

ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE SUR DES EMPANS TEMPORELS LONGS MESURÉS EN ANNÉES : UNE ÉTUDE DE CAS DANS LA FORMATION D'INSTITUTEURS PRIMAIRES EN BELGIQUE

Marc BLONDEAU

Université Catholique de Louvain, Haute École Galilée (Belgique)

Catherine VAN NIEUWENHOVEN

Université Catholique de Louvain (Belgique)

RÉSUMÉ

La contribution méthodologique présentée ici a été élaborée dans le cadre d'une recherche portant sur le développement professionnel des compétences d'enseignement de futurs instituteurs en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique dans une approche « orientée activité » (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008). La méthodologie prévoit la documentation d'un observatoire de l'activité des étudiants dans des lieux de stage différents, à divers moments de stages répartis sur les trois années de formation. La première difficulté méthodologique dont nous discutons dans cet article est la production d'une documentation systématique sur des corpus volumineux constitués d'épisodes disjoints, en vue d'en dégager des configurations types. Nous expliquons comment la convocation d'un référent théorique (Bourbao, 2010) a permis l'homogénéisation de la récolte et du traitement des données. La seconde difficulté résulte de l'introduction de ce référent. En effet, l'observation de matériaux empiriques au sujet de l'activité débutante à partir d'une modélisation du travail enseignant expert aurait pu écraser le réel de leur activité, en ne prenant pas en compte leurs préoccupations particulières, plutôt que de le faire émerger. Paradoxalement, l'observation ainsi menée révèle par contraste des dimensions inattendues de l'activité des stagiaires.

MOTS-CLÉS

Analyse de l'activité, formation initiale d'enseignant, configurations types, empan temporels longs.

INTRODUCTION

Si analyser l'activité sur des empan temporels longs mesurés en années permet d'identifier diverses transformations de l'activité d'un sujet entre des moments de stabilité et des moments saillants d'instabilité (Serres, 2006), la documentation d'un observatoire sur des événements disjoints n'en pose pas moins un problème méthodologique majeur. En effet, le postulat de cohérence entre les épisodes, selon la logique du cours de vie relatif à une pratique (Theureau, 2010), se heurte à la singularité de l'activité conçue comme un couplage structurel asymétrique (Varela, 1989), par définition fugace et unique. Ainsi, comment reconstruire (Durand, 2008) la continuité entre deux épisodes qui ont lieu à des moments et dans des lieux différents et éloignés, avec des acteurs (enfants, maîtres de stage) et des enjeux différents ? De même, comment, pour un même stage, dégager des configurations types entre des acteurs dont l'activité s'est déroulée dans des lieux et dans des contextes également très différents ?

Dans la recherche que nous menons et dont une analyse de cas servira d'illustration à cette contribution méthodologique, la mise en évidence de typicités intra-individuelles sur une durée de trois ans et de typicités inter-individuelles entre les étudiants se révèle nécessaire pour élaborer des pistes de formation basées sur l'activité réelle de l'étudiant (Hubault, 1996) en stage, à différents moments de sa formation. Ainsi, pour ce faire, nous avons recherché une certaine stabilité dans la récolte et le traitement des données pour homogénéiser et pouvoir exploiter le corpus qui reprend vingt-huit leçons filmées dans les classes et autant d'autoconfrontations (Blondeau, 2018 ; Rix & Lièvre, 2005 ; Theureau, 2004a, 2006, 2010) réparties sur trois ans.

Nous avons donc convoqué les processus de conduite de classe (Bourbao, 2010), un référent qui identifie dix étapes significatives d'une séquence pédagogique. Nous avons ainsi pu repérer de manière extrinsèque les étapes structurelles et typiques de l'action des enseignants lors des séquences d'enseignement de stagiaires.

Si ce référent nous a permis d'homogénéiser notre corpus, nous nous heurtons cependant à un paradoxe. Un référent « expert » est-il vraiment pertinent pour analyser une activité « novice » ? Nous pointons principalement deux risques : (1) considérer l'activité des novices mise en évidence par le référent expert en creux (Ria, 2001) (ou par défaut) en la mesurant à l'aune des compétences maîtrisées par un professionnel, alors que nous nous inscrivons dans une logique non déficitaire (Malo, 2011). En effet, à l'instar de Malo, nous partons du postulat que l'étudiant possède d'emblée des schèmes d'action et de compréhension des situations de classe issus de ses expériences diverses précédentes et que, se basant sur ces schèmes, son action a une cohérence, même si la pertinence de son activité peut sembler discutable d'un point de vue expert ; (2) ignorer des processus de conduite de classe propres aux novices, des processus dont les experts n'ont pas ou plus conscience, qui leurs sont transparents (Durand, 2008).

Dans cet article, après avoir explicité succinctement les objectifs de notre recherche, nous en exposerons en détails la méthodologie. Nous expliquerons comment nous avons réduit la tension entre cohérence et singularité (intra- et interpersonnelles) grâce aux processus de conduite de classe de Bourbao (2010). Nous expliquerons ensuite les limites de cette exploitation et l'autre difficulté qu'elle a engendrée, avant de conclure sur les fruits inattendus qu'elle nous a permis de récolter et qui ont enrichi notre analyse et la connaissance du sujet.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Notre étude porte sur la professionnalisation des enseignants stagiaires en formation initiale (ESFI) en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique. À l'heure d'une refonte de la formation initiale des enseignants en Belgique, les résultats de notre recherche ont pour objectifs de fournir des pistes lors de la conception de nouveaux programmes de cours, des pistes plus orientées vers l'activité réelle des ESFI.

Notre recherche vise donc à comprendre (1) quels sont les apprentissages réalisés par les ESFI lors des stages ; (2) quels sont les mécanismes qui les sous-tendent et (3) s'il existe des conditions favorables à ces apprentissages. Notre approche qualitative s'attache à être principalement interprétative (Albarello, 2003 ; Karsenti & Savoie-Zajc, 2011 ; Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006), avec une visée descriptive compréhensive et non transformatrice (Ria, 2008).

CADRE CONCEPTUEL

Dans notre étude, nous convoquons des outils et des cadres d'analyse de l'activité (Barbier & Durand, 2003 ; Durand, 2009 ; Yvon & Saussez, 2010) qui permettent de « *saisir les pratiques de travail dans leur complexité et leur pluri-dimensionnalité, tout en rendant ces pratiques accessibles à des démarches rigoureuses et contrôlées garantissant la validité des analyses* » (Durand, 2009, p.832). En particulier, nous solliciterons le cadre théorique du cours d'action (Theureau, 1992, 2000, 2004a, 2006) qui fournit à la fois des outils théoriques et méthodologiques (Viau-Guay, 2010).

Cette théorie du cours d'action repose sur quatre postulats fondamentaux (Theureau, 2004, 2006) qui caractérisent l'activité conçue comme la dynamique du couplage structurel asymétrique entre un acteur et son environnement (Theureau, 2010). L'activité est (1) autonome : elle peut être circonscrite dans l'espace et le temps ; (2) vécue : elle s'accompagne pour l'acteur d'un flux de significations ; (3) cognitive : la validation ou l'invalidation des actions de l'acteur entraîne un apprentissage par typification progressive des expériences et (4) située culturellement et dynamiquement : l'activité prend place dans une certaine culture, elle est influencée par l'activité qui la précède et influence celle qui la suit, sans que cette influence ne soit déterministe.

MÉTHODOLOGIE

Notre méthodologie comprend plusieurs étapes. Tout d'abord, des enregistrements vidéoscopiques ont été effectués auprès d'étudiants lors des stages : le seul stage de première année (S1), le second stage de deuxième année (S2) et le second stage de troisième année (S3). Chaque enregistrement a duré environ une heure. Notre échantillon se compose de onze étudiants pour le S1, dix étudiants pour le S2 (parmi les onze, l'un d'eux ayant abandonné) et 7 étudiants pour le S3 (parmi les dix, une autre étudiante ayant abandonné et deux autres ne prestant pas ce stage la même année que le groupe de base).

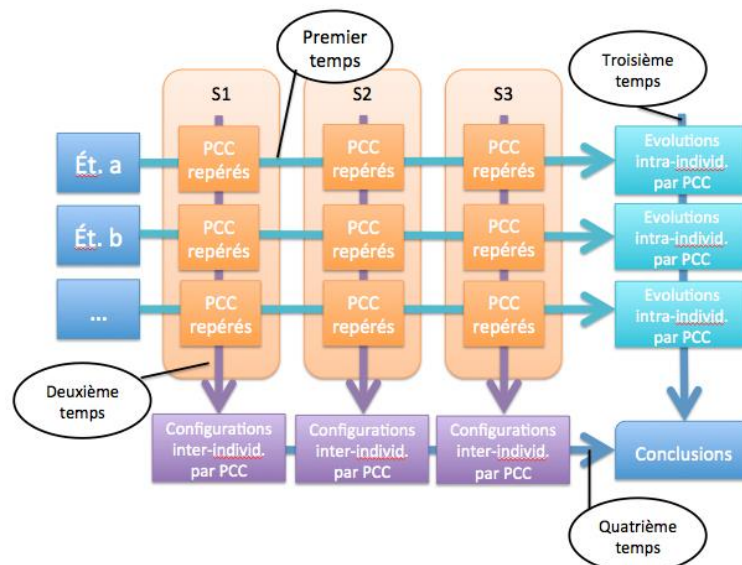
Nous avons ensuite repéré dans un premier temps de manière extrinsèque les étapes structurelles et typiques de l'action des enseignants lors d'une séquence d'enseignement selon l'étude de Bourbao (2010). Dans son étude, celui-ci nomme ces étapes emblématiques d'un cours les processus de conduite de classe (PCC) et les

définit comme des logiques d'action qui permettent de conduire la classe d'un état significatif à un autre (accueil, enrôlement dans la tâche, passation de consignes, mise au travail, etc.). Ce repérage a été réalisé séparément par deux chercheurs, avec discussion pour les extraits pour lesquels des désaccords sont apparus.

Un entretien d'autoconfrontation (Blondeau, 2018 ; Rix & Lièvre, 2005 ; Theureau, 2004a, 2006, 2010) a été réalisé pour chacune de ces étapes. Les propos des entretiens ont été recopiés et les verbatims ont été découpés en unités de sens (Albarello, 2003 ; Karsenti & Savoie Zajc, 2011) en référence au cadre sémiologique de Peirce (1998) tel que formalisé par Muller (2017). Ce cadre distingue trois catégories d'expérience (possible, actuel, virtuel) de l'activité observée, dont la nature et le contenu peuvent être explicitées lors de l'entretien d'autoconfrontation moyennant des conditions favorables (Theureau, 2006). Les unités de sens ont ensuite été agencées, dans un processus de déconstruction-reconstitution, pour reconstruire l'engendrement dynamique des signes qui mène à la construction d'un agir professionnel (Durand, 2008). Les différents engendremens sont ensuite comparés intra- et inter-individuellement pour identifier des configurations types. L'analyse a été validée par un retour aux acteurs qui sont amenés à se prononcer sur la reconstitution par le chercheur des relations entre leurs unités d'activités (Durand, 2008).

La première élaboration de configurations types a été réalisée dans une perspective longitudinale afin d'identifier, pour chacun des individus, les processus d'évolution au long des trois années de formation. Il s'agit donc d'une perspective intra-individuelle sur les trois ans. La seconde élaboration se fait par stage, pour identifier comme sensibles, pour chacun des processus, des moments saillants et communs d'instabilité. Il s'agit d'une perspective inter-individuelle par année. Dans un troisième et un quatrième temps, la recherche de configurations types entre les évolutions intra-individuelles et la recherche d'évolutions types entre les configurations inter-individuelles permettra finalement de tirer les conclusions qui répondront à notre question de départ. La figure ci-dessous, qui schématise la méthodologie, met en évidence les deux axes d'analyse : l'axe horizontal des évolutions intra-individuelles et l'axe vertical des configurations inter-individuelles.

Figure 1. Schématisation de la méthodologie de notre recherche



UNE PREMIÈRE DIFFICULTÉ

Si la méthodologie décrite est relativement usuelle dans les recherches de type « cours d'action », la nécessité de documenter un observatoire sur les activités singulières de différents individus durant trois ans nous a obligés à concevoir une méthodologie qui permette une récolte de données systématisée.

En effet, lors des premières enquêtes exploratoires, nous avons filmé la même année trois étudiants différents, respectivement en stages S1, S2 et S3. Nous avons filmé depuis le début de la séance et réalisé les autoconfrontations à partir du début du film. L'objectif de cette étude était de vérifier s'il était possible de comparer les activités à des stages différents, en étant conscients qu'il ne serait pas possible d'analyser cela comme une continuité puisqu'il s'agissait d'étudiants différents. Cela s'est avéré peu fructueux.

La prise de vue ne commençant pas systématiquement à la même étape de la leçon, la nature de la documentation récoltée était trop disparate pour faire ressortir des configurations d'activités communes pertinentes. De plus, le temps consacré à l'autoconfrontation par les étudiants ne nous permettait pas de voir la totalité de la vidéo. Nous passons donc à côté de nombreux moments de classe qui auraient pu se révéler intéressants et le matériau que nous avons n'était pas assez homogène. Il fallait donc optimiser le temps de l'autoconfrontation en présentant des extraits pertinents et ciblés.

Les premières solutions envisagées ne nous ont pas paru adéquates. D'une part, nous aurions pu laisser les étudiants choisir le ou les extraits pour l'autoconfrontation. Ceux-ci auraient pu être le reflet de leurs préoccupations personnelles, mais nous n'aurions pas pu contrôler la systématisation de la récolte et nous serions revenus au point de départ. D'autre part, nous aurions pu sélectionner nous-mêmes les extraits, mais nous aurions privilégié nos préoccupations de chercheur et les vidéos n'auraient pas reflété les préoccupations des ESFI.

Nous avons donc opté pour un moyen terme : la convocation d'un référent extérieur qui, d'une part, permet un repérage systématique des moments emblématiques d'une séquence de cours et, d'autre part, a été construit sur la base des préoccupations d'enseignants à différents moments de leur carrière, y compris des novices : les processus de conduite de classe de Bourbao (2010).

UNE SOLUTION MÉTHODOLOGIQUE...

Bourbao (2010) définit ses processus de conduite de classe comme des étapes significatives d'une leçon. Ces étapes sont le reflet des « *logiques d'action (...) qui traduisent les préoccupations des maîtres* » (p.1). Elles sont au nombre de dix : accueil, ouverture de l'activité collective, enrôlement dans la tâche, passation de consignes, mise au travail, entretien de l'activité des élèves, clôture de l'activité des élèves, mise en commun, transitions et sortie de classe. Ces processus ont été élaborés sur la base de l'analyse de la pratique effective d'enseignants, menées au cours de milliers d'heures d'observation et de film, d'autoconfrontations et d'ateliers d'analyse de pratiques.

Dans le cadre de notre recherche, ces processus nous semblent pertinents car ils ont été élaborés avec des enseignants, experts comme novices, dans des situations de classes différentes en France et en Afrique. La

diversité des situations et le caractère novice de notre population nous semblait donc *a priori* pris en compte dans le texte. De plus, conçus dans une perspective interactionniste (Bourbao, 2010), les processus mettent en évidence la structure de la relation entre élèves et maître. Ce référent rencontre donc également notre approche orientée activité. Finalement, la volonté de l'auteur de « dépasser le caractère conjoncturel et singulier des situations (...) afin d'accéder à leur dimension générique » (p.8) nous porte à croire que la démarche peut être inversée pour notre étude.

Ainsi, si Bourbao utilise le singulier pour construire le générique, nous avons mobilisé le générique pour repérer des singuliers de la même nature. Ce travail s'est vu facilité par la liste des préoccupations des maîtres qui figurent dans l'article en regard des processus de conduite de classe. Ces préoccupations étant énoncées sous formes de gestes pratiques, il fallait repérer les gestes dans nos vidéos pour identifier le processus en question. Par exemple, pour le processus de transition, les préoccupations sont « (1) la clôture de la tâche en cours et le lancement de la transition, (2) les consignes spécifiques à la transition, (3) le rangement et la préparation du matériel, (...) » (p.8). Pour assurer sa validité, le repérage des processus a été réalisé par deux personnes séparément et les résultats ont été comparés. Les divergences d'opinion ont été discutées pour décision finale.

... QUI ENTRAÎNE DE NOUVELLES DIFFICULTÉS

Malgré nos précautions dans le choix du référent, nous n'avons pu que réduire le paradoxe évoqué dans l'introduction. En effet, l'analyse d'un matériau empirique au sujet de l'activité d'ESFI est-elle possible à partir de la modélisation de Bourbao (2010) ? La question mérite d'être débattue.

Si la participation d'enseignants novices dans l'élaboration des processus de conduite de classe assure une répartition qui ne fait pas la part belle qu'aux experts, ceux-ci n'en sont pas absents pour autant et ils ont certainement favorisé un déplacement des niveaux de préoccupation de Durand (1996) utilisés par Bourbao (2010, p.2). Ces niveaux sont, du plus élémentaire au plus élevé : l'ordre dans la classe, la participation des élèves, le travail des élèves, l'apprentissage et le développement. Bourbao place un niveau médian des préoccupations autour de la préoccupation du travail des élèves, suggérant que les niveaux inférieurs (ordre dans la classe et participation des élèves) sont des préoccupations moins prégnantes, même pour des enseignants novices. Ce positionnement est-il valable pour notre population ? Est-il permis d'extrapoler que ces préoccupations sont également dépassées chez les ESFI, en particulier ceux qui réalisent leur premier stage ? Probablement pas, si l'on considère que le S1 est leur première expérience d'enseignement et que, selon Saujat (2004), les techniques vouées à prendre et à tenir la classe sont prégnantes dans la mesure où reste forte la croyance qu'il faut d'abord instaurer un cadre avant de rendre possible l'apprentissage des élèves. De surcroît, les ESFI ne sont pas même encore des novices en fonction. On peut donc imaginer que cette croyance pourrait être renforcée.

Nous courons donc le risque d'écraser l'activité des ESFI en l'abordant de la sorte, plutôt que la rendre visible par la sélection des extraits qui, rappelons-le, s'est révélée nécessaire pour récolter et analyser les données. Nous envisageons principalement deux risques qui seront discutés ci-dessous : (1) pour des processus communs aux experts et aux ESFI, considérer par défaut l'activité des ESFI en référence à celle des experts et (2) ignorer des processus propres aux novices et transparents (Durand, 2008) pour les experts.

En effet, d'une part, la littérature définit généralement par défaut (ou en creux) l'activité des enseignants novices par rapport à celle des experts (Correa, Martínez-Arbelaiz, & Aberasturi-Apraiz, 2015 ; Fleming, 2014 ; Malo, 2011 ; Reynolds, 1992 ; Ria, 2001 ; Ulvik & Langørgen, 2012). Ainsi, les experts sont crédités de l'ensemble des connaissances et compétences professionnelles. « *À partir de ces dernières sont déduites par comparaison celles qui font défaut aux novices* » (Serres, 2006, p.26). Ainsi, en tant que formateur d'enseignants, la connaissance du champ et des attendus de formation auraient pu nous pousser à cette considération en creux.

D'autre part, « (...) les enseignants expérimentés disposent de répertoires de procédures qu'ils peuvent adopter sans recourir à une activité de conception perçue comme lourde et inutile. La situation est tout autre pour les enseignants débutants. Pour eux, la situation d'enseignement revêt un caractère de nouveauté et de singularité (...) » (Durand, 1996, p.88-89). Ces répertoires depuis longtemps intégrés et conceptualisés orientent inévitablement le regard. En mettant en évidence les processus experts, ils risquent de masquer d'autres processus peut-être caractéristiques de l'activité novice en tant qu'étape du développement professionnel et qui sont oubliés par les experts car rendus inopérants par des répertoires jugés plus efficaces.

DES PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES QUI NOUS ONT GUIDÉS

Conscients des difficultés explicités ci-dessus, il nous a donc fallu réaliser la récolte de données et les analyses en nous préservant des écueils qui auraient pu compromettre la validité écologique de notre étude. Nous avons donc opté pour un triple positionnement méthodologique. Le premier est dédié au chercheur : la suspension du jugement. Le deuxième est en lien avec le rapport à l'acteur étudié dans la recherche : le primat de l'intrinsèque. Le troisième est en lien avec les évolutions et les apprentissages de l'acteur : l'approche non déficitaire.

SUSPENSION DU JUGEMENT

D'abord, il nous a paru primordial de suspendre notre jugement (Vasilachis de Gialdino, 2012). Par suspension du jugement, nous n'entendons pas, à l'instar de Durand (2008), la suspension du jugement de l'acteur sur son activité afin de favoriser une remise en situation dynamique, mais bien, à l'instar de Ribau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé & Marc-Vergnes (2005), le fait de ne pas étudier le phénomène à partir de ses propres repères et normes : « *Cette mise entre parenthèses est la condition de rigueur de la méthode. Elle seule permet le dévoilement de la forme véritable du phénomène. Le chercheur doit être ouvert au phénomène, et par là même à l'expérience de l'autre* » (2005, p.4).

Cependant, Gadamer (1991, cité par Vasilachis de Gialdino, 2012, p.165) nuance le propos : « *quand on écoute quelqu'un ou quand on entreprend une lecture, ce n'est pas nécessaire d'oublier toutes les opinions préalables sur le contenu, ou toutes les positions propres. Ce qu'on exige est de rester ouvert à l'opinion de l'autre, ou à celle du texte. Celui qui veut comprendre un texte doit être, en principe, disposé à « se laisser dire » quelque chose par lui* ».

De ce fait, un état d'ouverture préalable, renforcé par, d'une part, la conscience de la difficulté qui serait la nôtre d'adopter une position neutre, et, d'autre part et surtout, la connaissance de la future validation de nos

analyses par retour à l'acteur interrogé (Mukamurera & al., 2006) nous ont préservés de cet écueil. En effet, le retour que l'acteur a fourni sur nos analyses nous a servi de guide pour ne pas trahir son discours.

LE PRIMAT DE L'INTRINSÈQUE

Selon Theureau (2004b), la conséquence des postulats sur l'activité (définis dans le point dédié au cadre théorique) est que pour comprendre les phénomènes en jeu dans le monde perçu par l'acteur, il faut s'appuyer prioritairement sur son avis propre. C'est ce qu'il nomme le primat de l'intrinsèque. Ce primat de l'intrinsèque permet d'« accéder aux significations de l'acteur et aux mécanismes de construction/mobilisation de ces significations » (Trohel & Guérin, 2008, p.2).

Le primat de l'intrinsèque repose aussi sur le postulat que l'acteur ne tient pas compte de tous les éléments qui composent l'environnement dans lequel et avec lequel il agit, mais seulement de ceux qui lui semblent pertinents. Il n'agit pas dans un monde objectif (Trohel & Guérin, 2008). Ainsi, l'activité est conçue comme l'engendrement dynamique des significations qui émergent de la relation qu'il entretient, de son point de vue, avec le milieu dans lequel il évolue (Durand, Saury & Sève, 2006 ; Van der Maren & Yvon, 2009 ; Theureau, 2002).

Néanmoins, Durand (2008), lorsqu'il développe la méthodologie de l'observatoire du cours d'action qu'il mène pour sa recherche, souligne que « pendant l'enquête, le degré de contrôle recherché de l'articulation entre activités de l'analyste et du professionnel est autant que possible spécifié et maintenu. Cela implique, selon les projets, de formaliser, contrôler ou exploiter (...) les adressages clandestins de leur action, c'est-à-dire les contaminations de l'enquête par les composants visant à satisfaire des objectifs, intérêts et curiosités étrangers au contrat¹ » (p.79).

Dans le cadre de notre étude, nous tenons donc *a priori* pour vrai ce qui nous est livré par l'ESFI dans le cadre de l'autoconfrontation, en dehors de ce qu'une observation plus objective des vidéos pourrait révéler, tout en visant à satisfaire nos objectifs et intérêts. Parmi ceux-ci, nous comptons sur l'homogénéisation de la récolte de données pour faciliter le repérage de configuration type sur notre corpus.

APPROCHE NON DÉFICITAIRE

L'approche non déficitaire (Malo, 2006, 2011) part du postulat que le stagiaire en enseignement possède, dès le début de son parcours de formation, des schèmes de compréhension et d'action qui lui permettent d'agir dans la classe. Les corollaires de ce postulat sont que l'action d'enseignement de l'ESFI peut être considérée comme pertinente de son point de vue (il a une raison d'agir de la manière dont il agit, même si elle semble peu pertinente aux yeux d'un expert) et que le développement professionnel a pour terreau ces schèmes de compréhension et d'action. La formation peut donc être considérée comme un développement d'un déjà-là et non comme une action extérieure qui vise à combler le déficit entre le niveau de maîtrise des compétences de l'ESFI et celui d'un expert.

¹ Par contrat, Durand entend ici la contractualisation des modalités de la coopération entre acteur et chercheur.

Selon cette approche, il conviendrait plutôt de laisser à l'ESFI le choix des séquences. Néanmoins, dans son étude de 2006, Malo, quand elle traite des places respectives des voix du chercheur et de l'acteur au moment de canaliser le sens, est plus nuancée. Si elle soutient que ce sont les stagiaires qui ont choisi, en cours de stage, les problèmes sur lesquels ils voulaient réfléchir, elle n'en concède pas moins que, au moment de cibler les objets à analyser, « *une canalisation de sens, une catégorie du chercheur est déjà présente en termes de thématisation de l'expérience d'apprentissage des acteurs* » (p.74) puisqu'elle a demandé de cibler des problèmes qui « *devaient concerner, de façon plus ou moins directe, des problèmes de gestion de classe* » (p.74).

Ce ciblage est-il anodin si, comme nous l'avons souligné plus haut, la gestion de classe se révèle une difficulté et une préoccupation majeure de l'activité des novices ? Peut-être est-ce ce point qui génère le plus de moments d'instabilité dans le développement des jeunes enseignants et que cet angle d'attaque semblait le plus pertinent pour produire des résultats marqués.

A l'instar de Malo, nous avons fait le choix d'une méthodologie. Nous avons donc défini des balises de recherche sous la forme des processus de conduite de classe de Bourbao. Ainsi, nous pensons gagner en systématisation ce que nous perdons en choix des moments visés. Par contre, soulignons qu'à l'intérieur des processus, le choix des thématiques à aborder reste libre pour l'ESFI. Ainsi, des thématiques aussi variées que l'organisation tabulaire, la préparation, l'énoncé de consignes, la calligraphie, le rangement du matériel, l'enthousiasme des enfants ou le bruit ont émergé.

DES OBSTACLES QUI SE RÉVÈLENT FRUCTUEUX

Ci-dessous, nous exposons les plus-values que notre méthodologie a pu mettre à jour. Celles-ci ont été rendues possibles par l'entretien d'autoconfrontation, bien sûr, mais aussi par le triple positionnement que nous avons pris en tant que chercheur et le rapport au référent expert. Les effets de contraste, à l'intérieur des processus ou avec le matériau qui ne s'accordent pas avec les processus, ont mis à jour des manières de faire propres aux ESFI dont nous ne savons pas si elles auraient pu être mises en évidence de la sorte sans la convocation des processus de conduite de classe. Les exemples de découvertes ci-dessous sont repris d'une étude de cas portant sur un étudiant, S, en deuxième année de formation (Blondeau & Van Nieuwenhoven, soumis).

ÉMERGENCE D'UN MONDE NOVICE PAR LA SUSPENSION DU JUGEMENT EXPERT

Comme souligné plus haut, en suspendant notre jugement d'expert lors de la présentation des extraits vidéo portant sur un processus, nous avons pu accéder grâce à l'autoconfrontation à l'évolution de la relation entre S et l'environnement qui était le sien, de son point de vue.

L'exemple que nous ciblons ici, à titre d'illustration, porte sur un moment de transition (au sens de Bourbao, 2010) entre deux cours durant le S1. Cet extrait dure vingt-cinq secondes. S n'y prend la parole qu'une fois pour dire : « *Allez, maintenant, on range, on va commencer l'art plastique* ». Sur le film, les enfants commencent lentement à ranger leurs affaires et à parler entre eux. S va chercher quelque chose sur son bureau et enchaîne rapidement sans laisser les enfants terminer le rangement.

Confronté à cet extrait, S ne dit rien d'autre que : « *Euh transition, on a clôturé une activité euh lotto et on se lance dans l'art plastique* » (B1L98). S'il prononce effectivement le mot transition, tout laisse à penser qu'il n'a pas conscience de ce que ce mot signifie pour les experts. Présenté lors d'une formation sur l'accompagnement des stagiaires, les formateurs d'enseignants ont généralement trouvé ce moment trop ténu, peu marqué. Pour des experts, un espace symbolique et/ou organisationnel aurait semblé nécessaire, avec des consignes, un temps de rangement, la préparation du matériel pour le cours suivant, un contrôle des élèves... Chez S, il n'y a tout simplement pas de transition.

Cet extrait nous révèle deux choses. D'abord, du point de vue des actions de l'ESFI, en taisant ce que nous voyons, nous mettons à jour que ce que nous considérons comme un problème n'en est peut-être pas un pour l'ESFI car il n'a même pas conscience que cela pourrait en être un. L'émergence de notre monde d'experts, par l'observation extrinsèque, ne rencontre peut-être pas le sien, intrinsèque. Manifestement, dans son activité et dans son discours sur son activité, il ne perçoit pas la nécessité des opérations qu'un expert jugerait importantes dans ce processus de conduite de classe. C'est un problème qui lui est étranger. Sa réalité est expliquée « en plein » pour lui, alors qu'elle nous apparaît en creux. Nous verrons plus bas qu'il n'en sera pas toujours ainsi. Pour répondre à nos questions sur le développement des compétences en classe de stage, le repérage d'un moment non signifiant à un moment de son apprentissage se révélera précieux.

Ensuite, en termes de préoccupations, celles d'experts porteraient plutôt, selon Bourbao (2010), majoritairement sur des aspects d'organisation de la classe et du matériel et, dans une moindre mesure, sur l'aménagement d'une pause, d'une détente ou d'une tâche intermédiaire pour apaiser les élèves. Or, dans son esprit, il passe d'une activité ludique d'exercice de conjugaison sous forme de jeu collectif à une activité d'arts plastiques, deux activités propres à engager les enfants facilement dans une tâche. Il apparaît dans son autoconfrontation que, loin de nos considérations, l'ESFI a pour préoccupation principale, à ce moment-là, de conserver le dynamisme et l'enthousiasme des enfants. La transition se réduit donc à sa plus simple expression. Où nous pensons rupture, il pense continuité. Encore une fois, en taisant nos préoccupations, nous laissons émerger son activité de novice, cette fois dans la dimension non observable de ses préoccupations.

ÉMERGENCE DES PROCESSUS NOVICES PAR CONTRASTE AVEC LES PROCESSUS EXPERTS

L'observatoire guidé par le référent expert permet de mettre à jour des réalités de débutants par contraste. En effet, une fois que les réalités d'experts ont été pointées, l'analyse du matériau résiduel, peu pertinent à notre regard à première vue, peut révéler des éléments qui nous étaient transparents jusqu'ici, alors qu'ils sont bien existants pour l'ESFI. Par ailleurs, selon le même principe, notre analyse fait apparaître des absences, des processus qui ne figurent pas (encore) dans le répertoire du stagiaire. Ainsi, si dans le point précédent, nous traitons des processus attendus qui n'apparaissent pas, dans cette partie, nous mettons la focale sur des processus que nous n'attendions pas et qui apparaissent.

Dans le cas de S au S1, une partie de la leçon résiste au repérage des moments emblématiques de la conduite de classe. Une fois que nous avons repéré divers processus dans le film, il nous reste une partie du film qui ne correspond pas bien à ce que nous cherchions. Or, elle existe dans le cours et, selon le principe de l'approche non déficitaire, nous devons considérer qu'elle n'est pas étrangère au monde de S.

Qu'y voyons-nous et quelles sont les considérations de S à son sujet ?

Dans cette séquence, S vient de finir les exercices ludiques de conjugaison et commence son activité d'arts plastiques. L'objectif de l'activité, selon lui, est de « *travailler avec eux sur Vasarely et (...) sur un détournement de forme d'animal préhistorique avec une technique de droites* » (B1L112). Nous assistons à un épisode de quinze minutes dans lequel S demande aux enfants d'expliquer ce qu'ils ont fait lors d'une sortie de classe dans un site de reconstitution préhistorique, présente des œuvres de Vasarely, organise un dialogue/questions-réponses sur les œuvres, pointe lui-même des éléments caractéristiques des œuvres, annonce un objectif, donne une ou deux consignes, gère plus ou moins les interventions spontanées et divergentes des enfants.

Du point de vue de la grille de Bourbao (2010), cet extrait ne correspond réellement à rien et regroupe des éléments caractéristiques de plusieurs processus, entrecoupés d'autres, dans le désordre le plus complet et sur un rythme syncopé. À l'observation, les objectifs de ce moment sont difficilement cernables. Lors du repérage, cette portion de la vidéo a posé des problèmes aux deux codeurs qui ne sont pas arrivés à identifier clairement un des processus de conduite de classe.

Du point de vue de S, par contre, les choses semblent plus claires. L'analyse du verbatim de son autoconfrontation laisse apparaître des objectifs clairs, des préoccupations d'un niveau déjà avancé pour un étudiant de première année (une même matière abordée dans différents cours, la volonté de générer des interactions, amener un nouvel apprentissage sur une forme d'art) et une certaine satisfaction, nuancée toutefois de la prise de conscience d'un désordre naissant qui nécessiterait une mise en activité des enfants.

En conclusion, si cet extrait ne correspond pas à ce que nous attendions découvrir, l'analyse de ce matériau résiduel inclassable nous révèle des dimensions propres à l'activité d'un novice, en dehors d'une grille de lecture experte.

DES ÉPISODES DISJOINTS QUI RÉVÈLENT DEUX OBJETS

Finalement, le carottage de l'expérience à divers moments du cursus, entre lesquels nous postulons une cohérence en référence au cours de vie relatif à une pratique (Theureau, 2010), met à jour deux éléments : d'une part, l'étude sur des empan temporels longs montre qu'un objet non signifiant à un moment donné peut le devenir plus tard. De même, le discours sur l'émergence de cet élément nouvellement signifiant éclaire le processus qui l'a fait émerger, même si celui-ci ne nous est pas accessible en observation.

Dans son S2, sur la question des transitions, S se révèle beaucoup plus efficace. Ses préoccupations ont bougé. Il est plus soucieux de la question de l'organisation (consignes, matériel...) et de la nécessité d'éviter le « flottement » qu'il considère générateur de désordre. La mise en évidence d'un processus non pertinent pour S au S1 nous permet de mettre en exergue sa pertinence perçue au S2 et de mieux cerner le développement professionnel entre les deux stages.

De plus, S nous livre que « *la vraie gestion d'une transition de cours, on se l'apprend au premier stage de deuxième, (...) moi je l'ai vraiment vécu brutalement (...) ça part en sucette parce qu'ils sentent qu'il y a du flottement* » (B2L784). En soulignant ce phénomène dans son autoconfrontation, il nous éclaire sur le processus qui a vu naître l'aspect signifiant de ce processus à ses yeux.

CONCLUSIONS

Dans cet article, nous avons commencé par expliquer les objectifs de notre recherche et la méthodologie qui en découle. Si celle-ci semble dans un premier temps assez classique, nous avons souligné la nécessité de récolter un matériau stable, assez large sur une période longue de trois ans, et dans des circonstances assez variées.

Pour résoudre ce problème, nous avons expliqué comment notre choix s'est porté sur la grille de Bourbao (2010) pour homogénéiser notre récolte et notre traitement de données. Nous avons également défini en quoi cette utilisation nous mettait face au paradoxe d'analyser une activité débutante avec un référent expert.

Dans notre recherche, nous avons pris le parti d'assumer ce paradoxe. Si nous étions conscients du bénéfice engendré en termes de production d'une documentation systématique sur des corpus volumineux, nous n'en étions pas moins conscients des difficultés méthodologiques que cela engendrerait. Nous avons donc convoqué une série de balises méthodologiques afin de nous en prémunir : la suspension du jugement du chercheur, le primat de l'intrinsèque et l'approche non-déficitaire. L'analyse de ces balises a par ailleurs révélé que la méthodologie voulue la plus neutre possible reste poreuse à la présence du chercheur et de ses objectifs.

Si les bénéfices attendus de l'utilisation de la grille de Bourbao ont été rencontrés en termes de documentation systématique de l'observatoire, nous avons également récolté des bénéfices moins attendus dont l'émergence nous semble liée au contraste généré par le choc entre activité novice et grille de lecture experte.

Ainsi, et en conclusion, nous avons pu mettre en évidence différents types d'éléments en référence à l'activité experte : (1) les processus que nous attendions et qui figurent effectivement chez le novice ; (2) les processus que nous nous attendions à trouver et qui ne figurent pas dans l'activité novice (par exemple, la transition au S1 chez S) ; (3) des processus que nous n'attendions pas et que nous découvrons comme propres au novice (ce qui résiste à la grille et qui nous fournit des informations sur l'activité propre de S) ; (4) des processus qui n'existaient pas à un moment et qui apparaissent ultérieurement (la transition qui prend une dimension importante au S2 et qui éclaire le développement professionnel de S) et (5) des processus qui surviennent entre les épisodes autoconfrontés et qui nous sont révélés par le novice comme déclencheurs d'un développement que nous percevons à l'autoconfrontation qui suit l'événement qui l'a vu naître.

En termes de recherche, et en particulier la nôtre, nous pouvons considérer que, même si le recours à l'activité experte aurait pu sembler a priori un obstacle, elle nous a permis d'homogénéiser la récolte de données sur des volumes importants et des empan temporels longs. De plus, elle a aussi permis de révéler des dimensions de l'activité étudiante par contraste, et également des logiques d'expertisation qui nous auraient probablement échappé puisqu'absentes au début du développement professionnel. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M., et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42(1), 99–117.
- Bikorindagara, R., & Paquay, L. (2006). Les représentations de la formation en alternance des enseignants chez les acteurs de la formation du Burundi. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 43(2), 271.
- Blondeau, M. (2018). L'autoconfrontation de vidéos pour accompagner l'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants. Dans Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S., & Beusaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Louvain-la-Neuve : PUL.
- Blondeau, M., & Van Nieuwenhoven, C. (soumis). Développement professionnel d'un enseignant stagiaire en formation initiale d'instituteur primaire : une étude de cas sur les moments de transition.
- Bourbao, M. (2010). Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ? *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*.
- Correa, J.M., Martínez-Arbelaiz, A., & Abarasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice, *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education & Didactique*, 3(2), 97-121.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation. Cadres théoriques, méthodes et conception. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et Ruano-Borbalan, J.C. (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris: PUF.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. Dans J.M. Barbier et M. Durand (Eds.), *Les rapports sujets-activités-environnements. Approches transverses* (pp.61-83). Paris : Presses Universitaires de France.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? L'ergonomie et ses principes. Dans F. Daniellou, *Débats épistémologiques* (pp.103-139). Toulouse : Octarès.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (sous la direction de). (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-laurent, Québec : ERPI.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 20-40.

- Malo, A. (2006). La construction de sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2).
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237–255.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Muller, A. (2017). Peirce : de la continuité temporelle à la continuité phénoménologique. Dans J.-M. Barbier & M. Durand (éd.), *Encyclopédie d'analyse des activités*. Presses Universitaires de France.
- Peirce, C.S. (1998). Une conjecture pour trouver le nom de l'énigme. *Philosophie* 58. 3-13.
- Reynolds, A. (1992). What is the Competent Beginning Teaching ? A Review of the Litterature. *Review of Education Research*, 62(1). 1-35.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Éducation Physique et Sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat STAPS sous la responsabilité de Marc Durand. Université de Montpellier 1.
- Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. Dans A. van Zanten, *Dictionnaire de l'Éducation* (p. 282-284). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ribau, C., Lasry, J.-C., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C., & Marc-Vergnes, J.-P. (2005). La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, 81, 21-27.
- Rix, G., & Lièvre, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. Repéré à <http://afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf>
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 1, 97-106.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. Dans Barbier, J.M. (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp.171-211). Paris : Presses Universitaires de France.
- Theureau, J. (2004a). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2004b). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française, *@activités*, 1(2), 11-25. <http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf>, page consultée le 12 septembre

- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Trohel, J., & Guérin, J. (2008). Analyse ergonomique située de l'activité des élèves et des enseignants en classe. Illustration en cours d'EPS. *Acte du colloque international Efficacité et équité en éducation*.
- Van der Maren, J.-M., & Yvon, F. (2008). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, HS n°7*, 42-63.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). Interprétation dans la recherche qualitative, problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187.
- Viau-Guay, A. (2010). Le cadre sémiologique du cours d'action : des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante. Dans Yvon, F et Saussez, F. (Éds.) *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 117-140.