

**ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION
INITIALE DES ENSEIGNANTS : MISE AU POINT D'UNE METHODOLOGIE ET
PREMIERS RESULTATS**

Jacqueline Beckers, Charlène Leroy

Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Département Éducation et Formation
Professionnalisation en Éducation: Recherche et Formation
5, Boulevard du Rectorat (B32)
4000, LIÈGE
Jacqueline.Beckers@ulg.ac.be
Charlene.Leroy@ulg.ac.be

Mots-clés : enseignants débutants, autoconfrontation, réflexivité, développement des compétences, construction identitaire

Résumé La communication porte sur la création d'un dispositif de formation destiné à de futurs enseignants (FE) du secondaire supérieur en psychologie et sciences de l'éducation visant à amorcer le développement de leurs compétences professionnelles et de leur construction identitaire comme enseignant. Elle sera plus particulièrement centrée sur des préoccupations d'ordre méthodologiques liées à la mise en place de moments d'auto-confrontations des FE aux traces vidéoscopées de leurs pratiques enseignantes susceptibles de développer leur réflexivité. Le corpus analysé est constitué des enregistrements vidéo de 10 FE à deux ou trois reprises (lors des stages) ainsi que des enregistrements audio des entretiens d'autoconfrontations.

1. Introduction

La recherche décrite s'inscrit au sein d'un projet interuniversitaire (Facultés Notre-Dame de la Paix de Namur, Université de Liège et Université de Mons) financé par le Fonds National de la Recherche Scientifique. L'objectif est de déterminer des indicateurs d'efficacité de dispositifs de formation permettant le développement de compétences et de l'identité professionnelles auprès de futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur.

Cet article se base sur les données récoltées à l'Université de Liège auprès des futurs agrégés du secondaire supérieur¹ en psychologie et sciences de l'éducation. Ceux-ci sont amenés à enseigner dans les sections « sciences humaines » de l'enseignement général mais aussi dans l'enseignement qualifiant technique et professionnel du secteur « service aux personnes » préparant à des métiers où l'interaction humaine avec des publics souvent fragiles ou fragilisés est essentielle.

¹ En Communauté française de Belgique, seuls les enseignants du secondaire supérieur (élèves de 15 à 18 ans) sont formés à l'université qui leur assure une formation scientifique dans une discipline donnée et une formation professionnalisante d'enseignant leur conférant le titre d'« agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) ». Cette dernière formation comporte seulement 30 ECTS incluant des observations et 40 h de stage en responsabilité dans des classes sous la supervision du titulaire. Le décret du 8 février 2001 (Moniteur Belge du 22 février 2001) prescrit l'organisation de cette formation conduisant à l'AESS ; il met en avant l'importance d'amener chaque étudiant à se construire une identité professionnelle positive et à développer treize compétences professionnelles dont la treizième souligne la nécessité d'être capable de « porter un regard réflexif sur sa pratique [...] ».

La préparation à un métier difficile dans les conditions peu favorables en temps et en moyens rapidement évoquées dans la note 1 a notamment incité les formateurs² à articuler étroitement la formation didactique aux stages et à se centrer sur les activités telles qu'elles sont vécues par les FE. La communication sera centrée sur un des dispositifs de cette formation didactique : les entretiens avec les FE en suivi de stage. Ce dispositif contribue à identifier les contenus et démarches de formation efficaces et à permettre aux FE d'analyser leur propre activité ; il s'inscrit, comme toute cette formation dans une démarche de Didactique Professionnelle³ (Pastré, 2002).

Depuis l'année académique 2009-2010, les FE sont filmés à l'occasion de chacun de leurs trois stages par un chercheur qui ne fait pas partie de l'équipe de formation et ne participe nullement à l'évaluation certificative des FE. Celui-ci les accompagne individuellement, le plus rapidement possible après la leçon filmée, dans une démarche d'autoconfrontation (Theureau, 2000) inspirée des principes de la supervision réflexive (Schön, 1988) et enrichie des apports de Vermersch (1994, 2004) et de Clot (Amigues, Faïta, & Saujat, 2004; Faïta et Vieira, 2003 ; Clot et al. 2001). Les objectifs prioritaires de ce dispositif sont doubles.

- Développer la réflexivité des futurs enseignants (FE) en les aidant à prendre conscience de leurs comportements, leurs attentes, leurs processus de pensée dans l'action, à donner du sens à leur activité, à l'évaluer sur la base d'éléments objectifs d'observation, bref, à s'auto-informer dans le contexte complexe et singulier de l'action.
- Favoriser le transfert des apprentissages en les aidant à se construire des concepts pragmatiques ajustés à leurs préoccupations et niveaux de développement.

Les résultats proposés dans cet article sont le fruit de la première année d'une recherche étalée sur trois ans. Cette première année, exploratoire, s'est centrée sur des préoccupations essentiellement méthodologiques. Sur la base de la littérature, des expérimentations ont été menées pour élaborer un dispositif d'entretien d'autoconfrontation susceptible de répondre au mieux aux objectifs de formation et de recherche. Il sera décrit dans le présent article. Les premières analyses de contenus des entretiens qui ont permis d'affiner les hypothèses à propos des préoccupations des FE dans l'action et de leur manière de gérer celle-ci seront également détaillées.

2. Fondements théoriques

Se fondant sur les principes de la supervision réflexive de Schön le chercheur qui gère les entretiens d'autoconfrontation n'adopte pas un positionnement d'expert (Beckers, 2007, p.235), il accompagne plutôt le FE dans ses premières expériences professionnelles en l'aidant à « établir une distance avec la situation vécue en cherchant à étendre le savoir à d'autres situations et en prenant aussi du recul par rapport à son fonctionnement dans la situation » (Donnay et Charlier 2006, p.67-72 cité par Beckers, 2007, p.127).

La démarche de Theureau qui nous a en partie inspirées se fonde sur une approche enactive empruntée à Varela (1989) et repose sur le postulat du « couplage structurel » entre l'acteur et sa situation. Transposé à la formation initiale des enseignants, le concept de « couplage structurel » rend compte du fait que l'enseignant débutant ne cesse d'apprendre de ses propres activités en interaction avec un contexte singulier et d'évoluer au fur et à mesure de celles-ci par l'identification des similitudes et divergences entre ses expériences (Leblanc et al., 2008 ; Ria et al. 2004). Dès lors, des dispositifs de formation peuvent tirer parti de l'expérience des stagiaires pour ancrer et formaliser les apprentissages.

² Un des auteurs de ce texte est responsable de la formation didactique de ces étudiants, incluant la préparation et la supervision de stage (15 ECTS au total sur les 30 que compte le programme général de formation).

³ Selon Pastré (2002, p.10) : « en didactique professionnelle, l'analyse du travail répond à un double objectif : construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence ; mais aussi utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences ».

Méthodologiquement, il ne suffit pas d'observer l'activité pour l'étudier pleinement : « les mécanismes de production de l'activité ne sont pas directement observables » (Clot, 1999 cité par Rix et Lièvre, 2005, p.3). L'activité d'un professionnel est « un objet d'étude à double face, l'une publique comportementale et observable et l'autre privée non observable » (Vermersch, 2004 cité par Rix et Lièvre 2005, p.3) l'acteur peut avoir accès à cette partie de son activité (« conscience pré-réflexive ») en commentant ce qui est significatif pour lui sur la base du contexte précis de l'activité à laquelle il fait référence (Theureau, 2004, 2006). En somme, l'entretien d'autoconfrontation est une méthodologie privilégiée qui guide le professionnel dans une verbalisation a posteriori de l'action tout en l'aidant à dépasser la « recomposition normative et/ou fabulatrice » (Theureau, 1992 cité par Rix et Lièvre, 2005, p.4). En effet, une verbalisation simultanée à l'action n'est pas pertinente car elle risque de dénaturer l'activité et d'occasionner une surcharge cognitive ingérable pour le FE.

Lors de l'entretien, on tente d'appréhender le « point de vue de la dynamique interne de l'acteur » au cours de son activité (Theureau, 2000 cité par Rix & Lièvre, 2005, p.3). Le FE est confronté à sa propre expérience et conserve le choix des extraits abordés (il décide quand il veut interrompre la vidéo et apporter un commentaire). Toutefois, l'activité ne peut être pleinement appréhendée par l'intermédiaire du discours car elle « contient une part sensible de savoir-faire non conscient » (Armenoult, 2005, p.3) et elle « existe indépendamment de l'échange, dans l'histoire corporelle et psychique du sujet » (Clot, 1999 cité par Rix et Lièvre, 2005, p.4).

Pour parvenir à expliciter sa pensée dans l'action et ensuite l'analyser, une série de conditions doivent être réunies au cours de l'entretien. Tout d'abord, le FE a besoin qu'on lui fournisse des traces de son activité telle qu'elle s'est déroulée et dénuées d'interprétations. Les traces vidéoscopées remplissent mieux cette condition que des données d'observation (prise de notes, schémas) récoltées par un chercheur qui a davantage l'occasion d'interposer son propre filtre. Ensuite, le chercheur doit être un guide « externe à une relation hiérarchique » (Archenoult, 2002, p.3) afin d'éviter les comportements défensifs et/ou un phénomène de désirabilité sociale, discours d'autojustification plutôt qu'un discours sur l'expérience propre. Finalement, l'entretien nécessite le « passage d'un agir à une activité langagière » (Rix et Lièvre, 2005, p.4). Celui-ci « n'est ni direct, ni facile, ni immédiat, ni spontané » (Vermersch, 1999, p.13), le novice a besoin d'être accompagné par un tiers pour l'aider à passer de l'acte à sa verbalisation afin de mettre à jour « des savoirs en acte, pré-réfléchis, n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience [...] » par une description détaillée de l'activité (Vermersch, 1994, p.86). Vermersch parle de conscientiser ses connaissances pré-réfléchies.

3. Hypothèses spécifiques à la recherche exploratoire

Les occasions de réflexion en situation d'entretien d'autoconfrontation permettent au FE :

1. d'entrer dans une démarche d'explicitation de sa pensée dans l'action ;
2. de se laisser surprendre par sa propre action et de l'analyser en vue de réguler ses actions futures.

Les hypothèses (1) et (2) impliquent d'accompagner le FE. Ainsi, l'observable mis à disposition du FE sert à alimenter une réflexion partagée (entre un FE et un chercheur) visant : (a) la description de l'action, (b) la description de la pensée dans l'action, (c) la description des informations perçues grâce à la vidéo qui n'avaient pas été identifiées dans l'action (d) l'analyse de l'activité (l'action et la pensée dans l'action) ainsi mise-à-jour, et (e) la recherche d'alternatives.

3. Si (1) et (2) sont confirmées alors la méthodologie d'autoconfrontation permet au FE de mettre à jour des configurations de préoccupations qu'il éprouve dans l'action et pendant l'analyse de l'action.
4. Si (1) et (2) sont confirmées alors la réflexion partagée entre un FE et un chercheur ou formateur en situation d'autoconfrontation contribue au développement de concepts pragmatiques intégrés par le FE.

4. Résultats

Les analyses des entretiens sont inspirées du cadre « sémio-logique » d'analyse des cours d'action au travers des composantes des signes hexadiques définies par Theureau (1992, 2002). Au cours de l'entretien, lorsqu'il est invité à commenter son action, le FE segmente son activité en « unités d'activité significatives » (Theureau, 1992). Chaque unité significative représente un signe à 6 composantes : « l'unité élémentaire, le representamen, l'engagement, l'actualité potentielle, le référentiel et l'interprétant » (Theureau, 1992, 2002). Chaque composante peut être identifiée et étudiée sur la base des commentaires du FE durant l'entretien. Dans cet article, les composantes suivantes seront particulièrement envisagées : representamen, préoccupation, référentiel et interprétant.

Nous précisons ici notre propre acception des composantes des signes hexadiques ; elle est inspirée de Theureau mais également des travaux de recherche de Durand.

L'unité élémentaire de l'activité de l'enseignant correspond à l'extrait que le FE décide de commenter, il désigne une fraction de son activité significative pour lui.

- Le representamen regroupe les informations liées à la perception qui sont prises en considération par le FE : ce qu'il fait, ce que font les élèves, le contexte, le matériel etc.
- Les préoccupations concernent les intérêt(s) et inquiétude(s) du FE en fonction de son histoire et en lien étroit avec l'extrait commenté.
- L'actualité potentielle se réfère aux attentes du FE compte tenu des informations qu'il a captées dans la situation et de ses préoccupations.
- Le référentiel reprend les concepts pragmatiques déjà intégrés par le FE qui peuvent orienter son activité compte tenu des informations qu'il a perçues et de ses préoccupations.
- L'interprétant regroupe les concepts pragmatiques que le FE est en train de construire sur la base de l'activité à laquelle il fait référence ; « l'interprétant rend compte du fait que toute activité s'accompagne d'un apprentissage » (Ria et al. 2004, p. 539 ; Theureau, 1992; Vygotski, 1997).

L'appropriation des différentes composantes a permis au chercheur de définir les questions à poser au FE au cours de l'entretien. Elles permettent d'identifier la dynamique interne de l'individu et d'en saisir les éléments significatifs. Elles constituent aussi un guide pour aider les FE à expliciter leur pensée. Cependant, l'entretien est une réalité dynamique, les questions ne sont pas posées de manière mécanique mais, adaptées aux différents contextes, elles accompagnent la réflexion du FE.

4.1 Analyse des discours des FE suite aux interruptions de la vidéo

Lors de l'entretien, le FE décide lui-même d'interrompre la vidéo et de soumettre l'extrait à la réflexion. Les premiers mots qu'il prononce à ce moment sont déterminants: ils expriment ce qui fait sens à ses yeux et comment il l'appréhende. L'analyse de ces moments spécifiques ont permis de dégager trois types d'interruptions :

1. Les interruptions qui correspondent à une satisfaction ou insatisfaction spécifique dont le FE est conscient et dont la vidéo lui donne un exemple qu'il peut commenter.

Les plus récurrentes concernent la gestion de la discipline et de l'ordre, l'expression orale et non verbale du FE, la clarté de ses explications, la prise en considération et l'intégration dans le propos des représentations, idées et expériences des élèves.

« Et alors là je trouve que ce n'est pas mal parce qu'il y en a un qui sort son GSM et je lui dis calmement et je suis même poli à la fin je dis « merci » et il le range et ça ne crée pas le conflit alors que si quelqu'un s'était énervé, à mon avis, avec cet élève-là, il serait entré en conflit et, à mon avis, c'est la raison pour laquelle certains professeurs ont de gros problèmes avec cette

classe-là et pourtant ce n'était pas si terrible que ça, mais ils vont tous être convoqués chez le directeur parce qu'il y a beaucoup de profs qui n'arrivent pas à donner cours tellement c'est bruyant, tellement ils n'écoutent pas. »

Figure 1 : Verbatim illustrant le premier type de commentaire

Souvent, le FE porte un jugement sur son action en recourant à différents arguments issus de la vidéo ou plus généraux. Le chercheur aide alors le FE à décrire finement l'action grâce aux composantes des signes hexadiques. Ici, il est plus compliqué d'accéder à la pensée dans l'action du FE, néanmoins s'il met en avant des événements dont il n'avait pas conscience lors de l'activité, il est dans certains cas possible d'accéder à sa pensée dans l'action par cette voie

Chercheur : « tu n'avais pas remarqué que les élèves réfléchissaient à ce moment là, à quoi pensais-tu à ce moment précis justement ? ».

FE : « Je réfléchis à la réponse alors dès que j'ai trouvé comment expliquer et ben j'explique ».

Figure 2 : Verbatim illustrant l'intérêt de prendre en considération les informations non perçues par le FE dans l'action au cours de l'entretien

2. Les interruptions qui correspondent à des moments où le FE se laisse surprendre par son image, comme s'il prenait conscience de certains événements qu'il n'avait pas captés au cours de son action. Ce résultat rejoint donc l'hypothèse 2.

FE : « Là, je m'arrête ça ressort, je ne pensais pas que c'était le cas, enfin je me doutais on m'avait fait la remarque mais bon là c'est flagrant. »

Chercheur : « Qu'est-ce qui est flagrant sur cet extrait ? »

FE : « Je ne laisse pas assez le temps pour répondre aux élèves et après même pas vingt secondes, je me réponds un peu à moi-même. Moi, ce que j'attends à ce moment-là, c'est que eux me répondent sur ce qu'ils ont retenu sur ce qui s'était passé deux jours avant parce qu'on avait fait beaucoup d'exercices, on n'avait pas vraiment fait de la théorie. 'est une question de temps, je me dis : je ne vais pas leur laisser dix minutes pour réfléchir, faut pas rester là comme ça. »

Figure 3 : Verbatim illustrant le second type de commentaire

Tout se passe comme si l'entretien constituait une nouvelle expérience à part entière durant laquelle émergent de nouvelles préoccupations et représentations qui peuvent être différents de ceux vécus dans l'action. Lorsqu'il commente son action, le FE n'explicite pas toujours d'emblée s'il évoque sa pensée dans l'action ou sa pensée pendant l'entretien d'autoconfrontation. Ici, le chercheur peut plus aisément aider le FE à décrire sa pensée dans l'action en l'aidant à différencier ce dont il avait conscience dans l'action et ce qu'il a découvert grâce à la vidéo. En effet, en mettant en évidence ses préoccupations dans l'action, le FE parvient à comprendre ce qui lui avait échappé et qu'il peut observer grâce à la vidéo.

Une future enseignante explique que dans l'action, elle craint de perdre du temps au vu de la densité de matière qu'elle veut expliquer aux élèves. De plus, elle avait peur que les élèves lui posent des questions auxquelles elle ne pourrait répondre. Lors de l'entretien, elle explique qu'elle voudrait laisser du temps aux élèves pour réfléchir aux questions qu'elle pose et leur donner l'opportunité de réfléchir. C'est précisément dans l'écart entre les préoccupations vécues dans l'action et lors de l'entretien que la FE va comprendre comment elle peut trouver des alternatives à ses difficultés et envisager une régulation à son action.

Figure 4 : Situation illustrant l'intérêt qu'a eu la verbalisation des préoccupations dans l'action d'une FE pour sa réflexion

3. Les interruptions qui correspondent à des moments où le FE se replonge dans sa propre action et dans ses préoccupations in situ. Le FE ne regarde pas la vidéo avec la volonté d'infirmier ou de confirmer ses craintes (interruption n°1). Il ne vit pas non plus une prise de conscience brutale de certains éléments dont il n'avait pas conscience (interruption n°2). Il vit en différé sa propre action qu'il peut commenter.

FE : « Là quand il me dit cela »
Chercheur : « Que dit-il ? »
FE : « Donc il me dit « oui mais il y en a qui vont être en retard » parce que ça aussi, c'est le truc quand ils arrivent le matin « ah un tel m'a sonné, il arrivera en retard, un tel m'a sonné, il viendra plus tard ». Je me dis « mince » parce que je n'ai pas des masses de copies vu que j'avais prévu qu'ils soient au maximum quatre par groupe. Donc, devoir les intégrer, j'étais en train de me dire « comment je vais faire ».

Figure 5 : Verbatim illustrant le troisième type de commentaire

L'hypothèse 1 selon laquelle l'entretien d'autoconfrontation permet au FE de verbaliser sa pensée dans l'action peut être confirmée. Néanmoins, tous les FE n'y parviennent pas d'emblée et il peut être difficile pour certains d'y avoir accès. Grâce aux trois portes d'entrée définies ci-dessus, on remarque que le FE est plus ou moins susceptible de décrire sa pensée dans l'action. L'accompagnement du FE dans le processus d'explicitation de sa pensée dans l'action doit donc tenir compte de son point de vue.

Les analyses conduisent à distinguer clairement deux temps sur lesquels se porte la réflexion au cours des entretiens. Cette distinction sert tant dans une perspective de recherche que de formation et permet comme le souligne Rogalski (2007, p.5) de « prendre en compte l'impact de l'activité sur l'enseignant lui-même (ce qui est une préoccupation centrale de l'ergonomie) » en considérant deux temps d'activités qualitativement différentes.

- Le temps t fait référence à la pensée dans l'action (ses préoccupations dans l'action, ses attentes, ce qu'il percevait dans la situation) et les concepts pragmatiques qui soutiennent sa pensée dans l'action). La pensée dans l'action du FE (au temps t) est importante à prendre en considération pour la formation initiale et continuée du FE.
- Le temps t' d'une nouvelle expérience, celle de l'entretien d'autoconfrontation : « se voir donner cours ».

Le type d'accompagnement du chercheur durant l'entretien a pu également être affiné. Le chercheur aidera le FE à (a) décrire l'action telle qu'elle s'est déroulée en se fondant sur la vidéo ; (b) segmenter son action et ensuite à verbaliser sa pensée dans l'action entre chacune des micro-actions (exemple figure 6) ; (c) décrire les informations perçues grâce à la vidéo qui n'avaient pas été identifiées dans l'action en différenciant ce qui avait été perçu dans l'action (temps t) et ce qui a émergé durant l'entretien (temps t') ; (d) expliciter les éléments d'observation sur lesquels il se fonde pour tirer ses conclusions et analyser l'activité en décrivant les critères qui lui permettent d'affirmer que son action est efficace sur la base d'indices pris dans la vidéo ; (e) rechercher des alternatives à son action en différenciant selon les contextes.

FE : « Je pense que je dis « est-ce qu'il y a autre chose » je laisse cinq secondes puis je dis « non ? » et je continue. »
Chercheur: « Alors entre le « est-ce qu'il y a autre chose » et le « non », que penses-tu ? »
FE : « Entre l'autre chose et le non, je me dis « c'est quand même pas mal qu'ils me répondent [...] mais voilà quand je dis « est-ce qu'il y a autre chose », oui il y a autre chose... Il manque des informations mais bon. C'est une question de temps, je me dis : je ne vais pas leur laisser dix minutes pour réfléchir, faut pas rester là comme ça. »

Figure 6 : Verbatim illustrant un accès à la pensée dans l'action

Les préoccupations, le representamen et le référentiel au temps t et au temps t' des FE sont souvent des éléments qui se révèlent particulièrement éclairants pour l'analyse alors que l'actualité potentielle demeure plus difficile à différencier et moins porteuse. Il est intéressant d'identifier avec le FE l'écart entre ces composantes au temps t et t' car, comme déjà évoqué, celles-ci peuvent être parallèles ou différentes. Dans les entretiens, on tente de mettre en lumière ce que les FE repèrent au moment de l'entretien et ce qu'ils pensaient dans l'action. Dès lors, on passe régulièrement du temps t au temps t' en étant vigilant de bien les différencier dans le propos. Le chercheur utilise des adverbes de temps pour aider le FE à situer sa réflexion à l'instant t ou t' (à ce moment là, tu te disais ; maintenant, tu penses que ; au moment de l'activité, tu avais vu que...).

En outre, nous avons récolté les feedbacks des étudiants quant à leur intérêt pour les entretiens d'autoconfrontations. Il ressort que les FE mettent prioritairement en avant la possibilité de réfléchir sur les alternatives possibles à leur action comme point positif des entretiens. L'entretien d'autoconfrontation mis en place en suivi de stage se définit comme un moment « [...] où sont suspendues les différentes contraintes sociales pesant sur l'activité des sujets » (Amigues, Fata, Saujat, 2004). Le FE peut réenvisager une expérience positive, en formulant des alternatives à son action, proches de ses préoccupations dans l'action et ainsi se sentir capable de les mettre en œuvre. Cette étape est fondamentale au transfert des apprentissages. En effet, le sujet doit comprendre ce qui a fait sens pour lui dans l'action pour qu'il puisse transférer les apprentissages réalisés durant l'entretien. Ces alternatives, dans un premier temps très contextualisées puis petit à petit généralisées, permettent au FE de se construire de nouveaux concepts pragmatiques (interprétants) au cours de l'entretien.

4.2 Développement de concepts pragmatiques au cours des entretiens d'autoconfrontation

L'hypothèse 4 concerne le développement de concepts pragmatiques c'est-à-dire le développement de « représentations schématiques et opératives, élaborées par et pour l'action [...] » Samurçay et Rogalski (1992, p. 235). Ce concept est à rapprocher directement de celui d'interprétant évoqué précédemment. Il s'agissait de vérifier si les entretiens permettent aux FE de construire des interprétants. Les entretiens sont codés grâce aux composantes des signes hexadiques en différenciant le temps t et le temps t'. A titre d'exemple, le tableau 1 résume l'ensemble des composantes des signes hexadiques au temps t et t' et permet d'illustrer comment les interprétants sont échafaudés par un FE (lors d'un entretien réalisé au départ d'une vidéo d'une leçon de 50 minutes en sciences sociales avec 19 élèves âgés d'environ 16/17 ans).

Ce travail de codage des entretiens, a permis de mettre en évidence différents constats récurrents :

- Les FE se focalisent sur des éléments différents selon qu'ils évoquent le temps t ou le temps t'. Les composantes préoccupations et representamens permettent particulièrement de repérer ces différences entre le temps t et le temps t'. Le point suivant aborde plus précisément les préoccupations.
- Dans les entretiens, il n'a pas été possible d'identifier des interprétants dans l'action (temps t). Les interprétants construits sur la base de la réflexion dans l'entretien (au temps t') apparaissent plus clairement. Durand et Theureau identifient quant à eux des interprétants dans l'action.

	Instant t	Instant t'
Representamen	- Impression que les élèves réfléchissent. - Perte de temps. - Approfondissement de la matière possible dans la suite du cours.	- Quelques secondes sont laissées aux élèves pour répondre. - Seuls deux élèves ont pu répondre, pas de réactions aux remarques des élèves. - Réponse lacunaire des élèves, rappel incomplet.

Préoccupation	<ul style="list-style-type: none"> - Travail de la prise de note. - Eviter de perdre du temps. - Ne pas parler seule. - Crainte des questions des élèves, à éviter, à contourner. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nécessité de laisser du temps aux élèves pour réfléchir. - Favoriser les interactions et rebondir sur les remarques des élèves. - Crainte des questions des élèves : comment pouvoir y faire face.
Référentiel	<ul style="list-style-type: none"> - Nécessité de présenter une matière pour la prise de notes. - Nécessité de pouvoir répondre aux questions pour préserver sa crédibilité. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nécessité pour les élèves d'un certain temps pour réfléchir, rappeler ce qu'ils connaissent. - Maîtrise de la matière par le professeur mais il n'a pas nécessairement réponse à tout.
Interprétant	/	<p>Si je n'écoute pas ce que disent les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - je ne peux pas leur répondre ; - ils ne vont plus réfléchir à mes questions car ils vont se rendre compte que je ne me préoccupe pas de leurs réponses et que je donne la réponse que j'attends sans faire de liens avec ce qu'ils disent. <p>Pour me préparer aux questions des élèves, je peux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - diversifier mes sources ; - imaginer leurs questions et essayer d'y répondre. <p>Lorsqu'une question est posée, je peux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - proposer une réponse sur la base de ce que je sais ; - renvoyer la question à la classe ; - dire que je ne sais pas et que je vais me renseigner.

Tableau 1 : Ensemble des composantes des signes hexadiques au temps t et t' rapporté par un FE

4.3 Les configurations de préoccupations dans l'action

Notre objectif en invitant le novice à interrompre lui-même la vidéo est d'accéder à sa pensée, ses préoccupations, et à la manière dont il les gère dans l'action. En effet, il importe en formation de respecter la zone proximale de développement (Vygotski) des débutants. Or, si dans l'action, les préoccupations des enseignants (qu'ils soient novices ou chevronnés) sont multiples (gestion de la discipline, du temps, de la matière, ...), celles des novices peuvent être qualitativement différentes de celles des chevronnés. Par exemple, les jeunes enseignants se soucieraient davantage du maintien de l'ordre comme un objectif en soi sans pour autant totalement négliger l'apprentissage et le développement de l'enfant (Ria et al. 2004 ; Durand, 1996, 3^{ème} éd. 2002) alors que les chevronnés en font davantage un moyen au service de l'atteinte de ces objectifs prioritaires. Outre ces différences d'empan conceptuel, Rogalski ajoute une distinction supplémentaire au niveau de l'empan temporel : les préoccupations des débutants sont davantage centrées sur le court terme que les chevronnés. Ainsi, on peut désirer « gérer le temps » pour ne pas tomber à court d'exercices lors cette heure de cours ou « gérer le temps » et le dosage des tâches proposées dans une séquence plus large pour permettre un meilleur apprentissage aux élèves.

Aussi, durant les entretiens, il est apparu important d'aider les FE à verbaliser les objectifs qu'ils poursuivent sous les préoccupations qu'ils évoquent. La trentaine d'entretiens menés a permis d'identifier, chez les FE, des configurations de préoccupations dans l'action à l'instar des couplages types identifiés par Leblanc et al. (2008, p.69). Celles-ci doivent cependant garder le statut d'hypothèses car étant donné le caractère exploratoire de cette première année de recherche, les conditions ont, à certains moments, varié considérablement.

Relativement à une même unité d'activité, différentes préoccupations se configurent et entrent régulièrement en tension les unes par rapport aux autres chez les FE. Nous avons tenté de les identifier et de comprendre comment ils les gèrent dans l'action. Ces objectifs/préoccupations se

juxtaposent au cours de l'action du FE. Les moyens mis en place pour chercher à répondre à plusieurs préoccupations peuvent être contradictoire si bien que leur poursuite simultanée entraîne une insatisfaction. Celle-ci n'est pas toujours conscientisée par le FE de prime abord et c'est la confrontation à son image lors de l'entretien qui le lui permet. Dans d'autres cas, le FE avait lors de son action identifié la difficulté ou l'insatisfaction mais n'était pas parvenu à l'analyser voire à identifier des pistes de régulation.

L'analyse des entretiens a permis d'élaborer une esquisse de typologie des préoccupations dans l'action des FE qui prend en considération les fondements théoriques ci-dessus.

Préoccupations	Fins
Interaction avec les élèves	<p>Climat, confort et respect de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ne pas parler seul ;</i> - <i>Savoir si les élèves nous apprécient ;</i> - <i>Climat, confort et respect des élèves ;</i> - <i>Rendre le cours agréable, ludique ;</i> - <i>Permettre à tous les élèves de s'exprimer sur un même sujet.</i> <p>Apprentissage et développement des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Permettre aux élèves de verbaliser ce qu'ils comprennent ;</i> - <i>Favoriser la réflexion des élèves.</i> <p>Gestion de la matière, des contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fournir toutes les informations nécessaires ;</i> - <i>Respecter le contrat/préparation qu'on avait annoncé ;</i> - <i>S'octroyer du temps pour réfléchir.</i>
Gestion du temps	<p>Gestion de la matière, des contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fournir toutes les informations/ les contenus nécessaires ;</i> - <i>Respecter le contrat/préparation qu'on avait annoncé ;</i> - <i>S'octroyer du temps pour réfléchir.</i>
Gérer les questions des élèves	<p>Climat, confort et respect de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Crainte d'être jugé, de perdre de la crédibilité si on ne sait pas répondre.</i> <p>Apprentissage et développement des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Intégrer les questions, réflexion des élèves au cours.</i> <p>Gestion de la matière, des contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fournir la réponse attendue ;</i> - <i>S'éloigner du sujet, du contenu dont il est question.</i>
Expliquer	<p>Climat, confort et respect de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Éviter d'écrire au tableau car on a une écriture illisible.</i> <p>Gestion de la matière, des contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Expliquer clairement, de manière compréhensible.</i>
Gérer la discipline	<p>Climat, confort et respect de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les bruits de mastication me dérangent quand je parle.</i> <p>Climat, confort et respect des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les élèves doivent s'écouter les uns les autres.</i>

Tableau 2 : typologie des préoccupations de futurs enseignants dans l'action

5. Conclusion

Cette année de recherche exploratoire a permis d'analyser les conditions dans lesquelles les enseignants novices analysent leur action dans le cadre d'entretiens d'autoconfrontation. Ainsi, une méthodologie d'entretien a été mise au point et les hypothèses de recherche ont pu être affinées dans le sens des configurations de préoccupations et sur la base de la distinction entre les temps t et t' sur lesquels repose la réflexion. Les années prochaines de recherche vont permettre d'obtenir des données longitudinales puisque les FE seront filmés à l'occasion de chacun de leur stage et à l'entrée dans la vie professionnelle. Ces données permettront d'analyser comment le dispositif contribue au développement du processus de réflexion dans l'action et améliore donc la

régulation de l'action mais également la planification de l'action. En outre, le dispositif de formation sera enrichi grâce aux données recueillies. Le matériel vidéo sera exploité lors des cours de manière à proposer à la nouvelle cohorte de FE des situations typiques d'enseignants débutants (avec l'accord de ces derniers) pour les soumettre à la réflexion.

6. Bibliographie

- Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 41-44.
- Armenoult, G. (2005). *La pratique de l'entretien d'explicitation*. Retrieved July 29, 2010, from Centre d'évaluation de Documentation et d'Innovation Pédagogique. Ministère français de l'Équipement des Transports et du Logement Web site : http://www.fractale-formation.net/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=31&Itemid=32.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.
- Donay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke, Éditions du CRP, Namur, Presses universitaires de Namur.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skolhê, hors série, 1*, 57-68.
- 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. *Activités*, 5(1), 58-78.
- Pastré, P. (2002, janvier-février-mars). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M. & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(3), 535-554.
- Rix, G. & Lelièvre, P. (2005, septembre). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. Communication présentée au 6^{ème} Congrès Européen de Sciences des Systèmes, Paris, France.
- Rogalski, J. (2007, juin). *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*. Communication présentée au Séminaire International Professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale. Centre International d'études pédagogiques, Sèvres.
- Samurçay, R., & Rogalski, J. (1992). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes, *Éducation permanente*, 111, 227-242.
- Schön, D.A. (1988). Coaching Reflective Teaching. In Grimmet, P.P & Erickson, G.L (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp.19-29). Vancouver: Pacific educational press, University of British Columbia.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action, analyse sémiologique*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Barbier, J-M. (Ed), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Theureau, J. (2004/2006). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse, France : Octarès.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris, France: Seuil.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : ESF.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, n°44-1, 7-18.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 160, 71-80.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, France: La dispute.