



**HAL**  
open science

## Accompagnement d'une équipe enseignante de l'école primaire : l'analyse de l'activité comme aide à l'appropriation d'une culture commune

Rémi Bonasio, Gwénaél Lefeuvre, Philippe Veyrunes

### ► To cite this version:

Rémi Bonasio, Gwénaél Lefeuvre, Philippe Veyrunes. Accompagnement d'une équipe enseignante de l'école primaire : l'analyse de l'activité comme aide à l'appropriation d'une culture commune. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2015. hal-03544411

**HAL Id: hal-03544411**

**<https://univ-tlse2.hal.science/hal-03544411>**

Submitted on 26 Jan 2022

**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.

## **Accompagnement d'une équipe enseignante de l'école primaire : l'analyse de l'activité comme aide à l'appropriation d'une culture d'action par des enseignants novices**

**Auteurs :** Bonasio Rémi, Fondeville Bruno et Veyrunes Philippe

Cette contribution porte sur un dispositif d'accompagnement de l'équipe enseignante d'une école élémentaire. Cet accompagnement s'est appuyé sur l'analyse de l'activité des enseignants en classe et lors de temps de travail collectif. Le contexte du groupe scolaire dans lequel ce dispositif a été mis en œuvre peut-être qualifié d'innovant (Alter, 2000). Les enseignants, sous couvert de l'article 34 du code de l'éducation<sup>1</sup>, mettaient en œuvre une organisation pédagogique en cycles d'apprentissages et une organisation collective impliquant des temps d'échange et de formation propres au groupe scolaire. Ce contexte d'innovation convient tout à fait à la mise en place d'une démarche d'accompagnement puisque, selon Cros (2001), « *l'école devient alors un lieu d'apprentissage non seulement pour les élèves mais aussi pour les enseignants* » (p.75). Dans ce cadre, accompagner une équipe enseignante nécessite de travailler au plus près de leurs pratiques quotidiennes de classe (Ibid.). Le dispositif d'accompagnement dont il est ici question a fait suite à une demande d'aide adressée par l'équipe enseignante. Celle-ci souhaitait engager une réflexion sur une pratique qu'elle considérait comme emblématique de l'identité du groupe scolaire : celle du « plan de travail » (PT par la suite) des élèves, format pédagogique basé sur une individualisation du parcours des élèves et mettant en avant leur autonomisation, issu de la « pédagogie Freinet » (Freinet, 1964 ; Gautier et Tardif, 1996). Leur demande visait la création d'une « culture commune » et l'amélioration du PT au bénéfice des apprentissages des élèves. Le premier objectif résultait des nombreux changements dans l'équipe enseignante et de la dilution supposée de cette culture commune, le second d'un questionnement récurrent sur l'efficacité du PT. Les résultats présentés concernent une partie du travail réalisé lors des deux premières années de mise en œuvre de l'accompagnement.

Cette étude envisage les transformations que ce dispositif peut susciter dans l'activité des acteurs impliqués, en particulier dans celle d'enseignants novices, nouvellement affectés dans cette école et sur leur appropriation du PT. L'activité d'une novice est analysée à l'aune des transformations de sa *culture d'action*<sup>2</sup> (Barbier, 2010), lors de temps de travail collectif basés sur l'analyse de l'activité en classe de l'un d'eux. L'accompagnement conduit est basé sur la conviction de la fécondité d'une analyse de l'activité pour faire apparaître des éléments de la culture commune des enseignants et pour en susciter des transformations (Durand, 2008). Ces pratiques d'accompagnement des enseignants novices lors de leur affectation dans un établissement sont considérées comme favorisant leur développement (Ria & Lussi-Borer, 2013). Dans ce cadre, le rôle du chercheur est d'une part d'analyser l'activité des acteurs dans des situations jugées emblématiques par ces derniers, et d'autre part de concevoir des dispositifs censés aider les acteurs. Le processus itératif de la conception conduit les chercheurs à analyser l'activité des acteurs à chacune des étapes de l'accompagnement et à faire perpétuellement évoluer le dispositif en fonction de ces analyses (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008).

Cette contribution visera donc à estimer, en prenant appui sur l'analyse de l'activité d'un enseignant chevronné et d'une débutante, dans quelle mesure un tel dispositif a) peut susciter des

---

<sup>1</sup> La Loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école indique à l'article 34 du BO n°18 du 5 mai 2005, que les écoles, dans le cadre de leur projet, peuvent mettre en place des expérimentations (MEN, 2005).

<sup>2</sup> Barbier (2010) définit les cultures d'action « comme des manières-en-acte, communes à un ensemble de sujets donné, de penser leurs actions, de les concevoir et de les conduire, et plus généralement de construire du sens autour d'elles et de leur donner signification » (p.167).

transformations dans l'activité des acteurs, en particulier novices, b) met en évidence des dynamiques d'appropriation de la culture d'action d'une équipe enseignante, par une enseignante novice.

## 1. Analyser l'activité pour accompagner

### 1.1. Analyse et transformation de l'activité

L'option scientifique et technologique retenue pour la conception et la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement a été celle de l'analyse de l'activité, plus précisément celle du programme du cours d'action (Theureau, 2004, 2006). Celui-ci est basé sur trois postulats. Premièrement, un dispositif visant la transformation de l'activité au travail doit s'appuyer sur une analyse préalable de l'activité (Durand, 2008). Deuxièmement, l'autonomie des acteurs est première, même si elle n'est que partielle : quoi que fassent les accompagnateurs, c'est aux acteurs à traduire – ou pas – les transformations dans leurs propres pratiques (ibid.). En raison de cette autonomie et indétermination de l'activité, le dispositif de formation implique de concevoir le processus d'influence formatrice et de transmission comme des perturbations potentielles du formé et non comme des prescriptions de son activité. Troisièmement et compte tenu de ce deuxième postulat, si c'est bien à l'acteur que revient la responsabilité de transformation de ses pratiques, les temps d'accompagnement ne doivent pas se satisfaire de mettre les personnes en situation d'analyser leurs pratiques (ce qui n'engage en aucun cas des transformations automatiques de ces dernières), ou *a fortiori* de prescrire les « bonnes pratiques », mais elles se doivent d'offrir des « espaces d'actions encouragées » (ibid.) qui ouvrent des possibles pour des transformations de l'activité et au sein desquels les acteurs sont amenés à se projeter dans la pratique.

Si l'accompagnement d'acteurs au travail implique une transformation de leurs pratiques, il est indispensable de clarifier les conceptions de la transformation dont les concepteurs du dispositif sont porteurs. La transformation est ici envisagée comme un double processus d'appropriation et d'individuation (Simondon, 1989/2007), renvoyant de façon sommaire à l'apprentissage et au développement. Les transformations sont ainsi considérées comme perpétuelles, constitutives de l'activité humaine (Barbier, 2013). Dans cette perspective, « accompagner » une équipe d'enseignants au travail prend tout son sens puisqu'il s'agit de tenir compte de la dynamique de transformation de l'activité existante pour permettre d'éventuelles inflexions, en tenant compte de critères de viabilité et d'efficacité pour les acteurs (Veyrunes, 2008), sans les prescrire de l'extérieur. Cela nécessite d'associer ces mêmes acteurs à la démarche tout au long du processus de recherche/accompagnement. Ainsi, en ce qui concerne cette étude, l'analyse de la *culture d'action* permet de décrire des éléments culturels, partagés (ou pas) entre les acteurs, mais aussi, du fait même de sa mise en circulation, de rendre possible des transformations de l'activité des acteurs impliqués. Ces transformations peuvent permettre à chaque individu de se positionner, et/ou de construire de nouvelles connaissances sur son activité, celle d'autrui et sur l'activité collective. Elles peuvent aussi participer, au moins potentiellement, à un développement de la culture commune à un collectif de travail.

### 1.2. Un espace d' « actions encouragées »

Ces considérations sur la transformation de l'activité invitent à prendre des distances avec deux types de démarches qui consisteraient soit à prescrire les « bonnes pratiques » soit à mettre les acteurs en situation d'analyse réflexive de leurs pratiques. Si cette attitude réflexive semble opportune pour analyser les pratiques, elle ne paraît pas suffisante pour générer des transformations dans l'action. C'est ainsi qu'un « espace d'actions encouragées » (Durand, 2008) visant des transformations des acteurs a été conçu à partir d'une analyse préalable de l'activité en classe. Il

visait à faire vivre aux participants une séance de travail collectif conçue à partir d'une activité cible, celle d'un enseignant mettant en œuvre le PT. Cette séance a été construite à partir du visionnage d'un épisode de classe consacré au PT, filmé et préalablement analysé selon les cadres de la recherche. Lors de ce visionnage, les acteurs ont été amenés à réagir à ce qui était projeté et à analyser de manière réflexive la séance de classe. Les chercheurs avaient ici un rôle spécifique. Tout d'abord, ils encadraient les possibles en indiquant dans un premier temps les limites de cette expérience. Celles-ci étaient liées à la fois au contexte de l'activité cible (ici une classe) ainsi qu'aux objectifs du dispositif PT. Ces éléments étaient issus de l'activité cible et se rapprochaient donc de ce que les acteurs mettaient en œuvre habituellement.

Cet espace d'accompagnement visait à favoriser chez les participants une activité fictionnelle (Schaeffer, 1999) porteuse à la fois d'une dimension mimétique (les participants s'immergent dans la situation projetée en recherchant des éléments de similitude et de différenciation avec leur propre activité dans une situation cible proche) et ludique (les participants font comme si la situation était la situation cible). Ces deux dimensions sont porteuses de transformations dans la mesure où elles engagent chez les acteurs des extensions de la signification des expériences. Lors de cette séance de travail, les transformations recherchées prenaient également leur source dans les interactions au sein du groupe des acteurs. Ces derniers ont été amenés à justifier les choix qu'ils opéraient eux-mêmes dans le cadre de la pratique du PT et à les discuter avec les autres participants.

## **2. Cadre d'analyse de l'activité en classe et lors de l'accompagnement**

### **2.1. Contexte de l'étude et démarche d'accompagnement**

Le groupe scolaire dans lequel ce travail a pris place comptait huit classes de la maternelle à l'élémentaire. Il était situé dans un quartier caractérisé par une forte mixité sociale d'une grande ville française. Il s'agissait d'une école publique qui conduisait un projet depuis septembre 2006, caractérisé, entre autres, par une organisation en cycles d'apprentissages de la maternelle à l'élémentaire avec la constitution de groupes-classes multi-âges ainsi qu'une organisation permettant aux enseignants de collaborer régulièrement, lors de réunions hebdomadaires. Les initiateurs de ce projet (enseignants, inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.) se référaient aux courants de l'Éducation nouvelle et de l'éducation populaire, à la fois quant aux principes éducatifs et quant aux outils, comme cela est le cas du PT. Cette équipe s'étant en grande partie renouvelée depuis la création du projet, ceci a conduit les enseignants les plus anciens à manifester de l'inquiétude quant à la continuité du projet, ainsi qu'à l'existence d'une culture partagée. C'est dans ce contexte que s'est concrétisée une collaboration entre cette équipe et un mouvement pédagogique, les CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active). Les enseignants lui ont demandé de conduire une démarche d'accompagnement avec leur équipe permettant de travailler sur des éléments clés de leur pratique, dans le but de « développer une culture commune à l'équipe ». Les personnes chargées de cet accompagnement ont souhaité collaborer avec des chercheurs en sciences de l'éducation, escomptant une aide méthodologique et des apports de nature scientifique. Tous les acteurs ont été associés à cette démarche d'analyse.

L'accompagnement a suivi trois étapes principales : 1) la négociation de l'objet de l'accompagnement ; 2) l'analyse de l'activité en classe ; 3) un travail collectif à propos de l'activité analysée à l'étape 1 avec tous les enseignants du groupe scolaire.

- Étape 1 : La forme et l'objet de l'accompagnement ont été négociés au cours d'une première réunion avec l'ensemble de l'équipe. Un consensus s'est installé pour faire porter le travail sur une pratique partagée par tous : le PT. A cette étape, cette pratique était identifiée comme un temps de travail présent des cycles 1 à 3, inscrite à l'emploi du temps, basée sur une forte individualisation du travail et faisant cohabiter différentes disciplines (au moins français et

mathématiques)<sup>3</sup>.

- Étape 2 : Une pratique de PT a été observée pour chaque cycle afin d'en obtenir une description fine en privilégiant le point de vue des acteurs. Au cycle 3, choisi comme cycle d'appui pour l'accompagnement, une séance de classe a été filmée et suivie d'une séance d'autoconfrontation avec l'enseignant. A l'issue de ces observations, les traces des observations (vidéoscopées et écrites) devant être fournies à l'ensemble des enseignants à l'étape suivante ont été validées collectivement. Des questions, visant à mettre la pratique du PT en discussion, ont également été formulées par les enseignants et les accompagnateurs : qui choisit l'activité, l'élève ou l'enseignant ? Quelle est la place de l'adulte et sa disponibilité ? Qui valide le travail ? Quelle est l'association de l'enfant à la validation ? Quelle est la place du PT parmi l'ensemble des activités de la classe ?
- Étape 3 : Un temps de travail a réuni l'ensemble des enseignants. Il a été divisé en deux parties : tout d'abord un temps de visionnage de l'artefact vidéo conçu à l'étape 2 a permis aux participants d'identifier ce qui était commun et différent entre la pratique du PT visionnée et la leur, puis cette pratique a été discutée à partir des questions identifiées à l'étape 2.

## 2.2. Les participants et le protocole de recueil de données

Les enseignants de l'école ont été volontaires pour participer au travail dans ses différentes dimensions. Tous les membres de l'équipe ont accepté que les temps de travail collectif soient filmés et plusieurs d'entre eux ont accepté de participer aux séances en autoconfrontation. Les chercheurs-accompagnateurs se sont engagés à restituer l'ensemble des données recueillies, les productions scientifiques issues de cette collaboration et les analyses produites.

L'activité de deux enseignants a été plus particulièrement étudiée : en classe, celle d'un enseignant chevronné et lors d'un temps collectif, celle d'une enseignante novice. L'enseignant chevronné, Quentin, travaillait au cycle 3 dans ce groupe scolaire depuis trois ans et avait 15 ans d'expérience. L'enseignante novice, Sophie, avait été affectée à ce groupe scolaire en début d'année. Elle avait deux années d'expérience dans l'enseignement. Son temps de travail hebdomadaire était partagé entre le cycle 3 (où elle assurait un mi-temps dans la classe du directeur de l'école lorsque celui-ci était déchargé d'enseignement) et le cycle 2, à raison de deux jours dans chaque cycle.

## 2.3. Analyse de l'activité individuelle-sociale

L'activité de l'enseignant chevronné a été analysée en classe et celle de l'enseignante novice lors de la séance de travail collectif. Ces temps de travail ont été filmés et suivis, immédiatement après, de séances en autoconfrontation. Les participants ont été placés face à l'enregistrement et il leur a été demandé de montrer, commenter, raconter ou mimer leur activité. Les moments à commenter ont été choisis en fonction des épisodes qui leur semblaient les plus significatifs. Les questions posées visaient à accéder à leur activité préréflexive<sup>4</sup>, c'est à dire aux dimensions « montrables, commentables, racontables et mimables » de leur expérience, en évitant tout effet de généralisation ou de justification. Les questions posées étaient : à ce moment-là qu'est ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu te dis ? Comment comprends-tu ce qui se dit ? Etc.

Ce matériau, croisant les *verbatim* en situation de travail et en autoconfrontation, a été analysé à partir du cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2004). Il a permis une reconstruction du cours d'action à partir de la délimitation des unités de signification. Chaque unité est composée : a) des préoccupations de l'acteur, caractérisant son engagement dans la situation, b)

---

<sup>3</sup> Cette pratique, dans sa dénomination et ses caractéristiques, trouve ses sources dans la pédagogie Freinet. Pour autant, même si certains enseignants du groupe scolaire ont participé à des activités de ce mouvement, ils n'y ont pas fait référence lors des temps d'accompagnement.

<sup>4</sup> Ce niveau fait appel à une forme de conscience immédiate de l'action en train de s'effectuer (Theureau, 2004).

de ce qui fait choc chez lui, de ce qui est significatif à l'instant t, et c) des éléments de généralisation, c'est à dire des connaissances construites dans et par l'action. Ces éléments ont permis de reconstruire leurs parcours interprétatifs en train de s'effectuer et d'accéder ainsi à une nouvelle intelligibilité de leur activité.

Pour l'analyse de la séance de PT en classe, les préoccupations de l'enseignant ainsi que les éléments significatifs pour lui ont été documentés afin de reconstruire son engagement dans l'activité. Pour l'analyse de l'activité lors de la réunion collective, les connaissances construites ou actualisées dans la situation par l'enseignante novice ont été mises en évidence. Celles-ci ont permis d'accéder à sa culture d'action, appréhendée dans sa dynamique de transformation. Ces connaissances en action relèvent tantôt de la validation, du renforcement ou de l'invalidation d'une connaissance antérieure, tantôt de la construction d'une nouvelle connaissance (Sève, Saury, Theureau et Durand, 2002). Ces transformations ne se traduisent donc pas obligatoirement par du changement : elles peuvent aussi correspondre à de la permanence.

Le tableau suivant synthétise les deux étapes de l'accompagnement sur lesquelles se focalise cette recherche :

<b>Étapes de l'accompagnement</b>	1. Un épisode de classe consacré à la mise en œuvre du PT par un enseignant chevronné	2. La réunion collective d'analyse de la pratique de PT envisagée à l'étape 1
<b>Objet de l'analyse</b>	L'activité de l'enseignant chevronné lors de la mise en œuvre du PT.	L'activité de l'enseignante débutante lors de la réunion collective.
<b>Protocole</b>	Enregistrement vidéoscopée de la séance en classe + séance en autoconfrontation avec l'enseignant chevronné	Enregistrement vidéoscopée de la réunion collective + séance en autoconfrontation avec l'enseignante débutante

Tableau 1 : Présentation synthétique du protocole de recherche

### 3. Résultats

#### 3.1. L'activité de l'enseignant chevronné lors du PT

L'activité de l'enseignant de cycle 3, Quentin, a été observée pendant 45 minutes, durée moyenne des temps quotidiens de PT, au mois de février. Les élèves, âgés de 8 à 11 ans, avaient chacun un PT prévu sur deux semaines, matérialisé par une fiche dans un cahier spécifique. Celle-ci indiquait différents domaines du français et des mathématiques sur lesquels les élèves devaient s'entraîner en effectuant des exercices dont le contenu et la quantité variaient selon les individus, en fonction de leur niveau de compétence. Des évaluations, appelées « brevets », déterminaient le niveau auquel se trouvaient les élèves et donc les exercices sur lesquels ils devaient s'entraîner. Dans l'exemple ci-dessous, l'élève auquel appartenait la fiche brevet était censé s'entraîner sur la compétence « utiliser une fraction pour désigner une mesure ou une surface », c'est à dire la case N3 qui n'était pas coloriée. Pour cela, il devait aller chercher une fiche d'exercice codée N3 présente dans le « classeur de brevet 4 de mathématiques », mis à la disposition des élèves au fond de la classe, et réaliser quelques exercices.

<b>Mathématiques : Brevet 4</b>		
N1 : Écrire les nombres jusqu'à 1000 000 000	N2 : Écrire ces nombres en lettres	N3 : Utiliser une fraction pour désigner une mesure ou une surface

N4 : Encadrer une fraction simple par deux entiers consécutifs	N5 : passer d'une fraction à un décimal (et réciproquement)	N6 : Compter de 0,1 en 0,1
-------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------	-------------------------------

Tableau 2 : Extrait d'une fiche brevet 4 de mathématiques d'un élève de cycle 3

En début de séance, l'enseignant montrait comment le PT devait être rempli, afin d'amener les élèves à compléter seuls leur fiche de PT. Il lui semblait utile de repréciser le fonctionnement même s'il avait été amené à le faire à de nombreuses reprises au cours de l'année. Dans un deuxième temps, de manière autonome, les élèves devaient prendre les exercices correspondants et se mettre au travail. Ces exercices se trouvaient dans des classeurs à usage collectif, disposés au fond de la classe en libre accès pour les élèves. Au code de la compétence que les élèves devaient travailler, et qui était indiqué par leur fiche brevet (cf. tableau2) et reporté sur leur fiche individuelle, correspondait une fiche, présente dans le classeur, comportant une batterie d'exercices. Parallèlement, l'enseignant prenait en charge quatre élèves jugés peu autonomes, dans une salle attenante à la classe, pour les aider à remplir le PT. Par la suite, il revenait dans sa classe et passait auprès des élèves qu'il aidait individuellement. A la fin de la séance, deux élèves sont allés au tableau pour présenter un exercice effectué et le faire corriger par la classe.

Les préoccupations et les connaissances de Quentin ont été documentées. Elles concernaient :

- L'ordre dans la classe et la mise au travail des élèves. Les préoccupations relatives à l'ordre étaient peu nombreuses : les élèves travaillaient dans le calme. L'enseignant cherchait à mettre les élèves au travail, à les y maintenir et à conserver un volume sonore acceptable pour lui. Il mobilisait et actualisait les connaissances suivantes : 1. Certains élèves qui ne sont pas « dans le scolaire cycle 3 » ne sont pas tenus de réaliser le PT ; 2. Pour les maintenir dans l'activité il faut un contact physique avec eux.
- Les tensions entre le travail individuel des élèves et le collectif de la classe. Les préoccupations de l'enseignant étaient de : a) différencier les PT en fonction des apprentissages des élèves et de leur développement ; b) réguler les différences de rythme de travail entre élèves et d'avancement dans les PT et brevets et b) faire partager collectivement les apprentissages réalisés individuellement : *« J'ai fait une tentative (...) d'avoir des groupes : on a là (...) une remise au travail, un petit peu de responsables dans le groupe qui pourraient distribuer de l'aide, qui pourraient être les référents à un moment donné »*. Dans ce cadre, il mobilisait et actualisait les connaissances suivantes : 1. Dans une classe on ne peut pas être compris à chaque instant par tous les élèves ; 2. Dans certains cas il faut savoir ne pas s'adresser à tous les élèves ; 3. Les élèves les plus avancés peuvent servir de relais dans des groupes et aider les autres.
- Favoriser les apprentissages et le développement des élèves. Il cherchait à pousser les élèves à avancer dans le PT, à valoriser leurs réussites et à marquer les étapes qu'ils franchissaient dans la maîtrise de l'organisation du PT et dans les apprentissages : *« là, je fais exprès d'insister sur le pourquoi, aujourd'hui, on va le noter : on va grandir, (...) dans la classe multi-âge je trouve que ça va bien de marquer les étapes »*. Il mobilisait et actualisait les connaissances suivantes : 1. Il faut marquer les étapes franchies dans l'autonomie pour signifier aux élèves qu'ils grandissent ; 2. Ici ces étapes sont liées à l'usage du PT et pas à des compétences disciplinaires.
- L'organisation des élèves dans le PT. L'enseignant cherchait à aider les élèves à s'organiser, à rappeler et expliciter l'organisation du PT ; il faisait état de préoccupations liées à la complexité du PT et à la difficulté qu'il présentait pour certains élèves : *« je me vois insister là (...) leur dire que ça va pas durer trop longtemps dans le sens où les échanges comme ça, un peu sur du méta, on n'est pas sur une notion, on est sur l'organisation, c'est très fastidieux, très long, ils sont vite perdus »*. L'une des connaissances actualisée était : il faut différencier au sein du groupe des 1<sup>ère</sup> année en aidant davantage ceux qui ont plus de mal à se repérer.
- La gestion du temps. L'enseignant éprouvait le sentiment fréquent de passer beaucoup de temps

sur les aspects organisationnels du PT. Il manifestait un sentiment d'agacement vis à vis de certains élèves qui n'avançaient pas. Il cherchait à contrôler l'avancement de leur travail et à les aider à se repérer dans le PT : « *13 minutes sont passées, ça veut dire que les 4, là, ils ont rien fait de scolaire pendant 13 minutes* »,

- Le contrôle et l'évaluation du travail des élèves. L'enseignant cherchait fréquemment à vérifier l'avancement des élèves dans le PT et dans les apprentissages. L'une des connaissances actualisée était : certains élèves ont des difficultés importantes en calcul, ils ne savaient pas poser des additions ou soustractions, il faut donc les aider dans un groupe plus restreint.

### 3.2. L'activité de l'enseignante novice lors de la réunion collective

L'activité de l'enseignant novice, Sophie, a été analysée lors de la réunion collective portant sur l'activité de Quentin, l'enseignant chevronné. Le premier temps de la réunion a consisté pour Sophie à visionner l'artefact vidéo montrant l'activité de Quentin. Celui-ci, d'une durée d'environ 10 minutes, avait été conçu de manière à mettre en évidence les éléments saillants de l'activité de Quentin telle qu'elle était ressortie de l'analyse (cf. section 3.1). Lors du deuxième temps, Sophie a participé à la discussion collective au cours de laquelle les enseignants avaient pour consigne de dire s'ils se reconnaissaient ou non dans la mise en œuvre du PT par Quentin et s'ils identifiaient des difficultés et des alternatives dans cette pratique. A la suite de cette séance, Sophie a été autoconfrontée au film de la réunion. Ses préoccupations et connaissances ont été documentées. Elles concernaient : a) la pratique du PT ; b) les conditions du travail collectif au sein du groupe scolaire.

Concernant directement la pratique du PT :

- La comparaison. Sophie cherchait à comparer son activité avec celle de Quentin et celle des autres enseignants les plus anciens, lorsqu'elle était évoquée dans le cadre de la discussion collective. Cette comparaison allait dans le sens d'une recherche de similitudes entre son activité et celle de ses collègues. Dès la présentation du dispositif par les chercheurs, elle voulait vérifier si elle travaillait comme ses collègues dans le PT : « *Je me suis dit enfin je vais voir comment eux fonctionnent dans leur classe et si justement j'ai réussi à m'adapter (...); il faut que je prenne tout ce qui se passe pour voir si j'ai compris ce qu'ils m'ont dit* ». Lors du visionnage, elle a identifié des similitudes entre sa pratique et celle de Quentin concernant la présentation du PT aux élèves ainsi que dans la gestion du bruit en classe qu'elle trouvait conséquent. Elle a indiqué que l'identification de ces similitudes la rassurait : « *J'étais vraiment dans le comparaison entre moi et lui dans ma classe. Je me suis dit « c'est bien ! On le présente de la même manière » j'étais vraiment voilà, sur de l'autocritique personnelle par rapport à ma manière de fonctionner et en fait j'étais en train de me dire « ça va, ça correspond à ma manière de fonctionner, à ce que je fais ! »* ».
- La différenciation. Lorsque Quentin travaillait avec un petit groupe d'élèves dans une salle attenante à sa classe en laissant les autres élèves seuls, elle a indiqué qu'elle ne s'autorisait pas à agir de la sorte. Pour elle, il n'était pas possible de laisser les élèves travailler en dehors de sa présence. De même, lorsque Quentin passait d'un élève à l'autre et était fortement sollicité, elle estimait qu'il était « perdu » et indiquait qu'elle ne faisait plus de temps de PT collectif comme Quentin, mais préférait travailler avec une moitié de la classe pendant que l'autre réalisait le PT. Elle jugeait difficile le fait de gérer les tâches différentes des élèves lors du PT, elle régulait donc les déplacements en demandant aux élèves de prendre toutes les fiches de travail nécessaires dès le début de la séance. Elle choisissait de ne pas faire de temps collectif de PT car il est difficile de répondre aux sollicitations des élèves : « *je faisais ça au début de l'année et je sentais qu'en fait ils faisaient tous quelque chose de différent et on est vite perdus dans ... Ils*

*nous appellent, ils nous appellent alors que maintenant je fais plus de temps collectif de plan de travail. Et j'ai l'impression, au final ... Lui, je le ressens un peu, là, en train de se dire « Où je vais ? ... y'en a tellement ! ». Enfin, elle s'est démarquée de Quentin qui conduisait la correction collective d'un exercice en faisant passer un élève au tableau : elle a indiqué qu'elle ne procédait pas ainsi et qu'elle préférerait à faire des retours individuels sur le travail des élèves.*

Concernant les conditions du travail collectif :

- Sophie a exprimé ses difficultés liées au travail avec le directeur avec lequel elle partageait la classe. Cette difficulté s'exprimait, par exemple, lorsque ce dernier a décrit sa pratique en référence à celle de Quentin. Sophie lui a indiqué que le fait qu'ils n'utilisent pas le PT de la même manière lui posait des problèmes et qu'elle considérait nécessaire d'harmoniser les pratiques.
- Sophie a également exprimé sa difficulté à intervenir en équipe car elle se confrontait à ses deux collègues du cycle, dont l'identité de membres « historiques » de l'équipe, porteurs des pratiques de référence, les rendait à ses yeux hostiles à ses remarques et tentatives pour faire évoluer les pratiques. Selon Sophie, ces collègues avaient une longue pratique du PT et ne savaient plus l'expliquer. Elle considérait que le dispositif vidéo était pour elle une aide qui lui permettait de comparer sa pratique à celle de ses collègues. Pour elle, les temps de travail collectif représentaient un soutien et l'aidaient à intervenir face à ses deux collègues : *« C'est plus facile en grand groupe car j'ai l'appui des collègues qui arrivent et qui me disent : « Ah ! Je suis d'accord avec toi ! ». Et, en fait, en réunion de cycle, souvent (...) dès que je commence à glisser quelque chose (...), ils ont du mal à accepter. Donc, souvent, la réunion de groupe me permet de dire des choses que les collègues du cycle n'entendent pas, et, à ce moment-là, j'ai le soutien des autres »*. Elle a ainsi pu expliquer son appropriation du PT et l'adoption de ses grandes lignes ainsi que ses choix propres de mise en œuvre.

## 4. Discussion

### 4.1. L'appropriation du PT par l'enseignante novice

Lors de la réunion collective, la dynamique de construction de connaissances de l'enseignante novice montre qu'elle procède essentiellement à la validation des connaissances construites au préalable. Il semble que soit elle n'en construit pas réellement de nouvelles, soit il n'a pas été possible d'accéder à cette construction. C'est son activité de comparaison qui conduit Sophie à valider les types construits au préalable : la recherche des similitudes l'amène évidemment à valider les éléments de sa propre pratique. Mais c'est également le cas lorsqu'elle se différencie. En effet, les éléments significatifs qu'elle retient de la pratique des autres acteurs à ce moment l'amènent à pointer des différences sans pour autant interroger en retour sa propre pratique. Ainsi, ce qu'elle identifie vient conforter des choix déjà opérés. Son activité, lors de cette réunion collective, montre un lien fort entre réassurance (sa préoccupation principale) et validation de choix antérieurs (dynamique de construction des connaissances).

Cette activité de comparaison relève selon nous de la « composante mimétique de l'expérience » (Durand, 2008). Cette notion permet de décrire la dynamique d'appropriation par cette enseignante novice de la culture commune à l'équipe enseignante. En effet, c'est bien par l'observation, l'immersion et l'imitation qu'elle investit le PT. Cette dimension de l'appropriation (ou de l'apprentissage), notamment au travail, est souvent minorée et dévalorisée. L'imitation apparaît comme une reproduction passive, opposée à la réflexivité, fortement valorisée dans le domaine de la formation des adultes (Mornata et Bourgeois, 2012). Elle se traduit pourtant par une aide à

l'appropriation du PT marquée par l'intégration à son monde propre de certains éléments, antérieurement non significatifs pour elle, comme les pratiques de ses collègues qui enrichissent ainsi ses connaissances relatives au PT (Theureau, 2011 ; Veyrunes, Imbert et San Martin, 2014). L'imitation comporte à la fois une dimension de transmission, le PT étant porté initialement par les enseignants les plus anciens du groupe scolaire, et de transformation. En effet, l'enseignante novice s'émancipe de certaines composantes du PT privilégiées par les plus anciens, à travers d'une part ses préoccupations d'adaptation aux pratiques dominantes (normes) et d'autre part son émancipation vis-à-vis de celles-ci.

Cependant, si en apparence cette appropriation par l'enseignante débutante fait apparaître des différences avec la pratique de l'enseignant chevronné qui pourraient être perçues comme de simples ajustements techniques, l'étude plus approfondie des préoccupations et connaissances fait apparaître des divergences d'ordre culturel. C'est en effet le cas lorsque Sophie indique que, contrairement à Quentin, elle n'organise pas le PT avec la classe entière mais qu'elle travaille collectivement avec la moitié de la classe et met les autres élèves en PT, hors de sa présence. C'est encore le cas lorsqu'elle indique qu'elle ne voit pas l'intérêt de mettre en place le PT tous les jours. Ce que l'enseignante présente comme des ajustements personnels peut être analysé à l'aune des connaissances mobilisées par Quentin concernant cette « même » pratique. Contrairement à Sophie, celui-ci justifie le PT en référence à des enjeux éducatifs et politiques. En effet, Quentin, représentant en cela la culture des enseignants les plus anciens du groupe scolaire, porte des options fortes concernant les élèves, en faveur de visées de développement de leur autonomie, de leurs initiatives et du respect de leurs rythmes individuels d'apprentissages (Bonasio, Fondeville et Veyrunes, 2013). On retrouve à travers cela la manière dont les mouvements pédagogiques qui se réfèrent au courant de l'Éducation nouvelle justifient de telles pratiques, notamment les militants de la Pédagogie Freinet (dont le fondateur a initié la pratique du PT). L'enseignant chevronné était un participant actif de ce courant. De son côté, Sophie justifiait ses choix de mise en œuvre du PT selon des dimensions beaucoup plus pratiques de gestion de l'ordre dans la classe et de viabilité du travail pour elle-même. Peut-être cela est-il révélateur de ce que déploraient les enseignants les plus anciens : à savoir la dilution d'une culture commune qui se référait, dans le projet initial, à des options pédagogiques et idéologiques fortes. Ces dimensions semblent en grande partie échapper au processus de transmission des pratiques que nous avons décrit ci-dessus.

Enfin, l'activité de l'enseignante fait apparaître des dimensions qui dépassent la pratique du PT. En effet, elle a évoqué à plusieurs reprises le travail en équipe et les difficultés auxquelles elle était confrontée en tant que débutante. Si l'expression de ces difficultés s'est faite lors des séances en autoconfrontation et non lors de la réunion en présence de l'équipe enseignante, il est possible de voir dans cette situation une aide à l'appropriation des dispositifs de travail collectif mis en place dans ce groupe scolaire pour deux raisons : 1) le dispositif a permis à l'enseignante de rendre significatives ces dimensions (même si l'on peut supposer qu'elles l'étaient déjà partiellement) ; 2) lors de la restitution de ces résultats à l'ensemble enseignants, ces éléments pourront faire l'objet de prises de conscience chez les enseignants, concernant le fonctionnement collectif. Cela pourra potentiellement contribuer à le rendre plus appropriable pour des nouveaux arrivants dans le groupe scolaire.

#### 4.2. Quelles visées pour l'accompagnement par l'analyse du travail ?

Nos résultats nous amènent à également interroger les liens entre analyse du travail et transformation de l'activité (Veyrunes, 2015) dans le cadre d'une démarche d'accompagnement sur site, avec comme arrière-plan de cette interrogation les enjeux professionnels qui se présentent à des enseignants novices. En effet, nos analyses montrent que les normes professionnelles et pédagogiques qui entourent le PT pèsent fortement sur l'activité de Sophie lorsqu'elle cherche à se comparer aux autres dans une visée de validation de sa propre pratique. Paradoxalement, le dispositif d'accompagnement mis en place ne lui permet pas de se saisir de l'ensemble de ces

normes, ni de l'affiliation de certaines d'entre elles à des courants pédagogiques. par conséquent. Par conséquent, il ne lui permet pas de repérer, à ce stade de l'accompagnement, les divergences d'ordre culturel qui se jouent dans la pratique du PT. Dans ce contexte, la création d'un espace d' « actions encouragées » ne va pas de soi. Il nous incite à réfléchir à la manière dont une démarche d'accompagnement sur site pourrait davantage soutenir, d'une part, l'activité de repérage et de délibération des enseignants – en particulier les enseignants novices – entre les différentes normes qui circulent au sein d'un collectif de travail, et d'autre part, leur activité de projection vers des transformations possibles de la pratique analysée.

En ce sens, à partir de l'analyse de l'activité des enseignants dans le dispositif, nous envisageons deux pistes complémentaires, susceptibles de favoriser les visées de transformation, en particulier auprès des enseignants novices. La première consisterait à analyser l'activité des élèves en classe, en articulation avec celle de l'enseignant, et de faire en sorte que ces éléments soient pris en compte dans la conception de l'artefact vidéo. En effet, nous pensons que ce détour par l'activité des élèves serait de nature à aider les enseignants à renouveler leur regard sur leur propre activité et sur celle de leurs pairs, et par-là, à favoriser la dynamique d'appropriation de la culture commune. La deuxième consisterait à aider les participants à concevoir de nouveaux scénarios pour l'action (Guérin, 2012) qui tiennent compte à la fois de la recherche d'efficacité dans la pratique et de viabilité pour les acteurs (Veyrunes, 2008). Ces scénarios pourraient faire l'objet de discussions lors des temps de travail collectif et donc d'invitation aux participants à vivre des expériences fictives et ludiques (Schaeffer, 1999), à prise de risque très limitée car n'engageant pas directement le travail en classe ; mais également à encourager des mises en œuvre en classe, qui pourraient faire alors l'objet de nouvelles analyses de l'activité. Ces différents scénarios pourraient ainsi fonctionner, au fur et à mesure de leur intégration au collectif, comme de véritables ressources pour l'appropriation et la transformation de la culture d'action, notamment pour les nouveaux enseignants du groupe scolaire.

## Références

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4-1, p.163-194.
- Barbier, J.-M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, 2013/3 n°33, p. 9-22.
- Bonasio, R., Fondeville, B. et Veyrunes, P. (2013, août). Analyser l'activité en classe pour développer une culture commune au sein d'une équipe enseignante. In Actes du Congrès international de l'AECSE 2013, *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. Montpellier, 27-30 août 2013.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Lyon : INRP.
- Durand, M. (1996). *L'éducation en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- 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(2), 69-93.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'École moderne*. Paris : Librairie Armand Colin.
- Gauthier, C., et Tardif, M., (dir.) (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Guérin, J. (2012). *Activité collective et apprentissages. De l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de

- formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5 (1), 58-78.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2005). *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. (BOEN) n° 18 du 05 mai 2004.
- Mornata, C. et Bourgeois, E. (2012). Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? Dans Bourgeois, E. et Durand, M. (dir.). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Ria, L., Lussi Borer, V. (2013). Laboratoire d'enseignants encore apprenants » au sein d'un établissement scolaire : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. *Communication au Congrès AREF*, Montpellier, 27-30 aout 13.
- Schaeffer, JM. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J. et Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail humain*, 2002/2 Vol. 65, 159-190.
- Simondon, G. (1958/1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Veyrunes, P. (2008, novembre). Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire. In *Actes du colloque international Efficacité et Équité en Éducation*, Rennes, 19-21 novembre 2008. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs>
- Veyrunes, P., Imbert, P. et San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un « format pédagogique » : l'exemple du « contrat de travail individuel » à l'école primaire. *Éducation et didactique*, 8-3, 81-94.
- Veyrunes, P. (2015). Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants. Dans V. Lussi-Borer, F. Yvon et M. Durand (dir.) *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Raisons Éducatives. 19.