation en découlent.

Le paradigme behavioriste

La théorie *behavioriste* de l'apprentissage, associée notamment à Watson et Skinner, serait dominante aux États-Unis à propos de la gestion de classe, mais aussi au Québec (Dumouchel et Lanaris, 2019) avec la diffusion du courant de l'enseignement explicite, qualifié aussi d'instructionniste (Bissonnette, Gauthier, Castonguay, 2016), qui en constitue une variante actualisée. Le *behaviorisme* repose sur une épistémologie positiviste de la connaissance où la vérité réside dans les faits découlant de l'observation et de l'expérimentation, le chercheur maintenant une distance génératrice d'objectivité. Les recherches d'orientation *behavioriste* identifient des lois générales de l'apprentissage, ce qui dans l'éducation relève de la pédagogie de la maîtrise.

Ainsi à propos de la gestion de classe, Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016) s'appuient sur des données probantes issues de recherches ayant observé ce que les enseignant·es font en classe et à l'école (Hattie, 2012) pour évaluer l'efficacité de diverses stratégies de gestion des apprentissages et des comportements des élèves sur leurs

Joinel Alvarez et coll., 2022

apprentissages. Ils définissent l'enseignement explicite comme « une stratégie d'enseignement structurée qui divise le contenu à enseigner (qu'il soit fait de savoirs ou de comportements) en étapes séquencées et fortement intégrées » (p. 14). En position centrale, l'enseignant – qui « doit *dire, montrer et guider* » (p. 13) – soutient les apprentissages des élèves par une série d'actions qu'il effectue lors des trois temps de l'enseignement : préparation, interaction avec les élèves et consolidation (« modèle PIC », p. 14). Chacun des trois temps comprend des interventions, dites efficaces, préventives et correctives, en classe et à l'école. Un enseignement explicite des comportements attendus – dénommé Soutien au Comportement Positif – est préconisé comme modèle efficace de gestion des comportements à l'école.

Cette ambition d'établir un inventaire de stratégies universelles d'interventions efficaces pour gérer des comportements d'élèves semble ne laisser aucune place au doute. Elle soulève pourtant des questions majeures : qu'en est-il de la prise en compte des contextes dans la mise en œuvre des réponses apportées ? Quelles normes sociales sous-tendent les interventions des enseignant·es, les comportements d'élèves visés ? Qui décide de ces normes et comment sont-elles produites ? En outre, la conception de la formation des enseignant·es sous-jacente ne repose-t-elle pas sur une logique applicationniste de reproduction de « bonnes pratiques » (*best practices*), lesquelles ne résistent pas toujours à l'épreuve de situations concrètes imprévisibles, notamment avec les élèves les plus difficiles (Demers, 2016) ?

Le paradigme constructiviste

Le constructivisme est d'abord une épistémologie de la connaissance, où le savoir scientifique provient de faits construits par les acteurs sociaux engagés dans une recherche à partir de théories et d'hypothèses préalables. Les relations subjectives entre les chercheur·es et leur objet de recherche, de même que les interactions avec les acteurs·trices impliqué·es sont des supports d'analyse qui participent de la production des faits scientifiques en contexte. Dans le champ éducatif, le constructivisme est aussi une théorie de l'apprentissage attribuée à Piaget, qui insiste sur le caractère endogène du processus de développement de l'intelligence chez l'enfant, sur les échanges entre un sujet connaissant et son environnement. S'agissant de la gestion de classe, les recherches qui s'y réfèrent s'orientent vers la responsabilisation et la dévolution et en tirent des conséquences pour la formation des enseignant·es.

Constatant qu'en fin de formation pour devenir enseignant·es, les étudiant·es n'établissent pas de liens entre compétences en gestion de classe et didactique, Lanaris et Beaudoin (2011) plaident pour une formation qui les mettrait en relation :

1. parce qu'elles sont reliées dans la pratique ;
2. parce que le fait qu'elles ne soient pas travaillées ensemble expliquerait certaines difficultés des enseignant·es débutant·es, « des problèmes apparemment liés au fonctionnement de la classe [pouvant] [...] avoir une origine didactique et vice-versa » (p. 4) ;
3. parce que la demande sociale d'inclusion d'élèves en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement rend l'acte d'enseigner plus complexe et exigeant¹.

Relier ces deux dimensions nécessite, selon Dumouchel et Lanaris (2019), de repenser « le partage des pouvoirs entre l'enseignante et l'élève à travers le processus de dévolution » relevant du champ didactique et le processus « de responsabilisation » (p. 81) renvoyant au champ pédagogique. Une situation d'enseignement/apprentissage mobilisant un processus de dévolution – défini par Brousseau (1998) comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (p. 303) – engage de fait l'élève à la responsabilisation et l'enseignant·e à lui accorder sa confiance, avec des résultats favorables sur la gestion de classe. Nous retrouvons là l'autorité didactique (Marchive, 2008), définie comme « la capacité de l'enseignant à obtenir la confiance et l'engagement de l'élève d'une part, [...] à organiser et à faire vivre les situations d'enseignement d'autre part ». L'auteur ajoute que cette autorité « [...] pose le double paradoxe de la croyance et de la dévolution, où l'élève doit prendre le risque de faire confiance au maître en acceptant d'entrer dans une situation qui doit lui permettre d'apprendre, mais dont personne ne peut raisonnablement lui assurer qu'il en sera ainsi » (p. 113, 114).

Ces notions sont encore proches de la théorie didactique de l'action conjointe entre enseignant·es et élèves (Sensevy et Mercier, 2007), même si ces auteurs considèrent que l'action didactique suffirait à établir l'ordre. L'action conjointe conçoit le jeu didactique comme gagnant-gagnant, où l'enseignant·e ne l'emporte que si l'élève mobilise « de son

¹ Des recherches se développent associant gestion de classe et problématique de l'inclusion d'élèves en difficulté comportementale (Bernier, Gaudreau et Massé, 2021).

propre mouvement, *proprio motu* » (p. 20) les stratégies adéquates lui permettant de s'approprier le savoir visé en résolvant le problème proposé.

Ainsi, Dumouchel et Lanaris (2019) estiment que seule une pédagogie de la responsabilité permettrait la dévolution, invitant les enseignant·es à se demander « comment exercer son autorité tout en partageant ses pouvoirs avec les élèves ? » (p. 89).

L'approche de l'« analyse des pratiques »

Depuis les années 1990, des recherches en éducation et en formation s'intéressent aux pratiques enseignantes selon une perspective compréhensive et (trans-)formative. Laissant les discours prescriptifs, elles visent à professionnaliser les enseignant·es par l'analyse de leurs pratiques. Pour cela, elles s'appuient sur des récits de situations professionnelles vécues, singulières et contextualisées, produits par des enseignant·es réunies en groupe, avec un·e animateur·trice garant·e du dispositif et porteur·euse de références théoriques explicites. Ces récits sont ensuite soumis à une analyse collective où chacun·e s'implique. Des problématiques, dilemmes, savoirs, gestes et compétences professionnelles sont alors mis au jour, permettant aux professeur·es des prises de distance et de conscience confortant, modifiant ou augmentant le répertoire de leurs modalités d'action possibles. Les chercheur·es qui abordent ainsi la gestion de classe prennent en compte le travail enseignant dans ses aspects rationnels et/ou inconscients, didactiques et/ou pédagogiques, approfondissant une dimension ou une autre selon les situations et les cadres théoriques.

Parmi les références théoriques, citons les orientations cliniques psychanalytiques (Blanchard-Laville, 2013), cognitives (Nadot, 2003), multiréférentielles (Étienne et Fumat, 2014), et l'explicitation (Faingold, 1996). Signalons aussi le retentissement des recherches sur le praticien réflexif (Argyris et Schön, 1974 ; Schön, 1983), au Canada et en Europe. Elles ont notamment influencé Perrenoud (2001) ou encore le cadre d'analyse de la gestion de classe de Rousseau et Boutet (2003). Malgré leur diversité, ces courants visent la professionnalisation des acteur·trices, voire des changements organisationnels ou institutionnels, en permettant de « problématiser les expériences par une exposition, une élaboration, une transformation, une communication à autrui » (Chami, 2020, p. 11).

L'approche de l'« analyse de l'activité »

Dans la continuité de courants cités ci-dessus, un courant de recherches en éducation émerge en France à la fin des années 1990, qui s'origine dans la psychologie du travail pour analyser l'activité des professeur·es (Leblanc, Ria *et al.*, 2008). Considérant : 1. la

difficulté d'accéder à l'activité « brute » des professeur·es et à ce qu'ils et elles en disent ; 2. que « l'activité est une totalité insécable, et que conserver cette propriété de la totalité dans l'analyse des corpus et les démarches pratiques est une condition de leur pertinence » (Barbier et Durand, 2017, p. 23), ce courant comprend plusieurs approches, proposant chacune un cadre théorique formalisé, une méthodologie clairement identifiée, un·e chercheur·e reconnu·e qui incarne et véhicule ces idées et ces pratiques (Mouchet, 2016).

Ainsi, l'ergonomie de langue française distingue tâche et activité, activité prescrite vs réalisée, activité réalisée vs réelle (Lussi Borer *et al.*, 2014) ; la clinique de l'activité (Clot, 1999) intègre l'ergonomie, la clinique, la psychologie à l'activité en s'intéressant au développement du pouvoir d'agir des acteur·trices ; l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) vise à mettre au jour le fonctionnement cognitif préréfléchi de l'acteur·trice (routines, savoirs non conscients), en l'aidant à verbaliser le déroulement de ses actions ; le « cours d'action » (Theureau, 2004) s'intéresse aux dynamiques de construction du sens par l'acteur·trice grâce à l'entretien d'autoconfrontation simple ; l'entretien d'autoconfrontation croisé (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001) permet à deux enseignant·es de confronter leurs styles individuels comparativement au genre en usage dans la profession ; la didactique professionnelle (Pastré, 2005), à partir de situations scénarisées typiques, confronte « les acteurs à une complexité proche des situations réelles tout en favorisant la construction d'une expérience sans risque et en recourant à la manipulation des paramètres de la situation » (Ria, 2008, p. 284). L'approche épistémologique est énaïve, soutenant « l'idée qu'à chaque instant, l'acteur·trice "fait émerger" le monde de son action en relation avec son engagement dans l'environnement et que l'action et la cognition sont inséparables » (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008, p. 62).

Ainsi, l'analyse de l'activité constitue une approche privilégiée pour la construction de savoirs dans le domaine de l'éducation et de la formation (Lussi Borer *et al.*, 2014). Concernant l'étude de l'autorité, l'intérêt de ce courant réside dans la double visée qu'il poursuit. L'analyse de l'activité participe d'une part, à la production de connaissances sur le travail réel des enseignant·es afin de « rendre intelligible sa complexité sans la simplifier » (Ria, 2015, p. 12). Elle contribue d'autre part, au développement professionnel des enseignant·es en offrant des perspectives nouvelles de formation, par un « étayage réciproque dans la prise en compte à la fois des savoirs et des expériences individuelles » (Lussi Borer *et al.*, 2014, p. 72).

C'est notamment sur ces ancrages théoriques et méthodologiques qu'a été élaborée, en France, la plateforme de formation à la gestion de classe *Néopass@ction*². Elle met à la disposition des enseignant·es novices et de leurs formateur·trices des vidéos présentant des situations d'enseignement correspondant à des préoccupations de début de carrière. Ces situations sont montrées, commentées ou analysées par des professeur·es novices et expérimenté·es puis par des chercheur·es. Des scénarios de formation peuvent être élaborés à partir de ces vidéos. Ces mêmes référents théoriques et méthodologiques sont encore mobilisés en Belgique pour la formation des enseignant·es débutant·es à la gestion de classe (Colsoul, 2010), en France (Robbes, 2020) et en Suisse (Joinel Alvarez, 2021) dans des recherches sur leur formation à l'exercice de l'autorité.

C'est donc dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche. Elle se donne un double objectif : comprendre comment s'organise l'activité des enseignant·es en formation au secondaire à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne, Suisse) en situation d'exercice de l'autorité dans la classe et comprendre comment ces enseignant·es prennent en compte le groupe classe, pour exercer leur autorité.

Observatoire de l'activité des enseignant·es en situation d'exercice de l'autorité

Pour cela, notre approche « entrée activité » (Barbier et Durand, 2017) s'appuie d'une part sur une conception située de l'action ; nous considérons ainsi que toutes les situations d'enseignement/apprentissage – en particulier les situations où l'enseignant·e exerce son autorité – sont singulières et fondées sur les interactions entre les individus et le contexte (social, spatial et temporel) dans lequel l'activité se déploie (Saury *et al.*, 2013). D'autre part, notre recherche s'inscrit dans un paradigme interprétatif en accordant de l'importance aux expériences subjectives des enseignant·es dans la compréhension de leur activité. Nous nous intéressons donc non seulement à ce que font les enseignant·es dans leur classe, en considérant l'activité enseignante d'un point de vue extérieur, mais surtout à la manière dont ils et elles vivent ce qu'ils et elles font – leur expérience restituée *a posteriori* (Ria, 2015). Aussi, au niveau méthodologique, afin de saisir toute la complexité de l'activité des enseignant·es et de prendre en compte leur point de vue, nous avons recueilli et analysé des données d'observation *in situ* combinées à des données de verbalisation *a posteriori*

² <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

Joinel Alvarez et coll., 2022

issues d'entretiens d'autoconfrontation simples, où les enseignant·es sont confronté·es à des traces de leur activité, qu'ils et elles vont commenter en présence du chercheur (Theureau, 2010).

Concrètement, dans un premier temps, nous avons recueilli des traces vidéo de l'activité de dix enseignant·es en fin de formation au secondaire, sur leur lieu de stage. Ces enseignant·es y enseignent entre une et trois disciplines (toutes les disciplines étant représentées au sein des participant·es) auprès d'au moins deux groupes classe différents (24 groupes classe en tout). Dans un deuxième temps, lors des entretiens d'autoconfrontation avec chaque enseignant·e en formation, les traces produites ont servi de support à l'explicitation de leur vécu professionnel en leur permettant de se remettre dans leur contexte passé d'activité.

Les entretiens ont été intégralement retranscrits. Puis, afin de synchroniser les données issues des séquences vidéo (données d'observation) avec celles issues des entretiens d'autoconfrontation (données de verbalisation), des protocoles à deux volets ont été élaborés. Au sein de ces protocoles, nous avons identifié, sélectionné et analysé toutes les interactions au sein desquelles l'enseignant·e formulait une demande à un ou plusieurs élèves³ (Tableau 1 ; colonnes de gauche).

Pour le traitement de l'ensemble des données ainsi organisées, nous avons combiné approches qualitatives et quantitatives. D'une part l'analyse qualitative, suivant une démarche inductive s'inspirant des principes de la théorisation ancrée, caractérisée par la conceptualisation des données empiriques grâce à des allers-retours réguliers entre les données produites sur le terrain et un processus de théorisation⁴ (Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé, 1994) a permis de documenter finement l'activité de chaque enseignant·e et d'identifier les composantes qui émergeaient de celle-ci (Tableau 1 ; colonne de droite).

³ Si nous avons restreint notre analyse aux interactions qui comportaient une demande de l'enseignant·e, c'est parce qu'elles nous offrent de manière quasi systématique, la possibilité d'évaluer directement l'efficacité des actions liées à la demande en documentant la réponse du ou des élèves concerné·e(s).

⁴ Dans les faits, nous avons déployé les six étapes de la théorisation ancrée : la codification du discours, la catégorisation, la mise en relation des catégories, l'intégration, la modélisation et la théorisation qui permet de saisir la complexité du phénomène étudié en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de sa « multidimensionnalité » et de sa « multicausalité » (Paillé, 1994, pp. 154-179).

D'autre part, l'analyse quantitative a porté sur la fréquence d'occurrence de ces différentes composantes de l'activité afin de dégager des traits de typicité.

Tableau 1. Illustration de l'analyse d'une interaction entre une enseignante en formation et ses élèves, extraite du protocole à deux volets⁵

Interaction avec demande extraite du protocole à deux volets		Codages réalisés
DO	DV	Composantes émergentes de l'activité
<p>Andrea est au tableau. Elle explique comment simplifier les fractions en interrogeant les élèves et en écrivant les réponses au tableau. Deux élèves bavardent alors que les autres écoutent et répondent aux questions.</p> <p>« Andrea : 3/9, oui Chut ! Hé, on lève la main. Sandro ? Sandro : Tu fais divisé par 3. Andrea : Ouais, du coup, qu'est-ce qu'on fait ? 3 divisé par 3, ça fait 1. Puis 9 divisés par 3 ça fait... Un élève : 3. Andrea : Donc, c'est possible. On fait diviser par 3... Et ça, c'est valable pour tout le monde hein. »</p> <p>Les deux élèves qui bavardaient se taisent et se tournent vers leur enseignante.</p>	<p>VJA : Là, cette remarque... Vous pouvez m'en dire un peu plus ?</p> <p>Andrea : C'est les deux garçons tout devant qui parlaient d'autres choses. Et puis euh, ben, je voulais qu'ils soient attentifs à ce point-là parce que c'est important pour le test. Et du coup, je les ai... je les ai juste rappelés... je leur ai juste dit ben c'est valable pour tout le monde...</p> <p>VJA : c'est valable pour tout le monde ?</p> <p>Andrea : Ouais. Alors... l'idée c'est que eux, ils se sentent concernés comme c'est une remarque un peu collective, comme ça, sans les nommer... Sans les pointer et qu'ils sentent... ouais que c'est à eux que je m'adresse.</p>	<p>Actions de l'enseignante liées à la demande : 2. Dit « Chut et on lève la main » (DO) ; 3. Rappelle les élèves en leur disant : « C' est valable pour tout le monde » (DV)</p> <p>Actions de l'enseignante : 1. Donne des explications en écrivant au tableau et pose des questions (DO)</p> <p>Intention de l'enseignante : Rendre les élèves qui bavardent attentifs sans les nommer (DV)</p> <p>Actions du ou des élèves : une partie écoute et répond aux questions de l'enseignante (DO) et deux élèves bavardent (DV+DO)</p> <p>Effet de l'interaction sur les élèves : le comportement attendu apparaît : les élèves se taisent et se tournent vers leur enseignante</p>

Résultats et discussion

Sur l'ensemble des 40h de séquences vidéo réalisées dans 24 classes secondaires du canton de Vaud, les 10 enseignant·es en formation à la HEP Vaud participant à notre étude ont

⁵ Dans la première colonne sont retranscrites les données d'observations (DO). Dans la deuxième colonne sont retranscrites les données de verbalisation (DV). Dans la troisième sont visibilisés les codages réalisés (action de l'enseignant·e ; intention de l'enseignant·e ; action du ou des élèves ; effet de l'interaction sur l'élève).

retenu en tout 2h51 de leurs séquences de classe à commenter⁶ et ces séquences ont servi de support à 17h38 minutes d'entretien d'autoconfrontation. Au sein des 10 protocoles à deux volets élaborés, nous avons identifié 222 interactions lors desquelles l'enseignant·e formulait une demande à son ou ses élèves. Au sein de ces interactions ont émergé 8 283 composantes de l'activité. Parmi l'ensemble de ces composantes (actions, intentions, émotions, savoirs mobilisés...), nous détaillerons et discuterons ici les préoccupations des enseignant·es en formation.

Au sein des 222 interactions documentées (Tableau 2), deux préoccupations typiques sont communes à l'ensemble des participant·es. Ainsi, en situation d'exercice de l'autorité, les enseignant·es en formation cherchent à :

1. enrôler/maintenir le ou les élève(s) dans la tâche et à
2. gérer un ou des comportement(s) d'un ou plusieurs élève(s) perçu(s) comme inapproprié(s).

Tableau 2. Préoccupations typiques de l'activité en nombre d'occurrences et pourcentage

Préoccupations typiques	Nb d'occurrences (N=222)	% des occurrences
1. enrôler/maintenir le ou les élève(s) dans la tâche	60	27,0
2. gérer un ou des comportement(s) d'un ou plusieurs élève(s) perçu(s) comme inapproprié(s)	123	55,4
1. et 2. simultanément	39	17,6

Deux préoccupations typiques et transversales pour tous les enseignant·es en formation ?

Notons, en premier lieu, que ces deux préoccupations typiques ne sont pas spécifiques à la discipline enseignée par les enseignant·es en formation. En effet, alors que toutes les

⁶ Les séquences ont été choisies par les enseignant·es et devaient correspondre à des moments significatifs pour elles et eux par rapport à l'exercice de l'autorité.

disciplines principales enseignées au secondaire sont représentées dans notre corpus, les préoccupations convergent indiscutablement. Bien qu'ayant circonscrit nos observations aux situations d'exercice de l'autorité, nous pouvons faire des rapprochements avec celles, plus générales, décrites par Durand, Ria et Flavier (2002). Ainsi, si l'activité des enseignant·es est singulière, les auteurs identifient des trajectoires de développement des problèmes similaires, qui ne seraient dès lors pas déterminées complètement par des caractéristiques individuelles, mais plutôt par une culture partagée par une communauté professionnelle en évolution. Autrement dit, les préoccupations rencontrées par chaque enseignant·e débutant·e ne sont pas atypiques, mais caractéristiques d'un niveau de développement professionnel. Cette homogénéité des préoccupations des enseignant·es en formation fait également écho aux modèles développés par Durand (1996) et par Ria (2019). Si ces deux modèles diffèrent quelque peu⁷, tous deux font apparaître de manière explicite qu'il existe deux préoccupations fondamentales chez les enseignant·es débutant·es : enseigner et contrôler.

Dans notre étude, la préoccupation qui prévaut le plus souvent chez les enseignant·es en formation est relative à la gestion des comportements, au maintien de l'ordre en classe – niveau 1 de préoccupation selon Durand (1996). Considérant que l'enseignement des règles sociales est un prérequis à tout apprentissage, les enseignant·es en formation consacrent un temps important à la gestion des comportements aux dépens parfois de l'acquisition de savoirs (Gal-Petitfaux et Vors, 2008). Ainsi, si l'enrôlement dans les apprentissages – niveau 2 de préoccupation selon Durand (1996) – est présent dans un peu plus d'un quart des interactions, rares sont les enseignant·es qui se sont attaché·es à préciser dans les données de verbalisation ce qu'ils et elles attendaient au niveau des apprentissages des élèves à moyen ou à long terme – niveau supérieur de préoccupation selon Durand (1996). Nous ne pensons toutefois pas que la mise au travail constitue une finalité en soi pour l'ensemble des participant·es. Il s'agit plutôt, selon nous, d'un effet combiné lié à notre dispositif et à la représentation que les enseignant·es en formation se font de l'autorité. En effet, ils et elles devaient choisir des moments qui leur semblaient significatifs par rapport à l'exercice de l'autorité, ce qui les a conduit·es à sélectionner principalement des moments où leur autorité était remise en question. Aussi, toutes les

⁷ Comme indiqué plus haut, le modèle OPTAD développé par Durand (1996) présente une organisation hiérarchique des préoccupations chez les enseignant·es, alors que le simplexe de Ria (2019) met en tension six préoccupations qui organisent l'agir enseignant.

situations où les élèves sont au travail et effectuent de réels apprentissages n'ont pas été choisies pour être commentées. Ceci explique, selon nous, que les préoccupations de niveau supérieur n'apparaissent que marginalement dans nos données.

Deux préoccupations, quelle articulation ?

Intéressons-nous maintenant à la manière dont s'articulent ces deux préoccupations typiques en situation d'exercice de l'autorité. Trois cas ont été décrits.

Des préoccupations indépendantes

Le plus souvent, en situation d'exercice de l'autorité, les enseignant·es en formation expliquent poursuivre l'une ou l'autre des deux préoccupations typiques, qui semblent alors, dans leur discours, indépendantes : soit ils et elles cherchent à enrôler les élèves dans le travail, soit ils et elles gèrent un comportement qui leur semble inapproprié. Ce cloisonnement des préoccupations, typique des enseignant·es qui entrent dans le métier, témoigne d'une organisation hiérarchique de leurs préoccupations. En particulier, d'après Durand (1996), les enseignant·es débutant·es ne peuvent être motivés à assurer la qualité du travail de tous les élèves avant d'avoir surmonté les difficultés liées au maintien de l'ordre dans la classe. Dans ce sens, il est intéressant de noter que dans les 60 interactions décrites où les enseignant·es cherchent à enrôler leurs élèves dans le travail, ils et elles ont déjà réussi à instaurer et maintenir l'ordre en classe.

Des préoccupations imbriquées

Dans les situations les plus favorables, les moins communes également (seulement deux interactions sur l'ensemble des interactions documentées), ces deux préoccupations semblent imbriquées et se nourrir l'une de l'autre. Ainsi, deux enseignant·es en formation déclarent, dès l'entrée en classe de leurs élèves en voie pré-gymnasiale⁸, les mettre au travail immédiatement pour obtenir plus rapidement le calme. Cette stratégie, modélisée par Ria (2009) chez les enseignant·es débutant·es, témoigne déjà d'une certaine maîtrise des situations d'entrée en classe. Les enseignantes et les enseignants s'appuient sur l'intérêt des élèves pour la matière enseignée afin de les enrôler dans la tâche. Dans ces situations, si les savoirs semblent inscrits dans une démarche plus globale d'apprentissages, ils

⁸ Dans ces classes, la plupart des élèves se destinent aux études de niveau lycée.
Joinel Alvarez et coll., 2022

demeurent néanmoins quelque peu instrumentalisés pour garder ou obtenir le contrôle de la classe.

Des préoccupations incompatibles

Enfin, dans les situations les plus problématiques, documentées abondamment dans notre étude, les deux préoccupations typiques sont perçues comme incompatibles, s'opposant et étant à l'origine de dilemmes. Les résultats de notre étude convergent donc sur ce point avec les recherches qui s'attachent à comprendre l'activité des enseignant·es débutant·es. Ainsi, Ria, Saury, Sève et Durand (2001) constatent que l'émergence de dilemmes est caractéristique de l'activité des enseignant·es débutant·es, qui évoquent des expériences contradictoires engageant en même temps plusieurs préoccupations considérées comme incompatibles au sein d'une même action. « Pris au piège » dans un dilemme qu'ils et elles n'avaient pas pu anticiper, les enseignant·es débutant·es expliquent alors manquer de pistes d'action à mettre en œuvre dans ces situations et partagent leur sentiment d'inconfort et d'incompétence.

Dans notre étude, nous avons distingué deux types de dilemmes qui convoquent deux types de réponses très différentes chez les enseignant·es en formation. Ils et elles cherchent d'une part, à la fois à gérer un comportement jugé inapproprié tout en maintenant le groupe au travail (30 interactions documentées). D'autre part, en certaines occasions, ils et elles se retrouvent dans une situation de contrainte liée à l'organisation collective de la classe : dans un tel cas, ils et elles s'efforcent d'intervenir de manière individualisée auprès de certains élèves et en même temps, de maintenir le groupe au travail (7 interactions documentées).

Face au premier type de dilemme – gérer un comportement jugé inapproprié, tout en maintenant le groupe au travail – les enseignant·es en formation procèdent, dans la majorité des cas, par « réduction » du dilemme en se focalisant uniquement sur l'une des attentes qu'ils et elles jugent prioritaires (Ria, 2001) : faire cesser rapidement le comportement qui pose problème ou maintenir, quoi qu'il arrive, le groupe au travail. À ce propos, il est intéressant de noter que celles et ceux qui tentent de régler en priorité le comportement problématique oublient temporairement le groupe pour y revenir. Ainsi, en abandonnant, même ponctuellement, cette attente de mise au travail du groupe, plusieurs enseignant·es en formation décrivent alors l'avoir perdu suite à leur intervention – les élèves s'arrêtent de travailler et se mettent souvent à discuter entre eux. Aussi, comme l'explique l'un des enseignant·es en formation, la mise en œuvre de cette stratégie génère chez certains élèves

de nouveaux comportements perturbateurs, qui vont par exemple délibérément faire perdre du temps au reste du groupe en accaparant l'attention de leur enseignant.

A contrario, ceux qui se focalisent en priorité sur le groupe ne délaissent pas pour autant l'autre attente – ils et elles gardent toujours en tête l'élève qui perturbe. Ils et elles expliquent s'attendre, en donnant l'attention à ceux qui travaillent, à ce que l'élève cesse de lui-même son comportement perturbateur et se mette à son tour au travail. En ce sens, ils et elles rejoignent les travaux de Gaudreau (2017), qui recommande l'adoption de ces stratégies de gestion de la discipline. Ainsi, selon cette auteure, ces dernières permettent à l'élève de « modifier son comportement tout en préservant sa dignité » (p. 127). Par ailleurs, en agissant ainsi, les enseignant·es renforcent les comportements attendus, ce qui incite les autres élèves à les adopter. Dans la grande majorité des interactions de ce type, c'est exactement ce que décrivent les enseignant·es en formation qui partagent leur satisfaction d'avoir pu dépasser cette « situation problématique » – le terme « dilemme » n'étant jamais explicitement employé par eux.

Notons enfin, dans le cadre de nos analyses, que la deuxième stratégie se révèle beaucoup plus efficace que la première. Lorsqu'ils et elles essaient d'abord de régler le comportement perturbateur, les enseignant·es en formation expliquent soit recevoir des protestations des élèves concerné·es, soit perdre le groupe qui arrête de travailler. Dans la deuxième stratégie, au contraire, le groupe ne sort pas de son activité, il continue à travailler et l'élève qui a été ignoré·e intentionnellement finit, dans la plupart des situations, par se mettre au travail de lui-même.

Le deuxième dilemme observé – intervenir de manière individualisée auprès d'un élève, tout en maintenant le groupe au travail – est en lien avec la tension à laquelle sont confronté·es les enseignant·es concernant la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe. Une fois de plus, la problématique est de savoir comment faire face à deux logiques qui, de leur point de vue, sont inconciliables : d'une part, individualiser l'apprentissage afin de favoriser la réussite individuelle, et d'autre part, soutenir une approche collective de l'apprentissage afin de garantir le transfert des connaissances attendues à tous les élèves. Le collectif, dont les enseignant·es en formation doivent garder la maîtrise, fait ici obstacle à un enseignement plus individualisé vers lequel certains enseignant·es en formation disent vouloir tendre. Ces configurations d'activités font plus largement écho aux recherches de Ria *et al.* (2001), qui rapportent que « l'un des dilemmes de base de l'enseignement résulte de la contrainte de faire apprendre individuellement les élèves et de gérer simultanément l'organisation collective des situations d'enseignement, tant dans sa forme matérielle que

sociale » (p. 2). Ces dilemmes rappellent également les travaux de Périer (2014) qui soulèvent la problématique des tensions liées à la gestion de l'hétérogénéité grandissante des classes : comment préserver l'intérêt et les apprentissages des élèves en réussite tout en permettant à ceux qui sont le plus en difficulté de progresser ?

C'est également la question que se posent quatre de nos enseignant·es en formation, qui se retrouvent coincé·es entre leur volonté d'individualiser leurs interventions et risquer de perdre le reste du groupe. Difficilement, ils et elles tentent de maintenir ces deux attentes qui, pourtant, leur semblent inconciliables dans leur action. À l'issue de l'interaction, tous partagent un sentiment d'inefficacité partielle ou totale, lié parfois à une forme d'exaspération ou de découragement. Ils et elles expliquent avoir systématiquement perdu le groupe et parfois, avoir même échoué avec l'élève pris individuellement. Pour les enseignant·es en formation, qui présentent souvent d'importantes difficultés à mener plusieurs tâches en même temps (Ria *et al.*, 2001), il n'est pas toujours possible de déconstruire les dilemmes. L'une des enseignant·es en formation exprime ainsi à plusieurs reprises un sentiment de fatigue, de confusion faisant écho aux travaux de Ria *et al.* (2001), qui documentent chez les enseignant·es débutant·es des émotions similaires lorsqu'ils et elles traversent de telles situations.

Notre dispositif nous a permis de saisir la complexité des situations dans lesquelles se trouvent les enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité, à l'origine de nombreuses tensions : gérer les comportements et préserver le travail du groupe ou individualiser les interventions, tout en maintenant le collectif au travail. Ainsi, s'il existe des singularités selon les enseignant·es en formation, notamment liées au rapport qu'ils et elles entretiennent avec leur environnement – tou·tes ne vivent pas une situation similaire comme un dilemme problématique – il est possible, comme nous l'avons fait, de dégager des traits de typicité tant dans l'émergence que dans la régulation des dilemmes. À ce propos, Robbes (2020) ajoute que « [...] la tendance des enseignant·es à être au clair avec ce qui guide leur action est inversement proportionnelle au nombre de sous-buts formulés. La multiplication des sous-buts peut être le signe d'une fragilité professionnelle ou personnelle, à moins qu'elle ne traduise une capacité du professeur à ajuster ses sous-buts dans l'action en référence à son but générique » (p. 171).

Pour les enseignant·es en formation, qui le plus souvent poursuivent l'une ou l'autre de ces préoccupations, s'ils et elles font face aux dilemmes, privilégier une intention semble être une stratégie plus efficace que de ne renoncer à aucune, et plus encore si l'attention est donnée prioritairement au groupe plutôt qu'aux élèves considéré·es individuellement.

Des résultats s’inscrivant dans un programme alliant recherche, conception et formation

De tels résultats ouvrent des pistes pour concevoir, à partir d’analyses de l’activité basée sur l’usage de vidéos, des dispositifs de formation visant à favoriser l’articulation entre les dimensions didactiques et de gestion de classe. Ils interrogent le choix fait par certains programmes de former les enseignant·es à la gestion de classe et à l’exercice de l’autorité en recourant d’abord à l’enseignement de paradigmes qui seraient à appliquer en classe *versus* en entrant par l’analyse de l’activité réelle dans les situations concrètes. Nos résultats montrent qu’accompagner les formé·es à verbaliser leur activité touchant à la gestion de classe permet d’identifier plus en profondeur les tensions ou problèmes de métier que ces situations posent au plus proche des compromis opératoires réalisés par les enseignant·es en lien avec leurs contextes locaux d’exercice. Parallèlement, le travail de ces situations par la recherche permet de les typifier et de les catégoriser, voire même de créer des répertoires d’activités possibles tels que ceux qui sont proposés par la plateforme Néopass@ction sur la thématique “Faire face aux incidents”.

Une telle approche s’inscrit dans la perspective d’un programme technologique alliant *recherche, conception et formation* (Durand, 2008) qui prend appui sur l’analyse de l’activité que les professionnel·les mettent en place pour répondre aux problèmes quotidiens de métier. L’entrée *recherche* vise à documenter le travail enseignant et son efficacité tant objective que subjective (Hubaut, 1996) afin d’enrichir la formation par les données typifiées et modélisées (première boucle de recherche), puis de retracer les processus de développement professionnel des enseignant·es tout au long de la formation (seconde boucle). L’entrée *conception* vise à construire des *espaces d’actions encouragées* au sein d’un « environnement augmenté » tirant parti des processus de synchronisation et de création d’attentes liés aux artéfacts vidéo construits à partir des situations typiques identifiées par l’entrée *recherche*. Enfin, l’entrée *formation* vise à encourager les enseignant·es en formation à se projeter et à vivre *par procuration* les situations typiques ramenées par les artéfacts vidéo, à développer une analyse réflexive et à échanger sur cette expérience avec des pair·es. Cette *immersion mimétique* génère « [...] des processus d’identification, de recherche et de production de ressemblances entre des objets, des phénomènes et des activités par la comparaison de situations vécues passées et présentes, et en même temps des processus d’anticipation et de projection dans une situation future fictive » (Leblanc, 2012, p. 78).

Ces processus amènent à enrichir l'expérience professionnelle des enseignant·es en formation en leur (re)donnant individuellement du pouvoir d'agir propice à maintenir leur santé au travail ainsi qu'à développer le *genre professionnel* : en tirant parti de l'expérience de pair·es projeté·es dans la même situation typique, celle-ci devient l'objet de controverses professionnelles et nourrit l'intelligence collective du travail (Clot, 1999).

Collection d'exercices variés de l'autorité dans un *espace d'actions encouragées*

Le traitement systématique par la recherche des données d'observation et de verbalisation issues de la population enseignante étudiée permet d'identifier de manière plus précise les différentes composantes simultanément en jeu dans les situations concrètes d'exercice de l'autorité. Les données de verbalisation, elles, donnent accès aux jugements d'*efficacité subjective* réalisés par les enseignant·es lorsqu'ils et elles évoquent les éléments qu'ils et elles jugent significatifs dans les situations d'exercice de l'autorité. Enfin, la mise en relation des données d'observation et des données de verbalisation permet de produire des jugements d'*efficacité objective*, en considérant les intentions et préoccupations des protagonistes dégagées depuis l'intérieur de leur activité et non à partir d'un étalon externe à celle-ci.

Ces données permettent de construire une collection d'exercices variés de l'autorité où chaque item donne à voir finement comment l'enseignant·e articule, dans un style professionnel qui lui est propre, cet exercice avec des préoccupations typiques liées à son univers de représentations, conceptions, croyances, normes et savoirs. Elles enrichissent le genre professionnel et peuvent être réinvesties dans la formation comme horizons de possibles à l'aune desquels les enseignant·es en formation peuvent questionner collectivement les pratiques typifiées, voire ouvrir des controverses sur l'exercice du métier.

Un résultat de la recherche présentée ici montre que les préoccupations typiques identifiées sont non spécifiques aux disciplines enseignées. Si on le considère du point de vue de la conception, ce résultat constitue un atout pour concevoir un *espace d'actions encouragées* visant à faire réfléchir des enseignant·es du secondaire « en-dehors » de leur culture disciplinaire. La littérature indique que le rapport à la discipline enseignée conditionne souvent leur point de vue (Saussez, 2014). Pour aller au-delà, les projeter dans des situations d'exercices de l'autorité possédant des enjeux similaires dans d'autres disciplines peut leur permettre d'analyser cette facette de l'activité enseignante en la détachant des enjeux de savoirs liés à leur discipline.

Si l'on prend un autre exemple, la recherche présentée ici confirme les travaux déjà réalisés sur le sujet en identifiant que les deux préoccupations typiques des enseignant·es novices sont d'enrôler ou maintenir des élèves dans la tâche et gérer des comportements inappropriés. Si celles-ci sont déjà bien détaillées et référencées dans la littérature existante, cette nouvelle recherche révèle que dans 15 % des occurrences ces préoccupations s'opposent, ce qui constitue un résultat inédit porteur de pistes pour la conception de formations. Si l'objectif est de faire prendre conscience aux enseignant·es en formation que la préoccupation liée au maintien de l'ordre en classe tend à préteriter le temps accordé à l'acquisition des savoirs, pouvoir donner à (re)voir un cours en analysant le temps et l'énergie consacrés à chacun de ces enjeux permet de donner à voir objectivement l'importance accordée à chacun et à mieux analyser ce qui se joue durant les transitions de l'un à l'autre.

Le fait de constater qu'il y a peu de verbalisations liées à ce que les enseignant·es attendent en matière d'apprentissages de la part des élèves indique, comme déjà relevé ci-dessus, que ce point n'a pas été commenté, mais questionne en regard du fait que la littérature montre qu'ils sont intrinsèquement liés et qu'il n'y a pas de consistance des activités d'apprentissage sans bonnes connaissances des enjeux de savoirs et de la manière de les rendre accessibles aux élèves. C'est donc un objectif sur lequel le dispositif de formation pourrait se focaliser en proposant d'analyser avec ce focus des situations typiques filmées puis autoconfrontées.

Il serait également intéressant de considérer pour la conception de formations les résultats de recherche montrant l'imbrication des deux préoccupations « enrôler ou maintenir les élèves dans la tâche » et « gérer des comportements inappropriés ».

1. Soit les deux préoccupations sont indépendantes : cela montre que les enseignant·es ne perçoivent pas leur intrication et la formation gagnerait alors à mettre la focale sur ces moments précis du cours pour les questionner avec les deux angles : dans ce moment d'enrôlement des élèves dans le travail, que se joue-t-il au niveau de la gestion des comportements ? Et réciproquement ?
2. Soit les deux préoccupations sont imbriquées et hiérarchisées : la mise au travail des élèves et l'adoption de comportements adéquats priment sur les enjeux de savoirs abordés. La formation gagnerait à amener les formé·es à se questionner et/ou à débattre sur l'articulation et les risques d'instrumentalisation liés à cet usage des savoirs.

3. Soit les deux préoccupations sont incompatibles : cela montre que les enseignant·es perçoivent leur intrication, mais que cette intrication semble trop complexe à gérer simultanément. Là, la formation n'a plus pour objectif de faire percevoir l'intrication, mais de proposer des possibles sur les différentes manières avec lesquelles un·e enseignant·e peut la gérer en classe, les outils que le métier met à disposition pour ce faire, etc.

Grâce à la production et à l'analyse des verbalisations suscitées par la première boucle de recherche, les raisons de cette incompatibilité peuvent être précisées et donnent à voir deux types de dilemmes générant chacun deux réponses typiques ayant des effets différents sur le déroulement du cours. Deux options liées aux principes et théories choisis pour la conception de formations apparaissent alors. La première, située dans une optique énaactive, vise à faire émerger ces deux dilemmes (telles des formes sur un fond) et les réponses possibles qui peuvent y être apportées. En sélectionnant des extraits contrastés de situations similaires, mais gérées de manière différente, on peut demander aux formé·es de s'exprimer sur « ce qui change/est similaire du point de vue de l'enseignant·e et du point de vue des élèves » ou « ce que l'enseignant·e gagne/risque à faire ce qu'il ou elle fait ». La deuxième, située dans une perspective plus transmissive, considère que ces savoirs construits par la recherche sont à enseigner aux novices sous forme de règles de métier et à expliciter de manière ostensive en choisissant des extraits filmés typiques illustrant ces règles (Méard et Bruno, 2009 ; Escalié et Chaliès, 2011). On perçoit bien ici qu'au-delà de l'usage des résultats de recherche, les théories de l'apprentissage professionnel choisies ont une incidence sur la conception de formations.

Enfin, si la dimension d'*efficacité objective* apparaît dans les débats liés à l'analyse des extraits filmés (certaines stratégies d'action se révélant plus performantes/efficaces que d'autres), il est important que la conception de formations ne passe pas à côté des enjeux liés à l'*efficacité subjective* : ce que le fait d'adopter une manière d'agir plutôt qu'une autre a comme impact sur les professionnel·les en tant qu'individus possédant des normes, valeurs, idéaux du métier (Hubault, 1996). Comme l'indiquent les données de verbalisation, les sentiments de découragement, d'exaspération, de fatigue professionnelle qu'éprouvent les enseignant·es en formation nécessitent d'être thématiques et pris en compte dans l'analyse des activités filmées. Mettre des mots sur ce qui génère ces sentiments, comprendre qu'il y a différentes manières d'agir en classe en lien avec des dimensions qui sont toujours dilemmatiques – et donc impossibles à trancher une fois pour toutes – aide les enseignant·es en formation à construire ces situations comme des problèmes de métier typiques, quotidiens et rencontrés par toutes les membres du groupe professionnel. Se

Joinel Alvarez et coll., 2022

rendre compte qu'ils font partie intégrante du genre professionnel permet, comme le montrent les travaux de Leblanc *et al.* (2008), une dépersonnalisation qui va agir sur la santé au travail.

Dans une formation conçue comme *espace d'actions encouragées* (Durand, 2008), ce double accès à l'activité et à l'expérience des collègues donne l'occasion de mettre celles-ci en résonance avec la propre pratique des enseignant·es en formation et de projeter les intentions et les préoccupations des collègues observé·es sur leur propre activité. Toutes ces mises en abyme amènent les enseignant·es en formation à considérer d'autres facettes de leur propre activité, à la percevoir depuis d'autres points de vue et ainsi à la mettre à distance, voire à lui donner d'autres significations. En particulier, ce processus, généré et accompagné par la formation, encourage chacun·e à questionner le sens et l'intelligibilité de son autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage au plus près de la manière dont celles-ci se déploient dans le contexte local de la classe, à préciser et enrichir les significations initialement construites, voire à les reconsidérer ou à les modifier en convoquant, dans un second temps, des ressources issues des différents paradigmes de gestion de classe.

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016. 4e édition). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Argyris, C., et Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass (traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon (1999). *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*. Montréal : Les Éditions Logiques).
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (dir.) (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(1), 167-186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière éducation.

- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Chami, J. (2020). L'analyse des pratiques professionnelles : quelques repères. *Savoirs*, 53(2), 11-47. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2020-2-page-11.htm>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146 (1), 17-25. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Colsoul, A. (2010, octobre). Construction de la compétence de conduite de classe pendant la formation initiale des enseignants. *Éducation & Formation*, 294, 67-76.
- Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *McGill Journal of education*, 2 (51), 961-971. <http://mje.mcgill.ca/article/view/9404/7131>
- Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2019). Responsabilisation et dévolution : même combat. *Éducation & Formation*, (e-312), 81-91. <http://revueeducationformation.be/>
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presse Universitaires de France.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : Une approche éactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2 (3), 97-121. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>.
- Durand, M., Ria, L. et Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103. <https://doi.org/10.7202/007150ar>
- Escalié, G. et Chaliès, S. (2011). Apprendre des règles de métier, *Recherche et formation*, 67, 149-163. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1446>
- Étienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* Bruxelles : De Boeck.
- Faingold, N. (1996). Du stagiaire à l'expert. Construire les compétences professionnelles. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 137-152). Bruxelles: De Boeck.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques*. Paris : Seuil.
- Gal-Petitfaux, N. et Vors, O. (2008). Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'Éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique

- conciliente. *Éducation et francophonie*, 36(2), 118-139. <https://doi.org/10.7202/029483ar>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B., et Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. *Weidenfeld & Nicolson, London*, 1-19
- Goigoux, R. (2021). Cinq focales : mini MOOC. <https://inspe.uca.fr/formation/cinq-focales-un-mini-mooc>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? Dans F. Daniellou (Dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes, Débats épistémologiques* (pp. 103-140). Toulouse : Octarès.
- Joinel Alvarez, V. (2021). *Penser et agir l'autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage : quelle prise en compte du groupe ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, CY Cergy Paris Université, Genève, Cergy. [10.13097/archive-ouverte/unige:158105](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:158105)
- Lanaris, C. et Beaudoin, M. (2011). Le lien entre didactique et gestion de la classe en formation des maîtres : enjeux pour la pratique enseignante. Colloque international INRP. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/120.pdf>
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive. *Activités*, 5 (1), 150-172. <http://journals.openedition.org/activites/1941>
- Leblanc, S. (2012). *Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation*. Habilitation à diriger des recherches. Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Lussi Borer, V., Muller, A., Ria, L., Saussez, F. et Vidal-Gomez, C. (2014). Introduction au dossier : « conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité ». *Activités*, 11(2). <http://journals.openedition.org/activites/964>
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40(1), 9-70. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2016-1-page-9.htm>

- Méard, J. et Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants. Études de cas dans le primaire et le secondaire*. Toulouse : Octarès.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40(1), 9-70. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2016-1-page-9.htm>
- Nadot, S. (dir.) (2003). *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*. Les Actes de la DESCO. Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- Nault, T. (1998). *L'Enseignant et la gestion de classe*. Les éditions Logiques : Montréal.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. <https://doi.org/10.7202/032009ar>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* (23), 147-181.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Ria, L. (2008). Ergonomie cognitive du travail enseignant. Dans A. Van Zanten (dir.). *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 282-284). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. Dans *Travail et formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ria, L. (2015). Introduction. Dans L. Ria et V. Lussi Borer (Dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle* (pp. 9-18). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Montrouge : ESF Sciences Humaines.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants: Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803976>
- Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social.
- Robbes, B. (2020/2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Rousseau, N. et Boutet, M. (2003). *La pratique de l'enseignement. Outils pour la construction d'une théorie personnelle de l'action pédagogique*. Montréal : Guérin.

- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants* : Revue EPS.
- Saussez, F. (2019). Les cultures spécifiques aux disciplines à enseigner à l'école secondaire, un objet fécond pour la recherche et la formation ? *Recherche et formation*, 92, 107-119. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5756>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques).
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.