
« Temps de sensibilisation » en SES et formation

Le « temps de sensibilisation » en sciences économiques et sociales : une vraie difficulté pour les enseignants entrant dans le métier. Quel dispositif de formation ?

Christine Dollo

Aix-Marseille Université, EA4671 ADEF,
Aix-Marseille, France
christine.dollo@univ-amu.fr

RÉSUMÉ. Les nouveaux programmes de sciences économiques et sociales introduisent l'idée d'un temps de sensibilisation pour entrer dans chaque question, devant « susciter la curiosité des élèves ». Ce moment constitue une vraie difficulté pour les professeurs entrant dans le métier qui ont beaucoup de mal à concevoir des activités adaptées à ces prescriptions. Cet article, inscrit dans le double cadre théorique de l'action conjointe en didactique et de l'analyse du travail, vise à montrer comment un dispositif de formation, basé sur une analyse des traces vidéos de leur activité, conduit les professeurs débutants à se penser comme sujets agissants capables de penser collectivement d'autres gestes professionnels possibles, susceptibles d'enrôler les élèves dans la tâche.

MOTS-CLÉS : Didactique des SES ; Pratiques didactiques professionnelles ; Action conjointe en didactique ; Analyse de l'activité enseignante ; Analyse du travail ; Entrée dans le métier d'enseignant ; Auto confrontation ; Allo confrontation ; Gestes professionnels ; Formation des professeurs débutants.

1. Introduction

Entre 2010 et 2013 ont été mis en place de nouveaux programmes en sciences économiques et sociales (SES), dans lesquels chaque thème est subdivisé en une série de questions, ce qui rompt radicalement avec l'approche thématique des générations précédentes. Les préambules de ces programmes indiquent notamment que l'étude de chaque question sera traitée en deux temps : « *un temps de sensibilisation permettant de susciter la curiosité des élèves ; un temps d'analyse (...)* » (BO N° 21 du 23 mai 2013, p. 37).

Ces injonctions constituent une véritable « révolution ». Or, si ces évolutions nous semblent favorables du point de vue de la mise en activité des élèves et de leurs apprentissages, elles induisent des changements profonds dans les pratiques professionnelles des enseignants de SES. On se trouve bien ici dans le cas où l'évolution d'une discipline scolaire est porteuse d'une modification des pratiques didactiques.

Ce « temps de sensibilisation », notamment, constitue une vraie difficulté pour les professeurs débutants qui ont beaucoup de mal à concevoir des activités pour les élèves adaptées aux objectifs de cette prescription.

La question qui se pose est alors celle de savoir dans quelle mesure un dispositif de formation, du type « analyse des pratiques professionnelles », basé sur un relevé vidéo des traces de leur activité, peut conduire les professeurs débutants à analyser leur pratique en classe à des fins d'évolution de leurs choix didactiques et à aborder plus sereinement et plus « efficacement » ces prescriptions institutionnelles ?

La réponse à cette question convoque deux cadres théoriques : la théorie de l'action conjointe en didactique et l'analyse du travail. Sur le plan méthodologique, on emprunte des outils développés en clinique de l'activité, en utilisant l'image comme support principal des observations, étayée par des entretiens de confrontation.

Les premières analyses des traces de l'activité d'une professeur stagiaire mettent à jour les difficultés éprouvées dans la mise en œuvre de ce temps de sensibilisation : on assiste notamment à une « fermeture » du cadre de travail proposé aux élèves avant (consignes) et pendant le temps de sensibilisation, empêchant ainsi une véritable dévolution du problème. Cependant, les entretiens d'autoconfrontation comme le travail durant la séance de retour au collectif, permettent la prise de conscience, par l'enseignante, comme par ses pairs, de ces difficultés et conduisent à l'émergence de propositions pour commencer à les surmonter.

2. Cadre théorique¹ et méthodologique

2.1. La situation didactique comme jeu

Née dans les années 80 (Schubauer-Leoni, 1986), la théorie de l'action conjointe en didactique part du postulat central selon lequel « *les phénomènes transpositifs sont le résultat d'une co-activité entre professeur et élèves relativement à des enjeux de savoirs* » (Amade-Escot, 2013, p. 83). Ses développements (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2007 ; Sensevy & Alain Mercier, 2007), s'appuient sur des concepts issus de théorisations antérieures, comme la transposition didactique (Chevallard, 1985) ou les situations didactiques (Brousseau, 1998).

Nous pensons, avec Yves Chevallard, que l'enseignant « *a pour tâche (...) la prise en charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage* » (Chevallard, 1986, p. 8). Pour accomplir cette tâche, le professeur définit une situation qui l'implique « *dans un jeu avec le système des interactions de l'élève avec les problèmes qu'il lui pose. Ce jeu ou cette situation est la situation didactique* » (Brousseau, 1998, p. 60). Dans ce jeu coopèrent deux joueurs que sont l'Elève, joueur A (la majuscule indiquant qu'il s'agit ici d'une instance, il peut donc y avoir plusieurs joueurs, plusieurs élèves en l'occurrence) et le professeur, joueur B, en interaction autour d'un objet de savoir. Pour jouer, il faut connaître le jeu et le professeur doit donc en définir les règles « constitutives » ou « définitoires » (Sensevy, 2007). Le caractère « conjoint » de l'action qui se mène dans ce jeu didactique est lié au fait que le professeur ne gagne que si l'autre joueur, l'Elève, gagne aussi, c'est-à-dire apprend : « *c'est un jeu de savoir* » (Sensevy, 2007, p. 20). Pour cela, le professeur, après avoir défini le jeu, doit organiser les conditions de sa dévolution, définie par Guy Brousseau comme « *l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (didactique) ou d'un problème* » (Brousseau, 1998, p. 303). La définition d'une situation doit donc aussi comprendre des « *règles stratégiques qui font l'espace d'incertitude des élèves et définissent le problème qui leur sera peut-être dévolu* » (Assude &

¹ Nous ne présentons dans ce qui suit que les éléments de théorisation qui nous semblent pertinents pour l'analyse.

Mercier, 2007, p. 168). Ces règles définies, le professeur ne doit rien dévoiler « *qui puisse amener A (l'élève) à produire des stratégies gagnantes de faible valeur, parce que "pauvres en savoir"* » (Sensevy, 2007, p. 20). L'élève doit « agir en première personne » et il doit donc assumer, à un certain moment, une forme de solitude dans l'apprentissage.

Définir et dévoluer constituent ainsi classiquement deux descripteurs permettant de rendre compte de l'action du professeur. Il faut leur en ajouter deux autres pour caractériser le jeu didactique : la régulation et l'institutionnalisation. Le professeur doit en effet « *réguler, pendant la durée du jeu, les comportements des élèves en vue de la production, par ceux-ci, de stratégies gagnantes* » (Sensevy, 2007, p. 28), sans pour autant se substituer à eux dans cette production. Mais ce jeu didactique n'a, au final, de sens « *que dans les apprentissages qu'il permet à la fois de produire et de reconnaître chez les élèves. (...) C'est le processus d'institutionnalisation (Brousseau, 1998), par lequel le professeur assure les élèves que leur activité leur a permis de retrouver des savoirs légitimes hors de l'institution-classe* » (Sensevy, 2007, p. 29).

2.2. Une formation par l'analyse du travail

Au-delà de la didactique des SES, notre étude relève également de la didactique professionnelle au sens que lui donne Pierre Pastré d'une « *analyse du travail en vue de la formation* » (Pastré, 2009, p. 159). Il s'agit en effet de se déplacer sur le terrain pour relever les traces des activités des professeurs débutants. Car « *l'analyse du travail, quand elle est effectuée par les opérateurs eux-mêmes à la suite de leur activité, est également un des moyens les plus puissants pour acquérir et développer leurs compétences* » (Pastré, 2009, p. 159).

Selon Luc Ria et Serge Leblanc, les formations d'enseignants sont parfois structurées « *principalement à partir des savoirs disciplinaires, didactiques et des théories de l'apprentissage en délaissant l'activité enseignante ordinaire in situ notamment lorsque ceux-ci démarrent dans le métier* » (Ria & Leblanc, 2011, p. 153). Il peut alors exister un décalage entre des savoirs décontextualisés et la réalité professionnelle vécue par les enseignants débutants.

Travaillant au sein de l'équipe ERGAPE², et sans pour autant renoncer à la dimension didactique de l'analyse de l'activité enseignante, nous pensons ainsi important de considérer l'enseignement comme un travail (Amigues, 2003) et de mobiliser les cadres et les outils de l'analyse du travail dans une tradition d'ergonomie de l'activité. Il s'agit de « *comprendre le travail enseignant pour le transformer à la demande des intéressés et avec leur participation* » (Faïta & Saujat, 2010, p. 45). Au-delà de la distinction entre tâche prescrite et activité réelle, il faut alors tenter également d'accéder au « *réel de l'activité* », qui est, selon Yves Clot, « *aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ; ce qui est à refaire et tout autant ce qu'on avait fait sans avoir voulu le faire* » (Clot, 2008, p. 89).

On peut alors parler de clinique de l'activité enseignante au sens où elle répond à « *la nécessité de se donner les moyens d'agir dans et sur des situations de travail d'enseignement et de formation en vue de leur transformation* » (Laurent & Saujat, 2015, p. 20).

Pour autant, nous suivons Roland Goigoux lorsqu'il indique que l'analyse du travail enseignant doit éviter l'écueil de « *s'intéresser à toutes les facettes de leur métier à l'exception de ses enjeux didactiques (l'engouement des sciences de l'éducation pour l'ergonomie conduit parfois à ignorer les savoirs visés et à occulter la principale préoccupation des enseignants : permettre aux élèves d'apprendre quelque chose)* » (Goigoux, 2007, p. 50).

2.3. Observation et autoconfrontation

Le point de départ est donc l'observation. Chantal Amade Escot, parmi d'autres, a montré l'intérêt et la pertinence de l'observation de situations d'enseignement pour rendre compte du savoir du professeur et accéder à son épistémologie pratique, renvoyant « *à l'ensemble des savoirs qui informent sur ce qu'il fait et dit dans sa classe sans pour autant qu'il ne soit toujours en mesure de les expliciter* » (Amade-Escot, 2014, p. 19). Cette observation concerne des situations d'enseignement apprentissage « ordinaires », car « *il s'agit moins de penser les conditions d'un bon fonctionnement de l'enseignement que de réfléchir à celles qui président aux pratiques ordinaires* » (Amade-Escot, 2014, p. 19). Nous nous situons alors dans le cadre d'une analyse de situations d'enseignement mises en place par les professeurs débutants, très demandeurs d'un retour sur leur activité.

² Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education

Pour mener à bien cette co-analyse, on en revient à la clinique de l'activité dont l'apport est, selon Yves Clot et Daniel Faïta, d'abord méthodologique et qui « propose un cadre pour que le travail puisse devenir ou redevenir un objet de pensée pour les intéressés » (Clot & Faïta, 2000, p. 8). Ce cadre s'appuie sur « l'une des leçons principales du travail de Vygostki : dans ce qu'il a de vivant, le vécu est à revivre » (Saujat, 2009, p. 248). Cependant, observer sa propre action ne va pas de soi et l'observation doit donc être artificiellement médiatisée par la vidéo, qui permet de surmonter deux difficultés : « le difficile à dire, le professionnel sait et fait beaucoup plus que ce qu'il est capable de dire, et le difficile à voir qui font que l'observé ne peut devenir spontanément l'observateur de sa propre action » (Félix, Amigues & Espinassy, 2014 :55). Il faut donc opérer un passage de l'auto-observation à l'autoconfrontation. On procède à des entretiens d'autoconfrontation simples « qui consistent à "recueillir" le point de vue de l'intéressé en le confrontant à des traces de son activité passée » (Amigues, 3003, p. 13), en s'inspirant d'un protocole décrit par Daniel Faïta (2007). Un montage est ensuite utilisé « dans des situations "d'allo-confrontation" collective où un groupe d'acteurs commente l'enregistrement d'un ou plusieurs acteurs » (Leblanc & Veyrunes, 2011, p. 143).

Ce travail est essentiel car « l'imitation directe de ce qui se fait réellement dans l'activité des plus anciens ne garantit pas le succès » (Clot, 2008, p. 262). C'est également ce que constate Luc Ria pour lequel « l'utilisation en formation d'extraits vidéos de l'activité expérimentée est moins prisée par les débutants que la mobilisation d'extraits vidéo de pairs au travers desquels ils se reconnaissent et projettent bien davantage » (Ria, 2009, p. 218). Sans pour autant exclure cette référence à l'activité expérimentée, nous pensons donc qu'une confrontation aux traces de sa propre activité ainsi qu'à celles de ses pairs, permet au professeur débutant d'accéder à certaines clés de son développement professionnel : « l'autoconfrontation est une situation exemplaire, dès lors que la parole permet de séparer l'action de son vécu et le dialogue permet de réinscrire cet écart dans une histoire individuelle et collective » (Amigues, 2003, p. 13).

Ce texte s'appuie sur les traces de l'activité d'une jeune professeur stagiaire, Barbara, en poste dans un lycée des Alpes de Haute Provence et filmée lors de la mise en œuvre d'un « temps de sensibilisation », dans une classe de Première Es.

3. Le « temps de sensibilisation » en SES : une innovation difficile à mettre en œuvre par les professeurs débutants

Pour la première fois dans l'histoire de cette discipline scolaire (les SES), les textes officiels insistent sur le fait que les sciences sociales « poursuivent indiscutablement une visée scientifique » (BO N° 21 du 23 mai 2013, p. 35) et que l'enseignement des SES au lycée « vise à former les élèves à une posture intellectuelle, celle du rationalisme critique et de la vigilance épistémologique. Il s'agit pour eux d'apprendre à porter un regard savant sur le monde social et par là de former leur esprit critique à prendre du recul par rapport aux discours médiatiques et au sens commun » (ibid, p. 36).

Le préambule des programmes du cycle terminal précise que, durant le temps de sensibilisation, les professeurs doivent, chaque fois que possible : « partir d'énigmes, paradoxes, interrogations susceptibles de susciter la curiosité des élèves (...); les amener à se poser des questions précises et à formuler, sur cette base, des hypothèses visant à résoudre le problème identifié » (ibid, p. 37). Il est précisé plus loin que « cette démarche prendra en compte les représentations des élèves pour les enrichir et les dépasser » (ibid).

Mais ce temps de sensibilisation est porteur d'une grande incertitude pour les professeurs débutants qui redoutent la parole des élèves. Même si l'on peut tenter d'anticiper, au vu d'un certain nombre de résultats d'études antérieures, les conceptions des élèves, il n'est pas possible de connaître à l'avance l'ensemble de leurs interventions.

Nous développons ici une conception de la formation consistant à articuler savoirs didactiques, disciplinaires et épistémologiques à « une analyse du travail réel des enseignants » (Ria & Leblanc, 2011, p. 153). Un module du dispositif concerne une analyse des pratiques professionnelles et notre méthodologie prend notamment la forme « d'une activité réflexive du collectif sur son propre travail » et « privilégie l'augmentation du pouvoir de ces collectifs de transformer les buts, les moyens et les connaissances de leur activité professionnelle » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p. 5-6).

³ Les prénoms ont été changés pour l'article.

3.1. La fermeture du jeu ou le retour de l'effet Topaze

La séance analysée ici est filmée au début du mois de mars, et l'enseignante débute avec ses élèves une question de la partie sociologique du programme, intitulée « Comment le contrôle social s'exerce-t-il aujourd'hui ? ».

Dans une question précédente, les élèves ont déjà travaillé les notions de normes et de valeurs, qui constituent ainsi des prérequis.

1'46 : alors, comme l'on fait habituellement, quand on aborde un nouveau chapitre, on a de nouveaux concepts, et on va tenter de les définir ensemble, d'accord ? Donc **on va commencer par une activité de sensibilisation, pour essayer de définir deux concepts importants qui figurent dans le titre**, à savoir **contrôle social** (entoure le terme dans le titre écrit au tableau) et **déviance** (idem). (...)

3'35 : Alors premièrement je vais vous demander de me rappeler ce que c'est, ce que sont pardon, les **normes sociales** (écrit le terme au tableau), et les **valeurs** (écrit le terme au tableau). Souvenez-vous, nous avons traité ces deux concepts dans la partie socialisation.

Après une série d'échanges à propos de ces définitions, l'enseignante propose à ses élèves de les réécrire. Elle les a notées sur une des faces cachées du tableau avant la séance et les lit à ses élèves qui les prennent en note. Elle prend cependant la peine de rajouter des exemples cités par les élèves, comme « lever la main en classe » pour illustrer le concept de norme sociale.

11'32 je rebondis sur cet exemple. Lever la main en classe. Est-ce que vous levez tous la main en classe ? Pour prendre la parole ? (...)

11'50 : Vous oubliez ? (...) Là donc vous **transgressez une norme sociale** (...)

L'entrée dans la question du programme ne démarre donc pas par un temps de sensibilisation, malgré ce qui a été annoncé. Un large retour est effectué sur deux concepts abordés précédemment, valeurs et normes. Alors qu'ils ne sont pas présents dans la formulation de la question, l'enseignante remobilise les connaissances des élèves, leur demande de les exemplifier et introduit également l'idée de transgression de normes.

Barbara définit ensuite la situation :

je vais vous présenter quelques images Et, pour chacune de ces images, vous allez me dire si vous y voyez des **normes**, ou des **valeurs**. Et, à ce moment-là, si vous en trouvez, dites-moi **pourquoi certains individus transgressent ces normes sociales** ... Ou **pourquoi, ils ne les transgressent pas** ?

Le « jeu » proposé aux élèves consiste donc à s'exprimer sur des images censées les sensibiliser à la nouvelle question abordée, relative au contrôle social. Or, dès la formulation des règles, Barbara ferme considérablement le cadre par les consignes très précises qu'elle donne. Ces consignes vont nécessairement amener les élèves à produire des stratégies « pauvres en savoir » : en effet, compte tenu du travail effectué en début de séance, les élèves savent qu'ils doivent faire un lien entre le contrôle social et les concepts de normes et de valeurs. On ne cherche pas ici à « susciter la curiosité des élèves » ou à les mettre dans une « posture de recherche ». On se trouve typiquement dans le cadre d'un effet Topaze évoqué par Guy Brousseau : Barbara donne directement aux élèves des informations concernant le savoir (il y a un lien entre le contrôle social, les normes et leur transgression), pour permettre « *la production de comportements mimant la stratégie gagnante sans que celle-ci ne soit appropriée* » (Sensevy, 2007, p. 21). En outre, la consigne ne permet pas la prise en compte des représentations sociales des élèves.

Par ailleurs, on assiste également, durant cette « activité de sensibilisation », à un encadrement très strict de la parole des élèves.

14'53 Barbara : Allez ... Première image. (...) Qu'est-ce que vous voyez sur cette image ?

Elève : des gens qui font la queue

Barbara : des gens qui font la queue, donc une file d'attente ? Oui, Jérémy ?

Jérémy : c'est une norme liée à la consommation

Barbara : alors, attendez, juste on est dans la description pour le moment

Alors que l'enseignante a passé plus de dix minutes à travailler avec les élèves sur le concept de norme sociale et à leur demander de chercher des normes dans les images, elle écarte la réponse d'un élève qui évoque une norme liée à la consommation. Mais cela n'est pas une réponse attendue, puisqu'elle veut montrer que le contrôle social doit se mettre en place à la suite d'une transgression de normes.

Enfin, le choix des images proposées ne permet pas toujours d'initier un véritable questionnement des élèves. Une image concerne ainsi une plage en été sur laquelle quelques personnes sont allongées. Les élèves la décrivent en disant : c'est les vacances ! Une autre présente une salle de classe dans laquelle des élèves écoutent sagement un professeur qui leur tourne le dos et écrit au tableau. Là encore, les élèves décrivent : C'est un cours.

Il y a des élèves qui écoutent et un prof qui écrit au tableau. Ils ne peuvent rien dire d'autre sur cette image. Barbara est alors conduite à modifier les règles du jeu en demandant : Est-ce qu'il y a des normes sociales, à travers cette image ? Est-ce qu'on peut, les imaginer ? Ou est-ce que vous les connaissez, ces normes sociales, en classe ? Comme les élèves ne peuvent rien « voir » sur cette image, ils doivent alors « imaginer » ou faire appel à leurs connaissances. L'image, le support de jeu présent dans les règles définies au départ n'a plus de sens ici. On change de jeu.

3.2. Prise de conscience des difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de ces temps de sensibilisation et émergence de solutions

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, le chercheur demande à Barbara pourquoi elle demande à ses élèves de rappeler la définition de normes et valeurs.

Barbara : parce que la définition de contrôle social et de déviance inclut ces deux concepts

Chercheur : D'accord, et tu voulais que ça intervienne à ce moment-là, avant l'activité de sensibilisation ? (...)

Barbara : ben en fait je me suis dit que j'allais rebondir là-dessus pour leur demander ensuite pourquoi on respectait ces normes et valeurs... Parce que eux, ils ont plus l'image que les normes et valeurs il faut toujours les respecter. Puisque c'est une norme sociale il faut toujours la respecter. (...) Mais ils n'arrivent pas à expliquer qu'on peut ne pas respecter (...) La transgression.

Chercheur : d'accord. Et tu ne pensais pas qu'à partir des images, ils allaient pouvoir justement évoquer ces deux concepts ?

Barbara : non

Lorsque Barbara visionne la suite du film et qu'elle se voit donner la consigne concernant les images, elle interrompt la projection :

je leur dis en fait (...) Je leur ai mis la conclusion avant ! (...) Oui, je les conduis vraiment...

Dans la séance de retour au collectif, au moment où ce passage est projeté, elle indique au groupe :

ce n'était pas une activité de sensibilisation. C'est pas eux qui donnent les concepts de normes et de valeurs ... Je ... Je leur apporte directement les réponses. Je cadre, j'ai peur qu'on dépasse heu ... Voilà (...).

Et elle précise en expliquant au groupe la démarche qu'elle a mise en œuvre :

je leur présente un ensemble de photos et à chaque fois on discute sur ce qu'il y a, ce qui se passe sur ces photos. Mais en fait à chaque fois je leur demande est-ce que vous ne retrouvez pas le concept de norme ou de valeur dans ces photos ? Et en fait je leur avance toutes les ... En fait toutes mes questions sont des réponses quoi.

Bernard, un autre professeur stagiaire, intervient à ce moment-là dans la discussion :

mais ce qu'on attend c'est que, à la vision des images, ce soient les concepts de normes et de valeurs qui ré émergent ?

Barbara lui répond :

ben ... En fait il aurait fallu que je leur présente directement les photos. Au moins les laisser se poser des questions tous seuls. Leur mettre les images Les laisser dire ce qu'ils ont envie de dire, après, peut-être même mettre, écrire au tableau ce qu'ils ont ... Leurs idées, ensuite regrouper. Mettre en commun ce qui est pertinent, ce qui va ou pas ... Et puis, ensemble, découvrir la vraie problématique du cours. Parce que là c'est comme si je leur avais fait un cours. Limite je leur aurais donné un cours écrit ça aurait été pareil.

A propos de la première image, dès que Barbara visionne l'extrait, elle interrompt la projection :

et là je m'en moque de ce qu'il a dit, norme liée à la consommation

Dans la séance de retour au collectif, elle précise :

ben en fait l'élève (...), il me dit il y a des normes liées à la consommation. Et moi en fait je leur dis non on décrit... Je viens de passer 10 mn à leur expliquer qu'il faut trouver des normes, lui il dit, bon élève, il répond à la consigne, ya des normes liées à la consommation dans cette image, et moi je dis non non mais là on décrit pour l'instant ! Le pauvre élève !

A propos de l'image sur la salle de classe, durant l'entretien d'autoconfrontation, Barbara intervient :

J'ai dit imaginez. Je me suis dit mince, pourquoi j'ai dit ça. Je sais que quand j'ai dit imaginez, je me suis demandée, est-ce que c'est bien ?

Chercheur : tu regardes cette image, tu vois des élèves en classe et un prof qui écrit au tableau

Barbara : hum. Il n'y a rien qui se passe de manière évidente. (...) L'image elle n'est pas très évocatrice

Pendant la séance de retour au collectif, la discussion s'oriente alors sur la question du choix des images si c'est le dispositif retenu dans le cadre du temps de sensibilisation. Les participants échangent entre eux sur le type de photos susceptibles de sensibiliser les élèves à la question de la nécessité d'un contrôle social dans une société : les propositions émergent, sur les exemples donnés, de photos concernant une salle de classe dans laquelle un élève dort sur la table, où des élèves chahutent ou lancent des boulettes de papier sur le professeur

leur tournant le dos... Des photos de plages bondées, souillées par des canettes, avec des postes de radio, des ballons atterrissant sur les personnes allongées, etc.... Le débat s'oriente autour du fait de dire qu'il est finalement possible d'éveiller la curiosité des élèves et de réguler « le jeu » sans évoquer les normes et les valeurs en début de séance. Le montage montre d'ailleurs un extrait dans lequel Barbara projette une photo présentant une caméra de surveillance dans un parking. La discussion avec les élèves est très riche : ils évoquent le fait qu'il peut y avoir des vols ou des agressions, que la caméra peut dissuader et que de ce fait la société peut prévenir ou surveiller.... Le collectif prend alors conscience du fait que les élèves ont des choses à dire et que la question de la transgression de normes et de son contrôle nécessaire aurait pu venir d'eux. Et que, de ce fait, on enrôle les élèves dans la tâche : le jeu retrouve son enjeu.

4. Conclusion

Nous avons cherché à pointer, à partir d'un exemple, les difficultés que peuvent éprouver les professeurs débutants lorsqu'il s'agit de se saisir de prescriptions institutionnelles nouvelles. Le « temps de sensibilisation » les angoisse car il n'est pas cadré comme lors d'un travail sur document avec des questions précises et des réponses attendues des élèves, et préparées à l'avance par le professeur. Ce « temps » doit permettre aux élèves de se poser eux-mêmes les questions qui vont permettre d'entrer dans le thème et de problématiser la question. Les professeurs débutants craignent beaucoup ce moment car ils ne savent pas ce qui va émerger. La tentation est alors très forte de « préparer » ce temps en allant au-delà de la présentation des seules règles constitutives du jeu. La parole des élèves est également très encadrée, voire écartée lorsqu'elle ne s'inscrit pas dans les rails posés par le professeur. Pourtant, les entretiens d'autoconfrontation (simple ou collective) permettent une prise de conscience : devenir observateur de son activité, prendre du recul par rapport à elle conduit à se découvrir comme sujet agissant, qui fait des choix, prend des décisions et produit des objets qui auraient pu être différents. Aurait-il été possible de procéder autrement ? Le fait de laisser la parole aux élèves, initialement perçu comme une source d'inconfort professionnel, devient, grâce à l'exploration collective des gestes professionnels possibles, un moyen d'enrôlement de ces derniers dans la tâche.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (2013). Potentialité de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TCAD) pour l'analyse des situations d'intervention en APS. *Le Journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport (eJRIEPS)*, 30, 82–88.
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en Education*, 19, 18-29.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholè, HS 1*, 5–16.
- Assude, T. & Mercier, A. (2007). L'action conjointe professeur-élèves dans un système didactique orienté vers les mathématiques. - In G. Sensevy & A. Mercier A. (Ed.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Pur.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1986). *Les programmes et la transposition didactique. Illusion, contraintes et possibles*. *Bulletin de l'APMEP*, 352, 32-50.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7–42.
- Clot, Y., Faïta D., Fernandez G. & Scheller L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1, 1–8.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Puf.
- Faïta, D. (2007). Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative. In I. Piazaola-Giger & K. Stroumza (Ed.), *Paroles de praticiens et description de l'activité* (pp. 63-88). Bruxelles : De Boeck.
- Faïta, D. & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail. In F. Yvon & F. Saussez (Ed.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41 – 71). Québec : PUL.
- Félix, C., Amigues, R. & Espinassy, L. (2014). *Observer le travail enseignant*. *Recherches en Education*, 19, 52–62.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1-3, 47–70.

- Laurent, Y. & Saujat, F. (2015). L'intervention en milieu de travail éducatif entre visée de transformation et visée de connaissance. *Carrefours de l'éducation*, 39, 19-35.
- Leblanc, S. & Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 68, 139-152.
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation ? In M. Durand & L. Filliettaz (Ed.), *Travail et formation des adultes*, 159–189. Paris : PUF.
- Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège. In M. Durand & L. Filliettaz (Ed.), *Travail et formation des adultes*, 245–274. Paris : PUF.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Fluckiger A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, 51–91. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, 13–49. Rennes : PUR.