

# Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

50 | 2018 :

50 ans de sciences de l'éducation : apports et perspectives pour la socialisation -  
Varia

Dossier

Autour de l'école

---

## Compétences émergentes dans la pratique des professeurs des écoles débutants. Une approche psychophénoménologique.

MAGALI BOUTRAIS

---

### Résumés

Français English

Notre recherche vise à comprendre comment se construit le « je » professionnel des professeurs des écoles débutants, de leur point de vue, en utilisant l'approche psychophénoménologique et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Cette approche épistémologique couplée à la technique de l'entretien d'explicitation prend en compte la subjectivité des acteurs pour documenter le déroulement des actions dans une situation passée. Les données qualitatives recueillies auprès de six professeurs des écoles sont composées d'entretiens d'explicitation et d'entretiens semi-directifs. L'analyse de ce corpus, orientée vers la compréhension de l'activité des enseignants, met en lumière les prises d'information et prises de décision effectuées en classe, lors d'interactions avec les élèves. Les compétences mises en œuvre par les enseignants débutants en situation ainsi que les valeurs sous-jacentes résultent de l'analyse de ces données. Cet article présente les *compétences émergentes* en construction chez les professeurs des écoles. Les liens entre ces compétences émergentes et les items de la compétence 4 du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013)* permettent de questionner les enjeux de la formation des futurs professeurs des écoles.

Our research aims at understanding how builds itself the "I" professional of novice primary school teachers, from their point of view, by using the psychophenomenological approach and the explicitation interview (Vermersch, 1994). This epistemological approach coupled with the technique of the explicitation interview takes into account the subjectivity of the actors to

document the progress of the actions in a past situation. The qualitative data collected with six primary school teachers are consisted of explicitation interviews and semi-directive interviews. The analysis of this corpus, directed to the understanding of the activity of the teachers, highlights the grips of information and decision-making made in class, during interactions with the pupils. The skills implemented by the novice teachers in situation as well as the underlying values result from the analysis of these data. This article presents the emergent skills under construction at primary school teachers. The links between these emergent skills and the items of the competence 4 of the “*Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation*” (2013) allow to question the stakes in the training of future primary school teachers.

---

## ***Entrées d’index***

**Mots-clés** : Professeurs des écoles débutants, compétences émergentes, entretien d’explicitation, psychophénoménologie

**Keywords** : Novice primary school teachers, emergent skills, explicitation interview, psychophenomenology

---

## ***Texte intégral***

- 1 Dans le cadre de notre recherche, nous avons cherché à comprendre comment se construit le « je » professionnel des professeurs des écoles débutants, de leur point de vue. Pour cela, nous nous sommes intéressée à ce que les professeurs des écoles néo-titulaires pouvaient dire de leur pratique professionnelle, en leur permettant d’accéder à leur vécu passé, par une épistémologie en première personne (la psychophénoménologie, Vermersch, 2012). Dans cet article, nous aborderons, dans un premier temps, l’approche théorique choisie de la pratique enseignante et l’entretien d’explicitation (Vermersch, 1994), comme moyen d’accéder à l’activité et à la subjectivité des sujets. Dans un deuxième temps, nous présenterons les concepts utilisés. Dans un troisième temps, nous présenterons une partie des résultats de cette recherche, celle concernant les compétences émergentes identifiées chez les professeurs des écoles interrogés. Enfin, nous discuterons les enjeux qui apparaissent pour la formation des futurs professeurs des écoles.

# **Approche théorique de la pratique enseignante**

- 2 L’enjeu de cette recherche réside dans la volonté de mieux comprendre la pratique enseignante chez les professeurs des écoles débutant dans le métier. Cette pratique étant entendue, selon Altet (2002, p. 86), comme « la manière de faire singulière d’une personne, sa façon réelle, propre, d’exécuter une activité professionnelle : l’enseignement ». Si, comme le souligne Altet, la pratique enseignante « se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d’une personne en situation professionnelle » (p. 86), nous choisissons d’explorer ce que le professionnel, même débutant, peut décrire lui-même de ce qu’il met en œuvre. Or, cette pratique enseignante présente une certaine opacité, car dans l’agir enseignant tout n’est pas observable. De plus, à l’instar de Maubant et Martineau (2011), nous considérons que l’activité professionnelle des enseignants contient le lien dialectique entre la *praxis* et la *poiésis* d’Aristote. En effet, ce n’est pas la théorie qui guide, ordonne et décide de la pratique, mais un « lien dialectique entre action et production dont l’objectif serait de permettre à l’Homme d’atteindre *in fine* la *theoria*. » (Maubant et Martineau, 2011, p. 48) Si la *praxis* permet de « travailler l’intelligibilité de l’action » (*ibid.*), la *poiésis*

implique « la mise en place d'un processus autoréflexif » (p. 48) sur l'action. La pratique de l'enseignant comprend, non seulement, l'action du sujet sur un objet (l'enseignement) ou un autre sujet (l'élève), mais aussi une « action sur soi » (p. 48) pour le sujet lui-même. Trois processus sont alors à l'œuvre, dans la pratique enseignante : un processus de conception et de mise en place d'une activité, proposée à l'élève dans le but d'une réalisation, un processus d'accompagnement de l'élève qui favorise une production de la part de celui-ci et vise son autonomie puis un processus d'action autoréflexive pour l'enseignant (la mise à distance de son action) qui vise sa propre autonomie. Ainsi la relation entre la théorie et la pratique correspond à un enrichissement et une articulation, selon la conception du « praticien réflexif » (Schön, 1994).

- 3 Dans notre recherche sur le processus de professionnalisation des professeurs des écoles, nous mettons en évidence ces trois processus à l'œuvre chez les professeurs des écoles débutants. Dans cet article, nous explorons les résultats obtenus concernant le processus d'action autoréflexive, ce qui nous a conduit à identifier des compétences émergentes dans leur pratique, au moment de leur socialisation professionnelle.

## **L'accès à la subjectivité grâce à l'entretien d'explicitation et l'accès au processus autoréflexif en acte**

- 4 Afin d'étudier les différents processus en acte chez les professeurs des écoles débutants et d'y intégrer la subjectivité des acteurs, notre recherche est centrée sur la description de l'activité mise en œuvre en situation, à l'aide de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Cet outil de recueil de données permet d'obtenir, comme le dit Vermersch, « plus d'informations concernant les actes du sujet dans le déroulement de ses activités » (Vermersch, 2012, p. 33). En outre, les verbalisations ainsi recueillies permettent « l'étude de la subjectivité » (*op.cit.*, p. 34) d'un point de vue épistémologique. Comme le souligne Vermersch, le chercheur veut obtenir des « verbalisations de qualité » :

Dans cette appréciation, ce qui dominera relèvera de l'authenticité des verbalisations, c'est-à-dire 1/ du degré de clarté du remplissage intuitif du ressouvenir, 2/ de la justesse de l'expression verbale et 3/ de la fidélité à ce qui apparaît dans le ressouvenir. Plus les verbalisations introspectives paraîtront authentiques, plus on pourra établir l'existence de ce que décrit le sujet selon lui. L'existence n'est pas la vérité, sinon sa « vérité » donc une « vérité subjective », mais pour la recherche elle est une base importante puisqu'elle nous informe de ce qui apparaît au sujet, selon lui (*op.cit.*, p. 71).

- 5 Le point de vue épistémologique de la psychophénoménologie, choisi dans cette recherche, prend en compte le point de vue du sujet sur son action, et permet d'obtenir des informations fines sur l'activité des sujets en situation. Comment le professeur des écoles traite-t-il un imprévu ? Qu'est-ce qui, selon lui, oriente ses prises de décision en situation de classe ? Que prend-il en compte pour agir ? Pour accéder aux réponses à ces questions, nous choisissons la psychophénoménologie qui « valorise l'attention accordée à la subjectivité des acteurs et au point de vue du sujet pour documenter le déroulement des actions dans une situation passée » (Mouchet, 2014, p. 17). L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) provoque, chez le sujet, un accès en « position de parole incarnée » à son vécu passé et l'amène à décrire ses micro-actions, ses prises d'information et ses prises de décision, lors d'une situation vécue spécifiée<sup>1</sup>. Le sujet verbalise le « préréfléchi » de l'action, c'est-à-dire l'implicite, le sensible de l'action (dans le sens de sensoriel), qui n'était pas encore présent à la conscience du sujet lui-même. La spécificité de la position de parole incarnée ou position d'évocation réside

dans le fait que « le sujet est d'abord tourné vers lui-même pour faire émerger pas à pas les éléments pré-réfléchis de son vécu subjectif » (Mouchet et Cattaruzza, 2015, p. 11).

6 Nous nous appuyons également sur les travaux en sciences cognitives et notamment ceux de Varela, Thompson, Rosch (1993) qui se sont intéressés à « l'expérience humaine » et aux interrelations entre perception et action. Ces auteurs (1993, p. 234) conçoivent la « cognition comme action incarnée » : « la cognition dépend des types d'expériences qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensori-motrices [...] les processus sensoriels et moteurs, la perception et l'action sont fondamentalement inséparables de la cognition vécue » (p. 234). Nous retenons que le corps et la cognition sont intimement liés entre eux et dépendent des expériences vécues par les individus, par une sorte de relation à *double sens*. Les auteurs poursuivent en présentant le modèle de l'« enaction<sup>2</sup> » : « Cette approche se compose de deux points : (1) la perception consiste en une action guidée par la perception ; (2) les structures cognitives émergent des schèmes sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée par la perception » (*op.cit.*, p. 234-235)

7 Nous retrouvons cette relation à double sens entre la perception et l'action, dans la modélisation proposée par Miller, Galanter et Pribram (1960) sous le nom de modèle TOTE. Cet acronyme correspond à Test (d'entrée) – Opération (d'exécution)- Test (de fin) – Exit (sortie, passage à autre chose). Ce « modèle élémentaire est utilisé comme grille de description simplifiée pour la recherche d'information de l'exécution d'une micro-opération » (Vermersch, 1994, p. 218). Il permet de mettre en évidence les prises d'information effectuées par le sujet, la manière dont il les interprète et les prises de décision en situation qui en découlent. Ces informations fines concernant l'action du sujet s'expriment en « position de parole incarnée »<sup>3</sup>, lorsque le sujet recontacte les perceptions infimes de son vécu. Cette position de parole spécifique est recherchée et atteinte grâce aux techniques de l'entretien d'explicitation qui permettent au sujet d'être dans un *quasi-revivre* d'une situation passée. Afin de maîtriser cette technique d'entretien, nous nous sommes formée et avons obtenu la certification pour former à cette technique. Nous sommes membre du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX) depuis 2010.

8 Si les sciences cognitives nous enseignent que la perception et l'action sont liées dans les actes en situation, par ailleurs, les recherches sur l'étude du travail et des savoir-faire soulignent les liens étroits entre les connaissances, les savoir-faire et les compétences. Nous cherchons à comprendre comment s'articulent perception, action et compétences chez les professeurs des écoles débutants lorsqu'ils sont en interaction avec les élèves en classe.

## Choix des professeurs des écoles débutants

9 De nombreuses recherches s'intéressent aux pratiques enseignantes et documentent les savoir-faire des enseignants experts. Depuis une dizaine d'années, de nombreux travaux se sont intéressés au développement des compétences professionnelles chez les futurs enseignants dans un cadre de formation, en particulier en stages pratiques. Nous avons voulu mettre en lumière les compétences émergentes que l'enseignant néotitulaire (en première ou deuxième année d'exercice) mobilise en contexte d'interaction avec les élèves en classe. Ce terrain de recherche des enseignants débutants est important à documenter afin d'améliorer la formation des futurs enseignants. Il apparaît que c'est dans ce moment de transition entre la formation et l'entrée dans le métier que les professeurs des écoles débutants apprennent à développer leurs propres modes de socialisation avec les élèves et les autres acteurs de l'école. Le recours à l'entretien d'explicitation nous permet de faire décrire les savoir-faire qui relèvent de l'activité mentale de l'enseignant (opaque à la seule observation des pratiques) qui conditionnent les prises de décision non seulement dans le but de transmettre des

savoirs scolaires, mais également dans un but de socialisation.

- 10 Nous entendons préciser par la suite les concepts utilisés dans notre recherche, notamment les compétences et compétences émergentes.

## Concepts utilisés

### Des savoir-faire en acte à la notion de compétence

- 11 Selon Malglaive (1990), le savoir-faire peut désigner une « compétence globale, un "métier" ou une expertise dans un domaine plus ou moins large de pratique humaine ». Mais le savoir-faire peut aussi désigner : « [...] les gestes singuliers d'une pratique, ce que les anglo-saxons appellent des "skills", - » (p. 81). De plus, les savoir-faire sont « des actes humains disponibles pour avoir été appris (de quelque manière que ce soit) et expérimentés » (p. 82). Mais il définit aussi « le répertoire des savoir-faire d'un être humain » comme étant « constitué non seulement d'actes disponibles pour avoir été expérimentés et réussis dans telles ou telles situations déterminées, mais encore d'actes potentiels lui permettant de faire face à de nouvelles situations » (p. 85).

- 12 Les savoir-faire sont constitués de gestes, d'actes et de procédures que l'acteur a intériorisés pour leur efficacité après les avoir appris et expérimentés. Il en est de même du « savoir incorporé » dont parle Schön quand il évoque des « habiletés pratiques » ne nécessitant pas « une opération intellectuelle préalable ». Selon Schön, ce « geste habile » contient un « savoir tacite » dont « nous tirons une connaissance de son effet sur les objets que nous lui faisons toucher ». Ainsi, « les sensations initialement ressenties s'incorporent à notre savoir tacite » (Schön, 1996, p. 206). L'auteur décrit la relation étroite entre perception et action, qui est au cœur de la notion d'enaction de Varela, Thomson et Bosch.

- 13 Schön ajoute :

Il y a des gestes, des identifications et des jugements que nous savons faire très spontanément ; nous n'avons pas à y réfléchir pendant ou avant l'exécution.

- On ignore souvent si on a appris à agir ainsi, on réalise seulement que l'on agit de telle façon.

- Dans certains cas, on a été conscient à un moment donné de ce que l'on comprenait mais cela s'est trouvé par la suite incorporé à notre perception des gestes ou opinions. Dans d'autres cas, il se peut qu'on n'en ait jamais eu connaissance. Dans les deux cas, cependant, on est habituellement incapable de décrire le savoir que révèle notre action.

C'est dans ce cas que je parle de savoir en cours d'action (*knowing in action*), celui qui caractérise le savoir pratique ordinaire (p. 207).

- 14 Notons que les « identifications » et les « jugements » dont parle Schön correspondent aux prises d'information et au processus d'identification puis de prises de décision dont nous pouvons obtenir la description à l'aide de l'entretien d'explicitation. Nous nous intéressons précisément à ce type de savoirs tacites et en acte, afin de mettre en évidence les prises d'information, leur traitement et les prises de décision, en classe, ces *knowing in action* (Schön), des professeurs des écoles débutants.

## Compétences et compétences émergentes

- 15 Nous adoptons la définition de la compétence proposée par Perrenoud (2002), pour qui une compétence consiste essentiellement à savoir mobiliser des ressources, quelles qu'elles soient, en situation et à les recombinaison pour les rendre efficaces. C'est une capacité dynamique, dans le sens où elle se modifie au fil de notre vécu, de nos expériences. La compétence relève parfois de l'utilisation de réponses routinisées, mais aussi parfois de la création de réponses originales, d'improvisation en situation. Nous postulons que chaque individu possède un potentiel d'apprentissage (Barth, 2002). Bien plus qu'une qualité innée, cette potentialité est le produit d'une histoire biographique, d'une construction progressive de soi. Ce potentiel n'existe que si le sujet possède une certaine estime de soi, un certain « sens de soi » (Galvani, 2011), une certaine congruence. C'est parce que le sujet se sait un « sujet capable » (Ricoeur) qu'il peut mobiliser ses ressources, prendre des risques en situation (créer, innover, oser) pour en acquérir de nouvelles. Les compétences étudiées dans cette recherche sont d'ordre pédagogique. Elles peuvent correspondre notamment à la compétence P 4 du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 25 juillet 2013) : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.*
- 16 Nous qualifions ces compétences d'*émergentes* car, l'*émergence* signifie une apparition soudaine. En biologie, cela caractérise « au cours de l'évolution des espèces, l'apparition d'un organe biologique nouveau ou de propriétés nouvelles d'ordre supérieur » (*Larousse illustré*, 2015, p. 361). Est *émergent* ce qui indique une nouvelle tendance. *Émerger* veut dire « sortir de ce qui se cache, de ce qui environne et se manifeste, apparaît plus clairement. » Une compétence est donc qualifiée d'*émergente* parce qu'elle surgit de façon pragmatique, inédite, dans une situation donnée. Cette compétence émergente correspond à ce que Vermersch définit comme « le pré-réfléchi » et qui devient un « vécu représenté » grâce au « réfléchissement », selon le schéma des étapes de la prise de conscience de Piaget (Vermersch, 1994, p. 80).
- 17 Nous distinguons la *compétence émergente* de la *compétence conscientisée*. La *compétence émergente* apparaît lors de la verbalisation par le sujet d'un acte inédit, produit dans une situation singulière, en accédant au pré-réfléchi. Il devient un vécu représenté, il a une qualité d'efficacité dans cette situation, selon le sujet. Par le « réfléchissement » et la mise en mots, le sujet prend conscience de ce qui a été efficace : « *Je sais maintenant que cela a fonctionné et comment cela a pu être efficace* ». La compétence est *conscientisée* quand le sujet peut répondre à la question « Qu'avez-vous su faire, dans ce moment ? », après l'évocation d'un moment qui s'est bien passé. Si ce moment est reconnu comme positif par le sujet, il contient certainement la marque d'une efficacité du sujet ou d'une congruence pour lui, dans sa posture d'enseignant, « *Je sais que je sais ; je sais que je suis capable d'une action efficace dans telle situation* ». Nous avons posé cette question aux professeures des écoles dans le temps d'entretien semi-directif réalisé après l'entretien d'explicitation. Enfin, la compétence est une *compétence-ressource* quand elle a été conscientisée, quand elle a été repérée par le sujet comme étant opérationnelle, dans une situation donnée, et qu'elle a pu être utilisée telle qu'elle ou en l'adaptant dans une autre situation similaire : « *Je sais que je sais et que je suis capable de faire dans une situation similaire qui se présentera* ».
- 18 Une compétence peut donc être émergente dans certaines conditions, parce qu'elle se dégage en situation, à partir d'un vécu représenté, et parce que le professeur des écoles débutant n'en avait pas conscience avant l'entretien. Cela se manifeste par le libre choix du moment par le sujet, et par sa surprise et son étonnement juste après l'évocation, c'est-à-dire lorsqu'il accède au pré-réfléchi. Enfin, c'est une compétence car elle est reconnue, par autrui et par le sujet, comme étant efficace.

# Méthodologie de la recherche

## Recueil des données qualitatives

19 Les personnes volontaires ayant participé à cette recherche sont six enseignantes débutantes (en première ou deuxième année d'exercice). Nous avons procédé aux entretiens au cours de l'année scolaire 2011/2012. Les professeures des écoles volontaires étaient toutes des femmes ; ceci n'est pas une volonté de notre part, mais reflète la forte féminisation de l'enseignement du premier degré. Ces personnes exerçaient soit en école maternelle soit en école élémentaire. Elles ont suivi une formation à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) et en sont sorties en 2010<sup>4</sup>. Avec chacune de ces professeures des écoles débutantes nous avons réalisé un entretien d'explicitation. Lors de chaque entretien d'explicitation, après avoir demandé aux personnes interviewées de « laisser revenir un moment de classe qui s'était bien passé » pour elles, nous les avons accompagnées, en position de parole incarnée, afin d'obtenir la description fine de leurs actions en situation. À la fin de ce premier temps d'entretien, une fois la personne sortie d'évocation, nous lui avons demandé ce qu'elle avait su faire, selon elle, lors de cette séance et ce qui était important pour elle en tant qu'enseignante, quelles étaient les valeurs auxquelles elle tenait (temps d'entretien semi-directif). Avec trois de ces professeures des écoles, l'entretien d'explicitation ayant été long (plus de 45 minutes, nous avons réalisé l'entretien semi-directif quelques mois plus tard, après qu'elles avaient lu la retranscription de l'entretien d'explicitation. Lors de ce second entretien, les questions étaient les mêmes que celles du temps d'entretien semi-directif réalisé à la suite de l'entretien d'explicitation pour les quatre autres personnes.

20 Nous avons ainsi obtenu un corpus de données qualitatives de neuf entretiens de plus d'une heure chacun (six entretiens d'explicitation, dont quatre suivis d'un temps d'entretien semi-directif, et deux entretiens semi-directifs).

## Analyse des résultats

21 L'analyse de ces entretiens est orientée vers la compréhension de l'activité des professeures des écoles débutantes afin de cerner les compétences qu'elles mettent en œuvre en situation, de leur point de vue, et d'identifier les valeurs sous-jacentes.

22 Soulignons ici notre volonté, lors de cette recherche, de commencer l'entretien par la formule suivante : « Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de laisser revenir un moment de classe qui s'est bien passé pour vous ». Comme le dit Meirieu : « Je reste d'abord professeur et, comme vous, je ne suis vraiment heureux que quand je m'approche un peu de ma source intérieure, quand je sors d'un cours avec le sentiment que "ça a marché" » (2005, p. 34). Autrement dit, une séance « qui s'est bien passée » renferme certainement un peu de cette « dimension cachée » qu'évoque Meirieu dans *Lettre à un jeune professeur*. C'est elle que nous nous proposons d'étudier. Nous pensons que le choix de la situation singulière évoquée n'est pas anodin, ni aléatoire, mais que le sujet l'a effectué à partir de notre demande initiale, sans forcément avoir conscience de ce que cette situation recèle (Faingold, 2005, 2011). Nous faisons l'hypothèse que le critère de *positivité* a orienté le choix du sujet vers telle situation plutôt que telle autre car, pour la personne interviewée, elle contient une éventuelle compétence dont le sujet n'a pas pleinement conscience au début de l'entretien.

23 Les résultats de cette recherche présentés maintenant dans cet article concernent les prises d'information et les prises de décision en acte ainsi que les compétences émergentes, mises en évidence à partir de notre corpus de données qualitatives.

# Résultats de la recherche

## Les prises d'information et les prises de décision en acte

24 À l'issue de l'analyse des entretiens effectués, nous avons repéré des prises d'information et prises de décision que nous regroupons selon les types d'indices pris en compte. Ces indices sont parfois combinés, selon la situation de classe et selon la professeure des écoles. Les principaux indices identifiés dans notre corpus sont l'expressivité du visage des élèves (les regards des élèves et leur direction, le sourire), la parole des élèves (ce qu'ils disent en situation), le comportement des élèves.

25 L'extrait suivant montre comment Odile prend des informations sur les comportements des élèves et les décrypte, de son point de vue. Elle évoque une situation de « découverte du monde », en classe de CE1<sup>5</sup>. L'enseignante propose une feuille photocopiée à la lecture des élèves, intitulée « À quoi sert la forêt ? », sur laquelle figurent trois documents sélectionnés par l'enseignante.

Odile : ... Eh bien après je reprends la question à laquelle on voulait répondre en étudiant ce document, c'est-à-dire « À quoi sert la forêt ? ».

C : Humm.

Odile : Donc je reprends la problématique de la séance.

C : Humm, d'accord, donc ça donne quoi peut-être, en style direct, quand vous leur ramenez cette problématique ?

Odile : Alors je leur dis : « Alors rappelez-vous, quelle était la question à laquelle on voulait répondre ? Pourquoi est-ce qu'on a lu ce document ? ». Voilà : « Quelle est la question à laquelle on voulait répondre ? ».

C : Humm, d'accord. Là il y a peut-être des réactions de la part des enfants ?

Odile : Des enfants... Euh... (Silence - 2 secondes.) Oui, ben, il y a les enfants qui ont, qui ont tout de suite retrouvé la question à laquelle on voulait répondre, et puis les autres qui attendent et qui se souviennent plus très bien pourquoi on était en train de lire ça, qui ont peut-être aussi été perturbés par justement la quantité d'informations nouvelles, voilà. Mais donc du coup, je leur demandais, à quoi donc sert la forêt, euh, et les arbres de la forêt.

C : Oui donc, ça m'intéresse, vous me dites, vous avez l'impression que certains élèves ont peut-être un petit peu perdu le fil des choses...

Odile : Oui.

C : À quoi vous voyez ça ?

Odile : (Silence - 2 secondes.) À leur manque de réaction ! (Rires.) ...

C : D'accord.

Odile : ... À ... Le regard, alors... (Silence - 2 secondes.), oui à leur regard, voilà.

C : Le regard, il est comment à ce moment-là ? ... Qu'est-ce que vous percevez de ce regard ?

Odile : Alors, pour certains élèves, y a certains élèves, je sais pas si ils sont perdus, mais ils me regardent avec attention, donc je pense qu'au contraire ils essayent de comprendre, parce qu'ils essaient de récupérer le fil.

C : Humm, avec attention d'accord.

Odile : Oui avec attention, et d'autres enfants, euh..., d'autres enfants qui en ont rien à faire, qui sont en train de jouer, enfin de regarder ailleurs, ça les... Qui s'occupent, voilà ils occupent leurs mains en même temps que la maîtresse essaye de les remettre... dans la réflexion.

C : D'accord donc le fait qu'ils s'occupent avec autre chose, vous vous dites que finalement ils sont peut-être pas concentrés.

Odile : C'est-à-dire qu'ils me regardent, mais leurs mains sont en train de faire autre chose, donc, euh...

C : Et là peut-être vous vous dites à vous-même quelque chose à ce moment-là ?

Odile : Oui je me dis : celui-là... Euh..., je me dis, c'est pas très conscient mais je, je comprends que l'élève a décroché, enfin que en tout cas il est pas à 100 % dans la réflexion.

26 Nous constatons que cette professeure des écoles débutante utilise les critères de comportement et du regard des élèves pour s'informer de leur compréhension de la question posée. Ici, ces prises d'information sont accompagnées de pensées privées (identification ou « réflexions en action » au sens de Schön) car elle interprète les signaux observés, au moment où elle les perçoit. Ces prises d'information entraînent des prises de décision de différentes natures, selon les situations et les enseignantes. Selon les cas, les prises de décision effectuées amènent les professeures des écoles débutantes à attendre les réponses des élèves avant de continuer la séance, à attendre le bon moment pour demander à un élève d'être le tuteur d'un autre élève, à apporter une aide à un élève en difficulté, ou encore à enchaîner les étapes de la séance, à procéder au moment de correction collective d'un exercice, à modifier les modalités de travail de l'ensemble de la classe.

27 Dans cette recherche, les indices perçus par les professeures des écoles débutantes, sont de même nature que ceux relevés chez des formateurs d'enseignants du premier degré, par Maitre de Pembroke (2015), donc des enseignants experts. La chercheuse recueille des données de nature phénoménologique sur les gestes professionnels des formateurs, qui disent « avoir développé une acuité perceptive favorisant la saisie de nombreux éléments de sens » (p. 103) quand ils assistent à une séance de classe menée par un enseignant débutant. Ces travaux soulignent en effet que « la perception la plus immédiate est d'ordre visuel. Une acuité visuelle qui porte tout d'abord sur les signes des visages » (p. 103). Nos résultats corroborent cette « perception d'ordre visuel » associée « à des lectures fines des traits et surtout des regards » (Ibid. p. 104). L'auteure relate que les formateurs ont une lecture « multisensorielle » du contexte (les élèves, la classe, l'enseignant) car les « indices visuels sont associés à des indices auditifs ». En ce qui concerne les données de notre corpus, nous constatons aussi que des indices auditifs (les paroles des élèves) font partie des perceptions et des prises d'information que ces enseignantes effectuent en situation. Enfin, la dimension spatiale, évoquée par Maitre de Pembroke (2015), revêt aussi une importance pour les professeures des écoles débutantes qui perçoivent les mouvements ou l'absence de mouvements des élèves et utilisent aussi leur propre positionnement dans la classe à des fins didactiques et pédagogiques (Boutrais, 2018). Le schéma que nous avons réalisé présente de manière synthétique les prises d'information et prises de décision effectuées en situation par les professeures des écoles de notre recherche (cf. annexe).

## **Les compétences émergentes chez les professeurs des écoles débutants**

28 Nous avons dégagé des compétences émergentes communes aux professeures des écoles débutantes interviewées. Celles-ci sont au nombre de quatre :

- Faire verbaliser les élèves
- Favoriser les interactions entre les élèves
- Écouter et prendre en compte les paroles des élèves
- Utiliser son corps et son positionnement dans la classe.

29 Dans l'extrait suivant de l'entretien d'explicitation avec Gabrielle (classe de petite et moyenne sections, séance en salle de motricité), nous identifions la manière dont elle amène les élèves des écoles maternelle à verbaliser. Nous résumons le déroulement de la séance (ce qui s'est passé juste avant ce moment) : Gabrielle a expliqué le jeu, puis elle a invité deux élèves à venir auprès d'elle afin de montrer physiquement, aux autres élèves, que l'élève-terrier se plaçait debout les jambes écartées, et que l'élève-lapin venait s'agenouiller entre ses jambes.

Gabrielle : Alors qu'est-ce que j'ai dit ?... Je me souviens qu'il y avait Yanis qui m'a répondu... donc, j'ai demandé : « donc tous ensemble comment ça va se passer ? Qu'est-ce qu'on va faire ? »

C : D'accord.

Gabrielle : Et c'est que Yanis m'a dit « y a des terriers, y a des lapins et les lapins doivent aller sous les jambes des terriers. »

C : D'accord.

Gabrielle : Texto, je me souviens des « jambes des terriers » parce qu'après j'ai dit que les terriers n'avaient pas de jambes, donc « qu'il fallait bien rentrer dans le terrier qui était représenté par les jambes du camarade. » (rires)

C : D'accord, donc là vous reformulez.

Gabrielle : J'avais reformulé.

30 Un peu plus loin dans l'entretien :

Gabrielle : Je... alors, il me semble leur avoir passé la même consigne, c'est-à-dire, « maintenant vous n'êtes plus des lapins, vous devenez des terriers. Comment doit-on se placer ? »

C : D'accord.

Gabrielle : Donc, je sais plus, donc un élève m'a dit « les jambes écartées » et ils ont tous fait de même et j'ai demandé aux anciens, aux futurs lapins, on va dire, (rires) de constater que tous les terriers étaient en place. Une fois que tous les terriers étaient en place, donc les nouveaux lapins... sont venus donc à mon signal retrouver un terrier.

31 Nous récapitulons les formules interrogatives que Gabrielle utilise quand elle veut faire verbaliser les élèves pour leur demander de reformuler les consignes : *Ensemble, comment ça va se passer ? Qu'est-ce qu'on va faire ? Comment doit-on se placer ?* Ce sont des questions ouvertes qui appellent une réponse développée, une explication, ce qui est conforme au but recherché par la professeure des écoles. Même si nous nous trouvons en école maternelle, l'enseignante sollicite les élèves afin qu'ils élaborent des phrases complètes, grâce à ce type de questions.

32 Lors de l'entretien semi-directif, nous recueillons ce que cette professeure des écoles débutante pense avoir su faire :

C : Et donc si je vous demandais par exemple : quels gestes professionnels vous avez su mettre en place au cours de cette séance, qu'est-ce que vous me diriez ?

Gabrielle : (silence 6 secondes) Je pense que... Euh... Le fait d'avoir bien pris le temps d'expliquer... d'expliquer chaque mot puisque j'avais introduit le mot terrier donc de l'avoir vraiment explicité en donnant l'exemple, en prenant

vraiment bien cinq dix minutes d'explication de consignes, ça a vraiment permis aux enfants de comprendre. C'est vrai que malheureusement dans la pratique de classe, bien souvent surtout en maternelle, j'ai pas forcément le temps d'expliquer aussi longuement les consignes, donc du coup, je pense que vraiment ces temps sont très très importants. Et ça je m'en suis rendue compte à ce moment-là. Et finalement ça prouve que quand une activité n'est pas forcément réussie c'est qu'il y a peut-être un problème à la base, c'est-à-dire l'explication de consignes et la ré-explication par les enfants comme je l'avais fait (sic) donc à ce moment-là. Et que ce soit en motricité ou ailleurs je pense que ce temps est vraiment primordial.

33 Pour elle, l'explicitation des consignes et leur reformulation par les élèves sont le gage d'une séance réussie, c'est « vraiment primordial » dit-elle.

34 Pour chacune des compétences émergentes identifiées, des buts ont été repérés chez plusieurs professeures des écoles débutantes :

- Faire verbaliser les élèves : pour leur demander de reformuler les consignes de l'activité, et pour leur demander d'explicitier leurs procédures.
- Favoriser les interactions entre les élèves : pour faire réfléchir l'ensemble de la classe à la question posée par l'enseignant, pour réactiver des connaissances, pour faire verbaliser le savoir en cours d'apprentissage, pour permettre aux élèves de relier différents apprentissages, pour faire reformuler par les élèves ce qu'ils ont compris.
- Écouter et prendre en compte la parole des élèves : pour apporter un vocabulaire spécifique, pour se servir du raisonnement et de la réponse de l'élève comme modèle pour les autres élèves, pour s'appuyer sur les remarques des élèves pour poursuivre la séance.
- Utiliser son corps et son positionnement dans la classe : pour garder le contrôle de la gestion de l'ensemble des élèves, pour faciliter la passation des consignes (être vu par tous les élèves, joindre le geste à la parole), pour gérer les déplacements d'un groupe d'élèves ou de la classe entière, pour signifier un changement de modalité de travail (en classe entière ou avec un groupe), pour aider un élève individuellement.

35 Nous avons constaté que les enseignantes débutantes prenaient conscience, avec étonnement, de ce qu'elles avaient su faire dans chaque situation singulière après l'entretien d'explicitation alors qu'elles n'en avaient pas conscience avant. Ces compétences émergentes se sont exprimées en actes, à des moments où les professeures des écoles ont fait preuve de « lâcher-prise », en situation de classe, par rapport à ce qu'elles avaient prévu. En d'autres termes, elles se sont autorisées des écarts par rapport à leur manière de faire habituelle ou par rapport à la préparation écrite de leur séance. Pourtant ce sont des séances qui se sont bien passées, du point de vue des enseignantes, car elles ont été efficaces pour les élèves, selon elles.

## **Liens entre les résultats et le référentiel de compétences des professeurs des écoles**

36 Comme nous l'avons souligné plus haut, la compétence 4 du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 25 juillet 2013) contient des *items* auxquels peuvent être reliées les compétences émergentes des enseignantes débutantes interrogées. Le référentiel de compétences ne dit rien de la manière dont ces compétences peuvent se manifester dans la pratique professionnelle, ni de la façon de permettre aux professeurs de mettre en pratique ces compétences. Notre recherche met en évidence que la mise en mots d'un moment de pratique professionnelle qui s'est bien

passé permet de faire prendre la conscience au sujet de ses « compétences en acte ». Ainsi les compétences émergentes (faire verbaliser les élèves, favoriser les interactions entre élèves, écouter et prendre en compte la parole des élèves, utiliser son corps et son positionnement dans la classe) illustrent la manière dont les professeurs des écoles débutantes concrétisent dans leur pratique professionnelle les *items* de la compétence 4 du référentiel officiel de 2013.

37 Ces compétences émergentes verbalisées par le sujet lui-même deviennent des *compétences conscientisées* et peuvent être des ressources pour le développement de la pratique professionnelle à venir.

## Perspectives pour la formation des professeurs des écoles et discussion

38 Les résultats de notre recherche relatifs aux compétences des professeurs des écoles néo-titulaires permettent de questionner les enjeux liés à la formation des futurs enseignants. L'un de ces enjeux est de former les enseignants à la réflexivité sur leurs pratiques. Ceci interroge la manière de favoriser le retour sur et la mise en mots de moments professionnels qui se sont bien déroulés, du point de vue du sujet, et non de parler seulement de moments où cela ne s'est pas bien passé. Dans le but de développer une pratique professionnelle réflexive, il importe qu'il y ait eu « réfléchissement » des actes d'une situation professionnelle spécifiée, puis verbalisation de ceux-ci, afin de pouvoir enclencher, ensuite, une réflexion sur cette pratique. Différents dispositifs d'analyse des pratiques tels que le GEASE<sup>6</sup> permettent aux futurs enseignants de verbaliser leurs pratiques professionnelles et d'acquérir une posture réflexive, c'est-à-dire la capacité à *réfléchir sur* ces pratiques pour les analyser et éventuellement les modifier. L'entretien d'explicitation et les autres techniques d'accès au vécu et à la subjectivité du sujet qui ont été pensés comme outils de recherche peuvent alors avoir toute leur place dans la formation des enseignants (Mouchet et Cattaruzza, 2015). Les formateurs dans les ESPE disposent-ils de suffisamment de temps pour permettre un retour sur la pratique professionnelle ? Un référentiel de formation est-il envisageable, en lien avec le référentiel de compétences professionnel ? Ces débats et perspectives peuvent être envisagés dans un cahier des charges de la formation des futurs enseignants, tel que celui qui a émergé du colloque « 2006-2016 : Scénarios de formation 10 ans après »<sup>7</sup>.

---

### **Bibliographie**

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.  
DOI : 10.3406/rfp.2002.2866

Barth, B-M. (1993, rééd. 2002). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.

Boutrais, M. (2018). Prise de conscience du corps perçu et du corps percevant des professeurs des écoles débutants, *Recherches et Éducatons*, numéro spécial Corps, gestes et paroles en situation dans l'enseignement, coordonné par E. Maître de Pembroke, A. Mouchet et J. Aden.

Boutrais, M. (2015). Du vécu subjectif aux savoir-faire professionnels des professeurs des écoles débutants, *Recherches en Éducation, hors-série* 7, 18-28.

Étienne, R., Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* Bruxelles : De Boeck.

Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, *Expliciter*, 58, 1-15. <http://www.grex2.com>, consulté le 20 octobre 2018.

Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. In M. Hatano et G. Le Meur (dir.). *Approches pour l'analyse des activités*. Paris : L'Harmattan.

Ferrero-Boutrais, M. (2015). Le « je » professionnel en construction des professeurs des écoles débutants. Une approche psychophénoménologique. Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise. <http://www.theses.fr/2015CERGO751>, consulté le 20 octobre 2018.

Fumat, Y., Vincens, Cl. et Étienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris : ESF.

Galvani, P. (2011). Moments d'autoformation, *kairos* de mise en forme et en sens de soi. In P. Galvani, Y. De Champlain, D. Nolin et G. Dubé (coord.). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan.

Lamy, M. (2002). Propos sur le GEASE. Revue *Expliciter*, 43, janvier 2002. En ligne : <http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/ML43janv2002.pdf>, consulté le 20 octobre 2018.

Maitre de Pembroke, E. (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. *Recherche et Éducatons*, 13, 97-109.

Maubant, P., Martineau, S. (2011, dir.). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.

Meirieu, P. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Paris : ESF éditeur.

Mouchet, A. (2014, dir.) *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L'Harmattan.

Mouchet, A., Cattaruzza, E. (2015). La subjectivité comme ressource en éducation et en formation, *Recherche et formation* [En ligne], 80, mis en ligne le 31 décembre 2015, consulté le 27 janvier 2017. URL : <http://rechercheformation.revues.org/2485>.

Perrenoud, Ph. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 45-60.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Heynemand, J. et Gagnon, D. trad.). Montréal, Canada : Éditions logiques (ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The Reflexive Practitioner*. New York, NY: Basic Books).

Vermersch, P. (1994, rééd. 2010). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

---

## **Annexe**

Schéma des prises d'information et prises de décision chez les professeures des écoles débutantes (élaboré par M. Boutrais)

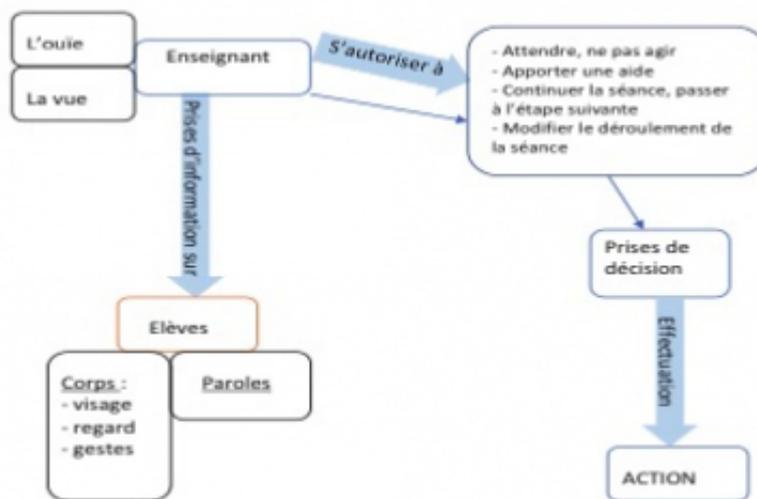


Schéma 1 : Prises d'information et prises de décision des professeurs des écoles

## Notes

1 Situation spécifiée : Le fait que la verbalisation se rapporte à une situation passée, réelle (qui appartient bien à la biographie du sujet qui parle), et singulière, c'est-à-dire unique. Ce que l'on cherche à tout prix à éviter, c'est que le sujet s'exprime en général (sans spécifier), ou même à propos d'une classe de situations plutôt qu'à propos de l'occurrence spécifiée d'une situation précise. Extrait du glossaire (Vermersch, 1994, éd. 2010, p. 218).

2 Ce mot vient du verbe anglais to enact : émerger, survenir. C'est la raison pour laquelle il ne prend pas d'accent.

3 Cette position de parole peut être qualifiée d' « impliquée, au sens où le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent, en pensée au vécu de cette situation.(...) Dans cette position de parole, au moment où il s'exprime le sujet est en évocation du vécu de la situation » (Vermersch, 1994, p. 57).

4 Créés par la loi d'orientation de 1989 en France pour former les enseignants en deux ans, les IUFM ont été remplacés par les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) en 2013.

5 Il s'agit d'une classe du primaire qui accueille les élèves de 7 ans en général. C'est la deuxième année de l'enseignement élémentaire en France.

6 GEASE : Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (Fumat, Vincens et Étienne, 2003 ; Étienne et Fumat, 2014 ; Lamy, 2002).

7 Colloque international 2006-2016 : scénarios de formation 10 ans après, Université de Cergy-Pontoise, 14-15 novembre 2016, <http://www.espe-versailles.fr/Colloque-scenarios-2016>, consulté le 20 octobre 2018.

## Table des illustrations



|         |   |
|---------|---|
| URL     | <a href="http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/5017/img-1.jpg">http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/5017/img-1.jpg</a> |
| Fichier | image/jpeg, 26k   |

## Pour citer cet article

*Référence électronique*

Magali Boutrais, « Compétences émergentes dans la pratique des professeurs des écoles débutants. Une approche psychophénoménologique. », *Éducation et socialisation* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 15 décembre 2018, consulté le 05 février 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/5017> ; DOI : 10.4000/edso.5017

---

## ***Auteur***

**Magali Boutrais**

Laboratoire « École Mutations Apprentissages », Université de Cergy-Pontoise

---

## ***Droits d'auteur***



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.