



**HAL**  
open science

## Décisions de formateurs en formation de base face à l'imprévu

Didier Rigaut

► **To cite this version:**

Didier Rigaut. Décisions de formateurs en formation de base face à l'imprévu. Education. 2014.  
dumas-01061204

**HAL Id: dumas-01061204**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01061204>**

Submitted on 5 Sep 2014

**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.

Sciences Humaines et Sociales

Mention Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

**Master 2 option EREFA**

**DECISIONS DE FORMATEURS EN FORMATION DE BASE FACE A L'IMPREVU**

Mémoire présenté par **Didier Rigaut**

Sous la direction de **Véronique Leclercq**

Professeur en sciences de l'éducation

Juin 2014

Sciences Humaines et Sociales

Mention Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

**Master 2 option EREFA**

**DECISIONS DE FORMATEURS EN FORMATION DE BASE FACE A L'IMPREVU**

Mémoire présenté par **Didier Rigaut**

Sous la direction de **Véronique Leclercq**

Jury : Véronique Leclercq, Professeur en sciences de l'éducation

Anne-Catherine Oudart, Maître de conférences en sciences de l'éducation

Juin 2014

Remerciements :

Je remercie chaleureusement Véronique Leclercq pour ses conseils et indications qui m'ont guidé, éclairé, permis de mieux appréhender le travail de recherche et d'approfondir ma réflexion, ainsi que pour ses cours depuis la Licence.

Je remercie Anne-Catherine Oudart d'avoir accepté d'être membre du jury de soutenance et pour son cours d'analyse de pratiques langagières qui m'a apporté certains éléments de compréhension.

Je remercie tous les enseignants-chercheurs depuis la Licence pour les connaissances qu'ils m'ont permis de développer.

Je remercie la directrice pédagogique de l'organisme de formation pour son accueil et son ouverture d'esprit à ma démarche d'observation.

Je remercie les trois formateurs qui ont accepté d'être observés par moi dans leur activité professionnelle et pour le temps qu'ils m'ont accordé, malgré leurs contraintes diverses.

Je remercie les stagiaires, dont la présence m'a permis de recueillir des données.

## SOMMAIRE

<b>1</b>	<b>VERS L'OBJET ET LE CONTEXTE DE RECHERCHE.....</b>	<b>1</b>
1.1	Emergence de l'objet de recherche.....	1
1.2	Contexte de la recherche.....	5
<b>2</b>	<b>CADRE THEORIQUE .....</b>	<b>7</b>
2.1	Evolution historique des pratiques enseignantes.....	7
2.2	Epistémologies du bon enseignement.....	8
2.3	Teacher thinking.....	9
2.3.1	Phases de l'activité de l'enseignant.....	10
2.3.2	Utilisation de routines.....	23
2.3.3	Improvisation et experts .....	25
2.4	Imprévu .....	29
2.4.1	Qu'est-ce que l'imprévu ? .....	29
2.4.2	Événement .....	38
2.4.3	L'incertitude selon Morin .....	41
<b>3</b>	<b>METHODE ET METHODOLOGIE.....</b>	<b>43</b>
3.1	Positionnement scientifique de notre recherche.....	43
3.1.1	Positionnement disciplinaire.....	43
3.1.2	Conception de l'objet .....	44
3.1.3	Posture de chercheur .....	45
3.2	Stratégie de recherche .....	48
3.2.1	Critères de scientificité.....	48
3.2.2	Choix de l'observation .....	49
3.2.3	Entrée sur le terrain .....	51
3.2.4	Collecte des données .....	52
3.2.5	Vers l'analyse.....	53
<b>4</b>	<b>PRESENTATION DU TERRAIN .....</b>	<b>54</b>
4.1	Dispositif RSB .....	54
4.2	Organisation de la salle de formation.....	56
4.3	Stagiaires .....	57
4.4	Formateurs.....	58

<b>5</b>	<b>QUESTIONNEMENT</b>	<b>59</b>
<b>6</b>	<b>RESULTATS</b>	<b>63</b>
<b>6.1</b>	<b>Planification</b>	<b>63</b>
<b>6.2</b>	<b>Conception de la formation et expérience des formateurs</b>	<b>66</b>
6.2.1	Formatrice F1	66
6.2.2	Formatrice F2	70
6.2.3	Formateur F3	74
6.2.4	Conclusion sur les temps passés	79
<b>6.3</b>	<b>Caractéristiques des stagiaires</b>	<b>80</b>
6.3.1	Français vs étrangers ?	80
6.3.2	Implication des stagiaires	82
6.3.3	Capacités de certains apprenants	83
<b>6.4</b>	<b>Rapport à l'oral</b>	<b>87</b>
<b>6.5</b>	<b>Discipline</b>	<b>91</b>
<b>6.6</b>	<b>Routines</b>	<b>94</b>
<b>6.7</b>	<b>Improvisation</b>	<b>96</b>
<b>6.8</b>	<b>Imprévu positif</b>	<b>97</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSION</b>	<b>98</b>
<b>8</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>103</b>
<b>9</b>	<b>GLOSSAIRE</b>	<b>113</b>
<b>10</b>	<b>ANNEXES</b>	<b>114</b>
<b>10.1</b>	<b>Annexe 1 : Grille d'observation</b>	<b>114</b>
<b>10.2</b>	<b>Annexe 2 : Grille d'entretien</b>	<b>115</b>
<b>10.3</b>	<b>Tableaux</b>	<b>116</b>
10.3.1	Tableau 1	116
10.3.2	Tableau 2	117
10.3.3	Tableau 3	117
10.3.4	Tableau 4	118
10.3.5	Tableau 5	118
10.3.6	Tableau 6	118
10.3.7	Tableau 7	119
10.3.8	Tableau 8	120

10.3.9	Tableau 9 .....	121
10.3.10	Tableau 10 .....	122
10.3.11	Tableau 11 .....	123
10.3.12	Tableau 12 .....	124
10.3.13	Tableau 13 .....	125
<b>11</b>	<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>126</b>
<b>12</b>	<b>QUATRIEME DE COUVERTURE.....</b>	<b>129</b>

# **1 Vers l'objet et le contexte de recherche**

## **1.1 Emergence de l'objet de recherche**

Le point de départ de notre travail de recherche en Master 2 SEFA est lié au constat de difficultés, qui peuvent exister en formation et qui nous étaient apparues durant notre cursus de formation en Licence et en Master 1 SEFA. Ces difficultés concernent le comportement de certains stagiaires. En effet, nous avons observé des personnes s'endormant durant une formation d'aides médico-psychologiques, et il nous a semblé que cela pouvait être lié au contenu du cours abordant un sujet sensible pour certaines d'entre elles. Suite aux entretiens effectués, en Licence et en Master 1, auprès de formateurs, il est ressorti d'autres exemples de comportements qui nous ont interpellé : un homme sortant un pistolet et le posant sur ses genoux au début d'un cours, des personnes saoules et parfois violentes, des personnes utilisant leur téléphone portable durant la formation ou encore le mécontentement manifesté par des stagiaires à propos des supports de cours. Nous avons observé ce dernier comportement lors d'un stage dans un atelier bureautique. Nous nous sommes demandé ce qui pouvait générer, chez les stagiaires, des comportements susceptibles de limiter les apports possibles de la formation pour eux. Nous les avons interprétés comme un certain manque d'investissement de leur part et un certain refus de respecter des règles dans un groupe en formation, peut-être un certain individualisme. Pour aller plus loin, il nous a semblé qu'il fallait interroger l'implication des stagiaires dans leur formation.

En Master 2 SEFA, dans le cours de Gilles Leclercq et Lucie Petit, des groupes de mots-clés ont été proposés, dans le but de faire évoluer la réflexion en début de recherche, grâce à la mobilisation des théories de l'activité. Dans la liste proposée, nous avons été interpellé par le terme du « pouvoir d'agir », qui était associé à ceux d' « activité productive », « activité constructive » et « agir ». Le terme du « pouvoir d'agir » nous a amené à reconsidérer le thème de notre recherche, pour plusieurs raisons liées à notre rapport avec cette notion.

En Licence, nous avons interrogé des formatrices en formation d'aides médico-psychologiques, par le prisme de leur motivation, avec l'idée sous-jacente d'une difficulté d'action demandant une motivation particulière, et nous nous sommes rendu compte que la réalité ne correspondait pas à notre hypothèse. En Master 1, nous avons interrogé des formateurs en formation de base avec l'idée sous-jacente, qu'il nous semble ne pas avoir exprimée clairement alors, que former des personnes en difficultés, qu'elles soient d'ordre

éducatives, sociales ou autres, doit correspondre avec un profil particulier de formateur. Là aussi, nous n'avons pas trouvé de réponse satisfaisante, à nos yeux, par rapport à notre intuition de départ. Nous avons eu le sentiment de ne pas avoir réussi à faire émerger une particularité des formateurs et ce sentiment d'échec a nourri le sentiment de ne pas pouvoir agir dans un autre contexte de recherche.

Nous sommes nous-même demandeur d'emploi, et en reconversion professionnelle. Sans entrer dans les détails, notre situation renvoie, d'une manière non négligeable, à la question de pouvoir d'agir. De plus, au cours du travail de mémoire du Master 1, nous avons mobilisé les notions de métier, profession et professionnalisation, en plus de celle d'identité qui était centrale ; mais nous nous sommes rendu compte, à la fin du travail, que notre analyse ne prenait pas réellement en compte ces trois notions, qui restaient inutilisées. Nous avons pourtant identifié, au départ du travail de Master 1, que ces notions étaient implicantes pour nous. Mais ce n'est qu'à la fin du travail que nous avons mesuré l'importance de cette implication. Ce constat a renforcé un sentiment d'impuissance à traiter un sujet, en lien avec notre propre reconversion, et nous avons alors décidé d'aborder un autre thème en Master 2.

Par ailleurs, les comportements de stagiaires, recensés précédemment, nous évoquaient aussi la difficulté, pour un formateur, à réagir sereinement : les formateurs interrogés avaient évoqué l'appel à la police, une violence verbale et parfois physique entre certains stagiaires et eux... Nous avons alors émis des doutes plus ou moins conscients sur nos capacités à agir dans de telles situations. En effet, la violence physique ou verbale nous met mal à l'aise et peut nous donner envie de fuir. Nous avons ainsi pris plus clairement conscience de l'appréhension suscitée par une situation que nous ne contrôlons pas et qui peut correspondre avec un contexte de cours.

L'étude du pouvoir d'agir, d'après Rabardel et surtout Clot, nous a aidé à prendre du recul par rapport aux sentiments d'impuissance évoqués. En particulier, la compréhension du terme agir, qui dépasse le faire et inclut rapport à soi et aux autres, ainsi que efficacité et efficience, nous a permis de prendre conscience du lien de l'agir avec l'émotion et la cognition, et ainsi de clarifier nos pensées. La distinction, faite par Clot, entre agir et sentiment d'être actif, nous a permis de prendre de la distance avec certaines situations de travail mémorisées et vécues d'une manière négative. La compréhension de la relation du pouvoir d'agir avec sens et efficience de l'activité, qui sont à la fois l'origine et la direction du pouvoir d'agir, nous a

permis aussi de relativiser des situations passées, vécues négativement. De plus, la notion de « sujet capable » nous a interpellé, car nous avons toujours pensé qu'il fallait savoir avant de pouvoir agir. Rabardel prône le contraire dans sa théorie instrumentale, et sa position nous a donné l'impression d'avoir un effet positif sur la compréhension du développement du pouvoir d'agir du sujet.

Nous avons compris que ce qui nous interpellait dans le terme « pouvoir d'agir » par rapport à notre thème de recherche concernait les formateurs face aux difficultés, qu'ils peuvent rencontrer, particulièrement à cause du comportement de certains stagiaires. Cette conception de difficultés découle de celle de la discipline, telle que nous l'avons rencontrée dans notre enfance et dans les divers établissements privés où nous avons étudié. Cette notion de discipline ne nous semble pas pouvoir être transférée, telle qu'elle, dans une formation d'adultes au XXI<sup>e</sup> siècle.

Les apports de Clot et Rabardel, ainsi que celui de Putman cité par Darre (1999, 132-140), nous ont permis de changer de point de vue : nous sommes passé à une approche plus scientifique. Le point de vue de ces chercheurs nous a permis de mieux nous positionner dans le champ de la recherche pour éliminer, chez nous, des préjugés et des limitations, et élargir le champ des possibilités perçues jusque-là. C'est ainsi que nous avons choisi de nous intéresser à des formateurs.

Nous nous sommes rendu compte que ce qui nous intéressait dans notre thème n'était pas l'implication des stagiaires dans leur formation, mais la capacité ou le pouvoir d'agir du formateur face à des personnes ayant parfois un comportement difficile ; nous avons eu envie de comprendre comment il peut agir dans des situations qui peuvent paraître difficiles. De plus, le comportement de certains apprenants pourrait entraîner une dérive des situations d'enseignement - apprentissage. Comment peut agir un formateur dans ces conditions ? Cela inclut ce qu'il va faire, mais aussi le rapport à soi, ce qu'il va penser de lui et de son action. Cela inclut aussi le rapport aux autres et l'interaction entre le formateur et les stagiaires, peut-être aussi, la relation avec ses collègues et sa hiérarchie, à un autre niveau.

La connaissance et la prise en compte des deux dimensions de l'activité, l'activité productive qui concerne la transformation du réel par le formateur, et l'activité constructive où la transformation est celle du formateur par lui-même, nous permet de distinguer une phase d'action et une phase de réflexion dans le travail du formateur, ces deux phases pouvant se

juxtaposer. Quelles dimensions existent dans l'action du formateur ? Qu'est-ce que l'agir pour un formateur agissant ? Percevoir, décider, juger ? Y a-t-il d'autres formes d'agir ? Quelles dimensions cela recouvre-t-il ? Le geste, la parole, l'interaction verbale ?

Des échanges avec Gilles Leclercq et Véronique Leclercq nous ont amené à élargir ce champ d'approche. En effet, il nous a semblé qu'entrer dans la recherche, avec la notion de pouvoir agir et avec celle de difficultés qui entraînent une impuissance plus ou moins grande du formateur, allait limiter la portée du travail. Nous avons eu la sensation que notre conception des difficultés ne correspondait sans doute pas à une réalité concrète, puisque le formateur est amené à agir et donc à se comporter comme sujet capable. C'est pourquoi nous avons aussi pris en compte le vouloir agir et le savoir agir, pour avancer dans la définition du thème de recherche. Le savoir agir concerne les capacités du formateur, sa mobilisation dans l'action manifestant son pouvoir d'agir et ses compétences. Le vouloir agir concerne la décision du formateur d'agir ou de ne pas agir à un moment précis.

Ainsi, la notion de compétence apparaît comme sous-jacente à la réflexion. Elle ne pouvait sans doute apparaître directement, car la compétence n'est pas directement observable : ce sont les performances qui le sont. Pour notre thème, pouvons-nous parler d'adaptation du formateur à la situation vécue dans la salle de formation ? La notion de « compétences incorporées » apparaît aussi. Il s'agit de compétences, « qui adhèrent en quelque sorte à l'action » (Leplat, 1995, 102) et qui « correspondent à une activité non réfléchie, car n'ayant pas à s'exprimer autrement que par l'action dans les conditions habituelles » (Leplat, 1995, 103). Une compétence incorporée correspond à l'écart qui existe entre la compétence acquise en formation et la « compétence effective ». Elle peut aussi correspondre à l'écart entre la compétence requise par les organisateurs du travail et la compétence « réellement mise en œuvre par le sujet pour effectuer la tâche » (Leplat, 1995, 103). Selon Vergnaud (1995, 9), pour comprendre la compétence, il faut définir un concept complémentaire, le schème, qui est « l'organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations ». Ce concept a été défini par Pastré, Vergnaud et Schibner, en tant que « pensée en acte » pour cette dernière (Leplat, 1995, 106). Rabardel mobilise aussi ce concept, dans sa théorie instrumentale, comme une des parties de l'instrument, et il définit un schème d'action comme permettant à un sujet de savoir se servir d'un instrument, de savoir l'utiliser pour une fin définie.

Par ailleurs, Véronique Leclercq, à qui nous avons présenté un premier texte sur l'avancée de notre réflexion, nous a informé de l'existence du cadre théorique du « *teacher thinking* » ou « pensée des enseignants », qui correspond tout à fait à nos préoccupations : Il concerne le processus de réflexion des enseignants quand ils donnent leurs cours (Tochon, 1993a, 437). Il comprend les processus de pensées interactives et planificatrices des enseignants, leurs croyances et théories implicites, leurs jugements sur les apprenants et le développement de leur professionnalité (Wanlin, 2008). Ce cadre développe la notion de routine comme facilitant la prise de décision dans la planification (Tochon, 1989a, 24), notion qui fait référence au concept de schème apparu dans la définition du thème de recherche.

De plus, un échange avec Véronique Leclercq nous a amené à faire évoluer notre conception des difficultés vers celle, plus large, d'imprévu, qui n'est pas forcément spectaculaire, négatif ou difficile, comme nous l'avons appréhendé au premier abord. Un travail d'atelier en groupe, avec Mokhtar Kaddouri, nous a amené à faire entrer en jeu la notion d'événement, qui est plus large que celle d'imprévu, et qui est définie sur un plan organisationnel par Zarifian.

Ainsi, l'objet de notre recherche concerne les événements imprévus, et notre but est de comprendre comment des formateurs agissent face à des événements imprévus, dans le cadre de la formation de base.

## **1.2 Contexte de la recherche**

Nous choisissons de nous intéresser à la formation de base car c'est en relation avec ce terrain, sur une base d'éléments concrets, que s'est bâtie notre réflexion.

Comment définir la formation de base ? Selon Etienne (2004, 27), l'intitulé des actions de formation utilise généralement les termes de « savoirs de base » ou de « formation de base ». Les savoirs de base ont été définis par Colette Dartois (2000), qui en dénombre huit : il s'agit d'« écrire, parler, raisonner, écouter, lire, appréhender l'espace, appréhender le temps, calculer/opérer sur quantités et grandeurs » (Etienne, 2010, 3).

Concernant la formation de base, nous retenons la définition proposée par Véronique Leclercq, comme étant une « intervention éducative auprès d'adultes faiblement qualifiés et faiblement scolarisés » (Leclercq, 2007, 11). Selon elle, cette action concerne trois fonctions différentes : il s'agit de remédier à la faible scolarisation des publics concernés, d'accompagner des personnes susceptibles d'être exclues (migrants et minorités ethniques,

chômeurs de longue durée, jeunes non diplômés...) ou de développer l'employabilité de personnes peu qualifiées, qu'elles soient salariées ou non (Leclercq, 2007, 11).

La formation de base forme une partie du marché de la formation d'adultes. Elle se situe dans le cadre de la formation tout au long de la vie et doit permettre de faciliter l'insertion et l'adaptation des individus à la société par l'acquisition des compétences-clés, comme pour chaque citoyen européen (Leclercq, 2007, 13).

Le public concerné par les formations de base est constitué par des adultes ou jeunes adultes qui n'ont pas acquis ou stabilisés des apprentissages fondamentaux, comme la lecture ou l'écriture. Cela les empêche d'accéder à des formations certifiantes ou qualifiantes. Les personnes sont souvent d'un niveau d'études inférieur à V. De plus, certains adultes, issus de l'immigration, peuvent n'avoir jamais été scolarisés. Enfin, d'un point de vue social et économique, les populations concernées sont souvent en situation précaire (Leclercq, 2005, 105).

La désignation des formations peut être « alphabétisation », « lutte contre l'illettrisme » (Leclercq, 2005, 105), « remise à niveau », « dispositif de maîtrise des savoirs de base », « atelier de lecture-écriture », « stage d'insertion sociale et professionnelle » (Leclercq, 2004, 188). Ces formations peuvent être combinées avec des démarches d'insertion professionnelle ou de développement d'un projet professionnel. Certaines sont spécialisées dans l'accueil de publics spécifiques, les populations migrantes par exemple (Leclercq, 2007, 11-12).

Ayant présenté notre objet de recherche ainsi que le contexte de la recherche, nous allons maintenant définir le cadre théorique mobilisé. Nous exposerons, ensuite, la méthode et méthodologie retenues. Nous continuerons en présentant le terrain qui a permis le recueil de données et nous préciserons notre questionnement qui a évolué au contact du terrain. Nous terminerons en exposant les résultats obtenus.

## 2 Cadre théorique

Dans cette partie, nous allons évoquer, d'abord, un bref historique de l'évolution des pratiques enseignantes et l'évolution des conceptions d'un bon enseignement pour introduire, ensuite, la présentation du cadre théorique du *teacher thinking*. Nous mobiliserons, enfin, différents auteurs pour définir l'imprévu.

### 2.1 Evolution historique des pratiques enseignantes

Altet, Bru & Blanchard-Laville (2012, 10-11) distinguent « plusieurs temps dans la réflexion générale en éducation » :

- Un premier temps correspond à la prescription de pratiques idéales en lien avec des théories philosophiques (Platon, Rousseau) et à la définition d'une pédagogie magistro-centrée ;
- Un second temps concerne l'Education Nouvelle (Claparède, Decroly, Freinet) et la pédagogie centrée sur l'apprenant, en lien avec des théories prescriptives, en dehors d'une approche scientifique ;
- Un troisième temps comprend les apports de la psychologie (Piaget), le développement d'une approche fondée sur le développement de l'enfant et la définition de normes à mettre en œuvre pour un apprenant générique (« psychopédagogie applicationniste ») ;
- Un quatrième temps correspond aux apports de la sociologie dans la prise en compte des différences culturelles entre les apprenants et la remise en cause de pratiques inégalitaires des enseignants sur un plan social ;
- Un cinquième temps concerne les travaux nord-américains sur l'enseignement inscrits dans un paradigme béhavioriste « processus-produit ». Ils cherchaient à déterminer l'efficacité de l'enseignement et les différentes manières d'enseigner, en se focalisant uniquement sur les comportements observables des enseignants, considérés comme « variable causale, linéaire, unidirectionnelle » (Gage, Walhberg) ;
- Un sixième temps correspond à l'approche cognitiviste de la « pensée des enseignants » ou *teacher thinking*, où l'enseignant est vu comme « un décideur qui planifie ses actions et les met en œuvre (Shavelson, 1981 ; Tochon, 1993a) » ;

- Un septième temps correspond à l'émergence du paradigme « écologique » avec la prise en compte de la situation d'enseignement (Bronfenbrenner) et l'analyse du « couplage situation-action » considéré comme essentiel ;
- Un huitième temps concerne la recherche descriptive de chercheurs francophones sur « ce que fait l'enseignant en classe » (De Landsheere, Bayer, Mialaret, Postic) ;
- Un neuvième et dernier temps comprend la recherche sur l'enseignement, le développement du « paradigme interactionniste » en France et au Québec « (Altet, Bru, Clanet, Gauthier, Lenoir, Tupin, Vinatier) », l'intérêt pour le « couple enseignement-apprentissage » et la proposition d'un modèle intégrateur qui vise à « comprendre et expliquer le fonctionnement de la pratique enseignante dans sa complexité ».

Après ce bref historique, nous allons nous intéresser maintenant à la définition du bon enseignement et à son évolution.

## **2.2 Epistémologies du bon enseignement**

Tochon (1992, 181-197) présente une évolution de la définition de l'enseignant et du bon enseignement, le terme « bon » renvoyant à une conception idéale de l'enseignement.

Le concept d'enseignant efficace était primordial au sein du paradigme processus-produit, car l'enseignement visait « l'idéal d'un meilleur rendement aux tests d'aptitude dans chaque discipline » pour les apprenants (Tochon, 1992, 181). Ceci reposait sur une hypothèse de rationalité technique et managériale de l'enseignement et sur la croyance en la possibilité d'appliquer des variables statistiquement significatives dans n'importe quelle classe pour obtenir des résultats souhaités (Tochon, 1992, 182). D'après Tochon (1992, 183), cette approche est adaptée à l'enseignement des mathématiques ou des sciences.

Le concept d'expert, provenant de la recherche en intelligence artificielle, mobilise la verbalisation des plans et des pratiques de l'enseignant expérimenté. Ainsi, « les experts sont des gens aptes à résoudre des dilemmes complexes propres à leur domaine » (Tochon, 1992, 182). L'enseignant expert prend plus en compte la relation « humaine, personnelle et profonde » avec les apprenants. Il connaît suffisamment le sujet qu'il enseigne pour s'en libérer et adapter ses apports à l'apprenant, selon un « processus constant de transformation de la connaissance dont il est partie prenante » (Tochon, 1992, 182). Cette approche est basée sur le développement des compétences de l'enseignant (Tochon, 1992, 187). Selon Marcel (2004,

40), les pratiques de l'enseignant novice dépendent beaucoup d'une préparation qu'il tente d'appliquer en évitant les imprévus qu'il considère comme perturbateurs. L'enseignant expérimenté, à l'inverse, s'adapte facilement et peut utiliser des imprévus pour améliorer la séance. « Dans ce cas, il n'hésite pas à modifier totalement ses pratiques et à restructurer la séance en fonction de cet imprévu. »

Pour Pastré & al. (2006 ; cités par Muller, 2013, 131), une action implique une construction d'expérience et un apprentissage. Néanmoins, agir ne suffit pas pour apprendre, et une longue expérience n'est pas synonyme d'expertise (Tochon, 1993b ; cité par Muller, 2013, 131). Selon Schön, le travail expert s'appuie sur un ensemble de processus mentaux implicites, mobilisés dans la situation. L'expert résout les problèmes qu'il rencontre en mobilisant des exemples, des cas ou des anecdotes, issus du répertoire de connaissances pratiques, qu'il a élaboré et qui lui permet de comprendre des événements nouveaux par « recadrages successifs ». « La pensée n'est pas séparée de l'action, la décision est spontanée en fonction des nombreuses routines intériorisées. L'expérimentation étant son mode d'action, la mise en œuvre se construit en recherche » (Schön, 1983 ; cité par Tochon, 1989b, 26).

Il semble que l'expertise dépende d'une compétence spécialisée, plutôt que d'une question d'intelligence particulière. Cette expertise passe par une « mise en relation constante de la réalité avec des modèles d'interprétation intériorisés », organisés selon qu'ils sont typiques ou non. Si l'enseignant expert rencontre dans son environnement un événement atypique, il peut prendre une décision pour l'intégrer ou pas. « L'expert est un professionnel qui réfléchit sans cesse, sur la base des images de cas intériorisées par l'expérience. » (Tochon, 1989b, 28-29). Définissons maintenant plus précisément le cadre théorique du *teacher thinking*.

### **2.3 Teacher thinking**

Comme nous l'avons vu dans la présentation de l'évolution historique des pratiques enseignantes, le paradigme de la pensée enseignante ou *teacher thinking* a émergé après celui du processus-produit. Jusque-là, les travaux de recherche étaient centrés sur l'action des enseignants sans tenir compte de leurs processus mentaux. Les chercheurs ont estimé que la signification des actes était aussi à prendre en compte pour étudier l'activité de l'enseignant (Tochon, 2000, 130).

### **2.3.1 Phases de l'activité de l'enseignant**

Trois phases différencient cette activité. La notion d'interaction permet de définir deux types de phases, au cours desquelles il existerait une activité cognitive distincte et spécifique (Jackson, 1968 ; cité par Durand, 1996, 151). La phase dite interactive concerne le cours que l'enseignant donne, c'est-à-dire le moment où il est face aux apprenants, en interaction avec eux. Les autres phases ont lieu en dehors de leur présence; elles s'appellent pré ou post active. La phase post active suit le moment de l'interaction ; la phase pré active la précède (Riff & Durand, 1993, 81).

#### **2.3.1.1 Phase pré active**

« Une des constantes de la pensée est de se projeter dans l'avenir et d'anticiper, de façon hiérarchisée, les événements » (Tochon, 1989c, 80). La planification « caractérise l'activité d'anticipation de l'enseignant pendant la phase pré-active ». Cette activité anticipatrice comprend une série de processus qui permettent à l'enseignant de se représenter le futur, de répertorier les fins et les moyens, et de construire un cadre anticipé qui lui permettra de guider ses actions (Riff & Durand, 1993, 84). Cette activité était ignorée dans l'approche processus-produit (Durand, 1996, 151).

##### **2.3.1.1.1 Complexité de la planification**

Ainsi, la planification est effectuée « sans contrainte temporelle », par opposition avec l'interaction qui est « en contact avec la réalité [,...] en condition de crise temporelle », selon Riff & Durand (1993, 96). Nous dirions plutôt que la planification a lieu en dehors de la contrainte temporelle de l'interaction, car il nous semble que d'autres contraintes temporelles peuvent intervenir et conditionner le déroulement de la planification.

La planification demande de penser « sous hypothèse ». Cette action se déploie à partir d'une anticipation et porte sur des événements incertains. En effet, le comportement des apprenants est imprévisible et la nature-même de l'interaction est de cet ordre. De plus, les informations à partir desquelles la planification est élaborée sont incomplètes, et les objectifs ne sont pas forcément précis et clairement définis, mais plutôt généraux et abstraits (Riff & Durand, 1993, 89).

##### **2.3.1.1.2 Activité de planification**

Le travail de planification est solitaire (Riff & Durand, 1993, 90).

Les types de planifications sont diversifiés. Elles « portent sur des aspects variés » (Riff & Durand, 1993, 84) : la période de cours qui peut couvrir une tranche horaire jusqu'à une année, ou les contenus enseignés qui peuvent être découpés par tâche d'apprentissage, par séance ou en cycle d'activité. Selon Wanlin (2009, 92), les enseignants peuvent se référer à des « espaces temporels » ou à des « unités de contenus ». La notion d'espace temporel renvoie à une « planification annuelle, périodique, hebdomadaire, quotidienne, à long et court termes », celle d'unité de contenus à un chapitre ou une séquence d'activité (Walin, 2009, 92). Selon Sardo-Brown, il y aurait cinq niveaux de planification : annuel, périodique, unitaire, hebdomadaire et journalier. Ces niveaux s'emboîteraient les uns dans les autres et se développeraient en spirale (Sardo-Brown, 1988, 1990 ; citée par Wanlin, 1990, 92).

La planification permet la transposition d'un objet à enseigner en un objet enseigné. Elle « sert la mission de transformation et de modification du programme ou du curriculum pour correspondre aux spécificités de chaque situation d'enseignement » (Tochon, 1993b ; cité par Wanlin, 2009, 95). Elle « joue un rôle de pivot entre le programme officiel et la spécificité des élèves » (Wanlin, 2009, 95).

Le temps que l'enseignant consacre à la planification semble très variable, selon les diverses études effectuées. En effet, il n'est régi par aucune législation et caractérise l'organisation personnelle du travail de préparation de l'enseignant. Même s'il peut sembler souhaitable que la planification soit « longue et laborieuse », sa durée peut ne pas excéder quelques minutes. Pour sa part, Yinger (1977), cité par Riff & Durand, l'évalue à plus de vingt heures par semaine pour un instituteur, alors que d'autres auteurs, cités par Riff et Durand, évoquent une durée de préparation de neuf à quinze minutes par cours (Riff & Durand, 1993, 84).

La préparation de la planification peut ne pas prendre la forme d'un écrit, même si une trace écrite est traditionnellement une preuve de travail effectué. Riff & Durand citent plusieurs recherches effectuées dans diverses disciplines d'enseignement, où un nombre important d'enseignants disent ne jamais faire de planification. Selon eux, cela serait une perte de temps et serait inutile. Ce fait semble surprendre et inquiéter certains chercheurs. Pourtant, le postulat d'un écrit justifiant la préparation d'un cours n'apparaît pas comme juste, car la planification met en jeu un « contexte mental », qui peut ne mobiliser que quelques mots-clés ou des « schémas-types ». Ces derniers permettent de produire des images de cours, chez l'enseignant pendant la planification. Ces images ont une importance notable dans les choix

des enseignants expérimentés, « en termes spatiaux ou visuels » (Housner & Griffey, 1985 ; cités par Riff & Durand, 1993, 85). Ainsi la préparation écrite, quand elle a lieu, n'est qu'une partie de la préparation globale (Riff & Durand, 1993, 84-85).

Une étude de Taylor (1970 ; cité par Riff & Durand, 1993, 85) présente les choix effectués par des enseignants de plusieurs disciplines. Ces choix mettent en évidence la priorité mise sur le contexte de l'enseignement. Viennent ensuite, dans l'ordre décroissant des priorités, la conception des situations d'apprentissage visant l'implication et l'intérêt des apprenants, puis les buts ambitionnés par l'enseignant. Ainsi, la planification n'aurait pas pour objectif prioritaire l'apprentissage des apprenants, mais plutôt leur activité : « la principale fonction de la planification est d'aboutir à un choix d'activités qui maintiennent l'enfant occupé, content et calme », dans un contexte de formation initiale (Placek, 1983 ; cité par Riff & Durand, 1993, 85).

Une autre étude, effectuée par Peterson & Clark (1978 ; cités par Riff & Durand, 1993, 86), montre une hiérarchie décroissante des trois actions de l'enseignant : la conception et l'organisation des contenus à enseigner, la préparation des activités d'apprentissage et la détermination des objectifs. Housner & Griffey (1985 ; cités par Riff & Durand, 1993, 86) vont dans le même sens, puisqu'ils déterminent l'objet de la planification comme davantage orienté par « la conception ou la sélection d'activités et de tâches d'apprentissage, que l'analyse et l'opérationnalisation des objectifs ». Pour sa part, Doyle (1983 ; cité par Riff & Durand, 1993, 86) ajoute la notion de « prise de risque minimal » dans le choix des tâches : ceci permet d'éviter des réactions chez les apprenants, qui pourraient entraîner une limitation de leur coopération et une réduction de leur participation. De plus, concernant la gestion pédagogique du cours, il semble que des enseignants expérimentés soient plus capables, que des enseignants novices, d'envisager des situations alternatives et de s'adapter à y faire face.

Selon une synthèse de Wanlin (2009, 118), les raisons qu'ont les enseignants de planifier sont organisationnelles et administratives ; personnelles et psychologiques ; pédagogiques.

#### **2.3.1.1.3 Modélisation de la planification**

Les modèles de la planification « renvoient, de façon plus ou moins explicite, à une conception linéaire et rationnelle » (Riff & Durand, 1993, 87).

Le modèle de Tyler (1950 ; cité par Riff & Durand, 1993, 87) s'inspire de la « logique de la production industrielle ». Il a servi de référence principale dans la formation des enseignants aux Etats-Unis (Goc-Karp & Zakrajsek, 1987 ; cités par Riff & Durand, 1993, 87) ; il semble en être de même en France (Riff & Durand, 1993, 87). La planification y est présentée comme un processus en quatre étapes : la détermination d'objectifs d'apprentissages, des contenus à enseigner, l'organisation des conditions d'apprentissage et la détermination de procédures d'évaluation. Dans ce modèle, « les objectifs ou finalités précèdent et déterminent le choix des moyens pour les atteindre » (Riff & Durand, 1993, 87). D'ailleurs, Zahorik (1975 ; cité par Riff & Durand, 1993, 87) nomme ce type de modèle : modèle « fins-moyens ». Ainsi, une analyse rationnelle des objectifs pédagogiques et de leur opérationnalisation, durant la phase de planification, permettrait de préparer complètement les contenus des séances, dans un premier temps, et les tâches d'apprentissage et les procédures d'évaluation, ensuite.

Cependant le résultat de recherches descriptives montre que le fonctionnement réel des enseignants présente peu de correspondance avec ce modèle : par exemple, la place accordée à la définition des objectifs n'est pas la première, aussi bien d'un point de vue chronologique que de celui de l'importance que les enseignants portent à cette phase (Goc-Karp & Zakrajsek, 1987 ; cités par Riff & Durand, 1993, 87). De plus, la validité du modèle est aussi remise en cause par rapport à l'organisation effective des séances. Ainsi plusieurs études, évoquées par Riff & Durand, montrent les nécessaires aménagements et modifications de l'organisation durant l'interaction. La logique rationnelle et formelle ne suffit pas à permettre l'élaboration de planifications susceptibles de ne pas être modifiées dans l'activité de l'interaction (Riff & Durand, 1993, 87).

Ce décalage entre les modélisations de l'enseignement et l'observation du réel, présenté par les travaux de recherche, est lié à des contradictions autour de quatre points, selon Riff & Durand (1993, 88) : le rôle, la forme, la nature et les objectifs de la planification.

D'abord, concernant le rôle de la planification, l'enseignant applique durant le cours ce qu'il a préparé durant la planification. Ainsi, selon la conception classique, tout pourrait être décidé par anticipation. D'ailleurs, le courant de la pédagogie par objectifs a intégré, comme prépondérante, la phase de conception et de préparation. Cependant, le caractère imprévisible et incertain de l'interaction amène l'enseignant « à réviser ses plans, à s'adapter, à improviser ou modifier le cours de la séance » (Riff & Durand, 1993, 88). Cela minore le statut de la

planification tel qu'il était pensé, mais celle-ci reste néanmoins importante pour les enseignants, car elle leur permet d'accroître leur sentiment de confiance et de sécurité face à l'incertitude et l'anxiété, d'améliorer leur efficacité, et d'être plus disponibles pour ce qui peut arriver pendant l'interaction.

La deuxième contradiction porte sur la forme de la planification. Nous avons vu que les enseignants expérimentés ne privilégient pas l'écrit, qui serait attendu comme forme anticipatrice de planification. De plus, la planification n'est pas si formelle qu'on pourrait le penser : elle consiste en l'élaboration de « cadres généraux ou de grandes tendances » pour le cours ou en des « préparations spécifiques » sur des aspects du cours que l'enseignant maîtrise moins bien (Riff & Durand, 1993, 88).

Concernant la nature de la planification, nous avons vu la nature rationnelle du processus d'analyse des objectifs éducatifs produisant des objectifs et des tâches d'apprentissage. Les recherches sur le fonctionnement réel des enseignants mettent en évidence une « manière beaucoup moins logique » de procéder. Riff & Durand (1993, 89) évoquent même une certaine « essence anarchique » pour qualifier ce fonctionnement. En effet, selon eux, l'activité des enseignants serait « irréductible à toute formalisation », du fait de leur méconnaissance de tous les éléments susceptibles d'intervenir dans l'interaction.

Enfin, la quatrième contradiction porte sur les objectifs de la planification. Les modèles valorisent l'apprentissage et les progrès des apprenants, alors que les recherches mettent l'accent, dans l'usage, sur l'importance de leur maintien en activité (Riff & Durand, 1993, 89). Nous allons nous intéresser maintenant à la phase interactive.

### **2.3.1.2 Phase interactive**

Pour la définir, nous aborderons cinq points : la complexité de sa définition, la modélisation de la pensée enseignante durant cette phase, les préoccupations des enseignants, des facteurs d'influence et des dilemmes.

#### **2.3.1.2.1 Définition et complexité de la phase d'interaction**

La phase interactive, pour sa part, correspond à la séance de cours proprement dite. A la différence de la planification, l'interaction se déroule en temps limité qui est celui de la séance ou du cycle de cours. L'enseignant est seul, face à un certain nombre d'apprenants, avec une contrainte temporelle (Riff & Durand, 1993, 90).

La phase d'interaction est complexe et cette complexité tient à plusieurs critères :

- la rapidité de déclenchement des actions de l'enseignant est nécessaire. Ainsi certains travaux mettent en évidence la notion de « flux d'actions optimum » et expliquent la volonté des enseignants d'être dans un certain timing, car elle leur permet de garder le contrôle de la classe (Arlin, 1979 ; Kounin, 1970 ; cités par Riff & Durand, 1993, 97) ;
- l'aspect public des interventions de l'enseignant est à prendre en compte ; celui-ci est directement face à des personnes, et indirectement face à des collègues, une administration, etc. (Riff & Durand, 1993 ,97) ;
- L'enseignant a à faire face à un milieu qui lui apporte à la fois des incertitudes et des informations ; ainsi, d'une part, chaque individu dans la salle de cours est « en lui-même une source de variabilité et d'imprévisibilité » ; d'autre part, l'enseignant peut percevoir, analyser et interpréter les événements qui se produisent, et cela sert de base à son action (Riff & Durand, 1993 ,97) ;
- les actions de l'enseignant sont diversifiées (Riff & Durand, 1993 ,97) ;
- les actions de l'enseignant doivent prendre en compte l'histoire du groupe participant à l'enseignement (Riff & Durand, 1993, 97).

Shavelson formule l'idée que « tout acte d'enseignement est le résultat d'une décision consciente ou inconsciente que l'enseignant prend après un processus de traitement cognitif complexe d'informations disponibles » (1973 ; cité par Riff & Durand, 1993, 89 ; cité par Wanlin & Crahay, 2012, 11). De là, découle l'hypothèse de la capacité d'un enseignant à prendre des décisions comme étant la compétence de base en enseignement.

Les chercheurs semblent d'accord pour définir la notion de décision comme étant un choix conscient entre plusieurs alternatives possibles. Il existe cependant une discussion pour déterminer à partir de quel nombre minimum d'options une décision existe. Pour certains, deux alternatives suffisent. D'autres, comme Marland (1977 ; cité par Riff & Durand, 93), définissent des critères plus précis : la prise en compte explicite des différentes options possibles, une sélection et un engagement dans une procédure alternative, et la poursuite de ladite procédure. Certains auteurs parlent d'action élue et d'autres d'actes prémédités quand une seule alternative existe. En définitive, la définition de Clark & Peterson de la décision

comme « un choix délibéré de mettre en œuvre une action spécifique » semble acceptée par tous les chercheurs (1986 ; cités par Riff & Durand, 1993, 94).

De plus, un certain nombre de travaux associent la notion de décision à un comportement de l'enseignant, qui est, soit modifié, soit non modifié. Ceci revient à définir la décision, pour un enseignant, comme le choix d'avoir une action spécifique : celle de changer ou non son comportement. La fréquence des prises de décision est de l'ordre d'une décision toutes les deux minutes (Wanlin & Crahay, 2012, 11-12).

Ainsi, des études sur la pensée des enseignants postulent que « l'enseignant est un décideur et l'enseignement une succession de décisions » (Charlier & Donnay, 1987 ; Mosston & Ashworth, 1986 ; cités par Riff & Durand, 1993, 89). Cependant, d'autres chercheurs (Yinger, 1986 ; Clark & Peterson, 1986 ; cités par Riff & Durand, 1993, 94) trouvent cette définition restrictive et inductrice d'erreur, car l'activité de l'enseignant est plus riche et ne se limite pas à des réactions en réponse à des incidents : les prises de décisions conscientes ne représenteraient qu'un quart des verbalisations des enseignants. De plus, le paradigme de l'enseignant décideur « instaure une « norme de rationalité » » en mettant l'accent sur les comportements logiques, rationnels, mathématisables des enseignants (Doyle, 1983 ; cité par Riff & Durand, 1993, 95). Enfin, ce paradigme « établit une hiérarchie implicite entre les diverses catégories du processus » en valorisant les processus conscients au détriment des processus moins conscients, plus spontanés ou automatisés, qui ont « un caractère d'impenétrabilité » (Charlier & Donnay, 1987 ; Yinger & Villar, 1986 ; cités par Riff & Durand, 1993, 95).

Le focus, qui est mis sur le processus de décision pour comprendre le fonctionnement de la pensée enseignante, est adapté aux situations d'incident qui sortent d'une norme d'acceptabilité. Cependant, d'autres recherches veulent décrire l'enseignement selon des normes de « typicalité » et mettent en évidence l'importance du sens donné aux événements ayant lieu dans la salle de cours. De plus, une critique existe sur le postulat selon lequel l'enseignant a conscience de ses actes et peut les énoncer clairement et précisément (Riff & Durand, 1993, 95). Ainsi, toute une gamme d'actions demeurerait dans une « pénombre de la conscience » (Leroi-Gourhan, 1964 ; cité par Riff & Durand, 1993, 95).

### **2.3.1.2.2 Modélisation de la pensée enseignante dans la phase interactive**

Pour la modélisation des processus de prise de décision, les théories de la décision, qui « s'appliquent aisément aux conduites à but unique », ne sont pas adaptées aux situations d'enseignement du fait de la multiplicité des buts, « souvent contradictoires », et des divers impératifs à ménager par l'enseignant. Les contradictions mettent l'enseignant face à des « dilemmes insurmontables » et il doit adopter des stratégies qui privilégient ponctuellement un objectif au détriment d'un autre. Ainsi, face à un apprenant en difficulté, l'enseignant a le « choix entre intervenir pour l'aider ou ne pas intervenir » : s'il agit, il a un effet positif sur le développement de sa compétence, mais un effet potentiellement négatif sur le sentiment que l'apprenant aura de sa propre compétence. S'il n'agit pas, il n'a pas d'effet négatif sur ce sentiment de compétence mais ne favorise pas une évolution positive de la compétence de l'apprenant. La décision à prendre n'est donc pas simple. Concernant l'approche des enseignants débutants, une recherche montre qu'ils se donnent trois sous-buts : « contrôler ou diriger la classe, motiver les élèves et les faire apprendre » ; mais comme ces sous-buts peuvent être contradictoires, comment faire ? Ainsi, certains chercheurs considèrent l'activité d'enseignement comme étant « impossible », même si cet aspect n'est pas directement exprimé par les enseignants (Riff & Durand, 1993, 97-98).

Diverses modélisations ont tenté de définir plus précisément le processus de prise de décision. L'un des premiers modèles a été élaboré par Shavelson (1976) et s'est inspiré des « théories probabilistes de la décision et de la théorie des jeux ». Il suppose que la décision des enseignants est fondée sur « des actions d'enseignement possibles; des antécédents (ou éléments du contexte d'ordinaire non contrôlés par eux, tels que les caractéristiques des élèves, les programmes, etc.) ; des conséquences (il s'agit des apprentissages réalisés par les élèves à la suite des procédures mises en place) ; de l'utilité perçue des actions alternatives ; des buts ou objectifs ». Ce modèle a vite montré ses limites du fait de la complexité des processus et du nombre de variables à prendre en compte (cité par Riff & Durand, 1993, 90-91).

D'autres modèles ont mieux pris en compte le fonctionnement réel des enseignants (Riff & Durand, 1993, 91). Ainsi Peterson et Clark (1978), s'inspirant de Snow (1972), ont étudié les effets des comportements des apprenants sur celui de l'enseignant (cité par Wanlin & Crahay, 2012, 11-14 ; cité par Riff & Durand, 1993, 91-92). Ils décrivent, chez l'enseignant, un processus cyclique d'observation des apprenants, qui est suivi d'un jugement visant à évaluer

leur comportement à partir d'une norme d'acceptabilité. Ensuite, l'enseignant décide de poursuivre son cours sans le modifier, ou de chercher dans sa mémoire un autre comportement d'enseignement qui lui permettrait de retrouver un comportement adéquat chez les apprenants, selon ses limites de tolérance personnelle. Sans autre alternative disponible, il va continuer son cours sans le changer ; mais si une alternative est définie, il a le choix de la suivre ou pas. Nous pouvons observer la nature dichotomique des choix dans ce modèle : il s'agit de faire ou de ne pas faire, poursuivre une procédure engagée ou en chercher une autre. Pour définir la norme d'acceptabilité, Snow prend juste en compte le comportement des apprenants dans l'estimation des limites acceptables, alors que Peterson & Clark y incluent la compréhension de la leçon et la participation des apprenants.

Selon Peterson & Clark, quatre trajectoires sont possibles, classées par ordre de fréquence décroissante (cités par Wanlin & Crahay, 2012, 13-14):

1. Le comportement des apprenants se situe dans des limites acceptables : les enseignants font un « business as usual » en utilisant des routines (cité par Wanlin & Crahay, 2012, 13). Au niveau de l'interaction, les enseignants agissent pour maintenir les comportements des apprenants dans des limites de tolérance, qui sont variables d'un enseignant à l'autre. Ils ont mémorisé un plan d'action mental pendant la planification, incluant la question du risque de perte de temps, du non-respect des contenus et du comportement des apprenants. Ils peuvent privilégier la planification. Les besoins des apprenants peuvent ne pas être suffisamment pris en compte alors.
2. Le comportement des apprenants n'est pas acceptable pour l'enseignant et il possède une autre stratégie disponible en mémoire. Il choisit cette stratégie alternative, qui semble faciliter la régulation de l'action en cours et montrer une capacité d'adaptation de la part de l'enseignant.
3. L'enseignant a un sentiment de surprise et d'impuissance face aux comportements des apprenants, qui ne se situent pas dans des limites de tolérance qui lui conviennent, mais il ne change pas de comportement, car il n'a pas d'autre stratégie disponible.
4. Le comportement des apprenants n'est pas acceptable pour l'enseignant et il possède une autre stratégie disponible en mémoire ; mais il choisit de ne pas changer d'enseignement. Il a l'idée que la stratégie initiale est la meilleure qui existe. Il a fixé un objectif pendant la planification et il ne le change pas. Cette stratégie est la moins efficace, car les résultats des apprenants sont moins bons.

En se basant sur les travaux de plusieurs chercheurs, Shavelson & Stern (1981) proposent un autre modèle (cité par Wanlin & Crahay, 2012, 14-15 ; cité par Riff & Durand, 1993, 92-93). Comme pour le modèle précédent, ils considèrent que le processus de décision commence avec l'observation des comportements des apprenants et se poursuit par un jugement, estimant si ces comportements respectent des limites acceptables. L'apport de ce modèle est de prendre en compte la notion de routine d'enseignement. Ainsi, Shavelson & Stern postulent que l'enseignement interactif peut être caractérisé comme l'exécution de routines qui permettent de réduire la prise de décision consciente et de maintenir un flux d'activités. Ces routines sont des « procédures automatisées et lancées ou déclenchées comme des sous-programmes au cours de l'activité ». La décision intervient alors, quand la routine est interrompue. Le processus de routinisation s'élabore durant la planification par la création d'images mentales de plans d'exécution, qui doivent aller à leur terme une fois qu'ils sont commencés. Le processus de décision comprend l'observation d'indices sur le comportement des apprenants et un jugement estimant la concordance des indices avec des limites acceptables pour l'enseignant. Si le comportement sort d'un cadre acceptable, il existe trois possibilités : exécuter une routine alternative disponible, différer la réaction si une action différée peut être préférée à une action immédiate ou continuer la routine de manière inchangée. Cette notion de réaction immédiate ou différée est un deuxième apport de ce modèle par rapport à celui précédemment cité.

Selon le modèle de Kleven (1991 ; cité par Wanlin & Crahay, 2012, 16-17), « l'enseignant choisit des actions appropriées à la situation et aux objectifs d'enseignement », « les caractéristiques de la vie en classe étant multidimensionnelles, simultanées, immédiates, imprédictibles... ». Le processus de décision, d'après lui, est composé de trois phases : perception, jugement, décision. Dans la phase de perception, l'enseignant recueille des indices. Les compétences de l'enseignant y sont essentielles : il peut s'agir de la capacité à percevoir tout ce qui arrive dans la salle ou de celle à traiter plusieurs éléments en même temps. La phase de jugement suit le recueil d'indices. Elle dépend de la capacité à traiter les informations. L'émission d'un jugement de qualité dépend de variables cognitives et émotionnelles. Le choix est fait dans un répertoire de comportements possibles, selon l'adaptation de l'enseignant à la situation. L'action est ensuite effectuée. Il est à noter que les comportements de l'enseignant ont un effet sur les apprenants, ce qui entraîne une nouvelle

situation et un nouveau cycle de perception-jugement-décision, d'où un processus de décision continu. Ainsi, une série de décisions peut se superposer partiellement.

#### **2.3.1.2.3 Préoccupations des enseignants dans la phase interactive**

Wanlin & Crahay (2012, 18-19) définissent trois groupes principaux de préoccupations qui manifestent le contenu de la pensée interactive : pédagogiques, transitionnelles et concernant la gestion et l'organisation.

Concernant les préoccupations pédagogiques, l'importance est apportée aux stratégies ou procédures d'enseignement et aux tâches ou activités d'apprentissage. Il reste peu de place aux objectifs d'enseignement ou au contenu d'apprentissage. Cependant, les objectifs joueraient un rôle important, en constituant un fil rouge.

Les préoccupations transitionnelles relèvent du pilotage du temps instructionnel et de la fluidité du processus d'enseignement. Il s'agit d'avoir un rythme soutenu, d'éviter les temps morts. Il y a une réflexion sur les transitions pour éviter les perturbations du flux d'activité, qui pourraient favoriser l'apparition de comportements déviants chez les apprenants. Le « cadencage » et la « séquenciation » sont les plus grandes préoccupations, ce qui nécessite des compétences en termes de gestion du temps et de prise en compte de steering group<sup>1</sup>.

Les préoccupations managériales et organisationnelles concernent l'organisation sociale des situations d'enseignement-apprentissage, ce qui inclut la gestion de la discipline et de la classe. Plus de décisions sont effectuées en début d'année, quand les routines ne sont pas encore mises en place par rapport aux apprenants.

#### **2.3.1.2.4 Facteurs d'influence dans la phase interactive**

Les facteurs d'influence de la pensée interactive apparaissent sous trois groupes: contexte, enseignant, apprenants (Wanlin & Crahay, 2012, 19-24)

Les facteurs contextuels sont variés, mais ils concernent surtout la prise en compte des ressources curriculaires (prescriptions et ajustement à la situation), du temps et des décisions planificatrices. Ces dernières seraient à la base de toutes les réflexions en action des enseignants. L'improvisation serait la meilleure, voire la seule manière pour l'enseignant, de prendre en compte les réactions des apprenants et les imprévus du cours. La planification

---

<sup>1</sup> Sous-groupe d'élèves défini par l'enseignant et lui servant de référence pour piloter l'allure et la cadence du processus d'enseignement – apprentissage ainsi que pour calibrer la difficulté des activités.

serait rarement totalement respectée. Le fonctionnement improvisationnel serait important pour faire face aux imprévus, de quelque ordre qu'ils soient, et semblerait favoriser la motivation des apprenants, dans l'esprit des enseignants.

Les facteurs associés à l'enseignant concernent l'influence de son état émotionnel sur les réflexions interactives. Une préférence pour des conceptions de sens commun est notée. L'expérience professionnelle engrangée sert aussi de référence aux enseignants, quand ils pensent pendant l'action. Ils utilisent des routines, un répertoire de savoirs et de croyances pour agir et réfléchir en action. Une typologie des connaissances et croyances fait apparaître trois groupes : elles peuvent être générales (savoirs et conceptions de l'enseignant concernant l'enseignement, l'apprentissage et les apprenants), disciplinaires ou concerner la pédagogie du contenu (manière de présenter la discipline pour la rendre compréhensible). Un lien semble exister entre une tolérance de l'enseignant à l'incertitude et le choix d'une méthode plus centrée sur l'apprenant. Les expériences personnelles et professionnelles des enseignants se constituent en savoirs et croyances, partagés par la communauté. Elles forment des filtres ou des schèmes permettant aux enseignants d'analyser et de gérer les situations, au moment de la planification ou durant l'interaction en classe.

Les facteurs renvoyant aux apprenants concernent les jugements que les enseignants portent sur ceux-ci. Ces jugements ont une grande influence sur leurs réflexions. Trois catégories sont définies : l'engagement des apprenants dans les activités, la performance et la compréhension, les facteurs complémentaires. Les enseignants se réfèrent à des indices, particulièrement la participation ainsi que des comportements non scolaires, de l'inattention, des états affectifs, des réponses ou travaux incorrects, non satisfaisants ou incomplets, la progression des performances, les traits de caractère, l'environnement familial... (Wanlin & Crahay, 2012, 22-23).

#### **2.3.1.2.5 Dilemmes de la pensée enseignante**

Les nombreux événements ayant lieu en classe amènent les enseignants à faire des choix difficiles et insatisfaisants. Ils vivent des conflits de devoirs insolubles. On dénombre ainsi trois principaux dilemmes, selon Wanlin & Crahay :

- Stimulation des apprentissages et maintien de la collaboration d'au moins la majorité de la classe. L'enseignant a le choix de suivre le programme ou de privilégier la participation. L'idéal serait d'emmener tous les apprenants sur le chemin du savoir. Des stratégies

managériales permettent de faire face à des comportements déviants ou récidivistes (Wanlin & Crahay, 2012, 25);

- « Coverage-mastery dilemma » : dilemme lié au pilotage curriculaire, c'est-à-dire à la différence de rythme de progression dans l'apprentissage des apprenants : l'enseignant peut achever le programme ou assurer la maîtrise des contenus par un maximum d'apprenants. Ce dilemme comporte la notion de jugement de la compréhension et de la maîtrise effective des apprenants (Wanlin & Crahay, 2012, 26);
- Pilotage de la cadence de l'enseignement. Cela correspond à l'adaptation des activités et du rythme de progression par rapport à la compréhension des apprenants. L'enseignant choisit des apprenants à prendre en compte pour déterminer le niveau de difficulté. Il se questionne : qui est fort ou faible ? quelle référence prendre ? Le choix effectué induit des effets non désirés. Des stratégies existent, pour atténuer les effets non désirés de certains choix didactiques : des stratégies de compensation par la réorganisation des groupes d'apprenants ou la négociation (Wanlin & Crahay, 2012, 26-27).

Nous allons maintenant évoquer la phase post active.

### **2.3.1.3 Phase post active**

La phase post active a lieu après le cours. Elle se centre sur l'analyse de ce qui s'est passé durant le cours et elle vise à évaluer l'action et en permettre la poursuite. « Dans la réalité, elle est souvent réduite à sa plus simple expression » (Cloes & al., 1991, 185).

Selon Pescheux (2007, 110), la phase post active concerne l'analyse de pratique, qui tient compte à la fois des anticipations de la phase pré active et des réalisations de la phase interactive. Durand (1996, 177) évoque cette phase comme une évaluation et une réflexion. L'évaluation, selon lui, permet à l'enseignant de recueillir des indications concernant la régulation de l'enseignement et ses « propres capacités » à enseigner. La réflexion est très importante pour réguler l'activité de l'enseignant et lui permettre d'acquérir des compétences professionnelles (Schön ; cité par Durand, 1996, 177). Cette réflexion se caractérise par une analyse de ce qui s'est passé durant l'interaction et de l'avancement du travail. Elle aboutit à « la constitution d'une base de connaissances professionnelles des contenus et des modalités efficaces de leur transmission, des réactions des élèves, et de l'impact sur eux des

interventions, etc. » (Durand, 1996, 177). Ces informations déterminent l'organisation des actions futures.

#### **2.3.1.4 Relation entre les trois phases**

Selon Pescheux (2007), « les chercheurs constatent que tout enseignant s'appuie sur sa planification précédente pour construire (phase post-active à phase pré-active), modifier (phase pré-active à phase interactive) ou analyser (interactive à phase post-active) son enseignement ». Ainsi, les trois phases forment un système en boucle caractérisé par l'interrelation de chaque phase avec celle qui la précède (Pescheux, 2007, 110).

Nous allons maintenant nous focaliser, dans un premier temps, sur l'utilisation des routines, puis, dans un second temps, sur l'improvisation.

#### **2.3.2 Utilisation de routines**

Nous avons évoqué précédemment la complexité des phases de planification et d'interaction. Comment un enseignant peut-il agir dans un environnement aussi complexe ? Un dispositif de pensée simple pourrait y avoir une « valeur fonctionnelle importante » (Jackson, 1968 ; cité par Riff & Durand, 1993, 98). Ceci se traduirait par « une conception simplifiée des liens de causalité entre phénomènes et une compréhension intuitive plutôt que rationnelle des événements qui surviennent au cours de la séance ». Des études confirment ce point de vue liant simplification et efficacité de l'enseignement. La planification serait ainsi un moyen possible de simplification des procédures et elle permettrait à l'enseignant d'agir plus efficacement (Yinger, 1977 ; cité par Riff & Durand, 1993, 98).

Simon (1975, 1990, cité par Riff & Durand, 1993, 98) considère que les individus, d'une manière générale, ont des difficultés à raisonner pour trouver une solution optimale aux problèmes complexes de leur vie quotidienne. Il n'existerait pas, selon lui, de mode de pensée qui prenne en compte les aspects positifs et négatifs d'une situation et aboutisse à une décision logique et rationnelle, « en réponse aux contingences de l'environnement ». Pourtant, Simon ne prône pas une perspective a-rationnelle, représentant l'individu comme livré à ses émotions et ses instincts ; mais il définit l'individu comme ayant des limites à sa volonté d'agir rationnellement, ce qui l'amène à adopter des stratégies. Ainsi l'individu est amené à élaborer un « schéma simplifié de la réalité au sein duquel il se comporte rationnellement » (Newell & Simon, 1972 ; cités par Riff & Durand, 1993, 99). Ensuite, il consulte un nombre réduit d'alternatives, du fait de ses limites à en appréhender la totalité, et il procède « de façon

heuristique ou par essai et erreur », jusqu'à obtenir un résultat acceptable à ses yeux. Plus tard, s'il rencontre un problème similaire, l'individu aura « tendance à répéter ce qui marche et à l'automatiser ».

Pour plusieurs chercheurs (Clark & Peterson, 1986 ; Lee & Porter, 1987 ; cités par Riff & Durand, 99), ce principe de rationalité limitée est pertinent dans sa transposition au domaine de l'enseignement. En effet, il permet de comprendre autrement la pensée des enseignants, en prenant des distances avec une modélisation rationaliste. « Au contraire, les théories intimes simplificatrices (Simon, 1990), les croyances (Durand & Riff, 1991) et « explications du monde contradictoires » (Roth, 1984), qui sont autant de façons de penser peu consistantes, s'adaptent plutôt bien aux caractéristiques de la classe ». Ainsi la démarche des enseignants, plus intuitive que logique, est prise en considération comme élément déterminant de l'efficacité professionnelle des enseignants (Riff & Durand, 1993, 98-99).

D'une manière caricaturale, deux grandes lignes de fonctionnement de l'enseignant s'opposent dans les recherches sur l'expertise de l'enseignant : d'un côté, il est « automatisé, fluide, économique, mais peu conscient et difficilement verbalisable » ; de l'autre, il est « raisonné, délibéré, mais discontinu, coûteux et lent », ce qu'on retrouve dans les modèles traditionnels de la décision (Riff & Durand, 1993, 99).

Une étude de grande envergure portant sur l'importance des procédures automatiques chez des experts dans plusieurs domaines met en évidence l'habileté et le haut niveau d'automatisme des individus observés (Bloom, 1986 ; cité par Riff & Durand, 1993, 100). « Dire d'un individu qu'il a un fonctionnement automatisé revient à considérer que le contrôle de ses comportements diffère de celui du débutant, et que l'unité comportementale de base n'est pas une action consécutive à une décision rationnelle et suivie d'une évaluation systématique, mais l'activation déclenchée d'une routine dont les effets sont jugés acceptables ou non ». Les routines permettent une économie des efforts fournis et une disponibilité de l'attention plus importante pour des tâches de traitement d'information. Les routines jouent aussi un rôle important dans les activités de planification des enseignants experts (Riff & Durand, 1993, 100).

Pour Tardif & Lessard (1999, 29), « le travail en classe s'appuie largement sur des routines et des traditions » : l'entrée en classe, la prise de parole par l'enseignant ou la présentation du travail à effectuer durant le cours. « L'établissement des routines est une activité de pouvoir ».

En effet, « les relations de pouvoir sont centrales dans les rapports enseignants/élèves » pour trois raisons : la dissymétrie entre les actions de l'enseignant et celles des apprenants ; le processus d'enseignement basé sur la prise d'initiative de l'enseignant ; les règles d'une relative discipline basées sur des critères imposés par l'enseignant (Tardif & Lessard, 1999, 190-191).

Il faut distinguer le terme de « routines » de celui de « la routine ». Ce dernier a une connotation négative dans le langage courant et évoque des procédures répétitives, l'idée d'un effort réduit apporté dans l'action ainsi qu'un faible investissement et une absence de remise en cause de l'individu. Les procédures routinisées, au contraire, caractérisent la créativité des enseignants expérimentés qui adoptent des procédures adaptées, selon les circonstances rencontrées. De plus, les routines nécessitent moins d'effort, car « l'expertise va de pair avec une diminution de la charge mentale et physique nécessaire à la production de la performance » (Riff & Durand, 1993, 100). Ainsi, le terme associé à routine d'enseignement est celui d'improvisation. Celle-ci est une activité d'adaptation aux contingences de la classe, mobilisant un répertoire d'actions routinisées et disponibles pour l'enseignant. Ainsi ce dernier peut « se dégager du contenu et de centrer son attention sur certains aspects imprévisibles de la tâche ». Tochon parle ainsi d'« improvisation bien planifiée » (Tochon, 1993a).

Il existerait quatre niveaux de routines enchâssés : les routines d'activité ; les routines d'enseignement, qui correspondent aux méthodes et procédures utilisées par l'enseignant ; les routines de gestion qui concernent l'activité de la classe, indépendamment d'une activité précise ; les routines d'exécution qui correspond à une « méta-routine de gestion des autres routines » (Yinger, 1977, 1979 ; cité par Wanlin, 2009, 95).

### **2.3.3 Improvisation et experts**

La définition que donne le dictionnaire du terme improviser<sup>2</sup> laisse apparaître une absence de préparation dans la réalisation d'une tâche effectuée avec « les moyens du bord ». Dans le langage courant, ce terme peut être connoté négativement et laisser entendre qu'une personne fait n'importe quoi. Cependant, cet usage n'est pas valable dans tous les domaines, en danse<sup>3</sup> par exemple. La signification donnée dans l'enseignement s'éloigne fortement de celle du

---

<sup>2</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/improviser/42044> (consulté le 16/12/13)

<sup>3</sup> <http://www.mezetulle.net/article-1305787.html#GesteDanse> (consulté le 16/12/13)

langage courant, d'autant plus lorsqu'il s'agit de caractériser l'action d'un enseignant expérimenté.

Ainsi Yinger (1987) définit le concept d'improvisation selon huit propositions :

- « 1) L'improvisation est une action adaptée aux situations qui interdisent l'analyse par manque de temps, au vu d'interactions immédiates;
- 2) l'improvisation est un arrangement à partir de modèles contextualisés de pensée et d'action;
- 3) ces modèles sont des configurations praticiennes de «pensée incarnée» mises en action dans le vécu selon les contraintes spéciales du contexte;
- 4) la méthode de travail dans l'improvisation serait a priori rétrospective, les modèles de l'action passée réglant l'action en train de se faire;
- 5) l'aptitude «improvisationnelle» est fondée sur l'intégration de modèles en réponse continue à des buts et des exigences soumis à une grande variabilité;
- 6) les modèles «improvisationnels» sont structurés par l'action et intègrent des configurations finalisées de connaissances;
- 7) l'aptitude «improvisationnelle» est synthétique et combinatoire, non analytique;
- 8) l'improvisation semble a priori dirigée vers le maintien de relations: entre acteurs et matériel, entre acteurs et instruments, entre acteurs et autres participants. » (Yinger, 1987 ; cité par Tochon, 1993a, 440).

Tochon, pour sa part, dégage cinq indices d'un fonctionnement « improvisationnel » chez les enseignants experts, qu'il détecte chez tous ceux qu'il a interrogés (1993a, 444-450).

Le premier indice est « l'inadéquation des plans rigides ». Des éléments nouveaux apparaissent souvent dans l'interaction et ne correspondent pas à ce que l'enseignant avait planifié. Ce dernier est amené à apporter des « modifications dans l'enchaînement des matières, dans le niveau des matières traitées, dans la longueur de traitement et dans le mode de traitement ». Ainsi les moyens pour établir une planification entièrement anticipée manquent. Il semble que programmer soit tout à fait impossible : suivre totalement un plan de cours, tel qu'il a été préparé, risquerait de générer un décalage dans la situation du cours. Les enseignants chevronnés sont amenés à adapter constamment leurs plans pour les faire entrer en adéquation avec la situation réelle. Toute rigidité d'utilisation des plans est plus une entrave qu'une aide pour des enseignants expérimentés, qui privilégient « la relation mouvante et dynamique » avec les apprenants plutôt que la planification (Tochon, 1993a, 444-445).

Le second indice découle du premier. Il s'agit de « l'adaptation et la prise en compte des réactions des élèves ». Tochon déclare que « tous les enseignants interrogés rapportent qu'ils s'adaptent et qu'ils sont obligés de s'adapter aux événements imprévus de la classe ». Ils semblent ainsi signifier leur efficacité dans leur façon d'agir. Celle-ci se manifeste par leur capacité à gérer les différences entre les apprenants et la compréhension qu'ils ont des réactions de ces derniers. La diversité de celles-ci semble dépendre de multiples critères comme « le temps, le moment de la journée, de la semaine ou de l'année, la difficulté du matériel scolaire présenté, la fatigue et le niveau d'attention ». L'enseignant doit faire en sorte que les besoins subjectifs des apprenants ainsi que les besoins objectifs du programme soient satisfaits le plus possible, en détectant dans les réactions des apprenants des éléments de motivation, tout en ayant « en tête les éléments d'une organisation conceptuelle ». L'adaptation aux réactions des apprenants devient, en quelque sorte, un outil de travail pour l'enseignant expert (Tochon, 1993a, 445-446).

Un troisième indice, en lien avec les précédents, concerne « la souplesse et la mobilité des plans ». Nous avons vu que l'enseignant est amené à s'adapter continuellement. Ceci amène les enseignants experts à développer « des plans souples et mobiles ». Ils sont capables d'ajuster leurs interventions en différant certains apports ou en modifiant la teneur, dans le but d'entretenir des relations dynamiques avec les apprenants. Cette souplesse d'intervention met en évidence une « absence de dogmatisme, en matière didactique » et une acceptation de « l'adaptation au contexte », comme étant utile et inévitable. La souplesse et la mobilité dans la manière d'enseigner semble ainsi caractériser les enseignants expérimentés (Tochon, 1993a, 446).

Le quatrième indice, « les connexions fonctionnelles », se rapporte aux éléments de liaison qui peuvent être d'ordre didactique ou pédagogique. Les connexions didactiques concernent les relations de contenu, sachant qu'un contenu peut en appeler un autre. Les connexions pédagogiques concernent les relations socio-affectives. Ces deux types d'éléments feraient un lien entre l'apprentissage et des éléments motivationnels susceptibles de concerner les apprenants. La motivation semble le facteur déterminant des modes de connexion ; elle « serait suscitée intuitivement » par les enseignants. La métaphore de « navigation à vue » semble adaptée pour représenter le fonctionnement des enseignants. La direction, prise alors par eux, semble être le fruit d'une négociation continue, qui prend en compte des sollicitations externes et une détermination interne. Les connexions « permettent d'agir globalement, tout en

organisant la matière selon des liens conceptuels et expérientiels ». Elles sont fonctionnelles, du fait du lien qu'elles permettent d'établir entre les préoccupations des apprenants et les divers contenus, « en les expliquant et en leur conférant un but ». Elles permettent la construction d'un « réseau de connaissances », intégrant les contenus didactiques et l'histoire affective de la relation en cours. La fonctionnalité des connexions naîtrait de la liaison qu'elles permettent entre des éléments externes, source de perturbations et des éléments internes d'ordre didactique. Les points de convergence seraient déterminés par « le charisme de l'enseignant » (Tochon, 1993a, 448-449).

Le cinquième et dernier indice, référencé par Tochon, est « l'improvisation » et découle des catégories précédentes. L'improvisation servirait, en quelque sorte, de système d'indexation permettant de relier les contenus d'un programme à des situations, et réciproquement. Cela permettrait de rendre plus dynamiques les situations de cours, en leur conférant un statut d' « expériences de vie ». Il s'agirait pour l'enseignant de saisir une remarque inopinée d'un apprenant et de « rebondir » en l'utilisant pour faire un lien entre la situation et le programme du cours. Ainsi, l'improvisation apparaîtrait sur un mode conversationnel et s'appuierait sur « un bagage important de connaissances intériorisées » par l'enseignant. Elle se caractériserait par une réponse appropriée de l'enseignant aux événements qui permettrait la transformation des connaissances de l'enseignant en un apport concret et intéressant les apprenants. L'improvisation serait marquée par un plaisir, un « envol » ou une « euphorie de la relation », pour les enseignants chevronnés, et ce plaisir serait « en partie fondé sur la liberté d'adapter le programme aux élèves et aux situations qui se présentent » (Tochon, 1993a, 458). L'improvisation peut surgir de la « crainte de décevoir à cause d'éléments planifiés inadéquats » et semble définir des moments de « bon enseignement », où la relation entre tous les intervenants est harmonieuse et épanouissante pour chacun. D'une certaine manière, l'improvisation interrompt le cours tel qu'il a été prévu, mais, paradoxalement, elle répond tout à fait à sa ligne directrice et, de plus, elle permet à l'apport exprimé d'être interprété par les apprenants comme une leçon de vie (Tochon, 1993a, 449-450).

Ainsi, « l'improvisation n'est pas le fait d'un manque de préparation mais d'une intériorisation des contenus et de leur organisation » (Yinger, 1987 ; cité par Tochon, 1993a, 456). L'improvisation caractérise l'expertise d'un enseignant qui maîtrise suffisamment sa matière pour savoir en adapter les apports en fonction des circonstances qui découlent des réactions des apprenants.

La question de la formation d'un enseignant novice à l'improvisation est difficile, car la modélisation et la généralisation des habiletés anticipatrices pourraient facilement devenir dogmatiques et dénaturer le processus qui se crée à un niveau individuel et relationnel. De plus, cela déposséderait les enseignants « de leur rythme naturel d'acquisition, de ces savoirs personnels développés dans le temps par la pratique et par la réflexion en action, de ce processus de maturation qui préserve la dimension humaine et singulière de la relation pédagogique » (Tochon, 1993a, 457). Le cadre du *teacher thinking* ayant été défini, nous allons maintenant nous intéresser à l'imprévu.

## 2.4 Imprévu

### 2.4.1 Qu'est-ce que l'imprévu ?

Le dictionnaire définit l'imprévu comme ce qui n'est pas prévu<sup>4</sup> ou comme ce qui arrive de façon inattendue et qui déconcerte souvent<sup>5</sup>. Il est plus ou moins synonyme des termes : incertitude, contingence, inattendu ou imprévisible. Cette notion paraît équivoque, puisqu'elle semble connoter une situation, soit de façon positive, soit de façon négative, sans que la raison de cette orientation n'apparaisse précisément. Ainsi, d'une part, Marcel Achard écrit : « Il n'y a pas d'imprévu favorable. L'imprévu, c'est toujours un malheur qu'on n'attendait pas » ou Alfred de Musset : « Le coup que je viens de recevoir est si imprévu, si inconcevable, qu'il m'a d'abord anéantie ». Pourtant, d'autre part, Jules Renard dit : « L'artiste ne compte que sur l'imprévu » et Marc Lévy : « Le talent s'exprime souvent dans la spontanéité de l'imprévu »<sup>6</sup>.

Selon Tardif & Lessard (1999, 30), « de l'indétermination, des incertitudes, des imprévus » sont au cœur du travail d'enseignement, qu'ils définissent comme « flou ». Les enseignants ont un travail d'interprétation et de mise en œuvre complexe, du fait de l'impossibilité de contrôler un environnement où interviennent simultanément « différents niveaux de réalité : physique, biologique, psychologique, symbolique, individuel, social, etc. » (Tardif & Lessard, 1999, 30-31). De plus, diverses contingences interviennent, comme par exemple, la « force variable des élèves » ou la « qualité des locaux ». En effet, « les enseignants sont confrontés à l'irréductibilité de l'individuel par rapport aux règles générales, aux schémas globaux, aux routines collectives » (Tardif & Lessard, 1999, 31). Par ailleurs, l'organisation des cours

---

<sup>4</sup> <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/imprevu/> (consulté le 1/12/13)

<sup>5</sup> [http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/impr%C3%A9vu\\_impr%C3%A9vue/42012](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/impr%C3%A9vu_impr%C3%A9vue/42012) (consulté le 1/12/13)

<sup>6</sup> <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/imprevu/> (consulté le 1/12/13)

prend place dans un contexte global intégrant diverses dimensions sociales (« origine socio-économique, capital culturel, sexe, identité linguistique et ethnique, etc. » (Tardif & Lessard, 1999, 32)), ce qui instille des résistances face aux rythmes d'enseignement et génère une certaine porosité face au contrôle sur les personnes en formation, qui ne peuvent être déterminées à l'avance. Ainsi, les interactions entre les individus sont difficiles à contrôler (Tardif & Lessard, 1999, 32). L'environnement de travail des enseignants est « changeant et composite » et les amène à une « improvisation réglée à partir de canevas d'actions souples, de routines façonnées [...] par l'usage [et] permettant également d'importantes variations » (Tardif & Lessard, 1999, 33). Pour définir plus précisément ce qu'est l'imprévu, nous mobilisons plusieurs cadres différents car l'imprévu peut survenir à différents niveaux.

#### **2.4.1.1 La technique des incidents critiques de Flanagan**

Flanagan (1954 ; cité par Jean, 2008, 25-26) définit la notion d'« incident critique » en relation avec la réaction d'un individu à un imprévu. Selon Jean (2008, 27), Flanagan définit un incident comme « une réaction d'essai de maîtrise d'un aléa qui se produit pendant l'action ». « Il ne s'agit [...] pas de l'imprévu proprement dit, mais du traitement accordé par l'acteur à l'imprévu ». Ce sont les réactions du sujet face à l'imprévu qui sont prises en considération. La traduction en français, que fait Jean (2008, 27) de la définition de Flanagan du terme « critique », est : « Pour être critique, un incident doit se produire dans une situation où le but ou l'intention de l'action paraît suffisamment clair pour l'observateur et où les conséquences de l'action sont assez évidentes ». Cela confirme, pour lui, l'interprétation de l'incident critique comme étant une réaction à un imprévu. Cette réaction doit avoir une intention bien particulière et repérable : la maîtrise de l'imprévu ou « tout au moins lui faire face ». L'incident critique semble devoir être associé au comportement d'un sujet et ses conséquences ainsi qu'à un contexte où le comportement s'est produit.

La technique des incidents critiques est en quelque sorte un recueil systématique et contrôlé de données concernant des situations précises : « il est clair que la technique d'incident critique est essentiellement une procédure pour recueillir certains faits importants au sujet du comportement dans des situations définies » (Flanagan ; traduit par Jean, 2008, 27-28). La collecte de données n'est pas régie par des règles rigides mais plutôt par « un ensemble flexible de principes qui doivent être modifiés et être adaptés à la situation spécifique observée ». Elle est effectuée en double, à la fois par l'acteur et par un observateur : « La méthode pratique pour obtenir des données exploitables est que "les incidents critiques" »

enregistrés soient également observés par les observateurs » (Flanagan ; traduit par Jean, 2008, 28). L'efficacité du procédé est liée à la nature des comportements observés, qui sont exclusivement « extrêmes » et peuvent donc être observés plus facilement que des comportements moins marquants (Flanagan ; traduit par Jean, 2008, 28). Les personnes interrogées sont généralement des experts dans leur domaine d'intervention, à qui on demande de décrire, dans des entretiens, des incidents qu'ils ont plus ou moins bien gérés et qui sont considérés comme des exemples de comportements efficaces ou inefficaces. L'analyse de ces comportements permet de rendre compte des éléments déterminant l'exécution d'une tâche ou l'atteinte du but d'une activité, ainsi que ceux qui en limitent l'atteinte (Jean, 2008, 28).

Cette approche apparaît comme l'évolution de l'utilisation d'une technique qui utilise un outil appelé « incident critique ». Au départ, cette technique a été créée dans le but de sélectionner et de recruter du personnel et elle s'est enrichie avec « d'autres utilisations aussi différentes que la mesure, la formation ou la conception d'équipements ». Elle montre une première approche de l'imprévu comme un « outil au service d'une technique ». Selon Jean, « elle a connu un certain succès dans les milieux de la formation [...], mais fut abandonnée progressivement au cours des années 80 en raison de ses limites comportementalistes et de sa pertinence liée au contexte homme-machine notoirement différent de celui de groupe. » (Jean, 2008, 30-31).

#### **2.4.1.2 Imprévu, objet de formation**

L'approche de Perrenoud (1999) est plus en lien avec les situations d'enseignement. Cet auteur définit l'imprévu « en tant qu'objet de formation et en développe les aspects ontologiques » (Jean, 2008, 31).

« L'imprévu est toujours relatif à un sujet concret » : il peut concerner un sujet dans une situation et ne pas en concerner un autre dans la même situation. Il est caractérisé aussi par des processus cognitifs, situés dans un contexte mêlant l'action, les rapports sociaux et un cadre matériel. Il a une limite liée aux savoir-faire, savoirs et informations de l'individu ainsi qu'à ses « conditions matérielles et psychosociologiques » de réflexion et d'action (Perrenoud, 1999, 123).

Perrenoud (1999, 123) aborde l'imprévu par la notion des compétences qui en permettent la maîtrise. Mais maîtriser l'imprévu demande de le connaître. Quel est-il ? Le terme est ambigu, selon Perrenoud, car il peut caractériser plusieurs types d'événement selon leur degré de

prévisibilité : d'une part, l'imprévu peut être un événement inattendu à un instant précis, mais être, en quelque sorte, prévisible ; d'autre part, il peut être imprévisible, car totalement nouveau. Il y a ainsi deux conceptions de l'imprévu, selon lui : elles ne dépendent pas de la possibilité de réalisation de l'événement, mais du moment où il interviendra. Perrenoud définit ainsi un « imprévu relatif » (Perrenoud, 1999, 125) comme étant envisageable, mais inattendu au moment où il arrive ; l'autre type d'imprévu est l'« imprévu radical », qui est un « impensé » (Perrenoud, 1999, 126): « Il n'y a préconstruction ni de l'événement, ni de la réponse ». Perrenoud relie cette définition d'imprévus à une distinction entre deux types de situations :

« 1) des classes de situations pour lesquelles le sujet dispose dans son répertoire, à un moment donné de son développement et sous certaines circonstances, des compétences nécessaires au traitement immédiat de la situation ;

2) des classes de situations pour lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées, et le conduit éventuellement à la réussite, éventuellement à l'échec. » (Perrenoud, 1999, 126).

Même si cette distinction n'est pas à prendre au pied de la lettre, selon Perrenoud, elle permet de rendre compte d'une dimension, plus ou moins limitée de l'incertitude liée à l'apparition d'un événement, et de la capacité plus ou moins grande, pour un sujet, de concevoir l'apparition d'un événement (Vergnaud, 1990 ; cité par Perrenoud, 1999, 126).

Comment réagir face à l'imprévu ? Perrenoud évoque les contrôles, que peut mettre en place un individu pour limiter le niveau de risque dans les situations qu'il rencontre, ou sa préparation au moyen de stratégies. Cependant les contrôles sont limités, car certaines tâches ne sont pas négociables, notamment au travail. Il faut alors « faire avec », à défaut de pouvoir modifier le contexte (Perrenoud, 1999, 124).

Dans le cas de l'imprévu relatif, il semble qu'une réponse adaptée peut être prévue. La gestion de l'imprévu s'appuie alors sur certains « savoirs experts », et demande de déterminer des indices et de trouver l'action appropriée. La difficulté d'opérer est augmentée par l'impossibilité de planifier et par l'urgence de la décision. Il apparaît que l'action efficace est

fondée sur des intuitions, non verbalisables par l'individu, et fait appel à des schèmes inconscients. Ces derniers se sont construits par essais-erreurs, sans mobiliser des « connaissances procédurales ». Dans certains métiers, c'est le « franchissement d'un seuil intuitif » qui déclenche l'action. Ce seuil n'est pas mesurable et il n'y a pas d'événement défini qui explique le passage à l'action : l'individu le décide « au feeling ». Il peut donc être différent d'une personne à une autre. Dans les processus relationnels, la prise de décision est délicate, car il n'y a pas de retour-arrière possible après une action. L'excès de précautions peut être néfaste. Ainsi, un enseignant ne va pas intervenir à chaque fois qu'un apprenant n'est pas totalement attentif, car il risquerait d'opposer à son action une hostilité grandissante. Un autre aspect de la prise de décision relève de la définition de la réalité : « les événements qui appellent une action résultent, dans la sphère des relations humaines, d'une construction mentale et souvent sociale, donc conflictuelle. Lorsque la reconnaissance d'un événement dépend du consensus d'un groupe, on saisit l'un des facteurs de paralysie de l'action : à l'incertitude qui peut habiter chacun s'ajoutent les divergences d'appréciation quant à la réalité de la réalité (Watzlawick, 1978). » (Perrenoud, 129-131).

Dans le cas de l'imprévu radical, il n'y a pas de réponse préétablie et il faut « improviser une réponse adéquate, sachant que l'improvisation ne naît pas de rien, qu'elle s'appuie sur un habitus, une formation, des ressources et les capacités qui en permettent la mobilisation judicieuse et rapide » (Perrenoud, 1999, 123).

Est-il possible d'apprendre à gérer l'imprévu ? Face à un imprévu relatif, il faut apprendre « à anticiper », « à chercher et à lire des signes précurseurs », « à identifier des événements significatifs », « à interpréter l'ensemble de la situation », « à élaborer une réponse appropriée », « à activer le processus de réaction » (Perrenoud, 1999, 134-138).

Face à un imprévu radical, « le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées » (Vergnaud, 1990 ; cité par Perrenoud, 1999, 139). Il n'est pas possible de prévoir l'événement et il faut agir de la moins mauvaise manière possible. Une analyse réflexive peut permettre de savoir quoi faire une prochaine fois. Selon Perrenoud, « elle peut avoir une autre ambition, plus centrée sur le fonctionnement du sujet : aider à comprendre et éventuellement à mieux maîtriser les mécanismes de l'improvisation réglée. » Ceci fait référence à l'expression paradoxale de Bourdieu (1980) : « nous improvisons dans l'illusion de la spontanéité, mais

sous le contrôle de notre habitus ». Cela signifie que deux individus distincts, dans une même situation, n'improviseront pas de la même manière, car ils sont différents. Selon Perrenoud, « le véritable imprévu fonctionne comme un révélateur de l'habitus dans ses " couches " les moins conscientes ». Il fait référence à la notion d'« inconscient " pratique " », définie par Piaget (1964). A propos du métier d'enseignant, Perrenoud propose de distinguer « quatre modalités de manifestation dans l'action de la partie la moins consciente de l'habitus :

- une partie des " gestes du métier " sont des routines qui, sans échapper complètement à la conscience du sujet, n'exigent plus la mobilisation explicite de savoirs et de règles ;
- même lorsqu'on applique des règles, lorsqu'on mobilise des savoirs, l'identification de la situation et du moment opportun relève de l'habitus ;
- la partie la moins consciente de l'habitus intervient dans la microrégulation de toute action intentionnelle et rationnelle, de toute conduite de projet ;
- dans la gestion de l'urgence, l'improvisation est réglée par des schèmes de perception, de décision et d'action qui mobilisent faiblement la pensée rationnelle et les savoirs explicites de l'acteur. » (Perrenoud, 1999, 140-141).

En définitive, face à un imprévu, qui fait apparaître un manque de compétence, l'individu a le choix de l'accepter, se former, modifier l'environnement ou laisser agir quelqu'un d'autre. Selon Perrenoud, l'imprévu fait partie de la structure du métier d'enseignant, qui doit « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1999, 124).

#### **2.4.1.3 Imprévu comme méthode d'apprentissage**

Huber et Chautard, quant à eux, « abordent l'imprévu comme un système de régulation des apprentissages » (Jean, 2008, 25). Leur travail de recherche est basé sur l'observation d'une dizaine d'enseignants en lycée professionnel. Huber et Chautard y ont étudié les situations d'incidents causées par des réactions non prévues d'apprenants en cours, ainsi que les réponses des enseignants (Jean, 2008, 33). Leur fil directeur a été « la gestion des imprévus dans la classe par l'exercice du jugement pédagogique » (Huber & Chautard, 2001, 10). La notion d'incident, dans leur travail, a progressivement été remplacée par celle d'imprévu (Jean, 2008, 34). Ce travail propose l'utilisation d'imprévus comme « une méthode d'apprentissage favorisant les activités cognitives, selon les types de gestion déployés par les enseignants. » (Jean, 2008, 33).

Les travaux d'Huber et Chautard (2001, 15-24) mobilisent quatre champs théoriques :

« - Le champ des sciences de l'éducation convoquant ainsi didactique et pédagogie, psychologie cognitive, notamment les concepts de représentation, de conflit cognitif et de conflit socio-cognitif. [...]

- Le champ de l'analyse des situations de travail : ils utilisent pour cela la didactique professionnelle (Pastré, 1997) et notamment le concept de structure conceptuelle de la situation. Deux autres concepts sont ainsi mis en œuvre, celui de réflexivité, partant du principe que la compétence professionnelle se construit dans l'action et que la formation doit s'ancrer dans l'expérience professionnelle. Le processus de réflexion en cours d'action (Schön, 1994) et sur l'action est une référence incontournable dans ce cas. Le concept de savoir d'action, (Barbier, 1996) lui, est convoqué pour repérer les modalités d'exercice du jugement pédagogique.

- Partant du postulat qu'une situation de cours dialogué est une situation complexe, le troisième champ pris en référence est celui de la complexité. La notion de crise est alors interrogée, dans le cadre de la pensée complexe développée par Edgar Morin » (Jean, 2008, 33-34).

- Le quatrième champ mobilisé est la pragmatique linguistique, le langage étant conçu comme « forme socialement essentielle de l'action » (Huber & Chautard, 2001, 22).

Huber & Chautard (2001, 129) qualifient l'imprévu comme étant « tout événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui a introduit une perturbation dans la leçon en cours. Cette déstabilisation conduit celui-ci à la recherche d'un nouvel équilibre, immédiat ou différé, qui peut être productif sur le plan cognitif. Ce nouvel équilibre est obtenu par l'exercice du « jugement pédagogique dans l'acte », le jugement pédagogique étant « l'exercice d'un diagnostic en situation de crise, suivi d'une décision visant à sortir de cette crise ».

Le vocabulaire mobilisé est révélateur : on remarque les termes négatifs utilisés pour qualifier l'imprévu : il aurait une nature perturbatrice et déséquilibrante et provoquerait une crise. Ceci laisse supposer qu'il doit être évité au maximum par une planification optimale de l'activité enseignante. Huber et Chautard (2001, 106) expliquent cette terminologie négative par le positionnement, non constructiviste, des enseignants interrogés : ces derniers considéreraient l'imprévu cognitif comme un grain de sable dans un rouage au lieu d'en faire « l'indice de la mise au travail des représentations des élèves ».

Concernant le jugement pédagogique, Huber et Chautard (2001, 129-132) le définissent comme agissant à trois niveaux : dans l'acte, sur l'acte et au niveau de l'expérience.

- Pendant le cours, « le jugement pédagogique dans l'acte est l'exercice d'un diagnostic en situation d'urgence face à des imprévus, suivi d'un traitement observable, en vue d'un nouvel équilibre relationnel et/ou cognitif » (Huber & Chautard, 2001, 130). Comme le diagnostic peut ne pas être pertinent et le traitement être immédiat ou différé, l'efficacité du jugement est discutable et entraîne une référence aux deux autres niveaux.
- Le jugement pédagogique sur l'acte consiste en une analyse réflexive, après le cours, sur ce qui a posé problème, et notamment les imprévus. Plus distancié, il permet d'améliorer le premier jugement (Huber & Chautard, 2001, 130).
- Le jugement expérientiel renvoie à des expériences du même type ou à des savoirs didactiques et pédagogiques. Il s'appuie sur la mémoire des situations pédagogiques, « à partir de la perception de problèmes identiques » et y répond par un traitement plus ou moins adéquat (Huber & Chautard, 2001, 130).

Pour Huber et Chautard (2001, 132), une analyse réflexive, faite par l'enseignant, peut conduire à mieux maîtriser la gestion des imprévus, et ainsi programmer ce qu'ils appellent « des zones potentielles d'imprévus », dont le but est de dynamiser le cours. Cela peut concerner le choix d'une leçon, où des imprévus vont surgir du fait des réactions des élèves, ou le choix de traitement effectué par l'enseignant (nature du document support, grande ouverture de la situation...). « Si un imprévu est par définition imprévisible, par contre une zone potentielle d'imprévus peut être suscitée, induite sciemment par la situation pédagogique proposée afin de dynamiser les apprentissages ». Nous voyons ici apparaître la notion d'imprévu organisé par l'enseignant, à des fins d'apprentissage. Cependant, la capacité d'un formateur à utiliser les imprévus demande un travail autour des représentations que le formateur se fait des imprévus (Huber & Chautard, 2001, 165). Huber et Chautard proposent une modélisation selon trois catégories : imprévu nécessaire, imprévu inévitable et imprévu exploitable (Jean, 2008, 36).

De plus ces auteurs définissent cinq « styles » de conduites de cours : « le cours à dominante fluide, le cours à caractère heurté, le cours à dominante informative/prescriptive, le cours digressif et le cours interactif à visée heuristique » (Huber & Chautard, 2001, 97-98). Les critères de différence entre ces types de cours « portent essentiellement sur la présence et le

traitement d'imprévu, la création de conditions d'apprentissage le type de discours tenu par l'enseignant et le type de situation éducative proposée par l'enseignant » (Jean, 2008, 36).

La modélisation proposée pour la gestion des imprévus se décline en trois temps : une marque de surprise qui peut amener à la déstabilisation ; l'établissement d'un diagnostic et d'une prise de décision ; une décision. Les types de décisions suivants sont définis : « requestionner pour prendre davantage d'informations, esquiver ou remettre à plus tard la résolution du problème soulevé, prendre une décision malheureuse (conduite inadaptée) ou heureuse (conduite adaptée) pour les apprentissages » (Huber & Chautard, 2001, 133).

En somme, selon Huber & Chautard (2001, 163), les imprévus permettent d'analyser l'activité cognitive des apprenants et détecter un conflit cognitif, un obstacle épistémique, une ouverture vers une plus grande complexité ou un conflit sociocognitif. L'imprévu est alors aussi une variable permettant à l'enseignant d'agir, pour piloter et intensifier l'activité cognitive. « Les auteurs expliquent que la répétition d'imprévus de même type peut produire des savoirs d'action, à condition qu'ils soient conceptualisés par jugement pédagogique sur l'acte, permettant ainsi de repérer et d'exploiter ces imprévus dans un but d'activité cognitive des élèves favorisant les apprentissages. Pour terminer, la compétence à repérer les imprévus passe par une mise en questionnement des représentations que l'enseignant se fait de l'imprévu. Quant à leur gestion, elle doit passer par un enrichissement de l'expérience, de savoirs d'action, de savoirs théoriques et de l'analyse de l'activité. » (Jean, 2008, 36-37).

#### **2.4.1.4 Imprévu didactique**

Bucheton (2009), pour sa part, compare la classe à « une scène où se déroule un jeu théâtral, en partie improvisé ». Selon elle, ce jeu comporte des éléments partagés, qui réorientent le récit et dont les significations se construisent « à la fois collectivement et de manière singulière pour chaque acteur » à travers ces éléments (Bucheton, 2009, 29). L'enseignant a à « faire co-construire un objet de savoir référent à un groupe d'élèves dans un temps et un espace donné » (Bucheton, 2009, 61). Des zones de déstabilisation seraient provoquées par des « savoirs non partagés ou du moins questionnables » (Bucheton, 2009, 29). Ainsi, nous référant à une analyse de séances de formation à la langue française, effectuée par Véronique Leclercq (1997), de l'imprévu peut apparaître entre formateur et stagiaires, et se manifester de diverses manières. Nous citerons des « malentendus amusants » liés à une communication non dénuée d'humour, des « dialogues de sourd » se manifestant par le silence des stagiaires et le

monologue du formateur, diverses « manifestations de malaise » chez les apprenants, liés à une incompréhension de ce que le formateur leur communique, ou l'« incohérence des échanges » (Leclercq, 1997, 289-292). Des ajustements pourraient être négociés, à ce niveau, dans un cadre de « médiation didactique » (Bucheton, 2009, 29). Des processus d'élaboration ou de réélaboration des significations seraient permis par des micro-ajustements contenus dans les propos de l'enseignant, « par l'ouverture d'un espace » où l'enseignant est présent ou pas, ou par un discours qui vise à amener les élèves à changer de posture et de registre cognitif, sans forcément aboutir à un résultat satisfaisant (Bucheton, 2009, 30).

Pour Jean (2011, 114), « des gestes d'ajustement à la situation, aux élèves et à l'enseignant lui-même permettraient d'ajuster les comportements aux imprévus survenant dans la situation ». Ils viseraient « à orchestrer la rencontre d'un cadre didactique préconçu et d'un contexte qui se découvre ». Dans une telle perspective, le malentendu est la forme la plus forte d'un ensemble de feedbacks sur lesquels l'enseignant se base pour ajuster son intervention. « Ces feedbacks le renseignent sur le niveau de partage d'éléments qui influent sur les conditions de l'interaction didactique : représentations de la situation, préconstruits culturels, savoirs en jeu, etc. » (Broussal & Bucheton, 2008, 4).

Selon Bénéïoun-Ramirez (2002), les imprévus didactiques sont associés à l'appropriation des savoirs. « Ils sont liés à un élément de savoir scientifique en jeu, un matériel expérimental (une panne), une difficulté d'apprentissage ou d'enseignement (par exemple, prévisions d'activités non réalistes sous les contraintes temporelles et matérielles de la séance) » (Bénéïoun-Ramirez, 2009, citée par Calmettes, 2010, 6). Les « anciens professeurs » rencontreraient plus d'imprévus didactiques que les « nouveaux professeurs », qui seraient plus confrontés à des imprévus pédagogiques, liés au comportement des élèves, à leur mission d'enseignant ou à la gestion du temps (Bénéïoun-Ramirez, 2009 ; citée par Pinelli, 2010, 19). Pour compléter la définition de l'imprévu, nous sommes amené à évoquer l'événement, qui est parfois associé au terme d'imprévu.

#### **2.4.2 Événement**

Pour définir l'événement, nous mobilisons l'approche de Zarifian et celle de Prestini-Christophe.

### **2.4.2.1 L'événement vu d'une approche organisationnelle**

Selon une approche par la sociologie des organisations, Zarifian (2000) définit les événements comme des « choses qui arrivent de manière non-prévisible, surprenante, en excès par rapport à la situation considérée comme " normale ", et en excès aussi par rapport aux connaissances immédiatement disponibles pour ceux qui doivent affronter l'événement ». Ces événements sont souvent considérés comme négatifs, car ils ne se déroulent pas comme ce qui avait été prévu, planifié et n'auraient pas dû se produire, selon « toute une tradition de pensée et un ensemble de pratiques d'entreprise ». Zarifian a pris le contre-pied de cette position en cherchant à considérer ces événements comme positifs et comme une opportunité pour apprendre. Cela l'a amené à distinguer deux catégories d'événements :

« - les événements-aléas, souvent appelés : dysfonctionnements, qui sont des événements subis, dont l'occurrence est involontaire. Exemple : une panne de machine ou une dérive qualité dans l'industrie, un client mécontent ou l'émergence d'un conflit dans un lieu public dans le tertiaire.

- les événements provoqués, qui relèvent de projets que l'on cherche à faire aboutir, mais qui comportent une dimension événementielle, parce que leur déroulement et leur aboutissement sont marqués d'incertitude. Par définition, ces projets introduisent de la nouveauté, nouveauté dont la prévisibilité sera toujours décalée par rapport à la réalisation effective. Exemple : le lancement d'un nouveau produit ou service pour des clients, l'introduction d'une nouvelle technologie, un projet d'amélioration de la qualité, etc. »

L'apport de Zarifian se situe sur un plan organisationnel. Il permet d'envisager des répercussions sur le contexte de la salle de formation du fait de modifications, non prévues, à un niveau macro ou méso système, comme une nouvelle législation ou l'absence fortuite d'un formateur. La catégorisation, que Zarifian fait des événements, peut vraisemblablement être transposée sur un plan pédagogique où certains imprévus survenant dans la salle peuvent être volontaires ou non, du point de vue du formateur.

### **2.4.2.2 Définition interdisciplinaire de l'événement**

Le concept d'événement apparaît aussi dans d'autres disciplines. Prestini-Christophe (2006) en évoque la présence dans plusieurs d'entre elles.

Selon elle, l'événement est mobilisé, dans un domaine culturel et artistique, pour rendre compte de l'inspiration de l'artiste et de son besoin d'expression (Prestini-Christophe, 2006,

21). L'événement est particulièrement présent dans la littérature, comme marquant le début d'une intrigue (Prestini-Christophe, 2006, 22)<sup>7</sup>.

En histoire, Prestini-Christophe évoque une nouvelle conception des événements, car l'importance n'est plus mise sur les événements « classiques », faisant référence à des dates, des rois ou des batailles, mais plutôt sur « leur construction dans le temps, l'effacement et la résurgence de leur signification » (Prestini-Christophe, 2006, 24).

En théologie, les événements ont un « pouvoir de révélation [...], de renversement du cadre de pensée et de croyance. C'est l'événement absolu, le miracle qui défie toute forme d'interprétation ». Ainsi, l'événement génère une nouvelle vision, une nouvelle compréhension chez les personnes concernées par lui (Prestini-Christophe, 2006, 24). La nouveauté de l'événement provient de ce qu'il est lui-même constitué par le passé ; il se situe dans une « chaîne d'histoire ». L'événement fondateur apporte un changement de rapports entre ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. Il est lié à la décision (Prestini-Christophe, 2006, 25).

En sciences de l'information et de la communication, on parle d'événement pour un fait qui peut potentiellement résonner chez les gens : il s'agit de l'« événement médiatique » (Prestini-Christophe, 2006, 26). Il peut apparaître de façon spectaculaire, mais il est toujours unique et singulier. Il se réfère à des effets ou un résultat (Prestini-Christophe, 2006, 27). L'événement a un rapport à l'action, qui relève de la réception de l'événement par les individus et d'un processus de co-production du fait des « conditions de production » (Prestini-Christophe, 2006, 27). L'événement a aussi une dimension temporelle et spatiale, qui le situe dans l'expérience des individus. Il est inattendu et crée une rupture (Prestini-Christophe, 2006, 27). Il peut n'exister qu'à un niveau individuel<sup>8</sup> mais aussi à un niveau collectif<sup>9</sup>, et les deux niveaux peuvent s'entrecroiser (Prestini-Christophe, 2006, 26-27).

En philosophie, Romano distingue le « fait intramondain » de l'« événemential » (Prestini-Christophe, 2006, 28). Le sens du fait intramondain provient de son existence à l'intérieur d'un contexte, alors que l'événemential « signifie rigoureusement, pour celui qui l'éprouve,

---

<sup>7</sup> Ernaux, A. (2000). *L'événement*. Paris: Gallimard.

<sup>8</sup> Événement biographique

<sup>9</sup> Événement médiatique ou historique.

l'avènement d'un nouveau monde » (Prestini-Christophe, 2006, 28) : il se définit sans causalité antérieure et « s'annonce, délié de tout conditionnement, comme sa propre origine » (Romano, 1998 ; cité par Prestini-Christophe, 2006, 28). Ainsi, « au niveau de la personne, l'événement ne peut être qualifié comme tel que par la personne elle-même », car c'est le bouleversement de son monde et de son cadre de référence qui donnera ce statut au fait vécu par la personne. L'événement peut exister sur un plan individuel ou collectif. Dans tous les cas, il crée une rupture. Cette rupture produit un changement et peut être observée par les modifications qu'elle apporte dans l'organisation de la société, la vie ou le comportement d'un individu. De ce fait, « il s'inscrit dans un rapport au temps et crée également de l'incertitude (notion de risque et de crise) » (Prestini-Christophe, 2006, 29).

De cet apport de Prestini-Christophe, nous retenons la part de créativité qu'est amenée à mobiliser la personne qui rencontre un événement imprévu. Cela est caractérisé par la compréhension de la situation, à court et long terme, qu'a à en avoir la personne concernée. L'événement n'est pas vécu de manière identique par chacun, et peut appeler la remise en question de certaines conceptions. On ne peut véritablement définir, de l'extérieur, ce qu'est un événement pour une personne, car cette définition ne peut en être faite que par celle-ci ; par contre, il est possible d'observer des modifications de comportement de cette personne. L'événement crée une rupture, plus ou moins importante, chez une ou plusieurs personnes et induit la notion d'incertitude.

### **2.4.3 L'incertitude selon Morin**

Selon Morin (1999, 43), nous avons quitté les certitudes et les croyances en un temps cyclique, qu'avaient les sociétés traditionnelles, qui cherchaient à en assurer le « bon fonctionnement », ainsi que les croyances du monde moderne autour d'un progrès. Nous sommes entrés dans une nouvelle phase, qui a découvert l'imprédictibilité du futur et « l'incertitude irrémédiable de l'aventure humaine ». Par conséquent, selon lui, les hommes ont à appréhender le futur autrement et affronter l'incertitude.

Morin définit quatre principes d'incertitude liés à la connaissance qui porte en elle-même le risque d'erreur, d'illusion (Morin, 1999, 46-47) :

- « Un principe d'incertitude cérébro-mental, qui découle du processus de traduction/reconstruction propre à toute connaissance ;

- Un principe d'incertitude logique. Selon la formule de Pascal si clairement : « ni la contradiction n'est marque de fausseté, ni l'incontradiction n'est marque de vérité ».
- Un principe d'incertitude rationnel, car la rationalité, si elle n'entretient pas sa vigilance autocritique, verse dans la rationalisation ;
- Un principe d'incertitude psychologique : il y a l'impossibilité d'être totalement conscient de ce qui se passe dans la machinerie de notre esprit, lequel conserve toujours quelque chose de fondamentalement inconscient. Il y a donc la difficulté d'un autoexamen critique pour lequel notre sincérité n'est pas garantie de certitude, et il y a les limites à toute auto-connaissance. »

Les hommes ont à « comprendre l'incertitude du réel », savoir et appréhender la part du possible encore invisible dans le réel, au lieu de s'adapter dans l'immédiat à une réalité apparente qui n'est peut-être qu'une vision simpliste de la réalité plus complexe (Morin, 1999, 47). La conscience de l'incertain peut permettre à une connaissance pertinente d'exister. Prendre conscience de la complexité, c'est accepter l'impossibilité de tout connaître et de tendre vers un compromis entre le plus grand bien et le moindre mal.

Morin définit quatre principes d'incertitude au sein de l'écologie de l'action : la « boucle risque-précaution » comportant les deux principes liés, la « boucle fins-moyens » et la « boucle action-contexte » (Morin, 1999, 48-49). La boucle risque-précaution allie, malgré leur contradiction, le principe de risque et celui de précaution, qui sont à la fois nécessaires et complémentaires. La boucle fins-moyens s'explique par l'interaction des fins et des moyens, qui peuvent s'influencer jusqu'à se pervertir l'une l'autre, et aboutir à un résultat heureux malgré des actions perverses ou l'inverse. La boucle action-contexte indique que l'action échappe à la volonté de son auteur, du fait des inter-rétro-actions dans le milieu où elle apparaît. Trois conséquences peuvent émerger de l'action menée : « l'effet pervers », « l'inanité de l'innovation » et « la mise en péril des acquis obtenus ». Notre cadre théorique étant défini, nous allons maintenant présenter la méthode et la méthodologie employée dans notre recherche.

### **3 Méthode et méthodologie**

Cette partie traite de notre positionnement scientifique et de notre stratégie de recherche.

#### **3.1 Positionnement scientifique de notre recherche**

Nous définissons notre positionnement scientifique, selon trois pôles : positionnement disciplinaire, conception de l'objet et choix en termes d'identité de chercheur.

##### **3.1.1 Positionnement disciplinaire**

Pour clarifier notre positionnement disciplinaire, nous avons cherché à circonscrire le champ des disciplines que nous mobilisons (Albarello, 2004, 47-48). Ainsi, nous avons fait appel principalement aux sciences de l'éducation, car nous faisons référence au cadre théorique du *teacher thinking* pour appréhender la façon qu'ont des formateurs de penser et définir leur action. De plus, comme nous nous intéressons à l'imprévu dans les situations de formation, nous avons mobilisé diverses approches d'imprévu en situation éducative : la technique des incidents critiques de Flanagan, l'approche de l'imprévu comme objet de formation selon Perrenoud, l'imprévu comme méthode d'apprentissage selon Huber & Chautard sur un plan pédagogique, l'imprévu didactique selon plusieurs auteurs. L'association du terme « imprévu » à la notion d'événement, dans la formulation « événement imprévu », nous a amené à clarifier cette notion. Nous nous sommes positionné sur un plan organisationnel grâce à Zarifian et sur un plan interdisciplinaire mêlant sciences de l'information, philosophie, religion et littérature par l'approche de Prestini-Christophe. Le regard philosophique de Morin sur l'incertitude a complété la définition de l'imprévu.

Quelles relations existent entre les disciplines que nous mobilisons ? Develay (2001, 55-59) présente trois manières de concevoir les relations entre des disciplines : « pluridisciplinaire », « interdisciplinaire » et « transdisciplinaire ».

L'approche pluridisciplinaire fait intervenir plusieurs disciplines avec des particularités, des méthodes différentes et des concepts spécifiques (Develay, 2001, 55). Le risque de cette approche, selon lui, est un aveuglement de chaque discipline, du fait de leur imperméabilité les unes aux autres. Cela nous a fait rejeter cette approche.

L'approche transdisciplinaire nécessite l'usage de savoirs qui dépassent les frontières des disciplines. Bien que nous trouvons cette approche intéressante par son objectif de

comprendre la complexité du monde, elle nous a semblé trop compliquée à appréhender, compte-tenu du temps dont nous disposions.

L'approche interdisciplinaire au moyen du concept de multiréférentialité de Ardoino (2000, 254-260) permet de conjuguer des regards différents en visant la complémentarité entre des approches disciplinaires hétérogènes les unes aux autres (Develay, 2001, 56-57). Elle nous a semblé adaptée à notre recherche. En effet notre objet de recherche, l'imprévu, ne peut être « susceptible de transparence » (Ardoino, 2000, 255) ; il est éminemment complexe. Il ne semble pas qu'il puisse être décomposé en éléments simples et reconstruit en apportant une connaissance entière de l'objet, à l'instar de l'approche des sciences positivistes (Ardoino, 2000, 254-255). De plus, le cadre théorique du *teacher thinking* fait apparaître la notion de décision. Les décisions prises par un acteur, qu'il soit enseignant ou formateur, ne peuvent être expliquées par les théories de la décision, car il existe une multiplicité des buts, « souvent contradictoires » dans les situations d'enseignement, et les divers impératifs à ménager par cet acteur l'amènent à être confronté à des dilemmes (Riff & Durand, 1993, 97-98). Ainsi une approche interdisciplinaire, comme « parti pris épistémologique » nous semble être appropriée à notre recherche, avec un risque d'approximation ou de confusion des concepts, inhérent à cette approche. Nous allons maintenant définir notre conception de l'objet de recherche.

### **3.1.2 Conception de l'objet**

Pour ce faire, nous présenterons, d'abord, la logique de référence et, ensuite, les modes de raisonnement et d'argumentation.

#### **3.1.2.1 Logique de référence**

Notre approche interdisciplinaire implique une logique de conjonction, car nous cumulons des apports théoriques différents pour éclairer notre objet. Par exemple, nous faisons appel aux travaux de Perrenoud et Zarifian pour comprendre la dimension d'imprévu de l'événement par des regards différents qui nous semblent être complémentaires. Un choix logique d'exclusion nous semble incompatible avec notre positionnement.

#### **3.1.2.2 Modes de raisonnement et d'argumentation**

Notre approche implique un mode de raisonnement et d'argumentation dialogique, car il « permet de reconnaître les phénomènes où il faut lier des termes antagonistes, voire contradictoires, pour appréhender leur réalité » (Morin, 2000, 16). La notion de dilemme qui

apparaît dans le cadre du *teacher thinking* nous amène à penser qu'une dimension d'antagonie doit être prise en compte.

Durant la recherche, nous avons cumulé un mode de raisonnement déductif, inductif et abductif. En effet, la lecture de divers écrits scientifiques nous a permis de prendre connaissance de certains savoirs et cela a inscrit notre recherche dans une approche déductive. Le choix de l'imprévu comme objet de recherche a impliqué d'utiliser l'observation comme méthodologie de recherche. Le contact avec le terrain de recherche a ainsi inscrit notre travail dans une induction et nous a sensibilisé à différents aspects que nous n'avions pas envisagés du fait de nos lectures. Cela a concerné, en particulier, l'organisation du dispositif de formation, qui, comme nous le verrons, est individualisé. De plus, en faisant de l'observation directe, nous avons été amenés à analyser les informations recueillies, parfois en temps réel. Ainsi, notre mode de raisonnement a été aussi abductif, car notre réflexion a évolué durant le travail, par un aller et retour entre terrain et théorie (Anadon & Guillemette, 2007, 34-35). Notre questionnement, en particulier, a évolué au contact du terrain, comme nous le présenterons en cinquième partie.

### **3.1.3 Posture de chercheur**

Après la conception de l'objet, nous avons aussi à définir notre posture de recherche. Celle-ci n'a pas été celle d'un praticien-chercheur, car nous ne sommes pas actuellement formateur en exercice et n'avons jamais exercé ce métier, de façon rémunérée. Nous sommes actuellement en reconversion professionnelle et notre ancien métier, informaticien en informatique de gestion, n'a aucun rapport apparent avec notre sujet de recherche. Ainsi nous n'avons pas été en situation de conflit potentiel entre deux activités professionnelles, comme ceux qui effectuent une recherche sur leur terrain professionnel.

La question de notre reconversion a-t-elle pu néanmoins intervenir à un autre niveau ? Il est vrai que notre recherche d'une nouvelle activité professionnelle a été sous-jacente. En ce sens, la phrase de Lavergne, « l'activité de recherche ressource et ré-orienté l'activité professionnelle », nous évoque la raison et le but de notre inscription en Master 2 : acquérir une nouvelle professionnalité (De Lavergne, 2007, 29-30). Notre première motivation a été de nous changer nous-même : nous développer pour nous redéfinir autrement (De Lavergne, 2007, 31-32).

Concernant la façon dont nous avons mené la recherche : Nous n'avons pas cherché à établir des règles et des invariants. Nous nous sommes positionné dans une recherche herméneutique, centrée sur l'interprétation et la recherche de significations (Cardinet, 1977 ; cité par De Landsheere, 1982 ; cité par Astolfi, 1993 ; 6). Notre recherche a été sous-tendue par un but de connaissance (Cardinet, 1977 ; cité par De Landsheere, 1982 ; cité par Astolfi, 1993 ; 6). Nous avons cherché à comprendre la réalité de la situation d'enseignement face à l'imprévu : comment un formateur réagit face à l'imprévu. Nous nous situons donc dans une recherche interprétative, sur un versant herméneutique (Delorme, 1982 ; cité par Astolfi, 1993, 6). Nous avons cherché à comprendre ce qui se joue, du point de vue du formateur, dans les situations de formation face à des imprévus, d'un point de vue descriptif (Sprenger-Charolles et al., 1987 ; cité par Astolfi, 1993 ; 6-7, 10-11). Cette approche est liée à notre subjectivité et a demandé ainsi de la vigilance de notre part (De Landsheere, 1982 ; cité par Astolfi, 1993 ; 6).

Notre recherche s'inscrit dans une approche constructiviste, que Mucchielli (2005, 11-15) définit selon huit principes :

- selon le « principe de la construction de la connaissance », « la connaissance n'est pas un donné mais une construction ». On ne cherche pas la vérité mais à découvrir ce qui convient au but visé ;
- suivant le « principe de la connaissance inachevée », « la connaissance scientifique ne peut prétendre être parfaite ». Elle est fonction du « système scientifique qui permet de la faire émerger » ;
- selon le « principe de la convenance de la connaissance plausible », « la connaissance n'est que relative à ce qui convient pour l'action ». On ne cherche pas à faire correspondre parfaitement la « découverte » à une « connaissance « vraie » » ;
- suivant le « principe de la consonance et de la reliance », on recherche des réponses pour faire apparaître des consonances là où des dissonances apparaissent et on recherche des relations formant des « ensembles fonctionnant en totalité » ;
- selon le « principe téléologique », « on ne peut pas séparer la connaissance construite des finalités attachées à l'action de connaître. » La connaissance est construite par un « acte cognitif » intentionnel et elle dépend de l'objectif de recherche ;
- suivant le « principe de l'expérimentation de la connaissance », « la connaissance est totalement liée à l'activité expérimentée et donc vécue du sujet ». « La connaissance ne peut être le résultat d'une réception passive, mais, au contraire, est le produit de l'activité

d'un sujet. » C'est ce que le sujet expérimente qui produit le « réel connaissable ». Ce dernier ne peut être conçu indépendamment de l'expérience du sujet ;

- selon le « principe de la connaissance par l'interaction », « la connaissance est le fruit d'une interaction du sujet connaissant et de l'objet de connaissance » ;
- suivant le « principe de la récursivité de la connaissance », « la connaissance établie et le processus de connaissance qui l'établit se structurent réciproquement ». La connaissance est liée à ce qu'elle élabore. Elle « est à la fois un processus et un résultat ».

Dans cette perspective, nous avons considéré la subjectivité et l'intersubjectivité comme des moyens et non pas comme des obstacles à la construction des savoirs (Anadon & Guillemette, 2007, 28). « Le postulat d'objectivité qui implique l'indépendance de l'observateur et de l'observé ne peut plus constituer un critère de légitimation de la (ou des) méthode(s) scientifique(s) des connaissances actionnables » (Le Moigne, 2012, 8). Notre expérience vécue devient ainsi le concept central du cadre de compréhension et d'analyse de la réalité que nous percevons (Anadon & Guillemette, 2007, 29). Cette subjectivité est à la fois notre singularité et notre source de création (Donnay & Charlier, 2002, 77).

Notre formation initiale en sciences dures nous a donné un certain ancrage positiviste. Même si, depuis celle-ci, certaines activités nous ont ouvert à une autre manière de réfléchir, nous nous sommes rendu compte avoir eu tendance, particulièrement en Licence et Master 1, à prendre les écrits théoriques pour « argent comptant ». Cette prise de conscience nous a permis de prendre plus de recul et de penser une théorie comme susceptible d'être remise en cause.

De plus, nous avons été attentif à nos jugements plus ou moins conscients sur le comportement du formateur et des stagiaires. Ainsi, nous avons ressenti certaines gênes : cela était généré par le comportement de certains stagiaires du Site2 qui avaient tendance à parler fort, se déplacer dans la salle et avoir une « activité en pointillé » ; nous nous sommes senti plus à l'aise, quand les stagiaires avaient un comportement correspondant à ce qui est attendu, en étant concentrés sur leur travail. Nous avons aussi été gêné en prenant conscience qu'un formateur privilégiait certains stagiaires et qu'une formatrice passait relativement peu de temps auprès des stagiaires en mettant en avant un appel à leur autonomie, car cela ne correspondait pas à notre conception égalitariste du travail de formateur vis-à-vis des stagiaires. Néanmoins, dans un second temps, nous avons mieux perçu une difficulté liée à la

manifestation de la compétence du formateur, grâce à la lecture d'un texte de Zarifian<sup>10</sup> et à des informations recueillies en entretien. Nous nous sommes rendu compte de la professionnalité de la formatrice, aidé en cela par la relecture d'un texte de Perrenoud<sup>11</sup>. Nous avons pu alors nous détacher des émotions nous traversant. Nous nous sommes aussi questionné sur l'écho que pouvait avoir chez nous les sentiments de colère et d'impuissance évoqués par un formateur, en entretien. Nous nous sommes parfois demandé quel serait « le bon » comportement qu'un formateur devrait avoir pour être efficace, et nous nous sommes rendu compte que cela faisait référence à notre propre recherche de professionnalité.

## **3.2 Stratégie de recherche**

Nous allons maintenant aborder notre stratégie de recherche en présentant les critères de scientificité, puis le choix de l'observation comme méthodologie et outil principal de recueil de données. Nous évoquerons ensuite notre entrée sur le terrain, la collecte des données et leur analyse.

### **3.2.1 Critères de scientificité**

Tout au long de notre recherche, nous avons cherché à questionner les critères de scientificité de notre démarche, définis par Lincoln et Guba<sup>12</sup> : crédibilité, transférabilité et confirmabilité.

La crédibilité est définie par notre présence régulière sur le terrain, durant plus de deux mois. Nous avons observé vingt et une séances de formation. Les discussions en fin de cours avec les formateurs ont permis de compléter les informations observées et, parfois, de confirmer certaines impressions. Un entretien semi-directif auprès de chaque formateur a permis d'approfondir les données recueillies. Cette combinaison de plusieurs recueils de données apporte une meilleure triangulation. Deux limites sont liées au recueil des données. La première provient du fait que les observations ont majoritairement porté sur le travail d'un formateur : Les séances portant sur son activité ont été au nombre de seize sur les vingt et une au total. L'observation des autres formateurs a donc été assez peu importante proportionnellement. L'autre limite est liée au moyen choisi pour recueillir les données : en effet, pour une qualité optimale de celles-ci, il aurait été préférable de filmer les séances et de

---

<sup>10</sup> Zarifian, P. (2001). Objectif compétence. Paris : Editions Liaisons. 65-69.

<sup>11</sup> Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. Education permanente. 140, 123-144.

<sup>12</sup> Cours de Mehdi Boudjaoui, intitulé « recherches dans les systèmes de formation »

confronter les formateurs aux sources. Nous développerons plus loin les raisons de cette façon de faire. Le choix des séances à observer a été déterminé par l'intersection des possibilités offertes par l'organisme de formation avec les possibilités permises par notre planning de formation en Master 2. Notre choix, concernant la durée de recueil de données, a été motivé par l'estimation du temps qui nous est paru nécessaire pour exploiter les données et terminer l'écriture du mémoire pour le milieu du mois de juin.

La transférabilité correspond à la possibilité que la recherche soit poursuivie par quelqu'un d'autre que nous. Pour cela, nous avons tenté de décrire nos conceptions, en explicitant les limites liées aux jugements que nous avons eus.

La confirmabilité renvoie à la cohérence de la situation décrite et les décisions que nous avons prises. Nous avons noté nos observations sur un cahier et les avons traitées au moyen de fichiers excel, pour nous aider à discerner des tendances dans les façons de faire des formateurs. Les déplacements et temps consacrés aux stagiaires qui y sont inscrits constituent des données relativement neutres. La limite de ce recueil provient de notre propre limite à mesurer précisément les durées. Nous allons maintenant expliciter le choix de l'observation comme méthode de recueil de données.

### **3.2.2 Choix de l'observation**

C'est notre objet de recherche, l'imprévu, qui a entraîné le choix de l'observation, comme méthodologie et technique de recueil de données. En effet, nous avons voulu appréhender directement les imprévus surgissant dans une salle de formation. Cela visait à éviter une « reconstruction de la réalité » par une mise en conformité du formateur, interviewé, à ce qui est acceptable (Arborio & Fournier, 1999, 22). Cela a permis d'éviter d'ajouter la subjectivité du formateur, difficilement cernable, à la nôtre.

Selon Arborio & Fournier, deux critères de pertinence sont importants dans la délimitation du terrain : Le premier critère est la « pertinence sociale » (Arborio & Fournier, 1999, 28), qui concerne l'adéquation du terrain avec l'objet de la recherche. Ainsi, le choix de nos observations s'est porté sur des séances de formation, situées dans le cadre d'une salle de formation et marquées par une certaine interaction entre les différents participants. Le second critère est la « pertinence pratique » (Arborio & Fournier, 1999, 29), qui concerne l'aspect matériel de l'observation : en effet, « on ne peut observer directement qu'une situation limitée, une unité de lieux et d'actes significative par rapport à l'objet de recherche, facile

d'accès à un regard extérieur et autorisant une présence prolongée » (Arborio & Fournier, 1999, 25). Nous avons focalisé notre attention sur le formateur, durant les séances de formation, afin de comprendre ce qu'il pense face aux imprévus qui surgissent dans la situation et comment il agit en conséquence.

Concernant le mode d'observation, il aurait été préférable de filmer les situations de formation et de confronter les formateurs aux traces. Ayant rencontré de nombreux refus d'organismes de formation, nous n'avons pas voulu gêner l'accès à un terrain acceptant notre présence en tant qu'observateur, en évoquant la possibilité d'effectuer des enregistrements, indépendamment des considérations techniques et du temps nécessaire ensuite à l'exploitation des données recueillies. D'un point de vue technique, filmer aurait nécessité un matériel important : un grand nombre de caméras positionnées de manière à capter tous les mouvements des formateurs, fort mobiles ou filmer caméra sur l'épaule. Vu la configuration des lieux, cela aurait gêné les mouvements du formateur et des stagiaires, en limitant leur espace et en détournant potentiellement l'attention de ces derniers de leur apprentissage. De plus, nous pensons qu'il aurait été compliqué de filmer les femmes maghrébines portant majoritairement un voile. Cela nous aurait gêné et aurait peut-être rejailli sur notre façon de filmer. De plus, le niveau sonore du formateur le plus longtemps observé rendait l'enregistrement difficile aussi. Enfin, concernant l'exploitation des traces, une difficulté majeure aurait été le temps : le temps limité des formateurs et celui dont nous disposions.

Nous avons eu à « choisir un rôle social » (Arborio & Fournier, 1999, 30) pour justifier notre présence à l'intérieur du groupe de formation : le rôle d'observateur. Notre participation à la vie du groupe a été limitée : comme nous nous intéressions au formateur, nous ne pouvions pas tenir un rôle de formateur, ni celui de stagiaire, qui auraient contrarié nos objectifs de recherche (Arborio & Fournier, 1999, 30). Nous avons tenu à être discret, pour limiter l'effet perturbateur, non évitable, de notre présence au sein du groupe (Arborio & Fournier, 1999, 31). Ainsi, nous nous sommes tenu dans un angle de la salle, position permettant aussi d'avoir une vue d'ensemble la plus large possible. Nous sommes resté assis à cette place durant les séances, afin d'éviter de gêner le formateur et les stagiaires, en attirant l'attention sur nos déplacements.

La relation entre observateur et observé est marquée par l'intersubjectivité. En effet, en tant qu'observateur d'une situation, nous savons que nous influençons, sans le vouloir, la situation

(Arborio & Fournier, 1999, 17-18). En tant qu'observateur présent dans une salle de formation, nous devenons inséparable de tout ce qui peut s'y produire, sans le vouloir. Nous faisons partie de l'interaction entre les différents intervenants. Ainsi, nous nous sommes rendu compte, lors de la dernière observation sur le second site, que notre situation nous plaçait en remplaçant du formateur, quand deux stagiaires nous ont demandé si c'était la pause. Le formateur était absent car il faisait passer des tests dans une salle voisine.

### **3.2.3 Entrée sur le terrain**

C'est par la rencontre avec la responsable pédagogique de l'organisme, que nous avons eu notre premier contact avec le terrain. Celle-ci a accepté notre demande d'observer des séances de formation RSB. Nous ne lui avons pas demandé d'informations précises concernant le dispositif, pour appréhender la recherche d'un regard neuf. La durée du déroulement de l'observation a été déterminée selon les possibilités de plages de formation accessibles à nous, en rapport avec le planning du Master2 et d'une limite que nous nous sommes fixé pour avoir le temps d'exploiter les données et écrire notre mémoire. Ainsi, nous avons commencé nos observations à la mi-février pour terminer fin avril, à raison de deux séances par semaine environ.

Nous avons demandé à la responsable pédagogique, qu'elle transmette notre demande auprès des formateurs et des stagiaires. Certains ont été prévenus. Nous devions initialement observer le travail de deux formateurs. Le formateur de mathématiques a refusé notre présence et le formateur de français l'a acceptée. Plus tard, une formatrice en français est intervenue à l'horaire initialement prévu pour le formateur. Nous l'avons appris en arrivant, ce jour-là, et avons demandé l'accord de cette dernière pour effectuer nos observations, ce qu'elle a accepté. Enfin, la formatrice, responsable de la formation est revenue d'une longue absence, à la fin de notre période d'observation, et a accepté notre demande, elle aussi.

Nous nous sommes présenté aux différents formateurs comme étudiant en Master 2, en évoquant plus ou moins la notion d'imprévu auprès de certains, et nous avons insisté sur l'absence de jugement que nous visions (Arborio & Fournier, 1999, 39). Nous nous sommes présenté aussi à la majorité des stagiaires, selon les possibilités données par leur présence et la place laissée par le formateur à cette présentation. Nous avons eu à préciser notre non-participation en tant que formateur à certains stagiaires et notre posture de non-jugement, particulièrement à une stagiaire du site1 qui se sentait espionnée. Le formateur présent nous y

a aidé. Hormis elle, nous n'avons pas perçu de gêne liée à notre présence, car ils ont continué leur travail. Nous avons suspecté un impact sur une stagiaire, car son comportement nous semblait étrange<sup>13</sup>. Nous en avons demandé confirmation au formateur, mais il l'infirmée. Nous avons noté que certains semblaient manifester du respect pour nous, alors que d'autres semblaient se demander à quoi nous servions.

A la fin de chaque séance, nous avons attendu les formateurs, pour ne pas donner l'impression d'être juste intéressé par le recueil des données et leur marquer de l'intérêt. Cela visait aussi à rendre notre présence agréable (Arborio & Fournier, 1999, 39) et nous a d'ailleurs permis de recueillir certaines confidences. Nous leur avons parfois posé quelques questions, nous permettant de mieux appréhender le contexte (Arborio & Fournier, 1999, 40).

#### **3.2.4 Collecte des données**

Au début de la recherche, ne connaissant pas le contexte, nous avons cherché à observer à la fois ce que font le formateur et les stagiaires : nous avons l'idée que certains moments d'inactivité, de bavardages chez ces derniers pourraient avoir des répercussions sur l'activité du formateur, mais, rapidement, nous nous sommes rendus compte que les répercussions visibles étaient peu nombreuses. Dans un souci d'efficacité, considérant le temps limité dont nous disposions, nous nous sommes centré sur l'observation des faits et gestes du formateur.

Notre idée de départ, avant d'arriver sur le terrain, était qu'un imprévu surgirait le plus souvent des situations d'interaction entre le formateur et le groupe : nous avons, comme référence, une formation en présentiel, de type plutôt magistral. La formation, à laquelle nous avons eu accès, s'est avérée être de type individualisé, ce qui a limité le nombre des interactions du formateur avec le groupe des stagiaires. Les relations y ont été majoritairement interpersonnelles. Nous avons alors noté l'importance des déplacements du formateur dans la salle et nous nous sommes centré, autant que possible, sur notre perception de ces mouvements, des paroles du formateur et du temps passé avec chaque stagiaire (Arborio & Fournier, 1999, 49). Nous avons modifié la grille d'observation, prévue avant l'entrée sur le terrain, au fur et à mesure de notre familiarisation avec le contexte (cf. annexe1). Nous avons noté les déplacements et temps passés par le formateur, à partir de la seconde séance d'observation sur les deux sites. Nous avons noté des bribes de discours du formateur que nous entendions, pour pouvoir l'étudier et en faire éventuellement émerger une signification

---

<sup>13</sup> Il s'agit de la stagiaire que nous évoquerons dans la sous-partie discipline et que nous avons nommée Sophie.

(Arborio & Fournier, 1999, 52-53). La difficulté majeure de perception provenait du niveau sonore particulièrement bas du formateur, principalement observé. Nous nous sommes efforcé de noter ce que nous pouvions. Notre situation le permettait, puisque nous étions assis à une table (Arborio & Fournier, 1999, 54). Il nous a été parfois difficile de comprendre immédiatement le travail effectué par le formateur, car nous n'avions pas un accès visuel au support papier en cours de correction, mais notre niveau de connaissances en français nous y a aidé, les tâches étant relativement simples.

Nous avons complété les observations par un entretien semi-directif, réalisé auprès des trois formateurs observés, pour vérifier nos perceptions et recueillir leur vision de leur travail, principalement sous l'angle des décisions qu'ils prennent. Nous pensions initialement recueillir ces informations par entretien non directif, en posant une question aux formateurs sur les imprévus rencontrés et les décisions prises en rapport. Dans un second temps, nous avons étoffé les questions (cf. annexe 2). Ces entretiens ont duré, respectivement trente-huit minutes, une heure six minutes et une heure quarante et une minutes.

### **3.2.5 Vers l'analyse**

Au fur et à mesure, à la relecture de nos notes, nous avons ajouté des réflexions personnelles sur notre cahier ou dans des fichiers word (Arborio & Fournier, 1999, 60) et fait des liens avec les concepts du cadre théorique, en gardant à l'esprit, notre objet, l'imprévu. Cela nous a amené à trier les situations observées (Arborio & Fournier, 1999, 67-68). Nous avons exploité les données chiffrées issues des observations par la mobilisation de tableaux Excel. Nous avons calculé un temps théorique que le formateur aurait consacré à chaque stagiaire s'il n'avait que cette activité, pour une durée de cours de trois heures et un nombre de stagiaires de quinze personnes. Cela nous a permis de faire des comparaisons. Nous avons utilisé une analyse thématique pour traiter les entretiens. Nous allons maintenant évoquer le terrain de recherche.

## 4 Présentation du terrain

Nous commencerons par présenter le dispositif observé. Puis, nous exposerons l'organisation de la salle de formation. Nous évoquerons ensuite le public concerné par le dispositif et nous terminerons cette partie par une présentation des formateurs.

### 4.1 Dispositif RSB

Nous avons effectué notre recueil de données dans un dispositif de formation RSB<sup>14</sup>, au sein d'un organisme de formation de la région lilloise.

Par souci d'anonymat, nous resterons assez flou sur les spécificités de cet organisme et des formateurs et formatrices y intervenant. Nous avons renommé, dans les retranscriptions d'entretien : F1 à F3 les formateurs observés, Sn les stagiaires (n compris entre 1 et 19), et A1 ou A2 les personnes travaillant à l'accueil sur les deux sites. Nous appellerons site1 et site2, les deux sites de l'organisme où nous avons effectué nos observations. Les informations présentées ci-dessous sont issues de nos observations et des échanges avec les formateurs.

La formation RSB proposée par l'organisme comporte théoriquement des séances en français, en mathématiques et en informatique. Nos observations dans la salle de formation ont concerné uniquement des séances consacrées à l'apprentissage / réapprentissage du français, sur le site1 et le site2, où nous nous sommes intéressé au travail du formateur avec les stagiaires.

Le dispositif de formation est individualisé, car chaque stagiaire travaille individuellement, à l'écrit, sur un dossier de quelques pages, comportant des exercices autour d'un thème bien précis. Le formateur circule dans la salle et vient corriger les dossiers, à la demande des stagiaires ou à son initiative ; il peut aussi les remobiliser. Selon les définitions de Jezegou, la formation est de type « ouvert » et « flexible » (Jezegou, 1998, 54). En effet, elle s'appuie sur des apprentissages en autoformation et avec tutorat dans les locaux de l'organisme de formation ; elle est organisée en « libre-service » avec un accès, pour chaque personne, à un espace ressource situé dans la salle de formation ainsi qu'un accompagnement pédagogique par un formateur présent durant la séance entière.

---

<sup>14</sup> Réapprentissage des savoirs de base

Une évaluation des stagiaires est effectuée lors de leur inscription, afin de déterminer si la formation RSB correspond à leur besoin. Une seconde évaluation, plus fine, est effectuée ensuite, lors du premier cours. Elle permet, aux formateurs, de connaître le niveau des stagiaires et de définir les dossiers à travailler durant le parcours de formation.

La formation fonctionne sur un principe d'entrée - sortie permanente des stagiaires. Le cycle de formation est de 300 heures, renouvelable une fois, en théorie. Chaque séance dure environ trois heures trente minutes, avec une pause d'une vingtaine de minutes. Il y a environ vingt heures de cours par semaine, ce qui signifie que les stagiaires n'ont pas cours toute la journée et/ou tous les jours de la semaine. Le planning est effectué au mois et les horaires des cours peuvent varier, d'une semaine à l'autre. Plusieurs formateurs interviennent en français sur la formation RSB, chaque semaine, et l'une d'eux est responsable de la formation. Comme plusieurs formateurs interviennent chaque semaine sur la formation en français, cela signifie que ceux-ci ne savent pas précisément le travail effectué par les stagiaires durant la séance précédente. Un dossier individuel permet de pallier à cela. Chaque stagiaire a à y noter ce qu'il a fait durant chaque séance, sur un cahier prévu à cet effet et fourni par l'organisme. Le formateur doit le signer en fin de cours, afin de vérifier l'avancement réalisé et d'en garder une trace.

Le règlement de l'organisme indique certaines règles à respecter par les stagiaires concernant l'usage des formations, d'une manière générale, et, en particulier, les horaires et le comportement de travail. En cas de non-respect de ce règlement, une lettre d'avertissement peut être envoyée à l'initiative de la formatrice responsable de la formation ou de la directrice pédagogique, dans un premier temps. Cela a été notamment le cas, durant notre période d'observation, pour un jeune homme présent à la première séance d'observation qui n'avait manifestement pas travaillé, et pour une jeune femme qui s'était battue durant une pause, selon les informations que nous avons recueillies. Une seconde lettre peut être envoyée et, dans un troisième temps, le stagiaire peut être exclu. Il est attendu que les stagiaires soient présents à toutes les séances. Cela n'est pas forcément le cas et nous avons pu constater qu'ils étaient, entre six et dix-huit à assister aux cours, les jours de notre présence dans la salle. Nous avons constaté qu'ils étaient moins nombreux durant les vacances de février.

## 4.2 Organisation de la salle de formation

L'espace ressource, dans la salle de formation, est matérialisé par la présence d'un ensemble de dossiers d'exercices, qui sont accessibles aux personnes. Ces dossiers sont des livrets de plusieurs pages proposant des exercices qui comportent, chacun, une consigne d'utilisation et un ou plusieurs exemples. Ils sont rangés sur des étagères, dans des bibliothèques ou des armoires, et sont classés par discipline, mathématiques ou français. Sur certaines étagères, des dictionnaires et des manuels (Bescherelle, par exemple) sont posés. Les dossiers sont regroupés par thème dans des boîtes, et, au sein de celles-ci, par niveau de difficulté dans des chemises transparentes. Les dossiers y sont présents en plusieurs exemplaires, afin de permettre à plusieurs stagiaires de travailler sur un même dossier en même temps. Les stagiaires écrivent directement sur le dossier, généralement au crayon de bois.

Sur le site1, onze ordinateurs sont disposés contre les murs de la salle ; ils peuvent être utilisés par les stagiaires pour travailler sur des sites internet spécialisés ou faire des recherches, de vocabulaire par exemple. Sur le site2, il existe une salle informatique qui est susceptible d'être utilisée occasionnellement. Cela n'a jamais été le cas durant nos observations. Sur les deux sites, la salle de formation n'est pas affectée exclusivement à l'activité de RSB. Elle peut servir aussi pour d'autres formations. Néanmoins, les formations RSB ont toujours lieu dans la même salle.

Un tableau blanc est présent, mais il est rarement utilisé par les formateurs. Les salles de formation comportent deux ou trois ensembles de tables, autour desquels travaillent les stagiaires. D'un cours à l'autre, ils ont tendance à s'asseoir à la même table et, à la même place si c'est possible. En début de session, ils prennent le dossier qu'ils n'ont pas terminé et qu'ils ont laissé sur place à la fin du cours précédent. Ceux qui n'ont plus de travail en cours commencent un nouveau dossier pris dans l'espace ressource, en demandant éventuellement au formateur. Les autres poursuivent le travail en cours. Tous rangent le dossier à la place prévue, à la fin du cours. Certains attendent les indications du formateur pour commencer leur activité. Les stagiaires ont accès aux étagères et peuvent choisir sur quel dossier travailler. Néanmoins, dans les faits, il nous semble que c'est souvent le formateur qui donne ou indique un dossier à travailler.

D'un point de vue administratif, les stagiaires ont à signer, durant la séance de formation, une feuille d'émargement qui est vérifiée par le formateur. Elle justifie leur présence et leur

permet de recevoir une indemnité, en fin de mois, sauf ceux qui sont envoyés en formation par leur employeur. Les stagiaires doivent demander l'accord du formateur, en cas de départ anticipé de la salle, justifié par un rendez-vous (médecin, employeur...). Ce dernier signe alors une attestation et accompagne le stagiaire jusqu'à l'accueil de l'organisme, où l'attestation est déposée. En cas de retard important, le stagiaire doit présenter au formateur, un justificatif obtenu auprès de l'accueil de l'organisme. Quelques stagiaires, en ayant fait la demande par écrit, sont autorisés à quitter la formation avant l'horaire de fin, pour aller chercher leurs enfants à l'école.

### **4.3 Stagiaires**

Le public du dispositif est composé d'hommes et de femmes, français et étrangers, âgés d'au moins 18 ans. Aucun d'eux n'est en situation d'analphabétisme car la formation, étant individualisée, nécessite un minimum d'autonomie de leur part. Théoriquement, les stagiaires doivent savoir parler et écrire le français. Dans les faits, il semble que la connaissance de l'alphabet et des chiffres soit le minimum requis pour accéder à la formation.

Théoriquement, la répartition entre français et migrants doit être équilibrée et un certain nombre de jeunes de moins de vingt-six ans doivent participer à la formation. Dans les faits, nous avons observé que le groupe des apprenants du site1 comporte presque exclusivement des personnes étrangères, alors que la proportion des deux populations est à peu près égale sur le site2.

Les groupes observés sont hétérogènes à tout niveau : origine des personnes (français, migrants de nationalité européenne, africaine ou asiatique), âge (18 à 55 ans), niveau (de la maîtrise de l'alphabet jusqu'à un bon niveau permettant la compréhension de textes d'une à plusieurs pages ou la maîtrise de règles de grammaire (accord du participe passé, etc.)). Il nous semble que le niveau en français des apprenants est compris entre la fin de maternelle et la fin du cycle secondaire en formation initiale. Une stagiaire d'origine maghrébine sur le site1 et une stagiaire française sur le site2 ont manifestement un niveau suffisant pour être en APP<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Atelier de Pédagogie Personnalisée

Les stagiaires sont orientés par Pôle Emploi, une Maison de l'emploi ou un PLIE<sup>16</sup>. Un petit nombre<sup>17</sup> d'entre eux travaille, et leur présence est liée au financement de la formation par leur employeur.

#### **4.4 Formateurs**

Nos observations ont porté principalement sur le travail du formateur F3, qui est intervenu majoritairement durant notre période d'observation, en remplacement de la responsable de formation absente quelques mois. Nous avons observé son travail durant huit séances sur chaque site. F3 a environ 47 ans et est employé en CDI, 28 heures par semaine. Il est titulaire d'une licence en sciences de l'éducation obtenue au CUEEP en 2010-2011. Depuis l'obtention de son diplôme, il a travaillé en accompagnement de publics de bas niveau. Habituellement, il intervient principalement sur des formations en entreprise.

Nous avons observé aussi, durant une séance, une formatrice expérimentée, que nous nommerons F1, qui intervient occasionnellement sur la formation RSB du site2. Elle est titulaire, elle aussi, d'une licence en sciences de l'éducation au CUEEP et nous a dit avoir travaillé pendant dix ans en alphabétisation. Elle est vacataire et intervient, au sein de l'organisme, sur des groupes variés : histoire-géographie auprès de CAP, formation RSB ou FIJ<sup>18</sup>.

Enfin, nos observations ont porté aussi sur le travail de la formatrice responsable de la formation, à son retour d'absence de plusieurs mois. Nous la nommerons F2. Elle a une formation initiale d'institutrice en Belgique, a suivi le cursus de la licence SEFA au CUEEP et travaille depuis près de dix dans l'organisme. Elle a un CDI de 35 heures par semaine.

Nous allons maintenant préciser notre questionnement, qui a évolué au contact du terrain.

---

<sup>16</sup> Plan Local d'Insertion Professionnelle

<sup>17</sup> deux à trois sur chaque site

<sup>18</sup> Formation Insertion Jeunesse

## 5 Questionnement

Le cadre théorique du *teacher thinking*, que nous avons mobilisé pour cette recherche, est centré sur les prises de décision d'enseignants durant la planification et l'interaction avec les élèves. Nous nous sommes intéressé plus particulièrement aux décisions prises durant la phase d'interaction face aux imprévus. Notre idée première, en abordant ce travail, était que la gestion des interactions avec le groupe serait la plus grande source d'imprévus pour le formateur. Nous considérons aussi qu'un formateur, avec une certaine expérience, serait plus à l'aise avec l'enseignement-apprentissage de notions qu'il maîtrise, qu'avec le comportement inattendu de certains stagiaires, en difficulté ou peu motivés par l'activité d'apprentissage. C'est ainsi que nous pensions initialement nous focaliser sur la dimension relationnelle de l'imprévu que Huber & Chautard (2001, 129) ont défini comme étant « tout événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui a introduit une perturbation dans la leçon en cours ».

Notre contact avec le terrain a fait évoluer ce questionnement. En effet, l'organisation du dispositif observé est différente de celle des classes, à partir desquelles la conceptualisation du *teacher thinking* a été élaborée, puisque le dispositif de formation est individualisé. Chaque stagiaire travaille individuellement, à son rythme, à l'écrit sur un dossier d'exercice. D'après nos observations, chaque stagiaire ne traite généralement pas le même dossier que les autres, pendant un cours. Cela signifie qu'il n'y a pas une activité unique orientée par le formateur, mais autant d'activités d'apprentissage qu'il y a de stagiaires présents dans la salle. Ainsi, les relations didactiques n'ont jamais eu lieu entre le formateur et le groupe des stagiaires, pendant notre présence, mais uniquement à un niveau interindividuel. La centration du travail sur l'écrit a favorisé un travail de réflexion chez les stagiaires et limité les échanges verbaux avec le formateur, même parfois lors de la correction du travail effectué. Des questions, susceptibles de provoquer un imprévu pour le formateur, lui ont été posées. Néanmoins, certains stagiaires n'en ont pas posé ou peu. Le nombre des interactions entre le formateur et le groupe a été faible. Celles-ci ont plutôt été liées à des motifs organisationnels : le formateur sortant de la salle, informant de la suppression du cours de mathématiques ou distribuant des plannings.

Au début du recueil de données, nos observations ont porté uniquement sur le travail effectué par F3. Celui de F1 a été observé au milieu de notre période d'observation et celui de F2, à la

fin. C'est donc principalement les observations du travail de F3 qui ont nourri l'évolution de notre questionnement. Durant les séances observées, un seul formateur était présent dans la salle de formation. Il pouvait répondre aux questions qui lui étaient posées ; mais, son temps était principalement occupé à la correction de fiche ou à l'accompagnement du travail de certains stagiaires. Les corrections de fiche ont été généralement individuelles, mais il est arrivé trois fois, durant notre temps de présence, qu'une correction soit faite simultanément pour deux stagiaires qui avaient travaillé sur le même dossier. La correction s'est passée habituellement ainsi : le formateur a lu le dossier rempli par le stagiaire, à son rythme ; il a pu ne pas parler si les réponses étaient correctes et juste indiquer un signe OK ou une signature en bas de la page corrigée. F3 a eu tendance à lire en silence, en utilisant son stylo bille pour suivre la lecture. F2 a eu tendance à lire à voix basse, en utilisant plutôt son doigt qu'un stylo bille pour suivre la lecture. Les formateurs sont intervenus oralement, en cas d'erreurs. De ce fait, l'interaction a été là aussi limitée : c'est comme si l'échange entre les personnes était filtré par l'écrit. Le stagiaire « parlait par écrit » et le formateur répondait en écrivant un signe en cas de résultats corrects et par une intervention orale dans le cas contraire. De plus, l'observation des échanges verbaux a été rendue difficile par le niveau sonore employé par le formateur F3, le plus longtemps observé, qui rendait son discours difficilement audible. Enfin, Huber & Chautard avaient relié l'imprévu à des marques de surprise ou d'étonnement chez l'enseignant. Nous avons peu observé ce genre de démonstration chez F3, qui nous est apparu peu expressif.

Notre questionnement a porté aussi sur la définition pratique des imprévus, qui n'ont pas eu la lisibilité que nous attendions. Ils nous ont semblé être souvent d'ordre organisationnel, comme par exemple lors du départ anticipé d'un stagiaire pour un rendez-vous professionnel ou médical. Le formateur a eu alors à l'accompagner, quitter la salle de formation pour une durée généralement équivalente à une quinzaine de minutes et interrompre son travail en cours. Il nous a semblé que les imprévus organisationnels étaient plus visibles car ils interrompaient systématiquement l'activité didactique du formateur. Cela nous a donné le sentiment d'être, nous-même, en situation d'imprévu, du fait de cet accès réduit aux situations didactiques. De plus, nous ne devons pas considérer les imprévus de notre point de vue mais de celui des formateurs. La question que nous nous sommes posée a été : si un stagiaire marque toujours un même type de difficulté, le formateur vit-il cela comme un imprévu ? Quelqu'un qui n'évolue pas confronte-t-il le formateur à de l'imprévu ou est-ce le contraire ?

Ainsi, quand F3 a évoqué, en termes de « c'est monstrueux », la rapidité de compréhension d'une stagiaire lituanienne, il nous a semblé que cela n'était pas habituel et relevait donc de l'imprévu. La difficulté de l'accès à l'intégralité des situations didactiques nous a amené à utiliser l'observation des déplacements et des temps consacrés aux différents stagiaires par le formateur, comme entrée pour rechercher une logique dans l'activité des formateurs qui n'apparaîtrait pas immédiatement. Ainsi, le fait que la formation soit individualisée nous a amené à nous demander s'il y a une logique dans les déplacements que font les formateurs dans la salle, en passant d'un stagiaire à l'autre. Circulent-ils dans un ordre défini ? Peuvent-ils apporter une attention équitable aux stagiaires ? Leur faut-il passer plus de temps auprès de certains ? Leur faut-il privilégier un apprentissage approfondi ou un survol de chaque stagiaire ?

Chaque formateur a fait référence à un ou plusieurs choix difficiles pour lui, dans son activité. Ces choix ne sont pas du même ordre pour chacun et nous semble refléter une préoccupation différente. Pour la formatrice F2, responsable de la formation, la décision principale semble se poser, en amont, au niveau des stagiaires à accepter en formation. En théorie, d'après elle, le cahier des charges de la formation spécifie que les personnes doivent savoir parler et lire (F2, 735-736). Cela signifie donc qu'il faudrait ne pas accepter, en formation, des personnes françaises avec un niveau très bas et des personnes étrangères qui ne parleraient ou ne comprendraient pas suffisamment le français. D'un autre côté, comme nous l'a dit le formateur F3 : il faut un minimum de quinze stagiaires en cours pour que la formation soit rentable du point de vue économique du centre de formation. Or, nous avons pu nous rendre compte que les stagiaires ne sont pas présents à toutes les séances, comme ils le devraient théoriquement. Le nombre de personnes présentes lors d'un cours est toujours imprévu, dans une certaine mesure. En conséquence, un plus grand nombre de personnes doit être sélectionné pour espérer obtenir le nombre requis à chaque cours. Malgré cela, dans les faits, sur vingt et une séances observées au total, neuf cours comportaient le minimum requis de quinze stagiaires. Pour obtenir un quota suffisant, selon F2, certains stagiaires ont été acceptés alors qu'ils ne semblaient pas correspondre exactement aux critères requis, en termes d'autonomie et de capacité à lire, écrire et comprendre. Nous pensons ainsi à un jeune français, âgé d'environ dix-huit ans, présent à chaque cours sur le site<sup>2</sup>. Il a effectué un parcours scolaire normal, selon une référente RSA connaissant son frère et sa sœur. Cependant, il ne maîtrise pas les sons et les syllabes, et son niveau nous semble être inférieur

à un niveau CP dans le système scolaire français. Il y a aussi une femme guinéenne, présente régulièrement sur le site<sup>1</sup>, qui n'a jamais été scolarisée dans son pays d'origine et qui connaissait juste l'alphabet à son arrivée. Un homme algérien, inscrit sur les cours du site<sup>2</sup>, nous semble aussi en grande difficulté. Il a travaillé sur des dossiers, où il faut écrire un mot correspondant à une image, par exemple « oie » ou « oiseau ». Il nous a paru peu évoluer et F3 nous a dit se demander s'il a été scolarisé dans son pays d'origine. Nous évoquerons, enfin, une femme lituanienne, qui, à son arrivée, nous semblait savoir très peu parler français et qui fait de gros progrès, selon F3. De plus, selon ce formateur, il existe d'autres contraintes qui émanent des financeurs : un équilibre entre le nombre de français et de migrants en formation (F3, 844-846) et un pourcentage de jeunes de moins de vingt-six ans (F3, 853). Cela peut amener à accepter des personnes dont le comportement peut être préjudiciable aux autres stagiaires. Ainsi, lors du premier cours où nous étions présent sur le site<sup>1</sup>, nous avons constaté le comportement d'un jeune français, quasi somnolent par moments et semblant plus intéressé par son téléphone portable que par le dossier sur lequel il était censé travailler.

D'après le cahier des charges de la formation, le travail des apprenants est un travail écrit. D'un point de vue plutôt organisationnel, F2 dit d'ailleurs qu'un travail à l'oral ne fait pas partie de ce qui lui est demandé de faire (F2, 584). Cependant, en acceptant en formation des personnes migrantes en situation de quasi alphabétisation ou des personnes françaises avec des lacunes énormes, se pose la question, d'ordre plus pédagogique et didactique : comment aider ces personnes à progresser réellement en français sans faire de l'oral ? L'oral étant le moyen de communication dans la vie courante et dans la formation, une place peut-elle, néanmoins, lui être donnée ? Quelles compétences ont alors les formateurs dans ce champ d'action non prévu par le cahier des charges ? Nous verrons que chaque formateur a un regard différent.

Une autre question concerne la place du silence pour un travail écrit. Faut-il favoriser le calme dans la salle et/ou autoriser les discussions qui permettraient de développer une dynamique de groupe avec une aide mutuelle des apprenants entre eux ? Faudrait-il faire de la discipline ? De plus, est-il parfois possible de mettre en place une activité commune, malgré l'hétérogénéité du groupe et l'organisation du dispositif ? Nous allons maintenant présenter les résultats obtenus.

## 6 Résultats

Nous commençons cette présentation des résultats en tentant d'adapter la définition de la planification dans ce contexte particulier de formation. Nous présenterons ensuite les résultats de l'analyse des déplacements et temps mesurés. Une troisième sous-partie exposera les répercussions de caractéristiques des stagiaires sur l'activité des formateurs. Une quatrième sous-partie traitera du rapport à l'oral et une cinquième sous-partie de la notion de discipline. Nous terminerons cette présentation des résultats par les routines, l'improvisation et l'imprévu positif.

### 6.1 Planification

Un programme de formation est défini pour chaque stagiaire, à son entrée en formation. Au début du cycle de 300 heures de formation, chaque stagiaire passe une évaluation qui met en évidence ses lacunes et permet d'établir une liste de fiches répondant aux besoins de formation induits. Normalement, cette liste est inscrite sur le dossier individuel du stagiaire, qui lui est fourni en début de formation et qui le suit durant tout son cycle de formation. A la fin de chaque cours, le stagiaire y écrit ce qu'il a effectué durant la séance et le fait signer par le formateur. Cela permet à l'apprenant de savoir où il en est dans son parcours et de se questionner sur son avancement (F2, 913-914). Le dossier individuel est aussi un outil pour réduire l'imprévisibilité du fonctionnement du dispositif. En effet, comme plusieurs formateurs interviennent en parallèle sur le dispositif de formation, un formateur peut ne pas savoir ce qui est arrivé au cours précédent, concernant la présence des stagiaires et de leur avancement. Le dossier individuel lui permet ainsi de connaître le travail effectué dans les séances précédentes, de vérifier l'avancement des stagiaires et les fiches d'exercice déjà validées. Dans ce contexte particulier, le programme de formation ne doit pas être confondu avec la planification, comme nous avons été tenté de le faire initialement.

Selon le cadre théorique du *teacher thinking*, la planification renvoie à la préparation d'un cours par un enseignant. Cette activité porte sur des contenus à enseigner, des objectifs pédagogiques et des stratégies d'enseignement à un groupe d'élèves (Wanlin, 2009, 90). Elle se déploie à partir d'une anticipation basée sur des éléments incomplets et imprécis, et porte sur des événements incertains, du fait de l'imprévisibilité des comportements des apprenants et de la nature de l'interaction (Riff & Durand, 1993, 89). Ensuite, durant

l'interaction avec le groupe des élèves, l'enseignant ajuste ce qu'il a préparé, selon les réactions de ceux-ci et sa souplesse d'adaptation.

Dans la formation RSB étudiée, la situation est différente car le formateur ne fait pas cours à l'ensemble des stagiaires présents. Il accompagne individuellement le travail que chaque stagiaire fait, à l'écrit, sur des dossiers d'exercices issus de l'espace ressource de la salle de formation. Les relations pédagogiques sont exclusivement interindividuelles. Dans ce contexte, la planification n'existe pas véritablement au sens du *teacher thinking*, où elle est directement liée à la préparation de la transmission d'un savoir par un enseignant à un groupe d'élèves, en interaction. Dans une formation individualisée, c'est l'apprentissage par les stagiaires qui est valorisé et, dans la formation observée, cet apprentissage est effectué à partir des dossiers de l'espace ressource. Une part non négligeable du travail du formateur consiste alors en la gestion de la présence des dossiers dans l'espace ressource et en la connaissance qu'il en a. Cela correspond, à notre avis, à une transposition partielle de l'activité de planification dans le contexte d'une formation individualisée. Durant le cours, le formateur accompagne le travail individuel, en répartissant son temps entre les personnes présentes et des tâches plus administratives.

Selon F2, responsable de la formation, l'espace ressource n'existait pas initialement, et les formations RSB avaient lieu dans des salles potentiellement différentes à chaque cours. Les formateurs apportaient en cours des « paquets énormes » d'exercices en tentant de prévoir les niveaux de toutes les personnes susceptibles d'être présentes et d'anticiper leurs besoins de formation. Si les formateurs détectaient un besoin de formation auquel aucun exercice prévu ne pouvait répondre, ils avaient alors à sortir de la salle pour aller faire des photocopies. Cela impliquait une absence du formateur durant une période relativement longue, vu l'écart entre les salles de formation et la photocopieuse. Cela demandait aussi un effort physique aux formateurs à cause du nombre de marches à parcourir, si cela était répété (F2, 25-34). Le nombre des stagiaires et l'hétérogénéité de leurs niveaux étaient ainsi susceptibles de générer de nombreux imprévus dans l'activité des formateurs. Ces facteurs mettent en évidence les limites de la gestion de l'imprévu dans cette situation. Cela nous semble correspondre à ce que Perrenoud appelle « travail prohibitif » (Perrenoud, 1999,126-127) et « essoufflement de l'anticipation » (Perrenoud, 1999,131), dans la tentative de faire face aux imprévus. Perrenoud évoque d'ailleurs la nécessité d'une réflexion sur l'action humaine dans ce type de situation.

Nous ne savons pas précisément qui a décidé de l'affectation d'une salle fixe au dispositif RSB, mais cela n'a pu avoir lieu sans l'intervention de la responsable de formation. En effet, ce dispositif est le seul de l'organisme de formation à être effectué dans une même salle à ce jour. Selon F2, l'affectation d'une salle déterminée et la mise en place d'un espace ressource ont permis de mieux gérer les imprévus, en mettant à disposition du formateur, directement dans la salle, un ensemble de dossiers d'exercices et d'évaluations. Ces dernières accélèrent la détermination du niveau des stagiaires et facilitent ainsi leur mise en activité, d'après F2. Cet accès facilité à des supports variés limite l'apparition d'imprévus (F2, 18-25). Les déplacements des formateurs hors de la salle, pour effectuer des photocopies, sont moins nombreux et le nombre de documents qu'ils ont à amener à chaque séance est fortement réduit, par rapport à l'organisation précédente (F2, 25-34). Ainsi, le centre ressource permet, aux formateurs, de « rebondir plus rapidement », en disposant de documents susceptibles de répondre à une difficulté manifestée par un stagiaire (F2, 25-34). Notre première impression d'observateur face au dispositif a d'ailleurs été qu'il n'y avait pas d'imprévu, car le formateur ne manifestait pas de surprise et semblait maîtriser la situation.

L'espace ressource est complété par internet. F2 cite l'accès à internet comme moyen de répondre rapidement à un besoin manifesté par un stagiaire, sur le site<sup>1</sup> où des ordinateurs sont accessibles dans la salle. Elle dit connaître des sites internet qui permettent de faire des « exercices rapides » ou à partir desquels elle peut imprimer des ressources (F2, 47-57). Ainsi, par exemple, nous avons constaté que F3 a progressivement orienté une femme espagnole vers un travail sur internet, au fil des séances. Nous avons remarqué aussi que, durant un cours, F2 a détecté, au travers de la correction d'un exercice, une difficulté autour du son « on » chez une jeune guinéenne. Cette femme avait écrit le mot « compote » : « coupote ». F2 a d'abord vérifié que la stagiaire n'avait pas déjà effectué un travail à ce sujet. Elle a, ensuite, cherché un exercice, dans les boîtes du centre ressource, puis sur internet, et a imprimé les quatorze pages trouvées, qu'elle a données à la stagiaire environ trois minutes plus tard. La difficulté de la stagiaire a correspondu à un imprévu pour F2, qui ne pouvait l'avoir prévu et a élaboré une réponse appropriée (Perrenoud, 1999, 138). Les différentes actions, qu'elle a menées à la découverte de cette difficulté, nous semblent renvoyer à « des schèmes de traitement non réfléchis » (Perrenoud, 1999, 138) et caractériser la compétence de la formatrice dans ce type de situations. Cela nous évoque aussi la notion de « compétences

incorporées » (Leplat, 1995, 102-103). La maîtrise d'internet favorise ainsi la réactivité et l'efficacité des formateurs.

Des dossiers spécifiques d'exercices peuvent aussi être fournis à certains stagiaires, en complément de l'espace ressource et d'internet. Ainsi, pour un cours, F3 a préparé un dossier, spécialement pour un jeune français en grande difficulté sur le site<sup>2</sup>. Son niveau très bas et son évolution limitée présentent un caractère imprévu dans ce dispositif. Sachant que le formateur peut difficilement consacrer un temps prolongé à ce stagiaire du fait du fonctionnement du dispositif, F3 a effectué un travail de retour réflexif sur son action et s'est investi dans la création d'un document, réalisé en dehors du temps du cours. Nous nous demandons si cette préparation, outre le fait d'aider l'apprentissage du stagiaire, visait aussi, chez F3, à améliorer son sentiment de confiance et de sécurité face à l'incertitude (Riff & Durand, 1993, 88). Nous allons maintenant nous intéresser au traitement des données mesurées.

## **6.2 Conception de la formation et expérience des formateurs**

À l'aide de notre montre, nous avons mesuré, approximativement, le temps que les formateurs ont consacré à chaque stagiaire, durant chaque cours. Cela visait à comprendre l'effet d'imprévus d'ordre didactique ou organisationnel, liés au nombre de stagiaires présents ou résultant, par exemple, de questions posées au formateur. Cette mesure a concerné une fois sur le site<sup>2</sup> la formatrice F1, deux fois sur chaque site la formatrice F2, et sept fois sur chaque site le formateur F3. Nous présentons ci-dessous les résultats pour chacun des formateurs.

### **6.2.1 Formatrice F1**

Nous avons observé la formatrice F1, remplaçante occasionnelle sur le dispositif, pendant une séance sur le site<sup>2</sup>. Cela signifie que l'observation réalisée n'est pas véritablement représentative ; néanmoins, nous n'avons pas noté de contradiction entre l'observation de ses actions et son discours recueilli en entretien.

Nous avons constaté que la formatrice F1 a circulé dans la salle pour aller voir un stagiaire après l'autre. Elle a dit d'ailleurs : « j'essaie d'aller voir un petit peu tout le monde pour être sûre qu'ils avancent. Je n'attends pas qu'ils aient fini un document » (F1, 209-210). F1 a ainsi consacré au moins quelques instants à chacun des seize stagiaires présents durant le cours. Les deux personnes, à qui elle a consacré le moins de temps, ont été un homme et une femme, français, considérés par tous les formateurs comme étant plus à l'aise dans l'apprentissage. Il

semblerait d'ailleurs que le niveau de la femme corresponde à un APP, mais qu'elle refuse catégoriquement de quitter la formation RSB. L'homme devait arrêter la formation fin avril.

La répartition du temps passé par F1, durant le cours, est présentée dans le tableau 1. La majorité des seize stagiaires ont ainsi été suivis par elle pendant dix à vingt minutes. Il est à noter qu'elle n'a jamais passé plus de vingt minutes auprès d'un stagiaire et qu'elle a consacré un temps même minime à tous les stagiaires présents ce jour-là.

F1 nous a dit qu'elle s'est insérée dans le groupe et y a circulé, comme ce qu'elle fait habituellement (F1, 30-31). Elle a passé environ 161 minutes avec les stagiaires sur leurs corrections de dossier. Elle a ainsi consacré près de 90%<sup>19</sup> du temps de la séance, au suivi individuel des stagiaires, en essayant de répartir son attention et en tenant compte du niveau des personnes (F1, 210-211). Rapporté au nombre de stagiaires présents, cela revient à une moyenne de 10,8 minutes passées avec chaque stagiaire, ce qui est assez proche de la moyenne théorique de 12 minutes<sup>20</sup>, que le formateur serait susceptible de consacrer aux stagiaires et qui ne tient pas compte de problèmes susceptibles de survenir. Les deux moyennes étant proches, il y a donc cohérence entre l'action observée de F1 et son discours.

Cette décision de passer un moment, même petit, avec chacun, demande une organisation personnelle, selon elle (F1, 217). Elle ajoute, d'ailleurs, qu'elle n'atteint pas toujours cet objectif. L'organisation de son travail, à laquelle elle fait référence, nous semble demander, d'une part, de connaître les stagiaires, le niveau de départ des personnes ou certaines habitudes comme les départs anticipés habituels de certains, afin de prévoir et d'anticiper, pour agir en conformité avec sa conception du travail. Durant le cours, cela l'a amenée à suspendre un travail en cours avec un stagiaire, pour prêter attention, environ une minute, au travail effectué par une stagiaire dont elle n'avait pas vu le travail et qui partait de manière anticipée, à 11h15 au lieu de 12h30. Cela a constitué un imprévu pour elle, car elle a dit qu'elle avait oublié que cette stagiaire partait toujours plus tôt. Elle a répondu à cet imprévu en interrompant sa tâche en cours pour se focaliser quelques instants sur un contrôle succinct du travail effectué par la stagiaire sur le départ. Nous détectons ainsi une faille dans l'action de la formatrice : elle n'est pas une machine, qui vérifierait automatiquement en début de

---

<sup>19</sup> En considérant que le temps de la séance, hors pause, est de trois heures.

<sup>20</sup> Moyenne théorique calculée pour une durée théorique du cours de trois heures et un nombre théorique de stagiaires égal à quinze stagiaires.

séance quels stagiaires voir en priorité, ou qui pourrait cumuler plusieurs facteurs de « veille » comme l'horaire de départ et le niveau de l'apprenant. Néanmoins, F1 a su réagir avec « bon sens » pour pallier ce manque (Perrenoud, 1999, 127).

D'autre part, concernant la façon dont la formatrice s'organise, il nous semble qu'elle doit être attentive à tout ce qui se passe dans la salle pour détecter des « baisses de régime » ou des signes de difficulté rencontrés par certains stagiaires. Elle cite aussi un besoin de réactivité dans son organisation personnelle : « il faut intervenir assez vite, quand même, pour pouvoir pas les mettre en défaut ou en échec » (F1, 243-244). Limiter le sentiment d'échec chez les stagiaires semble ainsi important pour elle dans son travail. Peut-on comprendre que lorsqu'elle évite aux stagiaires de s'enfermer dans des erreurs, elle s'évite une surcharge de travail, venant perturber son organisation ou vise-t-elle plutôt une meilleure efficacité de son action qui est de permettre aux stagiaires de faire des progrès ?

F1 cite un imprévu, survenu pour elle, du fait de l'arrivée d'une nouvelle stagiaire sans qu'elle en ait été prévenue, ce qui est inhabituel selon elle (F1, 13-14). Elle a découvert la nouvelle stagiaire en circulant dans la salle et en voyant que celle-ci ne faisait rien (F1, 30-32). Or, selon l'organisation du dispositif, un stagiaire ne devrait jamais se trouver sans activité, d'après elle. En effet, l'évaluation initiale détermine une liste de dossiers, auxquels les stagiaires peuvent se référer, s'ils ont terminé un dossier d'exercice et si le formateur n'est pas disponible pour le corriger (F1, 32-36). F1 parle ainsi « d'habitude à prendre » pour les stagiaires (F1, 36). Elle évoque l'absence du dossier individuel de la personne qui lui aurait indiqué son niveau et les dossiers à travailler (F1, 16-25). Face à cet imprévu, la formatrice a immédiatement réagi en donnant une évaluation à la stagiaire, grâce au centre ressource. Ainsi, elle a mis rapidement la stagiaire en activité, sans avoir à l'accompagner par des apports d'ordre didactique (F1, 42-51). Cela nous semble relever d'un schème de comportement organisationnel, qui lui a permis, automatiquement et efficacement, de favoriser le travail de la stagiaire, tout en lui permettant de continuer son activité auprès des autres stagiaires.

F1 a évoqué aussi un sentiment de malaise à la découverte de cette personne sans activité (F1, 39-40) et elle a relié cela à l'imprévu de la situation : « j'étais pas prévenue ; j'aime bien que ça soit organisé » (F1, 40). Ainsi, le fait d'organiser son activité lui permettrait de limiter les imprévus et de se sentir plus à l'aise. Il nous semble, en tout cas, que sa manière de travailler

lui demande plus d'énergie que si elle ne cherchait pas à anticiper. Une seconde cause du malaise ressenti par elle nous semble liée à un sentiment de ne pas avoir fait correctement son travail, du fait de ne pas avoir remarqué la personne sans activité dès le début du cours. Elle semble avoir éprouvé un certain sentiment de culpabilité et parle de « conscience professionnelle » (F1, 55). Ainsi, elle dit s'être « rattrapée à la pause », en expliquant à la stagiaire qu'elle n'était pas informée de son arrivée, comme habituellement dans ce type de situation, afin de lui faire comprendre pourquoi elle l'avait laissée sans activité (F1, 52-59). Pourtant, nous avons vu que l'attente de la stagiaire a duré environ dix minutes après l'arrivée en salle, ce qui n'est pas catastrophique et la mise en activité a été très rapide.

Selon nos observations, c'est la formatrice F1 qui a choisi généralement quel stagiaire elle allait voir durant le cours, même si certains la sollicitaient. Elle leur a alors demandé d'attendre, et elle a été voir un autre stagiaire d'abord. Elle nous a expliqué cela par la prise en compte du niveau de difficultés des gens, qu'elle évalue et hiérarchise. Elle a tenté ainsi de répondre en priorité à ceux chez qui elle a détecté un plus grand besoin de formation ou un soutien particulier : « je privilégie les personnes en grande difficulté, qui ont besoin d'explication, qui ont besoin d'être un peu encouragées » (F1, 212-213). Il nous semble remarquer, d'après ces paroles, un glissement de la perception du besoin chez elle : il est d'abord ressenti chez des stagiaires, puis chez elle : « ils ont besoin qu'on soit là [...] on a besoin de les encourager » (F1, 215-216) : ainsi, elle ne dit pas qu'elle essaie de répondre à ce besoin par des encouragements. Cela nous semble montrer une certaine identification de sa part aux difficultés des stagiaires.

Un aspect imprévu, voire imprévisible, valable pour tous les formateurs, est le nombre de stagiaires présents en cours. Il a varié entre dix et seize sur le site 1, et entre six et dix-neuf sur le site 2, les jours où nous étions présent dans la salle. Selon F1, son action dépend de ce critère, auquel elle cherche à s'adapter. Elle dit ainsi privilégier les personnes moins autonomes, quand elle n'a pas la possibilité de vérifier l'avancement de chaque stagiaire (F1, 222-223). Son organisation personnelle n'est pas figée, car elle essaie à la fois de répondre à la demande pour éviter le blocage de certains et de s'intéresser à chacun (F1, 230-238). Elle s'efforce ainsi de prendre en compte les personnes plus introverties qui ne demandent pas d'aide, et de ne pas se faire happer par d'autres qui auraient tendance à la solliciter beaucoup (F1, 235-244). Il nous semble que la conception qu'elle a de son travail est d'apporter une aide aussi égale que possible à chaque stagiaire, en tenant compte de tout ce qui peut arriver

durant le cours (F1, 227). Elle justifie cela par le fait qu'elle intervient rarement en formation RSB.

Durant le cours, à plusieurs moments, elle a cité le nom d'une ou de plusieurs personnes qu'elle souhaitait voir ensuite. Cela nous a semblé correspondre à un schème de communication réflexive chez elle, qui lui permet d'organiser son temps en dressant une sorte de liste de travail restant à effectuer. Cela lui permet aussi de rester vigilante aux priorités qu'elle définit et qui l'aident à limiter les imprévus. Simultanément, cela nous semble avoir pour effet de faire patienter les stagiaires, pris en compte oralement.

### **6.2.2 Formatrice F2**

Nous avons observé la formatrice F2, responsable de la formation, au retour de cinq mois d'absence, pendant deux séances sur le site1 et deux séances sur le site2. L'observation de ces quatre séances ont été les dernières effectuées pour le recueil de données. Les séances du site1 ont eu lieu des jours différents, alors que celles du site2 se sont déroulées le même jour. Comme F2 reprenait le travail après une longue absence, les observations ne correspondent pas forcément à ce qui arrive habituellement dans ses cours. Néanmoins, nous verrons que l'analyse des mesures de temps concorde avec son discours en entretien.

Des trois formateurs, c'est elle qui a consacré le moins de temps au suivi individuel des stagiaires (cf. tableau 2). Ainsi, elle y a passé 107 et 118 minutes sur le site 1, et 124,5 et 49 minutes sur le site2. Rapporté au nombre de stagiaires présents, la formatrice F2 a consacré un temps moyen compris entre 4,9 et 7,9 minutes par stagiaire, ce qui correspond à une moyenne globale d'environ 7 minutes par stagiaire. Cette durée est plus faible que celle mesurée pour F1 et F3, comme nous le verrons plus tard.

Cette différence de durée peut être comprise par le surcroît de travail occasionné par les tâches administratives relatives à ses responsabilités, qui la démarquent des formateurs F1 et F3 : « le fait, aussi, que je sois responsable de la formation, ben, pendant les cours, des fois, tu gères des problèmes administratifs » (F2, 190-192).

C'est aussi sa longue absence de cinq mois qui permet d'expliquer la différence. La formatrice a du travail en retard : « Pendant plusieurs séances, je vais aller m'asseoir et je vais

corriger toute la socialisation<sup>21</sup> que j'ai en retard; bon ben voilà ; ça normalement je fonctionne pas comme ça hein; normalement, j'ai pas euh des paquets comme ça hein ; je fais une semaine pour une semaine. » (F2, 389-395). Nous avons, d'ailleurs, remarqué sa surprise en découvrant le très gros paquet de dossiers à corriger. Manifestement, cela représentait un imprévu pour elle. Ainsi, elle a dit en entretien : « comme là, donc forcément il y a des couacs, et voilà ; il y a des choses qui n'ont pas été faites ; et puis bon ben, on va rattraper, comme d'habitude. » (F2, 981-984). A la découverte des dossiers en retard, elle a réagi en cours, avec humour, en disant qu'elle allait repartir en congé. Manifestement, elle s'attendait à ce que ce travail soit effectué en son absence. Mais cela aurait impliqué, pour les formateurs remplaçants, soit de consacrer moins de temps aux stagiaires, soit d'effectuer ce travail en dehors des temps de séance, avec la question de la rémunération des heures supplémentaires. De plus, on peut supposer que tous les formateurs remplaçants n'étaient pas complètement informés de ce travail supplémentaire, car c'est la formatrice F1, vacataire, qui devait initialement remplacer la formatrice F2 durant son absence, et pas le formateur F3. F2 dit avoir transmis les consignes à F1 à son départ ; mais, comme F3, formateur en CDI dans l'organisme, était inoccupé à cette période, c'est lui qui a été affecté principalement au dispositif RSB durant l'absence de F2. Cette dernière ajoute qu'elle comprend que F3 n'ait pas fait comme elle-même agit d'habitude, car il n'avait pas été informé et intervenait ponctuellement sur la formation auparavant (F2, 938-948).

Listons les moments que F2 a passé à autre chose qu'au suivi des personnes. Sur le site1, elle a rangé des fiches pendant 18 minutes et corrigé des socialisations pendant 4 minutes le premier cours et pendant 17 minutes le second. Sur le site2, elle a corrigé plusieurs fiches d'une stagiaire pendant 30 minutes. Elle a aussi pris rendez-vous pour un entretien individuel avec les personnes présentes, pendant 26 minutes environ. Cela visait une prise de connaissance des personnes nouvelles pour elles et un bilan avec les autres. De plus, sur ce site, comme une personne envoyée par Pôle Emploi pour une EMT<sup>22</sup> était présente, F2 lui a consacré respectivement 13 minutes et 17 minutes, pendant les deux cours. En somme, elle a réussi à effectuer plusieurs tâches en parallèle, dont certaines étaient plutôt imprévues. Elle

---

<sup>21</sup> Travail fait par les stagiaires, à leur domicile, sur un dossier, qui est corrigé ensuite par le formateur. Certaines demi-journées dans le planning sont réservées à ce type de travail.

<sup>22</sup> Evaluation en Milieu de Travail

nous semble donc être experte dans son activité, d'autant plus qu'elle reprenait son activité professionnelle après une absence de cinq mois.

Enfin, la différence de temps passé avec les stagiaires peut aussi être expliquée par la conception qu'a la formatrice de son travail : selon elle, il ne faut pas « toujours aller vers les gens » (F2, 396-397). « Il faut que ça vienne d'eux » (F2, 657-658). Ainsi F2 dit prévenir les stagiaires lors de leur entrée en formation, qu'elle ne va pas « toujours aller vers » eux, mais qu'elle attend que eux aussi viennent vers elle : « donc il faut pas hésiter : je suis là pour vous ; maintenant, à vous de faire appel à moi » (F2, 426-428).

Durant les cours observés, la répartition du temps passé par F2 avec un stagiaire a été variable : de zéro jusqu'à 25 minutes (cf. tableau 3). Environ 40% des stagiaires ont été vus par F2 pendant 0 (borne exclue) à 5 minutes ; une autre part équivalente a été vue entre 5 et 15 minutes sur les quatre cours observés. Nous remarquons que F2 a passé globalement moins de temps avec chaque stagiaire que F1. Elle est restée rarement plus de 15 minutes avec eux mais leur a quasiment tous consacré un moment pendant les quatre cours. Cela correspond à son discours de vérification de mise en activité des personnes et son attente d'un comportement autonome de leur part.

A l'opposé de la formatrice F1 qui dit aller vers les gens en fonction d'un besoin qu'elle détecte, F2 dit ne pas détecter de besoin chez les stagiaires : c'est la lecture du travail écrit d'une personne qui l'amène à en déduire un besoin. Elle explique sa démarche ainsi : elle va voir un stagiaire, s'« intéresse » à ce qu'il a écrit, lui propose de corriger le travail déjà effectué, sans attendre la fin du dossier. C'est la présence d'erreurs qui lui permet de détecter un besoin d'apprentissage chez un stagiaire (F2, 412-416). Ainsi, le besoin du stagiaire, selon elle, nous semble centré sur le résultat de l'apprentissage. F2 n'évoque pas d'encouragement de la personne, comme le fait F1. Elle mentionne néanmoins une action éventuelle de « rassurer » une stagiaire, autonome dans son apprentissage (F2, 848). Son discours est d'ailleurs beaucoup plus centré sur l'autonomie des personnes et elle délimite clairement les limites de son activité : donner des exercices et ne pas faire l'apprentissage à la place des personnes ou « tamponner le cerveau ». C'est à eux d'« apprendre par cœur les basiques », de relire le vocabulaire chez eux le soir, de se donner les moyens de réussir (F2, 792, 808). Elle justifie aussi ce discours par le peu d'heures de formation en comparaison avec la formation

initiale (F2, 635-673). Ses décisions d'intervention sont basées sur le principe que les stagiaires doivent être acteurs de leur formation (F2, 396-397).

F2 dit que, parfois, elle s'assied à sa table et attend que les stagiaires viennent et qu'à d'autres moments, elle se déplace vers eux, parce que certains ne bougent jamais (F2, 373-380). Elle évoque alors agir « au feeling » (F2, 384-386). Cela nous semble correspondre à la détection chez elle du « franchissement d'un seuil intuitif » comme élément déclencheur à son action et la mobilisation de « savoirs experts » (Perrenoud, 1999, 129). Cela caractérise sa compétence, plus particulièrement l'ingrédient cinq de la compétence (Schwartz, 1997, 25-28) qui correspond à la mobilisation d'éléments mis en patrimoine, qui lui permettent d'agir de façon quasi-automatique.

De plus, nous l'avons souvent trouvée fort dynamique, enjouée et volubile dans les échanges avec les stagiaires. Elle nous a dit agir de la sorte pour dédramatiser les situations d'apprentissage. Il nous semble que, par-là, elle prend en compte les difficultés vécues en formation initiale et qu'elle invite ainsi les personnes à réévaluer ce qu'elles ont vécu alors pour progresser maintenant dans leur apprentissage.

Par ailleurs, nous l'avons plusieurs fois entendu dire au groupe de stagiaires qu'elle préfère qu'ils ne remplissent que deux pages d'un dossier et qu'ils aient compris ce qu'ils font, plutôt que remplir dix pages sans comprendre. Elle parle ainsi de prendre son temps, comprendre et ne pas « manger du papier » (F2, 770-779). Par ces mots, elle définit ses priorités en rapport avec les trois dilemmes de la pensée enseignante : favoriser la participation des apprenants plutôt que le respect du programme, favoriser la maîtrise des contenus plutôt que le respect de l'intégralité du programme et adapter les activités et le rythme d'apprentissage à la compréhension des stagiaires (Wanlin & Crahay, 2012, 25).

Concernant l'ordre pour aller voir les stagiaires, F2 dit qu'elle ne le choisit pas (F2, 140). Nous dirions plutôt qu'elle choisit de voir les stagiaires dans l'ordre avec lequel ils se présentent à elle. Ainsi, lors du premier cours sur le site1, elle s'est déplacée auprès des stagiaires pour faire connaissance et vérifier rapidement qu'ils avaient un travail à faire. Pour cela, elle a fait le tour de la table où ils étaient assis ; elle en a rencontré aussi certains près du centre ressource. Ensuite, durant le cours, elle a plutôt attendu que les stagiaires la sollicitent. Elle a été alors fort disponible pour leur répondre. Il nous semble que, généralement, elle a favorisé la transmission d'une méthode de travail, afin de développer leur autonomie et leur

efficacité dans le travail. Cela pourrait permettre de comprendre pourquoi elle consacre moins de temps aux stagiaires : elle viserait, plus que les autres formateurs, à leur donner des outils pour qu'ils développent leur autonomie dans le travail.

F2 dit aussi qu'elle est fort occupée lors de l'arrivée de nouveaux stagiaires, puisqu'elle leur explique le cadre de la formation et règle les formalités administratives. Selon elle, les stagiaires savent alors qu'ils ne doivent pas la solliciter. Ce n'est que lorsqu'elle donne l'évaluation qui servira à déterminer les fiches à travailler qu'ils peuvent à nouveau la solliciter (F2, 970-974). Elle limite ainsi la survenue d'imprévus dans ce cadre particulier.

### **6.2.3 Formateur F3**

C'est ce formateur que nous avons observé le plus longtemps : nous avons effectué des mesures durant sept séances sur chaque site. Les résultats pour ce formateur présentent donc une meilleure reproductibilité (cf. tableau 4). La moyenne du temps que F3 a passé auprès des stagiaires pendant un cours a été de 169 minutes sur le site1 et 135 minutes sur le site2.

Sur le site2, le chiffre obtenu durant trois cours présente un décalage avec les autres. Cela peut être expliqué par une activité particulière du formateur : lors des cours 2 et 5, le formateur a été absent de la salle, pendant au moins une heure, car il faisait passer des évaluations, dans une autre salle, à des personnes susceptibles d'entrer en formation. Lors du cours 7, le formateur a été absent plus d'une heure de la salle du fait d'un problème de voiture. La moyenne des durées, effectuée sur cinq cours et excluant les trois cours ci-dessus, est de 155 minutes ; elle se rapproche de la durée passée par F1 avec les stagiaires.

Le problème de voiture a manifestement constitué un imprévu plutôt imprévisible pour F3. Même s'il n'est jamais exclu qu'une voiture tombe en panne, il n'y a pas eu de signe avant-coureur, d'après ce que nous avons compris. F3 a manifesté beaucoup d'inquiétude car il avait besoin de ce moyen de déplacement. En effet, présent le matin sur le site2, il devait se déplacer, l'après-midi, pour travailler au site1 distant de huit kilomètres et, ensuite, parcourir plus de vingt-cinq kilomètres pour rentrer chez lui, le soir, dans un endroit mal desservi par les transports en commun. Il a décidé de privilégier le traitement de ce problème, qui l'inquiétait et, apparemment, il ne s'est pas rendu compte qu'il lui a consacré beaucoup de temps car, en fin de cours, il en a paru étonné en disant : « déjà ». Il nous semble que l'inquiétude qu'il ressentait l'a partiellement déconnecté de la situation de cours. Nous ne remettons pas en question son intérêt pour le fonctionnement de sa voiture, qui est aussi un

instrument de travail puisqu'il l'utilise pour se déplacer d'un site à l'autre. C'est le peu de conscience apparente du temps passé à résoudre ce problème qui nous questionne et le peu d'informations données à l'ensemble du groupe lorsqu'il a quitté la salle.

Faire passer les évaluations était plus prévisible pour F3, mais il aurait pu décider de faire ce travail dans la salle de formation plutôt que dans une autre salle. Il a vraisemblablement privilégié le calme pour lui et les nouveaux stagiaires potentiels. Ce mode de fonctionnement laisse supposer que le formateur a pensé qu'il aurait du mal à effectuer plusieurs tâches en parallèle, à l'inverse de F2, comme nous l'avons vu précédemment. Néanmoins, nous ne savons pas comment elle aurait agi dans pareilles circonstances. Il nous semble d'ailleurs que F3 n'était pas habitué à cette tâche, effectuée habituellement par F2 ou par la directrice pédagogique en son absence. Ce serait ce manque d'expérience, qui renvoie à l'ingrédient 2 de la compétence de Schwartz (Schwartz, 1997, 18-22), qui expliquerait que F3 ait choisi un cadre favorable pour effectuer cette tâche. Notre présence a peut-être aussi joué un rôle dans cette décision, puisqu'il s'est adressé à nous en quittant la salle.

Le temps moyen que F3 a passé individuellement avec un stagiaire sur le site1 a été de 13,4 minutes. Ce chiffre est le plus élevé des temps calculés pour les formateurs. Ce temps a été de 10,3 minutes sur le site2. Il est équivalent à celui calculé pour F1 sur le site2. Durant l'entretien, F1 dit d'ailleurs chercher à « voir le plus de monde possible » (F3, 23), en passant d'un stagiaire à l'autre, dans l'optique de voir ce qui a été fait et d'« expliquer à chacun ce qui va, ce qui ne va pas » et pourquoi (F3, 17-18). Les calculs, présentés dans les tableaux 5 et 6, concordent donc avec ce qu'il a dit et mettent en évidence l'investissement du formateur dans le suivi des stagiaires.

Cependant, nous notons une répartition de la durée d'attention qu'il donne aux stagiaires, fort différente de celle de ses collègues : F1 a consacré, en majorité, 10 à 20 minutes par stagiaire, alors qu'il s'agissait plutôt de 0 (borne exclue) à 5 minutes pour F2, et, dans une moindre mesure, 5 à 15 minutes. En ce qui concerne F3, cela est moins lisible. Un premier point marquant, qui le différencie des autres formateurs, est le nombre de personnes auxquelles F3 n'a consacré aucun temps durant toute une séance. On a vu que F1 a consacré du temps à chacun durant la séance observée, et que F2 a vu chaque stagiaire individuellement durant deux cours sur quatre. F3, quant à lui, n'a pas consacré de temps à une à quatre personnes durant chacun des sept cours du site1, et à une à huit personnes durant cinq cours sur sept sur le site2. Sur

l'ensemble des sites, on compte cinq cours sur quatorze, pendant lesquels il n'a pas consacré de temps à au moins 25% des personnes. Il apparaît aussi qu'il a été globalement moins présent auprès de chaque stagiaire sur une durée de 5 à 15 minutes, proportionnellement parlant. Cette tranche correspond à la durée moyenne théorique de douze minutes, présentée plus haut. En définitive, F1 a consacré 5 à 15 minutes à 50% des personnes et F2 à environ 43%. Pour F3, ce taux est de 22%.

Nous remarquons, d'autre part, que sa durée d'intervention auprès de certains stagiaires a été importante, car il a passé un temps supérieur à vingt minutes auprès de vingt-trois stagiaires sur le site1 (cf. tableau 7) et seize stagiaires sur le site2 (cf. tableau 8), si on cumule le résultat des sept cours sur chaque site. Il a consacré, dix-sept fois au moins trente minutes à un stagiaire, sept fois au moins quarante minutes, et, deux fois au moins cinquante minutes, en cumulant les résultats des deux sites. Cette durée n'a jamais dépassé vingt minutes pour F1, et vingt-cinq minutes pour F2. Ainsi, d'une manière globale, dans ses séances, F3 a comparativement consacré beaucoup de temps à certains et aucun à d'autres personnes. De plus, il nous semble qu'en se concentrant sur certains, il a été moins attentif à la mise en activité ou au maintien de cette activité chez les autres stagiaires.

De plus, comme le présente le tableau 9, il semble que le nombre de personnes, auxquelles F3 a consacré peu de temps durant un cours, augmente avec le nombre total de personnes présentes dans ce cours<sup>23</sup>. Cela signifierait qu'il a des difficultés à prendre en compte la totalité des stagiaires et que cela est plus visible quand leur nombre augmente. Il se focaliserait sur certains stagiaires en en négligeant d'autres. Cela peut signifier qu'une priorité pour F3 ne serait pas donnée à l'équité de son action envers les stagiaires comme F1, ou à la mise en activité et l'incitation à l'autonomie des stagiaires comme F2. Il s'agirait plutôt pour F3 de faire un travail approfondi avec certains, quitte à en délaisser quelques-uns. Il est vrai aussi qu'il nous a semblé que F3 a eu tendance à intervenir plutôt en fin d'écriture de dossier d'exercices, alors que les deux formatrices n'ont pas attendu cela pour intervenir. Ainsi, il préférerait corriger un dossier entier, pour approfondir le travail, alors que les formatrices interviendraient plutôt sur des parties de dossier, ce qui leur permettrait plus facilement de répartir l'attention qu'elles donnent aux stagiaires.

---

<sup>23</sup> Il est à noter qu'il ne semble pas y avoir de corrélation de ce type par rapport aux stagiaires vus pendant un long temps par F3. Notons aussi que nous n'avons pas assez d'éléments concernant l'activité de F1 et F2 sur un nombre de séances conséquent.

Peut-on définir qui sont les personnes privilégiées par F3 ? Sur le site2, où la proportion de français et d'étrangers est à peu près égale, les personnes auxquelles il a consacré le plus de temps sont toutes étrangères. Il en est de même sur le site1, mais les français y étaient très peu nombreux. D'ailleurs, d'après les impressions qu'il nous a communiquées parfois en fin de cours, nous avons remarqué qu'il a souvent manifesté de l'enthousiasme par rapport au travail effectué avec certaines personnes, avec qui il avait passé plus de temps. Selon nous, cela était lié aux progrès effectués et à une motivation clairement lisible chez eux. A l'inverse, il a eu parfois un discours assez péjoratif à l'égard de certaines personnes, plutôt d'origine française, qu'il trouvait peu motivées et dont les progrès n'étaient pas ou peu visibles pour lui. Ainsi, la majorité des personnes auxquelles il a consacré le plus de temps ont été des étrangères, arrivées récemment en formation. Si on prête attention aux cinq personnes les plus vues par F3 durant les cours sur les deux sites, au moins cinq d'entre elles sont arrivées durant notre période d'observation et une seule d'entre elles était une « ancienne », présente déjà avant le départ de F2. Nous nous demandons si l'intérêt, que F3 nous a confié avoir pour les langues étrangères, oriente son activité en formation. Nous avons l'impression aussi que certains publics français opposent des résistances à l'apprentissage, contre lesquelles il nous semble relativement démuni. Lors d'échanges en aparté, il a évoqué plusieurs fois des difficultés personnelles dépassées grâce à ses efforts, et il nous a semblé irrité de ce qu'il interprète comme un manque d'effort chez certains stagiaires. Nous nous demandons dans quelle mesure il envisage que ce comportement puisse être lié à une expérience négative en formation initiale qui n'a pas été dépassée et qui présente une réelle difficulté pour la personne. D'une manière subjective, nous avons eu l'impression qu'il s'investissait moins dans le travail avec les personnes chez qui il ne voyait pas de motivation forte.

Concernant sa disponibilité, elle est potentiellement grande, car nous l'avons toujours entendu répondre immédiatement aux questions qu'un stagiaire lui posait. Il interrompait alors son activité auprès d'un stagiaire pour s'occuper de celui qui était en demande et reprendre ensuite son activité initiale. Cependant, nous ne sommes pas certain qu'il ait toujours repéré les personnes plus réservées qui ne manifestaient pas une demande aussi directe et qui pouvaient rester parfois une heure à l'attendre. Il nous semble que répondre immédiatement aux questions correspond à une stratégie de F3. Cela lui permettrait de débloquer le travail des personnes questionnant sans leur accorder un temps prolongé et de pouvoir poursuivre le

travail approfondi, interrompu par la question. Faire un travail approfondi avec certains, chez qui il peut mesurer des progrès, lui permettrait de nourrir un sentiment d'utilité.

D'autre part, nous avons noté un nombre important d'intervention de la part de F3 auprès de nouveaux stagiaires lors de leur première séance sur le site2 : une femme hongroise a été vue 12 fois pendant 26,5 minutes au total, une femme portugaise 14 fois pendant 36,5 minutes au total et un jeune français 9 fois pendant 19 minutes au total. Par la suite, ce nombre d'intervention a diminué nettement. Nous ne savons pas comment aurait agi F2 dans une situation similaire. Néanmoins, nous n'avons pas perçu un fonctionnement « au feeling » chez F3 : Nous avons l'impression qu'il a eu besoin de vérifier la situation des nouveaux stagiaires en leur posant des questions et en les rassurant. Il faut prendre en compte que c'est F2, qui est habituellement présente lors de l'accueil de nouveaux arrivants et qui se charge de leur évaluation : « les entrées en formation, je les fais toujours commencer quand moi je suis là » (F2, 964). Cela signifie que F3 est relativement novice face à l'accueil de nouveaux arrivants dans cette formation et qu'il n'a vraisemblablement pas encore développé une expertise à ce niveau (Perrenoud, 1999, 129-130).

De plus, concernant l'ordre avec lequel F3 a été voir les stagiaires, nous avons remarqué qu'il a eu tendance à s'occuper systématiquement de certaines personnes en début de cours. Sur le site1, il s'agissait d'une espagnole qui semblait très peu autonome et attendait sa venue afin qu'il lui donne du travail. Il nous a semblé avoir un œil sur elle et nous avons constaté qu'il est passé régulièrement la voir, jusqu'à huit fois sur un cours, sans forcément lui consacrer plus de quelques secondes. Parfois il a juste demandé : « ça va ? ». Cette femme nous a paru être comme « sous perfusion ». Ce peu d'autonomie renvoie à un certain imprévu dans une formation faisant appel à l'autonomie des personnes. Les déplacements fréquents du formateur dans la direction de cette stagiaire nous ont semblé viser sa mise en activité et le développement de son autonomie. D'ailleurs, lors du dernier cours de F3 auquel nous avons assisté, il nous a fait remarquer un fait nouveau chez elle, alors qu'elle faisait des exercices de vocabulaire sur un ordinateur : elle notait certains mots de vocabulaire sur une feuille. Cela nous a paru lui apporter une satisfaction et un encouragement. Son rapport aux trois dilemmes définis dans le cadre du *teacher thinking* est peut-être moins lisible chez lui que chez F2, à cause des différences qu'il a fait entre les stagiaires. Néanmoins, on peut dire qu'il privilégie la maîtrise des contenus plutôt que le respect de l'intégralité du programme et qu'il cherche à adapter les activités et le rythme d'apprentissage à la compréhension des stagiaires qu'il fait

travailler, du fait de son attitude d'accompagnement. D'ailleurs, il dit fréquemment aux stagiaires qu'ils ont à travailler sur une fiche ni « trop facile », ni « trop difficile », mais « un peu difficile », pour faire des progrès. Le dernier point : favoriser la participation des apprenants plutôt que le respect du programme nous semble plus difficile à établir, du fait des différences qu'il a faites entre les stagiaires et du décalage avec la notion définie dans un contexte de cours collectif. F3 a un l'idéal de permettre à tous les stagiaires de développer leurs savoirs (Wanlin & Crahay, 2012, 25) ; cependant, dans les faits, comme il nous a paru avoir moins veillé à ce que chaque stagiaire ait une activité ou maintienne celle-ci, il semble qu'en conséquence, leur participation ne soit pas toujours favorisée.

#### **6.2.4 Conclusion sur les temps passés**

Les calculs de temps consacrés par les formateurs auprès des stagiaires font apparaître une différence entre F1 et F2, plus expérimentées, et F3, entré plus récemment dans cette profession suite à une reconversion professionnelle<sup>24</sup>. Ces durées correspondent, dans une certaine mesure, à la réponse qu'ont fait les formateurs à l'imprévu lié ainsi à la variabilité du nombre de stagiaires présents, qui a toujours comporté une certaine incertitude. F2, et surtout F1, ont réparti leur temps d'intervention auprès des stagiaires d'une manière assez équitable. F3, quant à lui, a marqué de grandes différences quant à l'attention qu'il a donnée aux stagiaires. Il en a vu certains régulièrement et longtemps, et d'autres jamais, durant les cours où nous étions présent. La taille du groupe de stagiaires paraît y avoir une influence, ce qui pose la question de sa capacité à prendre en compte le groupe entier. De plus, il semble que F1 et F2 ont mis en place des schèmes de comportement leur permettant de détecter rapidement les actions à effectuer en priorité pour être efficace et maintenir les stagiaires en activité. F3, quant à lui, nous semble avoir plus eu besoin de vérifier en s'adressant aux personnes et de se focaliser sur des personnes, nouvelles en formation, au lieu d'être attentif à tous. D'autres éléments interviennent peut-être à ce niveau, comme nous le verrons ensuite.

De plus, en nous référant à la définition de l'étayage de Bucheton & Soulé (2009, 40), F3 a été principalement dans une « posture d'accompagnement ». Durant ses interventions, nous avons remarqué les aller et retour fréquents de son regard entre la feuille d'exercice et le stagiaire, afin d'évaluer la situation de la personne face à l'apprentissage et les questions qu'il posait pour faire avancer leur réflexion. Cette posture, d'ailleurs, est particulièrement

---

<sup>24</sup> Nous ne connaissons pas sa profession précédente.

appréciée par certaines apprenantes qui ont loué sa manière de travailler lors d'une pause, et le lui ont dit directement ensuite. Elles semblaient préférer sa façon de travailler à celle de F2. Mais, pour autant que cette posture permette à certains apprenants de faire de réels progrès, est-elle tout à fait adaptée dans ce type de formation ? F3 nous a dit intervenir habituellement sur des groupes en entreprise, où le nombre d'apprenants est moindre. Nous nous demandons s'il reproduit cette manière de faire, qui est sans doute très adaptée dans l'autre situation et l'est peut-être moins dans une formation individualisée, au regard du nombre de personnes auxquelles il n'a pas consacré de temps. F1 et F2, pour leur part, nous semblent avoir utilisé principalement une « posture de contrôle » et une « posture de contre-étayage » pour accélérer le rythme de l'activité. Cela permettrait à F1 de consacrer du temps à chacun et à F2 d'être dans une position de veille tout en effectuant d'autres tâches. Ainsi, nous avons entendu F1 donner oralement certaines réponses, tout en précisant au stagiaire qu'il avait à reprendre le travail seul et corriger les réponses à l'écrit. Elle n'a pas validé le travail et le lui a laissé continuer. F2 nous a paru viser préférentiellement la transmission aux stagiaires d'une méthode de travail pour les rendre plus autonomes. Ainsi F1 et F2 maîtriseraient plus la gestion de leurs interventions, alors que F3 serait plus concentré sur un travail d'accompagnement approfondi auprès certains stagiaires. Par ailleurs, certaines caractéristiques des stagiaires peuvent aussi mettre les formateurs face à un imprévu.

### **6.3 Caractéristiques des stagiaires**

Ces caractéristiques sont d'abord la nationalité des stagiaires, puis leur implication dans la formation et enfin les capacités de certains apprenants.

#### **6.3.1 Français vs étrangers ?**

Nous n'avons peu d'éléments pour traiter ce point par rapport aux formatrices F1 et F2. Nous allons cependant présenter les résultats obtenus, car ils vont dans le même sens que ceux observés chez F3.

Quatre tableaux présentent la répartition du temps total et du temps moyen par stagiaire, selon qu'ils sont français ou pas. Le tableau 10 correspond à F1, le tableau 11 à F2 et les tableaux 12 et 13 à F3, respectivement sur le site1 et sur le site2. Un élément commun apparaît à la lecture de ces tableaux : la moyenne du temps passé par les formateurs auprès des stagiaires étrangers a toujours été plus importante que celle concernant les stagiaires français. Cela

signifierait-il que les besoins de formation des personnes étrangères sont priorités du fait de la dimension d'insertion dans la société française qui est sous-jacente ?

Si on observe le temps passé par les formateurs auprès de chaque stagiaire pris un à un, on observe une différence, entre F1 et F2, d'une part, et F3, d'autre part. On constate que, sur le site2, où le nombre de stagiaires français et de stagiaires étrangers est à peu près égal, les six stagiaires qui ont été le plus vus par F3, en moyenne, ont tous été étrangers, alors que l'équilibre entre les deux publics a été presque respecté pour F2 et totalement respecté pour F1<sup>25</sup> sur les séances observées.

Sur le site1, on observe aussi une différence entre F2 et F3. Les deux formateurs ont privilégié une stagiaire lituanienne. Celle-ci a un bon niveau dans sa langue d'origine, est motivée pour apprendre, et apprend vite, selon F3. F2 lui a consacré 17 minutes en moyenne et F3 27,5 minutes. Si on considère l'importance du temps passé par un formateur auprès d'un stagiaire, elle est première par rapport à F2 et seconde par rapport à F3. La stagiaire qui est première par rapport à F3 est une femme guinéenne, sensiblement du même âge que la stagiaire lituanienne. Elle aussi est motivée pour apprendre et fait des progrès, mais elle n'a jamais été scolarisée dans son pays d'origine. On remarque qu'elle n'occupe que la huitième place par rapport à F2. Cette dernière lui a consacré 8 minutes en moyenne contre 29,5 minutes pour F3. La différence pourrait provenir de ce que l'apprentissage de la stagiaire guinéenne semble faire intervenir plus d'oral, dans lequel F3 paraît plus à l'aise que F2, comme nous le verrons.

On a vu que, globalement, F1 et F2 ont consacré un temps, même réduit, à chaque stagiaire. Par contre, il existe un stagiaire sur le site2, à qui F3 n'a jamais consacré de temps durant les quatre cours où il a été présent. De plus, cette personne, un français d'environ 45 ans, n'a jamais fait appel au formateur durant les quatre cours. D'après F1, cet homme a un bas niveau et peinait dans le travail qu'il avait à faire. Comment comprendre l'absence d'intervention de F3, même minime, auprès de cet homme ? S'agirait-il de hasard qui ferait qu'il n'aurait pas terminé de dossiers lors les cours où nous étions présent ? Y aurait-il une caractéristique de cette personne qui permettrait de comprendre ce fait ? Cela pourrait nous questionner quant à la professionnalité de F3, dans ce cas précis. Il est vrai aussi que le stagiaire n'a jamais sollicité le formateur et nous ne savons pas s'il a demandé de l'aide à ses voisins : il était assis à la même table que les deux français, plus à l'aise dans l'apprentissage, qui pourraient l'avoir

---

<sup>25</sup> Il y a une majorité de stagiaires étrangers sur le site1 ; le constat ne peut donc être effectué sur ce site.

aidé. Ce stagiaire n'a pas été présent durant les deux cours de F2, que nous avons observés. F1, pour sa part, lui a consacré 18 minutes, ce qui le plaçait en deuxième position des stagiaires les plus vus par elle, ce jour-là.

Une compréhension plus fine de la différence d'intérêt apportée par les formateurs entre les publics français et étrangers découle peut-être du comportement des stagiaires face à l'apprentissage et de leurs capacités d'apprentissage. Notamment, les publics étrangers seraient plus impliqués dans leurs apprentissages que les publics français.

### **6.3.2 Implication des stagiaires**

F3 distingue le comportement de certains stagiaires qui viennent en formation « pour s'occuper » et « pas pour apprendre », de celui d'autres qui cherchent à progresser et à apprendre, indépendamment de leur niveau. Il semble agacé par le comportement des premiers, au ton qu'il a employé pour nous en parler, d'une part, durant l'entretien semi-directif ou, d'autre part, en aparté à la fin de certains cours. Il nous a dit s'intéresser « prioritairement » aux personnes qui ont envie de travailler, indépendamment de leur niveau. Il détecte cette envie grâce à leur attitude et leur assiduité dans le travail. De plus, quand il voit que des personnes reproduisent plusieurs fois la même erreur, malgré ses explications, il dit que cela diminue son envie de s'intéresser à elles. Il pense alors qu'elles ne sont pas motivées et il a le sentiment de perdre son temps. Vu le temps limité de la séance, il préfère « aller à l'essentiel » : s'occuper des personnes chez qui il détecte une motivation (F3, 56-66). Il est à noter que sa perception des motivations nous semble parfois biaisée. Ainsi, à la fin d'un cours, il évoquait la situation d'un homme, de nationalité algérienne et en difficulté d'apprentissage, par le fait qu'il n'était pas motivé selon lui, car ce stagiaire semblait ne pas comprendre ce qu'il faisait ou ne pas mémoriser. Il nous a semblé que F3 minimisait les efforts faits par le stagiaire, qui remplissait des feuilles d'exercice et demandait de l'aide à ses voisins. Ce stagiaire nous a paru présenter une certaine volonté d'apprendre et des difficultés, autres que motivationnelles. Ainsi, il nous semble que le comportement de certains stagiaires qu'il interprète comme un manque de motivation impacte l'analyse qu'il fait de leur situation et sa motivation à aller vers eux.

F1, quant à elle, évoque une moindre envie d'aider les personnes qui ne font pas d'effort (F1, 278-279). Néanmoins, cette envie ne nous a pas paru visible, durant la séance où nous l'avons vue et en tenant compte du temps qu'elle a passé auprès des stagiaires.

F2 distingue aussi les personnes motivées, « qui en veulent et qui s'impliquent » des autres qui n'ont pas de projet. Elle trouve les premières « agréables à suivre », car elles progressent plus vite. Cela renvoie, selon nous, à un sentiment d'efficacité par rapport à son travail (F2, 684-687). Face aux personnes chez qui elle n'identifie pas de projet, elle a tendance à « écrémer » (F2, 693-705) : elle évoque ainsi ses débuts, sur le site<sup>2</sup>, en tant que responsable de la formation. Le public était composé d'un nombre important de personnes de plus de soixante ans, dont les objectifs de formation étaient limités et qui apprenaient lentement, d'après elle (F2, 707-709). Pour F2, l'implication en formation est nourrie par le projet qu'a le stagiaire : un projet de formation consécutif à la formation RSB ou un projet de réinsertion professionnelle (F2, 714-718). Néanmoins, F2 semble ne pas être impactée personnellement par un manque d'implication des stagiaires. Elle évoque plutôt un rôle de maintenir l'ordre dans la formation et précise préférer ne pas avoir à le faire (F2, 435-457). Il est vrai, qu'à la différence des autres formateurs, elle a le pouvoir d'exclure un stagiaire dont le comportement n'est pas adapté (F2, 484-488). La notion d'implication cacherait-elle un problème de capacité d'apprentissage ?

### **6.3.3 Capacités de certains apprenants**

Le décalage de niveaux entre les apprenants n'est pas un critère d'imprévu. Il fait partie du dispositif, tel qu'il a été conçu ; mais les capacités d'apprentissage des stagiaires ne sont pas prévisibles. Leur vitesse d'apprentissage ne l'est pas. F3 évoque ainsi une femme lituanienne en associant le terme de « monstrueux » à sa compréhension rapide des explications données, ce qui nous a semblé inhabituel pour lui. D'ailleurs, globalement, les personnes françaises semblent évoluer moins rapidement et visiblement que les personnes étrangères dans ce dispositif. Les capacités d'apprentissage dans la formation RSB seraient-elles liées à l'apprentissage reçu dans la langue maternelle ? Il nous semble ainsi que les difficultés liées à la formation initiale pourraient avoir des répercussions sur l'apprentissage en formation RSB, plus difficiles à appréhender pour les formateurs, qui ont reçu un même type de formation.

Pour F1, les capacités des stagiaires sont définies par l'évaluation initiale et son rôle est d'adapter le style de travail à la situation que le stagiaire présente. Elle prend ses décisions « par rapport au travail », d'après ce que les stagiaires ont mémorisé et oublié, et selon les difficultés et les lenteurs de compréhension. Il s'agit, pour elle, de résoudre, parfois, un problème de grammaire, de vocabulaire ou de faire travailler la déduction et la logique au

travers d'un exercice de mots croisés. Dans tous les cas, elle évoque un devoir d'adaptation : « donc on doit s'adapter bien sûr aux personnes qu'on a en face de soi » (F1, 412-433).

F3 nous a évoqué des difficultés avec deux stagiaires du Site2. Le premier a environ 18 ans et est français. Il a été scolarisé en France, normalement, selon une référente RSA. Malgré cela, son niveau est extrêmement faible, car il travaille sur les syllabes. Nous avons entendu F3 le guider dans la lecture de mots simples : « ça, c'est quel son ? (P) » ou « B plus A, ça fait quoi ? »... Les autres formateurs aussi ont évoqué son faible niveau, qui présente un caractère imprévu dans ce dispositif, selon nous. Nous avons remarqué que, plusieurs fois, F3 a choisi de faire travailler ce stagiaire à un moment plus calme, où peu de personnes étaient présentes, une partie des stagiaires n'étant pas revenus de pause, par exemple. F3 nous a d'ailleurs dit avoir choisi ce moment spécifique pour faire travailler ce stagiaire. Il nous a semblé qu'il espérait que le calme serait profitable à l'apprentissage et qu'il a été déçu. F3 nous a ainsi confié qu'il trouve que ce stagiaire ne fait pas vraiment de progrès et il nous a fait part de son découragement. Nous avons d'ailleurs noté certaines phrases, qu'il a utilisées pour s'adresser à lui et qui comportent un aspect un peu péjoratif. Elles nous semblent dévoiler un sentiment d'impuissance chez F3 face à cette situation d'apprentissage. Ainsi il a dit : « Essaie de bien prononcer dans ta tête », « alors ça commence à venir ? » ou « vous comprenez un petit peu ? ». Dans ces trois phrases, les termes « essaie », « commence » et « un petit peu » indiquent, d'après nous, que F3 ne croit pas vraiment à une évolution possible et qu'il se sent impuissant. F1, aussi, a utilisé une phrase du même ordre : « il faut que tu fasses attention aux sons [...] ; si tu fais n'importe quoi [...] ». Ainsi, F3 apparaît en difficulté face à ce jeune stagiaire, selon nous. F1 est peut-être impactée aussi, dans une moindre mesure. Concernant F3, nous avons noté une évolution de son attitude face à ce jeune stagiaire durant les sept cours que nous avons observés. Lors des cinq premiers cours, il lui a consacré un certain temps : entre dix et quatorze minutes par cours, avec deux à sept passages auprès de lui. Ensuite, durant les deux derniers cours observés, il n'a jamais été le voir. Une fois, à la fin d'un cours, il nous a fait remarquer qu'il avait passé du temps avec lui, comme si nous étions comptable des efforts qu'il faisait. Il est vrai qu'il avait conçu pour lui une fiche spéciale d'exercice et qu'apparemment elle n'a pas eu l'effet escompté en termes de progrès, car nous n'avons entendu personne évoquer ce support par la suite. De plus, ce jeune français a fait l'objet d'une discussion, un matin, en salle des formateurs, entre divers intervenants dont la directrice pédagogique de l'organisme de formation. Cette dernière a évoqué une méthode

phonétique et gestuelle, créée par Suzanne Borel-Maisonny<sup>26</sup>, mais nous n'avons pas entendu F3 l'évoquer par la suite. Il est vrai que maîtriser cet outil lui aurait demandé un gros investissement et qu'il intervenait principalement sur la formation en remplacement de F2. En fait, il nous semble que cette situation d'apprentissage a mené F3 vers une certaine amotivation face au travail à faire avec ce stagiaire. Cette démotivation serait liée, selon nous, à la fois, à la perception d'un manque de compétence pour faire progresser le stagiaire, à une baisse du sentiment d'efficacité personnelle du formateur et à une certaine résignation apprise face à cette situation (Fenouillet, 2012, 80-81). Il est vrai que le dispositif de formation nous paraît peu adapté au jeune stagiaire pour l'aider à dépasser ses difficultés : il aurait besoin, nous semble-t-il, de recevoir beaucoup plus d'attention et de suivre des cours particuliers ou des séances d'orthophonie, voire de psychothérapie. Face à cet imprévu, après plusieurs tentatives volontaristes, il nous semble que F3 a baissé les bras. Peut-être aussi le retour proche de la responsable de formation permet de comprendre qu'il a fait moins d'effort à la fin de son remplacement.

F2, quant à elle, a consacré peu de temps à ce stagiaire. Néanmoins, nous l'avons entendu lui parler avec une intonation marquant de la tendresse ou du moins une certaine compassion, selon nous. De plus, nous avons eu la sensation qu'elle manifestait de la considération dans sa façon de lui dire : « Monsieur ». D'une manière générale, il nous semble qu'elle a réussi à ne pas être impactée personnellement par les difficultés des stagiaires et que sa posture visant l'autonomie des apprenants la préserve en protégeant son sentiment d'efficacité personnelle et son sentiment de compétence.

L'autre stagiaire, qui nous semble mettre en difficulté F3, a environ 40 ans. Il est algérien et parle un français compréhensible. Il travaille sur des fiches comportant des images, sous lesquelles il faut écrire le mot correspondant. Ce stagiaire demande régulièrement de l'aide à son entourage. Il peut aussi aller voir le formateur. Cependant, F3 est dubitatif face au travail qu'il effectue : il nous a dit, par exemple, que ce stagiaire ne comprend pas ce qu'il fait, parce que lorsqu'il lui demande de lire ou de répéter ce qu'il a écrit, il semble incapable de le faire. Là aussi, cela semble démotiver F3. D'ailleurs, durant le dernier cours observé sur le site2, F3 a refusé de corriger la fiche que ce stagiaire lui présentait et lui a donné un nouveau dossier à travailler. Il a justifié ce choix auprès de nous, à la fin du cours, par le fait que ce stagiaire

---

<sup>26</sup>Silvestre de Sacy, C. (1960, 2008). *Bien lire et Aimer lire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs, 33<sup>e</sup> édition.

« ne comprend rien ». C'est d'ailleurs ce même stagiaire, évoqué plus haut, que F3 considère comme « pas motivé ». Ce stagiaire n'était pas présent lors des cours de F1 et F2.

De plus, F3 nous a dit préférer quand ces deux stagiaires ne sont pas présents en même temps, car il n'a pas le temps de s'occuper des deux. Selon lui, la taille de leurs difficultés demande un suivi à temps plein. Il nous semble que les difficultés de ces stagiaires pointent une difficulté chez F3 à prendre du recul par rapport à leur situation. Perd-il la capacité à croire à la réussite de ces apprenants ? Cela pose aussi la question de l'orientation des stagiaires dans cette formation.

Nous avons entendu, plusieurs fois, F3 opposer deux stagiaires évoqués précédemment : le jeune stagiaire qui fait peu de progrès et la jeune guinéenne qui fait de gros progrès. Tous deux ont un niveau proche du CP. Mais F3 valorise les progrès de la femme à qui il a consacré beaucoup de temps (près de 30 minutes en moyenne par cours) et, comme nous l'avons vu, il n'en a consacré aucun au jeune stagiaire sur les deux derniers cours. Il nous semble ainsi qu'il aurait tendance à éviter les situations face auxquelles il ne trouve pas de réponse adaptée et qui mettent en danger son sentiment d'efficacité personnelle.

En définitive, il nous semble que la perception de leur propre efficacité joue un rôle dans les choix des formateurs d'intervenir auprès des stagiaires. F1 privilégierait un principe d'équité, du fait de sa présence épisodique sur le dispositif. Elle mettrait un point d'honneur à consacrer un peu de temps à chacun. Cela correspondrait à une conception égalitariste de son rôle de formateur et à un devoir qu'elle a, une « conscience professionnelle ». F3 a privilégié certains stagiaires en leur consacrant plus de temps. Ces stagiaires sont des personnes impliquées dans leur formation et qui font des progrès visibles. Il nous apparaît que F3 a besoin de se sentir utile et cela lui est permis par un travail approfondi d'accompagnement auprès de certains stagiaires. Il nous semble aussi qu'il transpose dans ce contexte de formation, une méthode tout à fait adaptée au contexte des formations en entreprise, mais qui l'est peut-être moins là, au vu du nombre de personnes auxquelles il n'a pas consacré de temps. F3 paraît plus impacté par les difficultés des stagiaires français qu'il interprète comme un manque de motivation et qui sont peut-être liées, à la base, à des difficultés vécues en formation initiale. F2 semble avoir une approche plus pragmatique et privilégier l'aspect organisationnel de son travail : elle vérifie rapidement que chacun a un travail et, ensuite, elle peut attendre qu'un stagiaire se

manifeste par une question ou une demande de correction. Elle considère plus les stagiaires comme des apprenants, au sens d'auto-entrepreneur de ses apprentissages (Carré, 2005, 66).

#### **6.4 Rapport à l'oral**

Nous avons déjà évoqué le discours de F2, responsable de formation, selon lequel la formation ne doit théoriquement pas comporter de travail oral puisque le cahier des charges le spécifie : la formation se situe dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme et non dans celui de l'alphabétisation (F2, 584-587). Le prérequis à l'entrée en formation comprend donc « normalement » la maîtrise de l'oral : « compréhension et diction ». En conséquence, aucun stagiaire ne devrait être confronté à ce genre de difficulté (F2, 586-590). Tout ce qui déborde de ce cadre relève alors, a priori, de l'imprévu. Mais cet imprévu peut être plus ou moins prévisible pour les formateurs, en particulier pour celui ou celle qui a pris la décision d'accepter en formation un stagiaire de très bas niveau. Par ailleurs, le rapport à l'oral nous semble intéressant à questionner, car il est un support de communication, plus ou moins observable, entre le formateur et les stagiaires. De plus, certaines différences existent entre l'oral et l'écrit. Par exemple, on peut dire oralement : « c'est pas », mais on doit écrire : « ce n'est pas ». Le rapport entretenu avec l'oral renvoie donc aussi à une dimension du travail de l'écrit.

Les différences de prononciation, d'une langue à une autre, nous semblent être une source d'imprévu, face auquel les formateurs utilisent la répétition du mot, de la syllabe, du son, en espérant que la personne finisse par dire le son correct. Pourtant, c'est aussi la perception des sons qui pose problème au même titre que la production de sons (Borrell, 2002, 204).

Les trois formateurs évoquent la difficulté de faire travailler les personnes à l'oral, indépendamment du besoin de formation qu'elles pourraient avoir à ce niveau. F3 dit qu'il ne fait pas souvent travailler l'oral : « c'est plus de l'écrit » (F3, 3-15). Il précise qu'un nombre de stagiaires supérieur à « cinq ou six » rend difficile ce travail (F3, 503). L'avis de F1 est proche puisque, selon elle, l'hétérogénéité du public et le nombre de personnes rendent difficile un travail oral (F1, 172-204). F2, quant à elle, évoque la difficulté de gérer un cours d'oral en collectif, puisque le principe de la formation est d'individualiser les parcours de formation des stagiaires (F2, 78-82). Pour elle, il est plus difficile de répondre aux demandes de travail à l'oral des personnes de bas niveau (F2, 84-88). Selon son expérience, le public qui lui a posé le plus de difficulté à ce niveau a été asiatique (F2, 592-593).

F2 relie ses limites personnelles à faire travailler l'oral à sa formation : sa formation initiale d'institutrice et sa formation en licence SEFA restaient générales et n'abordaient pas le sujet du travail oral avec des migrants, d'après elle. De plus, elle n'a pas été confrontée à des publics étrangers dans son premier travail (F2, 623-634). Face à une difficulté à l'oral, F2 dit qu'elle essaie de « reprendre » les personnes (F2, 581-582), mais qu'elle ne sait pas véritablement le faire (F2, 621-623). Elle incite plutôt les personnes à parler et regarder la télévision chez elles (F2, 634-657). D'après elle, une formation en FLE est plus adaptée à ce type d'activité, puisqu'elle permet d'acquérir une spécialisation sur le sujet et une capacité à aborder les situations (F2, 616-624). Nous détectons ainsi l'expression d'un manque de compétence de sa part dans ce domaine spécifique. Selon nous, il correspond plus particulièrement à l'ingrédient un de la compétence, des savoirs théoriques (Schwartz, 1997, 15-17), ainsi qu'à l'ingrédient trois, correspondant à la mise en dialectique de la théorie avec la pratique (Schwartz, 1997, 22-25), à la mise en patrimoine, ingrédient quatre (Schwartz, 1997, 25-28) et au processus rétroactif de la mise en patrimoine sur les autres ingrédients, qui correspond à l'ingrédient cinq (Schwartz, 1997, 28-30). Il nous semble que l'organisation de la formation, en mettant en avant l'autonomie de la personne et la focalisation sur l'écrit, ne l'incite pas à s'engager plus profondément dans une recherche d'évolution de compétence à ce niveau. Elle valorise ainsi l'autonomie des stagiaires et leur motivation à travailler à la maison (F2, 656-666). Sa capacité à prendre des décisions autres que la recherche de nouveaux dossiers nous paraît limitée. Être confrontée à une situation où la personne a de grandes difficultés à l'oral semble relever, pour elle, d'un type d'imprévu, qu'elle aurait tendance à éviter, selon nous, car il ne devrait pas exister dans ce dispositif. Sa manière de gérer la situation serait ainsi de fournir les documents les plus appropriés à un instant précis, pour favoriser le travail individuel de la personne. Elle a fait allusion à la femme guinéenne sur le site<sup>1</sup> et au jeune français du site<sup>2</sup>, qui ne maîtrisaient pas la lecture des syllabes et étaient confrontés à des difficultés pour s'exprimer à l'oral. Elle a valorisé la motivation et l'autonomie de la femme guinéenne : « elle avance très bien toute seule. Elle va te poser les questions quand elle en a besoin. Mais, si je lui amène le document, comme tout à l'heure quand je lui ai amené le document, après, elle sait rebondir et se corriger d'elle-même » (F2, 124-128). Concernant le jeune français, elle évoque la complexité de la situation : « Quelqu'un qui sait pas du tout déchiffrer, qui sait pas du tout lire les sons, ça va être très compliqué » (F2, 128-129). Selon elle, ce jeune stagiaire aurait besoin de plus d'attention de sa part (F2, 135), mais cela n'est pas véritablement possible : L'hétérogénéité des groupes et

l'obligation d'individualiser les parcours l'amènent à ne pouvoir donner beaucoup d'attention à quelqu'un en particulier (F2, 107-113). Elle décide ainsi de ne pas favoriser quelqu'un de bas niveau par rapport aux autres personnes du groupe de formation et ne manifeste pas une intention de se former pour aider les personnes en difficulté à l'oral. Elle dit d'ailleurs : « il y a déjà beaucoup d'autres choses à travailler, avant l'oral » (F2, 620-621).

La situation est différente pour F3, qui est passionné par les langues étrangères et a des connaissances certaines. Ainsi il distingue le français et l'anglais d'autres langues, comme l'allemand, le néerlandais, le russe, l'italien ou les langues africaines. Dans ces langues, quelqu'un qui connaît l'alphabet peut tout écrire, selon lui (F3, 730-732), car elles sont plutôt phonétiques, alors que, à l'inverse, en français ou en anglais, un son peut être associé à plusieurs différents groupes de lettres (F3, 543-547, 552-577). Apparemment, F3 a beaucoup lu sur le sujet et est au courant de certaines différences de prononciation des voyelles et des consonnes entre les langues (Borrell, 2002, 204). Même s'il ne les connaît pas toutes, il nous semble être sensibilisé à ce sujet et avoir une compétence que n'a pas F2, dans ce domaine. Ainsi, les différences de prononciation d'une langue à une autre présentent un caractère plus ou moins imprévu. Les formateurs n'ont pas forcément les connaissances nécessaires pour appréhender le décalage entre les langues et la complexité de l'apprentissage qui en découle pour l'apprenant. Il nous apparaît que sa connaissance de différences de perception entre certaines langues amène F3 à avoir une compréhension plus fine des difficultés rencontrées par les stagiaires, notamment concernant le temps nécessaire aux stagiaires étrangers pour percevoir et produire un son correct. Ainsi, nous comprenons sa question à la femme guinéenne concernant sa façon de prononcer le son « che » comme susceptible de lui apporter des informations et lui permettre d'ajuster sa façon de procéder avec elle. Faisant cela, ses connaissances augmentent aussi car il peut apprendre des spécificités concernant telle ou telle langue. Dans le cas présent, la stagiaire était capable de prononcer le son mais le mélangeait avec d'autres. Cet aspect nous semble faire plus particulièrement référence aux ingrédients 4 et 5 de la compétence (Schwartz, 1997, 25-30) : il aurait intégré une sensibilité à la différence de prononciation entre les langues, qui aurait motivé sa question et favoriserait sa prise de décision sur ce point précis. Sa compétence nous semble aussi se situer au niveau des autres ingrédients de la compétence : des savoirs certains (Schwartz, 1997, 15-17), une expérience des langues (Schwartz, 1997, 18-22) et une mise en relation de ces deux aspects (Schwartz, 1997, 22-25). Nous verrons notamment que sa compétence en langue lui a permis

d'improviser. Ainsi, la prise de décision de F3 face à ce type d'imprévu serait plutôt de questionner la personne pour connaître ses difficultés de prononciation et d'expliquer les différences existant d'une langue à l'autre. Nous l'avons notamment entendu évoquer, à une femme maghrébine, que certaines lettres ne se prononcent pas en français, expliquer la différence entre le son « é » et « eu » à un homme maghrébin ou faire répéter patiemment des syllabes, par la femme guinéenne, jusqu'à ce que sa prononciation soit correcte.

F1, pour sa part, a évoqué l'obligation de faire travailler tous les stagiaires en privilégiant l'écrit. Cela la place face à un dilemme : selon elle, l'écrit ne va pas permettre aux stagiaires en grande difficulté de faire un maximum de progrès, car l'écrit est « difficile pour eux » (F1, 172-204). « [Certains stagiaires] ont besoin de l'oral, mais on n'a pas le temps de faire de l'oral » (F1, 481-482). F1 a travaillé « plus de dix ans » en alphabétisation (F1, 443-445) et, selon elle, un travail oral est plus utile pour « faire avancer » les personnes en situation d'alphabétisation. Elle évoque ainsi son expérience passée où elle procédait par un travail en commun au tableau, basé sur des répétitions de sons et obtenait des résultats satisfaisants. Le travail à l'écrit venait, dans un second temps, en faisant un lien avec le travail sur les sons, déjà effectué. Dans son travail actuel, elle dit résoudre ce dilemme en faisant « faire un petit peu de lecture à chaque fois » qu'elle passe auprès d'un stagiaire en difficulté à ce niveau (F1, 203). C'est chez F1 que la notion de dilemme apparaît le plus fortement, du fait de son expérience dans le champ de l'alphabétisation. Nous la sentons plus « coincée » à ce niveau, peut-être aussi parce qu'elle intervient rarement sur le dispositif. Néanmoins nous dirions comme pour les autres formateurs qu'elle vise la participation des apprenants plutôt que le respect du programme, la maîtrise des contenus plutôt que le respect de l'intégralité du programme et l'adaptation des activités et du rythme d'apprentissage à la compréhension des stagiaires (Wanlin & Crahay, 2012, 25).

F1 possède ainsi une compétence liée à son expérience dans le champ de l'alphabétisation, qu'elle a intégrée et qui lui permet de détecter des difficultés et d'y faire une réponse adaptée, selon nous. Il nous semble que sa compétence à faire travailler l'oral s'est construite sur la base de son expérience professionnelle et lui donne une vision plus concrète des liens existant entre l'oral et l'écrit. Nous allons maintenant nous intéresser à la question de la discipline qui peut apparaître durant les cours.

## 6.5 Discipline

Le comportement des stagiaires peut aussi être une source d'imprévu pour le formateur. Nous avons pensé initialement que ce point serait plus central, mais le contexte de la formation individualisée limite théoriquement le nombre d'échanges verbaux entre le formateur et le groupe des stagiaires. Néanmoins, nous avons observé certaines situations qui nous ont interpellé.

F3 nous a souvent donné l'impression de ne pas vouloir intervenir en formation pour faire de la discipline, car il a toléré un niveau sonore dans la salle de formation, qui, personnellement, nous posait problème. Nous avons supposé que cela découlait de l'habitude qu'il a du fonctionnement des formations en entreprise ou d'un refus de faire de la discipline avec des adultes. Ainsi, dans ses cours, il est arrivé souvent que certaines personnes parlent assez fort et discutent, de manière explicite, sur des sujets externes à l'apprentissage, pendant que d'autres étaient assidus dans leur tâche d'apprentissage. Sur le site<sup>2</sup> en particulier, nous avons souvent remarqué une française, que nous appellerons Sophie. Elle parlait fort et circulait dans la salle, sans que le formateur dise autre chose que « Sophie » ou « chut », relativement peu efficaces. Manifestement, lors de ces moments qui pouvaient durer une partie conséquente des cours, cette stagiaire ne travaillait pas sur ses fiches et allait donner son avis sur le travail effectué par d'autres. Elle nous a semblé générer des perturbations et d'ailleurs, un stagiaire nous a fait une remarque à propos de la gêne que cela lui occasionnait. F3 avait-il une alternative face à cette situation ? Il nous semble qu'il a préféré rester centré principalement sur son activité d'accompagnement. Nous n'avons pas remarqué non plus d'action différée de sa part, en réponse aux comportements de la stagiaire (Wanlin & Crahay, 2012, 14-15).

Nous avons observé aussi un échange tendu entre F3 et une jeune français, lors du premier cours auquel nous avons assisté sur le site<sup>1</sup>. Ce stagiaire était quasi somnolent par moments et, bien que proche de nous, physiquement parlant, il n'a pas paru gêné de pouvoir être observé à ne pas travailler. Durant le cours, F3 l'a interpellé, d'une manière un peu agressive à notre sens, et le stagiaire lui a répondu de façon insolente. Nous ne connaissons pas l'historique de leurs relations, mais nous avons trouvé leur échange très peu cordial. Il n'a d'ailleurs pas abouti à une évolution favorable du comportement du stagiaire. En fait, il s'est avéré que F3 aurait aimé « virer » certaines personnes, et ce jeune stagiaire en particulier. Mais, n'étant pas responsable de la formation, il n'avait pas le pouvoir de renvoyer un

participant, ni même de lui envoyer une lettre d'avertissement. F3 devait en référer à la directrice pédagogique, qui prenait la décision d'envoyer ou pas une lettre d'avertissement (F3, 1014, 1084-1085). Celle-ci a été malade et n'a pas forcément répondu favorablement à ses demandes, du fait de pressions de référents RSA ou Pôle Emploi (F3, 1101-1103). Il nous semble aussi qu'elle a pu ne pas se baser sur un seul avis négatif avant d'envoyer un avertissement. La demande de F3 n'a pas reçu d'avis favorable rapidement et, sa prise d'initiative étant de ce fait limitée, cela nous semble avoir généré chez lui des sentiments d'impuissance et de colère (F3, 1014-1017). En effet, il a parlé, en entretien, d'« envies de gifles » concernant certaines personnes (F3, 1009). Par ailleurs, il a aussi exprimé des sentiments de peur qu'une action de sa part génère une vengeance sur sa voiture (F3, 1021-1030). Ainsi, il nous semble qu'il n'a pas envisagé la possibilité de trouver des mots non agressifs pour cadrer certaines personnes. Il a manifesté, lors de l'entretien, l'envie de traiter certaines personnes de « fainéant » mais se retenir de parler. En effet, il sait que cela serait vécu comme une insulte, et il vit la situation péniblement (F3, 1061-1063). Son frein à l'action serait lié à l'incertitude de son résultat (Perrenoud, 129-131). En somme, ce seraient ses émotions de colère, d'impuissance et de peur qui permettraient de comprendre pourquoi il n'a pas plus réagi lors des situations demandant un recadrage, selon nous. Cela fait partiellement référence à l'une des quatre trajectoires définies par Peterson & Clark (cités par Wanlin & Crahay, 2012, 13-14), quand l'enseignant ne change pas de comportement, alors que celui des apprenants ne situe pas dans des limites de tolérance qui lui conviennent : L'enseignant a un sentiment d'impuissance<sup>27</sup> et il ne change pas de comportement car il n'a pas d'autre stratégie disponible. Ceci aiderait aussi à comprendre pourquoi il a privilégié les personnes étrangères, dont le comportement en formation est globalement plus conforme à ce qui est attendu. De plus, le fait qu'il n'ait pas pu prendre l'initiative et la responsabilité d'envoyer une lettre d'avertissement, quand il remplaçait la responsable de formation absente, nous paraît avoir restreint sa posture de formateur et le développement de sa compétence relationnelle (Zarifian, 2001, 65-69).

F1, quant à elle, est intervenue plusieurs fois pour réclamer du calme et moins de bavardages, externes à ce qui est utile à l'apprentissage. Elle nous a dit valoriser une relation d'entraide entre les apprenants (F1, 329-333) et un travail dans le calme, nécessaire à la concentration de

---

<sup>27</sup> Peterson & Clark évoquaient aussi un sentiment de surprise qui ne nous semble pas approprié dans la situation présente.

certain (F1, 325-326). Elle n'a pas cherché à imposer un silence total lors du cours observé. Elle souhaite, d'une manière générale, qu'il n'y ait « pas trop de bruit » en formation (F1, 339-341) et elle considère que « cela fonctionne » (F1, 343). Effectivement, le niveau sonore durant son cours a été plus bas que pendant la plupart des cours de F3 sur le site<sup>2</sup>. Néanmoins, elle a dû intervenir plusieurs fois. Il nous semble qu'elle a réagi lorsqu'un certain niveau sonore a été dépassé, mais sans être cassante ou trop autoritaire. Elle a dit, par exemple, « chut » ou « qu'est-ce qu'elle raconte ? Elle joue au chef ? ». Il nous semble qu'un dilemme apparaît là aussi pour elle : favoriser le calme ou les relations d'entraide, sachant que des discussions externes à l'apprentissage peuvent survenir facilement.

F2, pour sa part, affirme avoir une bonne maîtrise de la formation et nous lui trouvons une forte personnalité. Elle dit n'avoir jamais perdu le contrôle de la situation dans ce dispositif. Elle a fait une comparaison avec une formation FIJ, où elle était intervenue et où le contexte difficile lui avait fait « baisser les bras ». Il y avait alors beaucoup de problèmes de discipline, selon elle (F2, 491- 521). Dans le dispositif RSB dont elle est responsable, elle dit qu'elle fait en sorte d'être présente le jour où de nouveaux stagiaires commencent la formation. Cela lui permet de définir un cadre, le même pour chacun (F2, 958-980). Elle remarque, d'ailleurs, que les trois stagiaires maghrébines, qui étaient présentes avant son départ, ont bien intégré le mode de fonctionnement qu'elle préconise (F2, 921-929). Par contre, elle évoque des « couacs » liés au fait que le formateur remplaçant n'a pas été prévenu de ce mode de fonctionnement (F2, 938-948, 981-982), qui nous paraît efficace. Pour F2, son rôle est de « faire régner l'ordre », même si elle n'est « pas là pour faire la justice » (F2, 435-457). Elle préfère faire comprendre aux stagiaires qu'ils sont là pour apprendre et qu'ils sont acteurs de leur formation (F2, 459-470). Un événement peut la perturber, mais cela ne l'empêchera pas d'agir quand même, tout en prenant en compte le groupe. Elle dit chercher à canaliser la situation, privilégier un recadrage mais en parlant à la personne à l'extérieur de la salle pour éviter d'impacter le groupe et de générer des blocages. Elle ne veut pas faire de « règlement de compte » mais peut faire des « petites réflexions » (F2, 524-539). Selon nous, cela renvoie à la notion de prise de risque minimal (Doyle, 1983 ; cité par Riff & Durand, 1993, 86). Ainsi, nous l'avons entendu, lors du dernier cours observé sur le site<sup>1</sup>, dire à deux stagiaires qui, manifestement, travaillaient peu et discutaient beaucoup : « alors, les deux, ça babèle pas mal, mais ça n'avance pas », puis « eh là, blablabla, on va faire comme avec les enfants ; on va devoir vous séparer » ou, plus fermement, « toi, t'as pas d'enfant ; t'as pas encore travaillé

depuis ce matin ; donc tu restes et tu bosses ». Elle n'est pas plus intervenue ce jour-là, mais durant l'entretien réalisé quelques jours plus tard, elle a fait référence à cette situation et nous a expliqué réfléchir avant d'agir par rapport à la discipline : attendre pour observer si le comportement des deux stagiaires évolue. Cela correspond à un des trois types de réactions du formateur lorsque le comportement des stagiaires sort d'un cadre acceptable : différer la réaction si une action différée peut être préférée à une action immédiate (Shavelson & Stern, 1981 ; cités par Wanlin & Crahay, 2012, 14-15). Il est vrai qu'une grande réactivité dans ce domaine pourrait être défavorable en risquant de générer une certaine hostilité. C'est pourquoi F2 préfère prendre du recul (Perrenoud, 129-131). Elle dit qu'elle exige un comportement adéquat en formation et qu'elle présentera aux stagiaires une alternative : accepter d'être en formation ou pas (F2, 484-488). Ce cadrage ferme nous semble efficace, car nous avons remarqué un net changement de comportement de certains stagiaires, durant ses cours. Ce changement pourrait aussi être lié à l'envoi d'une lettre d'avertissement sur le site<sup>2</sup> et à sa possibilité dans certaines situations sur le site<sup>1</sup>. Nous allons maintenant évoquer quelques routines relevées.

## **6.6 Routines**

Face aux erreurs et aux difficultés d'apprentissage des stagiaires, qui nous semblent confronter les formateurs à un imprévu relatif, les trois formateurs ont utilisé des routines qui leur ont permis d'être efficaces sans leur demander trop d'énergie.

Certaines routines ont porté sur le contenu du message, en faisant référence à une règle de la langue française. Elles correspondent à des routines d'enseignement (Wanlin, 2009, 95). En voici quelques exemples :

- « un adjectif c'est ce qui qualifie un nom. » (F3)
- « L'infinifitif c'est quand le verbe est pas conjugué. C'est la forme qu'on trouve dans le dictionnaire. » (F3)
- « un adjectif, c'est sans article. » (F3)
- « on va chez le médecin, chez le coiffeur, c'est comme ça, à la boucherie, au magasin. » (F3)
- « accord en genre et en nombre. » (F3)
- « on peut pas dire « à le ». » (F3)
- « Deux voyelles ne peuvent pas se suivre. » (F2)

- « on écrit vieil si derrière on a « a e i...y h » et c'est pareil pour nouvel. » (F2)
- « on c'est comme si c'était elle ou il », « avec nous c'est toujours o-n-s », « attention « s » c'est seulement pour tu » (F2)
- « Au printemps, c'est particulier : en été, en automne, en hiver mais au printemps ; c'est particulier, on dit pas en. » (F3)
- « quand tu conjugues les verbes en « er », le « er » tu l'enlèves et selon le pronom de conjugaison, tu viens ajouter la terminaison. » (F2)
- « g se prononce « gu » devant a,o,u et « j » devant i,e y. » (F2)
- « Les mots qui finissent par thèque, c'est féminin, vidéothèque, médiathèque. » (F3)

Nous avons entendu certaines de ces phrases, plusieurs fois, mot pour mot. Cela prouve bien qu'il s'agit de routines. Elles font référence à des savoirs savants et ont permis aux formateurs d'expliquer facilement une notion visant à corriger une erreur ou à dépasser un point de blocage.

D'autres routines correspondent à une méthode de travail qui est transmise. Elles renvoient aussi à la notion de routine d'enseignement (Wanlin, 2009, 95). Voici quelques exemples :

- « Ça doit commencer par g ; qu'est-ce qui commence par g ? » (F2)
- « Il y a des choses qu'il faut apprendre. » (F2)
- « il faut que ce soit un peu difficile. Si c'est trop facile ou trop difficile, ça va pas » (F3)
- « Dès qu'on met un mot, on le barre. » (F2)
- « il faut partir de celui où tu es sûre : lego 4 lettres. » (F2)
- « là il fallait voir la signature pour savoir que c'était une fille et accorder » (F2)
- « dans le dictionnaire c'est jamais au pluriel » (F3).

Un autre type de routine concerne la mobilisation des personnes et renvoie, selon nous, à la notion de routine de gestion (Wanlin, 2009, 95). En voici quelques exemples, cités par F3 :

- « c'est un peu dur sur le coup, mais vous allez voir » (en rapport à des explications portant sur « c'est un » + nom ou « il est » + adjectif).
- « (shampoing) c'est bizarre comme écriture ; au début c'est bizarre, mais après ça va mieux. »
- « C'est difficile l'orthographe du français. »
- « quand on a compris, c'est facile. »

- « au fur à mesure tu connais les mots et tu vois le mot complet. »
- « vous allez voir un petit peu à la fois. »
- « faire des erreurs c'est pas grave. »
- « ça a l'air de bien se passer »
- « c'est bizarre, c'est drôle la langue française »
- « si vous savez pas le faire, c'est pas grave ; c'est juste pour savoir votre niveau »
- « rassurez-vous, c'est juste pour savoir »

Nous avons souvent entendu des phrases similaires, qui tendent à notre sens, à rassurer les stagiaires face à une difficulté et marquer de l'empathie pour les aider à poursuivre leur tâche et dépasser cette difficulté.

Nous remarquons deux éléments récurrents dans ces trois séries d'exemples : l'emploi des termes « c'est » et « il faut ». Selon nous, cela renvoie à la notion de règle (« c'est »), à laquelle le stagiaire doit s'adapter (« il faut »). Les formateurs n'ont généralement pas utilisé de déictiques personnels pour formuler ces informations. La formulation a été neutre et transférable d'un individu à l'autre sans demander d'adaptation, ni menacer les faces de l'un ou l'autre des interactants. Ces routines ne semblent pas mobiliser une charge mentale importante chez les formateurs (Riff & Durand, 1993, 100). Nous avons vu que le terme associé à routine d'enseignement est celui d'improvisation. Existe-t-il des situations marquées par de l'improvisation ?

## **6.7 Improvisation**

La formation RSB, telle qu'elle est prévue, implique un travail individuel de chaque stagiaire et un suivi généralement individuel de la part des formateurs. Pourtant, F3 a évoqué deux exemples de situation où un travail collectif a été fait. Cela a été possible par l'improvisation qu'il a effectuée dans les deux situations.

La première situation a concerné un cours durant la période où nous étions en observation, mais un jour où nous n'étions pas présent. Ce jour-là, le nombre des stagiaires a été particulièrement faible, car ils étaient sept (F3, 504). Ils avaient un niveau assez homogène et « plutôt bon », selon F3 (F3, 508). Il a décidé de leur faire faire des dictées, plus ou moins inventées, selon ses dires (F3, 512-513). Nous avons entendu le formateur relater cet épisode plusieurs fois. Il nous a semblé content d'avoir pu proposer ce type de travail. Le faible

nombre de stagiaires et la relative homogénéité du groupe n'étaient pas prévus. Le formateur a su saisir cette opportunité pour proposer une activité inhabituelle, improvisée, susceptible d'améliorer l'apprentissage des personnes et leur permettre d'établir plus complètement une relation entre l'écrit et l'oral, avec des conséquences supposées positives sur leur capacité à s'intégrer dans la société française. Cela nous semble correspondre à la façon de procéder d'un enseignant expérimenté qui peut restructurer une séance pour prendre en compte un imprévu (Marcel, 2004, 40).

L'autre exemple est survenu avant notre période d'observation et nous a été relaté par F3, durant l'entretien. Il correspond à une méthode originale qu'il a utilisée face à deux stagiaires arabophones en difficulté : l'un d'eux écrivait « l'eau » : « lo » (F3, 320-321). F3 leur a alors proposé un « exercice multiple » : il a écrit certains mots en arabe, leur a demandé de les lire, et ensuite de les traduire, puis de les écrire en français. Les stagiaires ont ainsi révisé leur langue maternelle qu'ils ne pratiquaient plus, selon F3 (F3, 326-330). Cela a permis aussi de faire émerger des difficultés dues à une confusion entre les deux langues et de clarifier leur positionnement dans l'apprentissage du français (F3, 332-340). De plus, les stagiaires « adoraient ça » (F3, 341), à tel point qu'une autre stagiaire a demandé à participer au travail (F3, 342-343). Cette méthode a renforcé la motivation des apprenants, du fait de l'intérêt du formateur à leur langue maternelle (F3, 341). Par sa connaissance et compétence linguistique, le formateur nous semble avoir permis de revaloriser l'expérience et la culture des personnes, tout en leur facilitant l'apprentissage du français. Ces deux exemples montrent qu'il est possible de proposer des activités à plusieurs dans une formation individualisée, sans remettre en cause son principe. Ils renvoient aussi aux notions d'« expériences de vie » et de plaisir, d'« envol » ou d'« euphorie de la relation », qui caractérise l'improvisation et qui serait « en partie fondée sur la liberté d'adapter le programme aux élèves et aux situations qui se présentent » (Tochon, 1993a, 458).

## **6.8 Imprévu positif**

Enfin, pour terminer la présentation des résultats, nous faisons référence à la dimension positive de l'imprévu qui a été évoqué par F2. Selon elle, l'imprévu n'est pas exceptionnel : Ainsi, « tous les jours avant d'entrer, il est prévu qu'il y ait de l'imprévu » (F2, 2-3). C'est une réalité qui n'est pas à éviter : « Ce qu'il faut se dire, c'est que, dans la formation, gérer l'imprévu, c'est ton quotidien » (F2, 986-987). En effet, l'imprévu apporte un plus : « C'est aussi ce qui fait, j'ai envie de dire, la richesse du métier » (F2, 991-992). Elle évoque le

contraste avec son ancien travail à l'Education Nationale, « vachement dans des barrières » (F2, 994-995), et le fonctionnement plus souple de la formation des adultes : elle peut, par exemple, quitter la salle quelques instants pour répondre à un besoin de formation en allant effectuer une photocopie de document (F2, 997-1007). Elle évoque aussi l'enrichissement que lui procure ce qu'il peut y avoir d'inhabituel : « tu sais que tes journées, elles vont jamais être les mêmes » (F2, 1012-1013). La diversité des situations rencontrées fait que « ce n'est pas un métier routinier » (F2, 1019). Elle évoque ainsi des échanges, des rencontres de personnes « hyper intéressantes » (F2, 1019-1020) ou la possibilité de demander de l'aide à ses collègues (F2, 312). Ainsi, lors du dernier cours que nous avons observé sur le site<sup>2</sup>, elle n'avait pas pu terminer la prise de rendez-vous avec les stagiaires qu'elle avait prévu d'effectuer, car certains d'entre eux étaient absents. Elle a demandé à F1, qui intervenait quelques jours plus tard, de proposer les plages horaires libres aux stagiaires présents. En somme, selon F2, « l'imprévu n'est pas forcément dérangeant » (F2, 1032-1033). Elle cite d'ailleurs la présence d'une stagiaire en EMT à qui elle a proposé d'assister à un cours, ce qui lui a généré un imprévu dans la mesure où elle lui a consacré du temps. F2 a ainsi décidé de se créer un imprévu, dans la séance de formation, ce jour-là. L'imprévu permet donc aussi de prendre des décisions variées et de rendre vivant l'exercice du métier, selon elle.

## **7 Conclusion**

Nous avons d'abord présenté comment a émergé notre objet de recherche, l'imprévu, ainsi que notre choix de nous intéresser à la formation de base, dans la continuité du Master1. Nous avons cherché à comprendre comment un formateur agit face à l'imprévu dans ce contexte de formation.

Nous avons ensuite présenté notre cadre théorique : le *teacher thinking*, qui caractérise le processus de décision d'un enseignant au cours de la planification et dans l'interaction avec la classe. Nous avons aussi défini l'imprévu par diverses approches : celle d'incident critique de Flanagan, l'imprévu vu comme un objet de formation selon Perrenoud, l'imprévu comme méthode d'apprentissage selon Huber & Chautard et l'imprévu didactique grâce à plusieurs auteurs. Cette définition a été complétée par celle d'événement et par celle d'incertitude.

Notre partie suivante a été consacrée à la méthode et méthodologie employée. Nous nous sommes positionné dans une approche interdisciplinaire en mobilisant le concept de multiréférentialité, avec une logique de conjonction et un mode de raisonnement et

d'argumentation dialogique. Notre posture de chercheur a été compréhensive et constructiviste. Nous avons utilisé l'observation comme méthodologie et outil de recueil de données, complétée par des entretiens semi-directifs.

Nous avons recueilli les données, dans un dispositif RSB individualisé, réparti sur deux sites, en y observant l'action de trois formateurs. La présence d'un espace ressource dans la salle de formation y facilite le travail des formateurs en favorisant la mise en activité des stagiaires. Le nombre de ceux-ci a été variable selon les cours et les groupes ont été hétérogènes à plusieurs niveaux, ce qui constitue des facteurs d'imprévisibilité.

Notre questionnement a évolué au contact du terrain, du fait de l'individualisation du dispositif qui ne correspond donc pas tout à fait avec ce qui a servi de base à l'élaboration du cadre du *teacher thinking*. De plus, les imprévus ne se sont pas forcément présentés sous une forme aussi visible que prévue. Pour les appréhender, nous nous sommes intéressés, entre autres, à la circulation des formateurs dans la salle, aux priorités qu'ils ont eues ou à la notion de discipline pour appréhender leur façon de procéder. Pour cela, nous avons été amené à recenser les déplacements des formateurs et les temps qu'ils ont consacrés à chaque stagiaire durant les cours que nous avons observés.

Concernant la présentation de nos résultats, nous avons tenté de définir une transposition de la planification dans ce contexte de formation. Celle-ci nous semble liée à la gestion de l'espace ressource par les formateurs. Dans le dispositif observé, la mise en place de l'espace ressource a permis une réduction des imprévus et facilite le travail des formateurs qui sont ainsi plus efficaces dans leur activité.

L'analyse des temps consacrés par les formateurs aux stagiaires a permis de mettre en évidence une différence entre F1 et F2, plus expérimentées, qui ont globalement réparti leur attention de manière assez équitable entre les stagiaires, et F3, formateur depuis trois ans environ, qui, en utilisant une posture d'accompagnement, a tendance à passer plus de temps auprès de certains stagiaires étrangers et moins de temps auprès de personnes qui lui semblent peu motivées. Le nombre total de stagiaires présents, facteur imprévisible durant la période d'observation, a paru jouer un rôle aussi dans ce choix. F2 viserait plus la transmission d'une méthode de travail qui permettrait de rendre les stagiaires plus autonomes. Il semble que les trois formateurs, face aux trois dilemmes évoqués dans le cadre du *teacher thinking* favorisent la maîtrise du contenu, l'adaptation du rythme d'apprentissage et la participation plutôt qu'un

respect du programme défini en début de formation pour chacun. Les difficultés apparaissant en cours de formation sont traitées quand elles surviennent.

Nous avons interrogé, ensuite, l'activité des formateurs en réponse aux caractéristiques des stagiaires, qui, elles aussi, semblent peu prévisibles. Tous les formateurs ont consacré un temps moyen par personne plus important auprès des stagiaires étrangers. Néanmoins, ce critère ne serait pas à prendre au pied de la lettre. Il faudrait plutôt tenir compte de l'implication et de la progression des stagiaires, qui semblent plus importantes chez les stagiaires étrangers. Le choix des formateurs de consacrer du temps à certains stagiaires serait lié à l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle qu'ils en retirent. F2, responsable de formation aurait une approche plus pragmatique. En mettant en avant l'autonomisation des personnes, elle protégerait son sentiment d'efficacité personnelle. A l'inverse, F3 se serait trouvé en situation d'amotivation face à certains stagiaires en difficulté d'apprentissage. F1 a manifesté une moindre envie d'aller vers certains stagiaires peu motivés, mais elle a paru vigilante à aller voir tous les stagiaires durant son cours.

Nous avons interrogé le rapport à l'oral, bien que la formation concerne l'écrit. Cependant, la présence de personnes travaillant les syllabes et le décalage plus ou moins imprévu entre le français et la langue d'origine de certains étrangers nous a incité à le faire. Il apparaît que, dans ce champ d'action, F2 a une moindre compétence, qui s'avère résulter de la formation qu'elle a suivie ; de plus, elle semble se centrer sur le travail écrit et ne pas envisager de s'intéresser au travail oral. F3, qui est intéressé par les langues étrangères et a des connaissances certaines, ainsi que F1, qui a une expérience importante en alphabétisation, semblent savoir mieux appréhender des situations nécessitant un appel à l'oral. Néanmoins, tous déclarent le faire peu travailler, du fait de l'organisation du dispositif.

La place de la discipline a été un questionnement initial dans cette recherche, mais limité par le faible nombre d'interactions entre les formateurs et les groupes de stagiaires. Il apparaît que F2 a un sentiment de contrôler les situations dans la salle de formation. Elle prend habituellement du recul et peut différer des réactions pour favoriser le climat d'apprentissage dans la salle. Il faut préciser qu'elle a le pouvoir de renvoyer des stagiaires au comportement perturbateur, à l'inverse des autres formateurs. F1, qui intervient peu dans la formation, nous a semblé se trouver face au dilemme suivant : favoriser le calme ou l'aide des stagiaires entre eux. Cela ne l'a pas empêchée de limiter les discussions, quand elles étaient trop nettement en

dehors du champ de l'apprentissage. F3, quant à lui, a paru en état d'impuissance dans des situations concernant le comportement de certains stagiaires et éviter d'exprimer des ressentis négatifs, susceptibles de perturber le cours de la séance. Il s'est plutôt focalisé sur l'accompagnement de certains, dont le comportement semblait plus en adéquation avec ce qu'il attendait. Il faut préciser que sa capacité de réaction dans ce domaine a semblé limitée du fait qu'il ne pouvait pas envoyer de lettre d'avertissement, s'il le jugeait nécessaire ou utile.

Des exemples de routines d'enseignement ou de gestion ont aussi été présentés. Leur structure montre qu'ils mobilisent l'appel à des règles et à l'adaptation des stagiaires. Leur utilisation semble demander peu d'efforts aux formateurs et être transposable facilement.

Deux exemples d'activité collective ont permis de dévoiler l'improvisation, mise en œuvre par F3, grâce à l'intégration qu'il a effectuée d'éléments de certaines langues étrangères. Cela a manifesté, chez lui, un certain plaisir, lié à la liberté d'avoir adapté son activité aux stagiaires et aux situations pour une meilleure efficacité de son action.

Enfin, F2 a été la seule à évoquer l'imprévu en termes positifs. Ainsi l'imprévu ne serait pas forcément une source de désagrément mais pourrait être suscité. Il permettrait d'éviter la routine, d'enrichir le quotidien et de valoriser le travail effectué.

A l'issue de cette recherche, nous nous questionnons sur la possibilité d'une évolution de l'activité des formateurs sur une période plus longue dans une formation individualisée. Nous avons vu, par exemple, qu'un formateur a paru marquer moins d'intérêt pour un stagiaire au fil des séances, alors qu'il consacrait plus de temps à d'autres. Nous nous demandons si l'incertitude inhérente au travail de formateur quant aux résultats visés peut influencer une adaptation immédiate ou à plus long terme, sur certains plans, chez les formateurs. D'une part, sur un plan plutôt didactique et pédagogique, cela concernerait le rapport des formateurs aux apprenants, dont les progrès sont plus ou moins importants, plus ou moins rapides. Comment les formateurs peuvent-ils agir pour favoriser ces progrès ? Un travail de recherche sur ce thème pourrait nécessiter de se focaliser sur certains stagiaires durant leur apprentissage et observer l'action des formateurs en rapport. Les formateurs ont-ils alors un style d'enseignement différent selon les apprenants ou selon certains types de situations didactiques ? Agissent-ils différemment selon la taille et la vitesse des progrès qu'ils perçoivent ? D'autre part, sur un plan plus sociologique, nous sommes interpellé par la

possibilité d'évolution des formateurs et par la pérennité de leur activité. Comment peut-il continuer à développer ses compétences dans son activité professionnelle et rester employable ? A-t-il le recul nécessaire pour être conscient des facteurs en jeu ? Nous avons vu qu'une formatrice se focalise plus sur le travail à l'écrit, ce qui est cohérent avec ce qui lui est demandé actuellement. Mais cela sera-t-il toujours le cas ? Enfin, sur un plan plus psychologique, une certaine démotivation vécue par les stagiaires semble avoir eu un impact sur la motivation des formateurs, comme si une contagion était à l'œuvre. Les trois formateurs ont évoqué avoir été confronté, dans le dispositif observé ou pas, à un type de situation, où ils ont eu moins envie de faire travailler telle personne, ont baissé les bras ou se sont focalisés sur les personnes motivées. Vivent-ils alors des sentiments d'impuissance ? Néanmoins, comme tous les stagiaires ont à faire des progrès, est-il possible de les faire travailler efficacement malgré leur démotivation ? Comment les formateurs pourraient-ils se protéger et dépasser leurs propres difficultés pour être plus efficaces dans leur activité ?

## 8 Bibliographie

Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : comment réconcilier la recherche et la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Altet, M ; Bru, M ; Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation. In M. Altet ; M. Bru ; C. Blanchard-Laville (coord). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.

Anadon, M ; Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*. Hors-Série, 5, 26-37. Actes du colloque Recherche qualitative : les questions de l'heure.

Arborio, A-M ; Fournier, P. (1999). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin (3<sup>e</sup> édition).

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.

Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*. 1, 42-56.

Astolfi, J-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*. 103, 5-18.

Barbier, J.M. (1996). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.

Bénaïoun-Ramirez, N. (2002). Imprévus et construction de la professionnalité enseignante. *Recherche et formation*. 40, 121-139.

Bénaïoun-Ramirez, N. (2009). *Faire avec les imprévus. Représentations professionnelles et construction de la professionnalité enseignante*. Lyon : Chronique sociale.

Bloom, B. (1986). Automaticity. *Educational Leadership*. Feb., 70-77.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris : Editions de Minuit.

- Broussal, D ; Bucheton, D. (2008). Interagir en début de cours : Enjeux didactiques et discursifs. *Education et Didactique*. 3, 59-75.
- Bucheton, D. (2009). Le modèle de “l’agir enseignant et ses ajustements”. In D. Bucheton (dir). *L’agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. 25-68.
- Bucheton, D; Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l’enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 3, 29-48.
- Calmettes, B. (2010). *Analyse didactique pragmatique de pratiques en démarche d’investigation en physique. Rapports pragmatiques à l’enseigner – exemples*. [en ligne] <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00551252> (consulté le 2/5/2014).
- Carré, P. (2005). *L’apprenance – les nouveaux rapports au savoir*. Paris : Dunod.
- Charlier, E ; Donnay, J. (1987). Un enseignant: un décideur. *Scientia Paedagogica Experimentalis*. 24, 193-223.
- Clark, C.M; Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed). *Third handbook of research on teaching*. (255-298). New York : Mac Millan.
- Cloes, M; Zabus, A; Piéron, M. (1991). Analyse de stratégies pédagogiques de l’enseignement des activités physiques: Influence des décisions pré-actives de l’enseignant dans l’émission de réactions à la prestation. In P. Jonnaert (Ed). *Les didactiques, similitudes et spécificités*. Bruxelles : Plantyn. 195-207.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d’agir*. Paris : PUF.
- Darre, J-P. (1999). *La production de connaissance pour l’action. Arguments contre le racisme de l’intelligence*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Dartois, C. (1996). Savoirs de base : de quoi s'agit-il. *Éducatives*, 8. Lille : Émergences, 42-46.
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin. 5<sup>e</sup> éd.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*. Hors-Série, 3, 28-43. Actes du colloque Bilan et prospective de la recherche qualitative.

Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation*. Thiron : ESF éditeur.

Donnay, J; Charlier, E. (2002). Les dits et les non-dits de la recherche pédagogique. In J. Donnay ; M. Bru. *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Durand, M ; Riff, J. (1991). Relation pédagogique et apprentissage en éducation physique : effets des croyances des maîtres et des élèves. In J.P. Famose, P. Fleurance, Y. Touchard (Eds). *L'apprentissage moteur: rôle des représentations (175-199)*. Paris: Editions Revue EPS.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.

Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*. 2, 159-199.

Ernaux, A. (2000). *L'événement*. Paris: Gallimard.

Etienne, S. (2004). *Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique de français : la formation de base*. Thèse de doctorat en didactologie des langues-cultures. Université de Provence. Aix-Marseille.

Etienne, S. (2010). Distinguer les notions. *Savoirs et formation*. 76, 3-5.

Fenouillet, F. (2012). Les théories de la motivation. Paris : Dunod.

Goc-Karp, G; Zakrajsek, D.B. (1987). Planning for learning : Theory into practice ? *Journal of Teaching in Physical Education*. 6, 377-392.

Housner, L. D; Griffey, D.C. (1985). Teacher cognitions: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly For Exercise and Sport*. 56, 45-53.

Huber, M ; Chautard, P. (2001). *Le savoir caché des enseignants*. Paris : l'Harmattan.

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York : Rinehart & Winston.

Jean, A ; Etienne, R. (2006). Formation de formateurs à la gestion des imprévus et à l'analyse des événements, autour de la visite formative. *Colloque Formation d'enseignants : quels scénarios ? quelles évaluations ?* 1-9. IUFM de Versailles, 16-17 mars 2006.

Jean, A. (2008). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Montpellier III – Paul Valéry. Montpellier.

Jezegou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'harmattan.

Kleven, T.A. (1991). Interactive teacher decision-making. Still a basic skill? *Scandinavian Journal of Educational Research*. 35, 287-294.

Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New-York : Rinehart & Winston.

Le Moigne, J-L. (2012). Les nouvelles sciences d'ingénierie sont sciences fondamentales. In *concevoir dans, et avec, la complexité : actes du grand débat 2012 du réseau intelligence de la complexité*. (1-15). Toulouse : Institut National Polytechnique de Toulouse.

Leclercq, V. (1997). Comment transmettre des savoirs sur la langue dans des actions de formation de base pour adultes ? In C. Barré-de-Miniac & B. Lété (Eds). *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Bruxelles: De Boeck.

Leclercq, V. (2004). La professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*. 136, 187-202.

Leclercq, V. (2005). La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base. *Education Permanente*. 164, 105-118.

Leclercq, V. (2007). La formation de base : publics, dispositifs pratiques. *Savoirs*. 2007/2, 14, 8-55.

Lee, O; Porter, A.C. (1987). *Teacher Expectations in the middle school science* : The bounded rationality of teachers. Communication présentée au colloque de l'American Educational Research Association, Washington, DC.

Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*. 123, 101-104.

Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le geste et la parole, I, Technique et langage*. Paris : Albin Michel.

Marcel, J-F. (2004). Les pratiques enseignantes de gestion des imprévus. *Psychologie & Education*. 56, 31-50.

Marland, P.W. (1977). *A study of teachers' interactive thoughts*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta : Edmonton, Canada.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'organisation du futur*. Paris : UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf> (consulté le 2/12/13).

Morin, E. (2000). Préface. In R. Fortin. *Comprendre la complexité*. 13-17. Paris : L'harmattan.

Mosston, M; Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education*. Colombus: Merrill.

Mucchielli, A. (dir.). (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. 2<sup>e</sup> ed.

Mucchielli, A. (2005). Recherche qualitative et production de savoirs : Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives*. Hors-Série. 1, 7-40.

Muller, C. (2013). De l'influence de l'expérience sur l'agir enseignant. *Education Permanente*. 196, 129-138.

Newell, A; Simon, H.A. (1972). *Human problem solving*. New York: Englewood Cliff.

Paillé, P; Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. 2<sup>e</sup> ed.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*. 154, 145-198.

Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*. 42-1, 89-100.

Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education permanente*. 140, 123-144.

Pescheux, M. (2007). *Analyse de pratiques enseignantes en FLE/S : mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Paris : l'Harmattan.

Peterson, P.L; Clark, C.M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*. 15, 555-565.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*, Genève: Denoël-Gonthier.

Pinelli, N. (2010). *Développer des compétences : une approche didactique de la phénoménologie de l'imprévu appliquée aux événements artistiques*. Thèse en sciences de l'éducation. Université de Corse – Pasquale Paoli.

Placek, J.H. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy, and good ? In T. Templin, J. Olson (Eds.). *Teaching in physical education*. (46-56). Champaign: Human Kinetics.

Prestini-Christophe, M. (2006). La notion d'événement dans différents champs disciplinaires. *Pensée plurielle*. 2006/3, 13, 21-29.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (dir). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès Editions, 11-29.

Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino & R. Teulier. *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*. Paris : La Découverte, 251-265.

Borrell, A. (2002). Les problèmes phonétiques liés à la distribution. Pour une correction verbo-tonale. In R. Renard (Ed). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck.

Riff, J ; Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue Française de Pédagogie. 103*, 81-107.

Romano, C. (1998). *L'événement et le monde*. Paris : PUF.

Roth, K. (1984). Using lesson observations to improve science teaching and curriculum materials. In L.W. Anderson (Ed). *Observing science classrooms : Perspectives from research and practice*. Yearbook of the Association for the Education of Teachers in Science. Columbus : ERIC.

Sardo-Brown, D. (1988). Twelve middle school teachers' planning. *Elementary school journal. 89*, 69-87.

Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teachers' planning practices: a US survey. *Journal of education for teaching. 16, 1*, 57-71.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic books.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Québec: Les éditions logiques inc.

Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation Permanente. 133*, 9-34.

Shavelson, R.J. (1973). What is the basic teaching skill ? *The Journal of Teacher Education. 14*, 144-151.

Shavelson, R. J. (1976). Teachers' decision making. In N. L. Gage (Ed). *The psychology of teaching methods. Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: Chicago University Press.

Shavelson, R. J; Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research. 51, 4*, 455-498.

- Simon, H.A. (1975). *Models of thoughts*. New Haven: York University Press.
- Simon, H.A. (1990). Invariants of human behavior. *Annual Review of Psychology*. 41, 1-19.
- Snow, R. E. (1972). A model teacher training system: an overview. *Research and development*. Memorandum 92. Stanford : Stanford Center for Research and Development in Teaching.
- Tardif, M ; Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions s'interactions humaines*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Taylor, P.H. (1970). How teachers plan their courses. Slough, Berkshire: National Fondation for Educational Research.
- Tochon, F. V. (1989a). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue des sciences de l'éducation*. 86, 23-33.
- Tochon, F. V. (1989b). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? *Recherches et formation*. 5, 25-38.
- Tochon, F. V. (1989c). « La pensée des enseignants : un paradigme en développement ». *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*. 17, 75-97.
- Tochon, F.V. (1992). Trois épistémologies du bon enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*. 18 (2), 181-197.
- Tochon, F.V. (1993a). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*. 19 (3), 437-461.
- Tochon, F.V. (1993b). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tochon, F.V. (2000). Note de synthèse. Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*. 133, 129-157.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*. 10 (23), 133-170.
- Vergnaud, G. (1995). Dossier : Compétences – Introduction. *Performances humaines et Techniques*. 75-76, 8-12.
- Wanlin, P. (2008). Elèves forts ou faibles : qui donne le tempo ? *Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe. Université de Genève*.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*. 166, 89-128.
- Wanlin, P ; Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Education & Didactique*. 6 (1), 9-46.
- Watzlawick, P. (1978). *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication*, Paris: Seuil.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin
- Yinger, R.J. (1977). A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing in teaching. *Educational Research Quarterly*, 3, 66-77.
- Yinger, R. J. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into practice*, 18, 163-169.
- Yinger, R.J. (1986). Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*. 2, 263-282.
- Yinger, R.J. (1987). *By the seat of your pants: An inquiry into improvisation and teaching*. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation, Washington, DC.
- Yinger, R.J; Villar, L.M. (1986). Studies of teachers' thoughts in action. *Communication au congrès de "the International Study Association for Teachers' Thinking"*. Louvain. Juin 1986.

Zahorik, J.A. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership*. 33, 134-139.

Zarifian, P. (2000). Organisation apprenante et formes de l'expérience. *Colloque* « *Constructivismes : usages et perspectives en éducation* », Genève, 8 septembre 2000. En ligne <http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page21.htm> (consulté le 2/12/13).

Zarifian, P. (2001). *Objectif compétence*. Paris : Editions Liaisons.

## **9 Glossaire**

CP : cours préparatoire

EMT : Evaluation en Milieu de Travail

EREFA : Études Recherche Expertise en Formation d'Adultes

FIJ : Formation Insertion Jeunesse.

MSB : maîtrise des savoirs de base.

Ontologie : branche de la philosophie qui étudie l'être.

RSB : Réapprentissage des savoirs de base.

SEFA : Sciences de l'Education et Formation d'Adultes.

## 10 Annexes

### 10.1 Annexe 1 : Grille d'observation

- Situation des stagiaires dans la salle.
- Circulation du formateur dans la salle, quand il travaille avec les stagiaires. Mesure du temps passé dans ses différentes actions.
- Position avec les stagiaires : debout ou assis ?
- Choix des interventions du formateur à son initiative ou à celui des stagiaires ?
- Paroles ou absences de paroles du formateur durant une correction de fiche.
- Bribes de conversation, centrées sur le formateur.
- Présence de chahut ou de bruits dans la salle de formation
- Réactions ou absence de réaction du formateur aux bruits, sonneries de téléphone portable.
- Attitude physique du formateur en train de travailler avec un stagiaire, regards posés sur le stagiaire et sur la fiche.
- Rires, plaisanteries ou absence de ces manifestations, de la part du formateur.
- Préparation du formateur avant d'aller voir un stagiaire
- Aspects organisationnels de la formation (Gestion des émargements, des sorties anticipées de séance, des retards, du dossier individuel des stagiaires ; Absences).
- Imprévus didactiques (malentendus ; dialogue de sourds ; manifestation de malaises ; incohérence des échanges ; réponses erronées, persistantes ; non-compréhension d'une notion, nouvelle ou déjà vue)
- Violence, manifestée par le formateur ou un apprenant ;
  - Violence verbale (incivilité, agressivité, silence) ;
  - Violence physique; la violence peut être minime ou être potentielle (arme) ; le geste peut aussi être arrêté, d'une manière ou d'une autre ou viser un objet ;
  - Violence symbolique (manifestations de désintérêt ou d'ennui, voire de cynisme de la part d'apprenants ; autre activité effectuée (téléphone, bavardage, pas de participation manifeste au cours) ;
  - Débordements émotionnels dans les échanges (colère, tristesse, impatience, irritabilité, plainte, joie) ;

## 10.2 Annexe 2 : Grille d'entretien

- Qu'est-ce que t'évoque l'imprévu par rapport à ton activité de formateur RSB ?
- Quelles décisions es-tu amené à prendre ? Qu'est-ce qui t'amène à prendre des décisions ?
- Qu'est-ce qui peut te surprendre d'autre ?
- Te retrouves-tu face à des dilemmes, des choix difficiles ou impossibles ?
- Comment choisis-tu l'ordre avec lequel tu vas voir les stagiaires ? Comment gères-tu le temps ?
- Les niveaux des stagiaires sont parfois très différents. As-tu plusieurs choix d'intervention possibles ?
- Quelles décisions prends-tu lors de la correction du travail des stagiaires ?
- Es-tu amené à faire de la discipline ? Y-a-t-il un niveau sonore qui te paraît acceptable ? Cherches-tu à contrôler le travail effectivement fait par les stagiaires durant une séance ?
- T'arrive-t-il de prendre des décisions en lien avec la motivation ou la démotivation des stagiaires ?
- As-tu toujours le sentiment de garder le contrôle des situations ? Comment réagis-tu alors ?
- Décides-tu parfois de préparer un travail spécial pour un stagiaire ?

caractéristiques perso des stagiaires	- Capacités d'apprentissage ou d'évolution ? - Décalage culturel - Intention d'apprendre, motivation
comportements des stagiaires	- Rapport à la discipline ou à un public adulte (retard, bruit de discussions) - Moments où les stagiaires sont studieux et d'autres où ils ne le sont pas - A la fin d'un dossier et en attendant la correction, certains stagiaires ne font rien ; ils attendent.
Imprévus didactiques	- Compréhension consigne - compréhension d'un mot (double-sens possible) - prononciation / problèmes phonétiques - Question difficile (signification d' « institution », par exemple) - Exercice pas fait / trop difficile ou trop facile - Oubli d'une notion déjà évoquée - Différence entre le langage écrit et oral dans l'usage - Connaissance d'une tournure de phrase, que les français de naissance connaissent depuis toujours
formateur	- Quelles modifications dans tes prises de décision vois-tu par rapport au moment où tu as commencé à travailler en tant que formateur rsb ?
Imprévus organisationnels	- dilemmes liés au nombre de stagiaires présents ? - Gestion des nouveaux arrivants - Départ anticipé d'un stagiaire : obligation de l'accompagner ? - Gestion des fins de séance : obligation de les retenir jusqu'à la fin ? - Gestion de la salle : fermer les fenêtres, éteindre les PC - Le formateur est différent à chaque fois pour le groupe. Cela a-t-il une influence sur les décisions à prendre ? - Hiérarchie de traitement des questions posées par les stagiaires (Interruption d'un travail avec un stagiaire par une question d'un autre stagiaire)

## 10.3 Tableaux

### 10.3.1 Tableau 1

Temps moyen passé par la formatrice F1 par stagiaire pendant un cours<sup>28</sup>

Temps moyen passé par F1 avec un stagiaire	Cours Site2
0 mn	0
compris entre 0 et 5 mn	3
compris entre 5 et 10 mn	2
compris entre 10 et 15 mn	6
compris entre 15 et 20 mn	5
supérieur à 20 mn	0
Nombre de stagiaires	16

---

<sup>28</sup> Il faut lire : la formatrice F1 a passé 0 minute avec aucun stagiaire ; elle a passé 0 à 5 minutes auprès de 3 stagiaires ; elle a passé entre 5 et 10 minutes auprès de 2 stagiaires...

### 10.3.2 Tableau 2

Temps passé auprès des stagiaires par la formatrice F2 par cours sur les 2 sites<sup>29</sup>

	Site1		Site2	
	Cours1	Cours2	Cours1 (matin)	Cours2 (après-midi)
Temps total passé avec les stagiaires (mn)	107,4	118,3	124,5	49
Nombre de stagiaires	14	15	17	10
Temps moyen par stagiaire	7,7	7,9	7,3	4,9

### 10.3.3 Tableau 3

Temps moyen passé par la formatrice F2 par stagiaire<sup>30</sup>

Temps moyen passé avec un stagiaire	Cours1 Site1	Cours2 Site1	Cours1 Site2	Cours 2 Site2	Total
0 mn	0	1	0	2	3
compris entre 0 et 5 mn	5	7	8	3	23
compris entre 5 et 10 mn	5	2	2	4	13
compris entre 10 et 15 mn	3	2	6	1	12
compris entre 15 et 20 mn	1	1	1	0	3
supérieur à 20 mn	0	2	0	0	2
Nombre de stagiaires	14	15	17	10	56

---

<sup>29</sup> Il faut lire : la formatrice F2 a passé 107,4 minutes auprès des stagiaires durant le premier cours sur le site1, 118,3 minutes durant le second cours sur le site1, ... ; le nombre de stagiaires était 14 durant le premier cours sur le site1, ... ; F2 a consacré 7,7 minutes en moyenne par stagiaire durant le premier cours sur le site1,...

<sup>30</sup> Il faut lire : la formatrice F2 a passé 0 minute auprès de 0 stagiaire durant le premier cours sur le site1, auprès de 1 stagiaire durant le cours2 sur le site1, ... ; le nombre de stagiaires était 14 durant le premier cours sur le site1, ...

### 10.3.4 Tableau 4

Total du temps passé auprès des stagiaires par F3 par cours sur chaque site<sup>31</sup>

Temps passé avec les stagiaires (mn)	Cours1 (matin)	Cours2 (après-midi)	Cours3	Cours4	Cours5	Cours6	Cours7
Site1	167	182	175	179	148	192	139
Site2	162	88	175	133	115	151	107

### 10.3.5 Tableau 5

Total du temps passé par le formateur F3 par cours et par stagiaire sur le site1<sup>32</sup>

Site1 / Temps passé avec les stagiaires (mn)	Cours1	Cours2	Cours3	Cours4	Cours5	Cours6	Cours7
Temps total avec les stagiaires	167	182	175	179	148	192	139
Nombre de stagiaires	10	16	16	14	10	11	14
Moyenne temps par stagiaire	16,7	11,4	11	12,8	14,8	17,4	9,9

### 10.3.6 Tableau 6

Total du temps passé par le formateur F3 par cours et par stagiaires sur le site2<sup>33</sup>

Site2 / Temps passé avec les stagiaires (mn)	Cours1	Cours2	Cours3	Cours4	Cours5	Cours6	Cours7
Temps total avec les stagiaires	162	88	175	133	115	151	107
Nombre de stagiaires	11	6	14	19	16	19	13
Moyenne temps par stagiaire	14,7	14,7	13,3	7	7,2	8	8,2

<sup>31</sup> Il faut lire : le formateur F3 a passé 167 minutes auprès des stagiaires durant le premier cours sur le site1, 182 minutes durant le second cours sur le site1, ...

<sup>32</sup> Il faut lire : Sur le site1, le formateur F3 a passé 167 minutes auprès des stagiaires durant le premier cours, 182 minutes durant le second cours, ... ; le nombre de stagiaires était de 10 durant le premier cours, de 16 durant le deuxième cours, ... ; F3 a passé, en moyenne, 16,7 minutes auprès de chaque stagiaire durant le premier cours, 10,4 minutes durant le second cours, ...

<sup>33</sup> Il faut lire : Sur le site2, le formateur F3 a passé 149 minutes auprès de chaque stagiaire durant le premier cours, 88 minutes durant le second cours, ... ; le nombre de stagiaires était de 11 durant le premier cours, de 16 durant le deuxième cours, ... ; F3 a passé, en moyenne, 14,7 minutes auprès de chaque stagiaire durant le premier cours, 14,7 minutes durant le second cours, ...

### 10.3.7 Tableau 7

Temps moyen passé par stagiaire, par le formateur F3, pour chaque cours du site1<sup>34</sup>

Temps moyen par stagiaire passé par F3 / site1	Cours1	Cours2	Cours3	Cours4	Cours5	Cours6	Cours7	Total
0 mn	1 (10%)	1 (6,25%)	2 (12,5%)	2 (14,3%)	1 (10%)	3 (27,3%)	4 (28,6%)	16
entre 0 et 5 mn	3 (30%)	4 (25%)	5 (31,25%)	3 (21,4%)	0 (0%)	1 (9,1%)	4 (28,6%)	18
entre 5 et 10 mn	0 (0%)	4 (25%)	2 (12,5%)	2 (14,3%)	3 (30%)	1 (9,1%)	3 (21,4%)	15
entre 10 et 15 mn	1 (10%)	1 (6,25%)	0 (0%)	1 (7,1%)	1 (10%)	0 (0%)	1 (7,1%)	5
entre 15 et 20 mn	0 (0%)	4 (25%)	4 (25%)	2 (14,3%)	3 (30%)	1 (9,1%)	0 (0%)	14
supérieur à 20 mn	5 (50%)	2 (12,5%)	3 (18,75%)	4 (28,6%)	2 (20%)	5 (45,4%)	2 (14,3%)	23
Nombre de stagiaires	10 (100%)	16 (100%)	16 (100%)	14 (100%)	10 (100%)	11 (100%)	14 (100%)	91

<sup>34</sup> Il faut lire : sur le site1, le formateur F3 a passé 0 minute auprès de 1 stagiaire durant le premier cours, auprès de 1 stagiaire durant le cours2, ... ; Le nombre de stagiaires était de 10 durant le premier cours, 16 durant le second, ... ; les pourcentages de chaque case rendent compte de la proportion de stagiaires concernés dans la case vis-à-vis du nombre total de stagiaire du cours correspondant.

### 10.3.8 Tableau 8

Temps moyen passé par stagiaire, par le formateur F3, pour chaque cours du site2<sup>35</sup>

Temps moyen par stagiaire passé par F3 / Site2	Cours1	Cours2	Cours3	Cours4	Cours5	Cours6	Cours7	Total
0 mn	1 (9,1%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (31,6%)	6 (37,5%)	8 (42,1%)	2 (15,4%)	23
entre 0 et 5 mn	3 (27,3%)	1 (16,7%)	5 (35,7%)	6 (31,6%)	3 (18,75%)	5 (26,3%)	3 (23,1%)	26
entre 5 et 10 mn	1 (9,1%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5,3%)	2 (12,5%)	2 (10,5%)	2 (15,4%)	8
entre 10 et 15 mn	1 (9,1%)	3 (50%)	3 (21,4%)	1 (5,3%)	2 (12,5%)	0 (0%)	4 (30,8%)	14
entre 15 et 20 mn	2 (18,2%)	1 (16,7%)	3 (21,4%)	3 (15,8%)	0 (0%)	1 (5,3%)	1 (7,7%)	11
supérieur à 20 mn	3 (27,3%)	1 (16,7%)	3 (21,4%)	2 (10,5%)	3 (18,75%)	3 (15,8%)	1 (7,7%)	16
Nombre de stagiaires	11 (100%)	6 (100%)	14 (100%)	19 (100%)	16 (100%)	19 (100%)	13 (100%)	98

<sup>35</sup> Il faut lire : sur le site2, le formateur F3 a passé 0 minute auprès de 1 stagiaire durant le premier cours, auprès de 0 stagiaire durant le cours2, ... ; Le nombre de stagiaires était de 11 durant le premier cours, 6 durant le second, ... ; les pourcentages de chaque case rendent compte de la proportion de stagiaires concernés dans la case vis-à-vis du nombre total de stagiaire du cours correspondant.

### 10.3.9 Tableau 9

Nombre de stagiaires vus par F3 pendant un temps moyen inférieur à 5 minutes en fonction du nombre total de stagiaires<sup>36</sup>

Cours / Site	Nombre de stagiaires vus par F3 durant 0 minute	Nombre de stagiaires vus par F3 entre 0 (exclu) et 5 minutes	Nombre de stagiaires vus par F3 durant moins de 5 minutes	Nombre total de stagiaires
Cours2 – Site2	0	1	1	6
Cours5 – Site1	1	0	1	10
Cours1 – Site1	1	3	4	10
Cours1 – Site2	1	3	4	11
Cours6 – Site1	3	1	4	11
Cours7 – Site2	2	3	5	13
Cours2 – Site2	0	5	5	14
Cours4 – Site1	2	3	5	14
Cours7 – Site1	4	4	8	14
Cours2 – Site1	1	4	5	16
Cours3 – Site1	2	5	7	16
Cours5 – Site2	6	3	9	16
Cours4 – Site2	6	6	12	19
Cours6 – Site2	8	5	13	19

<sup>36</sup> Il faut lire : sur 6 stagiaires présents durant le cours2 du site2, le formateur F3 a passé 0 minute auprès de 0 stagiaire, 0 (exclu) à 5 minutes auprès de 1 stagiaire et donc sur la période cumulée : une personne,...

### 10.3.10 Tableau 10

Temps passé par la formatrice F1 selon la nationalité des stagiaires pendant un cours sur le site<sup>37</sup>

F1 – Site2	
Total temps passé avec les stagiaires (mn)	179,2
Temps passé avec les stagiaires français (mn)	102,9
Temps passé avec les stagiaires étrangers (mn)	76,3
Nombre de stagiaires	16
Nombre de stagiaires français	11
Nombre de stagiaires étrangers	5
Temps moyen passé par stagiaire	10,75
Temps moyen passé par stagiaire français	9,4
Temps moyen passé par stagiaire étranger	15,3

---

<sup>37</sup> Il faut lire : la formatrice F1 a passé 179 minutes auprès des stagiaires, il a passé 102,9 minutes avec les français et 76,3 avec les étrangers, ...

### 10.3.11 Tableau 11

Temps passé par la formatrice F2 par cours, selon la nationalité des stagiaires<sup>38</sup>

F2	Site1		Site2	
	Cours1	Cours2	Cours1	Cours2
Temps passé avec les stagiaires (mn)				
Total temps passé avec les stagiaires (mn)	107,4	118,3	124,5	46
avec les stagiaires français	6	3,5	70	29,5
avec les stagiaires étrangers	101,4	114,8	54,5	19,5
Nombre de stagiaires	14	15	17	10
Nombre de stagiaires français	3	4	11	8
Nombre de stagiaires étrangers	11	11	6	2
Moyenne temps passé par stagiaire	7,7	7,9	7,3	4,9
Moyenne temps passé par stagiaire français	2	0,9	6,4	3,7
Moyenne temps passé par stagiaire étranger	9,2	10,4	9,1	9,8

<sup>38</sup> Il faut lire : la formatrice F2 a passé, en moyenne, 107,4 minutes auprès des stagiaires durant le premier cours du site1, 118,3 minutes durant le second cours du site1, ... ; elle a passé 6 minutes avec des stagiaires français durant le premier cours du site1, ... ; et 101,4 minutes avec des stagiaires étrangers durant le premier cours du site2, ...

### 10.3.12 Tableau 12

Total du temps passé par le formateur F3 par cours selon la nationalité des stagiaires sur le site1 <sup>39</sup>

F3 – Site1							
Temps passé avec les stagiaires (mn)	Cours1	Cours2	Cours3	Cours4	Cours5	Cours6	Cours7
Total temps passé avec les stagiaires (mn)	166,8	181,7	175,5	179	148	191,9	138,8
avec les stagiaires français	0	24,6	21,1	13,2	29	0	4,1
avec les stagiaires étrangers	166,8	157,1	154,4	165,8	119	191,9	134,7
Nombre de stagiaires	10	16	16	14	10	11	14
Nombre de stagiaires français	0	3	3	2	3	1	4
Nombre de stagiaires étrangers	10	13	13	12	7	10	10
Moyenne temps passé par stagiaire	16,7	10,4	11	12,8	14,8	17,4	9,9
Moyenne temps passé par stagiaire français	/	8,2	7	6,6	9,7	0	1
Moyenne temps passé par stagiaire étranger	16,7	12,1	11,9	13,8	17	19,2	13,5

<sup>39</sup> Il faut lire : le formateur F3 a passé 166,8 minutes auprès des stagiaires durant le premier cours, 168 minutes durant le second cours, ... ; il a passé 0 minute auprès des stagiaire durant le premier cours, 168 minutes durant le second cours, ... ;

### 10.3.13 Tableau 13

Total du temps passé par le formateur F3 par cours selon la nationalité des stagiaires sur le site2 <sup>40</sup>

F3 – Site2							
Temps passé avec les stagiaires (mn)	Cours1	Cours2	Cours3	Cours4	Cours5	Cours6	Cours7
Total temps passé avec les stagiaires (mn)	162,1	88,1	186,4	133,7	115,6	151,4	107,3
avec les stagiaires français	58,1	50,1	90,1	53,2	63	10	57,5
avec les stagiaires étrangers	104	38	96,3	80,5	52,6	141,4	49,8
Nombre de stagiaires	11	6	14	19	16	19	13
Nombre de stagiaires français	6	4	8	11	9	11	7
Nombre de stagiaires étrangers	5	2	6	8	7	8	6
Moyenne temps passé par stagiaire	14,7	14,7	13,3	7	7,2	8	8,2
Moyenne temps passé par stagiaire français	9,7	12,5	11,3	4,8	7	0,9	8,2
Moyenne temps passé par stagiaire étranger	20,8	19	16,1	10,1	7,5	17,7	8,3

<sup>40</sup> Il faut lire : le formateur F3 a passé, en moyenne, 167 minutes auprès de chaque stagiaire durant le premier cours sur le site1, 168 minutes durant le second cours sur le site1, ...

# 11 Table des matières

<b>1</b>	<b>VERS L'OBJET ET LE CONTEXTE DE RECHERCHE</b>	<b>1</b>
1.1	Emergence de l'objet de recherche	1
1.2	Contexte de la recherche	5
<b>2</b>	<b>CADRE THEORIQUE</b>	<b>7</b>
2.1	Evolution historique des pratiques enseignantes	7
2.2	Epistémologies du bon enseignement	8
2.3	Teacher thinking	9
2.3.1	Phases de l'activité de l'enseignant	10
2.3.1.1	Phase pré active	10
2.3.1.2	Phase interactive	14
2.3.1.3	Phase post active	22
2.3.1.4	Relation entre les trois phases	23
2.3.2	Utilisation de routines	23
2.3.3	Improvisation et experts	25
2.4	Imprévu	29
2.4.1	Qu'est-ce que l'imprévu ?	29
2.4.1.1	La technique des incidents critiques de Flanagan	30
2.4.1.2	Imprévu, objet de formation	31
2.4.1.3	Imprévu comme méthode d'apprentissage	34
2.4.1.4	Imprévu didactique	37
2.4.2	Événement	38
2.4.2.1	L'événement vu d'une approche organisationnelle	39
2.4.2.2	Définition interdisciplinaire de l'événement	39
2.4.3	L'incertitude selon Morin	41
<b>3</b>	<b>METHODE ET METHODOLOGIE</b>	<b>43</b>
3.1	Positionnement scientifique de notre recherche	43
3.1.1	Positionnement disciplinaire	43
3.1.2	Conception de l'objet	44
3.1.2.1	Logique de référence	44
3.1.2.2	Modes de raisonnement et d'argumentation	44
3.1.3	Posture de chercheur	45
3.2	Stratégie de recherche	48
3.2.1	Critères de scientificité	48
3.2.2	Choix de l'observation	49

3.2.3	Entrée sur le terrain	51
3.2.4	Collecte des données	52
3.2.5	Vers l'analyse	53
<b>4</b>	<b>PRESENTATION DU TERRAIN</b>	<b>54</b>
4.1	Dispositif RSB	54
4.2	Organisation de la salle de formation	56
4.3	Stagiaires	57
4.4	Formateurs	58
<b>5</b>	<b>QUESTIONNEMENT</b>	<b>59</b>
<b>6</b>	<b>RESULTATS</b>	<b>63</b>
6.1	Planification	63
6.2	Conception de la formation et expérience des formateurs	66
6.2.1	Formatrice F1	66
6.2.2	Formatrice F2	70
6.2.3	Formateur F3	74
6.2.4	Conclusion sur les temps passés	79
6.3	Caractéristiques des stagiaires	80
6.3.1	Français vs étrangers ?	80
6.3.2	Implication des stagiaires	82
6.3.3	Capacités de certains apprenants	83
6.4	Rapport à l'oral	87
6.5	Discipline	91
6.6	Routines	94
6.7	Improvisation	96
6.8	Imprévu positif	97
<b>7</b>	<b>CONCLUSION</b>	<b>98</b>
<b>8</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>103</b>
<b>9</b>	<b>GLOSSAIRE</b>	<b>113</b>

<b>10</b>	<b>ANNEXES</b>	<b>114</b>
<b>10.1</b>	<b>Annexe 1 : Grille d'observation</b>	<b>114</b>
<b>10.2</b>	<b>Annexe 2 : Grille d'entretien</b>	<b>115</b>
<b>10.3</b>	<b>Tableaux</b>	<b>116</b>
10.3.1	Tableau 1	116
10.3.2	Tableau 2	117
10.3.3	Tableau 3	117
10.3.4	Tableau 4	118
10.3.5	Tableau 5	118
10.3.6	Tableau 6	118
10.3.7	Tableau 7	119
10.3.8	Tableau 8	120
10.3.9	Tableau 9	121
10.3.10	Tableau 10	122
10.3.11	Tableau 11	123
10.3.12	Tableau 12	124
10.3.13	Tableau 13	125
<b>11</b>	<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>126</b>
<b>12</b>	<b>QUATRIEME DE COUVERTURE</b>	<b>129</b>

## 12 Quatrième de couverture

### Décisions de formateurs en formation de base face à l'imprévu

Cette recherche a porté sur la compréhension des décisions prises par des formateurs en formation de base face à l'imprévu. Le cadre du *teacher thinking* a été mobilisé, ainsi que différents regards théoriques portés sur l'imprévu. L'observation de l'activité de trois formateurs en formation de base, durant vingt et une séances de formation, a été complétée par des entretiens semi-directifs. Il apparaît que l'imprévu est limité dans une formation individualisée. Néanmoins, des différences sont apparues entre les formateurs, quant à leurs façons de faire face aux imprévus. Les compétences, qui y sont associées, varient d'un formateur et d'une situation à l'autre.

Mots-clés : *Teacher thinking*, imprévu, formation de base, décision, routine, improvisation.

Decisions made by trainers of low qualified trainees when facing the unexpected.

This research is an attempt to understand the decisions made by trainers teaching basic training when they encounter the unexpected. The theoretical framework is teacher thinking, along with some other theoretical contributions about the unexpected. Classes given by three trainers have been observed during twenty one training lessons. This observation has been completed by semi-structured interviews. It appears that the unexpected is not so frequent in individualised teaching. Nevertheless, differences between trainers have appeared in the way they face unexpected events. Competences, which are associated to it, change from one trainer to another, and according to the situation.

Key words: Teacher thinking, unexpected, basic training, decision, routine, improvisation.