



CENTRE DE RECHERCHE ET DE
DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUES (CRDP)

L'auto-confrontation en tant que levier pour développer le pouvoir d'agir des enseignantes - Etude de cas dans une école publique libanaise

JANVIER 2021

PAR SUZANNE ABDUL-REDA ABOURJEILI,
MOUNIFA ASSAF ET MARIA HABIB

**Projet financé par le
programme APPRENDRE
dans le cadre de l'appel
« Documenter et éclairer les
politiques éducatives »**

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.

Table des matières

CADRE DE LA RECHERCHE ET CADRE THEORIQUE	4
1. Le métier et le rapport au métier	6
2. L'analyse de l'activité	7
1.1 L'observation de l'activité : entre extériorité et intériorité.....	8
1.2 Dimensions de l'activité	9
1.3 Perspectives de l'analyse de l'activité	9
1.4 Le travail collectif et le collectif du travail.....	10
3. Le développement du pouvoir d'agir.....	10
4. L'auto-confrontation.....	12
4.1 L'auto-confrontation est un moyen au service de la production de connaissances sur le développement professionnel et personnel	12
5. L'accompagnement des parcours des enseignantes par les formatrices	13
5.1 Le tutorat	13
5.2 Du tutorat collectif et collaboratif à la situation tutorale	15
6. La notion de tuteur dans le système éducatif libanais	16
7. Développer le pouvoir d'agir de femmes enseignantes en situation de précarité : défi lancé par cette recherche-action	19
METHODOLOGIE DE	24
LA RECHERCHE	24
1. Contexte de la recherche-action	25
2. Les différents acteurs de la recherche-action.....	26
3. Profil des membres de l'équipe de la recherche-action	27
4. Etapes de la recherche-action	28
5. L'auto-confrontation: principes, outils, cadre éthique et collaboratif	31
6. Mise en œuvre d'un cadre éthique et d'un contrat de collaboration	33
7. Méthodologie d'analyse des résultats.....	33
ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	35
1. Analyse de l'entretien préliminaire de la surveillante générale (SG).....	36
1.1 Le parcours personnel et professionnel de la Surveillante générale (SG)	37
1.2 Les procédures de la gestion du travail administratif au sein de l'école	39
1.3 Entre travail administratif et enseignement en milieu scolaire.....	39
1.4 Rapport prescrit /Obstacles et réel / Initiatives ou détours, au service de l'apprentissage.....	40
1.5 Les attentes de la Direction quant à l'implantation du projet sur l' auto- confrontation	42
2. Analyse des entretiens préliminaires des enseignantes	43
2.1 L'analyse de l'entretien avec Mme Ghiwa Kamaz.....	43
2.2 L'analyse de l'entretien avec Mme Abir Rima.....	44
2.3 L'analyse de l'entretien avec Mme Maya Kabbara	45
2.4 L'analyse de l'entretien avec Mme Iman Saïd	46
2.5 L'analyse de l'entretien avec Mme Souad Abboud.....	47

2.6	L'analyse de l'entretien avec Mme Rania Jazzar	48
2.7	Analyse de l'entretien avec Mme Rania Dib	48
2.8	Analyse de l'entretien avec Mme Rana El Cheikh	49
3.	Analyse des entretiens d'auto-confrontation avec les enseignantes	50
3.1	Analyse de trois ACS : Ghiwa Kamaz avec la formatrice Lili Dahdah	50
3.2	Analyse de trois ACS : Rania Jazzar avec la formatrice Anastasia Aya	52
3.3	Analyse de trois ACS : Imane Saïd avec la formatrice Lili Dahdah	53
3.4	Analyse de deux ACS : Souad Abboud avec la formatrice Lili Dahdah	54
3.5	Analyse de deux ACS : Maya Kabbara avec la formatrice Lili Dahdah	57
3.6	Analyse de trois ACS : Rana El Cheikh avec la formatrice Anastasia Aya	60
3.7	Analyse de trois ACS : Abir Rima avec la formatrice Anastasia Aya	63
4.	Analyse de l'entretien final avec la surveillante générale	66
4.1	Les apports du projet APPRENDRE en ce qui concerne l'auto-confrontation	69
5.	Analyse des entretiens finaux des enseignantes	71
SYNTHESE GENERALE.....		77
1.	L'apport de cette recherche	81
CONCLUSION GENERALE		84
ANNEXES		87
Annexe 1 :Code éthique du projet APPRENDRE.....		87
Annexe 2 : Guide entretien préliminaire et final de la directrice		89
Annexe 3 : Guides entretiens préliminaires et finaux des enseignantes		90
BIBLIOGRAPHIE		92

Liste des Acronymes

AC	Auto-confrontation
ACC	Auto-confrontation croisée
ACS	Auto-confrontation simple
APPRENDRE	Appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement de ressources
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
CP	Conseiller pédagogique
CRDP	Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques
COVID	<i>corona virus disease</i>
DOPS	Direction d'Orientation Pédagogique et Scolaire
EAC	Entretien d'Auto-confrontation
EPT	Éducation Pour Tous
FAR	Formation Action Recherche
FT	Formatrices/ Tutrices
IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres
IFL	Institut Français du Liban
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
OCDE	Organisation pour la coopération et le développement économiques
OPERA	Observation des pratiques enseignantes en relation avec les apprentissages
PR-FAR	Personne ressource (formatrice au CRDP) impliquée dans le projet FAR
PRO-FLE	Professionnel-Français langue étrangère
SV	Surveillante Générale
SVT	Sciences de la vie et de la terre
UL	Université libanaise
USJ	Université Saint-Joseph

CADRE DE LA RECHERCHE ET CADRE THEORIQUE

Il est constaté qu'un nombre conséquent d'enseignants du secteur scolaire public au Liban éprouvent des difficultés dans l'exercice de leurs tâches quotidiennes, en raison de lacunes au niveau de leurs qualifications et de leur développement professionnel. Cette situation les fragilise et affecte sensiblement leur pouvoir d'agir aussi bien en classe qu'auprès de toute la communauté éducative. Au Liban, une régression importante de la fréquentation des écoles publiques pourrait être rattachée, entre autres facteurs, à cette réalité : en 2012-2013, seuls 28% des élèves libanais étaient scolarisés dans le secteur public. Dès lors, le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, institution libanaise publique chargée de promouvoir la qualité de l'enseignement public à travers la formation, la recherche, l'élaboration de curricula et la production de ressources, a choisi de s'engager dans un partenariat avec le dispositif des LéA, et notamment le LéA Triolet, dans une Formation Action Recherche (FAR) sur le développement du pouvoir d'agir des formateurs d'enseignants exerçant au CRDP, dans une visée, plus large, de renforcer, par le biais de la formation continue qu'il décerne, le pouvoir d'agir des enseignants publics.

Face à cette situation, et en référence à l'expérience du LéA Triolet, l'hypothèse était de considérer que le développement des capacités des formateurs à faire de leur expérience du travail un objet d'analyse individuelle et collective peut devenir un outil et une ressource pour promouvoir leur développement professionnel et mieux faire réussir les élèves. Autrement dit, le projet FAR a cherché à développer, à moyen terme, la capacité des formateurs d'enseignants à opérer eux-mêmes des transformations des situations de travail.

Ainsi, dans un premier temps, l'action de l'équipe du projet FAR, dans le cadre du CRDP a consisté à former un vivier de formateurs d'enseignants œuvrant au CRDP à l'analyse des situations de travail. Dans un deuxième temps, en l'occurrence dans le cadre du projet "Apprendre", deux formatrices ayant participé au projet FAR se sont portées volontaires pour disséminer la méthodologie de l'auto-confrontation auprès de quelques enseignantes. Nous avons choisi de mener cette étude de cas dans le cadre d'un établissement scolaire public situé à Tripoli, au Liban-Nord.

La question de recherche que l'équipe du projet se pose est la suivante :

Dans quelle mesure l'analyse individuelle et collective par des enseignantes du secteur public de leur propre activité par le biais de l'auto-confrontation, pourrait-elle développer leur pouvoir d'agir et promouvoir leur développement professionnel? Le cadre théorique de cette recherche-action et les concepts-clés seront définis ci-dessous.

Divers écrits ont fait ressortir des évolutions au niveau international se rapportant à la professionnalisation des enseignants et à ses défis (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002 ; Etienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009 ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008 ; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998).

Etant donné que l'une des visées ultimes de la professionnalisation est de promouvoir l'exercice du métier, celui-ci devient de ce fait-là un objet d'étude de plus en plus traité par les sciences de l'éducation et de la formation, et ce par le biais de l'analyse de l'activité. Cette approche ravive la façon d'estimer la relation entre les travailleurs et leur activité (Coste, 2014). Dès lors, munir les enseignants de méthode et de démarches soutenues et argumentées pour analyser leur activité est envisagé comme un appui intéressant pour les aider à comprendre et à considérer leur activité professionnelle. Ces méthodologies nécessitent la mise en place d'« espaces d'analyse du travail ».

L'analyse de l'activité cherche à articuler des espaces de formation et d'accompagnement pris en charge institutionnellement par des formateurs ou des tuteurs dans un cadre formel et des espaces plus informels d'observation et d'analyse de l'activité entre pairs. Il s'agit là d'un nouveau type de modalités centré essentiellement sur l'usage de corpus vidéo relatifs aux activités d'enseignement typiques aux yeux de la recherche. Cette modalité d'usage de la vidéo vise à amener le professionnel à

apprendre à se (re)connaître, à développer une analyse réflexive sur son activité et à s'engager dans une dynamique de développement professionnel (Ria, 2016).

Dans cette recherche-action, nous adoptons le cadre théorique et méthodologique relatif à l'analyse de l'activité *in situ*. Cette partie tâchera de définir les concepts liés à l'analyse de l'activité, ainsi que la méthodologie qui lui est afférente.

Notre tâche, sur le plan scientifique, est de seconder les efforts des travailleurs, en l'occurrence des enseignantes au primaire, pour élargir leur propre rayon d'action, c'est-à-dire le développement de leur activité qui est l'objet même de notre recherche. Nous utilisons à cet effet une méthode que nous appelons une expérimentation en auto-confrontation croisée (Faïta, 1997). Il s'agit plutôt d'une méthodologie de co-analyse que d'une simple méthode car, en plus du protocole rigoureux dont il va être question, le cadre de l'analyse est fait des rapports entre chercheurs et collectifs dont la création est guidée par des conceptions théoriques que nous exposons ici.

1. Le métier et le rapport au métier

Le vocable métier renvoie à la double signification de possession d'un savoir spécifique et, a contrario, d'exclusion de ceux qui ne détiennent pas ce savoir. « Un métier n'est sûrement pas seulement une « pratique ». Ce n'est pas non plus seulement une activité. Et pas non plus [...] une profession » (Clot, 2006 a ; Rabardel & Pastré, 2005, p.86). Le métier est à considérer aussi bien comme moyen d'une exécution que comme but d'une construction (Clot, 2006; Rabardel & Pastré, 2005). Le métier est aussi « une tâche dans la tâche, contre la tâche, au-delà de la tâche » (Clot, 2007, p.87). La seule manière de défendre son métier est de l'attaquer collectivement pour pousser ses limites face au réel de l'activité (Clot, 1999; Clot & Faïta, 2000).

Nous privilégions la définition du rapport au métier tel qu'il est entendu par les chercheurs Lessard, Kamanzi & Larochelle. Il est l'ensemble des relations qui associent les sujets dans un métier, de façon significative, « à la charge et aux conditions de travail, mais aussi aux relations sociales qui entourent l'exercice quotidien du métier » (2013, p.155).

Puisque nous adoptons la notion de « rapport au métier », nous argumentons en faveur du concept de métier tel qu'il est défini par Clot. Selon ce chercheur, pour passer « du mot au concept » le métier peut être conçu « comme une discordance créatrice – ou destructrice – entre les quatre instances en conflit d'une architecture foncièrement sociale » (Clot, 2007, p. 86), les instances personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle et impersonnelle. « Personnel et interpersonnel, [le métier] l'est dans chaque situation singulière, d'abord comme activité réelle toujours exposée à l'inattendu. Sans destinataire, l'activité perd son sens. C'est pourquoi, le métier dans l'activité est à la fois très personnel et toujours interpersonnel, action située, adressée et, en un sens, non réitérable ». « Il est ensuite transpersonnel puisque traversé par une histoire collective [...] Ce sont les attendus génériques de l'activité – réitérables eux – genre professionnel et sur-destinataire de l'effort consenti par chacun ». « Enfin le métier est impersonnel, cette fois sous l'angle de la tâche ou de la fonction définie [...] qui dans l'architecture d'un travailleur est nécessairement le plus décontextualisé » (ibid.).

La déclinaison du travail de Perez-Roux dans ses éléments tripartites fait écho aux instances du métier selon Clot. Ce concept est constitué de quatre instances. Les deux premières sont du côté de l'activité et les deux autres se situent du côté du « donné », de « l'institué » :

- « • Personnelle : le métier s'exerce dans l'activité d'un sujet singulier ;
- Interpersonnelle : il ne peut y avoir d'activité sans destinataire, un métier ne se fait pas seul. (Bonfond, 2010, p. 30) ;
- Impersonnelle : le métier, c'est aussi la tâche prescrite, la fonction.... Il est indépendant des personnes, (psychologiquement c'est important) ;
- Transpersonnelle : le genre professionnel, c'est-à-dire cette mémoire collective, répondant du collectif de l'activité individuelle. »

Par ailleurs, un métier n'est pas fixe ni sédentaire, c'est uniquement en mouvement qu'il montre ce qu'il est. Il perdure et se maintient grâce aux migrations fonctionnelles qui forment autant de relations possibles ou impossibles et de désunion ou séparation entre ces quatre instances. Enfin, c'est à partir de l'activité des professionnels et de leur histoire collective que le sens d'un métier sera défini. La seule manière de défendre son métier est de l'attaquer collectivement pour pousser ses limites face au réel de l'activité. Car c'est ainsi que peut se trouver conservé un « devenir autre » du métier. (Clot, 2007, p.87).

Le métier n'est donc pas le collectif, il n'est pas non plus le savoir des individus qui l'exercent comme il ne peut se réduire à sa prescription. Enfin, il n'est pas non plus un « système communicant ». Il est bien une revitalisation conflictuelle réciproque des dimensions instituées (historiques et prescrites) et institutantes (l'activité) du travail humain.

Le renouvellement du métier exige que les professionnels se sentent responsables d'une histoire à perpétuer. Dans leur travail, les professionnels sont appelés à « faire du métier », en d'autres termes, à faire du désaccord sur le métier dans l'intention de provoquer des querelles de personnes. La dispute professionnelle ne consiste pas à défendre passivement le métier mais plutôt à l'attaquer pour que les quatre instances du métier, déjà mentionnées, restent en développement possible. Les professionnels sont appelés à prendre « en charge » leur métier pour pouvoir développer leur pouvoir d'agir (Clot, 1999; Clot & Faïta, 2000). Ainsi, ces derniers seront-ils capables de prévenir le désordre des prescriptions dans l'organisation du travail.

2. L'analyse de l'activité

L'activité de l'enseignant est à considérer comme un travail s'exerçant au sein d'un métier. Travailler demande constamment aux sujets de choisir entre les prescriptions et ce qui leur convient en faisant face à des situations professionnelles. Or, le travailleur souffre moins de ce qu'il fait que de ce qu'il voudrait faire et ne parvient pas à faire. Selon l'approche ergonomique, le travail se définit à partir du rapport entre tâche et activité. La tâche indique les prescriptions et renvoie alors à ce qui est à faire. En contrepartie, l'activité indique ce qui se fait et renvoie à tout ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter les prescriptions (Leplat et Hoc, 1983).

Les recherches menées dans le cadre de l'approche ergonomique montrent que le professionnel ne fait jamais ce qui est prescrit ni ce qu'on lui demande de faire. Cela rejoint l'idée que le travail se définit, selon cette approche, à partir d'un compromis et d'un arbitrage entre ce qu'on demande de faire et ce qu'on fait en termes de coûts psychologiques et d'engagements. De même, c'est l'empêchement de l'activité qui s'avère le plus coûteux.

Nous privilégions le concept de l'activité tel qu'il est défini par Clot. Pour lui, l'activité effectuée « n'est qu'une infime part de l'activité possible » (2000, 11). Les contre-activités qui dérangent ou intoxiquent l'activité en font partie au même titre que l'activité réalisée, sur laquelle l'activité pèse de tout son poids. (Clot, 1999). Clot introduit l'idée que la part d'activité qui n'a pas pu trouver une « réalisation » n'est pas sans impact pour le sujet lui-même et son développement. L'activité constitue ainsi une composante incontournable à insérer dans l'analyse de la situation professionnelle. L'activité porte en elle, par conséquent, beaucoup d'éléments, réels et virtuels, qui seront objet de conceptualisation et de ressources à émerger par la suite à travers le passage de la conscientisation à la formalisation. Ce passage prépare à l'intégration de nouvelles reconfigurations de ressources et introduit un « possible », une autre manière de faire différente de la précédente.

La clinique de l'activité privilégie dans « clinique », non pas la méthode de connaissance mais la méthode d'action et d'intervention pour transformer le travail. La tradition ergonomique francophone est l'une des racines de cette orientation (Béguin & Pastré, 2002 ; Daniellou, 1996). Mais cette dernière se développe maintenant au plan international

dans le cadre de la relance des théories de l'activité (Bedny & Karwowski, 2004 ; Engeström, Miettinen, & Punamäki, 1999 ; Nardi, 1995 ; Tomasello, 2004). Il est bien sûr tout à fait souhaitable et même indispensable de ne pas s'en tenir au seul point de vue de l'action. Une clinique de l'activité, toute entière tournée vers l'action dans la situation, n'interdit pas le développement des connaissances en psychologie du travail. Au contraire, elle suppose même la conceptualisation d'une architecture qui définisse l'organisation dynamique de l'activité.

1.1 L'observation de l'activité : entre extériorité et intériorité

Toute observation de l'activité professionnelle d'autrui est une action sur autrui. Et, à ce titre, elle possède deux destins et est à double effet. L'observation de l'activité produit des résultats pour l'intervenant en termes de connaissances mais elle ne produit pas que des connaissances. Elle produit aussi de l'activité chez l'observé. Ici, l'analyse de H. Wallon dans un autre contexte est précieuse : « L'attention que le sujet sent fixée sur lui semble, par une sorte de contagion très élémentaire, l'obliger à s'observer. S'il est en train d'agir, l'objet de son action et l'action elle-même sont brusquement supplantés par l'intuition purement subjective qu'il prend de son propre personnage. C'est comme une inquiétude, une obsession de l'attitude à adopter. C'est un besoin de s'adapter à la présence d'autrui, qui se superpose à l'acte d'exécution » (1983, p. 287). Ce phénomène de superposition mérite qu'on s'y arrête du point de vue de l'analyse du travail.

Lors de l'exercice de l'activité, l'observation de l'intervenant à visée de connaissance produit un effet qu'on risque d'ignorer : le développement de l'observation chez l'observé. L'un des effets les plus méconnus de l'observation, c'est précisément ce qu'elle provoque dans l'activité de l'observé. Observé dans son travail, il s'observe en travaillant. Et cette auto-observation provoquée produit aussi des résultats d'observation chez le ou les sujets. Ils peuvent devenir des résidus indisponibles ou incontrôlés si l'analyse de l'activité les maintient en dehors de l'analyse.

Pacaud mentionne le phénomène pour lui-même et l'utilise comme un instrument d'analyse de l'activité afin que son activité propre devienne un objet de pensée. Le développement de cette activité nouvelle d'observation chez l'observé dépasse la situation d'observation initiale en superposant à celle-ci un nouveau contexte. Dès lors, l'observation du sujet en situation sort le sujet de la situation. Contre toute illusion étroitement écologique, voilà certes son action « située », mais autrement : dans plusieurs contextes à la fois. Pas seulement ici et maintenant, mais aussi après et ailleurs. De ce point de vue, observer l'activité d'autrui pour la comprendre c'est, immédiatement, la transformer en incitant le ou les sujets concernés à une activité intérieure spécifique au cours même de l'activité extérieure.

Il reste que toute observation revient à interposer l'activité d'autrui entre le sujet et sa propre activité. Autrui peut alors devenir « l'instrument psychologique » d'une observation de soi par soi. Par ce simple phénomène, l'observation prend une dimension subjective parfois sous-estimée : sans cesser d'être extérieur, l'observateur devient également intérieur. Il est doublé par le sujet lui-même dont, paradoxalement, l'activité se dédouble en activité psychique à la fois dans l'activité pratique et sur l'activité pratique. La fonction d'observation s'en trouve potentiellement développée, reprise sous un autre angle : elle se trouve retouchée par l'entremise de l'expérience du sujet observé. Pour paraphraser Vygotsky, elle apparaît deux fois, d'abord entre l'observateur et l'observé et ensuite chez l'observé lui-même (Vygotsky, 1985) : d'abord au niveau social, ensuite au niveau psychologique ; d'abord en tant que catégorie interpsychologique, ensuite comme catégorie intrapsychologique. C'est que le travailleur observé « se met à employer à son propre égard les formes mêmes de conduite que les autres ont employées en premier lieu envers lui » (Vygotsky, 1978). Il mobilise alors toute l'expérience vécue dont il parvient à disposer, comme instrument de cette nouvelle expérience. Revenant sur l'activité pratique auto-observée, il peut en aller éventuellement au-delà, au cours de cette observation pour soi qui est une forme de collaboration interne avec soi-même.

Nous ne saurions mieux dire que, dans ces circonstances, la conscience, loin d'être un simple état mental, est, dans l'action, un contact social avec soi-même, au-delà de soi-même (Vygotsky, 2003). L'observation intérieure instillée dans l'analyse par l'observateur extérieur – le plus souvent à l'insu de ce dernier qui croit pouvoir neutraliser la situation – engage l'observé, également observé par lui-même, dans une expérience psychologique. Une analyse externe ignorante de ces effets risque alors d'oublier que l'observation n'a pas seulement produit des connaissances sur l'activité d'autrui mais aussi, chez les sujets observés, de l'activité sur l'activité. Quand l'observation a été menée sur la base d'une demande réelle des travailleurs concernés, un dialogue intérieur est né chez eux à partir du dialogue extérieur avec l'observateur.

1.2 Dimensions de l'activité

La première dimension de l'activité est observable et extrinsèque renvoyant à ce que le professionnel fait dans la situation de travail. La deuxième est intrinsèque, c'est-à-dire, propre au sujet. Elle relève de ce que dit le professionnel de son travail quand il exprime tout son engagement, tout ce qu'il a fait, tout ce qu'il aurait pu faire, tout ce qu'il a échoué et puis tout ce qu'il a fait pour ne pas faire, et tout ce qu'il aurait souhaité faire. L'affrontement à la norme est, par conséquent, la seule solution pour bâtir la subjectivité. Le travail, en tant que lieu de confrontation entre l'énergie individuelle et les prescriptions (provenant de l'institution ou des équipes de direction), se présente, par suite comme un espace de construction de cette subjectivité. Cette confrontation entre le fonctionnement psychique et l'organisation dans le concret du travail est, par conséquent, à la source du développement de la subjectivité dans le milieu professionnel.

Les possibilités de re-normalisation des prescriptions sont limitées pour le travailleur isolé. Elles se développent nettement mieux dans la dimension collective. Le genre professionnel est alimenté par le collectif de travail, au travers d'une dimension dialogique interne au genre professionnel.

1.3 Perspectives de l'analyse de l'activité

L'analyse de l'activité selon l'approche ergonomique s'inscrit dans deux perspectives. La perspective compréhensive vise essentiellement à partir de l'analyse de l'activité, à comprendre ce que font les professionnels en vue de changer, d'améliorer ou de faire évoluer leurs pratiques. La deuxième visée est transformative. Pour cela, il s'agit de s'appuyer sur l'analyse de l'activité du professionnel pour impulser et provoquer les transformations afin d'étudier ce qui s'est développé dans le travail.

Les types de questions à choisir vont influencer le dialogue que le professionnel va construire avec l'autre dans une séance d'auto-confrontation. Par exemple, dans une approche compréhensive, il s'agit de suspendre ses jugements, ses projections par rapport à la situation et par rapport au vécu de la personne avec qui on travaille. Travailler sur l'explicitation sans jugement dans le but de comprendre les difficultés du professionnel dans l'exercice de son travail relève du mode de communication à privilégier dans la perspective compréhensive.

De manière générale, les transformations du travail enseignant sont considérées comme étant le produit d'une déduction construite sur le lieu de travail, dans le cadre d'une nouvelle expérience vécue dans un nouveau modèle d'établissement scolaire. Cette expérience traduit un lieu de travail novateur permettant le débat et l'échange autour du travail enseignant et des pratiques professionnelles. Ces retours réflexifs sur le travail quotidien et sur les actions mises en œuvre en présentiel en classe et hors classe, auprès des collègues ou des élèves, amènent l'établissement à créer de nouvelles formes d'organisation non prévues auparavant. La culture de la collectivité et de la concertation prépare la naissance d'une culture d'établissement basée sur la valorisation de la fonction formative des espaces d'échanges et de partage. Il s'agit de prendre appui sur l'analyse de l'activité du professionnel et de son point de vue expérientiel au travail pour encourager, susciter les changements en vue d'étudier ce qui a évolué dans le travail (Ria et Moussay, 2015).

Cette approche cherche à contribuer à la prise de conscience et à ouvrir la voie à de nouvelles actions applicables en contexte sur la base de l'analyse du travail enseignant au double niveau individuel et collectif. Ces transformations au double niveau social et culturel correspondent à des gouvernances d'école qui repensent tant le guidage du système que le concept de la professionnalité des enseignants.

1.4 Le travail collectif et le collectif du travail

L'étude de l'activité professionnelle des enseignants participe à la compréhension de la dynamique de transformation intra-individuelle et inter-individuelle de leur activité (Ria, 2008).

L'activité collective est définie comme une articulation entre :

- le travail collectif qui correspond aux modes de coopération et de collaboration entre les membres d'une équipe, principalement par un processus de reproduction de règles ;
- et le collectif de travail qui correspond au fonctionnement des relations dans l'équipe, au genre professionnel et aux règles de métier.

Ce travail de reconstruction des règles de métier, réinjecté dans le travail collectif contribue au dynamisme du collectif de travail. Issu d'un débat, il incite en retour les professionnels à le reconfigurer sur le sens du travail, la reconnaissance des gestes de métier et les critères du travail bien fait.

La combinaison du travail collectif et du collectif de travail dans l'activité collective concourt à développer les gestes professionnels et peut constituer une ressource à la fois pour la santé individuelle et le développement de la vitalité du collectif de travail (Caroly, 2010).

3. Le développement du pouvoir d'agir

C'est au sein du mouvement, entre le pouvoir d'agir et les contraintes issues du milieu, et les conflits de critères déclenchés par ce mouvement, que se situe le développement du pouvoir d'agir. En d'autres termes, le développement du pouvoir d'agir est provoqué à partir d'une situation conflictuelle dans laquelle il y a des oppositions entre sens et efficacité de l'activité.

Les deux trajectoires du développement de l'activité se réalisent par l'élargissement des mobiles vitaux du sujet (le sens), par l'élargissement du registre des opérations (l'efficacité).

Le développement de l'activité professionnelle se fait « à partir d'un développement du sens qui se traduit par un dépassement des mobiles initiaux grâce à l'entremise de nouveaux buts d'action et un développement de l'efficacité qui se révèle par la création d'instruments nouveaux pour atteindre les buts. Le sens est défini, selon Moussay (2009), comme une « mise en lien des buts du formateur et de ce qui compte vraiment pour lui », et l'efficacité comme une mise en lien des buts de ce dernier et son pouvoir de construire et d'utiliser des instruments pour atteindre ses buts (Leontiev, 1984). Dans cette perspective, l'intériorisation des signes externes agissant comme un processus fait découvrir aux sujets acteurs des buts d'actions sollicitant de nouveaux mobiles et de nouvelles opérations. Les deux trajectoires du développement s'alimentent l'une l'autre. Le développement de l'activité se réalise à partir de deux sources de régulation de l'activité professionnelle :

- par l'élargissement des mobiles vitaux du sujet (le sens),
- par l'élargissement du registre des opérations (l'efficacité).

Le développement du pouvoir d'agir est provoqué à partir d'une situation conflictuelle dans laquelle il y a des contradictions entre sens et efficacité de l'activité

Nous définirons le pouvoir d'agir dans notre étude comme le rayon d'action des acteurs, dans notre cas, les professionnels au sein de leur milieu de travail, espace sur lequel ils peuvent agir. Ce rayon d'action porte sur les objets de leur activité, mais aussi sur l'activité d'autrui, en d'autres termes sur les élèves, et/ou sur les autres enseignants. La méthode

clinique aspire à augmenter ce rayon d'action des acteurs sur les objets et sur autrui, et à reconnaître comment et en quoi s'exprime cette augmentation.

Ce pouvoir d'agir, rayonnement du sujet dans la zone où s'exerce son activité in situ, ne constitue pas une garantie contre l'organisation du travail. Son développement donc n'est ni unidirectionnel, ni endogène. C'est au cœur du mouvement « entre le pouvoir d'agir et les contraintes du milieu, des conflits de critères provoqués par ce mouvement (les contradictions entre sens et efficience, entre orientation centripète et centrifuge de l'activité), que se situe le développement du pouvoir d'agir » (Bruno, 2015, p.67).

La renormalisation (au sens de création de nouvelles normes par le sujet agissant) prend sa source non dans le pouvoir d'agir, mais dans le conflit. Par exemple, le rapport entre ce que l'acteur réalise, son occupation et ce qu'il pourrait réaliser, les objectifs qu'il poursuit et « ce qui compte » vraiment pour lui, peut déboucher sur une augmentation de son pouvoir d'agir sous la forme d'une préoccupation (une action possible qu'il n'avait pas jusqu'alors envisagée). On peut parler ici du sens comme un rapport entre occupations (relatives à l'action) et préoccupations (relatives à l'activité) (Clot, 2004a). L'imagination, la créativité se considèrent comme sources potentielles d'augmentation du pouvoir d'agir. Toutefois, c'est à la seule condition qu'elles se réalisent dans l'activité qu'elles deviennent ressources pour agir. Un professionnel animé de préoccupations créatives qui n'aboutirait pas à réaliser ces préoccupations, à les mettre en œuvre et à les traduire en occupations, ne pourrait pas parvenir à augmenter son pouvoir d'agir. Car la désunion entre ses buts d'action et ses motifs pourrait amener à une rupture du sens de son activité. La ligne subjective du pouvoir d'agir n'a pas de postérité si elle ne rencontre pas, dans le conflit, la ligne objective de réalisation d'efficience. D'où la portée importante d'un rapport organique entre sens et efficience dans la définition du pouvoir d'agir. Le rapport central entre buts et moyens, qui entre en jeu dans la définition de l'efficience, permet par l'économie des moyens que celle-ci autorise, de mettre l'énergie économisée au service de nouveaux buts créatifs.

Face aux contraintes que l'enseignant affronte quotidiennement en classe avec les élèves, et notamment avec ceux à risque d'échec et de décrochage scolaire, ce dernier se trouve devant des problèmes imprévus ou des difficultés accentuées qui le poussent à réviser ses routines. Ces discussions avec ses collègues concernant la mise en œuvre des nouvelles situations font induire un processus de création de controverses ou de contradictions rapatriées dans l'intrapsychique, constituant de la sorte une source de développement potentiel.

Nous postulons que ce processus développemental, s'inscrivant dans une situation sociale en milieu de travail, donne naissance à des débats interpsychiques puis intrapsychiques ; et ce, tout au long de la vie professionnelle de l'enseignant.

Les professionnels en déclarant qu'ils « s'économisent », font percevoir qu'ils sont parvenus à dégager, au sein de leur activité de travail, des moyens pour imaginer d'autres buts dans le développement de leur pouvoir d'agir, entre la ligne subjective (qui a trait à leur santé au travail) et la ligne objective (qui a trait à leur efficacité). Ce qui nous permettrait de déduire de ce qui précède que « le pouvoir d'agir est synonyme d'efficacité, celle-ci étant entendue comme un rapport, émaillé de conflits, entre sens et efficience » (Bruno, 2015, p.68).

De plus, il est tout à fait possible qu'un sujet en situation de travail poursuive un but sans qu'il ait toutefois la maîtrise des techniques lui permettant de l'atteindre. Sur ce point, il est nécessaire de faire la distinction très claire chez Vygotsky et Leontiev (1984) entre d'une part l'artefact, qui est l'objet, la technique instituée, et l'instrument qui intègre l'usage que fait le sujet de cet artefact. L'instrument est une entité mixte, provenant en même temps du sujet et de l'artefact. L'action et le rapport à l'instrument sont donc dépendants de l'efficacité (atteinte du but), ainsi que de l'efficience (économie).

Les enseignants sont souvent amenés à utiliser des instruments qui ne produisent pas toujours les effets souhaités lors de la mise en œuvre des nouvelles reconfigurations

mobilisées en contexte dans le but de limiter le risque de décrochage scolaire. Ces sujets recourent à des formes de groupement, à l'agencement des contenus d'enseignement ou même à des modes d'intervention en classe, parce qu'ils sont contraints à admettre parfois « ne pas savoir quoi faire ». De nouveaux instruments sont alors à construire et à examiner, et une nouvelle efficacité (au sens donné par Leontiev) reste à construire. Cette unité à trois têtes, opération (instruments) action (buts) et activité (mobiles vitaux) donne le moyen de prendre en considération la subjectivité dans l'activité sans la limiter par une subjectivisation excessive (Clot, 2008 ; Méard, 2009).

Il s'agit, par conséquent, de dire que l'activité de l'enseignant est en permanence liée à des motifs, en tension avec des buts et des instruments, dans un rapport dialogique avec autrui. La mise en tension de ces trois composantes constitue potentiellement une source de développement par le sens et par l'efficacité.

Nous évoquerons donc un développement du sens qui se traduit par un dépassement des motifs initiaux, par la formation de nouveaux buts d'action et également par un développement de l'efficacité qui se concrétise par la maîtrise d'instruments nouveaux pour atteindre les buts.

4. L'auto-confrontation

Dans la tradition ergonomique (Daniellou, 1996 ; Teiger et Laville, 1991 ; Leplat, 1997), les méthodes de connaissance associent de façon variée les acteurs d'une situation de travail à son analyse. Dans la perspective de la clinique de l'activité, nous cherchons à comprendre la dynamique d'action des sujets. C'est pourquoi, nous avons choisi de faire une co-analyse avec les enseignantes enquêtées, misant sur un développement aussi bien des protagonistes que de la situation.

4.1 L'auto-confrontation est un moyen au service de la production de connaissances sur le développement professionnel et personnel

Les acteurs qui vivent l'auto-confrontation ont reconnu que les effets sur l'activité en formation en sont multiples. Cette approche se fonde sur l'implication d'une tierce personne formée à l'auto-confrontation pour accompagner l'acteur dans la mise en mots de son activité à partir de traces vidéo. La collaboration avec les acteurs est conjointement finalisée par des visées d'aide aux pratiques et de production de connaissances. Les chercheurs, partie intégrante de la situation, agissent pour former les enseignants et améliorer les situations de formation tout en produisant des connaissances sur le développement de l'activité des acteurs (Clot, 1999 ; Daniellou, 1996).

Les effets d'analyse de l'activité, par le biais de l'auto-confrontation, permettent l'accès à des dimensions cachées du travail qui, du coup, restent des impensés de la formation. Cette approche dispose l'acteur à identifier également les aspects significatifs de la situation vécue, ce qui le rend plus apte à comprendre le milieu de travail et à donner du sens.

L'auto-confrontation permet également de construire une nouvelle intelligibilité de la situation en accédant à des informations que le chercheur n'a pas puisqu'elles sont détenues par l'enseignant lui-même. C'est à partir d'une prise en compte sérieuse du point de vue de l'enseignant que le chercheur va pouvoir déconstruire et reconstruire son activité en accédant à ce qui est organisateur significatif pour lui dans la situation.

La « remise en situation dynamique » provoquée par l'auto-confrontation contribue à :

- s'épargner la sanction du jugement des différents acteurs (le jugement constituant un détour de beaucoup de dispositifs d'analyse de pratique qui génèrent des postures de défense, de repli et ou de masquage des difficultés).

- prendre conscience des façons non perçues dans la situation de classe.

- reprendre, prolonger et enrichir des interprétations amorcées au cours de l'activité passée.

- promouvoir un développement professionnel amenant l'auto-confronté à comprendre l'organisation dynamique de ses propres actions et à apprendre sur soi-même en interaction avec ce type de situation.

- élaborer des pistes de transformations satisfaisantes et réalistes de l'activité, « sur mesure ».
- explorer l'expérience dans toute son épaisseur afin de développer des postures empathiques et compréhensives.
- enrichir l'analyse réflexive par le biais de l'articulation du point de vue particulier de l'acteur à un autre point de vue en extériorité.

L'auto-confrontation permet également de mettre à jour des éléments historiques (articulation passé-présent) qui font comprendre comment ce que l'on voit dans la situation présente s'est construit durant les séances passées. Si la séance montre une certaine efficience, ce n'est pas le fait du seul charisme de cet enseignant mais c'est le fruit d'une construction collective qui a une histoire et qui a conduit à des apprentissages mutuels.

5. L'accompagnement des parcours des enseignantes par les formatrices

L'accompagnement consiste à soutenir au sens de revaloriser. Il se rattache aussi à l'idée de cheminement qui inclut des étapes et la mise en route d'un parcours d'élaboration au double niveau personnel et professionnel. Il a lieu dans une situation temporaire et transitoire, qui a un début et une fin (Paul, 2009).

Dans la sphère de la formation, l'appropriation et l'utilisation des outils de l'auto-confrontation seront au service de l'accompagnement des enseignantes dans le questionnement, la compréhension et le développement de leur activité professionnelle. Initialement, deux principaux types d'auto-confrontation avaient été prévus :

- l'auto-confrontation simple, entre l'enseignante et une formatrice.
- l'auto-confrontation croisée, entre l'enseignante et des pairs. Elle peut se dérouler en présence d'une formatrice et d'une chercheuse.

Toutefois, et en raison des grosses perturbations durant l'année scolaire 2019-2020 et le premier trimestre 2020-2021, seules des auto-confrontations simples ont pu être réalisées.

Par ailleurs, dans l'organisation de cet accompagnement, la dimension relationnelle est essentielle. Le rapport à l'autre fonctionne ou non à raison de quelques rapports entre les opinions et les goûts des enseignantes (auto-confrontant et auto-confronté) avec les formatrices, les pairs et les chercheuses. Il est nécessaire de ne pas réduire le temps de l'élaboration intellectuelle et psychique chez les enseignantes au temps qui vient avant ou après l'auto-confrontation car le retour sur son activité et son questionnement est un processus personnel dépendant de la disposition du sujet au développement de son pouvoir d'agir *in situ* ainsi que de ses choix. Il ne s'agit pas d'injonction pour agir ni d'injonction pour changer.

5.1 Le tutorat

Un grand nombre de concepts et de notions (Depover et Quintin, 2011) se rattachent au tutorat : conseil, accompagnement, encadrement, etc. L'enseignement à distance est également objet de déclinaisons telles : enseignement par correspondance, formation en ligne, e-learning... Le tutorat se positionne comme un vocable utilisé dans le cadre de la formation à distance et/ou de la formation hybride. Au-delà de ces usages, Moussay perçoit que le tutorat est devenu actuellement « un dispositif central dans les formations professionnelles » (2009).

Quels seraient donc l'utilité du tutorat et ses effets pour de jeunes enseignants ?

> L'utilité du tutorat

La revue de la littérature permet essentiellement de dégager quatre postulats à propos de « l'utilité du tutorat » considéré comme un moyen au service :

- du développement de « la prise de conscience qui est en même temps prise de distance réflexive » (Plaisance et Vergnaud, 1993) ;
- de la construction de la pensée réflexive ;
- de la mise en place des situations de dialogue qui favorisent l'échange sur le métier ;

- de l'intégration du modèle participatif qui sollicite l'engagement de l'acteur dans une culture professionnelle fondée sur les interactions sociales entre les sujets acteurs œuvrant dans le cadre d'une communauté de pratique (Moussay et Méard, 2010).

> **Les effets du tutorat : cadre de développement professionnel et personnel**

L'aide d'un accompagnateur ou d'un tuteur rend possible la distanciation du sujet par rapport à son propre travail. Cette aide le dispose à faire une prise de conscience de la globalité de l'activité. La présence d'un accompagnateur est importante pour amener l'enseignante tutorée à réfléchir sur ses pratiques habituelles dans la perspective de co-formation (Altet, 1994). L'explicitation des pratiques et la verbalisation des activités de formation en contexte contribuent à construire les compétences réflexives nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant, comme praticien réflexif. Toutes les recherches mettent effectivement en évidence la fonction grandissante de la réflexivité. Elle est la voie royale qui conduit le praticien réflexif à intégrer de nouvelles configurations de conceptualisations et de ressources mobilisées en réponse aux problèmes rencontrés en formation. Cette réflexivité permettrait au sujet d'accéder à la construction d'actions plus maîtrisées.

Le tutorat en post-formation serait l'une des voies de la professionnalisation de l'enseignant parce qu'il contribue à enclencher le processus de la construction des compétences professionnelles de ce métier, processus qui reste obscur jusqu'à maintenant. Des travaux de recherche dans ce domaine (Perrenoud, Altet, Charlier & Paquay, 2012) mettent en évidence les points essentiels favorisant le processus du développement des compétences :

- Le développement des compétences se fait à partir d'une réflexion sur l'expérience ou sur une pratique réelle réalisée dans des situations complexes ou des situations-problèmes. Dans de telles situations, les pratiques revisitées seront édifiées, recomposées ou défaites et décomposées.
- La réflexion sur l'action partant de l'expérience du formateur développe des capacités mentales importantes dont la régulation après l'action. Ce qui favorise la réceptivité aux feed-back de l'activité provenant d'autrui.
- L'appropriation de savoirs théoriques par « intégration/assimilation » de savoirs nouveaux.

> **L'évolution du tutorat comme voie possible de dépassement des contradictions**

Depuis la fin des années 1990, le tutorat s'est écarté petit à petit du modèle binaire tuteur-stagiaire fréquemment critiqué (Beck & Kosnik, 2000 ; Hastings & Squires, 2002). La littérature scientifique met en avant deux orientations sensibles (Moussay, Étienne & Méard, 2009) : la première orientation consiste à libérer le tutorat de la stricte situation duelle tuteur / stagiaire : tutorat entre pairs (paired placement) (Bullough, Young, Birrell, Clark, Egan, Erickson, Frankovich, Brunetti et Welling, 2003 ; Nokes, Bullough, Egan, Birrell et Hansen, 2008 ; Ria, 2007) ; tutorat au sein d'un collectif constitué du tuteur, du formateur universitaire et d'enseignants de l'établissement scolaire (Sim, 2006 ; Sutherland, Scanlon et Sperring, 2005 ; Wilson, 2006).

La seconde orientation concerne le type d'interaction entre enseignant novice et conseiller pédagogique qui évolue vers un tutorat collaboratif (Chaliès, Bertone, Flavier et Durand, 2008 ; Jenkins et Vael, 2004 ; Whitehead et Fitzgerald, 2007). Ce type est fondé sur des situations de co-préparation des leçons, de « coteaching » (Eick, Ware & Williams, 2003 ; Scantlebury, Gallo-Fox & Wassell, 2008) et de co-analyse de l'activité d'enseignement (Parsons & Stephenson, 2005). Dans ce nouveau contexte de tutorat, des propositions de recherches collaboratives se traduisent par une articulation plus étroite entre la recherche et la formation des enseignants débutants.

À noter que le tutorat rend possible la mise en marche du processus d'apprentissage visant à amener le sujet à s'approprier, puis à intégrer les nouvelles ressources dans ses

pratiques quotidiennes. Cette phase est celle de la transformation des pratiques et des attitudes qui reflètent un changement professionnel et personnel

5.2 Du tutorat collectif et collaboratif à la situation tutorale

D'après Chaliès & Durand, (2000), l'intérêt de l'évolution du tutorat consiste à repérer une multiplicité de professionnels avec lesquels l'enseignant débutant est en interaction (formateur universitaire, tuteur, mais aussi pairs, enseignants de l'établissement). Ce constat donne le moyen de faire glisser le concept de tutorat vers celui de situation tutorale (Moussay & Méard, 2007). Le concept de situation tutorale donne, de ce fait, un premier cadre qui ne se limite pas aux échanges entre l'enseignant stagiaire et le tuteur. Il renvoie essentiellement au concept de formation par alternance, rendue possible grâce à un collectif pluri-catégoriel de formateurs. Le concept de situation tutorale paraît fondamental pour analyser les interactions des enseignants novices avec les formateurs, d'autres professionnels-collègues, pairs, chefs d'établissements (Van Zanten, 2004) mais également avec des interlocuteurs non professionnels comme les parents ou les élèves (Méard & Bruno, 2008). De manière plus officielle que les parents, le chef d'établissement est également un interlocuteur sollicité par les stagiaires. Le concept de situation tutorale se justifie par conséquent à travers ce déplacement de frontière qui considère l'activité professionnelle de l'enseignant débutant à la croisée de plusieurs conseils, de propositions, d'obligations que divers interlocuteurs lui adressent. En outre, il s'agit d'envisager la situation tutorale comme une situation de travail et plus particulièrement comme une situation de formation au travail dans laquelle sont impliqués les acteurs du tutorat.

La notion de situation de travail est considérée comme une notion potentielle qui rend compte des dimensions qui se combinent dans le dispositif de tutorat : en même temps les prescriptions de formation, les obligations professionnelles, les contraintes matérielles d'exercice du métier et l'activité des stagiaires qui mobilisent ces prescriptions et ces contraintes comme des ressources pour leur activité professionnelle. Il s'agit alors d'identifier les principes organisateurs de ces deux dimensions médiées par le sens que les stagiaires construisent en mobilisant les prescriptions et les contraintes issues de la situation tutorale. En d'autres termes, l'objectif est de coupler à l'analyse du travail celle de la situation qui la rend possible (Olry & Cuvillier, 2007).

> La définition de la situation tutorale

La situation tutorale est définie comme une situation dans laquelle différents interlocuteurs (tuteur, formateur universitaire, pairs, collègues de la même discipline ou d'une autre discipline, directeur de l'établissement scolaire) énoncent des suggestions et formulent des conseils c'est-à-dire prescrivent des actions professionnelles définies comme étant des règles de métier (Méard et Bruno, 2009) relatives aux manières d'enseigner et d'agir en classe (Moussay, Méard et Richard, 2010).

De nombreux travaux en France sur le travail enseignant (Clot et Soubiran, 1998 ; Méard et Bruno, 2008 ; Saujat, 2005 ; Yvon, Roger et Roger, 2001), mettent en évidence que le travailleur (l'enseignant) ne suit pas, sans réflexion, les prescriptions ; il résiste, les modifie et les transgresse quelquefois.

> Les effets de la situation tutorale sur la formation des enseignants

En effet, les connaissances issues du suivi et du tutorat sont au cœur du processus d'apprentissage interne. La situation tutorale fournit des informations et des données factuelles qui, une fois validées et intégrées, deviennent des connaissances favorisant la construction de nouveaux apprentissages. Le tutorat intégré à l'expérience pratique et au développement professionnel des enseignants stagiaires est envisagé comme un élément déterminant dans la formation professionnelle (Sutherland, Scanlon & Sperring, 2005).

La création, au sein de l'école, d'un espace de dialogue collaboratif entre des professionnels de statuts divers : tuteurs, formateurs, pairs et/ou collègues, permettra le développement professionnel personnel de ces acteurs. Ceci les conduira à verbaliser, à discuter, à formaliser leur manière respective de faire et/ou d'agir en classe. Cette

mutualisation sera très bénéfique dans la mise en place des communautés scolaires apprenantes. Cette opportunité permet à l'enseignant tuteuré de s'impliquer dans une réflexion critique sur sa pratique en classe en collaboration avec le tuteur et le formateur. L'intervention des enseignants expérimentés aux côtés d'enseignants tuteurés en voie de construction de leur apprentissage et de leur capacité à appliquer une méthode de travail en classe amène ces derniers à ajuster leurs activités au moyen d'interactions (Danielson, 2002). Cette opportunité permet à l'enseignant tuteuré de s'impliquer dans une réflexion critique sur sa pratique en classe en collaboration avec le tuteur et le formateur. La situation tutorale est perçue comme un contexte de travail sécurisant qui reconforte et soutient l'enseignant tuteuré au cours de la préparation et de la mise en œuvre de ses enseignements.

La situation tutorale est appréhendée comme une aide au tuteuré, un pourvoir ou une situation d'apprentissage dissemblable des autres. S'appuyant sur des relations de connivence et de complicité, ce contexte de collaboration entre pairs permettrait aux enseignants novices de mutualiser leurs observations, d'envisager ensemble un espace de compréhension de leurs activités en classe et des réponses aux difficultés communes d'enseignement (Jean et Étienne, 2009 ; Ria, 2007). Les travaux de recherche mettent en relief les bénéfices d'une formation organisée sous la forme d'un partenariat entre pairs en milieu scolaire (Bullough et al. 2003). Lors des interviews, les enseignants novices signalent que cette collaboration entre pairs leur offre l'occasion de prendre plus d'initiatives en classe et de favoriser des moments de réflexion plus variés avec le tuteur (Bullough et al, 2003).

Ces études montrent, en outre, la mise en place d'une dynamique d'échanges au profit des enseignants novices qui seront amenés à bénéficier des conseils et/ou suggestions de plusieurs tuteurs ainsi qu'aux tuteurs qui peuvent confronter leur pratique (Rodgers et Keil, 2007). Par ailleurs, Le processus « apprendre à enseigner » s'édifie à travers la participation de l'enseignant tuteuré aux activités de la communauté enseignante et dans le cadre d'un travail collaboratif entre les membres de la communauté scolaire.

De plus, à signaler que les effets de la situation tutorale fait apparaître un engagement sérieux et une forte assiduité quant à la participation des acteurs aux échanges et aux débats synchrones et asynchrones (Quintin, 2008). Ces travaux montrent aussi que la comparaison des tuteurs entre eux aboutit à des conclusions identiques. Les différences identifiées entre les groupes les plus « performants » suivis par divers tuteurs, et ceux qui ont obtenu les résultats les moins bons ne sont pas statistiquement significatives, en termes de moyennes.

Par ailleurs, dans le cadre du programme de l'Éducation pour tous (EPT), les pays en voie de développement sont portés « à recruter massivement des enseignants qui ne sont pas toujours formés ou pas toujours bien formés pour affronter un métier aussi difficile» (Actes, 2-6 juin 2008^[1]). Au Liban, lors de leur entrée dans le métier, les enseignants novices et les contractuels en service ne sont pas toujours accompagnés de près, au niveau pédagogique, par des tuteurs ou des formateurs de proximité. De la sorte, ils sont souvent appelés à trouver seuls des solutions face à des situations difficiles et à des imprévus. C'est pourquoi, l'accompagnement sur le lieu de travail pourrait les amener à s'inscrire dans une dynamique réflexive professionnalisante et les aider à revisiter leurs représentations et, éventuellement, à promouvoir leur pouvoir d'agir sur soi et sur le contexte.

6. La notion de tuteur dans le système éducatif libanais

Au-delà de la polysémie de la notion de tutorat dans la littérature liée à ce vocable, nous nous proposons de mettre l'accent sur l'emploi de cette notion dans le système éducatif libanais, dans le cadre du secteur public. Le terme de tutorat fut utilisé comme tel, dans le contexte englobant du projet IFADEM-Liban (2015-2017) mené conjointement en partenariat avec plusieurs organisations internationales francophones l'OIF, l'AUF, l'IFL et les différentes instances pédagogiques locales du MEES, dont notamment le

Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), la Direction d'Orientation Pédagogique et Scolaire (DOPS) et la faculté de pédagogie à l'Université Libanaise (UL). L'initiative IFADEM s'inscrit dans l'enseignement scolaire du et en français. Elle tend à répondre aux visées de perfectionnement professionnel des personnels d'encadrement du système éducatif.

Les formateurs/tuteurs du CRDP destinés à animer les groupes, étaient sélectionnés en référence à des critères pédagogiques et professionnels définis au préalable par le Bureau de formation et en concertation avec le comité exécutif du projet. Tous les tuteurs sont, à l'origine, des formateurs au CRDP, ayant suivi une formation initiale avant leur entrée dans le métier de formation. La plupart étaient également des formateurs linguistiques à l'IFL, habilités à examiner les candidats du DELF ; plus encore, certains sont habilités à habilitier les examinateurs du DELF. A signaler que deux formatrices avaient suivi en France une formation pour l'habilitation tuteur PRO-FLE. Quant aux personnels éducatifs désignés de la part de la DOPS et de la Faculté de pédagogie, on note qu'ils ont assumé essentiellement le rôle de tuteurs hybrides, en présentiel et à distance.

Les recommandations issues de la recherche, menée avec LAES, dans le cadre de « La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban » (MEES, 2007), avaient mis prioritairement l'accent sur la nécessité de professionnaliser la profession enseignante, de mettre en place un cadre d'évaluation pour la formation continue et de développer le suivi des enseignants de l'enseignement de base et du secondaire.

L'intérêt accordé à l'accompagnement et au suivi de l'enseignant apparaît dans les recommandations de plusieurs recherches effectuées par des organisations nationales et internationales dont spécifiquement « La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban » (MEES, 2007) et « Le plan du développement du secteur éducatif 2010– 2015 (MEES, 2010). Cependant, en tant que métier ayant des spécificités et des compétences inhérentes à la pratique de ce métier, le tutorat reste un chantier à construire. A révéler qu'il y a eu des prémisses au niveau de la caractérisation de ce métier dans le cadre d'IFADEM ou à travers les formations linguistiques PRO-FLE mises en place par le biais du CRDP et l'IFL. La notion de « tutorat » dans le contexte libanais a pris son chemin.

Les personnes-ressources du CRDP travaillent en liaison avec les conseillers pédagogiques de la Direction de l'orientation primaire et secondaire (DOPS) et les inspecteurs pédagogiques en matière d'identification des besoins, de suivi et d'évaluation des enseignants. Ces deux acteurs occupent le même espace en tant qu'enseignants et tuteurs. Ils se ressemblent par leur statut de praticien, à proximité du terrain. Chaque acteur est appelé à assumer communément le rôle de tuteur, auprès des enseignants. Cependant, les modalités de l'intervention de chaque acteur local sont définies dans les cadres référentiels des métiers de l'éducation au Liban (2017), ainsi que dans les textes réglementaires. D'où le recours au cadre normatif sur la base duquel se définit le référentiel du métier qui « établit les caractéristiques professionnelles d'un emploi » (Cadres référentiel, Liban, 2017, p.78). Nous allons comparer les référentiels du métier de conseiller pédagogique et de formateur d'enseignants quant à l'emploi de la notion de « tuteur » ou de « tutorat » dans la description des compétences professionnelles de cet acteur, ou autre terme générique définissant son rôle essentiel au sein de l'école.

Le référentiel du métier du conseiller pédagogique CP-DOPS, adopte l'entrée par la supervision pédagogique qui fait référence, en général, à la vérification, au contrôle, à l'évaluation et à l'inspection (Ethier, 1989). L'étymologie du mot « supervision » signifie « regarder au-dessus » (Boutet et Rousseau, 2002). Par pédagogie, Cheruette

(2009) désigne les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que toutes les qualités requises pour transmettre un savoir. Cependant, le référentiel du métier précité utilise également le syntagme de « supervision éducative » tel qu'il s'est répandu dans le secteur privé au niveau des classes et des matières. Cette notion a évolué du concept de surveillance vers un autre niveau de suivi du travail de l'enseignant, prenant à sa charge de l'aider à résoudre les problèmes auxquels il est confronté au cours de ses pratiques professionnelles, de développer ses performances et de l'informer des nouveautés éducatives et scientifiques, en plus de le préparer et le soutenir dans sa pratique professionnelle (Idem, p. 45).

Par ailleurs, le rôle du conseiller pédagogique, au vu du cadre référentiel, va au-delà du simple suivi de l'enseignant lors de la mise en œuvre de ses planifications enseignantes et de l'application du curriculum dans son sens étroit, ou même l'évaluation de sa performance au sein de la classe. Il envisage maintenant un « niveau de participation à la direction du développement et du changement complet et continu » (Idem, p.45). Les compétences professionnelles à développer portent également sur « l'évaluation de l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage compte tenu de la performance de l'enseignant, du curriculum et des méthodes d'enseignement.

Notons que cette supervision est vue selon deux perspectives très différentes du point de vue théorique et méthodologie de travail. D'un côté, elle est assimilée à la gestion de l'exercice de l'autorité et à des relations formelles et hiérarchiques. Elle se rapproche plutôt du contrôle et de l'évaluation des aspects de l'acte d'enseignement, de l'apprentissage dans le but de se conformer aux fins administratives visées, spécifiquement à la gestion du personnel. D'un autre côté, elle est représentée comme une aide à apporter à l'enseignant en difficulté. La posture du tuteur dans ce cadre serait ainsi très différente de celle d'un superviseur pédagogique qui assume l'accompagnement de l'enseignant dans un contexte régi par les obligations, les exigences, les lois, bref par les prescriptions. Le conseiller pédagogique, aurait donc à jouer plusieurs rôles, à la fois, au sein de l'école. Tout d'abord, celui de superviseur qui donne des directives et des orientations de travail à suivre conformément au cadre prescriptif : le manuel scolaire national (1997), les préparations inscrites dans le Guide de l'enseignant, et celui de tuteur qui donne accès à l'enseignant ciblé de s'approprier un métier, en termes de pratiques, d'identité et de culture professionnelle. Il l'accompagne dans le développement de sa professionnalité et dans la mise d'une posture nouvelle d'adulte référent. Il encourage le développement de sa capacité à analyser ses propres pratiques, capacité qui constitue la condition fondamentale d'une progression professionnelle continue.

Quant au référentiel du métier de formateur d'enseignants, qui est un formateur d'adultes, le tutorat semble comme un complément à la formation (en présentiel et à distance) perçu dans le cadre d'un dispositif professionnalisant englobant différentes étapes étalées dans la durée : formation, suivi du stagiaire, tutorat. C'est un processus de développement professionnel alternant différentes formes, types et fonctions de formations partagés entre plusieurs acteurs.

Il s'avère nécessaire de rappeler que les formes de tutorat sont multiples (coaching, mentoring, compagnonnage, etc.). Cependant, l'essentiel serait de préciser le cadre théorique sur lequel se fonde le tutorat comme intervention visant au développement professionnel de l'enseignant, moyennant de méthodes compatibles avec ce cadre et des démarches de travail ayant de différentes visées à atteindre qu'il va falloir mettre en œuvre, lors de ce cheminement en binôme Tuteur/Enseignant. L'enjeu en est là. Dans tous les cas de figure, le tutorat est attaché au développement des compétences professionnelles des enseignants.

Dans notre étude, nous avons adopté l'auto-confrontation comme levier de développement du pouvoir d'agir de l'enseignant. Les entretiens d'AC sont faits, en autonomie, entre le tuteur et l'enseignant qui intervient comme adjuvant en situation d'« être avec » pour « aller vers ». En d'autres termes, le tuteur aspire à amener le destinataire à comprendre sa subjectivité, à réfléchir sur son activité, sur la pratique de son enseignement et a posteriori sur son métier, n'ayant nullement de compte à rendre, ni à l'école, ni à ses supérieurs hiérarchiques. Donc, il s'agit d'une confidentialité recommandée et d'un respect total du rythme de l'enseignant concocté en un contrat de collaboration tacite entre les deux acteurs. La nécessité d'un modèle théorique et technologique de l'agir enseignant dans la classe reste le point le plus important à fixer.

Enfin, il est important de souligner, en guise de conclusion, que le tuteur exerce une activité spécifique de formation d'adultes en situation professionnelle, très différente de l'enseignement ou de l'encadrement qu'il conçoit et met en œuvre pour les élèves. La posture du tuteur au Liban reste à définir et à décliner en référence au cadre théorique sur lequel se base le tuteur dans son accompagnement.

Le tuteur n'est ni un supérieur hiérarchique ni tout à fait un pair, se doit d'être clair : il est souhaitable qu'il explicite son rôle, ses objectifs ; il recherche la bonne distance, s'attache à construire un climat de confiance et de travail partagé.

7. Développer le pouvoir d'agir de femmes enseignantes en situation de précarité : défi lancé par cette recherche-action

L'identité est envisagée par Barbier (1996) comme « un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire ».

Elle peut être donc constituée de ce qu'un sujet est capable de faire et fait mais aussi de ce qu'il sait ou ne sait pas, de la manière dont il se représente lui-même et les choses, du sens qu'il leur accorde, de ses émotions positives et négatives, de ses besoins et de ses valeurs. Cette conception de l'identité est donc clairement intégrative, rendant compte de ce qui fait l'unicité de l'être et de sa singularité. C'est avec toutes ces composantes qui le caractérisent que l'individu va s'engager dans les actions qui comptent à ses yeux, dont on peut supposer que les actions professionnelles en font partie.

L'enseignant est par définition un professionnel de l'éducation/enseignement/apprentissage, un spécialiste des stratégies éducatives et pédagogiques, ayant pour but de favoriser des apprentissages pour mener l'apprenant à acquérir des compétences. Il est appelé à travailler dans un milieu scolaire constitué de composantes variées et complémentaires où l'enseignement est une des fonctions essentielles.

Aujourd'hui, au Liban, il est possible d'affirmer que l'enseignement est en voie de professionnalisation. Ce processus de professionnalisation a été entamé suite à la réforme des curricula scolaires en 1997 qui ont mis l'accent sur l'enseignement par compétences dans le cadre d'une pédagogie active où l'apprenant est au centre des apprentissages. De ce fait, l'enseignant a été appelé à « reconstruire » son savoir, ses connaissances, ses compétences, voire son image d'enseignant. La question de la professionnalisation de l'enseignement renvoie sans doute à celle de l'identité professionnelle de l'enseignant et de sa reconstruction dans l'exercice même de sa profession. C'est une reconstruction de l'identité professionnelle « en situation ».

Cette étude met l'accent sur le caractère dynamique et interactif de la construction identitaire professionnelle que nous considérons comme un processus puisque les composantes identitaires peuvent se modifier sans cesse au fur et à mesure que se

développent de nouvelles pratiques et expériences. Chaque expérience est potentiellement source d'évolution des composantes identitaires qui garde ses traces et qui affecterait les représentations de l'enseignant de sa « fonction d'enseignant ». Ces représentations seraient le seul garant de son engagement intellectuel et socio affectif. Autrement dit, elles sont le garant de son développement personnel et professionnel. Une telle approche essentiellement praxéologique, basée sur une interaction dynamique entre soi et soi-même, va accorder la priorité aux choix et stratégies de l'individu, reléguant parfois au second plan les contraintes et limites imposées par les contextes de vie ou le contexte de la profession. Nous cherchons à éviter une approche déterministe (fonctionnaliste) qui pourrait accentuer les mécanismes de conditionnement, limitant le rôle de l'enseignant à une intériorisation passive d'impositions externes. L'adoption d'un point de vue interactionniste convient mieux aux formateurs que nous sommes, et qui considérons l'individu comme le « produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (de Gaulejac, 1999, p. 1, cité par Cattonar, 2001). Tout professionnel entretient un rapport avec son histoire (Dubar, 2000, la notion de trajectoire vécue) et avec son projet d'avenir, et s'y appuie pour développer ses capacités de négociation de son présent. Gohier et al. (2001) affirment, dans leur analyse de la construction identitaire de l'enseignant, que celui-ci négocie son identité en fonction des contraintes de son environnement professionnel d'une part, et de ses propres intérêts d'autre part, et ce en usant de stratégies diverses. D'après ces chercheurs, si la crise identitaire est gérée adéquatement et avec maturité professionnelle, elle permet à l'enseignant d'accéder à une autonomie professionnelle plus grande, basée sur une nouvelle identité.

Dans le travail enseignant, il est à la fois question d'un rapport à soi et d'un rapport aux autres. Les représentations en lien avec chacun de ces pôles « confortent la conception de l'enseignement en tant que profession, requérant, entre autres, autonomie, réflexivité et compétence éthique » (Gohier, Anadon et al., 2001, p. 10). C'est à travers les différents aspects du travail qu'il faudrait donc questionner le travail des enseignantes afin de saisir leur rapport à soi (raisons d'entrer au métier, aspirations, valeurs, blocages...), et leur rapport aux autres (rapport au travail, aux apprenants, aux collègues, à la direction et à l'école comme institution sociale...).

Etant donné que notre population se constitue d'enseignantes vacataires (contractuelles) œuvrant dans une école primaire publique, qu'est-ce qui caractérise globalement aujourd'hui cette catégorie socioprofessionnelle et dans quelles conditions de travail ces enseignantes exercent-elles ?

Relever le défi que pose la réussite scolaire de tous les élèves et leur acquisition de divers types de savoirs pose problème aux enseignants dans le secteur public libanais. En fait, les lacunes au niveau de la formation pédagogique initiale des enseignants libanais (seuls 10% des enseignants en exercice en 2016-2017 ont bénéficié d'une telle formation (CRDP, 2018), ainsi que l'impact peu confirmé de la formation continue sur les pratiques enseignantes seraient des facteurs déterminants qui limitent l'efficacité interne du système scolaire en général. De manière plus particulière, les enseignants des cycles primaires 1 et 2 (de la première année jusqu'à la sixième année) éprouvent en général des difficultés professionnelles en raison des conditions difficiles de travail au sein de leurs établissements d'une part, et du manque de suivi dont ils espèrent bénéficier, en raison du nombre limité d'Inspecteurs et de Conseillers Pédagogiques DOPS sur le plan national, d'autre part.

D'autre part, ce corps de métier, constitué principalement de femmes, se caractérise par une image sociale peu valorisante, en raison d'une tradition éducative libanaise qui a consacré la confiance absolue dans le secteur privé, surtout au cycle primaire, et d'une appréhension particulière du cycle primaire public : depuis leur fondation à la fin du XIX^{ème} siècle, les écoles primaires publiques n'ont pas vraiment bénéficié d'une politique gouvernementale rigoureuse soucieuse de qualité pédagogique, à l'opposé des lycées publics qui ont connu une attention particulière, ne serait-ce qu'en matière de formation initiale de leur personnel enseignant à un niveau universitaire, et ce depuis

1951. Dès lors, enseigner dans le primaire public ne semble pas aujourd'hui apporter pour une femme une motivation pour se développer et évoluer dans sa carrière. Vient s'ajouter à cette adversité des conditions professionnelles, la précarité des enseignantes vacataires qui sont payées à l'heure effective de travail et ne bénéficient d'aucune couverture sociale ou médicale. Il est aussi à noter que l'école primaire publique au Liban, en général, en l'occurrence l'école où se déroule notre recherche, regroupe en majorité de jeunes filles provenant de milieux défavorisés. Dans ce contexte, la persévérance personnelle et professionnelle de ces femmes enseignantes pourrait être étudiée sous l'angle du concept de la résilience.

En fait, c'est probablement la résilience des femmes qui est à la base de leur engagement intellectuel et socio affectif, lui-même garant de leur développement personnel et professionnel. Kobasa (1979) ramène la résilience ou « personnalité résistante » à un style de personnalité associé à des performances sous stress. Selon elle, les personnes robustes sont protégées contre les situations de la vie stressante parce qu'elles s'engagent sur le plan affectif, cognitif et comportemental. La personnalité résistante modère la relation entre les événements de la vie stressante et l'action menée. Elle décline cette personnalité en trois composantes, l'engagement, le contrôle et le défi. Cette forme de personnalité résiliente des femmes se caractérise surtout par une importante souplesse cognitive qui leur permet de mettre en œuvre des ressources internes afin de se lancer dans un affrontement positif et efficace avec elles-mêmes (Clough, 2015). Partant de cette réflexion, il devient alors plus simple d'expliquer leur engagement envers elles-mêmes, leur dépassement, qui n'est autre que le reflet de leur authenticité et de leur désir profond de changer leur réalité et la réalité qui les entoure. Plus particulièrement dans le milieu scolaire, la résilience d'une enseignante pourrait contribuer à améliorer son efficacité, son sentiment de satisfaction face à sa carrière, et la préparer à mieux gérer les conditions précaires de sa profession (Bobek, 2002).

Conclusion

Dans cette recherche, nous présumons que la réflexivité de l'enseignante portant sur son rapport à soi et aux autres, par le biais de l'analyse de son activité professionnelle, lui permettrait de développer son pouvoir d'agir sur ces rapports, ainsi que sur son environnement de travail.

Les mutations et les grandes réformes qui ont contribué à changer la nature des systèmes éducatifs ces dernières décennies n'ont pas pu pour autant mettre en place des plans d'action efficaces et pertinents permettant progressivement de lutter contre les inégalités scolaires. Dans cette perspective, il serait nécessaire de procéder à une restructuration du fonctionnement du système éducatif et reconsidérer le pilotage de ce système éducatif et reconsidérer le pilotage de ce système en vue de contribuer à développer des méthodes d'intervention, des outils d'analyse de travail enseignant et surtout à construire des modalités de prise en charge des élèves plus partagées dans l'établissement scolaire. (Moussay et Ria, 2014). Notre enjeu consiste à répondre au défi que présente la réussite scolaire de tous les élèves.

En notre qualité d'enseignantes-chercheuses soucieuses de contribuer à promouvoir les parcours professionnels de femmes enseignantes dans le secteur primaire public, tellement marginalisé au sein du système scolaire, et dans le prolongement naturel du projet FAR, nous avons donc conçu ce projet pour contribuer, à une petite échelle, à outiller quelques enseignantes volontaires d'une méthodologie d'analyse individuelle et collective de son activité professionnelle et, de ce fait, leur permettre de prendre conscience de leur pouvoir d'agir en tant qu'agent de changement personnel, professionnel et éducatif. Ce dispositif qui met en œuvre des situations tutorales pourrait constituer une expérience humaine et scientifique riche de par ses apports à la communauté éducative au Liban, et pourrait être partagé et discuté avec les différents acteurs scolaires publics et privés pour envisager de le disséminer, tout en le contextualisant aux spécificités des institutions et des personnes.

**METHODOLOGIE DE
LA RECHERCHE**

Cette partie vise à décrire la démarche méthodologique mise en œuvre dans cette étude sur l'auto-confrontation. Le lecteur pourra ainsi connaître les conditions dans lesquelles elle a été menée et en évaluer la pertinence scientifique. Elle se compose de quatre parties: le contexte de l'étude et les participants (tuteurs débutants, enseignants novices et chercheur) ; le dispositif de recherche ; les types de données recueillies au cours de l'étude et finalement, les différentes étapes de traitement des données recueillies.

Cette partie méthodologique est organisée autour du temps de co-analyse de l'activité de formateur en situation d'EC pédagogique. L'auto-confrontation (AC) a conduit à des échanges d'ordre professionnel, des questionnements, des discussions et également à des discours dialogiques centrées sur des supports filmés (vidéos) menés entre formateur et enseignant ou entre pairs. Ces AC étaient réalisées en milieu de travail, à l'école, sur le temps scolaire des huit enseignantes, dans une salle à part, en toute liberté et confidentialité

1. Contexte de la recherche-action

Force est de constater que les concepteurs de la formation des enseignants mettent en place, la plupart du temps, des dispositifs de formation axés sur les savoirs disciplinaires et didactiques et sur les théories de l'apprentissage. Ils s'intéressent beaucoup moins à l'activité enseignante in situ. Ce problème apparaît encore plus insistant quand il s'agit d'un public démuné, tels les enseignants novices, qui n'ont pas suivi de formation initiale en avance. Le manque en termes de savoirs et de compétences transversales, se perçoit effectivement au niveau des savoirs pour enseigner (didactiques, pédagogiques, psychologiques, etc.) (Altet, 2013). D'après cette chercheuse, ce cas de figure relatif aux novices serait à l'origine de l'émergence de plusieurs problèmes chez ces débutants lors de leur entrée dans le métier, seuls et sans repères. Cette éventualité correspond parfaitement au contexte scolaire dans lequel œuvrent les enseignantes impliquées dans notre étude ce cas.

Les enseignantes volontaires dans le projet APPRENDRE, à l'école Nour sont des contractuelles et ont donc un statut officiel très fragile. Elles ne sont pas non plus, des titulaires recrutées sur concours, mais plutôt sélectionnées sur dossier ou autres critères non explicités, ni déclarés à l'avance. La précarité du métier qu'elles exercent dans ces conditions aurait des effets négatifs sur leur bien-être et sur la santé au travail. Ce qui pourrait rendre leur statut encore plus instable et insécurisant.

Dans cette perspective, ces enseignantes auraient tendance à se rapprocher du profil de « l'exécutant » qui applique les directives de travail en suivant, à la lettre, les préparations imposées par l'école. L'approche applicationniste se base d'ailleurs sur des savoirs scolaires décontextualisés ; sur les transmissions de savoirs aux élèves, en dehors de toute réflexion personnelle, quelles que soient les situations d'enseignement en classe. Ces enseignantes seraient amenées à pratiquer les méthodes magistrales et auraient tendance à reproduire le même modèle traditionnel d'enseignement auquel elles étaient exposées lors de leur scolarité.

Dans ce projet, il s'agit donc d'une part de comprendre ce que font les professionnels pour transformer l'activité de travail, et d'autre part, de transformer la réflexion sur le travail, pour comprendre le développement de l'activité.

Cette initiative contribuerait à développer, à moyen terme, la capacité des professionnels à opérer eux-mêmes des transformations des situations de travail. Elle permettrait ainsi de mobiliser les acteurs autour des mutations du travail et de renforcer leur capacité de créer de nouvelles normes de travail et de fonctionnement vital. Dans cette optique, le CRDP, établissement porteur, s'est engagé à réaliser ledit projet conformément à la Convention de partenariat avec l'AUF pour sa mise en œuvre (17 juillet, 2019).

2. Les différents acteurs de la recherche-action

Dans cette étude, nous distinguons trois types d'acteurs en cause dans l'action. Tout d'abord, nous présentons ceux qui se sont pleinement impliqués dans la recherche : huit enseignantes contractuelles jeunes et dynamiques qui ont accepté de s'intégrer dans ce projet sur la base du volontariat. Ces enseignantes ont participé à deux ou trois entretiens d'auto-confrontation (2019-2020) et ont fait parfois des témoignages lors de ce parcours mais n'ont pas pu collecter leurs remarques ni leurs impressions et ressentis dans le cadre d'un tableau de bord bien que les formatrices l'aient demandé en début de projet. Le recours, dans le cadre de la construction progressive d'un parcours personnel et professionnel, à l'écrit comme ressource contribuant à préserver des temps forts, à décrire ou narrer une situation professionnelle reste le grand défi à relever

Notons qu'il y a ensuite deux formatrices/ tutrices, des personnes ressources PR faisant partie de la 1ère cohorte du Projet Formation, Action, Recherche (FAR). Elles ont été initiées et formées à la méthodologie de l'auto-confrontation dans le cadre d'un partenariat entre l'IFL et le CRDP (2017-2019), piloté par la chercheuse Sylvie Moussay et Samia Aknouche (Léa Triolet). Cette recherche est conduite par la porteuse du Projet APPRENDRE sur l'auto-confrontation, Suzanne Abdul-Reda Abourjeili, en concertation avec Mounifa Assaf, qui a assuré la coordination du projet FAR au sein du CRDP et pris en charge la continuité de ce projet ainsi que son implémentation dans les centres de formation à l'échelle nationale. La 3ème chercheuse s'est engagée dans le Projet APPRENDRE, dès son lancement. Le groupe a travaillé ensemble et en harmonie « ternaire ».

Les Formatrices/ Tutrices (F.T) ont constitué avec les chercheuses un « milieu collaboratif » : la collaboration entre les différents acteurs, chercheurs et formateurs praticiens est de plus en plus sollicitée dans une visée de développement professionnel des enseignants. Par ailleurs, la recherche-action se positionne comme une voie privilégiée dans la mise en œuvre de dispositifs d'accompagnement visant l'émergence de communautés d'apprentissage (Savoie-Zajc, 2010).

Les enseignantes du primaire à l'école Nour pour les filles ont été suivies par des F.T, expérimentées quant à la méthodologie de l'auto-confrontation. Accompagnées lors des EAC, ces enseignantes ont été amenées à observer leur activité, à participer à la co-analyse de leur manière de faire in situ et à développer une certaine réflexivité sur leur pratique professionnelle. Par ailleurs, quelques enseignantes ont aussi participé à des auto-confrontations simples (ACS) entre pairs.

En contrepartie, aucune enquêtée n'a pas eu l'opportunité de faire part d'une auto-confrontation croisée, avec chercheur, étant donné que ce type d'activité était prévu au terme de ce projet, dans les deux dernières ACS. L'auto-confrontation croisée (ACC) suppose une situation plus complexe qui tend à provoquer la confrontation des styles de travail par le même professionnel, au même enregistrement, et en présence du chercheur et d'un pair. Ce contexte ternaire vise à engager la controverse professionnelle et à permettre aux professionnels de construire des consensus sur le métier, en d'autres termes, de formaliser des règles du genre professionnel. Ce niveau avancé de l'ACC serait préférable après la mise en place de quelques ACS, qui auraient amené le professionnel à mieux développer l'expression des significations dans l'ACS, ainsi que le processus de réélaboration des significations dans un nouveau contexte

Seules les données relatives à l'activité des enseignantes ont fait l'objet d'une analyse dans cette étude. Notons que dans le but de collecter des données visant à fournir des informations relatives aux identifications personnelles de ce public cible, les chercheuses avaient conçu un entretien préliminaire et un autre final, effectué au terme du projet. Nous avons tenu aussi à recueillir les propos de la SG qui a joué un rôle fondamental dans la mise en route du projet. Comme signe de gratitude quant à son intervention efficace auprès des enseignantes pour surmonter les obstacles de

toutes sortes, nous avons tenu à montrer l'importance de son rôle dans la mise en œuvre d'un projet. Mettre en avant l'impact du soutien du directeur sur le bon fonctionnement d'un projet nous paraît primordial. Dans le cadre de la gestion d'un projet collaboratif, l'école est à envisager comme acteur bienveillant et facilitateur qui permettrait l'accès aux résultats attendus. La SG a répondu, de bon gré, à toutes questions posées lors de deux entretiens prévus en amont et en aval du projet. Cette source était pour nous d'une grande richesse, partant de la confrontation des éléments de réponses entre l'entretien initial et celui final.

3. Profil des membres de l'équipe de la recherche-action

Les membres de l'équipe sont :

- trois chercheuses expérimentées, Suzanne Abdul-Reda Abourjeili, Mounifa Assaf et Maria Habib ;
- deux formatrices du CRDP, ayant bénéficié de formation sur la pratique de l'entretien d'auto-confrontation simple et croisée : principes, visées, statut de l'auto-confrontant, modalités des questions, enjeux... Les connaissances en rapport à cette approche ont été construites lors de séminaires tenus dans le cadre de trois missions étalées dans le temps et dont l'objectif était le développement du pouvoir d'agir du formateur d'enseignants du CRDP et, par extrapolation, des professionnels de l'éducation.

Cette partie vise à présenter le parcours professionnel et personnel de chaque participante.

□ Les formatrices/ tutrices expérimentées

La première formation universitaire d'Anastasia, âgée de 49 ans, était à la faculté de santé publique où elle a obtenu une maîtrise en sciences d'analyses médicales. Après vingt ans d'enseignement dans le secteur privé, elle décida de se spécialiser dans le domaine de l'éducation ; c'est pour cela qu'elle a repris ses études universitaires et obtenu une licence d'enseignement en Sciences de la Vie et de la Terre. Elle a mené une recherche en rapport avec le développement de l'autoréflexion en formation continue dans le cadre de son mémoire de maîtrise recherche en sciences de l'éducation, qu'elle a obtenu en 2018. Elle a débuté sa carrière d'enseignante dans un établissement scolaire privé au nord du Liban et continue à exercer plusieurs fonctions au sein de cet établissement. Elle enseigne les SVT aux cycles complémentaire et secondaire, assure la coordination entre les enseignants de sciences aux cycles I, II et III et gère l'équipe responsable de la mise en place et du suivi de la démarche qualité adoptée par l'école depuis 2012. En 2005, elle a passé le concours de recrutement de formateurs dans le cadre du projet de formation continue au CRDP et forme, depuis, des enseignants de sciences à des sujets divers : didactique et méthodologie d'enseignement des sciences, intégration de la technologie dans l'enseignement, pédagogie générale. Actuellement, elle forme aux modalités de l'enseignement hybride. Elle a aussi participé au projet FAR, mené auprès des formateurs du CRDP, où elle expérimenterait l'auto-confrontation simple et croisée avant de devenir tutrice dans le cadre du même projet, auprès d'autres formateurs et/ou enseignants.

Anastasia a toutefois précisé aux enseignantes faisant partie de son groupe que les échanges qu'elle avait menés avec elles n'étaient en rien comparables avec ceux, plus formels, entrepris avec les Conseillers pédagogiques (CP) de la DOPS. Ces derniers font, dans le cadre de leur fonction, des entretiens avec les enseignants après l'observation des séances de classe. Très souvent, les CP supervisent comme ils enseignent, constat partagé par Faingold (1996, p. 95) : « la pratique du conseil pédagogique correspond à une régression dans une attitude pédagogique transmissive comme s'il suffisait de dire pour que le stagiaire fasse ». Cela se manifeste par des feedbacks exagérément prescriptifs et pragmatiques de la part des CP.

Anastasia a avancé, que lors de son accompagnement, elle avait visé à amener l'enseignante à se poser des questions, à faire autre chose de son expérience professionnelle, à considérer celle-ci comme un objet d'analyse. Ce questionnement sur l'activité réelle permettrait au professionnel de concevoir de nouvelles actions possibles.

Lili a voulu intentionnellement expérimenter la méthode d'auto-confrontation et participer à des séances d'analyse de l'activité en contexte de formation, entre pairs et/ou avec des chercheurs, dans

le but s'améliorer, aussi bien son développement professionnel que personnel. Ceci lui a permis de s'approprier cette méthode, favorisant essentiellement le dialogue professionnel et les controverses sur les styles d'actions, sur les expertises, sur les méthodes pédagogiques et sur les processus d'apprentissage des élèves. Renforcer son expérience et amener d'autres professionnels de l'éducation à la réélaboration de la signification de l'expérience vécue dans un nouveau contexte dialogique, constituant, pour elle, les enjeux majeurs de la professionnalisation en contexte de formation.

□ Les chercheuses:

Cette recherche s'est effectuée dans un cadre collaboratif visant au développement professionnel des enseignants. C'est un enjeu commun autant au Liban qu'ailleurs dans le monde (OCDE, 2017 ; Timperly, 2011 ; Timperly, Wilson, Barr and Fung, 2007 ; TALIS, 2009 ; Thomas, 2016).

Trois chercheuses désignées dans ce projet, de la part du CRDP, ont pris la décision de travailler en équipe et de distribuer les tâches entre elles. L'accompagnement de la recherche sur le terrain a été accordé à **Mounifa**, ex-responsable de la gestion pédagogique du centre de ressources de Tripoli au Liban-Nord (2003-2019). De par son statut professionnel, elle a pu tisser des relations professionnelles solides avec les enseignantes mais notamment avec les directeurs d'écoles. Elle a assumé le rôle de chercheur de proximité, en contact continu avec l'école. Elle a tenu à renforcer la communication avec la direction. Elle a tâché également, à faire des réunions avec la directrice ou la SG dans le but de lui expliquer la méthodologie de l'EAC, qui se distingue des cours magistraux basés sur la mémorisation des savoirs. Elle a tenu aussi à faire avancer le projet et, essentiellement, à rester à l'écoute active de la direction et des enseignantes.

Maître de conférences, responsable de branche à l'Institut Libanais d'éducateurs-Campus Liban Nord (USJ), **Maria**, a contribué, avec les autres collègues chercheuses, à l'accomplissement de plusieurs tâches prévues dans le Plan d'action initial. Elle a mené des entretiens préliminaires auprès des enseignantes, fait l'analyse des questions posées à chaque enseignante et a finalement dégagé leur positionnement quant à l'auto-confrontation et quant à l'analyse de l'activité. La confrontation des réponses issues des données des deux entretiens (initial et final) a donné la possibilité à la chercheuse de mettre en avant l'effet de l'EAC sur le pouvoir d'agir du personnel sur soi, sur autrui et sur la pratique

Suzanne, comme porteuse du projet APPRENDRE auprès de l'AUF, est une enseignante-chercheuse en Sciences de l'Education à la Faculté de Pédagogie-Université Libanaise. Elle a aussi collaboré avec le CRDP en tant que conseillère à la recherche scientifique, où elle a piloté, avec Mounifa Assaf, la Formation Action Recherche sur le développement du pouvoir d'agir avec des formateurs d'enseignants volontaires au CRDP. Son engagement dans le travail avec les établissements scolaires et les professionnels de l'éducation depuis plus d'une dizaine d'années lui ont révélé la puissance de l'impact de la recherche-action en tant que levier de développement institutionnel et professionnel au sein du système éducatif libanais. Elle a construit, conjointement avec Mounifa Assaf, le cadre théorique et méthodologique de cette recherche-action, et a participé à l'analyse des résultats.

4. Etapes de la recherche-action

Le CRDP a pris contact avec le Directeur Général de l'éducation, M. Fadi Yarak, et lui a exposé l'objet de la recherche portant sur « l'auto-confrontation comme levier de développement du pouvoir d'agir des professionnels ». Les chercheuses chargées de la gestion du projet ont fait un entretien avec la directrice de l'école Nour pour filles, dont l'objectif était de recueillir des informations et d'établir, à partir des données du service, la liste des noms des volontaires, celles qui allaient adhérer tant au contexte de formation, qu'à celui de la recherche.

Nous avons opté pour une école de filles dirigée par une directrice bienveillante qui avait participé à plusieurs projets de professionnalisation du personnel éducatif de son école dans le but d'améliorer les résultats des élèves par le biais des pratiques professionnelles centrées sur l'apprentissage. La

directrice a accepté, de bon gré, de collaborer avec les chercheuses dans le cadre d'un projet piloté par l'AUF et le CRDP-MEES.

L'expérience vécue antérieurement, par les deux chercheuses, dans le cadre du projet FAR (Formation Action Recherche), implanté au sein CRDP (2017-2019) a visé à développer le pouvoir d'agir du formateur d'enseignants du CRDP. Ceci leur a permis de mettre en place un plan de travail négocié avec l'école. Dans sa conception, ce plan a envisagé l'explicitation des éléments qui entrent en jeu dans la conduite d'un projet : objectifs, acteurs, étapes du projet, apports en termes de développement personnel et professionnel, présentation de la méthodologie de l'auto-confrontation, code éthique, gestion des EAC, précision des rôles...

Si le COVID-19 constitue avant tout un problème de santé publique, ses répercussions sur l'éducation sont déjà visibles, essentiellement en conséquence de la fermeture prolongée des écoles qui a, inmanquablement, perturbé notre Plan d'action, et totalement affecté totalement le travail prévu entre février-décembre 2020, sans parler des fermetures inattendues dues au mouvement de révolte de la population et de leurs répercussions en termes d'acquis et de savoir-faire. Une interruption prolongée « des services d'éducation durant laquelle les élèves se trouvent coupés de la démarche d'apprentissage pourrait avoir comme coût d'inverser les gains en matière d'acquis » (World Bank, 2020, p.2)

La détermination de « suivre à la trace » le développement de l'activité professionnelle des huit enseignantes à l'école Nour nous ont conduites à installer un dispositif longitudinal de collecte de données. Ce dispositif, d'une durée effective de 6 à 7 mois, a dépassé les délais de remise de notre rapport de recherche "Apprendre". Le Liban vit une crise économique, politique et sociale sans précédent. Cette situation a été exacerbée par une ravageante explosion dans le port de Beyrouth, le 4 août 2020, qui a sinistré tout le pays. Pour cette raison, nous avons demandé une extension jusqu'au 15 janvier 2021.

Etapes du projet	Objectifs	Modalités d'intervention	Acteurs
En amont du projet (mars 2019)	Informier l'école du projet APPRENDRE et s'informer auprès de l'école quant au personnel éducatif et aux résultats scolaires des élèves	Prise de contact avec l'école et demande d'informations sur le fonctionnement de l'école.	Les chercheuses initiales désignées par le CRDP, dont celle de proximité.
1^{ère} étape (avril 2019)	Préparer la rencontre avec le personnel éducatif, dont prioritairement les enseignants du primaire.	Prise de contact avec l'école pour préparer la rencontre avec le personnel éducatif.	Dr.Mounifa Assaf Dr.Suzanne Abourjeili Dr.Maria Habib
2^{ème} étape (mai 2019)	Lancer l'intervention de l'équipe du projet APPRENDRE avec présentation d'un Plan d'action à valider par la Direction de l'école <i>Nour pour filles</i> .	Co-présentation Travail en présentiel de la part des acteurs du projet ; témoignages des formatrices quant à l'apport de l'auto confrontation sur le métier ; discussion.	3 chercheuses et : F/T Anastasia Aya F/T Lili Dahdah (à distance) Direction Personnel éducatif

3^{ème} étape (mai- juin 2019)	Assurer un bon démarrage du projet APPRENDRE 1 : L'auto confrontation comme levier de développement du pouvoir d'agir Déterminer l'équipe d'enseignantes volontaire.	Documents à l'appui (code éthique, etc.). Outils pour filmer en liberté ; EAC avec F/T ; WhatsApp.	Chercheuse de proximité avec direction- F/T et EV
4^{ème} étape (fin mai 2019)	Mettre en route le projet selon le plan prévu : EAC et échanges avec les EV.	EAC à l'école sur rdv Contact continu avec direction/ chercheuse	Chercheuse de proximité avec direction- F/T avec EV
5^{ème} étape (octobre 2019- novembre	Fermeture des écoles & Interruption forcée ou partielle		
6^{ème} étape (octobre- novembre	Faire des entretiens finaux au terme du projet en octobre : direction et EV	Entretien présentiel avec la SG et à distance avec les EV.	Chercheuse de proximité et F/T

Tableau n° 1 : Etapes du projet APPRENDRE à l'école Nour pour filles

1-En amont du projet : Une visite de prise de contact avec la direction à l'école Nour pour filles, dite « de courtoisie » en mars 2019. Notre objectif était d'avoir le consentement de la direction à s'engager dans le projet APPRENDRE.

2-Une première étape qui avait pris la forme d'une réunion qui a regroupé tous les participants de l'équipe APPRENDRE, fin avril 2019, dans le but d'établir un Plan de travail détaillé préparant l'entrée de l'équipe et des acteurs externes à l'équipe. Lors de l'échange des propositions et des suggestions émises au sein du groupe, l'équipe a défini une stratégie d'intervention en trois étapes, qui prend en compte les données concernant le personnel éducatif et les disponibilités de l'école :

1^{ère} phase : a) Présenter les objectifs de la recherche au personnel administratif de l'école avec explicitation du cadre théorique et du code éthique du projet ; b) Etablir un contrat avec la directrice de l'école comme étant notre porte-parole auprès du personnel éducatif ; c) Récupérer la liste des noms des enseignants avec mention de l'âge et de la discipline enseignée...

2^{ème} phase : a) Expliciter les points à développer dans la présentation en PPT ; b) Formuler les objectifs de la rencontre ; c) Rédiger le cadre éthique ; d) Préparer les témoignages des formatrices

3^{ème} phase : a) Prendre contact avec le public visé ; b) Présenter l'auto-confrontation comme moyen de développement professionnel ; c) Expliquer l'importance de faire des enregistrements et de filmer les séances de classe.

3-Une deuxième visite de prise de contact avec tout le personnel éducatif à l'école Nour pour filles, en mai 2019. Ayant pour objectif de créer un climat de confiance, nous avons donné la liberté aux enseignantes de choisir la formatrice avec qui elles aimeraient travailler. Une présentation sur Power point a été exposée au public avec intervention des chercheuses et des formatrices ayant plutôt fait des témoignages oraux sur l'apport de l'auto-confrontation sur leur pratique de formation et d'enseignement.

4-Une troisième étape qui s'est focalisée sur la préparation du lancement des EAC et sur la réalisation des entretiens préliminaires. Elle s'est basée sur la constitution des dyades Formatrice et Enseignante, qui étaient au nombre de 4 ; sur le traitement du volet technologique en termes de caméra, de trépied ; sur le fonctionnement de l'EAC au sein de l'école avec autorisation des enseignantes de (faire) filmer des séquences de classe,

puis de transfert du film à la formatrice, ensuite fixation de la date de l'ACS à l'école et enfin envoi de la vidéo et de l'EAC à la chercheuse de proximité.

1ère phase : Entretien préliminaire avec la Surveillante générale de l'école désignée par la directrice de l'école (11 mai 2019)

2ème phase : Entretiens préliminaires sur place et selon un calendrier établi par la direction avec 8 enseignantes en mai et juin 2019 (période d'examen).

3ème phase : les enseignantes ont commencé à filmer des séances de classe en toute liberté.

5-Une quatrième étape qui a pris la forme de réunion entre les chercheuses dans l'intention de préparer des supports facilitant le suivi du processus de développement professionnel des enseignantes (tableau de bord, témoignages, audio, photos, etc.), visant à amener les enseignantes à la verbalisation et à la réflexion sur l'activité (fin mai 2019).

6-Une cinquième étape marquée par l'amplification du mouvement de révolte au Liban, et notamment à Tripoli et par l'évolution de la pandémie (octobre 2019-novembre 2020) : Impact du COVID-19 sur l'éducation (fermeture des écoles, dysfonctionnement de l'enseignement, apprentissage à distance, aggravation des inégalités préexistantes...). Cette situation a remis en cause le cours de l'année scolaire. C'est pourquoi nous avons demandé aux enseignantes de filmer plusieurs séances de classe, et de faire des EAC.

7-La sixième étape s'est basée sur la collecte des dernières données qui sont possibles à construire, issues de la 3ème EAC et des entretiens effectués à distance auprès de sept enseignantes, en début de l'année scolaire 2020-2021 (octobre-novembre 2020).

5. L'auto-confrontation: principes, outils, cadre éthique et collaboratif

La méthode de l'auto-confrontation se structure généralement en trois phases :

1. La constitution d'un groupe d'analyse (voir Faïta, 1997) et sa mise au travail sur l'objet de la recherche et les options méthodologiques. La première phase nécessite : a) un « long travail d'observation des situations et des milieux professionnels afin d'en produire des conceptions partagées avec les travailleurs » (Clot, Faïta, et al., p.21) ; b) la définition des modalités initiales du travail de co-analyse (choix des acteurs participant aux phases ultérieures) ; le choix des séquences d'activités filmées soumises à l'auto-confrontation (question épineuse), situées dans des situations de travail aussi proches que possible les unes des autres.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons essayé d'attirer le regard des enseignantes sur l'importance de filmer des séances en rapport avec les différentes préoccupations identifiées par les professionnels et envisagées comme des problèmes professionnels à discuter ouvertement en contexte.

2. La réalisation de l'auto-confrontation simple et croisée s'effectue sur la base de la conjugaison des expériences des participants. L'analyse de l'activité permettrait d'accéder à la dimension subjective par voie indirecte (Vygotsky, 2003) et avec l'aide d'autrui. Engager l'auto-confrontation sur les manières de faire, et sur la pratique pourrait amener le professionnel à la formulation de règles, de théories personnelles, de recommandations, de savoirs de la profession, etc. tirés de l'expérience et permettant une modification ultérieure de la pratique.

Les chercheuses et les formatrices n'ont pas pu réaliser une ou deux ACC auprès des enseignantes à cause de la fermeture des écoles et de l'enseignement délivré à distance et non en présentiel.

3. L'extension du travail d'analyse par la restitution de son produit au collectif professionnel. Ce niveau dépasse de loin le cadre prévu de la recherche qui n'a pas envisagé, par contrainte de temps, ni une intervention directe concevant des

observations de classe, ni des réunions avec l'équipe, espace de collaboration et de mutualisation.

Principes à respecter pour mener un entretien d'auto-confrontation

Trois principes organisateurs du type d'entretien d'auto-confrontation sont à prendre compte : 1) se rapporter à des actions effectives, clairement spécifiées et contextualisées. L'auto-confrontant est appelé à éviter de faire produire par le professionnel un discours général sur sa pratique. 2) L'utilisation de l'enregistrement vidéo de la séance de classe va faciliter l'orientation des échanges sur des actions précises et sur leur enchaînement dynamique. 3) L'interlocuteur est invité à amener l'acteur à commenter des moments significatifs précis à la fois en arrêtant la vidéo et en incitant l'acteur à se focaliser sur un instant à travers des questions du type « et à ce moment là, qu'est-ce qui se passe pour toi? »

Quels protocoles et quels outils pour analyser l'activité ?

L'auto-confrontation simple est formée de deux étapes. La première consiste à filmer le travail, ou l'activité, et la deuxième à confronter le professionnel aux traces de son activité, en présence d'un chercheur ou d'un pair. Quant à l'auto-confrontation croisée, elle est conforme aux deux premières étapes, mais elle prévoit une troisième étape dans laquelle la confrontation du professionnel se fait en présence d'un pair et du chercheur.

L'utilisation de la vidéo, notamment dans la formation initiale ou continue des enseignants est de plus en plus usuelle. Il y a un regain d'intérêt pour l'observation concrète des situations d'enseignement et des injonctions institutionnelles qui visent à rapprocher la formation de ce qui se passe durant l'activité.

L'utilisation de la vidéo, sous certaines conditions éthiques, méthodologiques et d'accompagnement nous est rapidement apparue comme un outil pouvant contribuer au processus de développement professionnel des enseignantes participant à l'étude.

Dans le but d'installer un climat de confiance avec les enseignantes et, grâce à la collaboration entamée entre les différents participants dès le début du projet, nous avons pris des précautions strictes d'ordre éthique et parlé ouvertement des appréhensions des volontaires quant à l'auto-confrontation. Car l'enseignante, en situation d'auto-confrontée, est doublement observée à travers son propre regard mais également celui de l'autre (ici le formateur et/ou le chercheur) (Leblanc, 2014). Cette situation pourrait être perçue potentiellement comme un jugement. Pour gagner davantage encore leur confiance, nous avons présenté un code éthique qui définit les modalités de la mise en œuvre de l'auto-confrontation à la lumière de plusieurs conditions explicitées, la marge de manœuvre de l'auto-confrontée dans ce processus, les relations de l'auto-confrontée avec le formateur, etc. La collecte des données, issues des EAC, des témoignages et des entretiens préliminaires et au terme du projet, sera faite via les formatrices et les chercheuses. La direction a joué le rôle de facilitateur qui assurait la disponibilité des enseignantes lors des EAC réalisés sur les locaux de l'école et les outils techniques (trépied, caméra...). Les échanges continus entre les volontaires et les formatrices ont été faits via WhatsApp, en dehors du cadre de la direction : dates et horaires des EAC ; envoi des séquences filmées ; témoignages, commentaires, dates des réunions... La chercheuse de proximité passait les dates des EAC à la SG via WhatsApp, ainsi que toutes autres informations. Cette application permet d'envoyer un message instantané sous plusieurs formes à un ou plusieurs contacts : texte, image (photo ou vidéo), ou encore message vocal, à condition que les destinataires en soient également utilisateurs. De plus, c'est une application gratuite de messagerie instantanée. Son mode de fonctionnement la rend particulièrement populaire auprès des utilisateurs qui ne

disposent pas de forfait SMS illimité ou qui préfèrent la facilité offerte par le wifi. Cette application correspond bien au contexte libanais (interruption du courant électrique, mauvaise connexion) et à l'image des professionnels qui n'ont ni ordinateur personnel, ni compte sur Internet.

Il s'agit, par ailleurs, d'établir une collaboration fondée sur la construction d'une relation de confiance, à partir de l'adoption d'une position d'empathie basée sur le respect de la confidentialité, de l'anonymat et du droit à l'image, sur le principe de restitution systématique des données et des productions, et celui du partage de visées de transformation de l'activité (Leblanc & Veyrunes, 2011).

6. Mise en œuvre d'un cadre éthique et d'un contrat de collaboration

Il nous a semblé nécessaire, avant de passer à la pratique de l'EAC à l'école Nour, d'établir un cadre éthique, et une sorte de contrat de collaboration.

Pour garantir le respect des règles strictes auprès des enseignantes, il serait utile d'assurer un cadre qui leur offre la possibilité de/ d' :

- « Contractualiser les conditions de réalisation de l'entretien pour analyser l'activité (définition des buts, des intérêts)
- Respecter le caractère confidentiel de certaines analyses
- Respecter le point de vue des professionnels
- Autoriser le jugement objectivé sur le travail et non sur les personnes
- Développer une attitude empathique et bienveillante (et non évaluative)
- Construire avec le ou les professionnels un thème d'investigation (méthode d'enseignement, intervention de formation » (Moussay, 2019¹).

Toutes ces précautions avaient pour seuls objectifs de réduire le malaise qui pourrait être suscité par le fait d'être filmé et d'augmenter son engagement personnel à dévoiler les aspects implicites de son activité (Leblanc, 2014). Etre filmé, n'est jamais chose aisée, (Zimmermann, 2013). Ainsi, le rappel qu'il s'agissait avant tout de prendre en compte leur point de vue (d'acteurs impliqués) a permis d'atténuer leur crainte d'être filmés.

7. Méthodologie d'analyse des résultats

La définition d'une méthodologie de travail permettant aux chercheuses d'analyser de dizaines de pages transcrites, n'a pas été une tâche aisée. Les chercheuses ont discuté entre elles, les objectifs des entretiens, ainsi que les modalités de travail à suivre en vue de confronter les données issues des réponses en amont et au terme du projet. La même logique d'action a été suivie avec la SG.

En premier temps, les chercheuses ont dépouillé les entretiens préliminaires des enseignantes, cas par cas, et ont présenté les caractéristiques qu'elles avaient en commun. La méthode de dépouillement des questions a changé dans les entretiens finaux effectués au terme du projet en début de l'année scolaire 2020-2021. Le dépouillement s'est effectué par étapes : regroupement des réponses par question ; analyse des réponses relatives à chaque question ; analyse générale des réponses et synthèse. Cette source de collecte de données est importante dans la mesure où les enseignantes répondent directement à des questions portant sur l'effet de l'auto-confrontation et s'expriment librement sur les problèmes qu'elles affrontent pendant l'enseignement.

L'identification des spécificités de notre échantillon, constitué de jeunes enseignantes contractuelles, sans formation initiale, et sans accompagnement de proximité, pourrait nous permettre de mieux comprendre leurs réflexions, et leur mise en mots de l'activité qu'elles ont filmée.

¹ S. Moussay, et S. Aknouche, MISSION 3, PROJET FAR-CRDP, 2019

En deuxième temps, les chercheuses ont fait l'analyse des EAC, un par un, selon une progression chronologique conforme aux dates de leur réalisation. L'analyse s'est focalisée sur l'étude des préoccupations soulevées par les enseignantes, ainsi que sur le développement de l'activité du professionnel s'il y a lieu, en termes de changement ou de transformation de sa manière de faire, ou de développement de son pouvoir d'agir.

ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Initialement, 8 enseignantes s'étaient engagées dans le projet. En cours de route, une seule enseignante s'est retirée, pour des raisons personnelles. Elle a quitté le pays pour vivre à l'étranger. Les entretiens préliminaires réalisés sont au nombre de 8 et les entretiens finaux sont sept. La surveillante générale a accepté de bon gré de répondre à nos questions, en début et au terme du projet, comme les enseignantes. L'analyse des entretiens sera faite tout d'abord, et sera suivie de l'analyse des entretiens d'auto-confrontation. Quatre enseignantes ont réalisé chacune 3 EAC simples, et trois n'ont pas eu la possibilité de filmer des séances de classe et n'ont pu participer qu'à 2 EAC.

La Directrice de l'Ecole *Nour*, Mme Sahar Raed, a approuvé le choix de son établissement scolaire dans le cadre de notre projet APPRENDRE retenu par l'AUF et ayant pour intitulé « L'auto-confrontation comme moyen de développement du pouvoir d'agir des enseignantes » (2018). Suite à plusieurs rencontres avec elle, les échanges nous ont montré qu'elle était prête à assumer la mise en route de notre plan d'action et à intervenir à chaque étape du projet en cas d'imprévus et d'obstacles ; et ce dans le but d'assurer l'avancement et la réalisation des activités à mener auprès des enseignantes. Mme Raed pilote le projet et demande des informations concernant l'avancée du plan d'action. Elle a chargé la surveillante générale de suivre auprès de nous la mise en œuvre du plan et lui a décerné tout l'appui nécessaire pour qu'elle puisse mater les obstacles ou à atténuer les résistances.

La Surveillante générale, Mme Bassima Boustani, a beaucoup aidé les chercheuses à mettre en place la phase préliminaire du projet qui s'est déroulée entre mars et juin 2018. C'est grâce à son travail de coordination et de communication avec la direction générale, les chercheuses, les formatrices et les enseignantes que nous avons pu maîtriser les situations difficiles, venir à bout et aller tout droit vers notre but, contre vents et marées. Au début du projet, nous avons organisé une séance d'inauguration où tous les partenaires étaient associés : la direction, le personnel pédagogique, les chercheuses et les formatrices. Les participants se sont présentés, chacun à son tour, puis les chercheuses ont exposé les objectifs, les finalités, la méthodologie de l'auto-confrontation, le cadre éthique à respecter, etc. L'abord des formatrices par les témoignages sur l'auto-confrontation, par le vécu et l'expérience pratique a constitué l'entrée privilégiée les ayant encouragées à prendre leur première prise de contact avec les enseignantes partant de données réelles et authentiques. Les formatrices ont préféré parler de leur expérience, du vécu, de « leur vécu », du concret, c'est-à-dire de leur témoignage sur la méthode de l'auto-confrontation, du rôle de l'école, de la constitution des groupes de travail, des modalités d'accompagnement des formatrices, du volet technologique, du volontariat, des séances filmées... Cette rencontre a visé l'atteinte de plusieurs objectifs initiaux et a facilité nos interventions, par la suite, auprès des enseignantes par le biais de la SG. Le démarrage s'est effectué dans de bonnes conditions de travail et fut poursuivi par des séances d'entretiens initiaux avec la SG, en premier lieu, puis avec les huit enseignantes volontaires impliquées dans le projet. Les chercheuses ont assumé cette mission.

Nous avons construit notre intervention au sein de l'école, sur la base d'un travail collaboratif entre nous et les responsables administratifs et pédagogiques privilégiant l'échange, l'écoute et le dialogue. Ceci a pu instaurer un climat de confiance et de coopération, des conditions de travail favorables à la mise en route du projet. Ainsi, avons-nous pu réaliser les activités prévues dans notre Plan d'action.

1. Analyse de l'entretien préliminaire de la surveillante générale (SG)

Pour assurer une bonne mise en marche du projet, nous avons prévu un guide d'entretien à adresser à la SG afin de commencer à collecter des données spécifiques et à les étudier selon trois axes : 1) le parcours professionnel de l'accompagnateur/ facilitateur interne

du projet ; 2) les procédures de la gestion du travail administratif au sein de l'école (Prescrit/ Réel) ; 3) les attentes de la Direction suite à l'implantation du projet APPRENDRE au sein de l'école.

L'étude de l'entretien précité a visé, tout d'abord, à ressortir les caractéristiques personnelles et professionnelles de la SG afin de parvenir à dessiner son profil et à mettre en relief les procédures œuvrées par la direction en ce milieu de travail. Ces procédures ont contribué à la résolution de certains problèmes survenus et à l'amélioration de la gestion administrative et pédagogique des situations difficiles ou problématiques en permettant de faire la part des choses : obligations/ prescriptions et initiatives/ mesures adaptées au contexte.

1.1 Le parcours personnel et professionnel de la Surveillante générale (SG)

En général, le développement professionnel selon la perspective développementale (Uwamariya et Mukamurera, 2005) est perçu comme un itinéraire ou une évolution de l'enseignant qui prend conjointement en considération l'intérêt de ce sujet acteur et de celui de l'institution. Dans cette perspective, le développement professionnel apparaît comme un processus dynamique qui va nécessairement de pair avec le développement personnel.

Il y a différents modèles dans la conception des étapes de développement professionnel des enseignants. Toutefois, il n'existe pas de consensus ni sur le contenu des phases du développement professionnel ni sur leur ordre d'apparition (Boutin, 1999). S'ils envisagent tous le développement professionnel comme une linéarité d'étapes, selon les caractéristiques sur lesquelles ils basent leur modélisation, ils ne déterminent pas de la même manière le point de départ ou les phases de ce développement.

Le niveau d'études de la SG est élevé, car il correspond globalement à Bac + 5. Elle postule actuellement l'obtention d'un Mastère en Littérature et langue arabes. Elle a eu le Baccalauréat, série Sciences de la vie et de la terre (SVT) en 1992. Elle a suivi ses études à la Faculté de Lettres à Tripoli, en Littérature et Langue d'arabes et est devenue titulaire d'une licence en ces matières en 1998 et d'un Master 1 en 1999. S'inscrivant dans un processus évolutif en cette discipline linguistique, elle a présenté le concours d'entrée à l'Ecole Normale de Hrar, dans l'intention de se faire embaucher comme enseignante cadrée, ayant un statut stable comme employée dans le secteur public.

Admise sur concours, à l'école Normale de Hrar, elle a suivi en 1995 un cursus d'études visant essentiellement l'exploration de nouveaux domaines concernant le cycle primaire (pédagogie, psychologie...) portant principalement sur les savoirs « pour enseigner », et « sur enseigner » que plutôt sur ceux « pour enseigner », savoirs axés exclusivement sur les contenus disciplinaires. C'est un genre de formation initiale renforcée par une sorte de tutorat de la part des professionnels chargés de former les enseignants novices.

Par ailleurs, comme enseignante, elle a développé des savoirs pluriels favorables à l'apprentissage des élèves, supériorité l'ayant disposée à avoir plus de ressources et de repères pédagogiques lors de son entrée dans le métier. Ses compétences relatives à ce métier ont facilité son accès à un nouveau métier administratif – celui de directrice adjointe – basé sur un travail bureaucratique rigide et routinier ainsi que sur l'application des prescriptions. Toutes les tâches qui lui sont assignées sont bien différentes du face-à-face pédagogique vécu en classe. Les divers statuts professionnels de la DA ont contribué à ce qu'elle acquerrait des connaissances de types très différents de celles d'une DA commune et ont forgé son expérience vécue. L'effet de son expérience sur la modification de ses manières de faire *in situ* est perceptible dans le témoignage qui suit :

« J'ai recours à mon expérience pratique comme enseignante pour trouver des réponses aux questions posées »

De la sorte, pour affronter les situations difficiles, elle prend appui sur son expérience afin de parvenir à prendre la décision convenable et adaptée au contexte du milieu de travail car, en général, l'expérience se constitue d'une combinaison de plusieurs logiques d'action que le sujet est tenu d'articuler. La dynamique engendrée par le biais du **développement de l'expérience** constitue effectivement **la subjectivité** de l'acteur et sa **réflexivité**.

Le parcours professionnel de la SG est proche du « cycle de vie de la carrière enseignante » selon Huberman (1989), qui propose un modèle général de l'évolution de la carrière enseignante sous forme de stades successifs selon la linéarité suivante :

Stade 1 : *Entrée dans la carrière* : survie et découverte ; tâtonnement ; préoccupation de soi ; stabilisation ; consolidation pédagogique, aisance, confort psychologique et stabilité.

Stade 2 : *Expérimentation* : volonté de changer les choses, de sortir de la routine, d'accroître son effet sur la classe ; expérimentation personnelle : matériel didactique, méthodes, etc. ; remise en question ; sentiment de routine, regard critique sur l'avenir de la carrière.

Stade 3 : *Conservatisme* : tendance à ne pas croire aux changements ; désengagement ; repli progressif ; dégoût.

Figure 1
Cycle de vie des enseignants¹

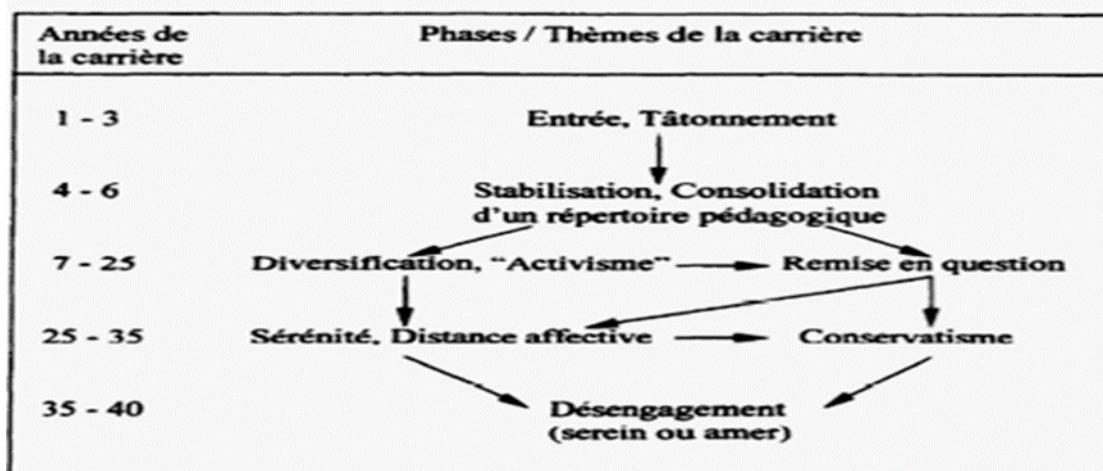


Figure 1 : Cycle de vie des enseignants (Huberman, 1989)

A chaque stade ou étape correspondent de nouvelles ressources cognitives et/ou affectives de l'enseignant, tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. Ce développement peut se traduire par des modifications des attitudes, des croyances, du rapport au métier, des performances, des savoirs d'action, de l'image de soi, etc.

Dans cette optique, la SG se situerait plutôt au 2^{ème} stade, au cours duquel elle aurait exercé, au sein de l'école, plusieurs métiers ayant chacun des spécificités différentes. Ce qui aurait développé chez elle des compétences plurielles et des postures tournées davantage vers l'empathie et la réflexivité sur les différents métiers qu'elle avait exercés.

Dans son entretien, elle a soulevé des problématiques importantes concernant surtout les différences entre l'enseignement et le travail administratif en termes de santé au travail, obligations/ modifications, prescrit/réel, innovations, efficacité, enseignement/apprentissage, applicationnisme/ pratique réflexive critique, tradition/expérimentation... Ce flux de concepts pédagogiques révèle une action de problématisation issue d'une maturité développée suite à une expérimentation personnelle, l'acquisition d'une méthodologie d'analyse, et notamment d'une capacité à remettre en question l'ordre établi avec un regard critique sur l'avenir de la carrière.

Animée par une volonté de changer les choses et de briser la routine et, avant tout, l'habituel, la surveillante générale a adhéré à ce projet qui envisage l'auto-confrontation comme moyen de développement du pouvoir d'agir et de changement des manières de faire *in situ*.

1.2 Les procédures de la gestion du travail administratif au sein de l'école

Le profil polyvalent de la SG sollicite effectivement des ressources et des stratégies appropriées. Ainsi, son expérience, acquise et construite graduellement dans le croisement de divers métiers : l'enseignement, la coordination et la direction, l'a-t-elle disposée à faire des comparaisons et des confrontations entre les procédures mises en œuvre en ce milieu de travail, l'école *Nour pour filles*. Pour cela, elle a tenu à formaliser les procédures auxquelles la direction avait eu recours dans le but de résoudre les problèmes survenus et d'accomplir les tâches dans les délais fixés. Les stratégies de résolution de problèmes l'ont déterminée à faire la part des choses entre obligations/ prescriptions et initiatives/détours, donc globalement entre prescrit /réel.

1.3 Entre travail administratif et enseignement en milieu scolaire

Les différences entre ces deux types de travail sont énormes. Ils se distinguent fondamentalement par le type, l'objectif, la méthodologie, les productions attendues et la visée de l'activité professionnelle. La deuxième différence se situe au niveau des sujets

acteurs de l'activité et les rapports entre eux. Tout dépend du contexte où se déroule l'activité et du statut de ceux impliqués dans sa réalisation: acteur de l'activité et destinataire de l'activité. Le statut prend en compte le descriptif du métier, les droits et devoirs, les missions, les productions, les responsabilités, les prescriptions...

En dehors des distinctions fondamentales entre les deux types de travail, la SG a mis en avant le rôle que joue l'acteur dans chaque type de travail comme paramètre incontournable à prendre en compte à ce niveau. En effet, il existe un rapport de cause à effet entre l'action entreprise dans le cadre du rôle de l'acteur et l'effet direct de celle-ci sur le sujet acteur et sur le destinataire. Elle a signalé que le travail administratif se caractérise par son caractère rigide, immobile et dépendant essentiellement des prescriptions, de la reproduction de modèles figés. La routine et la reprise des mêmes démarches et tâches selon des matrices et des formats immuables font que ce travail est ennuyeux et pénible parce que celui qui l'exécute ne trouve aucun plaisir à le faire étant donné que le contexte de travail, dans les bureaux, est définitivement le même.

« Les textes prescrits sont figés, euh...sont corrects et obligatoires. Oui, mais certains textes ne le sont pas, et il serait utile de les ...modifier, car les textes doivent être malléables ».

Quant aux situations professionnelles qui se déroulent en classe, elles sont toujours renouvelées et inédites, et exigent souvent, de la part de l'enseignant, d'introduire des modifications dans l'organisation prévue et dans la préparation établie en amont de la séance. Cet écart se fait *in situ* afin de réguler la procédure et de choisir une autre démarche mieux adaptée au contexte de travail ici et maintenant.

Pour la SG, l'intervention ponctuelle de l'enseignant sur mesure et sur demande s'impose suite à une réflexion sur l'action, en cours de l'action, afin de trouver des solutions suite aux complications et difficultés auxquelles le sujet acteur est confronté. Etre amené à innover, à prendre de nouvelles décisions sur-le-champ pour résoudre un problème, à œuvrer pour réguler une situation inattendue, à faire autrement, et à avoir l'audace de rompre avec l'habituel en faveur d'une démarche non actualisée, montrent que ce métier incite l'enseignant à prendre des initiatives, à s'écarter du prescrit pour améliorer la gestion des opérations pédagogiques. Pour assurer un bon fonctionnement de l'apprentissage tous les moyens semblent bons.

« Il est nécessaire de créer... pour faire face aux problèmes survenus en classe, et à l'imprévu ».

1.4 Rapport prescrit /Obstacles et réel / Initiatives ou détours, au service de l'apprentissage

Dans un tableau à triple entrée, nous allons présenter les problèmes, initiatives et les détours auxquels la direction a eu recours pour assurer un fonctionnement de la gestion administrative favorable à l'apprentissage.

Problèmes administratifs	Obstacles et risques d'atténuer la qualité de l'apprentissage	Initiatives, détours contribuant à améliorer la qualité de l'enseignement
Statut de l'enseignant: cadré/contractuel	<ul style="list-style-type: none"> - Priorité aux cadrés aux dépens des compétences requises dans l'enseignement d'une discipline. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribution des classes en référence au niveau d'études et au profit des élèves - Attribuer aux contractuels compétents la prise en charge et le soutien scolaire, surtout en EB1 et en d'autres classes.
Coordination Profil	<ul style="list-style-type: none"> - Le coordinateur doit être un enseignant cadré. Il est souvent plus âgé. - Evalueur, portant un jugement sur l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour pallier à cette lacune, on demande aux contractuels stagiaires, souvent plus jeunes, de transférer les connaissances acquises aux pairs. - Distribuer cette tâche entre 2 à 3 enseignants, selon le niveau après la prise en compte des points de vue des contractuels.
Coordination Temps imparti	<ul style="list-style-type: none"> - Le temps imparti à la coordination est insuffisant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Désigner un coordinateur pour des classes parallèles et consécutives intra ou inter-cycle. - Pouvoir faire des observations de classe avec entretien et remarques par écrit. - Développer le travail collaboratif. - Permettre aux enseignants novices de suivre des formations en fonction de leur choix. - Inspection des cahiers de préparation des enseignants de la part de la direction.
Statut du bibliothécaire	<ul style="list-style-type: none"> - Charger l'enseignant le plus âgé de la mission d'animer la BCD. - Pas de fréquentation de la BCD. 	
Parents/acteurs virtuels et peu influents	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de suivi de la part des parents ; milieu socio-culturel contraignant ; instabilité des situations des familles... 	<ul style="list-style-type: none"> - Aide individualisée aux élèves en difficulté pendant les heures d'EPS... - Inspection des cahiers des élèves...

Tableau n° 2 : Relevé des problèmes administratifs, obstacles et initiatives

Les initiatives et les décisions prises par la direction illustrent une volonté à faire face aux prescriptions qui exigent ce qu'il faut faire sans toutefois proposer le comment faire pour aboutir aux résultats escomptés et à leur optimisation. Concevoir des plans de résolution de problèmes et des démarches de travail à construire dans la durée reste le grand défi à relever. La direction à l'école *Nour* s'est livrée au traitement des problèmes tout en prenant en compte les contraintes et le cadre normatif des prescriptions. Dans cette perspective, elle a identifié les difficultés issues du terrain et s'est tenue à œuvrer dans le but d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves. Elle a veillé également à former les enseignants novices et à développer les compétences en TICE de tout le personnel de l'école. Bref, à professionnaliser la communauté scolaire. A la demande des parents,

l'intervention de l'école n'arrête pas de prendre de l'ampleur dans cet espace, afin de rendre les mesures de la direction plus efficaces et susceptibles d'être réalisées. Le développement professionnel ne consiste-t-il pas à construire des représentations justes sur le travail pour pouvoir les traduire ensuite en actions efficaces ? (Flandin, 2015).

La réalisation de la tâche est effectivement le résultat d'un nécessaire compromis entre la confrontation à diverses sources de prescriptions et l'obligation d'un arbitrage entre "ce qu'on demande" et "ce que ça demande" (Noulin, 1995).

1.5 Les attentes de la Direction quant à l'implantation du projet sur l'auto-confrontation

La perspective de cette étude consistant à étudier le travail des enseignantes à l'école *Nour* se fonde sur « la conviction qu'il y a de l'expertise et de l'intelligence dans l'activité réelle » (Durand, De Saint-Georges & Meuwly-Bonte, 2006, p. 7, in Moussay, 2009). Dans ce contexte, nous avons posé la question portant sur les attentes de l'implantation du projet de l'auto-confrontation au sein de l'école *Nour pour filles*.

La SG, tout en répondant aux questions du 3^{ème} axe, a manifesté son besoin de comprendre, à juste titre, les objectifs, les visées, les modalités de la mise en place des auto-confrontations, les apports de cette approche sur le développement professionnel des enseignantes et sur la transformation de leur façon de faire en contexte... Ses réponses ont fait émerger les représentations qu'elle avait sur la formation et le tutorat, sur l'observation de classe, sur le statut de chercheur, sur l'enseignant applicationniste, sur l'usage de la vidéo en classe, sur la réflexivité, sur l'expérimentation...

La SG a répondu aux questions sur les attentes de façon très confuse au début ; puis, à partir de ses questionnements sur la méthode de l'auto-confrontation, elle a commencé à en saisir l'enjeu, les principes, et essentiellement l'importance du discours dialogique dans la ACS, les traces concrètes, le retour sur l'activité, etc.

Elle a suivi une progression raisonnée, à partir de laquelle elle voulait élucider des concepts et définir des attitudes à privilégier au détriment d'autres qu'elle jugeait mauvaises... Ci-dessous, les différentes représentations de la SV sur les attentes dans la dernière partie de cet entretien :

« Je m'attends à ce que chaque enseignante commence, en effet, à revisiter toutes ses manières de faire. Il y aura celles qui considèrent avoir fait du bon travail, et d'autres qui trouvent... qu'il faut revoir certaines choses... Cela va les obliger à...admettre la critique... et l'évaluation quoi ! qui est l'évaluation de soi ».

La chercheuse a expliqué les fondements de l'auto-confrontation comme méthode de co-analyse de l'activité consistant à confronter un professionnel à son activité en présence d'un pair dont les commentaires (sur l'activité du premier) favorisent un échange professionnel sur les manières de faire le métier. Cette méthode favorise le dialogue professionnel et les controverses (discussions) sur les styles des actions, les expertises, les méthodes pédagogiques et les processus d'apprentissage des élèves.

Bien que les chercheuses et les formatrices aient présenté les présupposés et les fondements de cette méthode devant la direction et les enseignantes, il n'en reste pas moins que l'explicitation des fondements de cette approche s'est avérée plus que nécessaire pour la commodité de la recherche. Juste après l'élucidation de ce cadre, la SG a souligné avoir compris l'enjeu de cette méthode et l'avoir approuvée. A signaler que les réponses de la direction ont marqué un certain changement quant aux visées de la méthode. Toutefois, ses représentations sur le modèle de l'enseignant applicationniste, qui reproduit des recettes, qui sollicite qu'on lui présente une démarche de travail toute faite, restent assez présentes dans son discours, bref dans ses croyances.

Cet échange d'ordre conceptuel a porté ses fruits et, du coup, nous avons perçu un certain écart par rapport aux attentes initiales. Après cette phase préliminaire sur les fondements de l'AC, les attentes de la SG s'inscriront plutôt dans le registre du questionnement sur l'activité *in situ*, sur le « questionnement », la « prise de recul », la réflexion sur les problèmes du métier, sur l'activité *in situ*, etc.

La SG a apprécié le profil de l'enseignant autonome, qui interprète et analyse son activité à partir de traces concrètes. Malgré tout, elle a préféré que la formatrice propose des solutions, donne des conseils en cours de l'entretien d'ACS. Elle a soulevé finalement le problème des critères du choix de la séquence filmée, car d'après elle, l'auto-confrontée pourrait sélectionner une séquence qui montre sa bonne gestion de l'activité et refuser une autre qui ne le ménage pas.

Enfin, la SG a annoncé qu'elle adhère au projet implanté à l'école parce qu'il lui a « beaucoup plu ». D'après elle, l'effet de l'ACS sera important tant au niveau individuel, portant sur le développement professionnel de l'enseignant volontaire, qu'au niveau groupal, concernant la population impliquée dans le cadre de cette recherche. Pour la SG, l'impact de cette méthode sur l'élève semble évident à moyen et à long termes. Il serait même possible à court terme. Car quand l'élève voit son enseignant commencer à repenser ses manières de faire et filmer une séance de classe, il va le valoriser et reconnaître en lui l'image de celui qui tient à améliorer la qualité de son enseignement.

2. Analyse des entretiens préliminaires des enseignantes

Les enseignantes enquêtées ont majoritairement des points communs, elles ont un statut professionnel précaire, de contractuelles et non de cadrées dans le secteur public. Elles sont contraintes de se plier aux exigences des modalités de paiement en vigueur : 20000 LL l'heure effective, ce qui équivaut en 2019 à 13 dollars américains. Elles touchent leurs rémunérations un an plus tard.

Les questions ont surtout porté sur leur parcours professionnel et leur motivation et attentes à l'égard du projet Apprendre. Dès lors, les questions relatives à l'apprentissage des élèves demeurent peu abordées dans ces entretiens.

2.1 L'analyse de l'entretien avec Mme Ghiwa Kamaz

Mme Ghiwa Kamaz, âgée de 35 ans, est titulaire d'une licence d'enseignement en littérature arabe, et enseignante de la langue arabe dans les classes du petit primaire, (EB1, 2,3) à l'école Nour depuis 2010.

Mme Kamaz se montre très enthousiaste en parlant de son métier. Elle entretient un rapport personnel et singulier avec l'enseignement, elle y est attachée par une sorte de complicité. Elle semble entretenir une relation d'empathie avec les élèves. « C'est très beau, on bouge, on ne s'ennuie pas, on crée, on avance, on évolue, on trouve des solutions à tous les problèmes, rien n'est impossible, on se fatigue mais on est satisfait... ». Ainsi, l'enseignement a pour elle une signification toute particulière, une signification qui est « sienne », ce rapport au métier est devenu une relation singulière qui lui est propre, qui ne ressemble à aucune autre, allant au-delà des pratiques et des obligations.

Mme Kamaz ne semble pas vraiment attentive aux questions qu'on lui pose, elle a quelque chose à nous dire qui, pour elle, est plus important que nos questions. Elle nous parle du projet « Qitabi », « son » projet. Elle s'était engagée dans ce projet à la demande de la responsable mais, depuis cette époque, les choses ont changé. Avec beaucoup d'engouement, elle nous fait part de son travail dans le cadre de ce projet qu'elle s'approprie et qu'elle porte à cœur et à fond, et qui lui a permis d'évoluer sur tous les plans. « Tout est différent depuis, affirme-t-elle, mes préparations, mes animations, mes évaluations... ». On voit bien que Mme Kamaz sort de la routine du métier, elle cherche à se renouveler, surtout qu'elle se sent, et qu'on lui fait sentir aussi, qu'elle est responsable. Elle nous dit

directement que la direction de l'école lui demande d'enseigner les classes du petit primaire parce qu'elle est devenue indispensable à la gestion des enseignements et des programmes dans ces classes, en d'autres termes, elle est devenue une sorte de « conseillère pédagogique », aussi bien pour la gestion des enseignements que pour les interventions auprès des élèves en situation de difficultés.

Ainsi Mme Kamaz donne un sens nouveau à son métier : officiellement c'est une enseignante de la langue arabe, qui travaille à la vacation, mais officieusement, c'est une coordinatrice compétente dont on ne peut plus se passer.

La transformation « officieuse » de son statut dans le travail, est une transformation qui s'est faite sur le lieu même de son travail, à partir d'une expérience vécue. Cette expérience s'est reflétée sur l'organisation du travail dans le cadre du cycle, ce retour réflexif sur le travail au quotidien dans le cycle, (puisqu'on se réfère à elle pour l'organisation des enseignements, dépassant parfois les orientations de la coordinatrice de la langue arabe, qui est qualifiée pour la gestion des enseignements au collège et au lycée) a créé une organisation novatrice non-prévue auparavant.

Avec le projet « Apprendre », elle a voulu continuer dans son renouvellement : les séquences filmées lui permettront de visualiser les lacunes ou erreurs commises lors de son travail en classe, par conséquent, elle pourrait améliorer son action dans le cadre du projet « Qitabi ».

Ainsi, elle a pris en charge sa situation, pour en faire un métier, qui la valorise et surtout qui lui a permis de développer son « pouvoir d'agir » (Clot & Faïta, 2000).

Mme Kamaz a développé son activité professionnelle, augmentant ainsi son pouvoir d'agir, en donnant à ses pratiques professionnelles, un sens qui a dépassé les mobiles initiaux. Non seulement elle s'est fixée de nouveaux objectifs et augmenté son pouvoir d'agir, mais a contribué au développement professionnel de ses collègues enseignants et a changé l'organisation des enseignements dans le cycle.

Nous pourrions croire que de la sorte, elle a compensé son ambition initiale, à savoir : enseigner dans les classes du collège et du lycée. Sa situation précaire à l'école, n'a pas limité son potentiel authentique. Son courage et sa force interne l'ont poussée à faire face aux contraintes logistiques qui ont entravé sa nomination. Elle a pu prendre le contrôle de la situation et atteindre de nouveaux objectifs. Elle fait preuve de souplesse cognitive en mettant en œuvre des ressources internes dans un affrontement positif et efficace avec elle-même qui a changé effectivement la réalité qu'elle refusait, la réalité qui l'entoure.

2.2 L'analyse de l'entretien avec Mme Abir Rima

Agée de 41 ans, Mme Abir est enseignante de Maths de la EB6 à la EB8 depuis dix ans. Tout son discours montre sa détermination. Elle fait preuve d'une implication totale, surmontant toutes les difficultés et contraintes. Elle exprime tout son engagement : non satisfaite de ce qu'elle a réalisé jusqu'à présent, elle se projette dans ce qui lui reste à faire pour **exceller** dans son métier.

Son but dans l'exercice de sa pratique, ne se limite pas à la tâche à exécuter ou aux exigences à assumer. A travers son métier d'enseignant, elle vise un développement personnel et professionnel. C'est pourquoi elle s'est engagée dans le projet "Apprendre", surtout que l'action proposée « l'auto-confrontation » lui a paru un moyen efficace pour porter un regard critique sur sa pratique et analyser sa situation professionnelle. Dans l'exercice de son métier, elle exerce une « introspection personnelle » (Pacaud).

« Désespoir », « corruption », manquement aux devoirs, c'est une terminologie qu'elle utilise quand elle parle du Ministère de l'éducation : désespoir de voir ce Ministère manquer à ses obligations envers les écoles et les enseignants, mais « sa conscience

personnelle et professionnelle » la guident... Elle se place au service d'une communauté démunie et accepte de travailler dans des conditions très précaires : Ainsi elle fixe de nouveaux objectifs à son action professionnelle, qui dépassent (voire même qui « transcendent », ou qui s'ajoutent aux) les objectifs initiaux , et n'hésite pas à créer tous les outils ou les moyens pour atteindre ce nouveau but. Ce qui compte pour elle, c'est l'efficacité de son action.

Le développement personnel et professionnel de Mme Rima se réalise donc à travers de nouveaux « mobiles vitaux » pour elle, (servir la communauté), et par la nécessité de créer de nouveaux moyens, se traduisant par de nouvelles actions pédagogiques «élargissement du registre de ses opérations », et cela pour une meilleure efficacité dans ses pratiques pédagogiques.

Le contexte en soi (précaire en principe) dans lequel Mme Rima exerce sa profession devient ainsi un contexte favorable à l'évolution de ses compétences professionnelles et ne peut qu'affecter les représentations qu'elle a de son métier d'enseignant, contribuant à évoluer son identité professionnelle. Cette interaction dynamique entre la personne et elle-même (comme c'est le cas de Mme Rima), lui permet d'accorder la priorité à ses choix stratégiques, reléguant au second plan, les contraintes et les limites imposées par le contexte de sa profession. Dubar introduit le « concept de trajectoire vécue » et sur cette trajectoire que Mme Rima s'appuie pour « négocier son présent » (Dubar) et développer ses capacités professionnelles et là c'est la garantie du développement personnel et professionnel de la personne.

Par ailleurs, dans son discours Mme Rima avance que trois maternités consécutives, l'ont contrainte à quitter à trois reprises sa profession pour une durée d'un an à chaque fois, pour pouvoir assumer sa fonction de maman auprès de ses enfants. Cet arrêt de travail, obligatoire, puisqu'elle n'a pas les moyens pour assumer les frais d'une assistante au foyer, n'ont fait qu'augmenter sa détermination pour parfaire sa carrière.

Nous voyons bien que Mme Rima ne cesse de lutter aussi bien sur le plan professionnel que sur le plan familial, poussée surtout par la volonté de faire ses preuves et de montrer qu'elle est capable d'assumer et d'exceller dans différents domaines. Cette force dont elle fait preuve, on l'appelle la « résilience », puisqu'elle ne résulte pas d'une capacité physique, mais plutôt d'une volonté indomptable qui, malgré la situation stressante, continue à poursuivre son but. Nous pensons que c'est cette résilience dont elle fait preuve qui est à la base de son engagement et de son implication dans sa profession et qui garantit son développement personnel et professionnel.

2.3 L'analyse de l'entretien avec Mme Maya Kabbara

Mme Maya Kabbara, est titulaire d'un Master en chimie. Elle a été affectée à l'école Nour en 2006 en tant qu'enseignante vacataire en Maths et biologie dans les classes du grand primaire et dans le collège.

Son engagement envers le métier est sans réplique. L'exercice de son métier ne se limite certainement pas à la pratique. A travers son exercice, elle vise un développement personnel et professionnel. C'est ainsi qu'elle pourrait combler ses lacunes, en accédant au savoir, et c'est dans ce savoir qu'elle puisera sa force, une force qui lui permettra d'élargir son champ d'action. En effet, Mme Kabbara va assez loin, en voulant par son action non seulement se réaliser sur le plan personnel et professionnel, mais aussi contribuer au développement des performances des élèves qui se répercutera sur leurs résultats et par conséquent sur la réputation de l'école.

On voit bien, qu'elle ne considère pas son métier comme un moyen d'exécution des tâches, mais elle le place comme un but de construction (Clot, 2006; Rabardel & Pastré, 2005). Le métier devient pour elle « une tâche dans la tâche et au-delà de la tâche » (Clot, 2007).

Mme Kabbara aime son métier, elle l'exprime clairement. Elle a rejoint le projet « Apprendre », pour son propre développement personnel et professionnel. L'auto-confrontation, lui permettant de jeter un regard critique sur son activité professionnelle est pour elle un moyen non seulement de déceler ses lacunes, de comprendre en vue de changer, d'améliorer et de faire évoluer les pratiques, mais aussi d'accéder au statut de « vainqueur », de « conquérant » (conquérir les difficultés), pour dominer et contrôler. Elle l'exprime d'ailleurs très franchement « je ne veux pas être faible, la connaissance, le savoir me donnent la force ». Elle cherche à travers ce retour réflexif sur son travail en classe auprès des élèves non seulement à s'élever mais aussi à élever le niveau de l'établissement dans lequel elle travaille à travers les performances et les acquisitions des élèves.

« J'aime mon métier et je l'ai choisi. Quand on aime le métier on peut arriver à l'excellence, s'il y a développement personnel ».

« Le développement de l'activité professionnelle se fait à partir d'un développement du sens qui se traduit par un dépassement de mobiles initiaux grâce à l'entremise de nouveaux buts d'action et un développement de l'efficacité qui se révèle par la création d'instruments nouveaux pour atteindre les buts ». (Moussay 2009)

Ainsi, Mme Kabbara donne un nouveau sens à son métier, dépassant les mobiles initiaux de son métier. Elle crée de nouveaux mobiles (élever le niveau des élèves et de l'établissement) qui lui sont propres et qui revêtent un sens qui la hisse à un niveau supérieur, la poussant à augmenter son efficacité professionnelle et à chercher l'excellence.

Nous apprenons que Mme Kabbara a un statut professionnel très précaire (enseignante vacataire) et dans une situation familiale assez difficile (elle est veuve). Nous ramenons son engagement et son dévouement à sa personnalité résiliente. « Cette forme de personnalité résiliente des femmes se caractérise surtout par une importante souplesse cognitive qui leur permet de mettre en œuvre des ressources internes afin de se lancer dans un affrontement positif avec elles-mêmes (Clough, 2015). Partant de cette réflexion, nous expliquons l'engagement de Mme Kabbara envers elle-même.

2.4 L'analyse de l'entretien avec Mme Iman Saïd

Mme Saïd est titulaire d'un Master en langue arabe. Elle a intégré l'école Nour en 2011 en tant qu'enseignante des sciences et Maths dans les classes du primaire. Actuellement et depuis 3 ans, elle enseigne la langue arabe, l'histoire et la géographie dans les classes du collège. Elle est rémunérée à la vacation.

Il nous semble à travers le discours de Mme Saïd que son métier se limite exclusivement à l'exécution de la tâche. Malgré son obtention d'un Master, elle ne vise pas plus loin, son ambition à ce niveau semble quelque peu limitée, « je suis satisfaite, dit-elle, je n'ai pas de problèmes, c'est peut-être que je suis de nature optimiste ». Nous constatons toutefois, que dans l'exécution de la tâche, elle cherche la performance et la réussite, c'est pourquoi elle a intégré le projet « Apprendre ». Poussée par la curiosité, elle veut voir ce que ce projet pourrait apporter de nouveau, qui pourrait lui permettre de développer ses connaissances, ses performances et ces compétences.

Si nous analysons plus profondément son discours, nous voyons que Mme Saïd cherche à se construire une image socialement appréciée. Elle l'exprime clairement en disant : « Je cherche à me prouver, ». A travers son métier, elle cherche à se construire une réputation de « bon enseignant », en d'autres termes, elle cherche à se construire une image socialement reconnue par l'environnement dans lequel elle évolue (conquérir la réputation d'une enseignante qui connaît son métier, qui a de bonnes relations avec les élèves et dont les résultats sont satisfaisants). L'obtention de son master est un élément qui contribue à la construction de cette image. Il nous semble ainsi que son rapport au

métier est d'un côté « impersonnel », elle exécute la tâche prescrite avec performance..., Toutefois, ce rapport apparemment impersonnel, et indépendant psychologiquement de sa personne, s'inscrit en effet dans le collectif. Nous entendons ici par collectif, la société, en d'autres termes, elle se définit et définit son métier d'enseignant, à travers l'image que lui renvoie la société de son image d'enseignante. C'est un cercle fermé, qui suit le schéma suivant : performance dans l'exécution de la tâche/reconnaissance sociale/développement des performances/ confirmation de la reconnaissance sociale et ainsi de suite.

« Dans leur travail, les professionnels sont appelés à « faire du métier »... Les professionnels sont appelés à prendre « en charge » leur métier pour pouvoir développer leur pouvoir d'agir (Clot, 1999; Clot & Faïta, 2000). Ainsi ces derniers seront capables de prévenir le désordre des prescriptions dans l'organisation du travail ». Dans ce sens, nous considérons que Mme Saïd, est une professionnelle appelée à « faire du métier », à prendre « en charge » son métier pour développer son pouvoir d'agir. Toutefois nous soulignons une nuance : c'est à travers son « métier » que Mme Saïd cherche à assumer son statut de femme pour pouvoir développer son pouvoir d'agir en tant que tel dans une société où le « masculin » l'emporte sur le « féminin ». Par la reconnaissance sociale qu'elle cherche à conquérir, elle veut braver le « déséquilibre sexiste dans l'organisation de la société ».

2.5 L'analyse de l'entretien avec Mme Souad Abboud

Mme Abboud, âgée de 45 ans, a débuté sa carrière d'enseignement en 2005. Elle est titulaire d'une licence d'enseignement en lettres françaises et est enseignante de français dans le cycle 2 du primaire et dans le collège. Elle a rejoint l'école Nour en 2013 en tant qu'enseignante vacataire.

Elle nous parle de son parcours professionnel, et de sa situation précaire en tant qu'enseignante vacataire. « Rien n'est mis en place pour le développement personnel et professionnel de l'enseignant, mais c'est un métier auquel on s'attache, on l'aime, c'est pourquoi on cherche toujours à suivre les innovations pédagogiques, pour une meilleure efficacité et productivité ». Nous remarquons ici, que le rapport que Mme Abboud entretient avec son métier se transforme en relation, en relation d'amour plus spécifiquement, qui la pousse à « donner » presque gratuitement (vu l'échelle des salaires des enseignants vacataires à l'école publique), elle s'implique et s'engage, elle va au-delà de l'exécution de « la tâche », elle s'implique dans son métier... Se développer sur le plan professionnel devient pour elle une obligation, dans le but de donner le meilleur d'elle-même à ses élèves. Elle l'exprime d'ailleurs très clairement lors de l'entretien : « j'ai intégré le projet Apprendre, parce qu'il y a des choses plus importantes que l'enseignement... ». On voit bien qu'elle s'engage sur le plan affectif. Mme Abboud se montre très cohérente avec elle-même : « quand j'ai revu la séquence filmée, j'ai voulu l'effacer, je me suis critiquée très sévèrement... » Elle se remet en question voulant apporter des modifications et des réajustements. Par cette introspection, elle construit par elle-même son apprentissage du métier. (Lahy et Pacaud)

Par ailleurs, il est à noter que Mme Abboud n'est pas titulaire à l'école, elle travaille à la vacation, elle exprime à ce propos ses craintes et ses angoisses : « les enseignantes à la vacation travaillent plus et mieux que les enseignantes cadrées (titulaires), car elles ne sont pas inquiètes, alors que nous, nous sommes très inquiètes ». Il est évident qu'elle travaille sous stress, elle se protège contre ce stress en s'engageant non seulement sur le plan affectif, mais aussi sur le plan cognitif (Kosaba). Elle modère entre sa situation stressante et l'action menée dans le cadre du travail. Elle résiste et cette résistance se manifeste par l'engagement et le défi qui caractérisent la personnalité résistante.

2.6 L'analyse de l'entretien avec Mme Rania Jazzar

Tout au long du discours, un malaise est perçu chez Mme Jazzar. Elle a trouvé beaucoup de difficultés dans son parcours professionnel. Elle a été affectée au départ dans une école de garçons dans une région très défavorisée, puis à l'école Nour. Dans les deux établissements, les difficultés étaient là surtout au niveau de la gestion de la classe. Elle rejoint le projet « Apprendre », par curiosité, elle veut connaître ses lacunes et faiblesses, elle veut que quelqu'un l'aide à les déceler, elle veut savoir, qu'est ce qui **dérange les élèves**, dans le but de comprendre l'organisation dynamique qui gère les interactions dans la classe, et développer des postures empathiques et compréhensives, car ses difficultés résident dans la gestion des enseignements.

Elle a intégré le projet « Apprendre », car elle s'attend qu'on lui apporte quelque chose, (ne sait pas définir ce quelque chose), on dirait qu'elle s'attend à ce que **l'on agisse pour qu'elle agisse**.

Elle a besoin d'être conseillée, accompagnée et encadrée. Pas de doute que Mme Jazzar est inquiète, elle est très consciente des difficultés auxquelles elle fait face. En cherchant à « savoir ce qui dérange les élèves » elle demande qu'on l'aide à réfléchir sur ses pratiques habituelles dans la perspective de « co-formation » (Atlet, 1994).

En fait, elle nous dit qu'elle a suivi beaucoup de sessions, a appris beaucoup de choses, mais leur application en classe lui a semblé impossible, faute de temps. Ces nouvelles techniques apprises exigent du travail après les heures régulières, et elle n'a pas cette disponibilité. En plus, elle n'arrivera pas à terminer le programme, en intégrant des innovations dans la classe.

Elle rejette souvent la faute aux élèves, faibles en langue française, comptant sur la mémorisation, incapables de faire de transfert... Tout son discours nous semble un peu paradoxal et contradictoire pour une personne qui intègre volontairement le projet « Apprendre » par « curiosité » et pas désir de promouvoir son enseignement. Elle oscille, elle hésite, elle s'engage et se retire, elle s'attache et se détache à la fois.

Nous comprenons mieux cette hésitation quand elle révèle : « on travaille, mais on n'est pas rémunéré, on se sent alors mal sur le plan psychologique... L'Etat ne nous considère pas, il ne fait rien pour nous ». Il est évident que, quelles que soient les circonstances, travailler sans toucher de rémunérations (même si celles-ci sont versées un an plus tard) pourrait avoir des répercussions négatives sur les personnes à tous les plans (social, psychologique ou autre).

2.7 Analyse de l'entretien avec Mme Rania Dib

Mme Rania Dib, âgée de 28 ans est titulaire d'un master 1 en littérature française. Elle est enseignante vacataire à l'école Nour depuis 2011 en EB8 et EB9.

Tout au long de son discours, Mme Dib répète qu'elle accorde une importance majeure à son développement personnel, c'est d'ailleurs pourquoi elle a intégré le projet « Apprendre ». Elle se remet continuellement en question, bien avant le projet, et à travers l'auto-confrontation proposée, elle veut améliorer ses performances, notamment sur le plan relationnel avec ses élèves.

Son engagement envers sa personne l'emporte sur son engagement envers son métier. Les conditions précaires de son travail l'empêchent de réaliser ses ambitions professionnelles. Elle ne parle pas de rémunération, ses ambitions se situent ailleurs... Elle ne peut pas accéder au poste de coordinatrice, alors que les coordinateurs actuels sont uniquement nommés en fonction de leur statut professionnel, les compétences requises à ce niveau ne sont pas prises en considération pour le poste. Cette situation injuste pousse Mme Dib à la « révolte, » disons une révolte dont les conséquences sont positives.

Mme Dib entretient un rapport personnel avec son métier, il est sien, il n'appartient à aucun autre, elle s'engage envers elle-même, se prend en charge et fait de son mieux pour améliorer ses compétences. Elle prend les devants, elle s'inscrit à toutes les sessions et tous les projets offerts, elle ne s'attend pas à ce qu'on le lui propose. Ainsi elle partage ses acquis avec l'équipe avec laquelle elle travaille et s'enrichit à travers les échanges effectués, augmentant de la sorte son pouvoir d'agir.

Notons que c'est probablement la résilience de Mme Dib qui est à la base de son engagement intellectuel et de son développement personnel et professionnel. Elle fait preuve de performance dans une situation contraignante. Mme Dib se place en «modérateur » entre son métier et elle-même, entre la situation précaire de son statut professionnel et l'action qu'elle mène pour assurer son développement professionnel. C'est ainsi que l'on comprend son engagement envers elle-même qui n'est autre que le reflet de son désir profond de changer sa réalité et la réalité qui l'entoure.

2.8 Analyse de l'entretien avec Mme Rana El Cheikh

Agée de 42 ans, Titulaire d'une licence en psychologie, elle a fait aussi 2 ans d'études en lettres françaises. Elle est enseignante de langue française dans les 2 cycles du primaire depuis 2010. Elle a intégré l'école Nour depuis 3 ans, et elle enseigne le français en EB1 et en EB6.

Mme El Cheikh nous fait savoir que tout au long de son parcours professionnel elle a suivi des formations en langue française et en technologie, tout simplement poussée par la curiosité d'apprendre. Elle aime être au courant de l'actualité pédagogique pour pouvoir évoluer dans son métier. « Je ne travaille pas pour de l'argent » dit-elle, elle vise plus loin, elle va plus haut, elle se fixe des objectifs plus nobles que le gain matériel, elle ne se limite pas à l'image de l'enseignante qui exécute des tâches pour la rémunération, elle s'élève, elle veut « développer son savoir et évoluer sur le plan de la personne ». En effet, selon l'approche ergonomique, le travail se définit à partir du rapport entre tâche et activité. La tâche indique les prescriptions et renvoie alors à ce qui est à faire. En contrepartie, l'activité indique ce qui se fait et renvoie à tout ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter les prescriptions (Leplat et Hoc, 1983). On voit bien que Mme EL Cheikh ne se limite aux prescriptions et à la tâche, elle s'implique activement dans son métier, elle exerce des « activités » professionnelles qui se reflètent aussi bien sur sa personne que sur ses compétences professionnelles.

« Nous travaillons dans des conditions très difficiles, mais je ne veux pas baisser les bras, je ne veux pas abandonner, je ne veux pas me **sentir faible**, surtout que j'ai dépassé la **quarantaine** ». Nous ne pouvons pas ne pas nous arrêter sur ces propos.... Une force intérieure la pousse à s'échapper du regard d'une société orientale, d'une mentalité libanaise qui continue à percevoir la femme comme un être inférieur, qui a besoin d'être protégé. Malgré la situation dans laquelle elle se trouve, Mme El Cheikh n'abandonne pas comme elle le dit elle-même, elle lutte, elle se bat, elle veut faire ses preuves, elle veut montrer l'image d'une femme forte malgré ses quarante ans. (dans une société orientale, la force de la femme réside dans sa jeunesse et sa beauté. A quarante ans, une femme n'est plus considérée comme séduisante et par conséquent son pouvoir sur les hommes qui, eux, détiennent le pouvoir et la force d'agir s'affaiblit et l'affaiblissent aussi). Pour aboutir à cette « force », elle table sur sa propre personne, son propre développement personnel et professionnel, dont le résultat va se répercuter non seulement sur le plan professionnel, mais aussi sur le plan familial : « ceci va se refléter sur ma famille, sur mes enfants ». On voit ainsi qu'elle essaye de prendre contrôle de la situation, se place sur un piédestal, devient maîtresse, elle se libère et élargit son pouvoir d'action.

Elle intègre le projet « Apprendre » car il lui permet de rencontrer des personnes diplômées dans le domaine de l'éducation, qui ont de l'expérience, qui l'aideraient à déceler ses lacunes, qui la guideraient et l'orienteraient dans ses actions pédagogiques et qui contribueraient à son développement et à son évolution. Sa voie est claire, elle poursuit son chemin pour atteindre son but.

Dans cette perspective, Mme El Cheikh est devenue actrice dans sa profession, elle s'est créée de nouveaux mobiles de développement, impliquant de nouvelles opérations pour réaliser ces nouveaux buts. Toujours selon l'approche ergonomique, le développement professionnel se réalise « par l'élargissement des mobiles vitaux du sujet (le sens) et par l'élargissement du registre des opérations (l'efficacité) ».

3. Analyse des entretiens d'auto-confrontation avec les enseignantes

Les débats autour de la formation des enseignants ont été notamment renouvelés ces vingt dernières années par les connaissances produites à l'échelle internationale sur l'activité des enseignants débutants (Daguzon, 2009 ; Hoff, 2009 ; Marquié-Dubié, 2009 ; Ria & Durand, 2001 ; Ria, Sève, Durand & Bertone, 2004 ; Moussay, 2009 ; Saujat, 2004). Les démarches d'analyse du travail, et de l'activité, en vue de développer le pouvoir d'agir et le savoir agir des professionnels, in situ, renouvellent la façon de considérer le rapport des travailleurs à leur activité (Coste, 2014).

Dans ce cadre, nous avons réalisé 19 EAC avec 7 enseignantes, dont cinq ont eu la possibilité de participer à trois EAC, et deux en ont fait chacune deux seulement en raison des perturbations de l'année scolaire qui les ont empêchées de filmer une troisième séance.

Les enseignantes ont elles-mêmes choisi les séances qu'elles voulaient filmer, et ont filmé par leurs propres moyens, soit en demandant à une collègue de le faire, soit en plaçant leurs téléphones mobiles dans un coin de la classe. Lors de l'EAC, chaque enseignante choisissait des extraits de quelques minutes de la séance filmée qu'elle visionnait avec l'auto-confrontante. Celle-ci lui posait des questions pour l'aider à comprendre son activité, puis à proposer elle-même des changements à y opérer par la suite.

3.1 Analyse de trois ACS : Ghiwa Kamaz avec la formatrice Lili Dahdah

Mme Ghiwa Amaz est titulaire d'une Licence en Lettres arabes. Elle a été affectée à l'école *Nour* en 2012 en tant qu'enseignante vacataire d'arabe dans les classes d'EB2, EB3, EB4 et EB6. Elle a affirmé qu'elle préférait les classes du primaire à celles du complémentaire car elle aime travailler avec les jeunes de cet âge, même si les savoirs enseignés dans ces classes n'évoluent pas d'une année à l'autre.

Dans son premier entretien d'auto-confrontation simple (ACS) avec la formatrice, en juin 2019, elle a attiré l'attention de la formatrice aux difficultés d'apprentissage dont témoignent certaines apprenantes, en expliquant que ce groupe-classe comprend des apprenantes de niveaux différents. L'une des apprenantes, qui avait du mal à lire un mot, a été interrompue par Ghiwa qui aurait demandé à une autre apprenante de lire le mot. En réponse à la question de la formatrice, elle a justifié par le « manque de temps » le fait de ne plus être revenue vers l'apprenante pour lui demander de relire le mot, en clarifiant qu'elle le faisait d'habitude « en temps normal ». Tout au long de l'entretien, elle reprend l'argument de pression du temps, en raison de la grève, des jours de retraite accordés aux élèves pour la révision et des jours fériés. Ces interruptions justifient, d'après Ghiwa, le manque de suivi personnalisé des apprenantes en difficulté.

Elle n'a pas vraiment identifié de problème particulier dont elle voulait discuter avec la formatrice, et à chaque fois que la formatrice soulevait un constat, elle utilisait tantôt

l'argument du manque de temps, et tantôt affirmait qu'elle avait essayé en vain plusieurs stratégies et qu'elle est en manque d'idées.

D'autre part, elle a présenté le cas d'une fille qui était appliquée en début d'année mais qui, en raison de problèmes familiaux, a commencé à s'absenter et à régresser. Cette apprenante « a un visage sans expression et ne répond plus à mes interrogations pour justifier son absence ». En réponse à la question de la formatrice sur son intervention avec elle, l'enseignante répond que les enseignantes n'ont pas le droit d'intervenir directement avec les élèves qui vivent des problèmes familiaux, et que cette charge revient à la conseillère de l'établissement. Elle considère qu'elle ne peut même pas se rapprocher d'elle pour ne pas susciter la jalousie de ses camarades... Elle a ajouté s'être emportée contre elle, mais de manière involontaire, car elle est exaspérée devant ses grandes difficultés.

Pendant le deuxième entretien (janvier 2020), elle a déclaré avoir demandé à une apprenante, qu'elle juge « bavarde », de filmer la séance, pour « éviter qu'elle ne perturbe la séance filmée »... Elle a justifié ce choix par la difficulté de demander à des membres du personnel de le faire en raison de leurs occupations. Elle a promis d'utiliser un stand pour la fois à venir, suite à l'insistance de la formatrice sur le fait qu'il est important de visionner le groupe-classe en situation réelle, avec la participation de tous les élèves.

La formatrice a relevé le problème du manque d'écoute de la part des apprenantes, et Ghiwa a expliqué que ce problème est général dans plusieurs niveaux, et qu'elle essaie de l'affronter en comptant jusqu'à 3 pour retrouver le silence, mais qu'elle a besoin d'être toujours en alerte pour éviter que le bruit ne reprenne le dessus.

D'autre part, Ghiwa se plaint du problème d'oubli des acquis par les élèves en raison des fermetures répétées de l'école : « après 4 jours de fermeture, les élèves ont oublié tout ce qu'on a travaillé dès le début de l'année... ». D'après elle, les apprenantes n'arrivent pas à se concentrer sur les études en raison de la situation générale du pays qui impose des fermetures régulières des écoles, « et qui nous a fait régresser 10 pas en arrière », et en raison de la nonchalance de certains parents qui admettent l'absentéisme de leurs filles.

En parallèle, certaines prescriptions sont imposées aux enseignantes par la Direction de l'établissement pour pouvoir récupérer le retard généré et reprendre un rythme normal de travail.

En guise de mesure pédagogique qui pourrait l'aider à motiver les apprenantes à s'impliquer dans le travail de classe, elle a proposé les jeux et les contes : « ces stratégies font une différence énorme au niveau de la qualité de l'apprentissage »... « Quand je leur dis : ne mettez rien devant vous, elles sont extrêmement heureuses car elles savent qu'on va s'amuser avec des jeux ». « L'ambiance de la classe est très très chouette quand on fait des jeux, il y a quelque chose de différent dans l'air ». Toutefois, elle les a arrêtés en raison du manque de temps.

Elle a affirmé qu'elle aime bien les filles qui font des efforts pour avancer, même si elles sont faibles. Cependant, elle a déclaré être mal à l'aise face à certaines élèves « faibles » qui perturbent leurs camarades et l'ambiance de la classe.

Lors du troisième entretien (octobre 2020), Ghiwa a présenté le travail qu'elle fait avec son groupe-classe dans le cadre du projet Qitabi, qui met l'accent sur l'apprentissage de la langue à travers la lecture d'albums et des jeux de lecture. Elle a expliqué qu'elle ne félicite pas certaines élèves pour ne pas susciter la jalousie de leurs camarades, et que, au lieu de ça, elle dit bravo à tout le monde.

Elle explique qu'elle a constitué des groupes de travail hétérogènes, pour permettre aux filles de s'entraider. Ainsi, celles qui ont des difficultés à l'écrit peuvent participer en

avançant leurs réponses à l'oral, et leurs camarades les écrivent pour elles. Il s'agit d'écrire une seule phrase par tout le groupe. En réponse à la formatrice, elle a affirmé qu'il est impossible de donner à chaque apprenante une phrase à écrire, vu les difficultés qu'elles éprouvent.

Au cours d'un témoignage sur son expérience lors de ces entretiens, Ghiwa a déclaré que ces entretiens n'ont pas eu d'impact sur ses pratiques, et qu'elle était habituée à mener de tels entretiens dans le cadre du projet Qitabi. Elle regrette de ne pas avoir pu en profiter pour se développer au niveau professionnel, alors que c'était l'une de ses attentes quand elle avait choisi de s'engager dans le projet.

Les entretiens menés avec Ghiwa sont porteurs d'une multitude de perceptions et de décisions prises par Ghiwa dans l'exercice de son métier :

- Une conviction d'adhérer au *travail prescrit* dans l'exercice de son *travail réel*, concepts proposés par Leontiev (1984). En effet, elle explique plus d'une fois qu'elle aurait souhaité agir autrement (assurer un suivi personnalisé aux apprenantes qui éprouvent des problèmes familiaux, prendre son temps en utilisant des stratégies actives d'enseignement) mais les prescriptions institutionnelles l'empêchent de le faire (la fonction de conseil est léguée à la conseillère de l'établissement et interdite aux enseignantes, des réaménagements du temps scolaire s'imposent pour récupérer les nombreuses interruptions). Elle a ainsi opéré des compromis entre le travail prescrit et le travail réel, entre ce qu'il faudrait faire et ce qui lui semble vain de tenter. « En ce sens, chacune des actions du professionnel est le résultat d'un arbitrage entre plusieurs actions possibles, au carrefour de plusieurs horizons en tension » (Kostulki et autres, 2011).

- Un constat de grand écart entre l'activité réalisée, c'est-à-dire ce qu'a effectivement fait le professionnel et qui est observable par son résultat d'une part et, d'autre part, le réel de l'activité qui, lui renvoie aux possibilités non réalisées (Vygotsky, 2003) : à ce que le professionnel ne fait pas, à ce qu'il cherche à faire sans y parvenir, à ce qu'il renonce à faire, à ce qu'il pense qu'il ferait si les conditions étaient plus favorables, ou même, à ce qu'il fait éventuellement pour éviter de répondre à ce qu'on attendrait de lui. Ainsi, elle ne cesse de justifier cet écart, tantôt par la pression du temps, tantôt par le rythme scolaire perturbé, par la faiblesse des élèves, par la nonchalance des parents...

- Un sentiment de déployer des efforts mais qui demeurent peu payants. Elle vit ainsi l'exercice de son métier sur un ton d'amertume relative, où elle ne voit pas ses efforts assez gratifiés. En effet, « l'exercice d'un métier ne saurait être réduit aux résultats observables de l'action du professionnel... Le métier se loge tout autant – sinon plus – dans l'effort que dans son résultat » (Kostulki et autres, 2011). Ce manque d'efficacité l'emmène à exprimer une fatigue, une exaspération qui marquent l'exercice de son métier.

- Une perception de non-viabilité de la situation visionnée (Gaudin et autres, 2018). Ainsi, n'arrive-t-elle pas à identifier clairement des transformations éventuelles suscitées par les situations visionnées, et se replie dans une conclusion que les séances filmées et les entretiens ne lui ont pas vraiment permis de prendre des décisions de changement ultérieur dans son exercice du métier.

3.2 Analyse de trois ACS : Rania Jazzar avec la formatrice Anastasia Aya

Mme Rania Jazzar enseigne les Maths et les Sciences en EB3, EB4, EB5, EB7 et EB8. Elle a choisi d'intégrer le projet « Apprendre » car elle souhaite comprendre ce qui va mal dans son enseignement, ce qui dérange les élèves dans sa manière d'enseigner, et l'améliorer autant que possible. Elle a expliqué qu'elle n'a pas suivi de formation pédagogique à la Faculté de Pédagogie ou à l'Ecole Normale, et qu'elle dû se débrouiller pour apprendre à gérer une classe. Ses débuts étaient dans une école de garçons, où elle a souffert de l'indiscipline de ses élèves, puis elle a dû se réadapter à l'école des filles,

où elle « a retrouvé sa féminité » et a retrouvé son calme, même si certaines filles ne sont pas toujours faciles...

Dans son premier entretien d'auto-confrontation simple (ACS) avec la formatrice, en juin 2019, elle a trouvé qu'elle était trop sérieuse avec les élèves, probablement en raison de la présence de la caméra. Elle a exprimé sa gêne du manque d'implication des apprenants, « je sens que je les fais bouger, que je les tire, et ça me fatigue, vraiment », je me dis : « allez, bougez un peu ». En outre, elle est dérangée par le fait que ses élèves n'étudient pas à la maison.

D'après Mme Rania, le problème majeur de ses élèves est leur manque de maîtrise de la langue française, qui bloque leur compréhension et leur expression en sciences. Elle a des idées en tête, telles que l'utilisation du travail de groupe, ou le visionnement de documentaires, mais elle manque de temps et n'arrive pas à les mettre en œuvre.

Au cours du deuxième entretien (janvier 2020), elle a expliqué que les élèves avaient du mal à mémoriser les informations, et à comprendre les consignes, ce qui rend l'acquisition assez difficile.

Mme Rania a déclaré au cours du troisième entretien (octobre 2020) que le problème de l'école publique est la discipline en classe. Elle a affirmé avoir du mal à organiser la parole des apprenantes, qui pensent qu'elles peuvent tout dire à n'importe quel moment. De plus, elle a du mal à travailler avec les enfants de EB3, qui ont toujours besoin d'exemples concrets pour comprendre, et éprouvent plus de difficultés pour saisir les notions, comparés à leurs aînés en EB4 et EB5.

Dans certains cas, surtout quand les dilemmes du travail, obstacles et potentialités, se multiplient devenant un maquis trop dense, largement inextricable, les conflits de l'activité réelle peuvent se bloquer dans une configuration particulière, répétée malgré les circonstances, et produisant des actes inadaptés aux situations affrontées (Roger & Ruelland 2007). Une telle configuration n'est pas rare dans le métier enseignant aujourd'hui, où les problèmes à résoudre peuvent devenir extrêmement difficiles.

D'après Mme Rania, les apprenantes manquent aussi de stratégies d'études, qui pourraient leur permettre d'étudier de manière autonome, sans attendre l'assistance de quiconque. A la fin de la séance, elle propose pour les prochaines fois d'écrire un spécimen de la question au tableau pour que les élèves s'habituent à la formulation de la réponse, vu qu'ils manquent énormément de vocabulaire et de tournures grammaticales.

Cette démarche d'analyse a donc permis à Mme Rania d'élaborer une meilleure connaissance de son activité réelle. Elle s'est basée sur une collaboration autour de ce qui est significatif pour elle. Elle est passée par la présentation de l'activité entre action et parole (van der Maren, Yvon, 2009). Mme Rania s'est promise de passer ultérieurement entre parole et action, en vue d'une transformation de son activité réelle, vers une activité souhaitée.

3.3 Analyse de trois ACS : Imane Saïd avec la formatrice Lili Dahdah

Mme Imane est enseignante d'arabe en EB6 et EB8. Elle détient un Master en Lettres arabes. Elle travaille à l'Ecole Nour en tant qu'enseignante vacataire depuis 8 ans. Elle a suivi une série de formations dans son domaine, et a souhaité participer au projet vu qu'elle est familière avec les visites mutuelles des classes avec ses collègues, et que la coordinatrice d'arabe vient habituellement assister à sa classe. Les discussions avec les collègues sur les séances de classe semblent donc être assez courantes pour elle. Dans son premier entretien d'auto-confrontation simple (ACS) avec la formatrice, en juin 2019, Imane a exprimé une certaine gêne ressentie en raison du caméscope allumé en classe, et elle s'est sentie relativement embarrassée, alors qu'elle ne s'y attendait pas vraiment, elle qui est habituée à la visite des collègues, de la directrice et de la

coordinatrice. Elle a aussi relevé une plus grande implication et participation des élèves, qui étaient plus calmes que d'habitude, probablement en raison de la présence du caméscope.

D'autre part, elle a aussi essayé de solliciter de la formatrice une évaluation, un feedback sur son travail. Toutefois, la formatrice lui a bien rappelé qu'elle est là juste pour l'aider à travers ses questions à réfléchir sur elle-même.

Lors du deuxième entretien (janvier 2020), elle a exprimé sa satisfaction d'avoir constaté que ses élèves ont bien compris la leçon de grammaire, malgré sa difficulté, et qu'ils étaient dynamiques, même si elles frisaient parfois le désordre, ce qui semble pour elle normal vu toutes les fermetures des classes que la région a vécues suite à la Révolution du 17 octobre 2019.

Elle a ainsi fait preuve de réflexivité sur son propre travail, tout en pesant le pour et le contre. Elle a ainsi tenté de comprendre « son rayon d'action effectif dans son milieu professionnel, ce qu'on appelle le rayonnement de l'activité » (Clot, 2008), ou ce que Clot appelle le pouvoir d'agir.

Lors du troisième entretien (octobre 2020), Imane a remarqué qu'elle aurait pu donner plus la parole aux élèves pour répondre les uns aux autres, sans toujours vouloir apporter elle-même les réponses. Elle a justifié cette attitude par le manque de temps.

Elle a ensuite affirmé qu'elle pourrait plus tard mieux prendre en charge les apprenantes qui ne participent pas, en les faisant lire ou en demandant à leurs camarades de ne pas donner la réponse pour leur permettre de s'exprimer, et de les aider en cas de besoin.

Elle a enfin déclaré être satisfaite du niveau d'acquisition des élèves, alors que la leçon est assez compliquée.

Au cours du témoignage, elle a reconnu avoir pris conscience de sa précipitation à donner les réponses à la place des élèves, et que parfois même elle insinue la réponse de manière non-verbale, sans vraiment le vouloir. Elle a ainsi fait un effort de mieux contrôler ses gestes en classe, et de céder plus d'espace pour la parole des élèves. Elle a ainsi appris à permettre à l'apprenant de déployer des efforts, de puiser de son potentiel, ce qui lui a permis de découvrir ses capacités, dont celle de réaliser l'objectif de la leçon. Ce sont les élèves qui ont commencé à faire leurs choix de réponses sans qu'elle intervienne de manière directe ou indirecte. « Les apprenantes travaillent mieux, pensent mieux, comptent plus sur elles-mêmes ». « L'élève devient le centre plutôt que l'enseignante ». « Nous avons plus recours à la discussion qu'à l'instruction magistrale: je fournis ce qu'il faut, et c'est à l'élève de travailler ».

Les témoignages d'Imane ont permis de mettre en lumière la force motrice du dialogue, de la conflictualité (Clot, 2020) entre un déjà-là (ce qu'elle fait déjà) et un possible à construire au contact de nouveaux instruments (Vygotsky, 1997). Il en résulte un mouvement entre un cadre de travail et d'actions habituelles, et de nouveaux buts et modalités opératoires révélant la dimension vivante de l'expérience (Clot, 2008).

3.4 Analyse de deux ACS : Souad Abboud avec la formatrice Lili Dahdah

Mme Abboud âgée de 45 ans, a débuté sa carrière d'enseignement en 2005. Elle est titulaire d'une licence d'enseignement en lettres françaises et est enseignante de français dans le cycle 2 du primaire et dans le collège. Elle a rejoint l'école Nour en 2013 en tant qu'enseignante vacataire.

Dans son premier entretien d'auto-confrontation, Souad a annoncé à la formatrice qu'elle avait revu plusieurs fois la vidéo concernant une séance de révision de la « Compréhension de la lecture- avec texte » qui s'inscrit dans le thème des « Vacances » déjà vu et travaillé en classe d'EB3. L'enseignante a abordé ce thème en début de l'année scolaire 2019-2020, avant le congé forcé des écoles à Tripoli, en février 2020. La fermeture des écoles à Tripoli est due, d'une part, à l'apparition d'une pandémie, le

COVID-19, qui préoccupe le monde entier, et d'autre part, au mouvement de révolte, contre la corruption d'une classe au pouvoir qui a conduit le pays à une crise économique et financière sans précédent. Les protestations à Tripoli étaient très fortes, car les gens ont continué à descendre dans la rue et à fermer les portes des écoles. Ce qui n'était pas le cas dans les autres régions au Liban-Nord et ailleurs.

Lors de son premier entretien, le grand défi à relever de la part de Souad était de parvenir, dans l'intervalle de 50 minutes, à réviser le thème pré-cité, à revoir un texte déjà vu en début de l'année en cours, et à impliquer tous les élèves à trouver, par leurs propres moyens, la bonne réponse. Elle devrait aussi, lire le texte à haute voix, l'explicitier, et inciter les élèves à répondre aux questions. Bref, simuler la situation d'examen dans le but d'amener les élèves à accueillir de bon gré cet état choses ou ce moment critique.

La direction a imposé des consignes sévères à l'enseignante. Le jour de l'examen, l'élève devrait agir avec autonomie : lire et comprendre seul le texte, sans faire appel à l'enseignante pour l'aider. Pour cela, l'enseignante a voulu préparer les élèves à la composition, et à compter sur eux-mêmes pour accomplir cette tâche. C'est pourquoi, elle a posé les mêmes types de questions que ceux que les élèves auront le jour J. De la sorte, ces derniers n'auraient pas à montrer, lors de l'examen, des réactions négatives à l'égard de l'enseignante.

Après le visionnement de la première partie de l'enregistrement, la formatrice a posé à l'auto-confrontée la question suivante : « *Qu'est-ce que tu voudrais changer dans cette situation pour la prochaine fois, après avoir revu les attitudes des élèves ?* ». L'enseignante a expliqué, qu'elle avait donné « *un modèle à suivre* ». Pour cela, les parents auront à travailler ce modèle avec leurs enfants afin de les amener à retenir par cœur « les réponses aux questions », et par conséquent réussir l'examen de la CE. Elle a conçu davantage la façon dont elle a vécu l'activité. C'est pourquoi, l'enseignante a osé reconnaître qu'elle avait un rythme rapide, ce qui est, d'ailleurs, incompatible avec le niveau faible des élèves en CE :

« Je suis un peu rapide, je veux dire, je pourrais être un peu plus lente, mais je devrais agir vite. Pour cela, j'ai fait appel aux élèves studieux et bons en français et pas les autres...parce qu'il me fallait deux heures pour travailler avec toute la classe ».

« Waw, j'aurais aimé continuer à leur expliquer les questions et à suivre la méthode de la compréhension d'un texte. » [..]

La règle de métier « Suivre le rythme de la classe/ de l'élève » est ainsi tiraillée au travers de transactions avec les élèves en classe (Méard et Bertone, 1998 ; Méard et Bruno, soumis) concernant leur compréhension profonde du texte qui a été lu et qui ne figure pas dans le document distribué, adressé indirectement aux parents intéressés à la réussite de leurs enfants. Les élèves qui, par leur expérience d'élèves, ont une connaissance du métier d'enseignant, cherchent fréquemment à peser sur les consignes données par l'enseignant en classe, et à retenir par cœur les réponses attendues figurant dans les documents fournis la veille de l'examen. L'essentiel est donc, la réussite de l'examen, et non pas l'apprentissage, ni le développement des capacités et des stratégies de lecture.

« Eh, là, je critique ce que j'ai fait, certains élèves répondaient aux questions, mais je n'avais pas le temps pour corriger et réguler. D'autres n'arrivaient pas à copier les réponses écrites sur le tableau et m'ont demandé de changer ma position pour pouvoir lire. Mais j'ai continué. Alors que je devrais leur dire qu'elles avaient les réponses dans le document distribué en cours de la séance. »

Souad a fait une autocritique de sa manière de faire, elle a repensé les objectifs de l'activité à atteindre « corriger et réguler, phase importante dans la construction des apprentissages. Elle a dit qu'elle devrait aller plus en profondeur en vue d'une efficacité de l'enseignement et non pas se limiter à l'exactitude des réponses. La prise de conscience, de ses expériences vécues « n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues ». Le mot clef « autocritique » est relié au niveau de l'éthique, et de la morale, en termes de responsabilités à l'égard de l'apprenant dans un cadre de justice sociale et d'équité.

Concernant la question de la formatrice sur la stratégie de la compréhension de la lecture, l'enseignante lui a souligné qu'elle « **la pratique au complémentaire et très peu au primaire. Quant à la nouvelle méthode de lecture, c'est au choix** ». Souad n'a pas envisagé la conscience « comme un processus » (Vygotsky, 1997) mais plutôt comme « quelque chose de passif, contemplatif et réceptif ». (Idem) L'auto-confrontation l'a sensibilisée au travail réel, d'où l'importance des traces. C'est grâce au support tangible que Souad a appris à analyser autrement son activité. Cependant, cette prise de recul ne l'a pas conduite à faire de la réflexivité sur sa pratique. D'après elle, la compréhension du texte se base sur une stratégie bien définie à appliquer dans une classe et non dans une autre alors que les méthodes de compréhension de l'écrit sont progressives et structurées, alternant plusieurs étapes et plusieurs stratégies possibles à suivre en cours d'apprentissage. Ces méthodes sont censées être utilisées prioritairement en début d'apprentissage au primaire, période de construction des bases fondamentales d'une compétence transversale, telle la compréhension de l'écrit. Il n'en reste pas moins qu'elle a introduit une modification au niveau de l'intention d'origine.

Quant au deuxième entretien d'auto-confrontation, la préoccupation de Souad était double. Elle a filmé une séance de classe de 28 minutes le 11 janvier 2020, et après une période d'instabilité, et de suspension des cours, elle a pu mener un EAC avec la formatrice le 20 février 2020, date de la fermeture prolongée des écoles au Liban.

La préoccupation de Souad relève de l'impact de l'instabilité politique et de la crise socio-économique par l'apparition d'une pandémie, le COVID-19, sur l'école et sur la qualité de l'apprentissage à construire auprès des élèves. Cette situation a contraint les écoles à suivre un rythme ternaire alternant confinement, déconfinement et reconfinement, avec tout ce qui pourrait s'ensuivre. Les répercussions ont été surtout fatales quant aux dispositifs d'enseignement-apprentissage, d'où la perturbation dans la gestion et la mise en place des opérations d'enseignement-apprentissage hybride (en présentiel et à distance).

Cette préoccupation est légitime, parce qu'elle est en rapport avec le rythme à suivre avec les élèves au petit primaire, en cours d'apprentissage, ainsi que les méthodes pédagogiques à privilégier en période de grand risque sur la santé des acteurs au sein de l'école. Souad, d'ailleurs a soulevé le problème du droit humain et fondamental des enfants à l'éducation. C'est un droit dont la réalisation influe directement sur l'exercice de tous les objectifs de développement durable². Et c'est dans cette perspective qu'elle a reconnu que l'enseignement en présentiel, dans ce cadre d'instabilité, doit être mené au rythme des élèves et adapté à leurs besoins. Souad a remis en cause la stratégie d'une collègue qui se limite à la transmission de savoir et à l'enseignement basé, quantitativement, sur le contenu, en termes de chapitres à parcourir pour terminer « le programme » tel qu'il est développé dans le manuel scolaire.

« Ok, je veux dire [...] que chacun a son rythme. C'est normal pour nous, nous enseignons deux classes d'EB3 parallèles, et selon un rythme différent ».

² Note de synthèse : L'éducation en temps de COVID-19 et après (août, 2020), Nations Unies

Souad, dans ce cadre d'instabilité, doit être mené au rythme des élèves et adapté à leurs besoins. Elle a commenté un passage du film en observant les élèves dans sa classe lire un texte :

« Cette fille lit mal, elle est faible, il y a beaucoup d'élèves faibles parmi eux. Cet élève est faible, je l'encourage ... Il n'arrive pas à prononcer tu...Ah ! il n'a pas lu, mais il a essayé. Regarde l'autre, elle a corrigé le mot qu'elle a mal prononcé ; regarde, je lui ai attiré attention sur ça, elle a repris la lecture et est parvenu à bien prononcer ».

L'empathie cognitive de Souad envers ses élèves est perceptible, c'est ce qu'il l'a dorénavant amenée à concevoir différemment l'enseignement et à discuter avec sa collègue son film après observation et réflexion sur un problème professionnel qui les touche de près. Souad va essayer d'amener sa collègue à comprendre sa façon d'agir et de prendre de recul quant à l'utilité de la pratique professionnelle. Elle utilise son pouvoir d'agir sur soi et sur autrui.

3.5 Analyse de deux ACS : Maya Kabbara avec la formatrice Lili Dahdah

«Je répète tout le temps les mêmes mots, ça m'ennuie ! Il fallait aller tout droit vers les supports visuels »

Mme Maya Kabbara, est titulaire d'un master en chimie. Elle a été affectée à l'école Nour en 2006 en tant qu'enseignante vacataire en Maths et biologie dans les classes du grand primaire et dans le collège.

Dans son premier entretien d'auto-confrontation simple (ACS) avec la formatrice, en juin 2019, Maya s'est montrée très impliquée dans le projet APPRENDRE. Elle a répondu directement aux questions posées et a participé de bon gré à la discussion portant sur des dysfonctionnements qu'elle a identifiés. Plusieurs problèmes la préoccupaient dont notamment ceux mettant en avant les pratiques professionnelles mises en œuvre en contexte, dans le cadre de l'explication de nouveaux concepts en biologie.

Maya s'est focalisée tout d'abord, sur la tendance qu'elle avait à répéter, sans cesse, de nouveaux termes en biologie, tout au long de la séance de classe, qui sont inconnus de la part des élèves issus d'un milieu défavorisé, c'est-à-dire qui n'ont aucun contact avec le français. Cette répétition a été faite dans le but d'amener les élèves à comprendre la leçon sur le squelette. Ces termes relevaient de concepts fondamentaux qu'elle devrait fixer en classe pour que les élèves puissent acquérir les notions préconisées.

L'observation de la vidéo lui a dévoilé toute la complexité de la situation qu'elle a vécue, comme observatrice qui se voit comme un objet d'étude en auto-confrontation, et se revoit dans les yeux des autres et dans ses propres yeux. Maya a eu l'audace de déclarer ouvertement qu'elle n'arrête pas de **«répéter continuellement la même chose, la même phrase tout le temps »**, afin d'amener les élèves à retenir ces vocables.

Elle a pris conscience de l'effet négatif de la reprise constante de la même phrase (répétition plate et exagérée) concernant les formes des os. Cette redondance était choquante pour elle et l'avait gênée, car elle n'en a pas vu l'utilité pédagogique. Elle s'est vue comme un «robot mécanique » ayant impérativement le souci du savoir, alors que l'enjeu de l'enseignement devrait passer par d'autres voies pédagogiques plus élaborées et axées sur l'élève.

« Il fallait que je trouve une autre façon pour ne pas répéter tout le temps la même phrase : os long, os court, os plat. »

L'auto-confrontation lui a offert l'opportunité de voir l'activité réelle, très différente de celle prévue dans sa préparation, ou dans le guide du maître. Du coup, un autre problème

surgit en cours de l'action : quelle démarche pourrait-elle choisir afin d'atteindre l'objectif visé dans cette séance ?

« J'étais censée trouver quelque chose, une autre manière de faire... »

Maya a choisi l'entrée par la comparaison de « court à long » en se référant à l'âge des filles de sa classe afin de simplifier le parcours de l'explicitation de ces concepts sur la base de montrer les différences entre les formes des os.

Elle a posé aux élèves, une question « absurde » qui sort du contexte de leurs connaissances très faibles en la matière. Ce qui a compliqué davantage la situation. Maya a pris conscience que sa question a compliqué davantage la situation, quand elle a vu des réactions critiques. Cette situation soulève le problème de la décision prise à l'improviste en classe. Le film a reflété l'activité « réelle », ce qui a profondément bouleversé Maya.

« Quand j'ai demandé aux élèves de décrire les formes des os, ils sont devenus plus confus qu'avant parce qu'ils n'avaient aucune idée sur les termes » long, court, et plat. »

Lors de la discussion avec la formatrice concernant ce passage du film, Maya a reconnu qu'elle devrait recourir à une autre démarche, à une autre opération. La formatrice lui a demandé de proposer un autre possible à actualiser dans une nouvelle situation professionnelle et de justifier son choix. Elle a réfléchi et a justifié son choix qui a pris en compte : le pourquoi et le comment de l'action à entreprendre, compte tenu des prérequis et des besoins de l'élève.

Sa réponse a indiqué qu'elle avait le souci d'amener les élèves en EB4 à acquérir quelques notions scientifiques simples *a priori* en biologie. Cependant la difficulté des élèves à lire et à déchiffrer, en général, de nouveaux mots écrits en français, rendait l'accomplissement de cette tâche encore plus dure. Elle a identifié que la difficulté principale est d'ordre linguistique, pour cela elle a proposé de changer sa pratique initiale et de choisir d'autres moyens ou instruments en vue d'explicitier le sens des termes concernés : os long et os court.

Après révision de son activité, Maya aurait privilégié une entrée plus fiable, prenant appui sur des supports visuels et concrets qui présentent le squelette sous ses différentes formes (image, dessin sur le tableau...), écrits sur le tableau noir de la classe. Cette entrée est d'après elle, pourrait faire aussi une économie de temps, parce que l'usage du tableau noir (comme support) faciliterait la lecture et la compréhension du sens des notions scientifiques par association image/ phonèmes et graphèmes.

« Je devrais présenter ou introduire ces termes avant pour leur offrir la possibilité de les reconnaître, en comprendre la signification, quitte à les utiliser adéquatement dans leur réponse à la question posée ».

L'important pour nous était de voir Maya en auto-confrontation recourir à des opérations mentales constructives sur le métier de l'enseignement, telles par exemple : tirer des constats ; analyser les attitudes des élèves ; et interpréter ses actions en contexte dans une perspective compréhensive.

« Je me suis vue dans un miroir, telle que je suis, j'avais peur, je veux dire, je leur faisais peur ! Ma méthode était mauvaise, je veux dire, même si l'élève voulait répondre, il n'aurait pas l'audace de le faire ! Mon Dieu ! ».

Elle a abouti à une prise de conscience très forte quant au mauvais fonctionnement de l'activité, notamment dans sa phase finale, celle de la restitution du concept de la « pyramide alimentaire » part des apprenants. Elle a déclaré qu'elle assume la responsabilité de la perturbation de ces derniers. Reproches, et blâme de sa maladresse en cours d'activité, puis de son « incompétence », n'ont pas atténué le malaise de Maya.

« J'ai vu (la vidéo) et vu l'erreur que j'ai commise »

Lors du deuxième entretien d'auto-confrontation, réalisé en février 2020, Maya a manifesté son besoin d'être plus guidée par un formateur qui lui aurait donné des conseils, et proposé des solutions ou des directives de travail. Elle aurait préféré un tuteur qui la dirige, l'oriente et l'évalue. Elle aurait préféré une situation tutorale à partir de laquelle il y aurait une « détermination de certaines règles de métier » (Moussay, 2007, p.2).

La règle de métier « Imposer le silence » devrait être traitée, en communauté, avec les élèves, tout d'abord, tirillée et négociée au travers de transactions avec les élèves en classe (Méard et Bertone, 1998 ; Méard et Bruno, soumis). La règle de métier se trouve, ainsi distribuée entre différentes personnes : engagée en un lieu donné avec un interlocuteur,

L'auto-confrontée avait l'intention de bien faire et d'aboutir, mais son action réalisée ne l'a pas amenée à ce qu'elle attendait. Finalement, elle fait une autocritique cruciale de sa pratique jugée « inefficace » par elle. Elle est allée jusqu'à l'action de se rendre responsable de la confusion semée en classe auprès des élèves. Elle s'est imposé une obligation de résultat qu'elle n'a pas pu atteindre. D'où son mécontentement et son jugement négatif quant à la gestion de cette partie de l'activité.

Maya a tenu à savoir le point de vue de la formatrice sur cette situation angoissante pour elle. Elle a voulu déclencher une discussion avec elle sur ce point. Elle a harcelé Lili par ces questionnements successifs et qui allaient en crescendo :

« ***Tu veux dire quelque chose à propos de cette situation*** » ; puis après « ***Tu as une remarque à me faire*** » ; ensuite « ***Eh bien, j'aime aussi que tu m'aides*** » ; elle continue « ***Non, comme ça ! C'est surprenant comme je suis ! Comme c'est grave, juste que...*** » ; et enfin « ***Non, mon Dieu ! Je veux dire, et même ainsi, j'ai précédé les élèves avant qu'ils ne répondent et ne composent leur pensée*** ».

Après ce dialogue très révélateur quant à la découverte de Maya de son comportement et de sa sévérité inouïe allant jusqu'à l'inhibition des élèves à inter réagir en classe. La situation était lourde. Elle a offert à Maya le moyen de découvrir l'activité réelle sans artifice.

La posture de quelqu'un qui donne une recette, et dont le rôle se limite à la transmission de savoir, prime chez Maya, sur la posture de celui qui écoute, réfléchit sur les problèmes de son métier, et développe son pouvoir d'agir.

Concernant le problème professionnel vécu par Maya, lors de ces deux auto-confrontations et qui est en rapport avec la règle de métier « Imposer le silence » en classe, l'enseignante s'est rendu compte que les élèves continuent à parler et à faire de bruit pendant son explication, et cela la mettait hors d'elle-même. Elle est devenue très sévère et rigide, à tel point qu'elle a affirmé :

« ***Je faisais peur aux élèves, et quand j'ai commencé à crier personne n'a osé prendre la parole ou répondre aux questions même s'il connaissait la bonne réponse*** ».

Dans le but d'impliquer les élèves dans la construction de leur apprentissage, elle a eu recours à une méthode active, le jeu de rôle (groupe des bâtisseurs, groupe des aliments énergétiques...), afin de les amener à acquérir des connaissances importantes concernant leur habitude quotidienne quant aux aliments bons à la santé.

Maya a osé mettre en œuvre de nouvelles observations en mobilisant la vidéo et les entretiens. Elle a mis en mot l'expérience qu'elle a vécue, ce qui lui a permis d'observer, de mieux comprendre ce qu'elle avait fait en classe, ainsi que les mobiles de ses actions. L'enseignante, qui a revu comment elle a géré l'activité, qui a remis en cause sa pratique, et qui oriente son activité dans le 2^{ème} entretien vers un objectif centré sur l'élève, montre qu'il s'agit effectivement du développement du pouvoir d'agir. Le rayon d'extension de son pouvoir d'agir touche essentiellement, jusqu'à ce stade, sa manière d'agir dans

l'enseignement avec les élèves. Il y aurait peut-être un début de révision des règles de valeur à mobiliser *in situ* quant à son rapport à l'élève, et à autrui.

3.6 Analyse de trois ACS : Rana El Cheikh avec la formatrice Anastasia Aya

Rana El Cheikh est âgée de 42 ans. Titulaire d'une licence en psychologie, elle a fait aussi 2 ans d'études en lettres françaises. Elle est enseignante de langue française dans les 2 cycles du primaire depuis 2010. Elle a intégré l'école *Nour* depuis 3 ans et a pris en charge les classes d'EB1 et d'EB6.

Lors de son premier entretien, Rana avait filmé une activité dont elle aimerait discuter avec la formatrice, portant sur l'explication d'une nouvelle leçon qui introduit « *les personnages/ le lieu de l'action et le temps* ». Pour elle, la difficulté d'introduire une nouvelle leçon provient de la tendance chez les élèves à prendre la parole, tous ensemble, pour répondre aux questions posées. Ce phénomène d'excitation fait que les élèves, dans le feu de l'action, auraient tendance, dans leur emportement, à ne plus respecter la charte de la classe. Le risque de passer au chaos serait fortement probable dans ce contexte :

« Tout le monde veut poser des questions. Les élèves répondent tous à la question que je pose, alors comment puis-je faire ? »

La formatrice lui a attiré l'attention sur la modalité de travail groupe-classe qu'elle avait choisie dans le but de provoquer l'interaction élèves/enseignante. Cependant, en observant le déroulement de cette activité, Rana était choquée par liberté prise par les élèves au détriment des règlements soigneusement établis dans le cadre de la charte de classe.

« Qu'est-ce que je fais ? Je veux recommencer à zéro, je leur pose une question, oui et leur ai appris de prendre du temps avant de répondre. Un élève peut répondre, et si autre répond encore en même temps, je serais obligée de le punir, ou je dois faire quelque chose pour l'en empêcher. »

L'activité indique ce qui se fait et renvoie à tout ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter les prescriptions (Leplat et Hoc, 1983). Travailler demande constamment aux sujets de choisir entre les prescriptions et ce qui leur convient, en faisant face à des situations professionnelles. Or, le travailleur souffre moins de ce qu'il fait que de ce qu'il voulait faire et qu'il ne parvenait pas à faire.

« A un moment où la classe est en désordre, la majorité des élèves deviennent turbulents. Donc, il n'y aurait pas moyen d'atteindre l'objectif dans une situation pareille. »

Les questionnements de Rana émanent de la nature même du métier d'enseignant qui est très complexe. Le problème soulevé concernant la gestion de la classe est l'une des préoccupations citées par Fuller & Brown (1975), sous le titre de « préoccupations sur la situation d'enseignement » et qui sont en rapport avec divers facteurs situationnels, pédagogiques et didactiques. Ces chercheurs décrivent une progressivité dans les objets de préoccupation. Dans une perspective similaire, Durand (1996) a présenté un modèle hiérarchisé et progressif des préoccupations des enseignants, organisé suivant cinq variables. Le 1^{er} ordre concerne les enseignants qui s'attachent à faire respecter les règles de vie et de fonctionnement de la classe (Ambroise, Toczec et Brunot, 2017) ; variable correspondant au cas de Rana.

Le chercheur Durand souligne que les enseignants débutants auraient du mal à éprouver de l'intérêt pour les apprentissages de leurs élèves dès lors qu'ils ne maîtrisent pas la gestion de la classe. Ce qui fait que la préoccupation de Rana s'inscrit dans le 1^{er} niveau. Par ailleurs, Rana a soulevé un autre problème suite à l'observation du reste de la séance. Elle s'est rendu compte qu'elle restait debout tout le temps, se mettant à côté d'une rangée qui regroupait les meilleurs élèves de la classe. Elle a remis en cause l'attitude qu'elle

avait : favoriser les meilleurs éléments et tourner le dos aux autres, les plus démunis. Elle a revu la situation avec un regard nouveau, plus interrogateur. Il y a une dimension éthique très forte dans son discours. Elle tient à assurer l'égalité, de l'équité plutôt, au niveau de l'intérêt à accorder à chaque élève. C'est pourquoi, elle a décrit trois cas de figure possible quant à la position de l'enseignante : rester à sa place assise au bureau, rester debout toute la séance à côté d'une rangée ou bien circuler entre les rangées et s'adresser au fur et à mesure à tous les élèves quel que soit leur niveau. Elle en a opté pour la dernière « au nom de la justice et des responsabilités à assumer auprès des élèves/ de chaque élève.

« Si l'enseignant se met à côté de l'élève, ce dernier s'impliquera davantage et travaillera mieux. Pour cela, quand j'explique quelque chose en circulant entre les rangées, je pourrais côtoyer tout le monde. Je sens s'ils ont acquis ou non. Alors que si je ne bouge pas du côté du bureau, le taux de leur acquisition pourrait bien baisser. Mais quand je bouge et que je sois active, ils captent davantage et s'intéressent d'une manière nette à l'activité. »

Rana a fait preuve d'une prise de distance par rapport à la pratique. Ce qui lui permettrait de se contrôler et de comprendre le comment et le pourquoi pour pouvoir modifier sa pratique par la suite, partant de la réflexion sur l'utilité de ce qu'elle faisait en contexte.

« J'ai remarqué que je vais un peu vite ; la coordinatrice m'a dit : « ça pourrait aller avec la EB5, mais tu dois aller/faire plus lentement en EB1. »

Rana a osé reconnaître qu'elle avait un rythme rapide après avoir observé le nombre d'exercices qu'elle avait fait passer rapidement. Elle a pointé sur ses problèmes ; elle a l'intention de le faire, l'essentiel est de passer à l'action in situ.

Force est de constater que Rana dans le 2^{ème} ACS a surtout parlé de sa pratique, celle qu'elle avait mise en œuvre auprès des élèves en EB1 pour l'apprentissage de la lecture. Elle n'a pas pris en compte les directives de travail de la coordinatrice du cycle. Elle a refusé les prescriptions de l'école.

« Je fais beaucoup d'oral, les enfants retiennent des mots, je les écris sur le tableau, et on découpe en syllabes. Les élèves les épellent et les reconnaissent. La coordinatrice n'a pas approuvé cette méthode basée surtout sur l'apprentissage de l'oral comme entrée avant toute chose. »

Son observation des résultats des élèves lui a montré que sa décision était bonne. Ce qui compte c'est l'atteinte du but. Tout le défi à relever se situe au niveau de l'application. Car le sens de l'activité, premier moteur de la disponibilité d'action, se trouve dans le résultat entre l'activité réalisée et le réel de l'activité.

« Vous voyez, je suis obligée de demander aux élèves en EB1 de répéter tous les jours ce qu'ils ont appris au jour le jour. Ils font et refont ces répétitions pendant 3 semaines. Ainsi, toute la classe arrive-t-elle à construire les acquisitions attendues. Après, je passe à un autre module. C'est comme ça qu'ils ont appris à lire, toute la classe. »

Sa préoccupation s'est déplacée de l'installation de la discipline et de son maintien en classe (1^{er} EAC) à un autre niveau de préoccupation majeure, portant sur le travail, sur l'activité produite par les élèves, et notamment sur l'apprentissage qui n'est pas l'activité en tant que telle mais l'apprentissage des élèves ; ce qui correspond aux ordres 2 et 3, en référence au modèle hiérarchisé des préoccupations de Durand (1996).

Dans cette perspective, elle a fait autre chose de son expérience professionnelle, vue comme objet d'analyse, pour concevoir de nouvelles actions possibles. Le discours de Rana fait apparaître qu'elle est allée au-delà du prescrit, vers l'activité *in situ* dans un contexte singulier.

« Si on ne développe pas l'oral en classe, il n'y aura pas d'apprentissage de la langue française. »

La co-analyse a amené Rana à « produire » des règles, à formaliser des repères à partir de critères spécifiques qui aident et protègent l'auto-confrontée dans la réalisation de son activité. Elle a réalisé qu'elle fait un travail de qualité. Cela l'a conduite à construire un nouveau sens de l'activité « réelle ». De plus, elle a évoqué un autre problème professionnel important, celui de la pratique efficace visant à améliorer l'apprentissage de la lecture. L'EAC lui a permis d'identifier l'écart entre ce qu'on lui demande de faire, ce qu'elle fait et ce que ça lui demande pour le faire.

Les instances de métier selon Clot (2008) sont en tension dans le cas de Rana lors de son 2^{ème} EAC : le personnel, ou ce qu'elle fait réellement est en conflit avec l'impersonnel, en termes de tâches prescrites dans le système scolaire. Ces deux instances entrent en conflit également avec l'interpersonnel ou autrement, les échanges intersubjectifs avec un collègue ou un pair, ayant un autre point de vue concernant un problème professionnel, en l'occurrence, celui portant sur l'enseignement de la lecture. Il faut souligner que ce conflit, réalisé comme un objet de discours potentiel, devient un objet de débat qui se réalise par plusieurs changements et développements des objets de discours. L'objet de débat se développe et peut changer de fonction au long du dialogue : l'objet de débat se transforme et devient autre.

Dans son 3^{ème} EAC, fin février 2020, Rana était plus concise lors de la discussion menée avec la formatrice. Moins d'exemples en s'appuyant sur des passages filmés et moins de développement de son idée. Elle avait la perspicacité de sentir qu'une autre forme d'enseignement se prépare, qui va bouleverser toutes les habitudes des enseignantes qui exercent leur métier en présentiel, en face à face avec les élèves sur leur temps scolaire. La re-normalisation, au sens de création de nouvelles normes, par le sujet agissant, prend sa source non dans le pouvoir d'agir, mais dans le conflit.

Rana a promis à la formatrice qu'elle allait essayer d'expérimenter une autre méthode de travail, centrée essentiellement sur le travail individuel de l'élève, aux dépens du travail collectif qu'elle avait mené en classe jusque-là.

« J'ai fait une transformation, je suis allée du travail collectif vers le travail individuel, chaque élève, devant son manuel. »

Elle a mis l'accent sur les avantages de cette méthode, en disant que :

« La concentration des élèves a vraiment augmenté, chaque élève a appris à compter sur soi et à lire seul la consigne, sans passer par mon explication. Il aurait une tâche à accomplir. »

Rana a voulu expérimenter la méthode du travail collectif, puis celle du travail individuel afin de faire le bon choix et d'opter pour la façon qui convient le plus à l'apprentissage. Elle a constaté que l'élève, à l'abri du bruit et des distractions extérieures, pourrait réaliser son travail en un temps limité et être plus concentré sur ses tâches. Cela lui permettrait aussi d'éviter des erreurs. Ainsi, l'apprenant serait-il plus apte à se recentrer sur l'objectif à atteindre et à réfléchir sur le sujet.

Après cette introduction, la formatrice a demandé à Rana d'expliquer, tout d'abord, pourquoi elle n'a pas utilisé le tableau pendant cette séance filmée alors qu'elle avait l'habitude de se servir plus souvent de ce support. Puis, il serait important de donner du sens quant à l'incompatibilité entre la méthode du travail individuel et l'usage du tableau.

« J'ai constaté que, quand j'écris sur le tableau, je perds du temps. Pour cela, j'ai commencé à combiner 2 objectifs un seul pour aller plus vite. »

Rana n'a pas pu justifier ce changement dans sa pratique quotidienne. Elle a parlé d'économie de temps quant à l'écriture sur le tableau bien qu'il soit nécessaire pour la classe d'alterner le travail oral et le travail écrit, le travail collectif et le travail individuel, les moments de recherche (individuelle, collective ou de groupe) et les moments de bilan et de synthèse, le travail autonome et le travail en présence du maître.

Rana n'a pas eu l'idée qu'après l'expérimentation des méthodes en classe, il serait utile de réfléchir sur la manière de les combiner en classe. Elle a repensé la situation d'enseignement afin de simplifier et d'aller plus en profondeur en vue d'améliorer les apprentissages des élèves. Elle a commencé à construire un cheminement qui lui permettrait de se contrôler, de comprendre le comment et le pourquoi de l'action dans l'instant. Sentant que le travail individuel lui a offert l'opportunité de ne plus être obligée à préparer diverses activités en vue d'atteindre plusieurs objectifs visés en cours de la séance, elle est restée attachée à l'amélioration de la réflexion des élèves dans ce cadre.

Le rapport entre ce que Rana, comme acteur, a réalisé et ce qu'elle pourrait réaliser, les objectifs qu'elle a poursuivis et « ce qui comptait » vraiment pour elle, peut déboucher sur une augmentation de son pouvoir d'agir sous la forme d'une préoccupation : une action possible qu'elle n'avait pas jusqu'alors envisagée. C'était le cas de Rana dans sa préoccupation d'expérimenter, et d'actualiser un possible parmi d'autres.

C'est au sein du mouvement entre le pouvoir d'agir et les contraintes du milieu, des conflits de critères provoqués par ce mouvement (les contradictions entre sens et efficacité), que se situe le développement du pouvoir d'agir. Dans cette perspective, Rana n'a pas pu donner du sens à cette nouvelle activité, ni l'explorer jusqu'au bout. Elle a voulu réaliser le travail de façon moins coûteuse et plus rapide, autrement dit, développer son efficacité. De ce point de vue, développement du sens et développement de l'efficacité apparaissent interdépendants

A signaler que l'efficacité de l'action est garantie par la création de nouveaux buts réalisables et à moindre coût (Clot 2008). Il reste au professionnel d'intégrer les changements dans sa pratique.

Enfin, Rana a clôturé son discours par une note d'empathie cognitive envers ses élèves, en leur montrant sa capacité à comprendre leurs comportements et leurs états mentaux, compte tenu des problèmes socio-économiques et ceux issus de l'éclatement de la sphère familiale.

3.7 Analyse de trois ACS : Abir Rima avec la formatrice Anastasia Aya

Agée de 41 ans, enseignante de Maths de la EB6 jusqu'en EB8 depuis dix ans, à l'école Nour. Tout son discours, avec la formatrice Anastasia avant les EAC, montre sa détermination. Cette enseignante fait preuve d'une implication totale, en surmontant toutes les difficultés et contraintes qui lui font face. Elle exprime tout son engagement : non satisfaite de ce qu'elle a réalisé jusqu'à présent, elle se projette dans ce qui lui reste à faire pour **exceller** dans son métier.

Dans son 1^{er} entretien, la formatrice lui a demandé de lui expliquer la façon avec laquelle elle voudrait que ce dialogue sera mené, ainsi que de lui souligner si elle aurait une préoccupation précise à développer avec elle. Abir lui a répondu qu'elle voudrait s'arrêter sur plusieurs endroits qu'elle aimerait bien discuter avec la formatrice, comme elle a donné la liberté à Anastasia de s'arrêter avec liberté sur certains passages dans le but d'avoir des informations contextualisées quant au déroulement de l'activité.

La situation filmée est le support qui va favoriser les verbalisations des acteurs en situation d'auto-confrontation. Elle permet notamment la structuration des échanges en respectant globalement la dynamique de l'activité. Elle donne lieu également à la conduite d'une co-enquête pour accéder aux aspects implicites, invisibles de l'activité en partageant à partir de deux points de vue différents, l'un intérieur, l'autre extérieur, le visionnage de la séance filmée. (Leblanc, Ria et Veyrunes. 2013)

Abir a fait le premier arrêt concernant une position qu'elle avait prise lors de cette séance basée sur l'enseignement du pourcentage. Elle avait donné un exercice aux élèves pour savoir s'ils avaient compris la leçon. Elle leur avait posé une question, et

au lieu d'attendre les réponses des apprenants, elle n'avait pas pu se retenir et avait commencé à les aider, à plusieurs reprises, pour qu'ils lui donnent la réponse attendue. L'enseignante auto-confrontée a « critiqué » cette attitude, lors de cet entretien, parce qu'elle a guidé et dirigé les élèves sans leur donner le temps nécessaire pour réfléchir et construire la réponse. Elle a fait des gestes avec la main, et a fait passer des éléments de réponse en vue de les amener à donner la bonne réponse. Mais en vain.

La formatrice lui a demandé d'expliquer sur quoi portent les difficultés des élèves dans ce type d'activités relevant de « la résolution de problèmes ». Abir a affirmé que le problème se rapporte, essentiellement, à la compréhension du français, comme langue de scolarisation, et langue d'enseignement des maths. D'après son point de vue, cette difficulté est à régler auprès de l'enseignant de la langue française. Les disciplines enseignées en français assument les répercussions des difficultés langagières des élèves sur l'activité mathématique en classe. Ceci place les capacités langagières en tête des facteurs qui pourraient entraver l'activité de ces élèves, qui pratiquent, continuellement, l'arabe comme langue maternelle à la maison et en milieu scolaire.

« On a, tout d'abord, un problème dû à une mauvaise maîtrise de la langue, puis celui de manque des ressources qui entrent en jeu dans la résolution d'un exercice exigeant le passage par plusieurs étapes et opérations pour trouver la réponse au terme du raisonnement. »

La formatrice lui a demandé ce qu'elle fait pendant l'examen lorsque les élèves auraient à confronter le même problème. Abir lui a expliqué qu'elle avait l'habitude de **« recourir à un croquis, et de dessiner les étapes. A partir de ce croquis reproduit sur leur cahier, que les élèves explicitent oralement la démarche et prévoient la suite. »**

Abir a montré, que concrètement, dans la résolution d'un problème de maths, l'essentiel serait de commencer à convertir l'énoncé en langage mathématique (passer du français aux maths), puis à résoudre l'exercice ainsi créé (résoudre l'exercice de maths) ; enfin une fois le calcul effectué, répondre par une phrase à l'exercice (passer des maths au français).

Elle a répété que l'essentiel pour elle, réside dans le fait que les élèves puissent arriver à résoudre le problème et non seulement à appliquer l'opération de la multiplication ou l'addition, car **« l'opération à faire n'est pas importante, ce n'est pas l'objectif de la résolution d'un problème »**. C'est pourquoi, amener les élèves à dégager les données qui sont cachées dans l'énoncé, même si la consigne est en général clairement posée, paraît nécessaire pour Abir, parce que cette étape incontournable conduit à la construction d'un raisonnement pour atteindre le résultat.

Abir a évoqué une préoccupation fondamentale dans l'enseignement des maths : le développement de l'esprit mathématique auprès de l'élève, et pour cela avoir une méthode solide de résolution, étant donné que cette discipline est fondamentale pour réussir sa scolarité. Les problèmes au collège exigent une méthodologie rigoureuse. Elle a essayé de trouver une solution afin de développer les capacités des élèves à résoudre des problèmes complexes, tels ceux sur le pourcentage. Elle était, généralement, satisfaite du déroulement de l'activité.

Cependant, elle a pointé deux points négatifs, dans sa façon de faire, qui l'ont choquée. Elle a eu recours au questionnement judicieux en début de la séance, ce qui pourrait aider les élèves à repérer les processus de réflexion, à établir des liens entre les idées et à acquérir une nouvelle compréhension. En premier temps, elle a suscité la réflexion des élèves à approfondir la compréhension conceptuelle des mathématiques, mais elle n'a pas écouté attentivement les idées des élèves, ni gardé à l'esprit le résultat d'apprentissage en mathématiques. Dans sa préoccupation jusqu'alors, Abir n'a pas envisagé de développer les idées importantes dans le discours des élèves, ni de relier le

questionnement aux résultats d'apprentissage. Sa préoccupation se limite, à ce stade, au sujet de sa propre compétence et de sa survie en tant qu'enseignant (Fuller & Brown, 1975) Cette catégorie de préoccupation correspond au premier ordre concernant la participation où la mobilisation des élèves dans les tâches scolaires constitue la centration principale, selon Durand (1996).

Abir avait fait la description de sa pratique individuelle comme enseignante, ce qui pourrait contribuer à mettre la personne devant d'éventuelles contradictions (poser la question aux élèves et répondre à leur place ; et poser la question et ne pas allouer un temps de réflexion suffisant), et par conséquent, à élaborer un retour sur les comportements et les communications issus de la séance et les verbalisations issues de l'entretien.

Lorsque les enseignants laissent un temps de réflexion de trois secondes ou plus après une question, la qualité et la quantité des réponses des élèves augmentent considérablement. Lorsque les enseignants valorisent un temps de réflexion, ils remarquent que les élèves moins confiants répondent plus souvent ; de nombreux élèves ont simplement besoin de plus de temps que celui qui est donné d'habitude pour formuler leurs pensées sous forme de mots.

En deuxième temps, sa préoccupation relève de « sa voix forte dans la salle de classe », portant sur l'effort vocal, sur l'impact de certains paramètres (stress, bruit ambiant) sur cet effort et sur le ressenti d'enseignants eu égard à leur voix dans la classe. Ceci dénote que la personne pourrait avoir peur de ne pas être écoutée, ou encore un besoin d'exprimer un pouvoir.

« J'ai une voix forte dans la salle de classe. Je me sens fort dans la classe. Je sens que les querelles autour de nous sont petites, je veux dire, je veux dire, ce lieu de travail en est dérangé quelque part »

Après le 1^{er} EAC, Abir n'a pas verbalisé de régulations, ni des ajustements opérants. Elle a pris conscience de deux problèmes professionnels importants dans l'enseignement qui auraient des effets négatifs sur les apprentissages des élèves : la démarche à suivre en résolution de problèmes auprès d'élèves ne maîtrisant pas le français, et l'adaptation au niveau de la voix et de la gestuelle.

Le deuxième entretien a duré 3 minutes, Abir est venue à l'école pour récupérer les compositions des élèves début janvier 2020. La formatrice lui a demandé de réfléchir sur le projet APPRENDRE, de filmer beaucoup de séances de classe et surtout d'enregistrer des commentaires ou des témoignages à chaud dans le but de pouvoir affronter les propos émis à la verbalisation qui sera faite ultérieurement lors du nouvel entretien à réaliser. Repenser autrement le travail après prise de recul et réflexivité sur l'activité, permettraient à Abir de déclencher le développement de nouvelles capacités essentielles à penser, à juger, à éprouver et à confronter son activité. (Yvon & Clot, 2003).

Quant au dernier EAC, Abir n'avait aucune nouvelle préoccupation à discuter avec la formatrice, parce qu'elle était obligée de changer de classe et de prendre en charge une nouvelle classe du primaire. Ceci l'a beaucoup dérangée au début, elle est arrivée même à une situation très déprimante, parce qu'elle n'était pas habituée à enseigner le petit primaire. Au sein de ses pratiques professionnelles, Abir a été amenée à gérer des situations stressantes, difficiles et fatigantes. Ces situations l'ont perturbée et ont affecté sa santé et son comportement. Cette situation aborde la question de la violence à l'école dans sa dimension enseignante. Le professionnel est alors montré comme victime. L'enseignant est vu dans sa difficulté à gérer ou remédier à des actes violents et des perturbations. Face à des difficultés à enseigner, Abir ne savait pas comment s'y prendre avec les petits en maths, ni comment gérer leurs apprentissages, n'ayant aucune idée

sur leurs prérequis, ni sur les techniques à favoriser à cet âge. Dans cette perspective, elle a filmé une seule séance de classe, dans laquelle, elle avait montré comment elle s'est adaptée, tant bien que mal, à cette situation :

« Une nouvelle expérience ! C'est la première fois, que je joue en classe. Pour la première fois, je joue, je saute, et c'est comme ça que nous sommes arrivés à amener les élèves à appliquer... la fraction dans le champ de mon jeu, avec eux. Ils sont très jeunes, les élèves. Si vous divisez le tableau, ils divisent le cahier. Je découvre pour la première fois qu'ils ont besoin au moins de 30 minutes pour copier du tableau. Comme si était ma première heure d'enseignement à l'école, ma première séance a été un échec. C'était une semaine difficile. J'ai commencé à demander de l'aide à tout le monde, sur ce que je devrais faire. J'ai rencontré beaucoup de problèmes pendant une semaine. La situation s'est améliorée et j'étais satisfaite par la suite. »

Cet entretien a mis en avant le problème de la santé au travail qui se caractérise par autant de peurs, de sentiments conflictuels, de doutes, des frustrations que par ses aspects positifs.

« Je suis restée avec les enfants la première semaine où j'ai piqué une dépression, j'ai pleuré, pleuré, pleuré, sans cesse, je ne me trouvais pas passer mes années à l'école avec eux ».

Mais, une semaine plus tard, elle a pris la responsabilité de son action ou de son inactivité, et elle a commencé à « se sentir capable de s'attribuer le mérite d'un succès et la responsabilité d'un échec » (Winnicott, 1988, p. 30). Santé, activité et pouvoir d'agir sur soi-même et sur le milieu de travail ont donc parties liées chez ceux qui exercent un métier. « L'énergie vitale des travailleurs peut se trouver balayée dans et par l'organisation du travail contrariant leur pouvoir d'agir et, en les diminuant ainsi, affecter durablement leur santé». Il est important de retenir l'idée que la santé est aussi le pouvoir conservé ou retrouvé d'agir sur soi-même et sur son milieu.

Abir s'est retenue de filmer de nouvelles séances après l'épreuve difficile qu'elle a vécue, et qu'elle a dépassée. Cependant ceci l'a marquée et il lui faut du temps pour relancer et récupérer son énergie. Le développement agit, en effet, par bonds rapides et continus qui peuvent alterner avec des périodes de latence correspondant à des phases d'élaboration des idées, des compréhensions et des réflexions. Suite à ce processus, les transformations professionnelles pourraient se manifester et prendre forme, car une expérience « fait son chemin » suite à une confrontation à la situation contraignante de classe, l'expérience vécue en classe avec les élèves oblige l'enseignant formé à trouver des variantes opérationnelles dans sa pratique professionnelle.

Le développement professionnel est ici envisagé en termes de capacité de l'enseignant à développer lui-même une réflexivité directement ancrée sur ses pratiques réelles (Leblanc, 2015). Les échanges qui ont lieu durant l'auto-confrontation induisent un processus de provocation de débats ou de contradictions, constituant ainsi une source de développement potentiel. L'enseignant se retrouve donc confronté à des problèmes ou des difficultés qui l'incitent à réviser sa pratique.

4. Analyse de l'entretien final avec la surveillante générale

Dans la compréhension générale, le terme « engagement » est souvent assimilé au désir de bien faire, de s'investir à fond et de se donner de tout cœur à ce que l'on fait. Sa racine première « *mettre en gage* »³ nous oriente vers le sens du don de soi et de la vocation.

L'observation du mode de fonctionnement d'une personne telle que Mme Bassima, montre de manière très éloquente sa motivation et son implication dans son travail... Cet

³ Racine latine: <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/engagement>

engagement à fond, la pousse à contourner les obstacles et les contraintes, à prendre des initiatives, à oser s'écarter du prescrit pour améliorer la gestion des opérations pédagogiques et à créer une dynamique directionnelle de partage avec son équipe. On voit bien tout au long du premier entretien, que toute sa volonté d'agir est orientée plutôt vers le pôle de la « liberté » (le maître) et non celui de la contrainte (l'esclave) dans l'exercice de son métier, ce qui explique son dynamisme et son implication.

Les réponses de Mme Bassima lors du premier entretien révèlent sa motivation intrinsèque, son intégrité personnelle, sa disponibilité, son ouverture d'esprit, son souci des autres membres de l'équipe, son autonomie de pensée et d'action.

Lorsque l'on joint au terme « engagement », celui de « professionnel » « engagement professionnel », la signification n'est plus tout à fait la même. Il ne s'agit plus d'une participation au travail au sein d'une équipe, d'un dévouement, d'un altruisme, d'une ouverture d'esprit, d'une disponibilité, mais plutôt d'une implication rigoureuse de la personne faisant référence à un rapport particulier au travail, à une recherche de compétences, à un sens des responsabilités en éveil, à une solide capacité relationnelle. L'engagement professionnel s'investit donc dans une orientation plus réfléchie, plus rationnelle et plus judicieuse.

Les réponses de la SG au 2^{ème} entretien, révèlent désormais un engagement d'une autre nature, un engagement qui dépasse la motivation, la volonté d'agir, de faire de son mieux, mais plutôt un engagement professionnel qui marque déjà une rupture entre « la subjectivité personnelle » et le regard objectif d'un professionnel. En effet, dès le début de l'entretien, elle marque déjà sa représentation du rapport qu'un professionnel entretient avec son métier : **« un professionnel n'est pas celui qui travaille seulement pour gagner sa vie mais aussi, celui qui cherche à développer ses compétences à tous les niveaux : didactique, relationnel, numérique..., c'est celui qui partage, qui cherche à résoudre des problèmes, qui développe son sens critique , celui qui se confronte avec lui-même, »**. Nous remarquons chez elle une évolution au niveau de la perception même du métier d'enseignant, qui n'est plus celui qui est appelé à exécuter des tâches que la direction lui impose, ce qui va nécessairement influencer le rendement de l'équipe.

De même, la SG parle de ses observations auprès des enseignantes qui ont participé au projet, qui ont filmé une séquence et qui ont appliqué l'auto-confrontation... Là encore, ses observations montrent que, dorénavant, la qualité du travail prescrit n'est pas uniquement dictée par la conscience professionnelle, mais qu'elle devrait répondre à une rigueur technique et scientifique et à des normes exigeantes en matière d'enseignement et d'éducation.

Nous percevons chez la SG une remise en question de son action, à travers le compte rendu rapporté à la chercheuse :

« L'auto-confrontation a poussé l'enseignant à reconsidérer sa personne »

« Notre enseignement favorise l'apparition des difficultés scolaires, maintenant les enseignants sont plus sensibles aux enfants en situation de difficultés »

Ainsi elle parle de partage, de relations avec les élèves, d'élèves en difficultés, d'objectifs à atteindre, de méthodologie à reconsidérer, de compétences, de capacités, de stratégies, d'interactions, de vision, d'évaluation, de construction, d'outils numériques et didactiques... Bref, une terminologie, et un discours différent du discours rapporté au premier entretien. Son rapport au métier renvoie désormais à un monde professionnel investi de tous les enjeux impliqués dans le métier d'enseignant. Par conséquent, la représentation de sa propre action en tant que SG auprès des enseignantes a évolué. Ce n'est plus celle qui gère, mais celle qui oriente vers des objectifs, celle qui cible, celle qui partage avec l'équipe, celle qui considère l'élève dans son individualité

et particularité. Nous parlons là, des volets cognitifs, sociaux, affectifs, didactiques techniques et évaluatifs qui forment le métier d'enseignant. Son investissement est donc différent, elle n'est pas seulement dans la continuation et la perpétuation, mais dans le discernement, dans le développement, dans la perspective d'un avenir professionnel de l'école et de sa personne aussi.

Il serait bénéfique à ce niveau de faire une présentation rapide du fonctionnement de l'école Nour pour une meilleure lecture de l'apport que pourrait apporter la SG suite à l'évolution constatée dans l'analyse de son discours.

Comme presque toutes les écoles libanaises, l'école Nour fonctionne dans un espace isolé, séparé de l'espace communautaire ambiant, exerçant une pédagogie scolaire de transmission des savoirs et des contenus (exercices, mémorisation, répétition, examens, devoirs, récompenses et corrections, etc.), et où sont utilisés divers outils relevant d'une forme scripturale (manuels, livres, cahiers, tableaux, etc.). L'enseignant y occupe un rôle et un statut central. Les classes sont des espaces relativement fermés, dans lesquels les enseignants travaillent séparément en y accomplissant l'essentiel de leur tâche. Ainsi, les enseignants sont des « travailleurs de l'enseignement » qui sont séparés les uns des autres pour l'accomplissement de leurs activités d'enseignement de façon autonome et indépendante, dans un lieu (la classe) le plus souvent soustrait au regard des autres enseignants/ travailleurs ». Ils ont pour tâche principale de « tenir la classe » et de « faire apprendre aux élèves ». Ils exécutent des tâches multiples et simultanées qui se déroulent dans une certaine *rapidité*, pour respecter la trame temporelle et les créneaux horaires indiqués par l'établissement. Ces professionnels « exécutants » ne participent pas vraiment à la définition des savoirs prescrits dans les programmes. Ils doivent seulement tenir compte de diverses injonctions et ou contraintes relatives aux objectifs de leur enseignement, aux missions de l'école, au contenu, voire à la pédagogie à utiliser, et surtout à la structure temporelle de l'enseignement imposé. Dès le départ, dès le premier entretien, il nous est apparu évident que Mme Bassima était consciente qu'elle avait des défis à relever et qu'elle devait faire face à des contraintes majeures pour un fonctionnement plus efficace. Et c'est par son engagement et sa motivation qu'elle a réussi à défier et affronter les nombreuses problématiques professionnelles. Elle a même osé apporter des modifications dans la gestion interne de son école, sans toucher à l'organisation officielle imposée par le Ministère de l'Education nationale.

Elle s'est totalement impliquée dans le projet « APPRENDRE », avec enthousiasme, et nous apercevons lors du 2^{ème} entretien, un changement majeur dans sa représentation du métier d'enseignant, chose suffisante en soi pour apporter, avancer et évoluer. L'enseignant n'est plus perçu comme « travailleur », mais plutôt une personne humaine qui travaille non plus « sur » des élèves, mais surtout « avec et pour » les élèves qui ne sont finalement que des enfants qui se développent et qui ont un rythme et des besoins. De ce fait, elle introduit une dimension affective et émotionnelle (compassion avec les élèves surtout ceux vivant dans un milieu défavorisé) en plus de la dimension cognitive et intellectuelle.

Cette dimension relationnelle et humaine, va certainement aller de pair au niveau organisationnel englobant : la définition des objectifs, les méthodes, les techniques, les évaluations, les enfants en situation de difficultés.

Il est clair que cette dame a pu développer une résilience administrative et éducative suite à son parcours de femme tenace et au service des jeunes, ce qui lui a permis de concilier entre le travail prescrit par l'Etat d'une part, et son travail de gestionnaire empathique et flexible eu égard aux réalités et contraintes vécues par les enseignantes et les élèves de son établissement d'autre part.

4.1 Les apports du projet APPRENDRE en ce qui concerne l'auto-confrontation

L'auto-confrontation comme approche se fonde sur l'implication d'une tierce personne formée pour accompagner l'acteur dans la mise en mots de son activité à partir de traces vidéo. D'après Mme Bassima, les enseignantes qui ont vécu l'auto-confrontation ont reconnu que ses effets sur l'activité en contexte de classe sont multiples

La collaboration avec les acteurs est conjointement finalisée par des visées d'aide aux pratiques et de production de connaissances. Les formateurs, partie intégrante de la situation, agissent pour former les enseignants et améliorer les situations d'enseignement tout en produisant des connaissances sur le développement de l'activité des acteurs (Clot, 1999 ; Daniellou, 1996). La SG s'est rendu compte que la formation sur l'auto-confrontation a aidé les enseignantes à déconstruire et reconstruire les situations professionnelles vues comme objet d'étude et de réflexion sur leur activité. Cette trajectoire a amené ces acteurs volontaires à ne pas voir ces situations comme des modèles à prescrire ou à proscrire, mais plutôt comme un « apprendre » à analyser autrement leur activité, avec prise de recul et réflexivité : « ça, c'est de l'auto-développement, du développement personnel et professionnel », selon la SG.

Au niveau des enseignantes :

a. L'empathie cognitive

La SG a affirmé que l'enregistrement de séquences, le retour des enseignantes sur les images ont provoqué une activité (Wallon, 1983) chez celles qui sont observées, devenant ainsi les observateurs de leur propre activité.

Dans cette perspective, lorsque l'enseignant fait un geste et juge négativement sa manière de faire, il est alors possible pour lui, de se mettre à la place de l'autre. Ce cas de figure a beaucoup interpellé la SG, parce que les enseignantes auto-confrontées lui ont dit qu'elles étaient « bouleversées » en voyant « les tristes visages des élèves qui levaient tout le temps la main sans que l'enseignante leur donne le droit de prendre la parole ». L'image de tristesse et d'insatisfaction des élèves a fortement remuée l'enseignante qui a constaté qu'elle était « injuste ». Une réaction pareille, permet à chacun de poursuivre en lui-même une controverse qui l'ouvre sur d'autres manières de faire, de prendre les choses, de les dire ou de les penser dans le métier.

Par ailleurs, selon les propos rapportés des enseignantes, la SG a constaté que les comportements de ces dernières, à l'égard des élèves, ont changé du point de vue éducatif. Il y a plus d'écoute de compréhension, et de tolérance de leur part, ce qui pourrait traduire des transformations au niveau de l'empathie cognitive envers les élèves et l'opportunité de revisiter la pratique mise en œuvre en [classe. et](#) également les objectifs de l'activité (simplifier, concevoir différemment en vue d'une efficacité de l'activité).

b. Aller vers la réflexivité sur l'activité

Les enseignantes commencent à réfléchir sur l'action après les séances d'auto-confrontation. Les efforts des formateurs lors de l'auto-confrontation visent à affecter l'activité des sujets en la poussant dans ses retranchements, tout en provoquant des processus de production de nouvelles ressources.

Selon la SG, la réflexivité des enseignantes sur la séquence filmée les a amenées à faire de la co-analyse de l'activité professionnelle telle qu'elle est vécue réellement. Ce sont des enseignantes contractuelles qui n'ont suivi aucune formation initiale lors de leur entrée dans le métier. C'est pourquoi, il apparaît pour Mme Bassima, que la formation sur l'auto-confrontation, à laquelle les enseignantes ont participé, a un effet

pédagogique important sur l'activité de ces acteurs. Etant donné que cette intervention s'intéresse avant tout au travail de l'enseignant, dans sa dimension constructive en termes d'effets en retour de ce travail sur l'enseignant lui-même, D'ailleurs, la prise en compte de cette dimension constructive joue un rôle central dans la compréhension de l'activité. Elles enseignent pour faire apprendre (dimension productive) et elles apprennent en enseignant (dimension constructive) (Bertone et Saujat, 2013).

D'après la SG, notre dispositif a pu instaurer les conditions d'un retour réflexif de la part des enseignantes sur leurs propres expériences de classe et de formation, et amorcer le développement de ces expériences sous l'effet de cette réflexivité. Le fait de revivre et de redécrire l'activité initiale, conduit l'enseignant à commenter lors du visionnement du film l'activité dont elle a fait l'objet en présence du formateur. (Idem)

Les enseignantes observées à l'école Nour à Tripoli, ont fait la resignification de l'expérience de la classe qui s'est produite à l'occasion de l'expérience émotionnelle suscitée par l'entretien d'auto-confrontation. Dans une conception de l'apprentissage s'inscrivant dans une théorie de l'activité collective (Engeström, 2001), le développement de possibles nouveaux serait " comme le résultat d'une reconceptualisation de ses expériences quotidiennes (Idem, p.187)

Au niveau du groupe

Les enseignantes ont beaucoup travaillé ensemble et ont commencé à remettre en cause la pratique mise en œuvre en milieu de travail. Elles parlaient de l'efficacité de la pratique et de son utilité. Elles se posaient des questions en groupe sur le pourquoi et le comment de l'enseignement, sur les méthodes utilisées auprès des élèves qui n'étaient pas adaptées au niveau des élèves. Les enseignantes se plaignaient des résultats décevants auxquels elles sont arrivées avec les apprenants, en se référant aux images réelles dans la vidéo.

Plusieurs instances du métier de l'enseignement semblent entrer en jeu dans le travail collaboratif des enseignantes impliquées dans ce projet. La dimension du « Personnel » relève de « ce que je fais » *in situ*. Celle de l'« Interpersonnel » fait appel aux échanges intersubjectifs, aux conseils d'un pair, ce qui contribuerait à amorcer un échange professionnel sur les manières de faire le métier. Quant à la dimension de l'« Impersonnel », elle porte sur les tâches prescrites « ce qui est à faire », alors que l'activité est « ce qui se fait » réellement. (Leplat & Hoc, 1983). Les obligations communes du métier renvoient au « Transpersonnel ».

Au niveau de l'école

La SG a voulu transférer la modalité de travail collaboratif entre pairs inscrite dans le cadre du projet APPRENDRE, dans un autre contexte de travail basé sur l'échange et la mutualisation. Elle a pris la décision d'accompagner les réunions à distance, et de promouvoir ce type de travail, avec la participation du coordinateur et des enseignants concernés. La gestion des groupes disciplinaires à distance selon un plan de travail à trois temps : en amont, en cours et en aval, vise à améliorer la planification et l'animation des séances de classe. Bref, elle a exprimé son désir de faire part de ces groupes, en vue de les amener à produire des out coms, d'élaborer des outils didactiques, de construire des ressources et de les diffuser.

L'école sollicite le suivi du projet APPRENDRE dans le même cadre de travail. Continuer la mise en place de la méthode de « l'auto-confrontation » avec les mêmes enseignantes et en intégrer d'autres, pourraient contribuer à renforcer le développement du pouvoir d'agir du personnel éducatif et à favoriser le dialogue sur les méthodes pédagogiques, sur les processus d'apprentissage des élèves.

En conclusion, l'apport le plus important de la direction est celui de créer un climat bienveillant de dialogue et d'échanges au sein de l'école *Nour pour filles*, dans le cadre d'une étude de cas. Donc la création d'un milieu de travail favorable à l'apprentissage et au développement professionnel serait la clé de voûte du Projet parce que ces conditions contribuent à la mise en confiance chez les enseignantes concernées: « le milieu n'est pas autre chose que l'ensemble plus ou moins durable des circonstances où se poursuivent des existences individuelles » (Wallon, 1959, p.288). Ce chercheur conçoit les rapports entre l'être vivant et le milieu comme des « transformations mutuelles » et indique que divers milieux peuvent se recouper chez la même personne et même s'y retrouver en conflit.

5. Analyse des entretiens finaux des enseignantes

A la suite du dernier entretien d'auto-confrontation, nous avons interviewé les 7 enseignantes. Nous avons voulu, par notre entretien semi-directif final, recueillir des informations spécifiques qui nous permettraient d'analyser et d'évaluer des éléments essentiels à faire émerger, au terme de la recherche : leur avis, leur perception, leur positionnement, leurs représentations, les apports sur la pratique etc. Ces informations nous seraient utiles pour approfondir notre analyse.

Pour atteindre notre objectif, nous avons construit un guide d'entretien formé de six questions complémentaires qui nous ont paru suffisantes à cette étape de notre projet pour atteindre nos objectifs et que nous présentons ci-dessous :

1. Quels sont les apports de cette expérience APPRENDRE au niveau personnel et professionnel ?
2. Dans quelle mesure le projet APPRENDRE a-t-il répondu à tes attentes ?
3. Aujourd'hui, comment te vois-tu en tant qu'enseignante ? Comment vois-tu le métier d'enseignants ? Et les élèves ?
4. Quelle suite proposes-tu donner à ce projet?
5. Indique deux à trois changements que tu as intégrés dans ta pratique enseignante suite à l'expérience de l'auto-confrontation.
6. Quel est l'impact de l'environnement sur la personne et sur les performances des enseignants ?

La question 1 avait pour objectif d'évaluer le cheminement des enseignants vers le développement professionnel et leurs désirs et potentialités d'action en cours de projet, et cela suite à la première auto-confrontation

La lecture détaillée des réponses obtenues à la question 1 nous mène directement au concept d'autonomie et du pouvoir d'agir dans le développement professionnel et personnel.

Pour Polet Masson, l'autonomie n'est ni un individualisme, ni une indépendance, ni un désordre, ni une liberté. Ce n'est pas non plus un pouvoir absolu ni une absence d'identité. Généralement, on définit l'autonomie comme étant la liberté d'agir, et plus particulièrement pour un enseignant la liberté de ses choix pédagogiques. Dans ce sens, être autonome, c'est être responsable, prendre des décisions en fonction de ses propres critères et faire des choix sur les interventions et les méthodes pédagogiques, manifestant un degré d'assurance suffisant dans son rôle dans la classe. La lecture détaillée des réponses obtenues nous rassure en quelque sorte. Il est vrai que les enseignantes questionnées ne sont pas encore assez autonomes pour se prendre en charge et prendre « leur destinée professionnelle » en main, mais il nous semble qu'elles cheminent vers cet objectif. Déjà, l'on remarque qu'elles se décentrent de leur personne, et entrent en

confrontation non seulement avec elles-mêmes par la technique d'auto-confrontation, mais aussi en communication avec les élèves individuellement et adoptent un fonctionnement ingénieux qui répond à leur besoin. L'on peut dire que nos enseignantes « ont osé » sortir de leurs habitudes, de leur « zone de confort », pour réfléchir à des pratiques différentes et un rôle différent dans la classe, manifestant ainsi une assurance et une confiance en soi plus poussée, que nous considérons comme un premier renouvellement, une première marche vers leur développement personnel et professionnel. Ce point nous semble important parce qu'il touche à la personne, à son identité et à ses représentations d'elle-même. Cette attitude réflexive envers sa propre action pédagogique est claire dans toutes les réponses recueillies à la question. Une seule personne seulement parmi les 7 personnes questionnées demeure au stade de la réflexion sans pour autant gagner encore l'assurance suffisante qui va lui permettre d'apporter des modifications dans son enseignement.

Les réponses recueillies à **la question 2** sont confuses, évasives, indirectes, non ciblées. Bref, nous n'obtenons pas de réponses à la question. Cela nous semble dans un premier temps un peu surprenant puisque les enseignantes nous avaient affirmé précédemment, et à l'unanimité que l'auto-confrontation leur a apporté au niveau de la réflexivité et au niveau des interventions pédagogiques dans leur classe. Il semble que leurs attentes se situaient au niveau de l'« accompagnement », au niveau des « moyens » en termes de formations, de supervision et d'évaluation par un tiers, ou par un conseiller pédagogique, qui dicteraient leurs actions et leurs interventions pour un éventuel développement professionnel. Le fait qu'elles aient été confrontées à elles-mêmes pour leur développement professionnel les a déroutées, comme s'il y avait une rupture entre « développement pédagogique » et « développement professionnel ».

Dans ce contexte, le « concept de développement pédagogique » semble renvoyer aux dispositifs et interventions favorisant le développement des compétences pédagogiques des enseignants, sans toutefois *analyser* le processus même de développement de ces compétences pédagogiques. Les pratiques associées au développement pédagogique se traduisent par la présence de conseillers ou d'accompagnateurs pédagogiques qui ont des fonctions professionnelles spécifiques, permettant aux enseignants de se développer sur le plan professionnel (McDonald & Stockley, 2010). Ces conseillers pédagogiques proposent aux enseignants une aide pour la planification de leurs dispositifs pédagogiques pour un enseignement meilleur. Ce qui est visé est un travail sur la définition d'objectifs et d'acquis d'apprentissage, le choix des méthodes et des stratégies pédagogiques, le développement d'outils d'évaluation des acquis des élèves etc. Il est à noter que le contexte de l'école où elles exercent a déjà mis en avant cette dimension du développement pédagogique, cherchant à cet égard le soutien des conseillers pédagogiques pour répondre aux besoins des enseignants et satisfaire aux exigences des nouvelles réformes pédagogiques imposées par les autorités officielles.

D'un autre point de vue, celui que nous adoptons, « le concept de développement pédagogique des enseignants est indissociable du concept de développement professionnel, voire humain de la personne. (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2014). Il porte sur la modification de comportements, d'attitudes et d'habitudes, l'adhésion à des normes ou modes de vie conformes aux contextes d'intervention et s'inscrit dans une temporalité, sollicitant ses éléments constitutifs, (expériences, activités, habiletés, images de soi, valeurs) à partir d'opérations d'analyse, de révision, de modification, de régulation selon une dynamique d'engagement personnelle dans la collectivité. Ce concept de développement professionnel puise dans les travaux de la psychologie des apprentissages de Vygotsky qui avance que « l'apprentissage précède le développement, lui donne consistance, forme et direction ».

Il met ainsi en évidence l'impact des processus d'apprentissage sur la réorganisation des fonctions supérieures de l'esprit de telle sorte que le développement se manifeste à travers une forme et une direction nouvelle.

C'est ce que nous observons chez les sujets questionnés. Les enseignantes prennent appui sur leurs observations suite à la confrontation, et de ce fait, intériorisent un savoir, l'intègrent à leur champ de connaissances, pour se l'approprier au moment où la situation se présente en classe, sous la forme d'un nouveau mode de fonctionnement qui est en soi une étape vers le développement professionnel.

A travers **la question 3**, on demande aux enseignantes de prendre du recul par rapport à leurs propres pratiques. Ceci fait en principe partie des qualités nécessaires pour une collaboration fructueuse avec une équipe pédagogique. En effet, le métier d'enseignant ne fonctionne adéquatement que si l'on a une idée assez vaste de ce que font les autres, afin de réussir à se positionner soi-même. Les réponses révèlent que les enseignantes connaissent très bien le métier et ses exigences, l'image qu'elles ont est celle d'un enseignant qui exerce au sein d'une collectivité, avec ses collègues ainsi qu'avec l'ensemble de l'équipe éducative et administrative de son établissement, en lien avec les partenaires de l'Ecole et au contact des parents des d'élèves. Il est au cœur de la communauté éducative. Toutefois et malheureusement, cette image, ne correspond pas du tout à la réalité du contexte dans lequel elles exercent leur métier et devient même un idéal à atteindre.

D'abord sur le plan professionnel, elles ne sont pas rémunérées mensuellement, ce qui leur donne le sentiment d'être dans le bénévolat plutôt que dans la profession.... Seules leurs motivations, leur résilience, leurs ambitions personnelles en tant que femmes les poussent à l'action, ce qui, à notre avis, biaise déjà leur « engagement professionnel » si l'on peut dire en termes de droits et de devoirs. De même, le fonctionnement de l'école publique limite l'action des enseignantes, les empêchant ainsi de contribuer à la mise en place de projets de développement et d'émancipation des élèves.

Par ailleurs, le milieu socioculturel d'où sont issus les enfants rendent la tâche encore plus difficile aux enseignantes. Les parents d'élèves emportés très souvent par des problèmes d'ordre économique, se soucient rarement du parcours scolaire de leurs enfants. Le dialogue et les échanges avec les familles relatives aux acquis scolaires, aux projets d'études, aux progrès des élèves, aux solutions d'accompagnement sont presque nuls. Vient s'ajouter à tout cela le passage à l'enseignement à distance et l'intégration du numérique dans un contexte qui n'est ni formé ni prêt à un tel enseignement sur tous les niveaux. Malgré ces contraintes et ces difficultés, l'on observe que les enseignantes gardent leur motivation, manifestent leur volonté d'évoluer dans leur carrière sachant que la pratique professionnelle doit être nourrie au quotidien par l'appropriation de nouveaux savoirs ou pratiques, par l'actualisation des compétences, par des échanges réguliers avec tous les partenaires et acteurs de la communauté éducative.

Les sujets questionnés sont en principe en situation de « projet de développement professionnel et personnel » à travers leur participation dans le projet « Apprendre » que l'établissement leur propose. Dès lors, elles ont été interrogées sur l'importance, la valeur et la place qu'elles donnent à la construction de leur projet personnel à travers la question : « quelle suite proposeriez-vous donner à ce projet ». En effet, s'engager, c'est aussi construire son devenir en s'appuyant sur son passé, c'est expliquer le passé pour anticiper et simuler le futur, bref et en termes plus simples c'est planifier son devenir. Les réponses recueillies nous révèlent qu'elles demeurent dans l'ici et le maintenant. Au lieu de proposer une suite au projet, investissant dans le futur, elles demeurent dans le présent, et expriment soit leur satisfaction d'avoir participé à ce projet, soit les bénéfices tirés, soit les modifications apportées à leur enseignement etc.

Certes, les enseignantes impliquées dans le projet sont dans la réflexivité, dans la critique de leurs propres interventions, mais elles ne parlent nullement de stratégies d'innovation pour améliorer leurs capacités d'intervention, de planification, de saisie d'opportunités, d'action avec intuition et analyse, de projection dans la perspective de l'autre qui implique une ouverture d'esprit pour mieux comprendre, de modulation, de construction des structures adaptables aux besoins et au contexte, etc. Ceci permet de conclure qu'elles ne sont pas encore dans une vraie perspective de développement professionnelle et personnelle, elles demeurent coincées, clouées, prisonnières et dépendantes de l'autre ou d'un tiers qui va fixer les objectifs de leur projet, et qui va les guider et les orienter. Bref, elles sont en principe en situation de projet, mais elles ne se sont pas inscrites intentionnellement dans leur propre projet de développement comme processus de développement continu du métier.

« **Un changement se conduit, il ne se décrète pas** ». Fortes de ce constat, au lieu de recourir à une formation classique des enseignants pour provoquer une conduite de changement, nous avons préféré l'auto-confrontation, technique robuste et innovante pour aller au bout de notre projet et observer les transformations. En effet, tout changement est perçu comme déstabilisant pour l'homme. Tant qu'il n'a pas compris son intérêt à se mobiliser pour l'action innovante, il reste passif, la plupart du temps. Il risque alors d'entrer en résistance. Il convient donc de s'appuyer **sur des outils efficaces** et simplificateurs vidéos, traces filmées qui permettront de développer un langage commun, des réflexes, des postures et des bonnes pratiques. Ainsi pourrait-on transformer ce risque d'opposition en opportunités tant pour l'enseignant que pour l'établissement scolaire.

Il est de fait toutefois que l'aboutissement de notre travail ne pourrait se limiter et s'arrêter à la seule technique d'auto-confrontation malgré son importance. Les enseignants devraient s'adapter à de nouvelles situations et postures d'enseignement pour évoluer dans leur métier. Un suivi post-formation des enseignantes en termes d'accompagnement s'impose et s'avère indispensable. En effet, l'accompagnement des enseignants dans l'exercice de leur métier est l'une des finalités de notre projet et c'est une préoccupation légitime des personnels enseignants, ils s'attendent à un accompagnement continu dans leur développement professionnel de la part des corps d'encadrement compétents à leur égard. Cet accompagnement pourrait se concevoir de manière collective ou individuelle. Il s'agirait d'un accompagnement de proximité des équipes et des enseignants qui vise à les soutenir dans l'exercice de leur mission, dans une relation de confiance. L'enjeu serait d'accompagner les enseignants pour les mener à développer leur potentiel individuel et de construire des compétences collectives pour assurer la cohérence et l'efficacité de l'action éducative, certainement dans le cadre d'un dialogue régulier avec la surveillante générale.

Cet accompagnement est un processus dynamique, à même de permettre l'évolution des pratiques didactiques et pédagogiques. Toutefois, c'est aussi une dynamique qui s'inscrit dans un temps assez long, et c'est effectivement ce facteur temps qui nous a empêchées de mener à terme notre travail. La situation instable sur le terrain, la fermeture des écoles à cause de la pandémie, nous ont contraint de suspendre nos interventions jusqu'à nouvel ordre.

Notre **5ème question** était très directe, concise et univoque dans l'attente de réponses précises qui nous permettraient de mieux mesurer l'impact de cette technique sur les modifications apportées dans les pratiques pédagogiques en général et plus particulièrement en classe.

Les réponses recueillies ont répondu à nos attentes, chacune des enseignantes a pu identifier deux ou trois changements à intégrer dans sa pratique enseignante.

Les changements constatés concernent surtout la communication avec les élèves qui sont de plus en plus considérés comme acteurs de leurs apprentissages. Ceci implique un enseignement plus ciblé sur les besoins des apprenants et un accompagnement plus marqué dans la construction des savoirs au lieu de la transmission.

Dans le tableau ci-dessous sont présentés quelques exemples en lien avec la nature des observations relevées par les enseignantes lors des EAC, et les répercussions de ces EAC sur leur activité professionnelle.

Nature de l'observation	Répercussions sur l'activité professionnelle
Identification des lacunes au niveau de la discipline d'enseignement	Amélioration des connaissances et des habiletés
Identification des lacunes au niveau de la gestion de la classe	Perception plus globale de la classe, fais participer tous les élèves de la classe sans en négliger quelques-uns
Enseignement transmissif	Implication de l'élève en classe en lui donnant plus de place du moins dans l'élaboration de ses réponses aux consignes Travail par groupes ou par binômes
Identification des lacunes au niveau de la démarche et méthodologie	Travail plus réfléchi dans la conception de leçons
Prise de conscience de difficultés éprouvées par les élèves surtout au niveau de la compréhension et de l'expression de la langue française	Répondre aux besoins des élèves, adapter le langage, faciliter les consignes
Elèves inactifs	Plus de malléabilité avec les enfants, instaurer une dynamique relationnelle plus proche des enfants

Tableau n° 3 : Modifications apportées par les enseignantes au niveau de leurs attitudes et de leurs pratiques

La dernière question a porté sur l'impact de l'environnement sur la personne et sur les performances de l'enseignant. Nous avons cherché à comprendre les réalités telles que vécues par les enseignants, nous nous intéressons aux influences possibles des divers facteurs de stress causés par la situation actuelle du pays et pas la survenue du COVID-19 et l'obligation de passer à l'enseignement en ligne.

Les réponses recueillies auprès des enseignantes interviewées révèlent un grand malaise et un grand stress, exprimés en termes de difficultés à éviter et à surmonter. Elles ont identifié plusieurs sources de stress surtout avec le passage obligatoire de l'enseignement en ligne et les règles de distanciations sociales quand les cours sont en présentiel : le facteur temps, (irrégularités dans les échéances et calendriers scolaires, coupures d'électricité et difficultés d'accéder aux réseaux sociaux), la relation maître-élèves dans la classe et à distance (impossibilité de se rapprocher de l'élève pour l'observer en travail, difficultés d'interagir avec l'élève à travers l'écran et en présence de l'un de ses parents), les performances des enseignants (enseignants non formés à l'utilisation des techniques numériques), les évaluations formatives ou sommatives à distance, la discipline et le savoir être dans l'enseignement à distance (présence des parents pendant les sessions en ligne qui perturbent la discipline et les règles de la classe), les parents d'élèves, (qui sont incapables de faire le suivi de leur enfant à la maison), les affectations et changements dans les fonctions et tâches, les sollicitations

sur leur téléphone portable à tout moment et de ce fait le rétrécissement de la marge de leur vie privée, la surcharge dans le travail, A tout cela vient s'ajouter un autre grand facteur de stress, c'est le fait de ne pas être rémunérées mensuellement et de ne pas être couvertes par la sécurité sociale.

L'analyse des données permet aussi de constater la présence de nombreux éléments de gestion chez les enseignants. Les stratégies de gestion sont divisées en deux catégories spécifiques personnelles et particulières à chacune d'entre elles : les stratégies liées au domaine disciplinaire, les stratégies liées au domaine relationnel avec les élèves et leurs parents.

Sans aucun doute, les enseignantes font face à des défis de taille qui génèrent du stress produisant de l'insatisfaction, un sentiment d'incompétence (au niveau de l'enseignement à distance) et un sentiment d'inconfort psychologique en général.

Nous catégorisons les défis responsables du stress enseignant en trois ordres :

- Organisationnel et institutionnel : qui concerne les structures officielles et administratives : par exemple : peu de formations assurées qui leur permettent de s'adapter aux innovations et les habiliter à l'enseignement à distance,
- Relationnel : qui concerne la relation pédagogique avec les élèves dans le cadre de l'enseignement à distance, et la relation avec les parents d'élèves : par exemple, pas de délimitation de l'espace de chacun et manque de respect de la distance et des limites indispensables à la salubrité de l'enseignant,
- Motivationnel : qui justifie le découragement et le désengagement professionnel : pas de rémunération mensuelle, pas d'avantages sociaux etc.

SYNTHESE GENERALE

Suite à l'observation des enseignantes et l'analyse de leurs discours dans nos entretiens, nous pouvons avancer que leur souci d'impliquer les élèves dans la construction des apprentissages augmente. Par conséquent, leurs pratiques en classe dans ce sens évoluent, et l'on remarque que cette évolution se fait progressivement, au fur et à mesure après chaque auto-confrontation et après chaque entretien avec les assistantes.

Pour une lecture plus ciblée, nous présentons l'évolution de leurs pratiques dans le tableau ci-dessous

Acteurs visés/ Enseignantes	Contraintes	Difficultés	Formes de changement
Ghiwa kamaz	-Classes très hétérogènes, écarts considérables entre le niveau des élèves -Contraintes de temps : Grèves, jours fériés, retraite accordée aux élèves pour étudier avant les examens	-Difficultés dans la gestion des enseignements (enseignement collectif traditionnel ne permettant pas la différenciation) -Difficultés à suivre les élèves en situation de difficultés : (entretiens métacognitifs, différenciation pédagogique, travaux de groupes)	-Aucune forme de changement n'a été entreprise... -Aucune forme de changement n'a été entreprise.
Rania Jazzar	-Manque de compréhension de la langue française qui bloque la compréhension des concepts scientifiques -Contrainte de temps	Elèves non impliqués, classe creuse -Elèves ne comprennent pas les explications	-Fait de son mieux pour animer la classe, pour faire « bouger les élèves ». -Par manque de temps, impossible d'appliquer une pédagogie active pour faciliter la compréhension des apprenants : expériences, documentaires etc.
Imane Saïd	Présence du caméscope en classe	Situation artificielle, même l'attitude des élèves a changé	
Souad Abboud	Fermeture des écoles, manifestations et Covid	Difficultés à gérer le temps de la classe, surtout qu'il fallait terminer et que les enfants devaient travailler en autonomie selon les consignes de la direction	Solliciter de façon indirecte le soutien des parents en proposant aux élèves des modèles à suivre dans les exercices et pour répondre aux questions d'un texte. Les parents pourraient ainsi surveiller le travail de leurs enfants et faciliter la tâche de l'enseignante
Maya Kabbara	Elèves qui ne maîtrisent pas la langue française	Difficultés à transmettre les concepts scientifiques,	Répétitions fréquentes, redondance, explication du vocabulaire et de la terminologie utilisés dans les leçons
Mme Rana El Cheikh	Problème de discipline dans la classe	N'arrive pas à gérer les leçons, n'arrive pas à atteindre les objectifs	Laisser faire, punitions des plus chaotiques, aucun respect d'une charte préalablement établie,
Mme Abir Rima	Elèves qui ne maîtrisent pas la langue française	Difficultés à faire parvenir les concepts mathématiques	Explication de la consigne (compréhension de la langue) pour passer par la suite à la résolution du problème

Tableau n° 4: Evolution des pratiques des enseignantes en classe suite au premier EAC

Acteurs visés/ Enseignantes	Contraintes	Difficultés	Formes de changement
--------------------------------	-------------	-------------	----------------------

Ghiwa Kamaz	- Enfants en situation de difficultés d'apprentissage -Bavardage et classe indisciplinée -Fermetures fréquentes de l'école à cause des perturbations dans le pays	-Perturbations de la classe, malaise de l'enseignante face à ces élèves -Difficultés de transmission des enseignements -Irrégularité dans le cheminement des cours et des programmes, l'oubli s'installe et il faut redémarrer de nouveau	Responsabiliser ces élèves en leur donnant de petites tâches à assumer dans la classe -Attendre pour que le silence s'installe en classe pour se faire écouter -Impliquer les élèves en leur proposant des activités pédagogiques motivantes (proposition avancée par la direction et appliquée par les enseignantes en classe)
Rania Jazzar	Elèves en difficultés de compréhension, de mémorisation des notions	N'arrive pas à faire passer les informations, les notions sont non acquises	Pas d'actions entreprises
Imane Saïid	Fermeture des classes dues aux perturbations dans le pays	Difficultés dans le cheminement des leçons	Pédagogie active, implication de l'enfant, obtention de meilleurs résultats à la fin de la leçon
Souad Abboud	Fermeture des écoles, manifestations et Covid. Passage à l'enseignement hybride	Perturbation totale dans les rythmes d'apprentissage et élèves dissipés par la situation	Accélération dans le rythme privilégiant les objectifs du programme aux besoins des enfants
Maya Kabbara	Elèves qui ne maîtrisent pas la langue française	Difficultés à transmettre les concepts scientifiques,	Prise de conscience après l'auto-confrontation, essai pour changer la démarche, mais pas d'aboutissement satisfaisant
Rana El Cheikh	Problème de discipline dans la classe	Difficultés dans la démarche et méthodes utilisées dans leçons. Difficultés d'atteindre les objectifs	Remise en question de l'enseignement transmissif activé jusque là
Abir Rima	Elèves qui ne maîtrisent pas la langue française	Difficultés à faire parvenir les concepts mathématiques	Prise de conscience : repenser autrement le travail après prise de recul et réflexivité

Tableau n° 5: Evolution des pratiques des enseignantes en classe suite au deuxième EAC

Acteurs visés/ Enseignantes	Contraintes	Difficultés	Formes de changement
Ghiwa kamaz	Elèves en situation de difficultés d'apprentissage	Difficultés dans la gestion des difficultés dans le groupe classe	Travail en groupes, où les élèves qui réussissent mieux peuvent aider les élèves qui n'arrivent pas à réussir
Rania Jazzar	Pas de discipline en classe -Manque d'autonomies des élèves -Enseignement dans les classes du petit primaire	-Difficultés de gestion de la discipline en classe -Difficultés à gérer les enseignements et à assister les élèves en tout -Nécessité de passer par des manipulations pour l'acquisition des concepts scientifiques	Aucune action n'a été entreprise à ce propos, « c'est un problème général dans toutes les écoles publiques » avance-t-elle. Propose aux élèves des exercices modèles pour qu'ils s'habituent à la reformulation d'une réponse -Aucune action n'a été entreprise à ce propos

Imane Saiid	Contrainte de temps	Difficultés de faire participer les enfants, il faut terminer le programme	Prise de conscience que l'enfant est plus important que le programme, non satisfaite de l'enseignement transmissif
Souad Abboud	Fermeture et passage à l'enseignement hybride	Irrégularités et retards dans les rythmes des apprentissages et des acquisitions	Privilégier les besoins des enfants aux objectifs des programmes (prise de conscience)
Maya Kabbara	Elèves qui ne maîtrisent pas la langue française	Difficultés à transmettre les concepts scientifiques,	Prise de conscience, mise en place d'une pédagogie active centrée sur les besoins et les compétences des enfants, qui a abouti à un résultat nettement plus satisfaisant
Rana El Cheikh	Problème de discipline dans la classe	Difficultés dans la démarche et méthodes utilisées dans leçons. Difficultés d'atteindre les objectifs	Exercice d'une pédagogie beaucoup plus centrée sur l'enfant, essayant de l'impliquer dans ses apprentissages. Application du travail en groupe, en individuel etc... résultats nettement plus satisfaisants, classe beaucoup plus investie dans le travail.
Abir Rima	Des contraintes ont obligé Mme Rima d'enseigner les maths dans les petites classes du primaire	Manque d'expérience avec des groupes d'enfants de cet âge au niveau des méthodes et des techniques	Par dépit, Mme Rima n'a rien mis en place à ce propos.

Tableau n° 6: Evolution des pratiques des enseignantes en classe suite au troisième EAC

Notre projet a été proposé à l'ensemble des enseignantes du cycle primaire à l'école Nour des jeunes filles. Nous avons retenu les 7 enseignantes qui ont choisi volontairement et sans aucune pression de participer au projet. Elles sont âgées entre 25 et 45 ans, et sont toutes titulaires d'une licence, ou d'un Master, dans une des matières disciplinaires enseignées (arabe, maths, sciences etc.). Toutefois, aucune d'entre elles n'est titulaire d'un diplôme en « Sciences de l'éducation » diplôme requis pour l'enseignement à l'école primaire. En plus, elles n'ont pas suivi de formations pour les habilitier à assumer un enseignement dans ce cycle. Leurs années d'expériences varient entre 10 et 20 ans dans l'enseignement dans les différentes classes du primaire. Leur contrat de travail est à durée déterminée, elles sont contractuelles, et sont rémunérées à l'heure effective. Elles sont toutes des mères de famille, conciliant les obligations familiales aux obligations professionnelles, appartenant à un milieu conservateur restreint et fermé.

Il nous semble important ici d'avancer quelques éléments importants qui caractérisent les personnes interrogées, relatifs à leur rapport au savoir, leur rapport aux élèves et leur rapport à la profession, que nous avons observés lors des entretiens préliminaires c'est-à-dire avant l'auto-confrontation. Les présenter dans ce cadre éclaircirait notre analyse. Il est de fait que le rapport au savoir, n'existe pas « comme ça », il est marqué par la formation initiale, et la trajectoire professionnelle de chaque individu. Il se construit donc et s'enrichit au fil des formations, des expériences vécues et de l'exercice des pratiques. Toutefois, il ne peut pas se construire « sans » l'action du sujet, en pensée ou en pratique.

Comme nous l'avons présenté ci-dessus, les enseignantes questionnées sont toutes titulaires d'un diplôme universitaire dans une discipline donnée. Elles possèdent donc

un savoir, un contenu académique, qu'elles maîtrisent plus ou moins. Ce savoir a été acquis, gratifié par l'obtention du diplôme, et tout s'arrête là. Elles intègrent le monde professionnel, et ce faisant, changent d'objectifs et changent de cibles. Elles ont un seul objectif : « transmettre ce savoir » et une seule cible : les élèves pas en tant que sujets/enfants, mais en tant qu'élèves / apprenants/. En d'autres termes : « la transmission » par les enseignants, et « l'appropriation » par les élèves, et aucun rapport n'existe entre la transmission et l'appropriation. En effet, avant l'auto-confrontation, nous n'avons observé aucune « action » des enseignantes ni envers elles-mêmes, pour enrichir ce savoir, ni envers la profession pour innover dans les pratiques (enseigner dans une classe supérieure ou dans le collège est considéré comme une promotion professionnelle), ni envers les élèves pour se pencher sur leurs besoins et particularités. Si nous reconsidérons leur propos avant les auto-confrontations, nous décelons dans leur discours que les progrès des élèves dépendent de manière significative du talent et des compétences de leurs enseignants, c'est pourquoi d'ailleurs, elles s'engagent avec nous dans le projet « Apprendre » : elles veulent voir leurs élèves réussir, et il n'y a qu'un seul moyen pour y parvenir, c'est faire de leur mieux et développer leurs propres compétences. Autrement dit, il s'agit pour elles de développer des pratiques d'enseignement efficaces qui auraient pour « effet » d'augmenter les taux de réussite des élèves. Ainsi, elles contribueraient à améliorer le niveau de l'établissement scolaire où elles exercent, comme si la performance des systèmes éducatifs passe par l'amélioration du niveau scolaire de tous les élèves, et l'amélioration du niveau scolaire de tous les élèves passe par l'amélioration des performances des enseignants.

Développement des compétences des enseignants → Augmentation du niveau de réussite des apprenants → Performance des systèmes éducatifs et renommée de l'école. Une telle équation nous paraît creuse, le rapport de l'enseignant aux élèves, les performances des élèves, les performances d'un système éducatif, ne pourraient se limiter au développement des performances des enseignants. Le concept d'« accompagnement » ne ressort nullement dans le discours des personnes interviewées, pourtant l'accompagnement des élèves, n'est-il pas la matière première de leur réussite ?

En fait, enseigner en professionnel, ce n'est pas réduire sa tâche à une pure exécution mécanique. L'expert qui accomplit un acte professionnel dépasse la simple application de ses connaissances théoriques, spécialisées, standardisées. Il ajuste ses interventions aux exigences de la situation, il réfléchit dans l'action, L'efficacité d'un enseignement ne se limite donc pas à l'enseignement, il faudrait réfléchir au rapport réel entre pratiques efficaces et produits (performance de l'élève). Les enseignants devraient être vus comme initiateurs et facilitateurs de l'apprentissage en offrant les conditions propices à l'apprentissage.

« J'enseigne, donc tu apprends »

Notre analyse révèle que les enseignantes (avant l'auto-confrontation) réduisent la situation pédagogique à un sujet qui enseigne, soit l'enseignant, et un sujet qui apprend, soit l'élève. Or l'équation n'est pas aussi simple que cela. On ne peut pas réduire l'apprentissage à une mécanique qui fonctionnerait en circuit du type « on/ off ». La problématique de la transmission et de l'appropriation du savoir est beaucoup plus complexe. Il existe une pluralité de rapports au savoir et non une relation unique et fixe. La physionomie du savoir, le parcours du sujet et son environnement sont autant de facteurs qu'il est nécessaire de prendre en compte lorsque l'on étudie ou que l'on se questionne sur le rapport au savoir.

Enfin, en dehors de toute situation pédagogique définie, l'une des composantes du rapport au savoir ou à l'apprendre est notre rapport à l'autre, cet être qui existe à nos

côtés, en permanence, et depuis toujours. En effet, l'Homme est un être social. Cette condition humaine s'inscrit dans une histoire et un monde dans lequel l'Homme développe des activités et donc doit apprendre. Il doit apprendre pour être, pour se singulariser et pour entrer en relation avec l'autre mais "l'éducation est impossible si le sujet ne s'investit pas lui-même dans le processus qui l'éduque [...] Toute éducation suppose le désir, comme force d'impulsion qui entretient le processus" (Charlot).

1. L'apport de cette recherche

L'auto-confrontation affine le grain d'analyse des interactions didactiques et permet de saisir au plus proche de l'action et au travers de la verbalisation la couleur didactique et méthodologique que l'enseignant donne à son action en situation et qui rend visible son style professionnel en construction.

Le métier d'enseignant, comme le mentionne Ria (2008, 2013), est souvent idéalisé. C'est un métier complexe avec un certain nombre de difficultés auxquelles le futur enseignant doit se préparer. Pour se faire, la méthode en ergonomie qui sera empruntée se fonde sur des entretiens avec les acteurs eux-mêmes se visionnant au cours de leur activité, de manière différée.

Notre recherche a tenté de savoir si l'auto-confrontation simple et/ou croisée comme dispositif d'analyse du travail avait pu développer le pouvoir d'agir des PR-FAR dans l'exercice du métier de formation continue. Cette étude nous a permis d'observer les différentes actions que l'enseignant met en place pour apporter du soutien à l'élève lors de son apprentissage.

L'effet direct de l'analyse de l'activité sur le changement de la pratique de formation en contexte est perceptible à plusieurs niveaux :

1. L'ergonomie au service de l'édification professionnelle d'un enseignant / stagiaire

L'analyse de l'activité est vue comme une méthode de construction professionnelle de l'enseignant et notamment, de celui novice ou débutant, n'ayant pas suivi de formation initiale au préalable. Elle a contribué, dans le cadre du projet APPRENDRE à améliorer les conditions de travail des sujets étudiés sans impacter à la baisse leur niveau de productivité.

En ce qui concerne l'enseignement, Ria (2008, 2013) souligne que l'ergonomie a mis du temps à s'intéresser au fonctionnement cognitif des sujets étudiés dans leur compréhension de l'activité à entreprendre lors de l'accomplissement la tâche visée. A vrai dire, pendant un long espace de temps, elle ne s'est intéressée qu'aux connaissances liées aux différentes disciplines à enseigner, sans prendre en considération l'acteur même au cœur de son travail. Actuellement, elle a intensément évolué et s'oriente plus sur l'activité même de l'enseignant avec l'élaboration de nouvelles méthodes pour y répondre. En référence à Ria, l'ergonomie « offre un regard nouveau sur le travail enseignant et sur la conception de dispositifs de formation des futurs enseignants » (2008, 2013, p.1). Pour ce chercheur (2008, 2013), il est grand temps de « les préparer le plus favorablement possible à ce métier en permanente transformation » (2008, 2013, p.2).

Au travers des travaux de Clot et al. (2000), nous avons pu comprendre que l'activité d'un professionnel est chargée d'imprévus auxquels il doit faire face. Même si le moindre détail a été pensé lors de la préparation de séance (objectifs, tâches des élèves, matériel...), il y aura inévitablement des imprévus qui vont s'intercaler dans sa mise en œuvre, spécifiquement, parce que les élèves ont leur spécificité singulière avec leurs connaissances, leur personnalité, leur vécu. Enseigner, pour ces chercheurs, consiste donc à gérer ces imprévus en les exploitant le plus avantageusement possible.

2. Rompre en formation et dans la recherche avec la partition didactique / pédagogie

Les enseignantes ont fait signe qu'elles avaient effectué un grand changement quant à leur empathie à l'égard du statut de l'élève re-considéré comme le centre autour duquel se construisent toutes sortes d'interventions et d'activités pédagogiques et sociales. Se préparer à agir dans la classe, c'est apprendre à combiner les différentes variables d'une situation d'enseignement et d'éducation. Les enseignantes enquêtées, dans leur classe, ont essayé de trouver des compromis pour tisser les liens entre les différents points de vue des élèves. Ainsi, des questions telles que l'autorité, la violence, la gestion du temps ou l'usage du tableau peuvent-elles être traitées sans que soient évoquées les situations d'enseignement.

3. Vers une identité professionnelle à construire

Le parcours mené par les enseignantes volontaires a contribué à renforcer leur identité professionnelle comme enseignantes et à développer leur expérience professionnelle à partir de la compréhension de leur activité d'enseignantes.

Progressivement, en regard d'un sentiment d'unité personnelle et de continuité temporelle (Erikson, 1972 ; Tap, 1988), l'enseignant transforme son identité professionnelle de telle sorte que l'écart soit réduit entre l'identité d'appartenance qu'il revendique et celle qu'autrui lui attribue, et entre l'identité dont il hérite et l'identité qu'il vise (Dubar, 2000 ; Kaddouri, 2006). Cette délibération peut se développer aussi au sein d'une analyse collective de l'activité. « L'identité en acte » répond par ses actions à l'identité mobilisée et remaniée chez les interlocuteurs lors de la mise en récit de leur expérience (Vinatier, 2009, p. 96).

Les enseignantes formées à l'école Nour ont manqué souvent de repères cohérents pour se construire leur identité professionnelle, ce qui pourrait contribuer à accentuer ce sentiment d'impuissance face à la réalité de la prise en main d'une classe. Dans une perspective cherchant à leur assurer un espace sécurisant, les chercheuses ont demandé à la direction d'aménager une salle et de la mettre à leur disposition pour qu'elles travaillent et mutualisent leur expérience. Cet espace collaboratif créé au sein de l'école a facilité la prise de contact et l'échange entre les huit enseignantes. Elles ont essayé de parler de leurs différentes préoccupations ainsi que des contraintes qui les obligeaient à trouver de nouvelles solutions inédites et à modifier leur manière de faire et leurs attitudes à l'égard de l'élève.

4. La réflexivité critique

L'auto-confrontation a amené les enseignantes formées à se décentrer de leur propre activité. Les mouvements discursifs occasionnés par le film chez les protagonistes ont amené les enseignantes à développer leur posture d'observateur : celui qui se voit faire et s'entend dire. Cette situation constitue autant « d'éléments de décontextualisation-recontextualisation » de l'activité de l'enseignant formé (Faïta et Vieira, 2003, p. 129). L'impact en est concret pour le participant, car cette méthode lui aurait permis de verbaliser sa pratique, de mettre l'accent sur ses choix et de confronter celle-ci au regard d'un professionnel ou d'un collègue.

La réflexivité critique sur la pratique et le regard porté par les volontaires sur leur activité ont constitué un élément important pour l'identification des contraintes professionnelles qu'affrontent ces sujets acteurs. Cette prise de conscience les a incitées à trouver des solutions adaptées aux besoins et au niveau des élèves.

Selon l'inventaire des différentes postures avec leurs incidences respectives de Bucheton et Soulé (2009), il y a eu passage de la posture initiale de contrôle où l'enseignant s'attache au cadre, laissant très peu d'initiatives aux élèves, à la posture d'accompagnement. Celle où l'enseignant aide, guide les élèves dans la résolution de leur tâche mais sans faire à leur place. Certaines enseignantes ont tâché, suite à l'observation de leurs séquences filmées, de créer une ambiance détendue et

collaborative en classe dans le but de favoriser l'interaction. Chaque élève a droit à la parole et à l'erreur pour développer ses apprentissages.

5. De l'enseignant isolé vers l'ouverture sur un espace de dialogue

Le climat institutionnel qui prévalait à l'école, pendant les dernières décennies, faisait apparaître que la plupart des enseignantes évoluaient dans une atmosphère où régnaient l'individualisme et l'isolement. Ce climat rend très difficile le développement d'une culture de collaboration en milieu scolaire (Savoie-Zajc et Dionne, 2001). Compte tenu de ce constat, il serait utile de s'ouvrir à une culture sollicitant l'implication des enseignants dans des projets de développement pédagogique (Guskey, 1994; Sparks, 1999), dont l'auto confrontation

En s'engageant collectivement dans une démarche de projets, les enseignants contribuent à leur progression professionnelle, comme c'est le cas avec l'école Nour. Instaurer de petits groupes d'enseignants spécifiquement identifiés, dans une perspective de réalisation d'un type d'activité en commun et en concertation, contribue à la transformation des pratiques pédagogiques et au développement de leur pouvoir d'agir sur le milieu de travail. Ces modes de développement professionnel peuvent être entrevus comme autant de moyens d'accès à une culture de collaboration dans les milieux scolaires.

L'analyse de l'activité des volontaires, dans le cadre de notre recherche, a visé essentiellement l'étude des discours qui émanaient de l'entretien d'auto confrontation, ce qui avait encouragé l'explication spontanée (spontaneous explanation) mais également la « modification de représentations existantes et l'inférence de nouvelles représentations, ainsi que le développement d'un savoir collectif (collective knowledge) » (Mollo, Falzon, 2004. p. 534).

L'école Nour a créé un espace de dialogue collaboratif entre les enseignantes volontaires, les coordinateurs et la direction. Ceci a incité ces acteurs à verbaliser, discuter, formaliser leurs manières respectives de faire et/ou d'agir en classe. Cette mutualisation s'est rétablie quelques mois après le lancement du projet APPRENDRE. Ce serait un facteur important dans la mise en place des communautés scolaires apprenantes.

En somme, les effets essentiels sur l'activité, traduits par une mise en mot du vécu à travers un entretien de « remise en situation dynamique » par auto confrontation vidéo, ont conduit les enseignantes volontaires à faire une suspension momentanée du jugement des différents acteurs. Cet effet a contribué au déclenchement d'une prise de conscience forte sur les façons de faire non perçues dans la situation de classe. Ce sont des indicateurs de développement des postures empathiques et compréhensives qui amènent l'auto-confronté à comprendre l'organisation dynamique de ses propres actions et à apprendre sur soi-même en interaction avec ce type de situation.

Pour le renforcement du processus, il aurait été souhaitable de prolonger le parcours et la durée de l'analyse de l'activité et de l'auto confrontation auprès de notre échantillon afin d'offrir aux bénéficiaires l'occasion de mener de nouvelles expériences et d'enrichir leurs interprétations mentionnées au cours de l'activité passée par de nouveaux éléments de réflexion sur le travail in situ. Ceci n'était pas faisable dans le cadre de notre recherche qui avait reçu de plein fouet les conséquences néfastes de la pandémie Covid-2019 et 2020 et de l'explosion du port de Beyrouth avec toutes ses retombées catastrophiques sur la situation du pays en général, et notamment sur l'éducation.

Pour conclure, les effets bénéfiques du tutorat mené sur ceux qui reçoivent l'aide sont relativement bien reconnus ; en revanche, le bénéfice personnel retiré par ceux qui apportent une aide l'est beaucoup moins. Les résultats auraient intérêt à mettre l'accent

lors de la recherche, sur les effets de l'accompagnement professionnalisant, via l'auto-confrontation, sur l'expérience du chercheur et sa connaissance du terrain.

CONCLUSION GENERALE

En conclusion, pas de doute que l'auto-confrontation a contribué à développer leur réflexivité et à élargir quelque peu leur pouvoir d'agir sur l'action. Le regard critique porté sur leur propre pratique a permis non seulement d'identifier quelques lacunes, omissions ou oublis dans le déroulement d'une leçon, mais elle a mené à une prise de conscience importante et primordiale pour tout enseignant voulant évoluer dans son métier. En fait, le travail de l'enseignant ne consiste plus à transmettre un contenu ou un message, son action est fondamentalement un « acte social » qui s'inscrit dans une interaction sociale, qui, elle-même, prend place dans un système plus vaste de valeurs culturelles et de rapports sociaux. Les enseignantes ont pris conscience que tout acte d'enseignement est principalement un acte de communication qui se décompose en deux aspects distincts dans le cadre de la classe : l'un relatif au contenu, et l'autre relatif à la relation entre les interlocuteurs. Il se révèle qu'elles ont le souci d'installer et d'instaurer ce lien social qui est le fondement de tout acte d'apprentissage. Leurs réponses révèlent qu'elles ont essayé d'impliquer et d'engager les enfants dans la construction de leurs apprentissages. Cet état de fait touche à leurs représentations du métier d'enseignant, et pourrait les engager dans la construction d'une nouvelle identité professionnelle.

Malheureusement, l'environnement dans lequel elles exercent, la crise libanaise actuelle, la survenue du Covid 19 mettent les enseignantes dans une situation de grand stress qui doit être géré à différents niveaux, entravant aussi, le bon cheminement de notre projet.

A l'heure des conclusions, il est temps de mettre en lumière les réponses que cette recherche-action a permis d'apporter à la question :

Dans quelle mesure l'analyse individuelle et collective par des enseignantes du secteur public de leur propre activité par le biais de l'auto-confrontation, pourrait-elle développer leur pouvoir d'agir et promouvoir leur développement professionnel?

En fait, l'analyse individuelle s'est faite en partie entre l'enseignante et elle-même lors du premier visionnement de sa séance, seule, dans une sorte d'« introspection personnelle » (Pacaud) et puis à haute voix, grâce aux questions de la formatrice tutrice pendant les entretiens d'auto-confrontation. Elle a permis à chacune d'identifier certaines situations dérangeantes, qu'elles auraient préféré vivre autrement. La reconnaissance du malaise face à certaines situations s'est révélée comme un premier mouvement généré par l'auto-confrontation. Réfléchir son activité en termes de sens et d'efficacité est en soi un cheminement vers d'autres horizons, et de ce fait pourrait être une source de développement potentiel.

Les entretiens d'auto-confrontation ont été des espaces sécurisés qui ont permis aux enseignantes de libérer leur parole, dans un milieu professionnel qui suscite une multitude de contraintes et de menaces. Elles ont ainsi prononcé à certains moments leur satisfaction, leur contentement face à l'efficacité de leur activité, mais surtout leur gêne, leur colère, leurs peurs, leur désarroi face à la complexité des situations des élèves, des

familles, de l'établissement et, en filigrane, face à leurs propres situations difficiles. Une certaine « sensibilité » des enseignantes, à laquelle fait allusion la surveillante générale, s'est ainsi accentuée par le biais de l'auto-confrontation.

L'intensité des révélations portées par les paroles des enseignantes a varié d'une personne à l'autre, en fonction de son vécu professionnel et de son cheminement personnel. Certaines se sont ainsi cantonnées dans le statut de la femme-enseignante qui assume : elle assume les contraintes institutionnelles, les désavantages socioculturels des élèves, leurs acquisitions faibles et, par conséquent, leur sort d'exercer ce métier féminin complexe, dans une institution peu valorisée par l'Etat et par la société. Cette sorte de fusion des deux statuts doublement stigmatisés amène ces enseignantes à percevoir leur pouvoir d'agir comme étant particulièrement limité aux circonférences que l'institution elle-même veut bien leur accorder. Elles ne s'autorisent de penser le changement que dans la limite des prescriptions institutionnelles : ce qui est proposé par les coordinatrices, ce qui est suggéré par le projet d'innovation mené au sein de l'établissement, ce qui est prescrit par le Ministère de l'éducation. L'analyse individuelle leur aura ainsi permis de tracer, encore une fois, les limites de leur pouvoir d'agir.

D'autres enseignantes ont plutôt mis en avant leur attachement au métier, aux élèves, et l'apport du métier à leurs propres personnes. Elles se sont présentées en tant que porteuses de deux statuts délibérément assumés, celui d'enseignante et celui de femme. En affirmant leur pouvoir de discerner les dysfonctionnements dans leur activité filmée, elles ont aussi poussé plus loin en identifiant les perspectives de transformation et les stratégies à adopter pour donner plus de sens et d'efficacité à ce qu'elles font. Confiantes qu'elles pourront évoluer, elles ont donné libre cours à leur créativité, tout en étant conscientes que tout changement ne pourra être généré qu'en passant simultanément par les deux statuts qui font leur identité, leur statut professionnel d'enseignante et celui de femme. Ce sont ces personnes qui ont pu faire preuve de résilience en envisageant des stratégies de détournement des difficultés et de renouvellement de l'activité, malgré et contre tout.

Quant à l'analyse collective, elle n'a pas pu vraiment s'opérer à travers des auto-confrontations croisées et des rencontres collectives, comme prévu initialement. Cette analyse aurait permis de partager certains constats communs relevés par les enseignantes, d'approfondir certaines réflexions et, probablement, d'avancer quelques pistes de changement à mettre en œuvre conjointement. En outre, une telle confrontation aurait contribué à valider ou pas certaines conclusions tirées par les enseignantes, par le biais d'un conflit sociocognitif éclairant.

Un travail de triangulation des données aurait aussi pu être mené à travers des entretiens avec d'autres acteurs scolaires, et l'évaluation des acquis des élèves. Il aurait permis de vérifier l'impact des changements mis en place par les enseignantes. Toutefois, l'analyse du travail se restreint en général aux séances d'auto-confrontation et opte pour une non-ingérence du chercheur dans la vie de la classe et de l'établissement, tout en s'abstenant de tenir la posture de l'évaluateur.

En dépit de tous les défis rencontrés par notre équipe de recherche au cours de ce projet, l'apport du travail réalisé demeure prometteur en termes de pistes de formation, d'accompagnement et de recherche au bénéfice des enseignants libanais en général, et des enseignants du secteur public en particulier. Ainsi, des parcours personnalisés de formation en ligne, en présentiel et hybrides, portant sur l'auto-confrontation, pourraient être mis en place par le CRDP en faveur des formateurs d'enseignants en premier lieu, et des enseignants libanais en second lieu. Un projet adressé aux formateurs du CRDP a été initié en 2019 mais a été suspendu en raison de la pandémie.

De même, cette recherche-action pourrait être un point de départ pour de futures recherches soutenues par l'AUF, visant la dissémination de l'auto-confrontation auprès des enseignants du monde francophone. Ainsi, des parcours de formation et d'accompagnement personnalisés pourraient être développés par le biais d'une plateforme numérique ou d'un MOOC, et en collaboration avec des formateurs d'enseignants dans chaque pays francophone. Certaines expériences vécues pourraient être documentées et largement diffusées. Cette initiative pourrait préparer l'intégration, à moyen terme, de modules de formation à l'auto-confrontation dans les programmes de formation initiale des enseignants. Elle se placerait en complémentarité avec le projet OPERA qui a porté sur le développement des compétences de l'enseignant par le biais de l'analyse des pratiques de ses collègues tout en se distinguant d'elle à plusieurs niveaux. En effet, l'auto-confrontation vise particulièrement le développement du pouvoir d'agir de l'enseignant à travers :

- une confrontation à son propre travail, et pas celui d'autrui,
- le visionnement de traces vidéo de ses propres classes, et non de celles des collègues, la compréhension de son travail et non son évaluation,
- la suggestion de changements à mettre en œuvre par la suite dans son travail, et non l'application de suggestions avancées par les collègues ou les accompagnateurs,
- la collaboration avec des collègues et des chercheurs qui se positionnent comme des « amis critiques » facilitateurs de la réflexivité sur soi, et non comme des évaluateurs prescripteurs.

Dans un tel contexte fortement marqué par les obstacles de tout ordre, « avancer dans le dialogue professionnel, c'est aussi se mesurer à ces obstacles... Pour autant, le chercheur ne peut avoir pour fonction et même pour ambition de lever seul les obstacles historiques qu'un fonctionnement institutionnel a contribué à créer. » (Kostulski et autres, 2011). L'école primaire publique s'impose comme une institution initialement fragile, et encore plus fragilisée par la succession des crises nationales. Les enseignantes qui y travaillent sont d'autant plus affectées par cette conjoncture. L'absence d'une référence pédagogique théorique et d'un référentiel du métier de l'enseignante à l'école primaire publique constitue le point aveugle du métier de ces enseignantes, et peut générer en tant que tel des freins à leur action. En parallèle, la surveillante générale s'est chargée de mettre en place, avec la directrice, quelques points de repère et règles de fonctionnement pour organiser le travail, dans une tentative d'amener l'institution à se construire en opposition avec ses faiblesses organiques et malgré les crises. Incertitudes professionnelles des enseignantes versus établissement en crise pourraient contribuer à une certaine immobilité face au réel.

Dès lors, notre choix de mener un travail suscitant une analyse du réel pourrait être en lui-même questionné. Un réel en crise aiguë, qui se cherche, ne serait pas en mesure d'être questionné. Les enseignantes qui y sont ancrées ne sont pas nécessairement aptes à saisir ce réel qui leur échappe. Dès lors, un travail d'accompagnement de l'institution et des professionnels qui y exercent serait un préalable nécessaire à l'analyse de l'activité. Cette recherche-action aura ainsi ouvert des pistes à la recherche et à l'action, mieux contextualisés et plus écologiques, s'inscrivant dans une volonté de réformer le système éducatif dans le respect du vécu professionnel et des réalités institutionnelles.

ANNEXES

Annexe 1 : Code éthique du projet APPRENDRE

1. Objectifs du projet dans le cadre APPRENDRE:

- Former les enseignantes à l'analyse de l'activité par le biais de l'auto-confrontation en vue de développer leur pouvoir d'agir.
- Mettre en place de supports à visée réflexive visant à tracer le cheminement des enseignantes quant à la transformation de leur manière de faire.
- Développer le travail collaboratif au sein de l'école par le biais d'un accompagnement bienveillant et constructif.
- Elaborer de nouvelles méthodologies de recherche au sein du CRDP, en l'occurrence la recherche-action collaborative entre chercheurs et acteurs scolaires.
- A long terme, favoriser les transformations des représentations et des pratiques professionnelles des enseignants concernés.

2. Code éthique du projet :

- Etant donné que ce projet consiste en une recherche-action, il est convenu que la condition première pour y participer est le choix délibéré et volontaire de la personne. En aucun cas, et pour aucune raison, une personne ne pourra y participer contre son propre gré, uniquement pour répondre à une injonction institutionnelle.
- Chaque professionnel volontaire se filme (ou se fait filmer), après avoir convenu d'un calendrier avec ses supérieurs, et projette une confrontation aux traces audio-vidéo de son activité. Cette confrontation se déroule dans une salle dédiée à la mise en œuvre de l'analyse de l'activité, avec l'accord des supérieurs hiérarchiques. Le professionnel lui-même choisit un ou plusieurs collègue(s) (appelé(s) aussi pair(s) dans ce projet), exerçant le même métier pour participer à l'auto-confrontation.
- Pendant les premières séances d'auto-confrontation (nombre à préciser par l'équipe de recherche), et pour les besoins de la recherche, un chercheur ⁴ libanais participera aux séances en même temps que le(s) pair(s) invité(s) ².
- La posture à tenir par le collègue et le chercheur qui participent à la séance d'auto-confrontation est celle d'une personne à l'écoute, qui soutient le professionnel concerné à réfléchir sur ses traces, et non celle d'un évaluateur, d'un expert ou d'un inspecteur (voir le cadre théorique du projet).
- Il revient aussi au professionnel de choisir un chercheur parmi les chercheurs impliqués dans le projet.
- Compte tenu des caractéristiques de la confrontation (expression d'une parole sur son propre travail), la confrontation doit se faire entre pairs, et dans un espace dédié à cet usage pendant toute la durée de la séance. Le Directeur de l'Ecole-cible veillera à assurer les conditions optimales pour le bon déroulement

⁴ Voir le cahier des charges des chercheurs libanais

² Pairs invités : ce sont des collègues qui exercent le même métier dans l'institution

de la séance d'auto-confrontation, qui regroupera exclusivement les personnes invitées par le professionnel lui-même, après avoir coordonné avec le Directeur de l'Ecole.

- Les chercheurs sont autorisés par les professionnels concernés et par le CRDP à utiliser les enregistrements pour les fins de la recherche. Pour d'éventuels usages en dehors du cadre de la recherche, une autorisation écrite est requise.

Ce code sera soumis au le Directeur de l'Ecole avant de commencer les ACS puis validé par la suite.

Annexe 3 : Guides entretiens préliminaires et finaux des enseignantes

Guide d'entretien final : (Octobre 2020)

Prière de répondre aux questions ci-dessous selon l'ordre indiqué :

1. Quels sont les apports de ton expérience dans le cadre du projet APPRENDRE au niveau personnel et professionnel ?
2. Dans quelle mesure ce projet a-t-il répondu à tes attentes ?
3. a) Aujourd'hui, comment tu te vois-tu en tant qu'enseignante ?
3. b) Comment vois-tu le métier d'enseignants ? Et les élèves ?
4. Quelle suite proposes-tu donner à ce projet ?
5. Indique deux à 3 changements que tu as intégrés dans ta pratique enseignante suite à l'expérience de l'auto-confrontation.
6. Quels seraient d'après vous l'impact de la situation actuelle sur l'école, les enseignants et les élèves ?

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? Bruxelles : De Boeck.
- Arnaud, D., et Marc, D. (2009). Evaluation d'un dispositif de formation d'enseignants. Manuscrit auteur, publié dans "Évaluation et développement professionnel, Louvain-la-Neuve : Belgique (2009)
- Balas, S. Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier de masseur-kinésithérapeute en référence. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2011. Français. tel-00726931v1
- Barbier, J.-M. (1996). Situations de travail et formation. L'Harmattan, Paris.
- Batista, M.A, (2015) Développement du pouvoir d'agir et genre professionnel : le métier d'agents communautaires de santé au Brésil. Santé publique et épidémiologie. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2015. Français. NNT : 2015CNAM0984.
- Beckers, J. (2007). « La construction de l'identité professionnelle. Fondements et conséquences méthodologiques », dans Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine, sous la direction de Beckers Jacqueline. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », 2007, p. 141-199.
- Beckers, J., et Leroy, C. (2010). Entretiens d'auto-confrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : Mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010
- Bobek, B. (2002). Teacher resiliency: A key to career longitivity. The Clearing House, 75(4), 202-205.
- Bonnemain, A. (2015) Les paradoxes de l'intensité affective dans l'auto-confrontation : L'exemple de l'activité dialogique des chefs d'équipe de la propreté de Paris. Sociologie. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2015. Français.
- Bouchot, H. et Leblanc, S. (2019). « Observer ses pairs lors de séances de simulation haute-fidélité : une activité de nature ludique portée par des enjeux sérieux », Activités [En ligne], 16-2 | 2019, mis en ligne le 15 octobre 2019, consulté le 17 octobre 2019. URL: <http://journals.openedition.org/activites/4425> ; DOI : 10.4000/activites.4425
- Boutet, M. et Rousseau, N. (dir.). (2002). Les enjeux de la supervision pédagogique des stages en enseignement. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, collection Éducation et Intervention.
- Bruno, F. « Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : Étude de cas en classe de sixième de collège ». Education. Université Aix-Marseille, 2015.
- Bucheton, D., et 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 [En ligne], 3-3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 55–78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF. DOI : 10.3917/puf.clot.2006.01
- Clot Y., Leplat J., « La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail », *Le travail humain* 4/ 2005 (Vol. 68), p. 289-316 URL : www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2005-4-page-289.htm.
- Clot, Y. (2006). L'activité entre l'individuel et le collectif : approche développementale. In G. Valléry & R. Amalberti (Eds.). *L'analyse du travail en perspectives. Influences et évolutions*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2011). *Théorie en clinique de l'activité*. In Maggi, B. (Eds). *Interpréter l'agir: un défi théorique*. Paris : PUF.
- Clot, Y, Faïta, D., Fernandez, G., et Scheller, L., « Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité >>, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 2-1 | 2000, mis en ligne le 01 mai 2000, consulté le 08 novembre 2015. URL : <http://pistes.revues.org/3833>
- Clot, Y., Kostulski, K., Litim, M. et Plateau, S. « L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité >>, *Activités* [En ligne], 8-1 | avril 2011, mis en ligne le 15 avril 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/2456> ; DOI : 10.4000/activites.2456
- Cros, F. (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Clough, P., 2015 *Developing Mental Toughness: Coaching Strategies to Improve Performance, Resilience and Wellbeing*, 2nd edition
- Couillet, V., 2016. *L'auto-confrontation simple comme objet de formation d'un enseignant débutant en situation d'EPS*. Education. 2016. ffdumas-01387455f
- Coste, S., (2014). *S'épanouir dans le travail enseignant Réalité, normes, stratégies*. Conférence de consensus-dissensus, Chaire UNESCO
- Dugal, J-P « Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 4 | 2009, mis en ligne le 09 mars 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/899>
- Durand, M. (2008) *Un programme de recherche technologique en formation des adultes*. Education et didactique vol 2 - n°3. Varia, p 97-121.
- Durand M., et Veyrunes. P. (2005). *L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation*. In: *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°14, 2005. *Méthodes d'analyse des pratiques enseignantes*. pp. 47-60;
- Endrizzi L. & Thibert R. (2012). *Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 73, avril*. Lyon : ENS de Lyon.
- Etienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.
- Faïta, D. et Vierra. M., (1997). *Réflexions méthodologiques sur l'auto-confrontation croisée*.

- Gaudin, C. (2014). La vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ? Conférence de consensus. Chaire Unesco
- Gohier, C., Anadón, M. et al. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, no 1.
- Jean, A. Etienne, R. (2010). Analyse de l'expérience des étudiants et des enseignants lors d'une épreuve professionnelle de Master et rétro-ingénierie de formation. *Travail et apprentissage. Revue de Didactique Professionnelle*, n°6
- Jean-Luc, R., et al., « De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien », *Education et sociétés* 1/ 2007 (n° 19), p. 133-146
- Jorro, A. L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Feb 2006, Paris, France. <halshs-00195900>
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/458548>
- Lantheaume, F. & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel effet du prescrit ? *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 45/3, 17-37.
- Leblanc. S, Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., et Durand, M. (2001) « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive >>, *Activités [En ligne]*, 5-1 | avril 2008, mis en ligne le 15 avril 2008, consulté le 30 avril 2019.
URL : <http://journals.openedition.org/activites/1941>;DOI : 10.4000/activites.1941
- Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. 2001 HAL Id: halshs-00603566 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566>
- Lessard, C., Kamanzi Canisius, P. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et Société*, 23, 59-77. DOI : 10.3917/es.023.0059
- Moussay, S. & Méard, J. (2011). Le travail enseignant : une ressource pour le développement du pouvoir d'agir des enseignants débutants. *Colloque international INRP*, 16, 17 et 18 mars 2011
- Moussay, S. & Méard, J. et Eétienne, R. (2010). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficacité. *Revue des Sciences de l'Éducation (Montréal)* ; Article accepté en mars 2010, soumis à l'avis final du rédacteur Monsieur Gilles Raïche
- Moussay. S., (209) « Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants >>. *Education. Université Paul Valéry - Montpellier III*, 2009.
- Moussay, S., Blanjoie, V. et Babut. P (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. *ESPE Université Clermont-Auvergne, Laboratoire ACTé, France*
- Moussay. S. et Ria, L. (2015) Auto-confrontations simple, croisée et collective à partir de traces de l'activité enseignante (vidéos, photos). *Colloque de la chaire Unesco des 26 et 27 mars 2015 : « Former les enseignants dans les*

établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation ?
 »Perrenoud, P., Altet M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience.* Bruxelles : De Boeck.

- Quintin, J-J., (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints.* Education. Université de Mons-Hainaut; Université Stendhal - Grenoble III, 2008.
- Rabardel & Pastré, (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement. Dialectiques activités développement.* Toulouse : Octarès. 260 p.
- Ria, L. (2016) *Former les enseignants au XXIe siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs.* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 304 p. ISBN : 978-2-8073-0179 -
- Ria et V. L. Borer, 2016, « Former les Enseignants au XXIe siècle », CHAPITRE 7 << Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants », de Boeck.
- Ria, L. et Moussay, S., « Former les enseignants au XXIe siècle », Chaire Unesco, mars 2015, Atelier 1 : Auto-confrontations simple, croisée et collective à partir de traces de l'activité enseignante (vidéos, photos).
- Ria, L., Theureau, J., Sève, C., Saury, J., Durand. M., *Beginning teacher's situated emotions : study about first classroom's experiences.* Journal of Education for Teaching, Taylor, Francis (Routledge), 2003, 29 (3), pp.219-233.
- Sanchez, É. et Monod-Ansaldi, R. (2015). *Recherche collaborative orientée par la conception.* Éducation et didactique [En ligne], vol. 9, n°2 | 2015, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 12 février 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2288> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.2288
- Scott J., Varikas É., (1988). *Genre : Une catégorie utile d'analyse historique.* In: *Les Cahiers du GRIF*, n°37-38, 1988. Le genre de l'histoire. pp. 125-153
- Serres, G., et Moussay, S., *Conférence de consensus-dissensus jeudi 12 juin 2014, << Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? >>, Laboratoire ACTé (EA 4281), Clermont Université, ESPE Clermont Auvergne.*
- Talbot., Laurent, « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », *Questions Vives*, Vol.6 n°18 | 2012, mis en ligne le 15 septembre 2013,
- Tardif, Lessard & Gauthier, (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux.* Paris : PUF.
- Theureau, J. (2010). *L'entretien de remise en situation par les traces matérielles, leur introduction et leurs sources d'inspiration.* *Revue d'anthropologie des connaissances* 2010/2 - Vol 4, n° 2 pages 287 à 322

Thèses

- Bruno, F., (2015). *Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : Étude de cas en classe de sixième de collège.* Université d'Aix-Marseille, président du jury, M. Leblanc, S.; directeur M. Saujat, F.

