

Apprendre à faire la classe

Apprendre à faire la classe

Analyse de l'évolution de l'activité des enseignants
stagiaires en formation initiale d'instituteur
primaire en FWB

Marc BLONDEAU

Promoteur

Catherine VAN NIEUWENHOVEN
(UCLouvain)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

Comité d'encadrement

Vincent DUPRIEZ (UCLouvain)
Luc RIA (ENS-IFÉ Lyon)

Comité d'accompagnement et jury

Vincent DUPRIEZ (UCLouvain, président du jury)
Catherine VAN NIEUWENHOVEN (UCLouvain, secrétaire du jury)
Stéphane COLOGNESI (UCLouvain)
Valérie LUSSI BORER (Université de Genève, Suisse)
Matthieu PETIT (Université de Sherbrooke, Québec)
Luc RIA (ENS-IFÉ Lyon, France)

Résumé

Ce travail de thèse rend compte d'une recherche visant à comprendre comment les étudiants en formation initiale (ESFI) d'instituteur primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles apprennent à faire la classe durant les stages qui jalonnent leur formation. Notre démarche de recherche qualitative s'inscrit dans une perspective non déficitaire (Malo, 2006) et dans une approche activité (Barbier & Durand, 2003; Hubault, 1996), qui s'intéressent en priorité aux ressources que les ESFI mobilisent et transforment pour apprendre leur métier en l'expérimentant. En particulier, nous mobilisons le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006), en raison de l'intérêt qu'il porte à la dynamique de construction de sens qui émerge du couplage structurel asymétrique de l'acteur avec une situation qu'il vit. Nos résultats mettent en évidence (1) un passage de la mobilisation de gestes professionnels peu assurés et isolés vers des configurations de gestes organisés, avec des conditions d'utilisation et des variantes, (2) des progrès dans différentes dimensions abordées par les ESFI telles que la gestion des imprévus, la capacité à faire face à plusieurs préoccupations concurrentes, la construction et la mobilisation des systèmes de référence, ou la gestion des apprentissages des élèves et (3) cinq expériences situées d'apprentissage typiques qui se vivent selon des temporalités et des niveaux d'immersion dans l'activité différents.

Abstract

This thesis work reports on research aiming at understanding how students in initial training as primary teachers in the Wallonia-Brussels Federation learn to teach during the traineeship that punctuate their formation. Our qualitative research approach is in line with the non-deficit perspective (Malo, 2006) and the activity approach (Barbier & Durand, 2003; Hubault, 1996), which are primarily interested in the resources that trainees mobilize and transform to learn their profession by experimenting with it. In particular, we mobilize the semiological framework of the course of action (Theureau, 2004, 2006), because of its interest in the dynamics of meaning construction by an actor that emerges from asymmetrical structural coupling with a situation that he experiences. Our results highlight (1) a shift from the mobilization of insecure and isolated professional gestures to configurations of organized gestures, with conditions of use and variations, (2) progress in different dimensions addressed by trainees such as as the management of the unexpected, the ability to deal with several competing concerns, the construction and mobilization of reference systems or the management of student learning and (3) five typical situated learning experiences that are lived according to temporalities and different levels of immersion in the activity.

Table des matières

RESUME	5
ABSTRACT	5
TABLE DES MATIERES	7
INDEX DES TABLEAUX	17
INDEX DES FIGURES.....	19
REMERCIEMENTS	21
DEDICACE	23
INTRODUCTION GENERALE	27
PROBLEMATIQUE	33
1 UN ANCRAGE BIOGRAPHIQUE	34
2 UN ANCRAGE SOCIAL	36
3 UN ANCRAGE SCIENTIFIQUE.....	38
3.1 <i>La définition en creux des compétences des novices et la perspective non</i> <i>déficitaire.....</i>	38
3.2 <i>La tension entre les perspectives normative et développementale</i>	39
3.3 <i>Le stage, objet paradoxal de la formation des enseignants.....</i>	40
3.4 <i>Le stagiaire et ses processus d'apprentissage dans une approche activité.....</i>	41
4 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE	45
LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES ...	49
1 ORGANISATION	49
2 DECRET DU 12 DECEMBRE 2000 DEFINISSANT LA FORMATION INITIALE DES REGENTS ET INSTITUTEURS	50
2.1 <i>Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur</i> <i>et l'organisation académique des études.....</i>	52
2.2 <i>La réforme de la formation initiale des enseignants : un chantier ouvert</i>	52
3 L'ORGANISATION DES STAGES A L'INSTITUT SUPERIEUR DE PEDAGOGIE GALILEE	55
3.1 <i>Objectifs généraux des stages.....</i>	55
3.2 <i>Répartition des stages sur le cursus de formation</i>	56
3.3 <i>Intervenants</i>	56
3.4 <i>Déroulement général</i>	57
3.5 <i>Objectifs spécifiques par année de formation.....</i>	58
LE METIER D'ENSEIGNANT ET SON APPRENTISSAGE/DEVELOPPEMENT	63
1 L'ACTIVITE ENSEIGNANTE, ENTRE METIER ET PROFESSION	63
1.1 <i>Définir l'activité enseignante.....</i>	64
1.1.1 <i>Sous une apparente uniformité... ..</i>	65

1.1.2	...des niveaux de contraintes variés...	66
1.1.3	... qui génèrent des tensions à résoudre	66
1.2	<i>L'effritement du consensus autour de l'école.....</i>	68
1.3	<i>Des changements institutionnels</i>	69
1.4	<i>Des changements du travail enseignant</i>	71
2	FAIRE LA CLASSE.....	72
2.1	<i>Assurer simultanément la cohésion du groupe et la cohérence des apprentissages.....</i>	73
2.2	<i>Un environnement complexe et dynamique sous pression temporelle forte</i>	74
2.3	<i>Planification et organisation</i>	76
2.4	<i>Des incidents organisationnels.....</i>	77
3	DES GESTES PROFESSIONNELS POUR EXPLIQUER L'ACTIVITE ENSEIGNANTE	79
3.1	<i>Définitions</i>	79
3.2	<i>Un agenda enchâssé de préoccupations</i>	80
3.3	<i>Gestes et micro-gestes</i>	82
3.4	<i>Une matrice de l'agir professoral.....</i>	83
4	LE CONTINUUM DE DEVELOPPEMENT NOVICE-EXPERT	84
4.1	<i>Caractériser les deux extrêmes du continuum novice-expert.....</i>	85
4.1.1	Les experts	85
4.1.2	Les novices	88
4.2	<i>Un indicateur de l'expertise : la mise en place de routines</i>	90
4.3	<i>Des modélisations de l'évolution novice-expert</i>	92
4.3.1	Des modèles qui s'inscrivent dans une perspective développementale.....	93
4.3.2	Des modèles qui s'inscrivent dans une perspective professionnalisante	96
4.3.3	Une étude qui s'inscrit dans une perspective organisationnelle	99
5	APPRENDRE A FAIRE LA CLASSE.....	100
5.1	<i>Un historique de la question</i>	100
5.1.1	Le bon enseignant ou l'enseignant idéal.....	101
5.1.2	L'approche behavioriste.....	101
5.1.3	L'approche cognitiviste	102
5.1.4	L'approche interactionniste subjectiviste	104
5.2	<i>Au cœur de la formation : professionnalisation, alternance et stages</i>	107
5.2.1	La professionnalisation des étudiants en enseignement	107
5.2.2	L'alternance comme levier de professionnalisation	110
5.1.5	Les stages comme lieu d'alternance dans la formation initiale des enseignants	115
5.3	<i>Une tension subsistante en formation des enseignants : entre normativité et développement.....</i>	126
5.4	<i>Les limites des approches déficitaires et la perspective non déficitaire</i>	128
6	CONCLUSION DU CHAPITRE DÉDIÉ AUX CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES	129
L'ANALYSE DE L'ACTIVITE ET LE CADRE SEMIOLOGIQUE DU COURS D'ACTION.....		133
1	DES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE LIÉES À L'EXPÉRIENCE	133
1.1	<i>Learning by doing.....</i>	134
1.2	<i>Le praticien réflexif.....</i>	135
1.3	<i>L'apprentissage expérientiel</i>	137
2	DES THEORIES SITUÉES DE L'APPRENTISSAGE	140
3	DE L'ANALYSE ERGONOMIQUE DU TRAVAIL A L'ANALYSE DE L'ACTIVITE.....	143

3.1	<i>Un bref historique de l'étude des lois du travail</i>	143
3.2	<i>L'analyse du travail et de l'activité dans la perspective de l'ergonomie de tradition francophone</i>	145
3.3	<i>Analyser le travail dans une approche "activité"</i>	148
3.4	<i>Deux approches théoriques de l'activité</i>	149
3.4.1	La didactique professionnelle	149
3.4.2	La clinique de l'activité.....	150
4	LE CADRE SEMIOLOGIQUE DU COURS D'ACTION	153
4.1	<i>Un programme de recherche</i>	154
4.2	<i>Les présupposés concernant le cours d'action</i>	157
4.2.1	Autonomie du vivant.....	157
4.2.2	Conscience préreflexive	158
4.2.3	Médiation sémiotique.....	158
4.2.4	Autodétermination	161
4.2.5	Autoconstruction	161
4.3	<i>Les présupposés relatifs à l'activité dans le cadre sémiologique du cours d'action</i>	163
4.3.1	Cognitive	163
4.3.2	Autonome	164
4.3.3	Incarnée	164
4.3.4	Située dynamiquement.....	164
4.3.5	Individuelle et collective	165
4.3.6	Techniquement constituée	165
4.3.7	Cultivée	165
4.3.8	Vécue	166
4.4	<i>Une conséquence théorique et méthodologique : le primat de l'intrinsèque et sa prise en compte dans la recherche</i>	166
4.5	<i>Les objets théoriques et leurs articulations collectives</i>	167
4.5.1	Cours d'expérience	168
4.5.2	Cours d'action	169
4.5.3	Cours d'in-formation	170
4.5.4	Cours de vie relatif à une pratique.....	170
4.6	<i>Un atelier méthodologique</i>	171
4.6.1	Documentation de traces de la dynamique du comportement et de son environnement	172
4.6.2	L'entretien d'autoconfrontation	174
4.6.3	Le signe hexadique.....	180
4.7	<i>Conclusion de l'exposé du cadre théorique</i>	187
	METHODOLOGIE	193
1	OPERATIONNALISATION DES QUESTIONS DE RECHERCHE.....	193
1.1	<i>Qu'est-ce que les étudiants s'efforcent de faire, pour faire la classe, durant leurs stages ?</i>	193
1.2	<i>Qu'apprennent-ils de ce qu'ils s'efforcent de faire ?</i>	194
1.3	<i>Quels sont les processus qui sous-tendent ces apprentissages ?</i>	195
2	TYPE DE RECHERCHE	195
3	DIMENSIONS ETHIQUE ET JURIDIQUE	199
4	SELECTION DES PARTICIPANTS.....	202

4.1	Première série	204
4.2	Deuxième série	205
5	RECUEIL DE DONNEES	206
5.1	Film dans les classes	206
5.2	Recueillir des données pour dégager de la typicité sur des empan temporels longs mesurés en années	207
5.3	Autoconfrontation	213
5.4	Transcription des verbatims	215
6	ANALYSE DES DONNEES	216
6.1	Quatre granularités d'analyse locales	217
6.1.1	Principes généraux	217
6.1.2	Niveau de granularité 1	218
6.1.3	Niveau de granularité 2	220
6.1.4	Niveau de granularité 3	221
6.1.5	Niveau de granularité 4	222
6.1.6	Deux exemples d'analyse par le signe hexadique	223
6.2	Analyses inter- et intra-individuelles	227
6.2.1	Temps 1 : Analyses intra-individuelles longitudinales portant sur le développement de la compétence à faire la classe	228
6.2.2	Temps 2 : Analyses inter-individuelles à un temps déterminé portant sur les occurrences-types à un temps déterminé	229
6.2.3	Temps 3 : Analyses inter-individuelles des développements-types de la compétence à faire la classe pour dégager des typicités interpersonnelles relatives aux trajectoires de développement de la compétence à faire la classe	230
6.2.4	Temps 4 : Analyses longitudinales des occurrences-types à un temps déterminé pour dégager des trajectoires-types de développement de la compétence à faire la classe	231
6.3	Validation des analyses	231
7	L'OBSERVATOIRE DOCUMENTE	232
7.1	Série 1	232
7.2	Série 2	233
8	CONCLUSION DU CADRE METHODOLOGIQUE	234
RESULTATS		239
1	INTRODUCTION	239
2	DES RESULTATS LIES AUX PROCESSUS DE CONDUITE DE CLASSE	242
2.1	Obtenir l'attention	243
2.1.1	Modulation de la voix	243
2.1.2	Mobilisation d'outils de gestion de classe	243
2.1.3	Compter pour obtenir l'attention	244
2.1.4	La constitution de répertoires de gestes professionnels pour obtenir l'attention	244
2.1.5	Les activités de rupture	245
2.2	Susciter l'intérêt / enrôler dans la tâche	246
2.2.1	Des stratégies induites par la formation, mais peu comprises en B1	246
2.2.2	L'exploration de diverses stratégies en B2	247
2.2.3	La constitution de répertoires de gestes professionnels pour susciter l'intérêt et enrôler les élèves dans la tâche en B3	248
2.3	Donner les consignes	248

2.3.1	Donner des consignes pour une tâche unique	249
2.3.2	Donner les consignes en ateliers multiples	251
2.4	<i>Gérer les aspects matériels</i>	253
2.4.1	La conception fine du matériel pédagogique, une préoccupation qui apparaît tardivement	254
2.4.2	L'organisation de la distribution du matériel, des stratégies qui émergent réellement en B2	254
2.4.3	L'organisation de la mise en place du matériel durant la récréation	255
2.4.4	Un moment de libre manipulation, une question à trancher	255
2.4.5	L'inscription du nom et de la date sur les feuilles, un souci constant tout au long de la formation	255
2.4.6	La conception de la répartition des espaces de la classe pour organiser les ateliers en fonction du matériel disponible	256
2.4.7	Des épisodes d'incidents organisationnels relatifs à la gestion du matériel et leurs traitements	256
2.5	<i>Contrôler la mise au travail</i>	257
2.5.1	Mettre les élèves au travail	258
2.5.2	Répartir les élèves en ateliers	259
2.6	<i>Entretenir l'activité des élèves</i>	260
2.6.1	Des stratégies déjà multiples en B1	261
2.6.2	Approfondissement et diversification des stratégies en B2	262
2.6.3	Un déplacement de préoccupations en B3 et un cas particulier	263
2.7	<i>Organiser la mise en commun</i>	263
2.7.1	L'organisation matérielle de la mise en commun	264
2.7.2	Prendre des indices pour gérer la mise en commun	265
2.8	<i>Choisir les enfants</i>	266
2.8.1	Un processus peu signifiant pour les étudiants en B1	266
2.8.2	Différentes stratégies, parfois systématisées, pour différentes préoccupations en B2	266
2.8.3	Des stratégies coordonnées et structurées en B3	267
2.9	<i>Faire parler les enfants</i>	268
2.9.1	Essayer de faire dire ce que les ESFI aimerait que les élèves disent en B1	269
2.9.2	Au premier quadrimestre de B2, des difficultés identiques à celles de B1, sauf dans un cas particulier	271
2.9.3	Des stratégies qui se précisent au second quadrimestre de B2	275
2.9.4	Le sens des apprentissages, la réflexion sur la matière et la dévolution de la construction du cours aux élèves en B3	279
2.10	<i>Élaborer/garder des traces</i>	283
2.10.1	Élaborer le contenu de la trace	284
2.10.2	Organiser le tableau	286
2.10.3	Se positionner devant le tableau	287
2.10.4	Rédiger le texte de la trace	288
2.10.5	Gérer les élèves durant l'écriture au tableau	290
2.10.6	Utiliser un TBI	291
2.10.7	Faire copier les élèves	292
2.11	<i>Gérer la fin de l'activité</i>	293
2.11.1	Des stratégies précoces en B1 : glissement vers une explicitation plus marquée ou abandon d'une étape des tournantes en ateliers	293
2.11.2	Apparition de stratégies plus nombreuses en B2	294
2.11.3	Des arbitrages mieux étayés en B3	295

2.12	<i>Gérer les transitions</i>	296
2.12.1	La transition entre deux étapes d'une même activité	296
2.12.2	La tournante dans des ateliers.....	296
2.12.3	La transition entre deux leçons	297
2.13	<i>Conclusion partielle au sujet des résultats relatifs aux processus de conduite de classe</i>	298
3	DES RESULTATS TRANSVERSAUX AUX PROCESSUS DE CONDUITE DE CLASSE	299
3.1	<i>La gestion simultanée de gestes professionnels et de préoccupations enchaînées</i>	299
3.1.1	Des préoccupations multiples et concurrentes.....	300
3.1.2	Un enchaînement de gestes pour rejoindre une préoccupation	301
3.1.3	Un seul geste qui rejoint plusieurs préoccupations	302
3.1.4	Un geste qui rejoint une préoccupation autre que celle à laquelle il est habituellement relié	303
3.1.5	Séquencer et prioriser les gestes pour rejoindre plusieurs préoccupations presque simultanément.....	304
3.1.6	Le multitasking : plusieurs gestes et plusieurs préoccupations en même temps	305
3.1.7	La vision périphérique.....	306
3.2	<i>Gérer des imprévus</i>	306
3.2.1	Prendre conscience d'un imprévu.....	307
3.2.2	S'interroger sur les causes d'un imprévu	309
3.2.3	Ne pas chercher de stratégie de gestion de l'imprévu : éviter, refuser, nier ou fuir l'obstacle	310
3.2.4	Choisir de ne pas réagir.....	312
3.2.5	Chercher une stratégie de gestion de l'imprévu, ne pas en trouver ou en trouver une reconnue comme non appropriée	312
3.2.6	Envisager un instant une stratégie de gestion de l'imprévu, puis changer d'avis et en appliquer une autre	314
3.2.7	Chercher et trouver une (nouvelle) stratégie de gestion de l'imprévu et l'appliquer.....	314
3.2.8	Chercher une stratégie de gestion de l'imprévu, l'appliquer, constater son inefficience et en chercher une autre.....	319
3.2.9	Chercher une stratégie de gestion de l'imprévu, en trouver une considérée comme pertinente et la valider explicitement.....	319
3.3	<i>Gérer les apprentissages des élèves</i>	320
3.3.1	Les obstacles épistémologiques et le conflit cognitif	321
3.3.2	Aider les élèves à apprendre.....	322
3.4	<i>La gestion des émotions</i>	326
3.4.1	La mise au travail	327
3.4.2	La mise en commun	327
3.4.3	L'entretien de l'activité	330
3.4.4	D'autres épisodes typiques non reliés aux processus de conduite de classe.....	330
3.5	<i>Se mettre en scène</i>	332
3.5.1	L'utilisation de la voix.....	332
3.5.2	L'utilisation du regard	333
3.5.3	La posture gestuée.....	333
3.5.4	Le choix du mot.....	334
3.5.5	Positionnement, placement et déplacement.....	336
3.5.6	L'utilisation combinée de plusieurs micro-gestes	336

3.6	<i>Anticiper et prédire</i>	337
3.6.1	Anticiper durant la planification en fonction de ses propres difficultés	337
3.6.2	Anticiper durant la planification pour juguler un potentiel problème.....	338
3.6.3	Anticiper un événement ou un incident dans le cours de l'action	339
3.7	<i>Mobiliser des systèmes de référence</i>	340
3.7.1	Des systèmes de références convoqués par les ESFI pour justifier une action ..	340
3.7.2	Origines des systèmes de références	342
3.8	<i>Gérer le temps</i>	343
3.8.1	Le rythme	344
3.8.2	Gagner du temps.....	344
3.8.3	Perdre du temps pour en gagner	345
3.9	<i>Conclusion partielle au sujet des résultats transversaux aux processus de conduite de classe</i>	345
4	DES RESULTATS LIES AUX PHENOMENES D'APPRENTISSAGE ET DE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE A FAIRE LA CLASSE	346
4.1	<i>Distanciation : le jeu du couplage/découplage</i>	347
4.1.1	Profiter d'un moment de répit pour se remémorer le déroulement du cours ..	348
4.1.2	Profiter d'un moment de répit pour évaluer sa pratique	348
4.1.3	Provoquer un moment de répit pour réfléchir à l'enchaînement du cours	349
4.1.4	Considérer la gestion d'une activité routinière comme un moment de répit et en profiter pour faire le point et anticiper.....	350
4.2	<i>(In)validation</i>	350
4.2.1	Constat d'échec.....	351
4.2.2	Invalidation et élaboration d'une alternative à implémenter ultérieurement ..	351
4.2.3	Construction ou consolidation d'un (nouveau) type.....	353
4.3	<i>Épisode de réflexion sur la pratique</i>	353
4.3.1	Interroger les normes	354
4.3.2	Posture métacognitive	356
4.3.3	Auto-satisfaction	358
4.3.4	Une expérience sédimentée	359
4.4	<i>Conclusion partielle au sujet des résultats liés aux phénomènes d'apprentissage et de développement de la compétence à faire la classe</i>	366
	DISCUSSION	371
1	INTRODUCTION A LA DISCUSSION.....	371
2	FAIRE PARLER LES RESULTATS AVEC LA THEORIE	372
2.1	<i>Qu'est-ce que les étudiants s'efforcent de faire, pour faire la classe, durant leurs stages ?</i>	372
2.1.1	Le stage comme occasion d'exercer le métier d'instituteur	372
2.1.2	Assurer simultanément la cohésion du groupe et la cohérence des apprentissages	373
2.1.3	Un environnement complexe et dynamique sous pression temporelle forte ...	375
2.1.4	Socialisation organisationnelle.....	379
2.2	<i>Qu'apprennent-ils de ce qu'ils s'efforcent de faire ?</i>	380
2.2.1	Discussion des résultats liés au processus de classe	381
2.2.2	Discussion des résultats transversaux aux processus de classe	385
2.3	<i>Quels sont les processus qui sous-tendent ces apprentissages ?</i>	392
2.3.1	Des expériences situées d'apprentissage qui se vivent selon des temporalités et des niveaux de couplage à l'activité différents	393

2.3.2	La typification chez les ESFI.....	398
3	DISCUSSION RELATIVE A LA METHODOLOGIE	400
3.1	<i>Une grille experte pour analyser l'activité novice ?.....</i>	<i>400</i>
3.2	<i>Des choix théoriques pertinents pour analyser l'activité des ESFI ?.....</i>	<i>403</i>
3.2.1	L'analyse de l'activité comme courant d'investigation de l'activité des ESFI ? ..	403
3.2.2	Le cadre sémiologique du cours d'action comme cadre d'investigation de l'activité des ESFI ?.....	406
3.2.3	Le cours d'action et le cours de vie relatif à une pratique comme outil d'investigation de l'activité des ESFI ?	410
4	CONCLUSION DE LA DISCUSSION	413
	CONCLUSION GENERALE	419
1	UN RETOUR SUR NOTRE TRAVAIL DE RECHERCHE.....	419
2	LES LIMITES DE NOTRE PROCESSUS DE RECHERCHE.....	421
3	CONTRIBUTIONS A LA CONNAISSANCE DE L'ACTIVITE DES ESFI.....	424
4	CONTRIBUTIONS A LA CONNAISSANCE DE L'ACTIVITE DE FORMATION DANS LE CADRE DE LA RFIE	425
4.1	<i>La question de l'alternance</i>	<i>425</i>
4.2	<i>Ne pas confondre bienveillance et complaisance.....</i>	<i>426</i>
4.3	<i>Stagiaires experts ou enseignants novices ?</i>	<i>428</i>
5	IMPACT DE NOTRE PARCOURS DOCTORAL SUR NOTRE PARCOURS BIOGRAPHIQUE	428
6	PERSPECTIVES ET APPROFONDISSEMENT	429
7	ET POUR (NE PAS) CONCLURE	430
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	433
	ANNEXE 1 AUTORISATION PARENTALE POUR LA SERIE 1	471
	ANNEXE 2 ACCORD DE PARTICIPATION DES ESFI POUR LA SERIE 2	473
	ANNEXE 3 ACCORD DES DIRECTIONS POUR LA SERIE 2	477
	ANNEXE 4 AUTORISATION PARENTALE POUR LA SERIE 2 (VERSION DETAILLEE).....	479
	ANNEXE 5 AUTORISATION PARENTALE POUR LA SERIE 2 (VERSION RESUMEE)	481
	ANNEXE 6 PROFILS DETAILLES DES ETUDIANTS DE LA SERIE 1	483
	ANNEXE 7 PROFILS DETAILLES DES ETUDIANTS DE LA SERIE 2	485
	ANNEXE 8 DESCRIPTIONS DES SEQUENCES FILMEES ET AUTOCONFRONTEES POUR LA SERIE 1	487
	ANNEXE 9 PROCESSUS DE CONDUITE DE CLASSE DOCUMENTES POUR LA SERIE 1, PAR ANNEE ET PAR ETUDIANT.....	491
	ANNEXE 10 PROCESSUS DE CONDUITE DE CLASSE DOCUMENTES DURANT LA FORMATION POUR LA SERIE 1.....	493
	ANNEXE 11 DESCRIPTION DES SEQUENCES FILMEES ET AUTOCONFRONTEES POUR LA SERIE 2	495

ANNEXE 12 PROCESSUS DE CONDUITE DE CLASSE DOCUMENTES POUR LA SERIE 2, PAR ANNEE, QUADRIMESTRE ET ETUDIANT	501
ANNEXE 13 PROCESSUS DE CONDUITE DE CLASSE DOCUMENTES SUR PLUSIEURS ANNEES PAR ETUDIANT POUR LA SERIE 2	505
ANNEXE 14 DETAIL DES PROCESSUS TYPQUES DE TENTATIVES DE FAIRE PARLER LES ELEVES CHEZ DES ESFI	507
ANNEXE 15 DETAIL DES PREOCCUPATIONS MULTIPLES ET CONCURRENTES DES ESFI..	509
ANNEXE 16 DETAIL DES ORIGINES DES SYSTEMES DE REFERENCE	513
ANNEXE 17 DETAIL DES PROCEDURES DE CONSTRUCTION OU CONSOLIDATION D’UN (NOUVEAU) TYPE	521
ANNEXE 18 DETAIL DES PROCEDURES DE CONSTRUCTION OU CONSOLIDATION D’UN (NOUVEAU) TYPE	525

Index des tableaux

Tableau 1. Organisation des niveaux scolaires en FWB, titres requis pour y enseigner et opérateurs de formation	50
Tableau 2. Organisation des stages à l'ISPG.....	56
Tableau 3. Mise en relation des théories de l'alternance sur la base des relations entre les lieux de formation	113
Tableau 4. Description des objets théoriques de l'activité individuelle-sociale développée dans le cadre du programme de recherche "cours d'action" (Poizat & San Martin, 2020a, p.12).....	171
Tableau 5. Parcours de formation des ESFI de la série 1.....	204
Tableau 6. Parcours de formation des ESFI de la série 2.....	205
Tableau 7. Modélisation des invariants de la conduite de classe (Bourbao, 2010)	209
Tableau 8. Exemple, pour un des processus de conduite de classe, de procédures (ou manières de faire) qui révèlent le traitement des préoccupations (Bourbao, 2010)	210
Tableau 9. Adaptation, pour la série 2, des processus de conduite de classe, centrée sur la passation de consigne/mise au travail et sur la mise en commun	212
Tableau 10. Questionnement analytique utilisé pour renseigner chacune des dimensions du signe hexadique (Flandin & al., 2016)	217
Tableau 11. Extrait du tableau présentant la construction des signes hexadiques par année, étudiant et processus de conduite de classe.....	221
Tableau 12. Exemple d'analyse des films tournés pour la série 2.....	222
Tableau 13. Exemples d'analyses locales par le signe hexadique	224
Tableau 14. Tableau récapitulatif des différentes analyses en 2 niveaux, locales et globales	235
Tableau 15. Abréviations utilisées pour référencer les verbatims de la série 2	242
Tableau 16. Types de typification documentés dans l'activité des ESFI	398

Index des figures

Figure 1. Modèle de l'apprentissage expérientiel et des styles d'apprentissage (Kolb, 1984)	138
Figure 2. Modélisation de l'activité sur la base de l'écart entre le "quoi faire" et le "comment faire" (Hubault, 1996).....	146
Figure 3. Engendrement dynamique des possibles, actuels et virtuels	160
Figure 4. Dimensions du signe hexadique en fonction de la réalisation de l'action (Hamel & al., 2021, p.3)	186
Figure 5. Un signe, avec, à l'instar de l'iceberg, sa partie visible et sa partie non directement visible (Azéma, 2019, p.8)	187
Figure 6. Canevas de modélisation de l'engendrement dynamique des signes de l'activité des ESFI au niveau de granularité 1	218
Figure 7. Exemple du canevas appliqué à un moment de l'activité d'un étudiant dans une mise en commun	219
Figure 8. Analyse des moments de transition de SP par catégories d'expérience.....	220
Figure 9. Design de recherche	227
Figure 10. Expériences situées d'apprentissage selon le rapport au temps et au couplage à la situation.....	394

Remerciements

J'adresse mes remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont participé à la rédaction de cette thèse. Parmi tous ceux-ci, il en est certains dont je voudrais souligner la contribution particulière.

En tout premier lieu, un immense merci, à Catherine Van Nieuwenhoven. Depuis notre première rencontre il y a une vingtaine d'années, tu n'as cessé de me proposer des opportunités de développement professionnel. Mon parcours n'aurait pas été le même sans toi. Tu as été pour moi une formatrice, une collègue, une responsable académique, une coordinatrice, une lectrice de mémoire, une directrice de thèse, mais, surtout tu es une amie. Plus qu'étudier, discuter ou faire des recherches sur l'accompagnement, Catherine, à mes yeux, tu l'incarnes.

Mes remerciements vont également à Vincent Dupriez, qui m'a accompagné durant tout le processus de thèse. Nos rencontres régulières, formelles ou informelles, ont toujours été d'une grande richesse et ont permis de mener ce travail à son terme. Ton regard moins "actif", mais d'une redoutable acuité, m'a été d'une grande aide pour interroger, remettre en question ou justifier l'avancée de ce travail.

Je tiens aussi à remercier Luc Ria. Sans ton soutien et tes percées innovantes dans l'étude du travail des enseignants novices, cette thèse n'aurait pas eu le même visage. Tes travaux et nos échanges ont eu une influence majeure dans mon développement personnel et professionnel. Pour nos collaborations passées, présentes et à venir, un grand merci.

Un bon jury est un élément prépondérant dans la finalisation d'une thèse. J'ai eu la chance que Valérie Lussi Borer, Stéphane Colognesi et Matthieu Petit me fassent l'honneur d'en faire partie. Merci à vous, donc, de m'avoir accompagné dans cette dernière étape. Vos questions, remarques et conseils judicieux ont sans nul doute enrichi cette thèse qui porte en elle votre empreinte indélébile. Je suis très heureux de vous avoir trouvés sur mon parcours et espère que nous pourrions continuer à collaborer à l'avenir.

Je suis très reconnaissant à tous les étudiants qui ont accepté de participer à ce travail de recherche. En me laissant vous filmer et vous interroger, vous m'avez donné un matériau d'une incroyable richesse à analyser. Je ne peux vous nommer ici, mais j'espère que se reconnaîtront AP, BT, CG, CW, FV, JVV, MI, PM, RM et SK pour la série 1, ainsi que Caroline, Céline, Claire, Émeline, Fanny, Frédéric, Laurence, Noémie et Olivia pour la série 2. J'adresse des remerciements aux étudiants qui ont participé à l'analyse d'une partie du corpus, notamment lors de cours ou de stage. En particulier, merci à Anaïs L, Justine M et Mélissa L, que j'ai eu le plaisir d'accompagner durant des stages de recherche.

Un merci particulier aux personnes avec qui je travaille dans différentes équipes. Merci à l'équipe stage qui m'a toujours soutenu et qui m'a préservé pendant la dernière étape de cette thèse : Alexandra P, Agnès D, Amandine H, Anne V, Anne-Catherine C, Coryse M, Élise B,

Éveline Z, Marc L, Marie-Hélène DV, Olivier M et Pascalina P. Merci à l'équipe CABLER pour votre soutien inconditionnel : Alexandra P, Coryse D et Stéphanie D. Merci aux équipes de l'ISPG avec qui je travaille depuis des années et qui me font l'honneur de s'intéresser à mes travaux. Vous citer tous ici serait malheureusement impossible. Merci à l'équipe Néopass Stages pour cet incroyable projet qui complète si bien la thèse : Catherine VN, Coryse M et François L. Merci à l'équipe B&W : Amandine H, Coryse M et Olivier M. Nos échanges formels et informels m'ont enrichi et m'enrichissent encore. Merci à tous les professeurs, chercheurs, doctorants, conseillers à la formation et membres du personnel administratif du premier étage pour les discussions, propositions, soutiens, cafés et chocolats chauds partagés, le plus souvent dans le couloir entre deux portes.

Quelques remerciements ponctuels et ciblés pour des aides plus que bienvenues. Merci à Xavier D, qui m'a fait découvrir les invariants de Bourbao. Merci à Simon F, qui m'a le premier parlé du cours d'action. Merci à Catherine VN, Marc L et Olivier M pour la mise à disposition de lieux calmes pour écrire, dans les Ardennes ou à la mer. Merci à l'équipe des relecteurs orthographiques qui ont déjà été cités plus haut en d'autres endroits. Merci à François L et Pascalina P pour le coup de pouce graphique. Merci à Martine J pour le soutien administratif et technique efficace. Merci à Marianne B pour toute l'aide à la mise en page.

J'ai également une pensée particulière pour tous les amis qui m'ont soutenu durant toutes ces années d'étude. Je les évoquerai ici en quelques grandes catégories, en jetant un voile pudique sur nos différentes activités peu académiques : les anciens de la 23^{ème} RP de Baulers, pour qui l'amitié scout n'est pas un vain mot, les amis de Wattimez, même s'ils habitent dans la partie haute, les LoD, avec qui nous vivons de palpitantes aventures dominicales, et les anciens du Philo avec qui les liens sont restés si forts. Merci pour votre intérêt et vos encouragements.

Je suis très reconnaissant à ma famille pour tout le soutien qui m'a été apporté dans toute cette aventure : Pierre B, Julien B, Loredana B, ainsi que leurs femme, compagne, compagnon et enfants, merci à tous d'être toujours présents. Merci également à ma belle-famille, en particulier à Bernadette L et Jean-Pierre D, qui sont toujours disponibles et qui ne sont jamais à court de générosité.

Enfin, *last but not least*, merci à Perrine, Camille et Félix, qui ont vécu avec moi tout le processus et qui m'ont supporté, surtout ces derniers mois. Quand, au bout de ma journée d'écriture, je sortais du bureau, vous me posiez cette question, que vous redoutiez tant pour l'effet qu'elle pouvait avoir sur mon moral et mon humeur : "Alors, tu as bien avancé ?" Parfois, tout heureux, je répondais : "Oui, super, j'ai écrit presque deux pages !", et vous vous réjouissiez avec moi. Parfois, je marmonnais, un peu contrarié, quelque chose comme : "Pas tellement, je peine à synthétiser les notions d'Objet, Potentiel et Priméité pour les expliquer à la fois dans la logique de Peirce et dans celle de Theureau". Je voyais bien alors dans vos yeux que vous n'y compreniez rien, mais vous fronciez quand même les sourcils en hochant sentencieusement la tête, comme pour dire : "Ça, c'est un vrai gros problème". Et ça me suffisait. Avec vous, la vie est belle. Je vous aime.

Dédicace

À Perrine, Camille et Félix
Puissiez-vous ne jamais cesser d'apprendre

Introduction générale

Introduction générale

“Docendo discimus”. En enseignant, nous apprenons.

Cette citation latine est issue des Lettres à Lucilius de Sénèque (livre I, lettre 7, section 8) (Seneca et al., 1945). Dans celles-ci, il écrit plus précisément : “Homines dum docent discunt”, ce qui signifie : “Dans le même temps qu’ils enseignent, les hommes apprennent”.

Cette phrase fait écho à notre travail en ce sens que, dans notre recherche doctorale, nous nous intéressons à la manière dont les étudiants stagiaires en formation initiale (ESFI) d’instituteur primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) de Belgique apprennent leur métier dans les classes de stage. En d’autres termes, nous nous intéressons à la manière dont ils apprennent leur métier en enseignant.

Aux yeux des étudiants et de la plupart des formateurs d’enseignants, en particulier des maîtres de stage, le stage est l’expérience la plus significative de la formation des enseignants (Adams & Krockover, 1997; D. Anderson, 2007; Boudreau, 2002; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Desbiens, Borges, et al., 2009). Cependant, la littérature peine à trouver un consensus sur les apprentissages qui surviennent lors de ceux-ci (Azéma, 2015; Cividini & Zourhal, 2013; Clarke et al., 2014; Clift & Brady, 2005; Daguzon, 2010; Goodwin et al., 2016; McIntyre et al., 1996; Paquay & Sirota, 2001a; Serres & Moussay, 2014; Vivegnis, 2016).

Selon certains, en effet, les stages génèrent des ruptures, des reconfigurations, des transformations et, en définitive, du développement professionnel et de l’apprentissage (Azéma, 2015; Daguzon, 2010). Pourtant, quand ils soulignent ces phénomènes, les auteurs n’abordent pas dans le détail la façon dont s’opère la “transformation des matrices” (Azéma, 2015, p.309) et les recherches “ne disent rien, ni des causes de ces processus, ni des influences qui les déterminent et elles n’expliquent pas la variété de réactions des débutants” (Daguzon, 2010, p.89). Selon d’autres, en revanche, il existe peu d’impact sur les croyances et les pratiques et, si impact il y a, il diffère souvent de celui souhaité par les formateurs (Clift & Brady, 2005). En d’autres termes, soit il y a un impact du stage sur le développement professionnel des ESFI, mais on ne sait ni comment il survient, ni les effets qu’il génère. Soit il y a peu d’impact, et celui-ci diffère de celui visé par les formateurs. Il y a là une zone d’ombre qu’il convient d’éclairer.

Cet éclairage est rendu d’autant plus prégnant que le monde de l’enseignement en FWB vit actuellement deux réformes majeures, dont l’une vise une refonte de la formation initiale des enseignants. Pour les instituteurs primaires, d’un bachelier en trois ans, réalisé en Haute École Pédagogique (HEP), la formation deviendra un Master en quatre ans, coorganisé par les HEP et les Universités. Dans ce cadre, le rôle et les conditions de réalisation des stages sont repensés, notamment à travers l’organisation, en année de Master, d’un stage long, conçu à la fois comme un levier de formation et d’insertion professionnelle, en temps de pénurie. Analyser et comprendre les processus et les apprentissages réalisés en stage s’avère donc essentiel pour éclairer cette réforme. Il s’agit de mieux comprendre pour mieux former.

Nous avons choisi d'aborder cette problématique dans une perspective non-déficitaire (Malo, 2011), c'est-à-dire en nous intéressant aux ressources que le stagiaire mobilise pour faire la classe, alors qu'il est en train d'apprendre à faire la classe. Dans cette optique, nous postulons résolument la cohérence de son activité. En effet, s'il décide, à un moment donné, d'agir comme il le fait, c'est que c'était à ses yeux le choix le plus pertinent, même si, du point de vue d'un observateur expert, ce n'est pas le plus pertinent.

Pour embrasser cette perspective non-déficitaire, nous convoquons l'analyse de l'activité (Barbier & Durand, 2017; Durand, 2006; Hubault, 1995; Yvon & Saussez, 2010). Ce courant a pour nous l'intérêt de partir des situations de travail et de chercher à mettre à jour, non seulement les actions observables d'un acteur, mais aussi la dimension invisible de son activité, c'est-à-dire ses délibérations internes.

Dans les cadres issus de ce courant, nous invitons en particulier le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2004a, 2006). Celui-ci est pertinent à nos yeux, car il propose à la fois des outils conceptuels et des outils méthodologiques, pour investiguer l'activité d'un acteur, en tenant compte de son inscription dans une dynamique qui tient compte à la fois des conditions de son élaboration et de ses conséquences en termes d'apprentissages (Flandin et al., 2018; Poizat & San Martin, 2020a; Theureau, 2006; Viau-Guay, 2010).

En investiguant leur activité, au cœur des stages, nous cherchons à comprendre ce que les étudiants s'efforcent de faire dans les classes, ce qu'ils apprennent de leurs actions et comment surgissent et s'organisent ces apprentissages. Pour rendre compte de notre recherche, nous structurons notre travail en suivant le plan suivant.

Le chapitre dédié à l'exposé de la problématique nous permet d'examiner les ancrages biographiques, sociaux et scientifiques de notre recherche, avant de préciser les questions auxquelles nous tenterons de répondre.

Nous fixons ensuite le contexte dans lequel se déroule notre recherche. Il s'agit de la formation initiale des instituteurs en FWB de Belgique. Nous expliquons en quoi celle-ci est impactée par deux réformes : le Pacte pour un Enseignement d'excellence, qui concerne l'enseignement obligatoire, et son équivalent pour la formation initiale des enseignants : la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants (RFIE). Nous nous intéressons également à l'organisation des stages au sein de l'institution dans laquelle nos ESFI réalisent leur formation.

Après cela, nous nous livrons à des clarifications conceptuelles. Celles-ci ont pour but de donner une assise solide à notre démarche de recherche. Dans cette partie, nous définissons l'activité enseignante, en tension entre les définitions de profession et de métier. Nous expliquons la manière dont nous concevons l'activité qui consiste à faire la classe, et qui est la partie du métier à laquelle s'intéresse notre étude. Nous convoquons alors la notion de geste professionnel comme modèle explicatif de cette activité. Par la suite, nous expliquons la manière dont la littérature scientifique caractérise les enseignants novices et les enseignants experts. Même si nous n'adhérons pas forcément à la vision déficitaire qui apparaît, il nous semble important de comprendre comment les novices sont perçus, avant de chercher à comprendre comment ils agissent dans les classes. Finalement, nous retraçons un historique

de la formation à l'enseignement, à travers les courants principaux qui l'ont vue se développer, avant de chercher à cerner ce qui la caractérise de nos jours, avec une focalisation sur la professionnalisation, l'alternance et les stages.

Le chapitre dédié au cadre théorique est l'occasion pour nous de présenter le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006). Nous le positionnons d'abord globalement dans la lignée des théories expérientielles et situées de l'apprentissage. Nous précisons également en quoi il s'inscrit dans les courants de l'analyse ergonomique et de l'activité. Nous abordons alors le cours d'action en lui-même, comme un programme de recherche, avec des focalisations sur ses présupposés théoriques et leurs implications pour la conception de la notion d'activité. Nous décrivons les objets théoriques et l'atelier méthodologique qui découlent de ces présupposés.

Dans la partie méthodologique, nous explicitons le processus de notre recherche. Après avoir opérationnalisé les questions de recherche sur la base des concepts exposés plus avant, nous expliquons de quel type de recherche nous nous revendiquons. Nous abordons ensuite les questions éthiques et, ensuite, les méthodologies de constitution de l'échantillon, de recueil de données et d'analyse des données. Nous nous attardons sur la notion de processus de conduite de classe (Bourbao, 2010), qui structure notre méthodologie, et décrivons finalement l'observatoire documenté.

Nous présentons alors les résultats en trois parties : les résultats liés aux processus de conduite de classe, les résultats transversaux aux processus de conduite de classe et les résultats liés aux phénomènes d'apprentissage et de développement de la compétence à faire la classe. Nous avons procédé de la sorte, en nous détachant de la structure de nos questions de recherche, afin de déplier l'ensemble des résultats avant de répondre aux questions.

La discussion nous permet de rassembler ces résultats et de les présenter en réponses aux questions de recherche, qui structurent cette partie. À l'intérieur de chacun des points correspondant à une question, nous proposons une articulation des résultats, entre eux, et avec les notions exposées dans la partie dédiée aux clarifications conceptuelles. Cette discussion nous permet de nous positionner sur les apprentissages réalisés, sous formes de répertoires types, et sur les situations-types d'apprentissages des ESFI, en lien avec le rapport à la temporalité et au couplage structurel vécu par un acteur plongé dans un environnement (Theureau, 2006).

Dans la conclusion, nous proposons une synthèse de notre étude doctorale et des résultats qui ont émergé. Nous abordons également les limites conceptuelles et méthodologiques à notre processus de recherche. Nous réalisons alors un retour sur les trois ancrages qui figurent dans la partie dédiée à la problématisation, c'est-à-dire que nous soulignons (1) les éléments de contribution à la connaissance de l'activité des ESFI, en réponse à l'ancrage scientifique, (2) les éléments de contribution à la connaissance de l'activité de formation dans le cadre de la RFIE et (3) l'impact de notre parcours doctoral sur notre parcours biographique. Des perspectives de recherches ultérieures et d'approfondissement viennent finaliser ce chapitre avant la conclusion finale de cette recherche, en quelques lignes.

Au terme de ce travail, dont nous vous souhaitons une lecture agréable et enrichissante, nous espérons que nous aurons pu contribuer à la compréhension des processus d'activité et d'apprentissage qui se jouent dans les stages en enseignement du primaire et éclairer les trajectoires de développement de la compétence à faire la classe des ESFI.

Chapitre 1

Problématique

Problématique

Cette partie de notre travail vise à expliciter la construction de notre objet de recherche et celle des questions y afférentes. Nous nous centrons ici sur l’articulation des différents phénomènes qui nous ont conduit à structurer notre travail tel que nous le présentons. Pour ce faire, nous envisageons notre problématique comme ancrée dans trois dimensions : (1) un ancrage biographique, qui explique comment cette thèse s’inscrit dans un parcours personnel, (2) un ancrage social, qui éclaire sur l’intérêt que nous donnons à ce travail dans le contexte actuel d’un enseignement en mutation en FWB et (3) un ancrage scientifique, qui vise à apporter un éclairage nouveau sur la problématique des apprentissages que les ESFI opèrent en stage.

Formateur d’enseignants, en particulier d’enseignants du primaire, nous nous intéressons dans le présent travail de thèse aux apprentissages réalisés par ces derniers lors des stages. Nous commençons donc cette partie en définissant l’ancrage biographique de notre recherche afin d’expliquer en quoi elle se situe dans la continuité des expériences professionnelles que nous avons vécues depuis notre propre formation initiale d’instituteur primaire. D’un point de vue personnel, nous nous définissons actuellement comme un praticien-chercheur (Albarello, 2012), dans le sens où notre objet de recherche s’inscrit dans le champ de notre pratique professionnelle. Notons bien que, dans le cadre de cette thèse, nous nous positionnons plutôt comme chercheur que comme praticien. En ce sens, nous visons explicitement la construction de nouveaux savoirs qui viennent éclairer des problématiques en lien avec la formation des enseignants. Nous n’avons pas pour ambition de proposer des cadres d’utilisation de nos découvertes sous la forme de scénarios pédagogiques ou de recommandations pour la formation. Notre recherche se veut donc compréhensive. Bien sûr, nous espérons que des opérateurs de formation, ne serait-ce que nous-même, pourront s’en nourrir pour faire évoluer leurs pratiques, mais ceci sort du cadre strict de ce que nous proposons dans cet ouvrage.

Le deuxième point de cette partie porte sur l’ancrage social de notre recherche, pour expliquer en quoi elle est inscrite et pertinente dans l’actualité immédiate de la formation enseignante. En FWB, le monde de l’enseignement est actuellement en pleine mutation. L’initiation de deux chantiers majeurs va grandement impacter le métier des enseignants et sa formation. Le premier est le Pacte pour un Enseignement d’Excellence (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017), ou Pacte¹. Celui-ci a pour objectif une réforme systémique de tous les niveaux de l’enseignement obligatoire afin de renforcer la qualité de l’enseignement pour tous les élèves². Ce premier chantier entraîne un second, concomitant et nécessaire : la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants (RFIE). Comme son nom l’indique, cette

¹ Les acteurs de l’enseignement ayant pris l’habitude d’abréger “Pacte pour un Enseignement d’Excellence” par le terme d’abréger “Pacte”, nous utiliserons désormais cette abréviation.

² Des nuances existent sur l’étendue de la portée de ces réformes, mais elles sont peu pertinentes dans la cadre de notre travail. Nous nous y attardons donc peu.

réforme va remodeler le paysage de la formation initiale des enseignants de tous les niveaux de l'enseignement obligatoire, entraînant des transformations de la formation, tant sur le fond que sur la forme. Nous concevons notre recherche sur les apprentissages en stage comme nécessaire pour éclairer l'introduction de nouveaux cours dans le programme de formation.

Le troisième point porte sur l'ancrage scientifique de notre recherche. En effet, la problématique que nous proposons de traiter s'inscrit également dans une continuité scientifique qui l'a suscitée. D'autres chercheurs avant nous se sont penchés sur des questions du même type. À la fois semblables et différentes par leurs angles d'investigation, les publics ciblés, les référents convoqués ou des aspects vernaculaires ou culturels, ces dernières ont amené des éléments de réponse à des problématiques très proches de la nôtre, mais ont aussi défini des zones d'ombre que nous espérons éclairer.

Finalement, nous définissons plus précisément notre objet de recherche et proposons les questions auxquelles nous tentons de répondre dans l'ensemble de ce travail. Celles-ci sont ici libellées en fonction des trois ancrages développés. Nous nous livrons plus loin dans ce travail à une explicitation détaillée de celles-ci en établissant des liens plus systématiques avec notre cadre théorique.

Dans l'organisation générale de notre texte, nous avons fait le choix de présenter ici certains concepts nécessaires à la compréhension de notre cadre problématique, mais sans entrer dans tous les détails, pour ne pas diluer le propos dans des définitions et des cadrages conceptuels. Ceux-ci risqueraient en effet, d'oblitérer les visées de cette partie et de perdre le lecteur. Celui-ci trouvera donc dans la partie dédiée au cadre conceptuel des définitions plus complètes, étayées et critiques des notions abordées ici. Nous insistons sur le fait que, si certaines remarques formulées ici sont évidemment extensibles à l'ensemble de la formation, nous les abordons dans le cadre de ce travail sous l'angle du stage.

1 Un ancrage biographique

À l'instar de Maes (2021), dans son travail de thèse, nous commençons cette partie consacrée à la construction de notre problématique par resituer notre questionnement dans la continuité de notre parcours de formation et notre parcours professionnel. En effet, à plusieurs reprises durant notre carrière, nous avons été confronté, dans divers rôles, à la question des stages et des apprentissages qui y surviennent. Ces rencontres ont probablement façonné notre manière d'aborder notre problématique à travers différentes expériences qui ont laissé des traces diverses et complémentaires. Nous verrons plus loin comment les expériences peuvent se sédimenter pour construire une structure d'accueil qui donne à envisager des phénomènes sous un certain angle (Theureau, 2006). Comme une mise en abyme, il nous semblait donc primordial d'interroger cette sédimentation. Nous verrons en conclusion de quelle manière la rencontre de cette structure conceptuelle des stages aura été transformée par l'activité de cette thèse³.

³ Les lecteurs avertis auront probablement reconnu dans le fond de cette démarche l'application à notre cas de la théorie du cours d'action. Il s'agit bien sûr, dans une démarche métacognitive, d'examiner, peut-être un

Notre première rencontre avec les stages en formation initiale des enseignants remonte à 1996. Engagé personnellement dans une formation d'instituteur primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (FWB), nous avons nous-même presté une série de stages, dans différents niveaux de l'enseignement primaire, avec différents objectifs et thèmes à explorer (stage projet, activité socioconstructiviste, apprentissages de base en lecture et mathématique, différenciation...).

Comme beaucoup de stagiaires, nous avons vécu des expériences lors de rencontres avec différentes classes et différents maîtres de stage (MDS). Nous avons vécu des réussites et éprouvé des difficultés. Nous avons trouvé que les stages permettaient d'apprendre le métier et nous sommes interrogés sur les liens théorie-pratique dans le cadre des activités réflexives proposées par les formateurs.

Quelques années plus tard, c'est dans un autre rôle que nous avons abordé cette même question : celui de MDS. À plusieurs reprises, nous nous sommes vu confier des stagiaires, à chaque fois de deuxième année, pour accompagner leurs premiers pas dans l'exercice encadré de la profession. Ce fut plutôt une expérience plaisante, même si nous avons constaté chez eux diverses difficultés dont nous savons à présent qu'elles sont, sinon normales, au moins régulières : difficulté de planification, de gestion de classe, de maîtrise de la matière, problèmes d'investissement... Pour chaque situation, il nous a fallu trouver des solutions originales, tantôt en compréhension, tantôt en fermeté, mais toujours, nous semble-t-il, dans les intérêts conjugués des élèves et du stagiaire, avec, en toile de fond, la question de l'apprentissage du métier d'instituteur au cœur de la classe. Ce faisant, nous nous sommes interrogé sur le rôle de MDS.

C'est ensuite comme formateur en Haute École Pédagogique (HEP) que nous avons été confronté une troisième fois aux stages en enseignement. D'abord comme Maître de Formation Pratique (MFP)⁴, ensuite comme psychopédagogue. Nous avons endossé les rôles de superviseur ou de visiteur⁵. Cette fois, les questions furent d'un autre ordre : Comment préparer les étudiants au mieux ? Faut-il les laisser découvrir le métier ou leur en apprendre les codes ? Faut-il les guider ou les laisser faire ? Comment valoriser les expériences ? Comment travailler avec les maîtres de stage ? L'évaluation, surtout, nous posait question. Évalue-t-on des résultats ? Des progrès ? Des stratégies efficaces, mais peu en accord avec le positionnement de la Haute École, peuvent-elles être valorisées ? Comment apprennent-ils, finalement ?

Ces questionnements nous ont poussé, lors de la réalisation d'un mémoire dans le cadre d'un Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur

peu trop sommairement, en quoi le processus de thèse nous aura transformé. Étant donné que nous n'avons à ce stade pas encore donné de clés pour entrer dans le cadre sémiologique du cours d'action à un lecteur non averti, nous nous contentons ici d'en définir l'un ou l'autre principe, de manière presque triviale, en mobilisant du vocabulaire peu spécifique à notre cadre théorique.

⁴ Un instituteur employé au moins à mi-temps et détaché de sa classe pour témoigner de sa pratique en Haute École.

⁵ Dans l'organisation des stages au sein du département pédagogique de la Haute École Galilée, le visiteur est un formateur qui, lors d'un stage, passe une heure de cours dans la classe, fournit un retour à chaud à l'étudiant et participe au conseil d'évaluation.

(MCPU), à nous intéresser de près à ce qui se jouait dans les stages, et, en particulier, à la manière dont les étudiants percevaient les éléments qui constituaient leur environnement en fonction de leurs préoccupations (Blondeau, 2012). Sur les conseils de notre promoteur de mémoire, nous avons mobilisé, pour la récolte de données, l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2010) qui, couplé à des films dans les classes de stage, nous a permis d'accéder, pour la première fois, de manière plus construite, moins intuitive, aux processus en jeu lorsqu'un stagiaire se retrouve plongé dans le feu de l'action, mais de son point de vue. Ce fut une révélation. Nous n'en avons pas encore conscience à l'époque, mais nous avons abordé le stage sous un autre angle que celui que nous avions l'habitude d'adopter : une forme de perspective non déficitaire (Malo, 2008) qui donne le primat à l'intrinsèque (Theureau, 2006).

Une autre étape déterminante de ce parcours en lien avec les stages, a été le Certificat universitaire en Accompagnement des Pratiques Professionnelles des superviseurs de stage (CAPP). Les modules de cours et le travail final nous ont permis de structurer et d'étayer théoriquement, à travers la découverte de plusieurs champs, nos pratiques d'accompagnement intuitives, encore peu nourries de référents théoriques.

Dans un autre registre, mais tout de même en lien, depuis les premiers films réalisés dans le cadre du MCPU, nous avons beaucoup exploré la question de la vidéoformation et l'avons implémenté dans notre HEP à travers divers dispositifs que nous avons étudiés (Blondeau & Van Keirsbilck, 2015; Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2016). Cet intérêt nous a permis, grâce à l'entremise de notre directrice de thèse, qui entretenait déjà avec eux une collaboration fructueuse, de nouer des liens avec des chercheurs plus expérimentés dans ces domaines, notamment Luc Ria et l'ENS-IFÉ. De cette manière, l'idée a germé petit à petit de réaliser une thèse qui puisse nous amener à comprendre ce qui se joue dans les stages pour les ESFI et qui leur permet d'apprendre le métier en l'exerçant.

2 Un ancrage social

De grands chantiers transforment actuellement le paysage de l'enseignement en FWB. D'une part, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence entend réformer systématiquement l'enseignement obligatoire pour renforcer la qualité de l'enseignement et réduire les inégalités scolaires (FWB, 2017). D'autre part, la RFIE réorganise la formation des enseignants. Ces deux chantiers sont concomitants, la réforme de la formation des enseignants visant, *in fine*, à améliorer la qualité du système éducatif (Derobertmasure et al., 2020). En effet, "tous les acteurs partagent la conviction suivante : l'amélioration du système éducatif requiert nécessairement une formation de qualité pour les futurs enseignants" (ARES, s. d.).

Le premier chantier, le Pacte, part d'un certain nombre de constats. Certains concernent plutôt les élèves, mais touchent, à travers eux, les enseignants ou leur manière de pratiquer le métier. D'autres concernent directement les enseignants, comme la dévalorisation du métier, le travail collaboratif (ARES, s. d.; FWB, 2017) ou la sortie prématurée du métier

dans les premières années d'exercice de la profession (ARES, s. d.)⁶. Un des axes de travail est de “mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement” (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). Paradoxalement, cette logique de reddition de comptes pourrait plutôt favoriser une déprofessionnalisation des enseignants, en limitant leur autonomie par un contrôle extérieur plus marqué (Cattonar & Dupriez, 2020; Dupriez & Cattonar, 2018). L'objectif de revalorisation pourrait dès lors être difficile à atteindre.

Le second chantier, la RFIE, s'inscrit dans une longue tradition de réformes décrétales. En effet, la formation initiale des enseignants a déjà été largement modifiée en 2001 et 2013 et la nouvelle réforme vise de nouveaux changements en profondeur (Derobertmeasure et al., 2020; Van Nieuwenhoven & Roland, 2015). Cette réforme résulte à la fois d'une volonté liée aux chantiers du Pacte et de la déclinaison belge francophone d'un grand mouvement initié par l'Union Européenne. Celle-ci pousse les états membres vers une élévation du niveau et de la durée de la formation des enseignants, ce qui conduit la plupart du temps à une universitarisation de celle-ci (Ministère de l'Education Nationale, s. d.). A travers ces transformations, ce sont plusieurs enjeux qui sont interrogés : la conception de la formation en termes de compétences, l'autonomie et le niveau des opérateurs de formation (Ministère de l'Education Nationale, s. d.), l'insertion dans le métier (Colognesi et al., 2020; de Stercke, 2014; März et al., 2019), l'alternance entre les institutions de formation et les lieux de pratique et, plus largement, l'articulation entre la théorie et la pratique (Chaubet et al., 2018; Moussay & Serres, 2016).

Malgré cette politique d'intenses transformations à des fins d'amélioration, la formation initiale des enseignants reste souvent décriée, en particulier pour ce dernier volet d'articulation de la théorie et de la pratique, rendue en principe possible par une formation en alternance (Blondeau, Laurent, et al., 2021a; Chaliès et al., 2009; Gervais, 1999; Nitonde & Paquay, 2011; Serres, 2006; Serres & Moussay, 2014). Cependant, l'existence seule d'une formation répartie en deux lieux ne suffit pas à rendre intégrative l'alternance théorie-pratique (Serres, 2006; Vanhulle, 2012). Ce n'est pas tant la différence entre les types de savoirs qui dominent dans chacun des lieux de formation qui pose problème, que le manque de dialogue entre les deux (Vanhulle, 2012). En fait, il semble que combler l'écart entre les deux entités est une tâche qui est trop souvent laissée à l'étudiant (Serres & Moussay, 2014). Puisque la majeure partie de la formation est dispensée dans les HEP ou à l'Université, les savoirs théoriques prédominent, et le reproche lui est régulièrement adressé d'être, malgré les stages, trop théorique. Dans ce travail, à l'instar de Daguzon et Goigoux (2012), nous n'opposons pas forcément les savoirs théoriques et la pratique. Nous entendons utopique, c'est-à-dire trop éloignée des préoccupations du novice; intenable dans l'activité réelle, c'est-

⁶ Même si le Pacte s'inscrit dans une perspective très large, qui touche tous les acteurs de l'enseignement sur de nombreuses dimensions, dans ce travail, nous nous limiterons aux considérations qui touchent les enseignants et, en particulier, celles qui influent sur leur formation.

à-dire non transférable dans le vrai métier, hors du lieu de formation ou du stage; prématurée, c'est-à-dire hors de la portée d'enseignants novice; ou trop générale, c'est-à-dire ayant des implications pratiques trop peu perceptibles.

La RFIE se donne pour ambition de favoriser cette articulation, notamment par le développement de la pratique réflexive, entendue comme la capacité à réaliser des liens entre la théorie et la pratique pour mieux appréhender le métier (ARES, s. d.; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021). Pour ce faire, elle projette le renforcement de l'analyse de pratiques, notamment par la création d'un cours dédié, en plus des ateliers et séminaires déjà existants dans la formation actuelle et reconduits dans la future (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021). Par ailleurs, la formation des formateurs d'enseignants se verra renforcée par la création d'un Master de Spécialisation en Formation des Enseignants (MSFE) et d'une formation créditée pour les MDS. Une des visées explicites de ces formations est le développement de la capacité à observer, à analyser et à évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à la réajuster (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021). Concrètement, des activités d'analyse de pratiques sont également prévues pour ce public (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021).

Cet accent ne va pas sans poser un certain nombre de questions pour l'organisation des cours et l'atteinte de ces objectifs : Quelles pratiques observer et analyser ? Comment observer et analyser ? Quels sont les outils d'observation et d'analyse à mobiliser ? Comment former les formateurs et les étudiants à cette observation et à cette analyse ? Nous n'aborderons pas ici la question de l'évaluation, dont nous savons par ailleurs qu'elle est complexe à construire dans le cadre d'un stage (Maes, 2021). Ceci relance selon nous deux débats sous-jacents à la formation des enseignants, celui de la construction de la formation en référence à des pratiques expertes et celui du positionnement sur le continuum normalisation-développement (Daguzon, 2010; Perrin, 2018). Nous abordons les éclairages et les zones d'ombres relatifs à cette question dans le point suivant.

3 Un ancrage scientifique

Le champ de la recherche sur la formation des enseignants est parcouru d'un certain nombre de tensions dans lesquelles s'inscrivent notre recherche. Ci-dessous, d'une part, nous les abordons à l'aide d'éclairages théoriques. D'autre part, nous situons notre démarche à l'intérieur de ces tensions et précisons les apports que nous avons repérés dans les recherches qui nous ont précédé et qui proposent des fondations sur laquelle se construit la nôtre.

3.1 La définition en creux des compétences des novices et la perspective non déficitaire

Généralement, la formation est construite à partir de référentiels construits sur la base d'une pratique experte (Azéma, 2015; Serres, 2006). Les experts sont réputés maîtriser l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice du métier. De celles-ci, est retranché ce que le novice ne maîtrise pas encore. La compétence des novices est ainsi définie "en creux" par rapport à une pratique exemplaire (Fleming, 2014; Reynolds, 1992; Ria, 2001; Saujat,

2004; Serres, 2006; Ulvik & Langørgen, 2012). En ce sens, la compétence des stagiaires est définie par des lacunes et des difficultés (Marz & Kelchtermans, 2020) et la formation est envisagée comme l'acquisition de bonnes pratiques relevées chez des experts (Feiman-Nemser, 2001). Dès lors, la question peut légitimement se poser de savoir si un référentiel "expert" peut contribuer efficacement à l'observation, l'analyse et l'évaluation d'une pratique "novice" (Daguzon, 2010; Malo, 2008; Ria, 2010; Serres, 2006), alors qu'une partie de la littérature scientifique se penche sur les préoccupations particulières et les ressources mobilisées par les stagiaires pour arriver à donner cours (Malo, 2011; Ria & Saujat, 2008).

Dans le cadre de ce travail, nous adopterons résolument une perspective non déficitaire (Malo, 2008, 2011, 2021). Cette perspective se fonde sur l'analyse des logiques d'action des stagiaires et postule l'existence de ressources. Celles-ci, d'une part, sont en construction, par transformation, lorsqu'elles arrivent au bout de leur viabilité dans les situations de classe (Pépin, 1994) et, d'autre part, permettent aux étudiants d'agir dans la classe alors qu'ils ne maîtrisent pas encore l'ensemble des compétences nécessaires. Le corollaire de cette perspective est le postulat de la cohérence de l'activité d'un stagiaire, de son point de vue, même si ses logiques d'action peuvent sembler incomplètes, inefficaces ou incohérentes aux yeux d'un observateur expert.

3.2 La tension entre les perspectives normative et développementale

Un autre débat porte sur une tension irrésolue dans la formation des enseignants, celle dont les perspectives normative et développementale sont les antagonistes (Blondeau, Laurent, et al., 2021a, 2021b; Daguzon, 2010; Daguzon & Goigoux, 2012; Flavier, 2021; Gaudin et al., 2014, 2018; Perrin, 2018; Saujat, 2004; Saussez & Allal, 2007). En d'autres termes, la formation des enseignants doit-elle être organisée autour d'une série de gestes professionnels dont l'efficacité a été reconnue par les acteurs de la profession et qui mène à une normalisation des pratiques (Daguzon, 2010; Flavier, 2021; Gaudin et al., 2014) ou, au contraire, s'intéresser à l'émergence des capacités du stagiaire, à ses hésitations, ses dilemmes, ses errements, ses réussites et ses erreurs ? Des intérêts marqués pour chaque positionnement existent. On voit ainsi fleurir d'un côté des textes soutenus par la théorie de l'enseignement explicite (Boquillon, 2017; Boquillon & Derobertmasure, 2018) ou le cadre de l'anthropologie culturaliste (Moussay et al., 2018), qui promeuvent un enseignement plus ostensif, et, de l'autre côté, des textes qui soutiennent des démarches plus compréhensives des pratiques des stagiaires (Blondeau et al., 2021; Boucenna, Charlier, Wittorski, et al., 2018; Maubant, 2007; Paul, 2022).

Dans le cadre de ce travail, nous adoptons une position médiane. Sans nier les apports de la culture du métier, notre positionnement non déficitaire nous place plutôt dans une posture développementale. Cependant, nous sollicitons comme cadre théorique l'analyse de l'activité (Barbier, 2017; Barbier & Durand, 2017; Durand, 2009a; Yvon & Saussez, 2010) et, plus particulièrement le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006). En ce sens, nous estimons ne pas négliger la culture enseignante qui préexiste à nos stagiaires, car ces cadres

prennent également en compte la manière dont ceux-ci se l'approprient pour développer leurs compétences à agir dans les classes.

3.3 Le stage, objet paradoxal de la formation des enseignants

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons particulièrement au stage comme lieu d'alternance théorie et pratique. Dans l'optique qui est la nôtre, nous ne nous y intéressons pas uniquement en tant que lieu de pratique, mais en tant que lieu d'apprentissage par la pratique, de lieu de jonction entre théorie et pratique et de lieu de théorisation de la pratique (Bourgeois, 2013; Kolb, 1984; Schön, 1983; Theureau, 2010a).

Les stages en enseignement sont considérés comme l'expérience la plus significative et importante de la formation initiale des enseignants par les formateurs d'enseignants (Desbiens et al., 2013), par la très grande majorité des enseignants en fonction (Boudreau, 2002) et, surtout, par les étudiants stagiaires eux-mêmes (Adams & Krockover, 1997; Borges & Séguin, 2013; Boudreau, 2002; Clift & Brady, 2005; Desbiens, Borges, et al., 2009; Gagnon, 2013; Kaldi, 2009; Malderez et al., 2007; Malo, 2011; Petignat, 2009; Schulz, 2005; Van Nieuwenhoven et al., 2018; Walton & Rusznyak, 2013).

Cependant, au-delà de ce consensus des acteurs de terrain, il semble que la recherche scientifique émette un certain nombre de nuances. En effet, d'une part, il existe des controverses au sujet des apprentissages réalisés ou non durant ceux-ci et, d'autre part, un certain nombre de difficultés et d'écueils peuvent survenir, pour les étudiants comme pour les formateurs. Nous en livrons ici une version condensée pour expliquer en quoi cette controverse et ces difficultés nous ont servi à élaborer notre cadre problématique. Nous les explicitons plus longuement dans notre cadre conceptuel.

La littérature peine donc à trouver un consensus sur les apports (supposés) des stages. D'une part, certains textes affirment qu'il existe des modifications des pratiques et des croyances, ainsi que des transformations de l'identité professionnelle, qui surviennent pendant le stage, mais qu'il y a peu de balises qui permettent d'expliquer les causes, les natures et les processus de ces transformations (Azéma, 2015; Daguzon, 2010; Serres & Moussay, 2014; Vivegnis, 2016). D'autre part, d'autres recherches tendent à montrer qu'il y a peu d'apprentissage (Clarke et al., 2014; Clift & Brady, 2005; Goodwin et al., 2016) ou que, s'il y en a, ceux-ci diffèrent de ce qui est prévu par les formateurs (Clift & Brady, 2005). En d'autres termes, soit il n'y a pas d'effets, soit des effets existent, mais on n'en connaît ni les causes, ni les effets et, de toutes manières, ceux-ci apparaissent hors du contrôle des formateurs.

Par ailleurs, le rôle du stage, comme s'il était le seul facteur de professionnalisation, est souvent exagéré, (Cividini & Zourhal, 2013; Desbiens & Spallanzani, 2013; McIntyre & Byrd, 1996; Paquay & Sirota, 2001b; Paul, 2022). Ce type d'affirmation relève le plus souvent de croyances, car le monde de la formation des enseignants peine à s'emparer des résultats de la recherche à ce sujet (Serres et al., 2013). S'il n'est pas question ici de discuter de son intérêt, la recherche souligne qu'il n'est pas le seul moment profitable de la formation

(Serres, 2006). De plus, il ne serait probablement pas aussi efficace sans les activités qui le préparent ou qui l'analysent *a posteriori* (Blondeau, Laurent, et al., 2021a; Serres, 2006).

Ce dénigrement de la théorie, au profit de la pratique, présente plusieurs dangers. D'abord, il risque de mettre à mal la légitimité des formateurs de HEP ou universitaires (Petignat, 2009). Ensuite, il tend à plaider pour des stages plus longs et/ou plus nombreux, alors que rien ne garantit qu'un nombre plus élevé d'heures prestées en classe rend la pratique plus affirmée (Cividini & Zourhlal, 2019). Finalement, il nous semble qu'il existe une confusion dans le chef des formateurs pour déterminer si le stage doit servir de lieu d'apprentissage des compétences d'enseignement ou si c'est le lieu de la monstration de la maîtrise de celle-ci (Le & Vásquez, 2011; Trevethan & Sandretto, 2017; Vivegnis, 2016). Cette dernière question a de lourdes répercussions sur la manière d'en concevoir l'évaluation, ses objets et ses procédures (Maes, 2021).

3.4 Le stagiaire et ses processus d'apprentissage dans une approche activité

La littérature pointe, pour le stagiaire, diverses difficultés à affronter pendant le stage et qui sont trop peu souvent prises en compte (Desbiens & Spallanzani, 2013; Petignat, 2009). D'une part, l'expérience de la classe peut être source de questionnement, d'incertitudes et d'angoisses qui peuvent mener à l'abandon du stage ou des études (Desbiens, Borges, et al., 2009; Desbiens et al., 2013; Gagnon, 2013; Walton & Rusznyak, 2013). D'autre part, outre la difficulté inhérente à la gestion conjointe de la classe et des apprentissages (Borges, 2006; Borges & Séguin, 2013; Clift & Brady, 2005; Desbiens et al., 2013; Desbiens, Lanoue, et al., 2009; Walton & Rusznyak, 2013), le stagiaire peut être confronté à des difficultés personnelles de gestion de ses émotions (Ria & Durand, 2001; Vandercleyen, 2010), d'insertion dans le milieu professionnel (März et al., 2019; März & Van Nieuwenhoven, 2020b) ou de gestion de la prise de conscience de l'écart entre le métier auquel il pensait se former et le métier réel (Altet, 2013; Clift & Brady, 2005; Korthagen, 2010a). Finalement, nous l'avons déjà souligné, il revient régulièrement aux stagiaires de faire les liens entre les types de savoirs abordés dans les deux lieux de formation et de réconcilier la théorie et la pratique pour réaliser une alternance véritablement intégrative (Serres, 2006; Serres & Moussay, 2014).

Dans l'approche activité qui est notre porte d'entrée (Barbier & Durand, 2003), la question de l'apprentissage des enseignants novices a pourtant été étudiée. Même si, dans le contexte français, il s'agit plus souvent de novices que de stagiaires au sens où nous l'entendons en FWB, et qu'il s'agit donc de rester prudent, nous pouvons relever de potentiels points communs. Si on s'intéresse à l'activité novice, on constate que celle-ci est faite de passages à risque (Ria, 2009a, 2009b), ou de tâtonnements (Azéma, 2019; Daguzon & Goigoux, 2012; Serres, 2006)) et d'îlots de stabilité opératoire (Ria & Saujat, 2010) que le stagiaire négocie en mobilisant une pluralité de ressources intermédiaires (Durand, 2009a; Perez-Roux & Lanéelle, 2016; Saujat, 2004). On voit ainsi fleurir des arrangements astucieux et des compromis provisoires (Ria, 2012) qui sont des composantes typiques du genre

débutant (Clot et al., 2000; Saujat, 2004) et qui vont se transformer au gré des expériences (Malo, 2011).

Par ailleurs, en termes de processus d'apprentissage dans une approche activité, plusieurs textes proposent des éclairages. Nous nous centrons ici particulièrement sur les textes relatifs à l'apprentissage du métier enseignant, mais convoquons parfois des textes issus d'autres champs quand ils nous semblent à même d'apporter un éclairage que nous pouvons transférer.

Durand et al. (2003) reprennent dans le milieu de l'enseignement, des principes mis en évidence par Sève et al. (2002) dans le milieu des pongistes professionnels de haut niveau. Ils mettent en évidence que l'apprentissage se fait par validation et invalidation de ce qui est perçu comme efficace ou inefficace. Ces deux opérations sont teintées de deux phénomènes : la crédulité, c'est-à-dire la tendance à conserver un geste professionnel dès la première occurrence positive, et le conservatisme, c'est-à-dire la tendance à conserver un geste professionnel tant qu'il n'aura pas été mis en difficulté de manière non ambiguë et répétée. L'étude de Sève et al. (2002) met par ailleurs en évidence différentes catégories de construction de savoir par typicalisation. Pour l'instant, nous considérerons que la typicalisation est l'agglomération en familles des situations singulières sur la base de traits de ressemblances/différences perçus par l'acteur. Nous reviendrons sur ce concept ultérieurement. Sève et al. (2002) repèrent la vérification (validation/invalidation) d'un type construit avant le match, la construction d'un nouveau type sur la base d'une seule observation, la construction d'un nouveau type sur la base de l'observation de plusieurs cas et la construction d'un nouveau type sur la base de la mise en relation de types déjà construits antérieurement.

Dans une autre étude, Sève et Leblanc (2003) pointent en outre dans l'activité l'alternance de phases exploratoires et exécutoires (Theureau, 2004a), le caractère hypothétique des connaissances construites et des phénomènes de typicalisation. Les phases exploratoires sont entendues comme "des suivis de règles qui orientent l'activité sans la contraindre. Elles délimitent le champ des possibles de l'action et donnent une organisation signifiante aux actions réalisées. Dans la mesure où elles guident les actions sans les prédéterminer, elles favorisent l'ajustement aux modifications continues de la situation" (Sève & Leblanc, 2003, p.70). Elles sont l'occasion de construire de nouvelles connaissances face à la situation. Les phases exécutoires sont des épisodes de recherche de la plus grande efficacité possible basée sur les connaissances déjà disponibles de la situation ou de situations semblables et s'accompagnent "de la modification de la fiabilité de connaissances construites antérieurement" (Sève & Leblanc, 2003, p.66). Ces connaissances ont donc "un caractère hypothétique, car elles sont construites sur la base d'un nombre limité d'observations : leur plausibilité se modifie en permanence en relation avec l'efficacité des actions entreprises et les événements rencontrés" (Sève & Leblanc, 2003, p.72).

Ria et al. (2004) mettent à jour trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique : l'indétermination, la contradiction et l'exploration. L'indétermination exprime le doute sur la capacité à mener la leçon telle qu'elle a été préparée en raison de la non maîtrise de leurs réactions personnelles et de celles des élèves. Cette indétermination

s'accompagne généralement d'une forte anxiété. La contradiction exprime la présence de conflits qui résultent des adaptations dues à l'indétermination de la situation. La notion d'exploration est identique à celle décrite dans l'étude précédente et est rendue nécessaire par le besoin d'arbitrer les contradictions.

Dans sa recherche doctorale, qui porte sur la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale, Serres (2006) met en évidence que la typicalisation dont nous avons parlé ci-dessus se réalise dans les temps d'activité dans et hors classe. La réflexion est en effet distribuée entre les différentes situations de formation. La légitimation des pratiques se fait selon trois critères : l'efficacité concrète constatée en classe, la pertinence relative à une situation passée qui nourrit les situations à venir et la pertinence de l'inscription dans des normes, codes et valeurs portées par un collectif. Ces trois ordres de validation permettent des stabilisations des manières d'interagir avec les élèves. Il pointe également une forme d'inertie entre les conseils prodigués par les formateurs et leurs mises en pratique.

Dans une étude sur la formation des enseignants, Durand (2007) repère différents mécanismes en jeu dans les trajectoires de professionnalisation des futurs enseignants du primaire et du secondaire :

- a) une typicalisation de l'expérience permettant sa généralisation, mais aussi b) une résistance à l'innovation, c) une relative étanchéité et tension entre les activités d'enseignement et de formation ou à l'inverse d) une assimilation des secondes aux premières, d) un rôle d'attracteur tenu par les activités les plus anciennes et f) une subtile intériorisation des consensus et dissensus professionnels (Durand, 2007, p.83).

Nous avons déjà abordé les points a, b et c en relation avec les études présentées précédemment, nous insistons donc ici (1) sur l'assimilation des activités de formation à celles d'enseignement, qui exprime le risque potentiel que les caractéristiques des situations abordées en formation ne masquent celles d'une situation réelle, (2) sur le rôle d'attracteur, c'est-à-dire le rôle exemplaire de formes d'action stabilisées qui auront tendance à être mobilisées prioritairement par l'acteur et (3) sur la subtile intériorisation de consensus et de dissensus, que nous rapprochons des normes, codes et valeurs exposés par Serres (2006).

Daguzon et Goigoux (2012) ont étudié les trajectoires de professionnalisation des enseignants stagiaires et pointent quatre similitudes qui balisent leur développement : (1) conception d'une notion fonctionnelle de la gestion de classe, (2) évolution de la conception des apprentissages scolaires par confrontation à des prescriptions typiques sur l'activité, les prises de parole et l'autonomie des élèves, (3) tentative d'assumer la fonction enseignante en étant exigeant sur le maintien des ressources attentionnelles des élèves et (4) le recours au genre professionnel "comme une référence stable et commune qui peut leur assurer une protection et un soutien face à la solitude des décisions qu'ils ont à prendre pour faire classe" (Daguzon & Goigoux, 2012, p.36). Ils pointent également des conditions dont le respect détermine le processus : (1) préserver un sentiment de réussite lors des stages, (2) permettre aux stagiaires de conserver suffisamment d'estime de soi pour construire leur identité professionnelle et (3) présenter des outils qui aident à faire classe et à faire apprendre.

Dans ses recherches sur l'activité d'improvisation chez les jeunes enseignants, Azéma (2015, 2019) met en évidence quatre caractéristiques qui déterminent l'activité. Elles sont précisées sous formes d'oppositions, qui, tissées les unes avec les autres, définissent le caractère improvisé d'une situation et les apprentissages potentiels qui en surgissent : nouveauté (banalité vs nouveauté), surprise (prévu vs imprévu), incertitude (incertitude vs confiance) et apprentissage-développement (fuir vs recherche l'activité improvisation). Il précise également que, en cas de rencontre avec la nouveauté, l'activité change de régime. Elle s'engage dans ce qu'il appelle un "régime dilaté" qui se caractérise par une variation attentionnelle, interactionnelle, émotionnelle, ou réflexive de l'acteur qui engage un processus d'intense réflexion.

De notre côté, lors de deux recherches préparatoires à cette thèse, nous avons mis en évidence deux processus que nous soulignons ici. D'une part, les expériences que vit un stagiaire en activité dans une classe surgissent et sont conscientisées en lien avec les expériences passées, et nourrissent les apprentissages qu'il réalise en même temps qu'il donne cours (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a). D'autre part, nous avons mis en lumière que les apprentissages en stages se font selon une double logique descendante et ascendante. La logique descendante est le transfert, parfois non sans difficultés, de situations génériques conscientisées dans la HEP vers le lieu de stage. La logique ascendante est la construction du générique par la rencontre, généralement problématique, avec des situations singulières. Nous ajoutons que les familles de situations se construisent par typification à la condition que la situation soit signifiante pour le stagiaire, c'est-à-dire qu'il ait perçue et reconnue comme un maillon du cours qu'il donne. Si la situation n'est pas signifiante à ses yeux, il lui est impossible d'en cerner les contours pour la grouper avec d'autres (Blondeau, Laurent, et al., 2021a).

Pour synthétiser les apports de ces recherches, nous pouvons dire que, une fois hors du champ des phases exécutoires qui voient les dispositions à agir du novice s'appliquer aux situations rencontrées, peut-être avec des aménagements mineurs (Sève & Leblanc, 2003), il se retrouve dans une situation indéterminée, voire contradictoire (Ria et al., 2004). Elle se caractérise par une certaine instabilité en raison de son caractère nouveau, surprenant et/ou incertain (Azéma, 2015, 2019) et par le ressenti d'une certaine anxiété (Ria et al., 2004). Le stagiaire entame alors une phase exploratoire (Ria et al., 2004; Sève & Leblanc, 2003; Theureau, 2004a), dans un régime attentionnel et expérientiel dilaté (Azéma, 2015, 2019), durant laquelle il teste de nouvelles actions, comme des hypothèses pour maintenir le cap qu'il s'est fixé (Ria et al., 2004). Ces nouvelles actions puisent leurs sources dans les expériences passées et consolidées du stagiaire (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a), qui servent d'attracteurs pour les nouvelles situations conçues comme semblables (Durand, 2007). L'(in)efficacité de ces actions est alors évaluée, directement en classe, mais aussi dans d'autres contextes de formation, à d'autres moments (Serres, 2006), malgré une certaine étanchéité des milieux de formation (Durand, 2007; Serres, 2006). La validité est évaluée en lien avec les situations rencontrées précédemment, leur efficacité concrète perçue (Serres, 2006), et les normes du métier connues du stagiaire (Durand, 2007; Serres, 2006) à travers les filtres de la crédulité et du conservatisme (Ria et al., 2004). Cette occurrence singulière

est ensuite typifiée, c'est-à-dire regroupée par le stagiaire au sein de familles de situations, pour peu qu'elle fasse sens pour lui (Blondeau, Laurent, et al., 2021a). Ces familles, ou types, constituent des banques de dispositions à agir pour les nouvelles phases exécutoires et exploratoires. Elles sont particulièrement actives sur la gestion de classe, l'interrogation des prescriptions de l'institut de formation, l'attention des enfants et se nourrissent d'une forme de culture partagée de la profession enseignante (Daguzon & Goigoux, 2012). Ces processus ont été principalement documentés grâce à l'observation d'enseignants novices dans le système scolaire français. Nous nous proposons de chercher à comprendre si et comment ces phénomènes peuvent se déployer dans le contexte particulier des ESFI en FWB.

4 Objectifs et questions de recherche

En définitive, parce que la formation est perçue comme trop théorique, c'est-à-dire, utopique, intenable, prématurée ou trop générale, les stages sont perçus par l'ensemble des acteurs de la formation comme étant le vecteur principal des apprentissages. Cependant, cette période d'expérience pratique reste bien souvent une épreuve pour les stagiaires, surtout parce que leur organisation tient peu compte de leurs dispositions, préoccupations et compétences en germe. La recherche présente ainsi des zones d'ombres relatives à la prise en compte de leurs préoccupations dans l'action, à ce que les stagiaires réalisent dans les classes, à ce qu'ils y apprennent et à la manière dont se développent ces apprentissages.

Nous avons vu que des éclairages à ces questions ont déjà été apportés par certains auteurs, principalement à travers des recherches sur l'activité des novices dans le contexte français. D'autres recherches ou programmes de recherche ont déjà développé des observatoires et des conservatoires de l'activité novice⁷. Ces outils sont évidemment précieux, mais aucun ne porte sur l'ensemble des caractéristiques de la population que nous envisageons ici. Il n'existe ainsi, à notre connaissance, aucune étude qui s'intéresse aux apprentissages réalisés par les enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteurs primaires, organisée en alternance, sur la durée de leurs études, en FWB.

L'objectif de notre recherche, et son originalité, est donc d'étudier le développement de leur compétence à faire la classe, sur des empan temporels longs, à travers des épisodes disjoints d'activité de stage. En d'autres termes, nous avons pour objectif de comprendre ce qui se joue en stage, et comment les étudiants futurs instituteurs primaires apprennent le métier dans les classes durant des stages répartis sur un cursus de trois ans, entrecoupé d'autres activités de formation.

Nous formulons donc nos questions de recherche de la sorte :

- (1) Qu'est-ce que les étudiants s'efforcent de faire, pour faire la classe, durant leurs stages ?
- (2) Qu'apprennent-ils de ce qu'ils s'efforcent de faire ?
- (3) Quels sont les processus qui sous-tendent ces apprentissages ?

⁷ Citons Néopass@ction - <http://neo.ens-lyon.fr/>, NéopassSup - <http://neosup.ens-lyon.fr/>, Au cœur de l'apprentissage - <https://expo-apprentissage.ch/>, Banque de Séquences Didactiques - <http://www.reseau-canope.fr/BSD/>

En synthèse, il nous semble que ces questions sont primordiales pour documenter et analyser les pratiques des ESFI. Cette recherche constitue pour nous une étape indispensable à la construction de nouveaux programmes de formation, notamment en ce qui concerne l'analyse de pratiques. En effet, il convient logiquement de documenter l'activité des stagiaires, avant d'en mobiliser des traces pertinentes pour l'observation, l'analyse et l'évaluation, dans des dispositifs pédagogiques de formation des enseignants ou de formateurs d'enseignants. Nous estimons donc que notre recherche présente une double pertinence scientifique et sociale dans le sens où, à l'heure d'une double réforme de l'enseignement, dont l'une touche à la formation initiale des enseignants, elle s'intéresse justement aux pratiques balbutiantes, mais en développement des ESFI d'instituteur primaire en FWB.

Chapitre 2

La formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles

La formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles

Dans cette partie, nous exposons le contexte dans lequel notre recherche s'est déroulée. Dans un premier temps, nous brossons à grands traits l'organisation générale de la formation des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) en fonction des niveaux de l'enseignement obligatoire. Ces premiers éléments expliquent en quoi cette formation initiale est atypique dans le paysage européen. Ensuite, nous soulignons certains points du Décret du 12 décembre 2000 qui définit la formation initiale des régents et instituteurs et en fixe la philosophie, ainsi que les grandes balises organisationnelles. Nous expliquons ensuite en quoi le Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études a eu une influence sur cette organisation. Nous exposons alors brièvement en quoi la réforme de la formation initiale des enseignants, actuellement en cours, vient préoccuper les acteurs du champ, avant de nous pencher sur l'implantation des décrets par le département pédagogique de la Haute École Galilée.

1 Organisation

La formation initiale des enseignants en FWB est atypique dans le paysage européen qui est majoritairement universitaire (Delhaxhe, 2010; Ministère de l'Éducation Nationale, s. d.; Niclot, 2010). En effet, elle est dispensée simultanément par les départements pédagogiques des Hautes Écoles et par les Universités, en fonction du niveau dans lequel l'enseignant sera amené à donner ses cours.

Ainsi, le cursus scolaire obligatoire d'un élève se découpe en différentes périodes pour lesquelles différentes formations initiales d'enseignants sont organisées (Van Nieuwenhoven & Roland, 2015). Le tableau suivant récapitule les niveaux de scolarité en fonction des âges, ainsi que les formations nécessaires et leurs opérateurs. Notons que, à partir de l'enseignement secondaire, les enseignants se spécialisent dans une discipline. Signalons également que quelques nuances sont possibles, mais qu'elles sont peu pertinentes dans le cadre de cette recherche qui s'intéresse plus particulièrement au Bachelier Instituteur Primaire. Finalement, notons que la mise en place de la RFIE va modifier cette organisation. Néanmoins, puisque les participants à notre recherche ont réalisé leur formation dans les conditions qui prévalaient avant cette réforme, nous exposons ici les conditions dans lesquelles ils ont réalisé leur cursus.

Tableau 1. Organisation des niveaux scolaires en FWB, titres requis pour y enseigner et opérateurs de formation

Âge des élèves	Niveau scolaire	Durée des études	Titre requis	Opérateur de formation initiale
2,5 - 6 ans	Maternelle	3 ans	Bachelier Instituteur Préscolaire	Haute École
6 - 12 ans	Primaire		Bachelier Instituteur Primaire	
12 - 15 ans	Secondaire inférieur		Bachelier Agrégé de l'Enseignement Secondaire Inférieur	
15 - 18 ans	Secondaire supérieur	5 ou 6 ans	Master à finalité didactique / Master de spécialisation + agrégation de l'enseignement secondaire supérieur	Université

2 Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des régents et instituteurs

En décembre 2000, s'appuyant sur le décret de 1997 qui définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (FWB, 1997) (aussi appelé Décret Missions), le Décret définissant la formation initiale des régents et instituteurs (FWB, 2001) propose une série de mesures fortes (Frenay & Maroy, 2004). Cette réforme est "justifiée par une double nécessité : préparer les futurs enseignants à rencontrer le nouveau prescrit légal (assurer l'égalité des acquis définitifs dans des référentiels de compétences) et rencontrer la diversité des publics d'élèves" (Beckers & Jardon, 2009, p.112). Elle définit notamment une approche par compétences, un nouveau cahier des charges avec des intitulés de cours actualisés et une réorganisation des stages (Van Nieuwenhoven & Roland, 2015), le tout s'articulant autour de la notion de praticien réflexif (Cattonar & Maroy, 2000).

La liste initiale de treize compétences a été revue par le Conseil supérieur de pédagogie, qui a réduit la liste à sept compétences et l'inscrit dans le cadre européen des certifications (Van Nieuwenhoven & Roland, 2015) :

- (1) Développer une expertise dans les contenus enseignés et dans la méthodologie de leur enseignement ;
- (2) Concevoir, gérer, réguler et évaluer des situations d'apprentissage qui visent le développement de chaque élève dans toutes ses dimensions ;
- (3) Créer et développer un environnement propre à stimuler les interactions sociales et le partage d'expériences communes, où chacun se sent accepté dans ses différences ;
- (4) Travailler en équipe, entretenir des relations de partenariat avec les familles, l'institution et, de manière plus large, agir comme acteur social et culturel au sein de la société.
- (5) Agir et faire agir de façon éthique, démocratique et responsable ;
- (6) Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique et oser innover ;

- (7) Communiquer de manière adéquate dans la langue d'enseignement dans les divers contextes liés à la profession.

Sans entrer dans le détail des intitulés de cours, signalons que le décret pointe au chapitre III, article 4, “des contenus, indissociables et complémentaires, nécessaires pour construire ces compétences. Ils sont constitués, sans aucune hiérarchie entre eux, par quatre axes comprenant :

- (1) L'appropriation de connaissances culturelles comportant au moins 30 heures ;
- (2) L'appropriation de connaissances pédagogiques assorties d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche comportant au moins 60 heures ;
- (3) L'appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles comportant au moins 30 heures ;
- (4) Le savoir-faire comportant au moins 90 heures” (FWB, 2001).

Pour le volet pratique de la formation, le chapitre II, article 10, du décret stipule que “le savoir-faire repose sur l'articulation de la théorie et de la pratique. Il s'acquiert dans les ateliers de formation professionnelle et en effectuant des stages pratiques d'enseignement en situation réelle” (FWB, 2001).

Les ateliers de formation professionnelle (AFP) sont assurés, entre autres, par un intervenant particulier : le maître de formation pratique (MFP). Il s'agit d'un enseignant en charge d'une fonction dans l'enseignement pour au moins un mi-temps, et qui est détaché auprès de la Haute École pour témoigner de sa pratique (FWB, 2001). Toujours au chapitre II, article 10, il est stipulé que les AFP “proposent aux étudiants un ensemble d'activités susceptibles de faire émerger des compétences méthodologiques et un regard réflexif sur celle-ci. Ils leur permettent d'expérimenter, d'observer et d'analyser les différentes composantes de la profession. Ils intègrent la didactique disciplinaire et générale dans le cadre d'activités organisées à la fois sur le terrain et à la haute école” (FWB, 2001). En ce qui concerne les stages en situation réelle, ceux-ci :

sont organisés dans les trois années d'études. En première année, ils consistent en activités d'observation participante, en accompagnant le maître de stage. Ils peuvent amener progressivement l'étudiant, en étroite collaboration avec le maître de stage, à prendre en charge une classe. En deuxième et troisième année, l'étudiant prend effectivement en charge une classe. Les étudiants effectuent de préférence leurs stages par équipe de deux personnes minimum au sein d'une même implantation (FWB, 2001).

Les stages sont encadrés par des maîtres de stage (MDS), enseignants qui accueillent les stagiaires dans leurs classes, et des formateurs qui réalisent au moins une visite par semaine de stage. Les stages durent deux, quatre et dix semaines (scindables) respectivement en première, deuxième et troisième années de formation (FWB, 2001).

Tous ces aménagements ont pour but de former des enseignants davantage professionnels, c'est-à-dire, dotés d'une “identité professionnelle forte et capables de s'adapter aux nouveaux défis de transformation de l'école” (Van Nieuwenhoven & Roland, 2015, p.211).

2.1 Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études

En 2013, le Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (FWB, 2013) (également appelé Décret paysage) introduit de nombreuses réformes, en se basant sur le décret de 2000. Celles-ci visent à “centrer la formation sur le parcours de l'étudiant et à garantir la cohérence de l'enseignement supérieur autour de la création de l'ARES (Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur), comme seule instance de pilotage (Van Nieuwenhoven & Roland, 2015, p.211).

Les autorités académiques de l'établissement d'enseignement supérieur établissent les profils d'enseignement, les programmes et les calendriers des activités d'apprentissages. Celles-ci sont regroupées au sein d'Unité d'Enseignement (UE). Elles déterminent également les acquis d'apprentissage terminaux (AAT), déclinés en acquis d'apprentissage intermédiaires (AAI) et spécifiques (AAS) pour chacune des UE (FWB, 2013).

Le regroupement des AFP, des stages et des cours au sein des mêmes UE (FWB, 2013) permet dès lors une meilleure intégration potentielle des différents types de cours définis *supra* notamment par l'élaboration d'évaluations uniques pour toute l'UE (Van Nieuwenhoven & Roland, 2015, p.211).

2.2 La réforme de la formation initiale des enseignants : un chantier ouvert

Annoncée tout d'abord pour 2016, la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) en FWB est à ce jour un chantier ouvert. Sans vouloir nous étendre sur les divers rebondissements de ce dossier, il nous semble important de l'évoquer, car il a suscité une réflexion concertée des acteurs pour co-construire une nouvelle approche programme. Cette réforme génère d'importants aménagements de la formation qui pèsent sur les opérateurs et mobilisent une partie de leurs ressources.

De manière générale, depuis plus de trente ans, la formation des enseignants est un enjeu pour l'Union Européenne qui demande aux pays membres une élévation de la durée et du niveau d'exigence de la formation des enseignants, ce qui conduit globalement à un allongement et/ou à une universitarisation des études qui forment à l'exercice de ce métier (Ministère de l'Education Nationale, s. d.).

En Europe, une série de problématiques partagées occupe la réflexion autour de cette matière. D'abord, la question du savoir et de la professionnalisation est interrogée, à cause de la difficulté à articuler les composantes théoriques et pratiques de la formation. Ensuite, la question de la conception de la formation en termes de compétences se pose à travers la constitution de référentiels de formation pertinents et opérationnalisables. Sur un autre plan, une tendance au retour du contrôle des formations par un état central semble émerger dans différents pays. Par ailleurs, la question du rôle plus important accordé aux universités est aussi un sujet de réflexion et, à travers cette question, celle du débat entre formation théorique

et pratique en leur sein même, ainsi que les questions de recherche afférentes aux liens entre les deux. Cette problématique interroge notamment les rôles respectifs des départements disciplinaires ou “de l’éducation” dans les universités. Finalement, la question du découpage des cycles d’études semble récurrente pour une meilleure harmonie et continuité entre les niveaux d’enseignement (Ministère de l’Education Nationale, s. d.).

Ajoutons également à ces préoccupations que, dans de nombreux pays, l’abandon de carrière prématuré des nouveaux enseignants pose la question de la difficulté de l’entrée dans le métier et de l’accompagnement en début de carrière, qui devraient être harmonisés avec la fin des études (Colognesi et al., 2020; de Stercke, 2014; März et al., 2019).

En Belgique francophone, actuellement, en même temps qu’une réflexion plus large sur l’enseignement est menée dans le cadre des travaux du Pacte pour un Enseignement d’Excellence (FWB, 2017), des commissions et groupes de recherche travaillent sur la question de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) (ARES, s. d.). Deux idées fortes du décret en construction peuvent être dégagées : masterisation et harmonisation (Derobertmasure et al., 2020). En effet, la potentielle co-diplômation Hautes Écoles-Universités, menant à l’obtention d’un diplôme équivalent pour tout enseignant, quel que soit le niveau dans lequel il serait amené à enseigner, devrait inscrire la formation initiale belge francophone dans la logique européenne expliquée ci-dessus, avec un renforcement de la maîtrise des savoirs scientifiques fondateurs de l’activité de travail des enseignants (Vanhulle, 2012). Par ailleurs, cette formation unifiée devrait permettre un “tailage” grâce auquel les niveaux de formation des élèves deviendraient plus perméables et autoriserait les enseignants, dans une certaine mesure, à intervenir dans les niveaux voisins de celui de leur formation initiale, afin de favoriser la continuité des apprentissages pour les élèves.

Après de nombreux aléas, la mise en place de la RFIE a déjà été postposée quelques fois. De nombreux événements et de nombreux points d’achoppement ont retardé les travaux et leurs échéances (Derobertmasure et al., 2020). Citons notamment : la constitution longue et difficile d’un nouveau gouvernement suite à des élections, la situation sanitaire qui a rendu d’autres préoccupations prioritaires, l’organisation de la répartition des cours et des responsabilités entre Hautes Écoles et Universités, la durée des études (Master en 4 ou 5 ans ?), les échelles barémiques pour les rémunérations des enseignants titulaires d’un master ou d’un bachelier, la place des stages dans les nouveaux programmes et la soutenabilité financière de la réforme.

À ce jour, les propositions du dossier restent en négociation, mais nous vous livrons cependant des éléments centraux qui font l’objet d’un consensus. La réforme a été basée sur une série de principes fondamentaux qui visent l’amélioration de l’image des enseignants, la résorption de la pénurie d’enseignants et la limitation des sorties prématurées du métier :

- (1) La nécessité de l’allongement de la durée de la formation de trois années à quatre années des sections 1, 2 et 3 pour atteindre le niveau 7 du cadre francophone des certifications ;
- (2) Le principe d’unicité du métier d’enseignant, quels que soient les âges, les classes, les filières des élèves auxquels il s’adresse ;

- (3) La codiplômation entre les formes d'établissements d'enseignement supérieur qui contribue à renforcer la qualité de la formation initiale des enseignants grâce au partage d'expériences et de connaissances complémentaires ;
- (4) La garantie de la maîtrise suffisante de la langue française par les enseignants via l'instauration d'un test de maîtrise de la langue française ;
- (5) La nécessité d'assurer un meilleur encadrement des stages de l'étudiant en offrant une formation des maîtres de stages (ARES, s. d.).

Pour ce faire, dans la version actuelle du décret, c'est-à-dire le Décret du 2 décembre 2021 modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2021), une série de mesures a été prévue :

- Le passage d'un bachelier de 180 crédits à un master de 180 de bachelier + 60 crédits de master (T.2, Ch.1, Art.9, 10 et 11, §2) ;
- Une codiplômation HEP-Université (T.2, Ch.2, Art.22, §1) ;
- Une épreuve de maîtrise de la langue française à l'entrée des études (T.2, Ch.4, Art.34, §1) ;
- Des stages diversifiés qui tiennent compte (T.2, Ch.5, Art.35, §1) :
 - des niveaux de la scolarité auxquels les étudiants se préparent à enseigner ;
 - du public scolaire : l'origine socio-économique des élèves, le fait qu'il s'agisse d'élèves fréquentant l'enseignement ordinaire ou l'enseignement spécialisé, l'enseignement de plein exercice, l'enseignement en alternance ou l'enseignement de promotion sociale, l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit ;
 - des tâches auxquelles ils participent ou qui leur sont confiées ;
 - des différentes facettes de la profession en ce compris les relations avec différents partenaires ;
 - de la durée du stage.
- Ces stages peuvent être (T.2, Ch.5, Art.35, §2):
 - des stages de longue durée qui se déroulent de préférence dans un même établissement, durant quatre mois minimum ;
 - des stages filés qui se déroulent sous la forme de prestations courtes répétées dans le temps ;
 - des stages assurés seul ou en équipe.
- Ils sont encadrés par un enseignant référent et un maître de stage (T.2, Ch.5, Art.37).

Les objectifs de la formation sont définis en quatre domaines de compétences constitutifs du profil générique du membre de l'équipe éducative des écoles (FWB, 2021) (T.1, Ch.2, Art.5, §1). Nous ne rapportons ici que les compétences liées au stage et à la pratique réflexive. Nous ne nions pas l'intérêt des deux premières familles de compétences qui portent sur l'acteur institutionnel, social et culturel et sur l'acteur d'une organisation apprenante dans une dynamique collective, mais elles sortent, à notre sens, du cadre strict de notre recherche.

En ce qui concerne l'activité en classe, il est question des compétences de l'organisateur et accompagnateur d'apprentissages dans une dynamique évolutive. Ces compétences se traduisent par des capacités de maîtrise des contenus disciplinaires et des savoirs relatifs aux processus d'apprentissage. Les compétences touchent aussi à la maîtrise de la langue française écrite et orale de manière approfondie. Il est également question d'agir comme

pédagogue au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire dans une perspective collective, tant sur la conception et la mise en œuvre de démarches d'enseignement que sur la conception de supports didactiques, le choix du matériel et la construction d'un cadre bienveillant stimulant et incluant la diversité des publics.

Les compétences relatives au praticien réflexif envisagent les capacités à s'approprier la recherche scientifique récente en éducation et en didactique, la capacité à mener, seul ou avec des pairs, des observations et des analyses de ses pratiques et la capacité à construire son identité professionnelle.

3 L'organisation des stages à l'Institut Supérieur de Pédagogie Galilée

Notre recherche ayant eu lieu en collaboration avec des étudiants de l'ISPG, il nous semble primordial de préciser le contexte des stages au sein de cette institution. Ainsi qu'exposé plus haut, comme dans tous les départements pédagogiques des Hautes Écoles, les différents types de cours (cours théoriques, AFP et stages) sont organisés de manière à articuler théorie et pratique. Ils sont regroupés au sein d'unités d'enseignement qui constituent un programme de 180 crédits répartis en trois années de formation, chaque unité valant un certain nombre de crédits. Dans le cadre de ce travail, nous nous focalisons sur les UE qui comprennent des activités de stage. Dans un premier temps, nous exposons les objectifs généraux des stages et leur répartition sur le cursus. Nous détaillons ensuite les intervenants qui encadrent les étudiants avant, pendant et après le stage. Nous nous attardons finalement sur les étapes générales du déroulement des stages avant de détailler les objectifs spécifiques par année d'étude.

3.1 Objectifs généraux des stages

À l'ISPG, le dispositif privilégié de formation est l'alternance, envisagée comme "le va-et-vient d'un futur professionnel entre deux lieux de formation, d'une part, un institut de formation initiale et, d'autre part, plusieurs lieux de stages" (ISPG, 2021c, p.3). Le document qui comprend l'ensemble des informations sur les stages précise aussi que l'ISPG considère que "l'alternance n'est pas formatrice en tant que telle, elle n'est que la condition nécessaire d'une articulation théorie-pratique" (ISPG, 2021c, p.3). En alternance avec les cours théoriques et les AFP, des stages sont donc organisés pour "développer chez l'étudiant la posture réflexive nécessaire pour répondre à la complexité des tâches et des situations professionnelles (Perrenoud, 2001)" (ISPG, 2021c, p.4).

L'ISPG cherche à privilégier un accompagnement réflexif, la réflexivité étant entendue comme "la capacité d'un praticien de prendre sa propre pratique comme objet de réflexion, voire de théorisation (ISPG, 2021c, p.4). Le classeur du stagiaire argumente que :

Se regarder fonctionner et aussi dysfonctionner permet, par exemple, à un praticien de comprendre pourquoi, régulièrement, il s'échauffe, s'angoisse, perd son sang-froid, durcit son attitude ou se ferme à l'autre alors que la théorie, l'expérience ou les savoirs professionnels suggèrent le contraire (Perrenoud, 2001) (ISPG, 2021c, p.4).

Le document emprunte également à Perrenoud (2001a) “dix raisons de mettre en œuvre une pratique réflexive auprès des enseignants en formation” :

Compléter sa formation, développer des savoirs d’expérience, favoriser la professionnalisation, aider à assumer une responsabilité politique et éthique, faire face à la complexité croissante des tâches, aider à vivre un métier impossible, donner les moyens de travailler sur soi, affronter l’altérité de l’apprenant, ouvrir à la coopération avec les collègues, accroître les capacités d’innovation (ISPG, 2021c, p.4).

3.2 Répartition des stages sur le cursus de formation

Le tableau suivant expose l’organisation des stages à l’ISPG. Il reprend le code qui désigne l’UE. La mention “PR” indique qu’il s’agit d’une UE du cursus primaire et le premier chiffre indique le quadrimestre auquel a lieu l’UE. Notons que certaines UE sont transversales, c’est-à-dire qu’elles s’étendent sur les deux quadrimestres d’une année. Elles sont signalées par un T. Le tableau indique également la valeur de l’UE en ECTS, le nombre d’heures de cours qu’elle compte et la répartition de ces heures entre les stages et les autres cours.

Tableau 2. Organisation des stages à l’ISPG

Code	Nom	Nbre ECTS	Heures	Stage	Autres cours
PR109	Concevoir/gérer des situations d’apprentissage	6	90h	15h	AFP 75h
PR204	Concevoir/gérer des situations d’apprentissage	4	60h	45h	AFP 15h
PR42T	Stage	11	120h	120h	-
PR508	Stage	7	120h	120h	-
PR603	Stage	13	210h	180h	TICE 30h

3.3 Intervenants

Pour encadrer au mieux les stagiaires, l’ISPG a développé un pôle formatif lors de l’accompagnement des stages (ISPG, 2021c, p.3). Il est constitué d’un superviseur, d’un professeur visiteur et d’un maître de stage.

Le superviseur “assure tout au long de l’année un accompagnement formatif de l’étudiant dans sa dimension relationnelle, méthodologique et institutionnelle et est l’interlocuteur privilégié tant de l’étudiant que des maîtres de stage” (ISPG, 2021c, p.3). De plus, “il participe à la construction de la note lors du conseil d’évaluation en concertation avec les différents partenaires [...] en tant que témoin du parcours et de la progression de l’étudiant” (ISPG, 2021c, p.3).

Le professeur visiteur “atteste de la maîtrise des compétences visées par chaque stage” (ISPG, 2021c, p.3). Il “ne remet plus une cote chiffrée à l’étudiant pour évaluer la leçon

observée, mais bien une appréciation de type “réussite”, “échec” ou “balance” (ISPG, 2021c, p.3). Il rédige des commentaires “pour argumenter la décision et alimenter la discussion lors du conseil d’évaluation” (ISPG, 2021c, p.4).

Le maître de stage accueille l’étudiant dans sa classe, l’accompagne, le conseille et le guide. “Il remet également une appréciation globale pour le stage de l’étudiant de type “réussite”, “échec” ou “balance”. Il rédige des commentaires “pour argumenter la décision et alimenter la discussion lors du conseil d’évaluation” (ISPG, 2021c, p.4).

3.4 Déroulement général

Les moments forts du stage sont (ISPG, 2021c) :

- Avant le stage :
 - Moment d’établissement de la relation durant lequel les acteurs font connaissance réciproque, organisent la communication et clarifient attentes et exigences ;
 - L’observation et la préparation de stage durant lesquelles les stagiaires s’imprègnent de l’ambiance de classe tout en apprenant à connaître son maître de stage et les enfants. Ils reçoivent également leurs sujets de leçon, rédigent les préparations, les amendent en fonction des conseils du maître de stage et préparent l’horaire des cours ;
 - La finalisation du contrat de stage qui comprend une partie non négociable (objectifs généraux, durée, documents à compléter, activités demandées...) et une partie personnalisée avec des objectifs négociés en fonction des besoins de formation du stagiaire. “Cette partie a pour but d’impliquer l’étudiant dans sa pratique et de favoriser chez lui une posture réflexive” (ISPG, 2021c, p.6) ;
- Pendant le stage :
 - La prise en charge de la classe en fonction du contrat ;
 - Les feedbacks quotidiens par le maître de stage ;
 - L’entretien à chaud après la visite du superviseur et du professeur visiteur pour “amener l’étudiant, par un questionnement orienté, à une prise de conscience de son fonctionnement et de son action pédagogique, ce qui n’exclut en rien les conseils méthodologiques de la part du superviseur” (ISPG, 2021c, p.7) ;
- Après le stage :
 - L’entretien réflexif, qui fait partie de la démarche d’accompagnement pour favoriser la démarche réflexive, en prenant du recul par une description de la situation et des activités, une analyse de la situation par une mise en mots, une interprétation par l’explicitation des choix et un éclairage sur les effets de ces choix et une mise en projet pour fixer des objectifs ultérieurs ;
 - Le conseil d’évaluation, qui rassemble les différents acteurs lors d’un entretien. Il permet une diminution de la subjectivité et la construction à trois ou quatre d’un raisonnement plus complexe qui vise à faire le point sur la maîtrise des compétences par le stagiaire et à établir une évaluation.

3.5 Objectifs spécifiques par année de formation

En première année de formation au Bachelier instituteur primaire (B1), les étudiants sont placés par binômes dans une classe de stage où un MDS les accueillera toute l'année afin de vivre "régulièrement des activités en immersion, passant progressivement de la posture de stagiaire-observateur à celle de stagiaire-instituteur" (ISPG, 2021a, p.2).

Le calendrier des activités de stage (ISPG, 2021a) prévoit donc des aller-retours entre les AFP et des moments d'immersion en classes de stage. Pour chacun des moments d'immersion, des tâches progressives sont prévues pour amener l'étudiant à prendre un rôle de plus en plus actif : observation de la vie de la classe (règles, cahiers, coutumes, horaire, aménagement des locaux...), prise en charge de moments routiniers (entrée en classe, retour de récréation, accueil du matin...), prise en charge d'activités routinières (dictées hebdomadaires, ateliers...), prise en charge d'une leçon au premier quadrimestre et, finalement, prise en charge d'une semaine de cours (à deux) au deuxième quadrimestre. Ces moments d'immersion alternent avec des AFP qui visent à préparer les immersions ou à poser sur elles un regard réflexif. Ainsi, ces AFP, co-animés par un didacticien, un psychopédagogue et un MFP, proposent des moments de formation et des temps de préparation supervisés.

En deuxième année de bachelier (ou BAC2 ou B2), les étudiants se voient attribuer une classe de stage par quadrimestre et un superviseur qui les accompagnera toute l'année (ISPG, 2021b). Pour chaque stage, quelques demi-journées d'observation sont prévues à l'horaire, ainsi qu'une semaine de préparation durant laquelle les étudiants peuvent solliciter les enseignants pour obtenir de l'aide individuelle. Les stages se déroulent selon les grandes étapes définies ci-dessus. Au niveau de la méthodologie générale, les étudiants doivent présenter une leçon selon la méthodologie de B.-M. Barth (Barth, 1988). Dans les autres leçons, il devra également faire émerger les représentations préalables des enfants, organiser des moments de confrontation cognitive avec une répartition équitable de la parole et déboucher sur une théorisation claire de la nouvelle matière.

L'objectif général consiste donc à développer les capacités intellectuelles, tout en laissant un réel droit à l'erreur (celle-ci étant un signe qu'un apprentissage est en train de se construire) autant que de permettre la "construction des savoirs" par les enfants eux-mêmes (ISPG, 2021b, p.20).

Pour ce faire, l'étudiant se référera aux méthodologies spécifiques abordées dans les cours de didactiques spécialisées (mathématiques, langue française et disciplines d'éveil). Par ailleurs, le classeur de stage mentionne des consignes spécifiques pour les cours de néerlandais, d'éducation corporelle, de religion, d'arts plastiques, de musique et d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (ISPG, 2021b).

Pour chaque stage, une partie négociable avec le superviseur permet de fixer des objectifs personnels. Ceux-ci sont proposés par l'étudiant lui-même ou par le superviseur en fonction, notamment, des rapports de stage précédents (B1 ou premier stage de B2) (ISPG, 2021b).

Deux stages ont lieu en troisième année (ou BAC3 ou B3), durant chacun des quadrimestres. Comme en B2, le stagiaire se voit attribuer un superviseur qui le suivra toute l'année, mais cette fois, les deux stages ont des colorations particulières.

Le premier stage de B3 se déroule obligatoirement en première primaire. Au niveau de la méthodologie générale, les exigences sont sensiblement les mêmes que pour la deuxième année. Notons qu'apparaît en plus la notion de "situations-problèmes qui entraînent l'exercice de procédures mentales diversifiées" (ISPG, 2021c, p.10). Les méthodologies spécifiques de la lecture et de l'écriture, en langue française, ainsi que celles des premiers apprentissages des nombres et du calcul font l'objet d'une section spécifique dans le document (ISPG, 2021b). Les objectifs des autres disciplines sont assez semblables à ceux des stages de B2.

Le deuxième stage de B3 a également pour objectif général d'"expérimenter les notions et les méthodologies spécifiques travaillées à l'ISPG et celles observées sur le terrain" (ISPG, 2021c, p.27), avec un accent sur l'engagement dans une "démarche d'analyse réflexive de sa pratique" (ISPG, 2021c, p.27), notamment par l'usage d'un carnet de bord ou de la rédaction d'incidents critiques. Ce stage comporte des objectifs particuliers relatifs à la différenciation. Il est demandé aux étudiants de

- "développer des stratégies d'observation et d'accompagnement formatifs afin de percevoir de mieux en mieux les besoins des enfants, les intérêts de chaque élève, de découvrir les différences... ;
- d'organiser dans sa classe une pédagogie différenciée. Différencier la pédagogie nécessite de différencier les structures, les processus d'apprentissage, les productions et/ou les contenus. En fonction du contexte et du contrat négocié avec le maître de stage, l'étudiant mettra en œuvre des dispositifs, outils, procédés, modes d'organisation... travaillés au cours et durant les AFP organisés autour des pratiques différenciées" (ISPG, 2021c, p.27).

Lors de ce dernier stage, l'ISPG insiste également sur l'importance d'assumer toutes les tâches liées à la fonction d'enseignant (préparation, animation et évaluation de situations d'apprentissages, mais aussi l'organisation et la co-animation de réunions de parents, la participation aux concertations, la tenue du registre de présence...) en vue de préparer l'entrée dans le métier (ISPG, 2021c).

En conclusion, nous soulignons dans ce dispositif l'installation d'une progression dans les attendus, la possibilité pour l'étudiant de négocier des objectifs personnels et la présence de différents acteurs pour l'accompagnement. Ces acteurs, de natures et d'expériences différentes, sont amenés à encadrer l'étudiant sur des modalités temporelles variées et à donner des feedbacks réguliers sur ses prestations pour l'amener à réfléchir sur sa pratique. Dans le cadre de notre recherche, ces éléments nous semblent importants, car ils peuvent aider à comprendre comment se déploie l'activité d'un stagiaire dans les contraintes et les prescrits qui lui sont donnés. Ils aident aussi à comprendre comment peuvent s'articuler les ressources et les systèmes de référence.

Chapitre 3

Le métier d'enseignant et son apprentissage/développement

Le métier d'enseignant et son apprentissage/développement

Dans cette partie, nous apportons des clarifications sur les concepts que nous mobilisons tout au long de cette recherche. Dans ce chapitre, nous définissons l'activité enseignante, ainsi que l'apprentissage et le développement de celle-ci. Nous définissons d'abord cette activité, à travers différentes tensions qui la traversent. Nous nous penchons ensuite sur ce que signifie "faire la classe", en ciblant toute la complexité des situations de classe et les gestes professionnels qui permettent d'exercer cette activité. Nous explorons alors des modélisations du continuum novice-expert avant de nous intéresser à l'apprentissage de cette activité en formation initiale, en particulier à travers la question de la professionnalisation, de la formation en alternance et des stages.

1 L'activité enseignante, entre métier et profession

Tantôt métier (Saujat, 2004) et tantôt profession (Van der Maren & Yvon, 2009), la littérature peine à définir clairement la fonction d'enseignant (Vanhulle, 2012). Le distinguo peut paraître futile, mais le débat est surtout posé dans l'usage anglo-saxon qui "réserve le statut de profession à des métiers [...] dans lesquels il n'est ni opportun, ni même possible, de dicter aux praticiens, dans le détail leurs procédures de travail et leurs décisions" (Perrenoud, 2012, p.12). En ce sens, un métier se définit par la réalisation de diverses tâches plus ou moins définies dans des routines (logique de la prolétarianisation), et une profession par l'appel à l'initiative du travailleur pour résoudre des tâches peut-être plus complexes (logique de la professionnalisation) (Lessard, 2000).

Cependant, Lessard (2000) note également qu'il serait profitable de s'éloigner d'une analyse construite en fonction de ce continuum prolétarianisation-professionnalisation car, s'il est effectivement possible de définir le métier en tâches et routines, l'enseignement "échappe et résiste, en tant que métier de l'humain, aux formes excessives de rationalisation du travail" (Lessard, 2000, p.99) par l'exigence d'une forme marquée de réflexivité dans l'action. Ainsi, d'autres appellations moins tranchées sont apparues. Par exemple, Perrenoud (2012) parle de semi-profession pour définir l'enseignement, la caractérisant par une semi-autonomie et une semi-responsabilité.

Van der Maren et Yvon (2009), définissent ce qu'ils appellent le paradigme professionnel par la présence de quatre constituants : (1) les valeurs et les représentations du rôle professionnel associé à ces valeurs (éthiques et épistémologiques), (2) les règles de l'art des gestes professionnels (syntaxe), (3) les connaissances procédurales et instrumentales propres à la profession (instrumentation) et (4) les manières de s'exprimer et d'exprimer la profession. De cette manière, ils s'écartent de la dichotomie mentionnée ci-dessus pour envisager une piste plus proche de la définition de l'acte d'enseigner et de la manière dont cet acte s'insère dans un ensemble de valeurs et un positionnement identitaire exprimé.

Sur un autre plan, Saujat définit le métier de l'enseignant par trois aspects en tension (Saujat, 2004), en tant que métier neutre de la prescription, métier d'autrui et métier à soi. Selon lui, entre la prescription et l'enseignant, viennent se glisser des intercalaires sociaux qu'il nomme "genre d'activité professoral". Ainsi, ces genres "constituent moins des normes professionnelles achevées que des systèmes ouverts de façon de faire et de pensées partagées qui s'offrent au professeur comme des "recours pour éviter d'errer tout seul [...] devant l'étendue infinie des bêtises possibles" (Darré, 1994, p.22)" (Saujat, 2004, p.97). Le métier se définit ainsi comme la réappropriation par l'enseignant d'une série de normes partagées par les pairs pour réaliser une prescription.

Van Hulle, quant à elle, parle d'activité enseignante (Vanhulle, 2012) pour plusieurs raisons. D'abord, elle pointe la difficulté de l'éventail des domaines de recherche à la caractériser, probablement parce qu'une vision strictement scientifique n'y suffit pas (Desbiens et al., 2013; Piot, 2009; Vanhulle, 2012). En effet, pour elle, l'activité enseignante comporte un effet diverses composantes intriquées qui la nourrissent : d'une part, des aspects de savoirs disciplinaires et didactiques, d'autre part, des aspects relatifs aux processus psychologiques et sociaux de l'apprentissage et, finalement, des facteurs sociologiques, économiques, culturels et historiques qui traversent les deux aspects précédents. Ensuite, elle souligne le rôle ambivalent de l'enseignant, à la fois producteur et produit, agent et acteur, déterminant en partie son activité et celle des élèves, tout en ayant son activité en partie définie par des prescriptions. Il doit en effet jongler avec des missions contradictoires, aux prises avec des enjeux sociopolitiques, des conflits de normes et des valeurs qui définissent les buts, l'organisation, les savoirs et les modalités de son activité.

Dans les points suivants, nous tenterons de définir des invariants de l'activité enseignante, qui la caractérisent, au-delà des considérations précédentes, en expliquant ensuite en quoi cette définition est menacée par l'effritement du consensus autour de l'école. En effet, à la fois métier pour son côté routinier et profession pour sa part d'initiative laissée à l'acteur plongé dans une situation complexe, l'activité enseignante s'inscrit également dans une société en mutation qui la transforme et la pousse à se transformer pour répondre aux transformations premières.

1.1 Définir l'activité enseignante

De manière très générale, on peut définir l'activité enseignante comme la conception, la mise en place, le contrôle et la régulation du travail des élèves (Durand, 1996). Pour ce faire, dans la classe, il s'agit d'assurer simultanément la cohésion du groupe classe et la cohérence des acquisitions des élèves (Amigues et al., 2004b; Azéma, 2015; Casalfiore, 2000, 2002; Desbiens et al., 2013; Durand, 1996; Lenoir & Tochon, 2004; Lessard, 2000, p.99; Piot, 2009; J. Tardif, 2006; Tochon, 1993; Walton & Rusznyak, 2013; Yvon & Saussez, 2010). Ces activités simultanées se déroulent généralement dans un milieu complexe et dynamique (Vanderclayen, 2010; Walton & Rusznyak, 2013), sous une pression temporelle forte (Casalfiore, 2002; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Walton & Rusznyak, 2013), avec des préoccupations particulières à l'acteur et à son niveau de développement professionnel (Desbiens et al., 2013; Durand, 1996; Saujat, 2004). Même si ces derniers facteurs de

préoccupations et de développement professionnel revêtent une importance considérable pour l'activité enseignante, nous ne nous y attardons pas ici et retenons seulement à ce stade leurs caractères singulier et contextualisé, sur lesquels nous reviendrons plus loin. Dans les lignes qui suivent, nous essayons d'abord de définir en quoi l'activité enseignante revêt un caractère à la fois unifié et multiple.

Derrière une apparente uniformité de structure (Piot, 2009) et d'attentes sociétales (Vanhulle, 2012), donc, l'activité des enseignants est pétrie de différents niveaux de contraintes qui génèrent des tensions irréconciliables, des préoccupations divergentes et des paradoxes majeurs (Durand, 1996; Maroy & Cattonar, 2002; Piot, 2009).

1.1.1 Sous une apparente uniformité...

Au niveau de l'uniformité structurelle, nous pouvons dire que l'enseignement est généralement organisé autour de la classe, qui est un regroupement d'élèves selon divers critères : d'abord l'âge, ensuite le niveau scolaire et, éventuellement, le choix d'une discipline optionnelle. Des enfants ou des adolescents porteurs des mêmes caractéristiques sont traditionnellement regroupés dans un même local (Durand, 1996), produit d'une segmentation forte des espaces réels et symboliques (Piot, 2009), en face d'un enseignant. La vie de la classe est généralement régie par une série de règles et de procédures explicites et implicites destinées à contrôler les conduites individuelles et collectives. Elles contribuent à l'ordre et à une forme de paix scolaire qui permet le travail et l'apprentissage et sont, au besoin, régulièrement rappelées par l'enseignant et assorties de sanctions (Daguzon & Goigoux, 2012; Doyle, 2006).

Le temps scolaire est également très structuré et conditionne l'activité enseignante : le devenir de l'élève sur un cycle ou deux, l'année scolaire, l'unité thématique ou le moment face à la classe (Grangeat & Besson, 2006). Ce moment en particulier est régi par décret, pour chaque niveau et discipline, par heures de cours. Dans l'activité enseignante, c'est le temps dévolu par l'horaire, en plages précises, qui dirige l'organisation des classes, et non "la satisfaction de critères de réussite ou l'atteinte d'un but" (Durand, 1996, p.60).

En termes d'attentes sociétales communes vis-à-vis de l'enseignant, un relevé de la littérature met à jour de fortes ressemblances d'un pays à l'autre (Vanhulle, 2012). L'enseignant doit :

- Maîtriser les savoirs à enseigner et comment s'y prendre pour les enseigner ;
- Construire des supports et matériaux didactiques adéquats ;
- Planifier ses interventions ;
- Gérer la classe ;
- Organiser les conditions psychosociales et spatio-temporelles propres à l'apprentissage ;
- Savoir prendre en compte les caractéristiques des élèves et les différences interindividuelles ;
- Savoir se situer dans un curriculum, un programme à respecter en souplesse et à adapter à son contexte de travail ;
- Posséder un large éventail de techniques de gestion de classe et des apprentissages ;

- Maîtriser des stratégies pertinentes d'évaluation des parcours et des résultats de ses élèves ;
- Développer une conscience politique et éthique de son rôle dans la société ;
- S'adapter aux demandes sociales et parentales, tout en conservant une lucidité critique sur le programme et les contenus ;
- Travailler en équipes et s'impliquer dans des processus collectifs novateurs ;
- Incorporer les technologies de l'information et de la communication.

L'enseignant (primaire, mais l'extrapolation aux autres niveaux semble pertinente) organise son activité autour de trois grands axes, eux-mêmes subdivisés en sous-catégories (Van Nieuwenhoven et al., 2014) : agir dans la communauté éducative (gérer le quotidien et gérer les relations), gérer les apprentissages (cognitifs et socio-affectifs) et se développer personnellement et professionnellement (former, se former et échanger sur ses pratiques).

Ainsi, nous le voyons, l'activité enseignante est condensable, d'un certain côté, en lignes de forces qui la définissent.

1.1.2 ...des niveaux de contraintes variés...

Cependant, au-delà de cette uniformité, différents niveaux de contraintes extérieures régulent l'activité enseignante (Gauthier et al., 1997; M. Tardif & Lessard, 1999).

Premièrement, les finalités éducatives sont édictées au niveau institutionnel pour guider l'activité des enseignants. Deuxièmement, des contingences environnementales, spatio-temporelles, jouent sur la manière dont l'activité des enseignants se différencie d'un espace à un autre. Enfin, des contraintes liées au contexte micro-social de la classe amènent les enseignants à construire leur activité dans l'instant, de manière singulière, et en étroite relation avec le milieu dans lequel elle s'inscrit (Casalfiore, 2002, p.75).

De ce fait, générées par des acteurs différents aux préoccupations différentes et devant être implémentées dans des milieux (méso et micro) différents, des contraintes difficilement conciliables surviennent, que l'activité enseignante se doit d'accorder dans sa pratique journalière. Ainsi, surgissent des préoccupations de diverses natures, souvent en conflit les unes avec les autres et pour lesquelles l'enseignant doit prendre des décisions (Walton & Rusznyak, 2013) qui visent à résoudre des tensions que nous définissons ci-dessous.

1.1.3 ... qui génèrent des tensions à résoudre

Une tension majeure qui tiraille l'activité enseignante est qu'elle relève à la fois des caractéristiques d'un système à rationalité forte et d'un système à rationalité faible (Piot, 2009). Ainsi, l'activité enseignante est, paradoxalement et à la fois, soumise à des contraintes majeures auxquelles elle ne peut se soumettre en raison même de la nature de l'activité qui est définie par ces contraintes : l'enseignant est invité à être autonome selon une voie définie de façon principalement hétéronome (Maroy & Cattonar, 2002). Ainsi, l'enseignant fait figure d'oxymore : un exécutant autonome (Maroy, 2006), qui négocie "un subtil équilibre entre contrainte et autonomie [qui] définit explicitement la marge de liberté (et d'angoisse) pédagogique et le rapport entre les composantes de conception et d'exécution" (Durand, 1996, p.62).

Du côté de la rationalité forte, citons un contrôle bureaucratique, des structures solides, une activité instrumentale formalisée, un travail connu, routinier et, d'une certaine manière, prévisible ou des programmes précis qui font de l'enseignant un "simple" exécutant. Mais du côté de la rationalité faible, soulignons l'interprétation subjective des tâches, la liberté dans la traduction effective des tâches au jour le jour, l'incertitude et l'imprévisible qui poussent à une forme d'improvisation. Dans une actualisation de la tâche toujours contingente, toujours différente d'année en année, de classe en classe, de groupe en groupe ou d'heure en heure, l'activité enseignante revêt un caractère mouvant (Azéma, 2019; Piot, 2009). "Enseigner revient alors à exercer un travail toujours différent, original, prenant en compte les interactions historicisées et singulières qui le constituent" (Piot, 2009, p.218). Maroy et Cattonar (2002, p. 21) résument ainsi la situation :

Soit ils acceptent les notions et outils que les réformes leur suggèrent (ou leur imposent) d'utiliser ou les savoirs scientifiques venant des psychopédagogues, et ils risquent alors de se vivre peu autonomes ; soit ils affirment leur autonomie en référence au modèle du praticien réflexif, mais ils risquent alors d'être en défaut s'ils s'affranchissent des outils qu'on leur suggère par ailleurs d'utiliser.

Au jour le jour, ce travail sous tensions, à la fois individuel et collectif (Amigues, 2003; Durand, 1996; Durand et al., 2003) se décline en activités diverses en relation directe ou indirecte avec les élèves (Maroy, 2006). Si le temps hors élèves relève une importance capitale (Amigues, 2003) qui rejaillira sur le temps de classe (préparation de la séance, organisation de la séquence, programmation de l'année, articulation avec celle des années qui précèdent ou suivent (Grangeat & Besson, 2006)), dans le cadre de ce travail, nous nous focalisons plutôt sur le temps en présence des élèves.

Sur les activités en relation directe, qui nous intéressent plus dans le cadre de cette recherche, notons que :

L'école met en présence deux catégories de systèmes cognitifs : l'un, celui des enseignants, mature, doté d'une base de connaissances en principe vaste et profonde dans sa discipline et de structures cognitives équilibrées ; l'autre, celui de l'élève, plus ou moins démuné selon son niveau de scolarité et de développement [...] plus la distance cognitive entre acteurs est grande, plus elle demande aux enseignants une décentration cognitive et présente de difficulté pour eux (Durand, 1996, p.61).

À ce sujet, Durand (1996) relève des dilemmes apparus fréquemment dans la littérature et lors d'observation :

- "Incompatibilité entre objectifs éducatifs : transmettre une culture et favoriser le développement individuel des élèves ou assurer aux élèves une formation méthodologique et, dans le même temps, l'acquisition de connaissances disciplinaires ;
- Incompatibilité entre les objectifs éducatifs et les conditions d'enseignement : favoriser les apprentissages investissables dans des situations professionnelles ou quotidiennes tout en réalisant ces apprentissages en dehors de ces situations ;

- Incompatibilité entre les conditions d'enseignement et les exigences propres à l'apprentissage :
 - Insérer une activité d'apprentissage et une dynamique spécifique au sein d'une unité administrative de temps et de lieu ;
 - Obtenir une motivation en direction des apprentissages de la part des élèves dont la participation scolaire est par nature extrinsèque ;
 - Favoriser des apprentissages par essence individuels par un enseignement collectif" (Durand, 1996, p.144).

Dès lors, des tensions particulières apparaissent :

- "Activité orientée vers le contenu versus activité orientée vers les élèves ;
- Activité orientée vers un élève versus activité orientée vers les élèves ;
- Partir des opinions des élèves versus partir d'éléments de forme et de méthode" (Yvon & Saussez, 2010, p.74).

Et, en particulier, en ce qui concerne la tension un élève-les élèves :

- "S'adapter à la classe au prix de la cohérence de l'enseignement et du respect du programme ;
- S'occuper individuellement des élèves qui connaissent des difficultés et continuer d'animer le groupe classe dans son entier ;
- Prendre le temps d'approfondir des notions difficiles et maintenir le flux d'activité entretenant la participation de tous les élèves" (Durand, 1996, p.144).

Ainsi, tiraillés entre des injonctions paradoxales, obligés de mener la classe en ménageant la chèvre et le chou, les enseignants font face à ces dilemmes insolubles en optant pour la solution qui a les conséquences négatives les moins graves sur le plan des principes, des intentions, des objectifs, des valeurs ou de la gestion de classe. C'est la méthode du moindre renoncement (Durand, 1996). Pour vivre cette situation, Durand (1996) pointe trois méthodes : conserver le conflit et repousser la recherche de solution dans le temps, abandonner et lâcher prise sur un des éléments du dilemme, trouver un compromis non satisfaisant, mais momentanément compatible avec chacun des éléments de l'opposition.

1.2 L'effritement du consensus autour de l'école

L'école contemporaine est actuellement ébranlée par de nouveaux problèmes auxquels elle doit faire face (Cattonar & Mangez, 2000; Martineau & Gauthier, 1999; McNess et al., 2003), problèmes engendrés par des transformations importantes (Maroy & Cattonar, 2002), reflets d'une société elle-même en transformations sociale et culturelle, dans un contexte de compétition économique qui interroge, entre autres, le rôle des institutions scolaires (Maroy, 2006).

La massification du système éducatif, l'austérité budgétaire, la bureaucratisation, la crise de l'emploi, les mouvements sociaux, les activités législatives, les multiples réformes, les pénuries d'enseignants, les difficultés de recrutement, l'élévation générale des niveaux scolaires au sein de la population et l'ingérence des parents dans le fonctionnement des écoles, notamment par les mécanismes de recours (Maroy, 2006; Maroy & Cattonar, 2002;

Ria, 2009b; M. Tardif & Lessard, 1999) ont mis à mal le modèle traditionnel de l'enseignement (Delvaux et al., 2015; Maroy & Cattonar, 2002) et compromis "les fondements de l'autorité culturelle, symbolique et statutaire des enseignants" (Ria, 2009b, p.1). Dès lors, le rapport à l'autorité est transformé, sinon ébranlé (Maroy, 2006), les incivilités se multiplient, de la part des parents comme des élèves (Ria, 2009b) et le maintien de l'adhésion des élèves à un projet éducatif devient un enjeu en soi et non un acquis préalable (Maroy, 2008).

1.3 Des changements institutionnels

Pour répondre à ces changements, des réformes sont entreprises. En FWB, actuellement, celles-ci prennent principalement la forme de deux chantiers : le Pacte pour un enseignement d'excellence, qui concerne l'enseignement obligatoire, et la Réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE), qui concerne la partie de l'enseignement supérieur et universitaire qui nous intéresse dans le cadre de ce travail. Nous avons déjà abordé la RFIE, nous nous concentrons donc ici sur les changements induits par le Pacte pour un enseignement d'excellence.

Ce grand chantier s'inscrit dans la lignée des politiques éducatives entamée à partir de la première moitié du 20ème siècle (Dupriez & Cattonar, 2018). Il vise à réguler les pratiques enseignantes en renforçant les compétences professionnelles des acteurs de terrain (Dupriez & Cattonar, 2018) et à promouvoir une forme d'autonomie professionnelle, à la fois individuelle (réflexive) et collective (au niveau des établissements) (Cattonar & Dupriez, 2020).

Le Pacte pour un enseignement d'excellence "fournit une feuille de route pour des réformes systémiques à mettre en œuvre sur une dizaine, voire une quinzaine d'années" (Maingain, 2019, p.63). Il s'inspire de différents constats qui ont poussé la FWB à initier une réforme profonde du système éducatif. Citons entre autres : le manque d'investissement dans l'enseignement maternel, l'évolution du métier, la dévalorisation des filières qualifiantes, le taux de redoublement élevé et le constat d'un système scolaire qui renforce les inégalités socio-économiques et culturelles (FWB, 2017).

Il s'articule autour de cinq axes de travail (FWB, 2017) :

- Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21ème siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprécisé ;
- Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement ;
- Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socioprofessionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation ;
- Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans

l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement ;

- Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant.

Concrètement, depuis 2017, les premières mesures sont en cours d'implémentation. Les normes d'encadrement et le financement de l'école maternelle ont été augmentés, un décret sur l'organisation collaborative du travail enseignant a été voté, l'encadrement des élèves primo-arrivants a été renforcé, un nouveau référentiel pour le maternel est entré en vigueur, un dossier d'accompagnement pédagogique est construit pour chaque élève, une réforme des rythmes scolaires a été votée et les équipes éducatives se sont penchées sur le plan de pilotage (FWB, 2017).

En particulier, l'instauration du plan de pilotage vise à donner plus d'autonomie aux équipes éducatives en renforçant la dynamique collective "autour d'objectifs précis et d'un pilotage renforcé au niveau de l'établissement, des niveaux intermédiaires (bassins scolaires, fédérations de Pouvoirs Organisateurs⁸, etc.) et de la régulation du système scolaire dans son ensemble par le Gouvernement et ses services" (FWB, 2017, p.112). Les équipes éducatives ont donc pour tâche d'élaborer collectivement un contrat d'objectifs clairs et mesurables.

Il en résulte que la responsabilisation – et donc le caractère contractuel du plan de pilotage et l'exigence de reddition de compte à l'égard du pouvoir subsidiant – s'applique à l'ensemble des écoles, mais selon des modalités à définir au cas par cas et dans le respect des réalités locales et de l'autonomie des établissements (FWB, 2017, p.116).

Paradoxalement, ce projet, encore en cours d'élaboration, promeut "deux modèles divergents de professionnalité enseignante aux effets potentiellement contrastés" (Cattonar & Dupriez, 2020, p.2) : le modèle du professionnalisme collégial et collectif, et le modèle du professionnalisme managérial (Cattonar & Dupriez, 2020; Dupriez & Cattonar, 2018).

D'un côté, le premier modèle entend réguler les pratiques par un renforcement des compétences professionnelles en "encourageant une pratique réflexive et collégiale" (Cattonar & Dupriez, 2020, p.8). Deux axes sont investis : la formation initiale et continue basée sur des connaissances fondées au plan scientifique (Desbiens et al., 2013), et la collégialité comme source d'apprentissage professionnel (Cattonar & Dupriez, 2020; Dupriez & Cattonar, 2018). Ces deux axes s'inscrivent dans une visée de développement d'une autonomie réflexive, en réaffirmant la promotion du modèle du praticien réflexif tel que formalisé, entre autres, par Paquay et al. (1996), instaurée déjà au début des années 2000 par le décret Dupuis (FWB, 2001), et qui définit l'enseignant comme un professionnel, capable, en autonomie, de mobiliser diverses ressources (scientifiques, pédagogiques, didactiques, d'expérience...) afin d'améliorer sa pratique par une réflexion sur, par et pour celle-ci et de faire face aux évolutions de son métier (Paquay et al., 1996; Wittorski, 2007).

⁸ En FWB, les directions d'écoles répondent aux Pouvoirs Organisateurs qui sont, en quelque sorte, l'équivalent des conseils d'administration.

D'un autre côté, la logique du professionnalisme managérial (Dupriez & Cattonar, 2018), elle, "met plutôt l'accent sur l'efficacité, l'adaptabilité, la redevabilité et la responsabilité (individuelles et collectives) des enseignants qu'il s'agit d'encourager via différents dispositifs inspirés par le "nouveau management public" (Bezes & al., 2011; Demazière & al., 2013)" (Dupriez & Cattonar, 2018, p.7). Il s'agit ici d'introduire de manière plus marquée des outils de rationalisation des activités professionnelles et de nouveaux outils de responsabilisation des équipes éducatives à l'égard des performances scolaires, dans une optique de redditions de comptes individuelle et collective. Dans cette optique, l'accompagnement des équipes éducatives s'inscrit dans une optique de remédiation des équipes jugées déficientes en regard des objectifs prévus et validés par la FWB (Dupriez & Cattonar, 2018). Alors que cette logique se veut professionnalisante, certains auteurs soutiennent qu'elle contient en elle les germes d'une déprofessionnalisation potentielle (Cattonar & Dupriez, 2020; Dupriez & Cattonar, 2018). En effet, elle enlève une partie du pouvoir des enseignants sur leur travail en circonscrivant davantage leur autonomie, et en renforçant l'extériorité des enseignants sur les savoirs jugés légitimes pour leur activité. Ainsi, on observe un glissement vers un contrôle extérieur dans le choix ou l'atteinte des objectifs, contrôle désormais exercé de manière plus prégnante par l'état, les élites administratives (inspecteurs, ministères...) et les élites intellectuelles (conseillers pédagogiques, psychopédagogues...) (Cattonar & Dupriez, 2020).

Ces choix interrogent donc la volonté d'autonomisation et de professionnalisation des enseignants, car :

Si les difficultés, les dysfonctionnements et les souffrances sont bien réels (débouchant entre autres sur diverses formes de décrochage scolaire des élèves, ou sur une perte d'activité du travail enseignant (Maroy, 2008), si leur niveau est, dans certains cas, inadmissible, il ne semble pas que leur régulière mise en exergue soit un facteur dynamisant la profession enseignante et le système lui-même, pas plus que les injonctions à la modernisation du système scolaire et à la professionnalisation (Maroy, 2001). L'issue recherchée dans une forme de culpabilisation indirecte et dans une fièvre administrative et programmatique, pilotée par le haut et dans une division du travail entre des "enseignants praticiens-exécutants" et une "supra-structure" (Lessard, 1999, cité par Maroy, 2001), ne semble porter ses fruits (Azéma, 2015, p.29).

Quoi qu'il en soit, ces changements institutionnels ne sont pas sans répercussions sur le travail des enseignants au quotidien. En effet, une série de mesures impacte directement le travail qu'ils réalisent au quotidien.

1.4 Des changements du travail enseignant

Les changements institutionnels développés ci-dessus influent sur le travail dans les classes (Azéma, 2015; Daguzon, 2010; Maroy, 2006; Maroy & Cattonar, 2002), notamment par le renforcement d'une pression évaluative (Maroy, 2008). Par ailleurs, d'autres facteurs plus tangibles au jour le jour pour les enseignants découlent également des transformations sociétales évoquées plus haut. La massification de l'enseignement, l'évolution du rapport à l'autorité (Maroy, 2008), la multiculturalité (Azéma, 2015; Walton & Rusznyak, 2013) ou le

rapport au savoir modifié par l'émergence des nouvelles technologies (Azéma, 2015) ont modifié le rapport direct entre enseignants et élèves au cœur des classes.

Maroy (2006) catégorise ces changements en trois registres : intensification, diversification et complexification. Ainsi, les tâches historiquement existantes deviennent progressivement plus lourdes à assurer, car en proie à une multitude de facteurs intriqués, en même temps que de nouvelles responsabilités apparaissent, générant une souffrance ordinaire plus prégnante dans l'exercice quotidien (Azéma, 2015). Ces changements se concrétisent dans le temps de travail, dans la gestion de la classe, dans la diversification des rôles à assumer (Maroy, 2008), dans l'exercice isolé de la responsabilité des résultats et de la réussite des élèves sans balises claires (Vivegnis, 2016) ou dans la solitude face aux parents (Hélou & Lantheaume, 2008).

Face à ces changements, diverses réactions surviennent. Certains cherchent à (re)trouver du plaisir dans l'exercice du métier en se (ré)engageant face au changement par des transformations de leurs pratiques ou des formations. D'autres cherchent à éviter la souffrance par des stratégies de prise de distance, en relativisant ou en se désengageant (Hélou & Lantheaume, 2008). D'autres encore développent des résistances aux changements et tentent de conserver une pratique stable, ce comportement étant "davantage le fait d'une résistance à la déprofessionnalisation que d'un refus du changement (Maroy, 2005; Zoïa & Visier, 2013)" (Azéma, 2015, p.30).

En conclusion, l'école et la classe ne sont pas des îles. Elles sont soumises aux influences de la société dans laquelle elles existent. Ainsi, les enseignants sont soumis à des pressions parfois contradictoires. Ils doivent exécuter des consignes, mais être autonomes. Ils doivent répondre à une standardisation forte, mais agir dans un milieu singulier. Ils doivent gérer la classe, mais s'occuper de chaque enfant. Ils doivent être réflexifs et développer leurs compétences, mais répondre aux injonctions de diverses structures. Dès lors, les enseignants, sous l'apparente uniformité d'une organisation découpée en classes, en matières et en heures, dans des locaux standardisés, avec des classes d'enfants du même âge, doivent cependant composer avec une multitude de facteurs qui fissurent cette uniformité, dans une école en mutation et en perte des repères traditionnels. S'ajoute à cela une pression due à des réformes qui intensifient, diversifient et complexifient les tâches qui leur sont traditionnellement dévolues, alors même que leur autorité symbolique s'amoindrit.

2 Faire la classe

"Pénétrer au cœur de la complexité d'une séance d'enseignement pour découvrir comment tous les micro-phénomènes que nous y repérons s'interpénètrent" (Blanchard-Laville, 2003, p.13) est une gageure. De même, la modélisation de cette complexité se révèle un problème délicat en fonction du grain d'analyse choisi. Trop gros, les détails de la complexité se perdent. Trop fin, c'est le lecteur qui se perd.

Dans ce travail, dont la porte d'entrée est la perspective de l'acteur enseignant, nous avons fait le choix de cerner l'acte qui consiste à "faire la classe" en commençant par définir les deux activités principales et concomitantes de l'enseignant : assurer simultanément la cohésion du groupe et la cohérence des apprentissages (Amigues et al., 2004a; Doyle, 1986; Durand, 1996; Saujat, 2004; M. Tardif & Lessard, 1999; Tochon, 1993). Nous nous intéressons ensuite aux caractéristiques de l'environnement dans lequel se déploie cette double activité à travers l'approche écologique de Doyle (2006), avant de nous pencher sur les questions de planification, d'organisation et d'incidents organisationnels.

2.1 Assurer simultanément la cohésion du groupe et la cohérence des apprentissages

La tâche principale d'un enseignant dans la classe est d'initier, maintenir et réguler l'activité du collectif de travail" (Saujat, 2004, p.98). Pour ce faire, il doit remplir deux fonctions : assurer la cohésion du groupe (ou fonction de gestion) et assurer la cohérence des apprentissages (ou fonction d'instruction) (Daguzon & Goigoux, 2012; Saujat, 2004). Ces deux fonctions sont "difficiles à concevoir comme séparées et distinctes et ont souvent été présentées comme complémentaires (Brophy, 1983; Doyle, 1986)" (Durand, 1996, p.130). Elles sont en outre exigeantes et requièrent des compétences fortes pour gérer leurs caractères rythmé, cyclique et diversifié (Chouinard, 1999; Durand, 1996). Durand (1996) soutient qu'elles sont gérées en fonction d'un nombre restreint de variables qui agissent comme des organisateurs de l'activité, définis ou mobilisés localement en fonction des singularités des situations, et sur lesquelles nous reviendrons en détail plus loin. Il s'agit, classés du plus facile au plus difficile à appréhender, de l'ordre, la participation ou l'intérêt, le travail, l'apprentissage et le développement global de l'élève. Ces variables ont été reprises et affinées par Casalfiore (2002) qui en propose huit : la discipline en classe, l'organisation de la classe, l'attention des élèves, l'intérêt des élèves, le travail des élèves, la coopération, l'acquisition de la matière et le sens que donnent les élèves aux apprentissages.

Le niveau de la cohésion de groupe comprend les actions qui visent l'organisation individuelle et collective, le travail et la circulation des élèves, l'établissement et le respect des règles de vie collective et le maintien d'un certain ordre propice aux apprentissages (Casalfiore, 2002; Doyle, 1986, 2006; Durand, 1996). La régulation de cette fonction se réalise à court terme, voire à très court terme, pour maintenir un niveau sonore acceptable ou maintenir l'engagement actif des élèves dans les tâches par une intervention sur leur motivation, leur orientation vers les travaux, le niveau de difficulté des tâches, les consignes... (Durand, 1996).

La fonction d'instruction touche aux questions de contenu scolaire, de travail des élèves, de procédures scolaires, d'exposition ou de présentation des connaissances, de procédures de mise en situation de découverte, d'acquisition, de reconstruction ou d'évaluation de connaissances (Casalfiore, 2002). La régulation de cette fonction n'est ni directe, ni immédiate et est dépendante des efforts réalisés pour gérer la régulation de la cohérence du groupe (Saujat, 2004). Elle s'observe à long terme et, dans le meilleur des cas, par des manifestations indirectes (Casalfiore, 2002).

Pour résumer, on peut considérer que, plus les objectifs sont opérationnels, c'est-à-dire d'un bas niveau taxonomique, indexés à des événements observables, et à court terme, plus ils sont susceptibles d'être utilisés comme éléments de régulation de l'enseignement. Le paradoxe est donc le suivant : la partie noble, ambitieuse et véritablement éducative de l'enseignement ne peut qu'indirectement servir à réguler cette activité, et que ce sont soit des objectifs triviaux, soit des objectifs très personnels qui jouent le rôle de régulateurs (Durand, 1996, p.85).

Le corollaire est donc que, quand les contraintes des conduites de classe augmentent et que la fonction de gestion en est rendue plus difficile, par exemple par l'augmentation du nombre d'élèves ou l'hétérogénéité des classes, les enseignants favorisent leurs préoccupations relatives à la cohésion du groupe, et tendent à diminuer leurs exigences au niveau de la gestion des apprentissages (Daguzon & Goigoux, 2012; Durand, 1996).

2.2 Un environnement complexe et dynamique sous pression temporelle forte

Les deux fonctions de cohésion de groupe et de cohérence des apprentissages ne s'exercent pas hors contexte. Dans une approche écologique, qui vise à mettre l'accent sur la prise en compte du contexte dans la conception et l'analyse des pratiques de classe, Doyle (2006) définit six dimensions. Celles-ci entraînent des conséquences sur l'enseignement qui se déploie dans le contexte à la fois physique et symbolique de la classe. Celles-ci justifient le caractère complexe et dynamique de la situation de classe (Azéma, 2015; Borko, 2004; Borko & Shavelson, 1990; Casalfiore, 2002; Darling-Hammond, 2012; Doyle, 2006; Durand, 1996; Eilam & Poyas, 2006; Grangeat & Besson, 2006; Korthagen & Vasalos, 2005; Saujat, 2004; Scherff & Singer, 2012; Tochon, 1993; Vandercleyen, 2010), ainsi que la pression temporelle inhérente (Kolb, 1984; Perez-Roux, 2015). En effet, les classes, dans lesquelles ces dimensions s'articulent, "constituent un environnement dynamique et syncrétique en ce sens qu'il n'est pas découpé en problèmes" (Durand, 1996, p.71). Nous structurons cette partie sur la base de ces dimensions, que nous complétons par des apports d'autres auteurs.

- **Multidimensionnalité** : Beaucoup de facteurs influencent une situation de classe (Doyle, 2006; Grangeat & Besson, 2006). Outre ses objectifs et préoccupations personnels, l'enseignant doit également tenir compte de facteurs indépendants de ses propres desseins (Durand, 1996, p.71; Eilam & Poyas, 2006; Korthagen, 2010b). Parmi ceux-ci, citons un certain nombre de contraintes locales (temporelles, spatiales, organisationnelles...) et institutionnelles de différents niveaux, ainsi que la présence des élèves, eux-mêmes dotés de préoccupations et d'habiletés hétérogènes (Doyle, 2006). L'enseignant doit non seulement tenir compte de ces variables, mais également des interactions entre celles-ci (Durand, 1996).
- **Simultanéité** : Dans une classe, généralement, la multidimensionnalité des facteurs fait en sorte que plusieurs événements surgissent à la fois, ou dans des périodes de temps presque simultanées (Doyle, 2006; Saury et al., 2013). Cet état de fait oblige l'enseignant à diviser son attention (Durand, 1996), à arbitrer l'importance à accorder aux interactions concurrentes, et à définir des facteurs pour les prioriser (Eilam & Poyas, 2006).
- **Immédiateté** : La (quasi) simultanéité des événements a deux conséquences majeures. La première est que l'enseignant a peu de temps pour réfléchir aux décisions qu'il prend

(Casalfoire, 2002; Doyle, 2006; Durand, 1996). La seconde est qu'il n'a pas de recul pour évaluer la pertinence de ses décisions (Casalfoire, 2002; Durand, 1996). Cela l'oblige à "agir dans l'urgence, (et) décider dans l'incertitude" (Perrenoud, 1999a).

- Imprédictibilité : Les événements qui surviennent en classe sont marqués par un caractère inattendu et incertain (Azéma, 2015; Doyle, 2006; Eilam & Poyas, 2006; Vandercleyen, 2010). Ils sont difficiles à prédire (Durand, 1996; Perrenoud, 2001b) car les élèves "exercent leur pouvoir de centre de décision partiellement autonome" (Durand, 1996, p.57). Azéma (2015) souligne que cet aspect est renforcé par certaines pratiques pédagogiques (socioconstructivisme, démarche d'investigation, pédagogie active) qui génèrent par nature de l'interaction, de la confrontation de diversité des points de vue et de l'incertitude dans les chemins empruntés par les enfants pour réaliser l'activité et l'utiliser comme levier d'apprentissage.
- Public : Les classes sont des lieux où les actions de l'enseignant se font sous le regard d'un public (Doyle, 2006), généralement les élèves ou des collègues. Ceci influe sur la manière dont l'enseignant gère les événements.
- Historicité : Les classes sont des lieux physiques et symboliques dans lesquels les groupes d'élèves et les enseignants sont regroupés de nombreuses heures par semaine, pendant de longs mois. Des expériences communes y sont vécues, qui façonnent des relations, des routines, des habitudes... (Doyle, 2006). L'activité des différents acteurs s'inscrit donc dans un groupe qui prend donc "la forme à la fois d'un collectif vivant et d'un collectif "sédimenté" dans l'histoire de la classe" (Saujat, 2004, p.98).

En définitive, "teaching requires improvisation, conjecturing, experimenting, and assessing"⁹ (Ball & Cohen, 1999, p.10) pour faire face à la complexité de la tâche. "Overlapping" est un terme utilisé pour "désigner cette capacité à diviser son attention, à faire plusieurs choses à la fois. Il s'agit moins de tout voir, tout entendre, que de surveiller la situation dans une double visée d'efficacité, en direction de l'apprentissage des élèves, mais aussi du contrôle de l'ordre et de l'exécution des consignes (Durand, 1996). "Multitasking" en est presque un synonyme, qui peut être défini comme "une action réalisée en même temps qu'une autre action" (Brante, 2009, p.431). Pour ce faire, l'enseignant se voit contraint d'opérer rapidement une sélection dans les événements à traiter. Ainsi, deux possibilités lui sont offertes (Tochon, 1993) : (1) différer l'intervention ou (2) agir pour réguler vers un meilleur déroulement ou, en tout cas, vers la moindre perturbation, en fonction d'une ligne directrice changeante. Il se retrouve donc régulièrement en situation d'improvisation (Azéma, 2019). Notons également que :

L'habileté à livrer des leçons de manière à garder l'attention des élèves sur le contenu et la matière (signal continuity and momentum in lessons), l'habileté à employer des techniques de présentation et de questionnement susceptibles de garder le groupe en alerte et engagé (group alert and accountability in lessons), la vigilance à l'égard de nombreux événements qui se produisent (withitness) (Martineau & Gauthier, 1999, p.480).

⁹ "L'enseignement nécessite de l'improvisation, des conjectures, des expérimentations et de l'évaluation" (traduction libre)".

Nous pointons également trois processus cognitifs, élaborés par Rogalski (2003) et repris par Grangeat et Besson (2006, p.35) qui aident l'enseignant à gérer les situations de classe :

- “Contrôle : estimation de l'écart entre les états attendus et effectifs ; diagnostic sur la nature, les propriétés et les causes du décalage ou de l'adéquation ;
- Anticipation : pronostic sur l'évolution libre du système, sans intervention, comparé à une action éventuelle et prise de décision ; production mentale de plusieurs actions possibles et choix en fonction d'un objectif défini ;
- Ajustement : suivi de l'efficacité de l'action au regard de l'objectif ; adaptation au réel si nécessaire ; évaluation de l'état obtenu”.

Heureusement pour lui, l'enseignant n'est pas plongé dans le maelstrom de la classe sans préparation. Il lui est en effet possible, dans une certaine mesure, de planifier son intervention.

2.3 Planification et organisation

L'étude de la compétence à planifier des enseignants peut se faire à plusieurs échelles : une séquence, une semaine, une période, une année, un cursus... (Durand, 1996; Tochon, 1993). Dans le cadre de notre étude, qui vise à comprendre les processus en jeu dans l'interaction entre un ESFI et une classe, nous nous concentrons sur la planification orientée vers une séquence ou un ensemble de séquences. En ce sens, planifier revient donc ici à considérer les ressources disponibles pour les combiner (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021a) afin de produire un scénario de cours (Blanchard-Laville, 2003) sous forme de prescriptions et d'auto-prescriptions qui constituent des axes directifs pour “les activités cognitives, émotionnelles et comportementales telles que prévues pour les élèves et pour lui-même” (Jean, 2008, p.3).

Dans leur étude sur la capacité à planifier des ESFI, Deprit et Van Nieuwenhoven (2021a) ont mis en évidence la diversité de ces ressources selon leurs natures (personnelle ou matérielle) et selon leurs origines (personnelles, institut de formation, école de stage, externes). Elles mettent également en évidence que les ESFI mobilisent en priorité les savoirs pratiques, et, en particulier, l'expérience du maître de stage. Elles indiquent de plus que la mobilisation de ces ressources varie en fonction de l'avancée dans la formation, passant des ressources de l'institut de formation aux ressources externes à celui-ci.

La planification peut dépendre de plusieurs composantes : celles relatives aux circonstances (matière enseignée, composition de la classe, découpage du temps scolaire, classe à examen final ou non), et celles relatives aux situations d'apprentissage (type d'activités ou de tâches demandées aux élèves : situation-consommation ou situation problèmes, avec obstacles, ruptures à mettre en œuvre) (Altet, 1994). Elle vise l'organisation des conditions relatives à diverses dimensions : l'espace, le temps, le matériel, le social (groupes homogènes ou groupes différenciés, mode de communication, mode de réalisation des tâches, mode de gestion des conditions d'apprentissage) (Altet, 1994; Archambault & Chouinard, 1996).

L'idée de la planification est donc d'élaborer anticipativement un déroulement optimal de la leçon et de le transposer dans la classe avec le plus de stabilité possible, même si l'on sait que des variantes et des modulations seront nécessaires (Blanchard-Laville, 2003). Il est ainsi possible d'aborder cette tâche sur la base d'hypothèses de travail qui, si elles sont vérifiées, permettent d'économiser la prise de décisions dans l'action (Durand, 1996; Vanderclayen, 2010; R. J. Yinger, 1977). L'enseignant minimise ainsi les coûts de fonctionnement (Durand, 1996) et l'anxiété (Vanderclayen, 2010) au profit de l'attention portée aux apprentissages des élèves (Tochon, 1993; Vanderclayen, 2010).

Si la classe était un milieu stable, l'activité serait entièrement planifiable et l'efficacité de l'enseignant se mesurerait à sa capacité à établir un plan pertinent et à l'appliquer scrupuleusement (Durand, 1996). Or, nous l'avons souligné plus haut, la classe n'est pas un environnement stable. Dès lors, "l'objectif de la planification n'est pas de régler tous les détails de la situation d'indétermination, mais de placer l'acteur dans des conditions lui permettant d'utiliser efficacement les compétences dont il a besoin" (Vanderclayen, 2010).

En ce sens, nous nous référons à Suchman (1987) qui conçoit deux types de planifications : la planification programme et la planification ressource. La planification programme consiste en la prescription pour l'opérateur d'une série d'instructions à exécuter minutieusement. La planification ressource est définie comme un "ensemble de consignes ou ressources qui participent à la réalisation de l'action au même titre que d'autres ressources telles que celles de l'environnement" (Astier et al., 2003). La situation de classe étant par nature dynamique, incertaine et instable, elle en est par conséquent implanifiable dans une optique de planification programme (Leblanc et al., 2013a). Ce type de planification pourrait même être vécu comme un carcan de contraintes limitantes ou bloquantes pour assurer le bon déroulement d'une leçon (Leblanc et al., 2013a; Ria et al., 2003). Ainsi, le recours à une planification ressource permet d'envisager celle-ci comme une série de soutiens à l'action "qui sont souvent ajustés, détournés, voire abandonnés en cours d'interaction (e.g. Brown & Edelson, 2003; Remillard, 2005)" (Azéma, 2015, p.45).

2.4 Des incidents organisationnels

Dans le milieu de la classe, ainsi qu'expliqué *supra*, tout est loin d'être contrôlable et prévisible, notamment en raison du fait, soulevé plus haut, que les élèves "exercent leur pouvoir de centre de décision partiellement autonome" (Durand, 1996, p.57). Ainsi, des situations inattendues surgissent régulièrement durant les leçons. Sur la base de Jean (2008), Azéma (2015) distingue deux catégories de situations inattendues : (1) l'"événement", une situation inimaginable qui sort des possibles envisageables par l'enseignant, et (2) l'"imprévu", qui est défini comme "toute action, réaction d'élèves, de l'enseignant, ou d'un élément du monde extérieur, qui sort de la planification de l'enseignant" (Azéma, 2015, p.101).

Les imprévus peuvent être de deux types, qui nécessitent des réactions distinctes, selon qu'ils sont déjà connus ou non de l'enseignant :

- “des événements dont la réalisation est prévisible, mais dont le moment d'occurrence ne l'est pas. Dans ce cas, une réponse préparée est concevable, voire souhaitable, la compétence consistant à la construire par anticipation, puis à la mettre en œuvre, en l'adaptant au moment opportun ;
- des événements inédits (au moins pour le praticien), face auxquels la compétence consiste à improviser une réponse adéquate, sachant que l'improvisation ne naît pas de rien, qu'elle s'appuie sur un habitus, une formation, des ressources et les capacités qui permettent la mobilisation judicieuse et rapide” (Perrenoud, 1999b, p.123).

L'imprévu inédit, aussi appelé “désordre” par Schön (1983) ou “incident organisationnel” par Vanderclayen (2010), est donc une perturbation des prescriptions et auto-prescriptions (Jean, 2008) qui résulte d'un décalage entre l'organisation prévue et la mise en œuvre de celle-ci pendant la séance (Vanderclayen, 2010). L'imprévu peut constituer 50 à 85 % du temps de classe (Jean, 2008). On peut donc avancer qu'il s'inscrit dans la structure même du métier enseignant (Leblanc et al., 2013a; Perrenoud, 1999b). En effet :

L'imprévu est toujours relatif à un sujet concret et à des processus cognitifs à la fois situés dans un contexte d'action, des rapports sociaux, un cadre matériel et limités par les savoirs et savoir-faire de l'opérateur, les informations dont il dispose et les conditions matérielles et psychosociologiques dans lesquelles il réfléchit et agit : stress, fatigue, pression, risque, conflits, etc (Perrenoud, 1999b, p.123).

Faire face à un imprévu nécessite de le reconnaître (Vanderclayen, 2010) et de le transformer en “problèmes”, une abstraction extraite du désordre, sur la base de ses caractéristiques (sujets, situations et limites) (Schön, 1983), pour y réagir en construisant la moins mauvaise réponse possible (Perrenoud, 1999b). Il s'agit de “faire des choix opportuns et rapides dans l'action” (Durand, 1996, p.86). En ce sens, l'enseignant s'avère avant tout être un décideur (Altet, 1994; Perrenoud, 1999a, 1999b). Pour qu'il y ait décision, trois conditions sont nécessaires : considérer explicitement des alternatives, opérer une sélection et s'engager dans une procédure alternative (Vanderclayen, 2010). En raison de la pression temporelle, l'enseignant se retrouve en situation de combiner des gestes d'ajustement (Azéma, 2015) réglés par des schèmes de perception, de décision et d'action qui mobilisent faiblement la pensée rationnelle et les savoirs explicites de l'acteur (Perrenoud, 1999b). Il faut donc décider, soit, mais rapidement, sans recul et avec des fondements peu assurés : “décider dans l'urgence, agir dans l'incertitude” (Perrenoud, 1999a).

En conclusion, l'enseignant agit dans des conditions extrêmes qui poussent à l'imprévu : incertitude des prédictions d'autant plus grande qu'on est novice, la pression temporelle qui oblige à décider sans certitude, le jeu des différents acteurs inscrits dans une histoire pas toujours explicite, les facteurs extérieurs, les profils des élèves, les scénarios choisis qui offrent plus ou moins de liberté aux détours pris par les élèves, les procédures de cohésion de groupe plus ou moins maîtrisées ou qui remportent plus ou moins l'adhésion des élèves... Entre les événements, imprévisibles et défiant toute anticipation, et les imprévus, dont l'émergence reste aléatoire ou face auxquels l'enseignant ne possède pas de scénario à

appliquer, le déroulement d'une leçon offre de nombreuses occasions de dérapier. Cependant, dans l'immensité de cette diversité, il existe des structurants qui aident à construire des modèles explicatifs de l'activité enseignante : les gestes professionnels.

3 Des gestes professionnels pour expliquer l'activité enseignante

L'activité enseignante peut être étudiée sur la base des gestes professionnels pour chercher à comprendre ce qui structure cet agir de manière commune, afin de dégager des invariants qui permettent de faire face à la fois aux routines et aux variations de l'acte d'enseigner, en tenant compte des diverses composantes et singularités des situations de classe (Jorro & Dangouloff, 2018). Cette approche nous semble pertinente dans le cadre de ce travail qui s'intéresse aux actions et interactions posées au cœur de la classe par les ESFI car elle émerge de l'action, est visible et fait sens pour l'enseignant (Ifé, 2016).

3.1 Définitions

En premier lieu, il convient de faire remarquer que la littérature établit une distinction entre les gestes du métier et les gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009; Jean, 2008; Jorro & Crocé-Spinelli, 2010; Jorro & Dangouloff, 2018). Cette distinction permet à la définition des gestes professionnels de s'adosser à celle des gestes du métier.

Les gestes du métier sont un ensemble de savoir-faire partagés et reconnus par la profession (Bucheton et al., 2005; Jorro, 2002). Ils peuvent être considérés comme des invariants de situations de classe, c'est-à-dire des structures récurrentes identifiables sous les traits de surface des situations singulières (Jorro & Dangouloff, 2018). Ils agissent comme des répertoires de séquences à scénariser, à mobiliser par les enseignants dans leurs réalités professionnelles (Jorro, 2006). Ils ont un caractère figé, sont porteurs de codes sociaux, de valeurs et de jugements d'utilité ou de pertinence. Ils ont une valeur exemplative, statique, qui représente et définit le métier, inscrite dans l'histoire de l'école (Bucheton et al., 2005; Jorro, 2006). Citons, à titre d'exemples : "le geste de correction de copies, la lecture magistrale de texte par le maître avant de commencer l'étude d'un texte" (Bucheton et al., 2005).

Les gestes professionnels, eux, actualisent les gestes du métier (Bucheton et al., 2005) en les mobilisant de manière singulière, par ajustement à la situation (Jean, 2008; Jorro, 2007b). Cet ajustement mobilise une expertise de l'enseignant (Jorro & Dangouloff, 2018) et permet une conduite spécifique de la classe (Bucheton et al., 2005; Bucheton & Soulé, 2009; Duvillard, 2017; Jean, 2008), qui se manifeste comme un art de dire et de faire (Bucheton et al., 2005), plutôt que comme l'expression de l'application mécaniste des structures des gestes du métier.

Dans ses travaux, Jorro spécifie les gestes professionnels d'un quadruple point de vue (Jorro, 2006; Jorro & Dangouloff, 2018), qui témoigne de la transformation d'un geste du métier en un geste professionnel :

- (1) Lorsqu'ils se déploient dans un espace intersubjectif et qu'ils sont adressés. L'enseignant doit tenir compte des interactions et relations qui existent dans sa classe. "La dimension intersubjective de la relation éducative suppose l'acceptation de la différence, et l'idée que l'on peut apprendre d'autrui" (Jorro, 2006, p.9).
- (2) Lorsqu'ils sont mobilisés au bon moment et manifestent le sens du *kaïros* (celui du geste opportun). L'enseignant doit transformer l'imprévu en moment favorable, en saisissant les occasions, en prenant des risques calculés.
- (3) Lorsqu'ils témoignent de l'engagement professionnel et qu'ils expriment une amplitude. Les situations de classe étant indéterminées, l'enseignant est invité à jouer avec son sens de l'adaptation. Il doit aménager la situation par touches, sans perdre son fil conducteur, tout en aménageant des compromis qui préservent sa dynamique identitaire et celles des élèves. L'enseignant n'est pas limité à sa planification qui pourrait brimer sa liberté d'agir.
- (4) Lorsqu'ils cherchent à transmettre un message. À travers le geste professionnel, l'enseignant adresse également un message de valeurs éducatives, de souci de l'autre, de rencontre.

En définitive, nous retenons surtout qu'un geste du métier est une configuration de savoir-faire, une structure décontextualisée et désincarnée. Il est explicable, transférable et enseignable comme un exemple. Lors d'une occurrence de mobilisation, ce geste du métier s'actualise et devient un geste professionnel, porteur de l'intelligence de la situation de son auteur. Il est en effet transformé, adapté aux contingences singulières de la situation qui le voient éclore, en fonction de son adressage, de sa temporalité juste, du sens qu'il crée et dégage, et du message qu'il adresse. Nous proposons ci-dessous de nous pencher sur trois typologies de gestes professionnels qui éclaireront plus loin notre réflexion.

3.2 Un agenda enchâssé de préoccupations

Partant du constat de la complexification du métier, en raison de facteurs divers que nous avons déjà évoqués *supra*, Bucheton et Soulé (2009) proposent un modèle d'analyse de l'agir enseignant qui a "pour visée de fournir une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située" (Bucheton & Soulé, 2009, p.29). Ce modèle ambitionne de modéliser l'activité enseignante en gestes qui permettent de comprendre son adaptation aux multiples facteurs, et de "rendre compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe" (Bucheton & Soulé, 2009, p.29). Nous proposons ci-dessous le modèle en gestes et postures qui se veut fédérateur (en trouvant sa source dans une culture théorique vaste), heuristique (de nature à dénouer la complexité de l'activité enseignante) et praxéologique, mais non normatif (applicable en formation sans devenir un carcan).

Le modèle se présente comme un multi-agenda de cinq préoccupations enchâssées, c'est-à-dire à la fois concurrentes et concomitantes, s'influençant les unes les autres. On y relève (Bucheton & Soulé, 2009) :

- Les gestes de tissage : gestes par lesquels l'enseignant assure l'articulation entre les différentes unités de la leçon et les leçons qui précèdent et suivent ;

- Les gestes d'atmosphère : gestes par lesquels l'enseignant assure le maintien d'un climat relationnel et cognitif propice aux apprentissages et l'engagement des élèves dans les tâches. Il peut s'agir de gestes langagiers revêtant des dimensions ludiques ou coercitives, de feedbacks affectifs, ou des gestes d'enrôlement (nominatifs, regards insistants) qui détendent ou stimulent les élèves ;
- Les gestes de pilotage : gestes par lesquels l'enseignant gère, de manière très pragmatique, ses contraintes et celles des élèves en matière de gestion du temps, de l'espace, du matériel, des déplacements des élèves...
- Les gestes d'étayage : gestes par lesquels l'enseignant soutient les apprentissages des élèves en répondant aux questions, en interrogeant certains élèves, en donnant des indices, en aidant à la réflexion ou (in)validant les réponses.
- La cible de l'apprentissage : c'est ce que les enseignants ont pour objectif d'enseignement et qui peut varier selon les situations : la problématique des objets de savoir, des attitudes, du savoir-être, savoir-faire, des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux, des pratiques sociales, des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations...

Ces gestes professionnels se combinent entre eux de manière systémique (ils co-agissent les uns avec les autres), modulaire (les uns sont parfois au service des autres ; par exemple des gestes d'atmosphère qui visent à obtenir un climat dans lequel déployer des gestes d'étayage), hiérarchique (ils revêtent chacun une importance différente en fonction des étapes de l'activité ou de l'activité en elle-même) et dynamique (la synergie et l'organisation des gestes évolue en fonction de la leçon) (Bucheton & Soulé, 2009). Ainsi, ils s'organisent en postures.

Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche, mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets (Bucheton 1999 - Bucheton 2006) (Bucheton & Soulé, 2009, p.38).

Pour les enseignants, Bucheton et Soulé (2009) repèrent les postures suivantes :

- Posture de contrôle, qui vise le cadrage de la situation par un pilotage qui tend à réguler tant les comportements que l'avancement synchrone dans l'apprentissage ;
- Posture de contre-étayage, qui vise à accélérer les processus mis en place dans la posture de contrôle, au besoin en faisant à la place de l'élève ;
- Posture d'accompagnement, qui vise à cheminer avec l'élève dans son apprentissage en fonction de ses besoins ;
- Posture d'enseignement, qui vise à exposer les savoirs ou les normes et à les structurer ;
- Posture de lâcher-prise, qui laisse aux élèves « la responsabilité de leur travail et l'autorisation d'expérimenter les chemins qu'ils choisissent » (Bucheton & Soulé, 2009, p.40) ;
- Posture dite du « magicien », qui vise à capter l'attention des élèves par des jeux, des récits frappants ou des gestes théâtraux.

Celles-ci se combinent avec les postures qu'adoptent les élèves (Bucheton & Soulé, 2009) :

- Posture première, qui désigne la manière dont les élèves se jettent dans les tâches sans trop réfléchir ;
- Posture scolaire, qui désigne la manière dont l'élève tente de décoder les attentes de l'enseignant pour adopter la bonne attitude ;
- Posture ludique-créative, qui désigne la manière dont l'élève détourne la tâche à son gré ;
- Posture dogmatique, par laquelle l'élève manifeste de la non-curiosité (Je sais déjà) ;
- Posture réflexive, qui désigne la manière dont l'élève va approfondir la tâche pour en apprendre quelque chose et "secondariser" ;
- Posture de refus, qui désigne la manière dont l'élève va tenter d'éviter la tâche plus ou moins explicitement.

Cette typologie a, selon nous, l'avantage de présenter une incarnation du métier en postures enseignantes qui le rend plus tangible et de chercher à comprendre comment ces postures s'articulent avec celles des élèves.

3.3 Gestes et micro-gestes

Parmi les douze gestes professionnels définis par Alin¹⁰ (2010), Duvillard (2014, 2017) en retient deux qu'il investigate particulièrement dans le cadre de ses recherches qui portent sur la présence en classe : (se) mettre en scène et (s')observer. Il estime qu'ils sont profondément interconnectés et les pose comme "le fondement même de toute formation dite "professionnalisante"" (Duvillard, 2017, p.40).

(Se) mettre en scène est défini comme :

Le travail d'organisation spatiale et temporelle de la classe, des dispositifs d'apprentissages et d'animation pédagogique. L'enjeu symbolique réside dans la mise en place d'une présence reconnue par les élèves. Il s'agit de la mise en jeu non-verbale, posturale, proxémique et vocale des interventions ayant pour objectif les conditions optimales d'une attention et d'une écoute maximale de la part des élèves et/ou formés (Alin, 2010, p.57, cité par Duvillard, 2017, p.41).

(S')observer est défini comme :

L'ensemble des indices, indicateurs, repères sensoriels, savoirs théoriques et savoirs d'expérience, ainsi que les conditions de proxémie et de posture à disposition de l'enseignant et/ou du formateur pour saisir le réel en cours, analyser à chaud le réel passé et anticiper le réel possible. L'enjeu symbolique est dans l'appréciation du regard professionnel, du toucher du maquignon capable, au final, de comprendre et d'interpréter l'activité du sujet apprenant (Alin, 2010, p.57, cité par Duvillard, 2017, p.41).

Duvillard associe ces deux gestes professionnels à "l'introspection gestuée" (Duvillard, 2017, p.42), la capacité à interroger les actes posés et à poser pour corriger le geste. Cette

¹⁰ Intervenir, apprendre, (s')organiser, transmettre, (se) prendre en main, (s')observer, (se) mettre en scène, (s')entraîner, (s')évaluer, (s')autoriser, (s')écouter et (s')adapter.

correction porte, par petites touches précises, sur la mobilisation de micro-gestes, qui sont au nombre de cinq (Duvillard, 2014, 2017) :

- La posture gestuée (y compris l'usage de la main) qui recouvre les dimensions relatives à la posture du corps (tonique ou apathique), la tenue vestimentaire et les gestes de la main (les gestes de réflexion, qui impliquent, de monstration, d'empathie, d'invitation au travail et d'autorité, mais aussi les gestes parasites) ;
- La voix, qu'il est possible de moduler en fonction de nombreux paramètres (les inflexions, le timbre, la portée, le débit, l'accentuation et l'articulation) et qui est le vecteur d'un discours construit ;
- Le regard qui tisse le lien, établit une relation de confiance avec l'individu et le groupe. Il peut être porteur de nombreux sens : convention, connivence, introspectif, sanction, dénigrement, séduction ou A-posté (quand l'enseignant essaie de transférer le regard qu'il pose sur l'objet d'apprentissage aux élèves). Il peut être long ou court, mobile, impliqué, périphérique et supporte l'intention du locuteur ;
- L'usage du mot. La maîtrise de la langue fait partie des compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. En ce sens, le choix des mots, comme vecteurs d'une première impulsion du message, revêt une importance capitale. Cependant, "ils ne peuvent être performants que si les autres micro-gestes viennent en préciser l'intention" (Duvillard, 2017, p.129). Par ailleurs, l'usage du bon mot intervient comme symboles de la compétence et de la conviction de l'enseignant en étant porteur de séduction, de médiation, sanction ou de répression. La faculté de trouver le mot juste, dans une situation spécifique, pour exprimer la bonne intention, en conjonction avec les autres micro-gestes relèvent dès lors d'une forme d'art.
- Le positionnement stratégique ou tactique, qui permet de moduler l'influence qu'on a sur les élèves en parlant depuis tel ou tel endroit de la classe ou en gérant la proxémie à un élève ou au groupe.

Ainsi, en mobilisant ces cinq micro-gestes, et en jouant sur les paramètres internes de chacun d'eux, l'enseignant organise sa mise en scène, porteuse de ses intentions, afin d'influer sur le déroulement de la leçon.

3.4 Une matrice de l'agir professoral

Sur la base des quatre points de vue qui caractérisent les gestes professionnels (Jorro, 2006), et que nous avons exposé *supra* pour définir globalement le concept de geste professionnel, Jorro a construit "une matrice de l'agir enseignant où s'entrelacent parole-pensée-action-relation" (Jorro, 2006, p.9). Celle-ci est composée de quatre gestes. Ceux-ci ne constituent pas une structure invariante à appliquer. Si, considérés individuellement, ces gestes sont effectivement des invariants, dans un processus de classe, l'enseignant réalise "des associations complexes, des configurations de gestes qui apportent le niveau singulier de l'activité professorale" (Jorro, 2006, p.10). Pour envisager ces configurations, l'enseignant doit les soumettre à une certaine "plasticité" (Jorro, 2006, p.10).

- Les gestes langagiers : il s'agit de la posture énonciative devant la classe, gestes particulièrement opérants dans l'agir professoral, qui ponctue les moments,

institutionnalise les objets de savoir, incite au calme, régule les prescriptions et porte le lexique propre au monde scolaire et aux savoirs didactisés ;

- Les gestes de mise en scène du savoir : il s'agit des gestes qui permettent aux élèves d'accéder aux savoirs, d'orienter leur activité : désignation d'objets, monstration des artefacts, vérification des traces écrites. Ils soutiennent la construction de la pensée abstraite et le maniement des concepts ;
- Les gestes d'ajustement de l'action : il s'agit des gestes qui "relèvent du *kaïros*, de la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité" (Jorro, 2006, p.10). Ils règlent le rythme de l'action, la modification d'une consigne, l'invention d'une stratégie nouvelle... ;
- Les gestes éthiques : "Ces gestes témoignent du type de relation instaurée entre élèves et professeurs" (Jorro, 2006, p.10). Ils interviennent dans le choix de la mise en avant ou en retrait du professeur ou dans les rapports de domination, afin d'inciter les élèves à entrer en activité. Ils interviennent aussi dans les attitudes d'écoute et de respect, dans l'observation du silence ou dans la tolérance à l'égard des réflexions.

En conclusion, ces gestes professionnels nous offrent des matrices de compréhension de l'activité enseignante. Elles ont selon nous deux intérêts. Le premier est de souligner la possibilité de conceptualiser l'action d'un enseignant en classe en fonction des actes qu'il pose selon ses préoccupations. De cette manière, l'activité enseignante devient un objet conceptuel qu'il est possible de définir, d'analyser et de mobiliser dans la formation d'enseignants ou de futurs enseignants. La seconde est que, en insistant sur le caractère mouvant, aménageable et adaptable à une situation singulière, la notion de geste professionnel insiste sur l'adéquation du professionnel à la situation. Dans cette logique, la notion de geste professionnel rejoint ce que nous disions *supra* sur l'activité enseignante : elle est constituée de lignes de forces communes qui sous-tendent l'activité de n'importe quel enseignant et d'une part de singularité qui rend chaque moment unique dans chaque classe et nécessite des adaptations.

4 Le continuum de développement novice-expert

La littérature dans le champ de l'enseignement et de la formation à l'enseignement définit généralement la notion d'expert en opposition à celle de novice (Derobertmasure, 2012; Lenoir & Tochon, 2004). Plus particulièrement, l'enseignant novice est défini "en creux" par rapport à l'enseignant expert (Correa et al., 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 (Ria, 2011)" (Serres, 2006, p.26). La recherche renseigne donc le plus souvent principalement sur ce que sait faire l'expert et sur ce que ne sait pas faire le novice.

S'il est clair que novices et experts ne vivent pas dans (ou ne construisent pas) les mêmes mondes (Durand, 2006; Jean, 2008; Ria, 2009a), la définition de l'expertise peut s'avérer difficile en raison de la polysémie du terme (Lenoir & Tochon, 2004; Tochon, 1993) et de la difficulté à rendre palpable une réalité parfois transparente aux détenteurs même de cette expertise (Durand, 2008b). L'exercice peut cependant s'avérer intéressant pour (1) conférer

à la pratique de l'enseignement une certaine (re)considération de compétences spécifiques à l'enseignement, (2) améliorer le statut social de l'enseignant et (3) ouvrir davantage la porte à des recherches de type collaboratif réunissant plusieurs catégories d'experts (Derobertmasure, 2012).

Dans cette partie de notre travail, nous n'opposons pas de manière manichéenne les notions de novice et expert en enseignement. Nous considérerons plutôt qu'il s'agit d'un continuum dont ces deux termes sont les antagonismes que nous voulons définir. En ce sens, nous tentons, dans un premier temps, non pas d'élaborer une définition de l'expertise en enseignement, mais de colliger des caractéristiques que la littérature scientifique associe généralement à l'enseignant expert. Nous nous pencherons, dans un deuxième temps, sur la définition de l'enseignant novice par la concaténation de ses caractéristiques. Si celles-ci sont majoritairement "en creux" et sont donc susceptibles de nous renseigner prioritairement sur ce qu'il ne sait pas faire, elles auront au moins le mérite de soutenir notre questionnement, qui vise à déterminer ce qu'il sait faire et comment ce savoir évolue grâce à l'expérience. Dans un troisième temps, nous nous penchons sur la question des routines, dont la mobilisation judicieuse constitue une caractéristique majeure de la pratique experte. Nous exposons finalement une liste de différents modèles qui visent à comprendre comment un enseignant parcourt ce continuum tout au long de sa carrière, avant de nous positionner sur la manière dont notre recherche se voit enrichie par ces apports.

4.1 Caractériser les deux extrêmes du continuum novice-expert

Afin d'organiser les attributs pointés dans la littérature et qui caractérisent les experts et les novices, nous nous inspirons du modèle du signe hexadique de Theureau (2006). À ce stade de notre exposé, il n'est pas nécessaire d'entrer finement dans chacune des catégories. Nous le mobilisons plutôt comme une grille d'exposition des attributs en six points : préoccupations, capacité à anticiper et planifier, systèmes de référence mobilisables, action concrètes et perception des situations de classe et construction de l'expérience.

4.1.1 Les experts

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, les experts sont réputés maîtriser l'ensemble des connaissances et compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier. Derobertmasure (2012) compile plusieurs indicateurs qui peuvent renseigner sur l'expertise d'un enseignant : le nombre d'années d'expérience, la formation pédagogique et sa capacité à mettre en œuvre, la participation à des recherches scientifiques, son expertise de formateur, le niveau de réussite de ses élèves ou la reconnaissance par les pairs. Leurs savoirs du métier sont immenses, mais, devenus souvent tacites, il leur est difficile d'y accéder pour les expliquer (Van Manen, 1995).

Au niveau des préoccupations, il semble que les enseignants experts manifestent un haut niveau d'exigence pour leurs élèves, témoignent du respect aux cultures des familles et des communautés et ont un profond désir de soutenir les apprentissages des élèves (Azéma, 2015). Il s'agit de niveaux de préoccupations assez élevés et nobles (Durand, 1996) et

détachés des contingences matérielles immédiates qui ne sont plus pour les experts un sujet d'inquiétude (Tochon, 1993).

Les enseignants experts sont capables d'anticiper les événements de la classe avec un haut niveau de certitude (Perrenoud, 1999a, 1999b). Cette capacité d'anticipation agit à deux niveaux, dans la planification et dans la dynamique de l'action. Dans la planification, la hiérarchisation de leurs connaissances (Tochon, 1993) leur permet d'élaborer des stratégies pertinentes à mettre en action, tant sur le long terme (Durand, 1996; Hogan et al., 2003), que sur les leçons à venir à court terme (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021a). Pour celles-ci, l'enseignant expert est capable de planifier en se basant sur des répertoires de connaissances formalisées (Azéma, 2015; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Shulman, 1986; M. Tardif et al., 1991), sur la nature profonde des exercices et non sur leurs traits de surface (Durand, 1996) et en fonction des différences de niveaux des élèves (Hogan et al., 2003), même si cette activité de conception est parfois "perçue comme lourde et inutile" (Durand, 1996, p.89). Dans la dynamique de classe, le déroulement des événements est très souvent conforme à leur anticipation, qu'elle repose sur la planification ou sur les perceptions en cours de leçon. Ils sont ainsi "en avance" sur ce qui est susceptible d'advenir (Durand, 1996; Perrenoud, 1999b; Tochon, 1993; Vanderclayen, 2010), car ils "focalisent davantage leur attention sur les conséquences des événements qu'ils ont sous les yeux que sur les événements eux-mêmes" (Durand, 1996, p.139).

Les enseignants experts disposent également de répertoires de connaissances (Azéma, 2015; Chouinard, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Lenoir & Tochon, 2004), de situations modèles (Tochon, 1993) ou typiques (Ria, 2009a; Ria et al., 2004), de procédures (Durand, 1996), de routines (Azéma, 2019; Bissret, 1995; Jean, 2008; Vanderclayen, 2010; R. J. Yinger, 1977) et de stratégies de résolution de problème (Tochon, 1993), testés et considérés comme "raisonnablement efficaces" (Durand, 1996, p.49). Diverses typologies existent sur les catégories de savoirs des enseignants (Azéma, 2015; Cochran-Smith & Lytle, 1999; M. Tardif et al., 1991). Nous choisissons ici d'exposer brièvement celle de Shulman (1986) qui nous semble colliger l'ensemble des savoirs des autres typologies citées. Elle comprend les *pedagogical knowledges*, les *content knowledges* et les *pedagogical content knowledge*, c'est-à-dire les connaissances pédagogiques, les connaissances de contenu matière et les connaissances qui permettent de relier ces connaissances pédagogiques et de contenu pour construire et animer un cours. Notons que depuis l'émergence des technologies de l'information et de la communication dans le monde de la formation, certains auteurs parlent des *technical pedagogical content knowledges* (Mishra & Koehler, 2006). Uwamariya et Mukamurera (2005) déclinent cette typologie en sept types de savoirs : les savoirs relatifs aux contenus scolaires, les savoirs relatifs au curriculum, les savoirs pédagogiques généraux, les savoirs pédagogiques de la matière d'enseignement, les savoirs relatifs à la connaissance des élèves, les savoirs relatifs aux fondements de l'éducation et les savoirs relatifs aux contextes institutionnels et aux cultures de la communauté.

En ce qui concerne la pertinence de ce qu'ils perçoivent, les experts repèrent facilement des informations auxquelles ils appliquent rapidement un gradient de typicité (Chouinard, 1999; Hogan et al., 2003; Lenoir & Tochon, 2004; Ria, 2009a) pour relier la situation avec

des situations déjà rencontrées et plus ou moins semblables à celle actuellement vécue (Ria et al., 2004; Tochon, 1993). Cela permet une reconnaissance immédiate des situations sur la base de modèles (Tochon, 1993) et leur compréhension rapide grâce à une simplification de la complexité de cette situation (Boussal, 2004; Durand, 1996) en une image opérative. L'image opérative est entendue comme la construction mentale d'une structure qui permet d'expliquer la situation en mobilisant le plus petit nombre d'éléments constitutifs et de relations entre ceux-ci (Ochanine & Chebek, 1968). Cette économie de moyens permet à l'enseignant expert de "suivre ce qui se passe sur plusieurs scènes en parallèle et d'intervenir sur celle qui présente le plus de risque de dérapage ou de blocage sans perdre de vue les autres" (Perrenoud, 1999a, p.137). Plus encore, l'enseignant expert est non seulement capable de voir ce qui survient dans la classe, mais aussi de voir ce qui n'y est pas, repérant ainsi les manques à combler (Hogan et al., 2003).

Dans la classe, un environnement qui leur est familier (Ria, 2009a), les enseignants experts agissent et réagissent de manière autonome (Lenoir & Tochon, 2004), sur la base de connaissances issues de l'expérience (Chouinard, 1999). Ils ne sollicitent généralement qu'un nombre restreint de combinaisons récurrentes de gestes professionnels (Azéma, 2015) qu'ils ont automatisés (Durand, 1996). Si ces routines leur assurent une économie de moyens dans l'action, elles risquent cependant de les faire tomber dans une forme de sclérose s'ils peinent à les adapter ou les renouveler (Durand, 1996; Perrenoud, 2001b). Ces routines, sur lesquelles nous reviendrons plus loin, permettent aux enseignants experts d'éviter ou de minimiser les problèmes (Durand, 1996), d'empêcher rapidement les comportements inappropriés (Doyle, 2006) et de proposer une description cohérente des tâches à effectuer (Beckers, 2012). Ce faisant, ils assurent à leurs séquences "un caractère fluide, continu, rapide et sans rupture (Meritt, 1982) [...] qui sollicite les élèves de façon permanente (Kounin & Gump, 1974) et facilite leur tâche (Brophy, 1983)" (Durand, 1996, p.100).

En cas d'incident organisationnel (Vandercleyen, 2010), l'économie cognitive réalisée leur permet de prendre du temps et de la liberté avec la planification (Jean, 2008), d'improviser des procédures ou des stratégies alternatives (Azéma & Leblanc, 2011; Tochon, 1993) qui s'adaptent à la classe (Derobertmasure, 2012), parfois même au mépris des règles et des consignes dont usent les débutants (Tochon, 1993). Les enseignants experts semblent de plus conserver un haut niveau de compétence, même quand ils n'ont pas exercé depuis longtemps (Tochon, 1993). Par contre, leurs tours de main étant souvent intériorisés et devenus transparents (Durand et al., 2003), les enseignants peinent à expliciter ce qu'ils font par automatisme (Tochon, 1993).

En ce qui concerne la construction de l'expérience, l'enseignant expert a développé une compétence, dite réflexive, qui lui permet d'apprendre dans l'action (Paquay & Sirota, 2001b; Schneuwly, 2012; Schön, 1994). Ainsi, en même temps qu'il donne cours, il arrive à se ménager des boucles réflexives (Kolb, 1984) qui lui permettent de problématiser les situations vécues, d'imaginer des solutions, de les appliquer sur-le-champ et de les évaluer (Dewey, 1993; Schön, 1983). Nous reviendrons plus en détail sur ceci dans un point ultérieur.

4.1.2 Les novices

Au niveau de leurs préoccupations, les enseignants novices sont confrontés à des problèmes qui ont, parfois depuis longtemps, été surmontés et oubliés par les experts (Durand, 1996). Comme ils souffrent d'une grande incertitude sur les effets des procédures qu'ils mobilisent (Durand, 1996), les novices sont préoccupés par la recherche de zones de confort (Daguzon & Goigoux, 2012), d'espaces de bien-être (Daguzon, 2010) ou d'îlots de cohérence et de stabilité à partir desquels l'activité peut se développer (Daguzon & Goigoux, 2012; Desjardins & Hensler, 2009; Durand, 2007, 2008a; Ria, 2010). Ils sont soucieux de vivre des épisodes qui ne mettent pas à mal leur identité (Daguzon, 2010), qui permettent de conserver relativement intacte l'image de soi (Blondeau, 2012) et veulent avoir l'air autonomes alors qu'ils sont en situation de grande vulnérabilité (Scherff & Singer, 2012). Pour ce faire, les enseignants novices développent deux préoccupations plus pratiques : (1) fixer leurs attentes et objectifs au niveau de l'obtention d'une paix scolaire, combinaison d'une paix sociale et d'une adhésion des élèves au projet d'enseignement des professeurs (Butlen, 2004) et (2) s'en tenir à la planification (Jean, 2008).

Plus en détails, au niveau des attentes et objectifs, les enseignants novices s'inquiètent d'abord des aspects relatifs à la gestion de classe, avant de ceux relatifs aux apprentissages (Daguzon, 2010; Durand, 1996; Petignat, 2009; Vanhulle, 2012). Ainsi, ils se soucient en priorité d'installer leur autorité, de maintenir la discipline en classe (Vanhulle, 2012) et d'assurer un climat de sécurité (Daguzon & Goigoux, 2012; Serres et al., 2013). Pour ce faire, ils s'appliquent à contrôler les prises de parole et les déplacements (Chouinard, 1999; Daguzon & Goigoux, 2012; Serres et al., 2013), à susciter l'intérêt des élèves (Serres et al., 2013) pour les mettre au travail rapidement et sans trop de résistance (Daguzon & Goigoux, 2012; Serres et al., 2013), et à les maintenir à la tâche (Ria et al., 2003; Serres et al., 2013) par un adressage individuel qui montre une présence constante (Serres et al., 2013). Ils cherchent également à se faire apprécier des élèves, considérant qu'il s'agit d'un moyen pour favoriser leur adhésion à ses procédures (Vanhulle, 2012).

Sur le plan de la planification, les enseignants novices ont tendance à s'y attacher comme une prescription (Derobertmasure, 2012; Jean, 2012; Ria & Durand, 2001; Suchman, 1987), considérant sa réalisation presque comme un but en soi (Desbiens et al., 2013; Serres et al., 2013) et le fait d'en avoir réalisé les étapes comme un indicateur de succès (Daguzon, 2010). Ainsi, un écart à la planification génère des émotions négatives (déstabilisation, anxiété, insatisfaction et impuissance) "dont l'intensité est proportionnelle à l'écart entre les deux situations (Ria, 2005)" (Desbiens et al., 2013), tandis qu'un déroulement qui en est proche génère de la satisfaction.

Comme chez les experts, la capacité à anticiper chez les enseignants novices se joue à deux niveaux. La planification de séquences pédagogiques et l'anticipation dans l'action. En ce qui concerne la planification, les enseignants novices, en particulier les ESFI, peinent à scénariser anticipativement des déroulements, principalement en raison de la difficulté à trouver et à combiner des ressources adéquates (Deprit et al., 2019; Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021b). Il s'agit en effet d'une tâche complexe qui nécessite un équilibre

entre efficacité, certitude et confort dans les ressources à mobiliser (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021a). Ainsi, l'enseignant novice a du mal à organiser ses connaissances pour anticiper un scénario (Tochon, 1993) à sélectionner des activités et des exercices pertinents (Leinhardt & Smith, 1985) et à considérer les individualités dans la classe (Hogan et al., 2003). Par ailleurs, les novices éprouvent des difficultés à s'exprimer sur ce qu'ils prévoient de faire, les stratégies mises en place et le type de réaction qu'ils adopteront face à tel ou tel comportement (Tochon, 1993). Sur la capacité à anticiper les événements dans la dynamique de classe, les novices sont généralement en retard sur le cours des choses (Durand, 1996). Comme ils ont peu de certitudes sur les stratégies qu'ils mobilisent, ils peinent à anticiper les besoins en règles et procédures à mobiliser dans l'action (Doyle, 2006). "À défaut de posséder l'expérience et une anticipation raisonnablement juste, ils sont contraints d'attendre que les événements se déroulent" (Durand, 1996, p.140).

En ce qui concerne les systèmes de référence à mobiliser, les enseignants novices ne semblent pas disposer d'un panel de savoirs ou de règles d'action qui permettent de faire la classe (Vanhulle, 2012). Quand ils commencent à en disposer, il s'agit principalement de ressources déconnectées, difficilement organisables en blocs mobilisables pour faire la classe (Gervais et al., 2008), de sorte que chaque situation rencontrée apparaît comme nouvelle et inconnue (Tochon, 1993).

La perception qu'ont les enseignants novices des situations de classe est réputée peu efficace. Ils s'intéressent essentiellement aux détails, et ne perçoivent pas la situation dans sa globalité (Hogan et al., 2003). Manquant d'expérience, ils s'arrêtent aux indices les plus manifestes, mais périphériques, non essentiels, et qui ne permettent pas forcément de comprendre le cœur de la situation dans laquelle ils sont plongés (Blondeau, 2012; Schepens et al., 2007). Ils considèrent les événements comme "discrets" (Durand, 1996, p.140), c'est-à-dire non inscrits dans une continuité. Ainsi, ils utilisent majoritairement des indicateurs qui les renseignent pour une action à court terme (Daguzon, 2010), indices qu'ils ne traitent pas forcément en profondeur et qui les orientent vers des solutions à court terme, elles aussi (Chouinard, 1999).

Plongés au cœur de la classe, les enseignants novices mettent en œuvre des gestes de surpilotage et de surétayage (Jean, 2008). En effet, ils multiplient les consignes et attendus pour juguler au maximum les situations inattendues (Blondeau, 2012; Saujat, 2004). Cependant, ils peinent à édicter des règles claires et à les monitorer (Doyle, 2006). De ce fait, la dynamique des cours est irrégulière et présente des ruptures de rythme et de tempo (Durand, 1996). Ils éprouvent des difficultés à réduire les tensions et les dilemmes (e.g. s'occuper d'un élève ou de toute la classe) (Durand, 2007), sont déstabilisés par les questions des élèves, privilégient les moments d'exercices et basculent d'une activité à l'autre sans s'assurer que les apprentissages sont ancrés (Hogan et al., 2003). Quand les incidents organisationnels surviennent tout de même, malgré leurs précautions, les enseignants novices tentent difficilement de s'adapter aux imprévus (Vanderclayen, 2010) en masquant leurs émotions (Ria et al., 2004). Ils recherchent alors des "solutions fonctionnelles, voire des stratégies de survie, [en recourant parfois] à des pratiques jugées régressives par l'orthodoxie didactique ou pédagogique" (Daguzon & Goigoux, 2012, p.29), élaborées sur la base de leurs

croyanances plutôt que sur des faits observés et des savoirs (Martineau & Gauthier, 1999). Absorbés par la résolution de l'incident critique, ils perdent alors le contrôle de la classe (Perrenoud, 2012). Cette situation pleine d'incertitude et ce positionnement en réaction plutôt qu'en anticipation génèrent des dépenses d'énergie qui peuvent entraîner une fatigue importante (Durand, 1996; Schepens et al., 2007).

En proie à la non-familiarité avec les situations nouvelles qui surgissent sans cesse et les invitent à inventer des moyens inédits et nouveaux (Daguzon & Goigoux, 2012; Durand, 1996), les enseignants débutants "ont tendance à évaluer et analyser leur pratique plutôt sur des bases factuelles, relevant de la réactivité et la recherche de règles d'action, que sur des principes liés à des finalités" (Vanhulle, 2012, p.171). En fait, ils cherchent à se fabriquer des "mondes viables" dont les normes se transforment. Il s'agit de moments de confort et de sécurité qui les protègent des épreuves potentielles et les rassurent sur ce qu'ils sont capables de gérer, parfois au mépris des prescriptions institutionnelles qui les mettent en danger (Goigoux et al., 2010). Ainsi, petit à petit, des régularités d'activité apparaissent, des expériences typiques qui structurent peu à peu l'action en classe : indétermination, contradiction, exploration (Ria et al., 2004), qui se traduisent par des émotions, des hésitations, des réajustements ou des équilibres précaires (Goigoux et al., 2010). Il s'agit de "transformations lentes, à peine perceptibles, tout en laissant des traces dans l'action présente, comme, par exemple, l'ouverture d'un nouveau possible pour l'action sans concrétisation immédiate" (Goigoux et al., 2010, p.35).

4.2 Un indicateur de l'expertise : la mise en place de routines

Dans cette partie, nous nous attardons sur les routines. Celles-ci se développent quand, confrontés successivement à des situations qu'il assemble en classe de situations, l'enseignant développe des scripts de réponses de plus en plus simples et adaptés (Bisseret, 1995). Elles sont donc concomitantes à l'expérience de l'enseignant (Martineau & Gauthier, 1999; Perrenoud, 2012; Yinger, 1977).

Il s'agit de suites de processus fortement structurés (Vanderclayen, 2010), de schèmes complexes (Azéma, 2015; Tochon, 1989), de séquences répétitives (Yinger, 1980), de réponses opératoires en situation d'interaction située ou de matrices cognitivo-pragmatiques (Azéma, 2015), élaborés sur l'expérience et les savoirs disponibles (Daguzon, 2010) et qui sont automatisés, voire ritualisés (Vanderclayen, 2010). Les routines ont "pour fonction d'organiser, de coordonner, de contrôler des modes de conduite dans les situations de classe quotidiennes susceptibles de se reproduire fréquemment, avec une marge restreinte de variations" (Vanderclayen, 2010, p.47). Ces variations sont cependant nécessaires pour s'adapter au mieux aux situations toujours changeantes (Azéma & Leblanc, 2011; Yinger, 1980).

Yinger (1979), cité par Wanlin (2009) propose un classement des routines en quatre types : (1) les routines d'activité, pour contrôler et coordonner les composantes spécifiques des activités, (2) les routines d'enseignement, pour coordonner des méthodes, procédures ou

styles instructionnels établis par l'enseignant afin d'effectuer certaines interventions pédagogiques, (3) les routines de gestion, pour contrôler et coordonner les comportements en classe, sans être reliées à une activité spécifique et (4) les routines d'exécution du plan, pour contrôler et coordonner "l'activité de planification elle-même sous la forme d'une méta-routine de gestion des autres routines" (Wanlin, 2009, p.95). Durand (1996), dans une perspective plus orientée vers l'analyse de l'activité, quant à lui, propose trois catégories selon leur fonction : maintien de l'ordre et de la discipline, obtention de l'engagement des élèves dans les tâches et le travail scolaire, optimisation des échanges enseignants-élèves. Dans les deux cas, nous identifions des routines générales relatives au maintien de l'ordre, des routines plus spécifiques relatives à la mise au travail autour d'un objet d'apprentissage et des routines relatives à la relation pédagogique. Yinger propose en plus la routine d'exécution du plan, qui vise à contrôler, de manière plus large, la bonne exécution de la planification et la coordination des autres routines.

Ces routines, avec lesquelles les experts jonglent (Azéma, 2015), permettent à l'enseignant d'être plus fonctionnel en traitant l'information rapidement (Tochon, 1993) grâce à la réduction de la quantité d'indices à traiter simultanément (Martineau & Gauthier, 1999), de favoriser une répartition des efforts qui évite un épuisement précoce (Bisseret, 1995; Durand, 1996), de diminuer le nombre de décisions à prendre dans l'instant (Martineau & Gauthier, 1999; Perrenoud, 1999a; Yinger, 1980), de prédire plus facilement l'action (Chouinard, 1999) et de rendre les enseignants plus disponibles aux réactions des élèves (Azéma & Leblanc, 2011; Martineau & Gauthier, 1999) pour les aider à se développer (Feiman-Nemser, 2001). En outre, en augmentant la stabilité des activités (Martineau & Gauthier, 1999), elles facilitent la planification (Yinger, 1977) et "réduisent l'anxiété des élèves en rendant les enseignants plus prévisibles" (Martineau & Gauthier, 1999, p.476) par une meilleure structuration des cycles (routines dans les heures, les journées, les semaines, les périodes ou les années) (Durand, 1996).

Les novices recherchent ces routines en tant que vecteurs de stabilité (Azéma, 2019), même si elles ne se construisent que progressivement. Les répertoires de routines sont élaborés par l'opérateur, au gré des expériences de formation (Serres, 2006).

Lors de rencontres successives avec une même (classe de) situations et avec le même but, les représentations et les procédures, à chaque fois construites, vont être de plus en plus simples (juste suffisantes) et adaptées au but, et par là même, de plus en plus similaire d'une fois à l'autre. Il va alors s'installer peu à peu en mémoire à long terme un schéma opérationnel, i.e. nécessaire et suffisant pour l'atteinte du but dans la (classe de) situations (Bisseret, 1995, p.8).

L'enjeu est alors pour le novice de saisir, sous les traits de surface qui "polluent" sa perception, les traits structuraux des situations pour les grouper en classes et de percevoir ce qui sera transférable d'une circonstance à l'autre.

Deux situations en apparence identiques sont en réalité toujours singulières. Cela n'entrave pas leur assimilation à un ou plusieurs schèmes d'action, qui restent efficaces dans la mesure où ils sont ajustés, sinon au moindre aspect, du moins à la structure globale d'une famille d'événements. [...] On sait d'ailleurs que l'un des problèmes de l'automatisation de la

reconnaissance d'une situation est de laisser assez de flexibilité pour que les petites variations soient considérées comme non pertinentes (Perrenoud, 1999b).

4.3 Des modélisations de l'évolution novice-expert

La transformation du novice en expert peut être envisagée sous l'angle du développement professionnel, un concept éminemment polysémique, pour ne pas dire flou (Huberman, 1986; Jorro, 2013; Jorro & Pana-Martin, 2012; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Mukamurera et Uwamariya (2005, p.34) relèvent à ce sujet

Une multitude d'expressions plus ou moins équivalentes utilisées dans les écrits : formation continue (Boucher et L'Hostie, 1997 ; Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001), perfectionnement, développement pédagogique (Lafortune et al., 2001), développement de carrière, évolution professionnelle (Huberman, 1989 ; Huberman, Grounauer et Marti, 1989), apprentissage continu (Gouvernement du Québec, 2001), croissance professionnelle (Glatthorn, 1995 ; Kagan, 1992), etc.”

Empruntant à Van Nieuwenhoven et al. (2015), nous structurons le point suivant en trois parties. Les deux premières suivent la classification de Mukamurera et Uwamariya (2005) qui divisent les modèles de développement professionnel en deux grandes catégories : ceux qui s'inscrivent dans une perspective développementale et ceux qui s'inscrivent dans une perspective professionnalisante. Dans la troisième partie, les modèles s'inscrivent dans une perspective organisationnelle (Bedin, 2007; Donnay & Charlier, 2008; Mukamurera, 2014).

La perspective développementale se caractérise par une vision linéaire axée sur le parcours de stades chronologiques, la perspective professionnalisante relève du processus d'acquisition et de la maîtrise de savoirs professionnels (Uwamariya & Mukamurera, 2005), tandis que la perspective organisationnelle prend en compte l'établissement et la dynamique de collaboration comme levier de développement professionnel (Bedin, 2007).

Ces différentes approches ont souvent débouché sur des modélisations qui, si elles ont le mérite d'éclaircir la question, n'en sont pas moins à prendre avec certaines précautions car “chacun des enseignants ne passe pas nécessairement par chacun des stades exposés, ni selon le rythme décrit par les auteurs” (Derobertmeasure, 2012, p.93). Il faut en effet tenir compte de fortes variations individuelles qui sont liées aux styles cognitifs, au plaisir de la tâche, au besoin plus ou moins conscient de se mettre en danger (Perrenoud, 1999a), aux contextes (Bedin, 2007; März et al., 2019; März & Van Nieuwenhoven, 2020b), aux émotions (Ria et al., 2003; Terré et al., 2013) ou aux préoccupations (Both, 2010; Fuller, 1969; Saujat, 2004). Tous ces facteurs déterminent en effet un processus de transformations qui peut s'avérer long, complexe et douloureux (Ria, 2009b).

Bien évidemment, comme tout classement, celui que nous proposons a ses limites et des porosités existent entre les différentes catégories, les situations étant par nature plus complexes que leurs modélisations. À l'intérieur de chaque catégorie, nous exposons les modèles par ordre chronologique de publication.

4.3.1 Des modèles qui s'inscrivent dans une perspective développementale

Les modèles que nous abordons ici ont pour principale caractéristique de proposer une évolution linéaire, organisées en stades qui présentent chacun un certain nombre de particularités. Au fur et à mesure qu'il parcourt ces stades, "l'individu subit des changements au niveau de ses comportements, de ses pensées, de ses jugements, de sa façon d'agir, etc., et ce, grâce à ses propres expériences" (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p.136). Même si ces stades font référence au développement de compétences ou aux préoccupations, c'est principalement la construction chronologique d'étapes à franchir qui nous a poussé à les inscrire dans cette catégorie.

Fuller (1969) propose un modèle en trois phases, basé sur les préoccupations des enseignants. Dans la première, la phase de survie, l'enseignant novice est préoccupé par ses propres questionnements, ses expériences et ses sentiments. Son esprit est orienté vers le contrôle de la classe et de la discipline. Durant la deuxième période, la phase de renouveau, les domaines de préoccupation évoluent vers les contenus à enseigner et les moyens à mettre en œuvre pour ce faire. La gestion de classe est moins un problème et l'enseignant peut s'appuyer sur ses pairs. La troisième phase, celle de la maturité, voit surgir des préoccupations basées sur l'efficacité et la pertinence de son enseignement sur le développement des élèves.

Le modèle de Katz (1972) est structuré en quatre étapes : survie, consolidation, renouveau et maturité. La première phase, la survie, se caractérise par une entrée difficile et angoissante dans le métier. L'enseignant doit faire face à la réalité de la profession et est submergé de questions. Pour traverser ce stade, l'enseignant a besoin de ressources (matérielles) et de soutien. La deuxième phase, la consolidation, est celle où l'enseignant consolide ses apprentissages et se soucie des élèves. Il accueille et intègre mieux les conseils de ses pairs. Durant la troisième phase, le renouveau, l'enseignant est plus stable et peut s'investir dans des innovations pédagogiques, de nouvelles routines ou des formations continuées. Il est plus à l'aise pour partager avec ses collègues. La dernière phase, la phase de maturité, marque une période où l'enseignant est capable de réflexions profondes sur ses pratiques et le sens de son métier.

Le modèle de Dreyfus (1986) n'est pas au départ un modèle centré sur le développement professionnel des enseignants, mais a été utilisé pour étudier ce dernier (Keller-Scheider, 2016). Ce modèle propose cinq étapes successives. L'étape du novice se caractérise par une importance des savoirs réglementés et du cloisonnement des domaines de savoirs. Au stade de débutant, l'enseignant élargit son champ de perception des situations et mobilise les règles plutôt que des lignes directrices. L'enseignant compétent mobilise des projets, des objectifs et des perspectives pour ouvrir de nouvelles dimensions. Au stade d'enseignant efficace, "la réduction de la complexité dans l'analyse des situations permet d'instaurer une routine" (Keller-Scheider, 2016, p.188). Le stade d'expert se caractérise par l'évaluation holistique d'une situation qui permet d'identifier rapidement l'essentiel et d'agir de façon intuitive.

Le modèle de Huberman (1986), appelé “cycle de vie des enseignants”, propose cinq phases, dont certaines sont susceptibles de survenir durant les mêmes années de carrière. Durant les trois premières années, l’enseignant entre dans la carrière et découvre son métier. Cette phase se caractérise paradoxalement par, d’un côté, un choc, quand le novice découvre la réalité du métier et ses éventuels écarts avec la représentation qu’il s’en était forgé et, de l’autre, un enthousiasme qui provient de l’expérimentation et de la fierté d’avoir des élèves et de faire partie du corps professoral. La deuxième phase est celle de la stabilisation, qui survient entre la quatrième et la sixième année d’exercice professionnel. Elle se caractérise par une certaine stabilité, une aisance qui permet un engagement de l’enseignant dans son institution, un sentiment d’appartenance à son milieu et une consolidation pédagogique. Les expériences de la deuxième phase vont conditionner celles de l’étape suivante, entre la septième et la vingt-cinquième année d’exercice professionnel. Soit l’enseignant vivra une phase de diversification, durant laquelle il expérimentera de nouvelles pratiques, soit il vivra une remise en question dont “les “symptômes” peuvent aller d’un léger sentiment de routine à une réelle crise existentielle face à la poursuite de la carrière” (Huberman, 1986, p.76). Entre la vingt-cinquième et la trente-cinquième année de carrière, en fonction des phases vécues précédemment, deux phases sont possibles : la phase de sérénité et distance affective durant laquelle l’enseignant se détache (parfois trop) des problèmes de la classe ou la phase de conservatisme et plainte qui le voit tomber dans les remarques désobligeantes sur les élèves ou le système et faire de la résistance ou de l’immobilisme pédagogique. La dernière phase est celle du désengagement qui voit l’enseignant partir serein ou amer, de nouveau en fonction des phases vécues auparavant.

Le modèle de Vonk (1988) se subdivise en sept phases. La phase pré-professionnelle est une période d’études et de formation initiale. La phase “seuil”, celle de la première année d’enseignement, est celle où l’enseignant fait face pour la première fois aux réalités du métier et tâche d’y survivre. Le jeune enseignant tente de prendre sa place dans son établissement. La phase d’acquisition du métier, qui se situe en moyenne entre la deuxième et la septième année de métier, est celle durant laquelle l’attention est portée sur le développement des compétences professionnelles. Durant la première phase professionnelle, l’individu ressent du plaisir à montrer son savoir-faire. La phase suivante, celle de réorientation personnelle et professionnelle, est parfois mentionnée en tant que “crise” de milieu de carrière. S’ensuit la deuxième phase professionnelle qui se caractérise par un choix plus conscient des méthodes de travail. La phase d’arrêt progressif est une phase de désengagement graduel avant la retraite.

Zeichner et Gore (1990) envisagent le développement professionnel comme une socialisation en trois phases construites autour de la formation initiale : la phase “avant la formation initiale” qui consiste en une prise d’information sur la profession, la phase “pendant la formation initiale” qui est une phase d’apprentissage et d’acquisition des savoirs et la phase “après la formation initiale” qui voit une acquisition et une consolidation des compétences.

Le modèle de Andrew (1992) présente une articulation identique, organisée en trois actes : formation initiale, probation et formation continue en cours d’emploi. La formation

initiale est réputée l'acte le plus stable, car le programme des instituts de formation est assez prévisible. En cas de réussite des études, cet acte débouche sur une issue heureuse, cependant entachée de questions qui préfigurent le deuxième acte. La probation a lieu durant la première année d'enseignement. Le nouvel enseignant doit prendre en charge la responsabilité d'une classe, construire et donner ses cours, entrer en relation avec les parents et être évalué par sa direction et ses pairs. Andrew (1992) liste quatre dénouements possibles à ce deuxième acte :

- Le modèle du laisser-faire : le nouvel enseignant reçoit la responsabilité d'une classe avec un support minimal et non planifié ;
- Le modèle d'entraide entre collègues : le nouvel enseignant est pris en charge par un mentor ;
- Le modèle d'internat : dans certains pays, la formation se termine par un stage nommé "internat" qui valide ou non l'entrée dans le métier ;
- Le modèle professionnel autogéré : ici, "les activités de la première année professionnelle d'enseignement sont considérées comme étant le début d'un programme d'éducation continue" (Andrews, 1992, p.230). L'enseignant novice est ici pris en charge par la direction, qui lui propose un plan de développement professionnel avec ateliers, réunions, moments d'évaluation... Bien qu'il soit encadré, le nouvel enseignant doit faire preuve d'engagement et de responsabilité.

En fonction du modèle suivi, le deuxième acte peut se terminer de manières très différentes, mais ouvre de toute façon à de nombreuses questions qui trouveront réponses durant le troisième acte. Durant celui-ci, de nombreuses transformations auront encore lieu, mais, "que cette transformation du professionnel de l'enseignement renferme la découverte et la compréhension de lui-même, un développement conceptuel et pédagogique continu, ou simplement une meilleure maîtrise de la connaissance de son art, les bénéfices en sont évidents" (Andrews, 1992, p.232). À la fin de ce troisième acte, il serait heureux que l'enseignant soit aussi motivé et curieux qu'au premier, mais il semble que ce soit peu souvent le cas.

L'intérêt du modèle de Wheeler (1992) réside dans la mise en lien qu'il fait des modèles de Fuller (1969) et de Katz (1972). Ainsi, il réunit les étapes de survie et de consolidation de Katz dans la période de Fuller centrée sur l'enseignant. Il apparie, d'une part, l'étape de renouveau de Katz avec la période de Fuller centrée sur les contenus et la structure et, d'autre part, l'étape de maturité de Katz avec la période de Fuller centrée sur l'élève.

Le modèle de Barone et al. (1996) comprend quatre niveaux. Au niveau de novice (novice level), durant sa première année d'exercice, le nouvel enseignant est réputé peu flexible et incapable d'une vision large sur les faits éducatifs. Au niveau de débutant avancé (beginner advanced), lors de ses deuxième et troisième années d'enseignement, il devient plus responsable de ses actions. En tant qu'enseignant compétent (competent level), l'enseignant est capable de distinguer ce qui est essentiel de ce qui est accessoire et d'organiser ses activités en fonction. Finalement, devenu un enseignant efficace (proficient level), l'enseignant est capable de se baser sur son intuition professionnelle pour faire preuve de rapidité et de flexibilité dans l'exercice de son métier.

Le modèle de Nault (1999) présente le développement professionnel comme un continuum de socialisation organisé en cinq phases. La phase de socialisation informelle est celle des antécédents biographiques qui précède l'entrée en formation, durant laquelle le métier est intégré de façon inconsciente, à travers l'exemple d'enseignants ou de parents, par exemple. La phase de socialisation formelle est celle de la formation initiale et des stages. La phase d'insertion professionnelle se caractérise par l'entrée dans le métier, elle-même divisée en trois étapes :

- L'euphorie anticipatrice, où le novice est partagé entre des sentiments de joie et de crainte de découvrir son milieu professionnel ;
- Le choc de la réalité, où le novice devient responsable de ses actes et mesure l'écart entre ses représentations et le métier réel ;
- La consolidation des acquis, où le novice se construit un sentiment de confiance et de compétence basé sur les expériences positives vécues.

Durant la phase de socialisation personnalisée, l'enseignant s'engage dans son travail et devient un professionnel autonome. Finalement, la phase socialisation et de rayonnement voit l'enseignant, en pleine possession de ses moyens, devenir un théoricien réflexif ou un mentor pour les enseignants plus jeunes.

Dans leur modèle, Lebrun et al. (2016) s'inspirent du modèle de Katz (1972) pour en proposer un en trois phases. La première, la phase de survie, est pour l'enseignant novice une période de centration sur la matière à enseigner, les ressources et les supports à préparer. Durant cette période, c'est l'enseignant qui a la direction des opérations, tandis que les élèves le suivent. La deuxième phase est la phase d'ingénierie. Dans celle-ci, l'enseignant se découvre comme un formateur, un ingénieur pédagogique ou un agent d'innovation et se centre sur la construction de dispositifs et l'expérimentation. La dernière phase est celle de l'attention à l'apprenant qui construit ses connaissances. Cette phase marque le "passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage" (Lebrun et al., 2016, p.2), un déplacement des préoccupations depuis sa personne enseignante vers les élèves qui apprennent.

4.3.2 Des modèles qui s'inscrivent dans une perspective professionnalisante

Les modèles que nous proposons ci-dessous ont pour point commun d'être principalement axés sur les apprentissages et les compétences développées pour faire face à des situations professionnelles ou aux préoccupations inhérentes à celles-ci¹¹. Ils se distinguent des modèles précédents en ce sens qu'ils ne sont généralement pas conçus en termes de phases ou étapes qui se suivent linéairement, mais en termes de configurations, de préoccupations ou de dispositions à agir. Ces configurations, loin de suivre une chronologie

¹¹ Dans leur article, Uwamariya et Mukamurera (2005) distinguent trois orientations du développement professionnel dans une perspective professionnalisante : le développement professionnel vu comme un processus d'apprentissage, le développement professionnel par la recherche ou la réflexion et le développement professionnel en lien avec les savoirs des enseignants. Dans le cadre de notre recherche, qui porte sur les apprentissages en stage des ESFI, il nous a semblé pertinent de nous centrer particulièrement sur les processus d'apprentissage, même si nous ne discutons pas l'importance des deux autres orientations.

établie, sont susceptibles de se faire, de se défaire et de se reconfigurer au gré des situations rencontrées et des expériences vécues (Ria, 2009b; Saujat, 2004; Serres, 2006; Uwamariya & Mukamurera, 2005) dans une recherche d'efficacité dynamique (Saujat, 2010), entretenue avec des situations et des classes de situations (Ria, 2012). Ainsi, sous l'effet d'une complexification d'une situation vécue, que celle-ci relève de facteurs externes ou internes, ce qui pourrait passer pour des régressions est susceptible de survenir (Durand, 1996). Loin d'en être, ces épisodes sont plutôt à considérer comme des passages à risque obligatoires (Ria, 2009a, 2009b) ou des tâtonnements (Azéma, 2019; Daguzon & Goigoux, 2012; Serres, 2006) qui verront fleurir et se développer les compétences professionnelles.

Le modèle de Durand (1996) aborde cinq préoccupations qui agissent comme organisateurs de l'activité. Il s'agit de :

- L'ordre : qui "vise à contrôler les élèves et leurs comportements... ce qui compte, c'est l'obéissance aux règles disciplinaires, le respect des normes de bienséance liées à la vie de groupe (déplacements, niveau sonore, prise de parole...)" (Durand, 1996, p.131) ;
- La participation : qui "désigne le souci des enseignants de voir les élèves s'engager activement dans les tâches scolaires. Tout est fait pour assurer une bonne participation et la satisfaction personnelle des enseignants qui évaluent leurs leçons en termes d'engagement des élèves" (Durand, 1996, p.131) ;
- Le travail : qui présente un saut qualitatif par rapport à la précédente : "il ne suffit pas que les élèves soient disciplinés et engagés dans les tâches académiques, encore faut-il que l'activité déployée par eux soit conforme à un réel travail intellectuel" (Durand, 1996, p.131) ;
- L'apprentissage : "ce qui compte, ce sont les effets à terme et non les performances ou les comportements ici et maintenant. Cela implique aussi une régulation plus complexe due au caractère non observable de l'apprentissage" (Durand, 1996, p.132) ;
- Le développement : "très haut niveau d'ambition et d'intégration. Il s'agit de composante éducative et pas seulement d'instruction au sens restreint [...] Le niveau le plus élevé de la compétence professionnelle, mais aussi un niveau beaucoup plus difficilement évaluable et régulable" (Durand, 1996, p.132).

Au sujet de l'opérationnalisation de ce modèle, Durand indique que "des niveaux inférieurs vers les niveaux supérieurs, on assiste à :

- Un éloignement dans le temps des objectifs et un délai de régulation en augmentation ;
- Une baisse du caractère opérationnel des objectifs associés à un accroissement de leur caractère abstrait et ambitieux ;
- Une augmentation du recours à des variables non observables de la part des enseignants permettant un contrôle basé sur des processus ;
- Une différenciation pédagogique de plus en plus élevée dans la mesure où l'efficacité des niveaux supérieurs dépend de la dimension éminemment individuelle ;
- Des procédures d'évaluation de moins en moins normatives et de plus en plus formatrices ;
- Une abstraction croissante des propriétés des événements pris en compte pour agir et une focalisation sur leur signification ;
- Une intériorisation progressive du contrôle de leurs actions par les élèves, liée à l'abandon des renforçateurs extrinsèques" (Durand, 1996, p.132-133).

Le modèle est présenté comme “un modèle hiérarchique qui définit des relations d’inclusions [dans lesquels] la mise en œuvre d’un niveau plus élevé de régulation implique la maîtrise des niveaux sous-jacents” (Durand, 1996, p.132), le rapprochant des modèles de la perspective développementale détaillée supra. Néanmoins, il nuance son propos lorsqu’il dit que, devant une complexification de la gestion de classe, le niveau de régulation visé par les enseignants tend à rejoindre les niveaux les plus bas de sa taxonomie. Ainsi, devant une classe nombreuse et/ou dissipée, même l’enseignant expert ajustera un niveau d’intervention qui vise à (r)établir l’ordre.

Le modèle de Ria et Saujat (2010), construit sur la base de premières modélisations conduisant à l’interface des activités typiques de plus en plus maîtrisées (Ria, 2009a), traduit une recherche d’efficacité de l’action d’un enseignant novice, dans une tension qui s’inscrit entre sens et efficacité. Cette efficacité est définie comme dynamique car, malgré la nécessaire cristallisation en une représentation linéaire, les auteurs insistent sur son caractère itératif, constitué d’allers et de retours entre les différentes configurations (et non étapes). Dans la première configuration, le novice passe beaucoup de temps dans la réalisation de tâches fantômes, qui ont relativement peu d’efficacité ou des objectifs peu pertinents, et qui le mènent à un sentiment d’impuissance et d’inefficacité. Dans la seconde configuration, le novice recherche cette efficacité en se raccrochant à des îlots de stabilité opératoires et des configurations de classes qu’il sait structurantes. Il recherche une fonctionnalité ergonomique de la tâche qui le protège, mais qui mène parfois à des sur-interventions. La troisième configuration voit un novice qui cherche à réactiver le sens perdu dans des considérations trop organisationnelles. Il recherche de la pertinence didactique, mais est amené à se perdre dans une arène qui le tire de tous côtés. Il joue le “garçon de café” qui s’occupe de chacun, mais perd le groupe de vue et s’use précocement. La quatrième configuration traduit une nouvelle recherche d’efficacité qui conjugue deux fonctionnalités : le collectif et l’individuel. Le novice gère à la fois le groupe et ses apprentissages, en s’économisant par la mise en place d’une communication non verbale adaptée.

Dans sa typologie des dispositions à agir, Ria (2012) cherche à caractériser les “mondes propres typiques” construits par les enseignants novices qui rencontrent des familles de situations semblables. Les dispositions à agir sont “entendues comme l’ensemble des composantes perceptives, interprétatives, cognitives, émotionnelles, intentionnelles et actionnelles mobilisées dans une même classe de situations” (Ria, 2012, p.2) et reposent sur un soubassement conceptuel nourri de croyances (Boraita & Crahay, 2013; Crahay et al., 2010), de préoccupations contingentes à la situation et de préconceptions précoces construites par les milliers d’heures de cours auxquelles ils ont assisté (Ria, 2012). La typologie comprend cinq types de dispositions à agir :

- Disposition à (ne pas) agir : attendre ostensiblement les élèves en montrant une “disponibilité de prof” et en masquant ses émotions ;
- Disposition à (ré)agir : instaurer un rapport de force pour conserver la maîtrise des situations difficiles et anxiogènes ;
- Disposition à (ne plus) agir : instaurer en classe un *modus vivendi*, en renonçant à certaines exigences scolaires sélectionnées ;

- Disposition à (faire) agir : obtenir le contrôle de la classe en la mettant au travail rapidement ;
- Disposition à (inter)agir : impliquer fortement les élèves par des projets d'apprentissage pour que les enjeux cognitifs supplantent les enjeux de contrôle.

4.3.3 Une étude qui s'inscrit dans une perspective organisationnelle

“Entrer dans le métier, c’est plus qu’enseigner” (März et al., 2019). En plus d’entrer dans la culture professionnelle (socialisation professionnelle), les enseignants novices doivent également s’intégrer à la culture organisationnelle de l’établissement dans lequel ils entrent. Ainsi :

la socialisation organisationnelle est le processus par lequel un enseignant débutant acquiert les connaissances, les attitudes et les compétences sociales nécessaires pour, d’une part, s’adapter à l’école et, d’autre part, assumer un rôle organisationnel (Richards, 2015; Saks et Gruman, 2011; Van Maanen et Schein, 1979) (März & Van Nieuwenhoven, 2020b, p.65).

Si l’on étudie cette insertion sous l’angle du réseau professionnel (März & Van Nieuwenhoven, 2020b), au cours de la première année, le réseau social des enseignants novices tend à se réduire. D’un réseau large et superficiel au départ, il évolue vers un réseau plus ciblé et intensif. Vers la fin de la première année, les enseignants novices semblent avoir trouvé une place au sein de leur institution et se sont constitué un réseau plus ciblé dans lequel ils ont développé des interactions plus intensives. Ils deviennent plus sélectifs et interagissent plutôt avec des enseignants avec lesquels ils partagent des préoccupations : d’autres novices ou des enseignants de la même discipline qu’eux. Ils fonctionnent de préférence par homophilie et en fonction du soutien qu’ils peuvent retirer.

En conclusion, le développement professionnel est un phénomène complexe et multidimensionnel. Le considérer de manière temporelle, avec des centrations typiques des enseignants à certaines périodes, renseigne sur des tendances générales, mais oblitère peut-être les dissensions et les singularités, en particulier, celles de l’activité de classe, qui peut être soumise à de grandes variations. Considérer les trajectoires sous l’angle professionnalisant revient à s’intéresser en priorité aux préoccupations d’un niveau plus concret, et éclaire davantage sur les processus en jeu dans les classes. Cependant, les perspectives longitudinales en cours de carrière sont un peu oblitérées. Une chose qui nous frappe est que ces grilles de lecture semblent plus resserrées dans les premières années de carrière. Dans la perspective développementale, les incréments en années sont de plus en plus larges au fur et à mesure de l’avancement. De même, dans la perspective développementale, les préoccupations ou les dispositions paraissent plus diffuses au fur et à mesure de leur énumération. Il nous semble en effet plus facile de considérer l’obtention du silence ou l’engagement des élèves dans la tâche que de se représenter la préoccupation du développement des élèves. Est-ce à dire que, d’une part, les enseignants se développent moins au fur et à mesure de leur avancée dans la carrière, que les transformations se font moins nombreuses, et qu’elles touchent à des dimensions plus diffuses et moins palpables ? Probablement, si l’on considère que les novices sont plus préoccupés par des considérations

terre à terre qu'ils n'ont pas encore pu régler ou pour lesquelles ils ne disposent pas de routines.

Cependant, nous nous posons la question de l'investigation de l'autre côté du spectre. Si les enseignants novices, qui sont généralement les premiers à être considérés dans ces modèles de développement, ont des préoccupations plutôt de l'ordre de l'organisation de la classe, que pouvons-nous dire des stagiaires, qui ne sont pas encore des novices ? Leurs préoccupations sont-elles encore plus basiques ? Quels sont ces ordres de préoccupation ? De même, si les transformations se font de moins en moins rapidement au fur et à mesure de l'avancée dans la carrière, sont-elles de plus en plus rapides si l'on remonte aux tous débuts de l'expérience professionnelle ? Quelles sont donc les transformations qui apparaissent, à la fois basiques d'un point de vue expert, mais fondamentales d'un point de vue novice ? Et quelle est la fréquence de ces transformations ? En d'autres termes, comment les stagiaires apprennent à faire la classe ? Nous nous penchons sur cette question dans le point suivant.

5 Apprendre à faire la classe

L'activité enseignante est parcourue de tensions. Du point de vue de son organisation, le travail enseignant est tiraillé entre une rationalité forte, qui impose des contraintes majeures, et une rationalité faible, qui invite l'enseignant à être autonome (Piot, 2009). Du point de vue de la classe, ce sont d'autres tensions qui s'exercent, par exemple, celles qui surgissent entre les aspects routiniers et les aspects complexes (Grangeat & Besson, 2006), entre l'intérêt de chacun et l'intérêt de tous (Durand, 1996) ou encore entre recherche de sens ou d'efficacité (Ria & Saujat, 2010). La diversité de ces tensions, et la recherche de leur résolution, demande la maîtrise de compétences très différentes. Il faut donc former les enseignants à des niveaux différents : sociologiques, philosophiques, psychologiques, didactiques, pédagogiques, relationnels... Et le développement de ces compétences ne demande pas le même type d'interventions de la part des formateurs (Grangeat & Besson, 2006).

Dans cette partie, nous nous intéressons à la formation des futurs enseignants. Nous commençons par dresser un historique de la question, car nous considérons que la formation actuelle s'inscrit dans une évolution sociale et scientifique qui l'a poussée à se transformer en fonction des questions qui se sont successivement posées et des préoccupations qui étaient prégnantes à différentes époques. Ce panorama est aussi l'occasion de comprendre comment la posture qui est la nôtre s'inscrit dans un historique. Nous entrons ensuite au cœur de la formation en traitant trois thématiques qui sont, selon nous, intimement intriquées : la professionnalisation des étudiants, la formation en alternance et les stages.

5.1 Un historique de la question

Les recherches qui visent à comprendre l'activité enseignante et, de ce fait, les conceptions de la formation à l'enseignement "ont été et sont conduites suivant une diversité de disciplines scientifiques, et suivant une variété de cadres théoriques et méthodologiques. Parfois, elles les combinent" (Azéma, 2015, p.52). De ce fait, il peut être difficile de faire émerger une configuration qui rassemble les différents auteurs que nous avons consultés.

Cependant, ils semblent unanimement s'accorder sur le fait que les diverses approches et modélisations ont, chacune à leur manière et malgré les critiques que nous relevons ci-dessous, apporté leur pierre à l'édifice de la compréhension du métier enseignant (Amigues, 2003; Azéma, 2015; Bressoux et al., 2002; Casalfiore, 2000; Derobertmasure, 2012; Durand, 1996).

Nous avons fait le choix d'une classification qui n'a pas une ambition d'exhaustivité, mais qui présente, pour chaque courant, les principes fondateurs, la conception de l'enseignement et de l'enseignant, les conséquences en termes de formation, les approches méthodologiques, les apports majeurs, et les limites qui ont généralement amené à une réflexion portée par le courant suivant. Ainsi, nous retraçons à grands traits une chronologie qui met en lumière les raisons pour lesquelles nous avons, dans ce travail, fait le choix d'un certain nombre d'options méthodologiques que nous présentons plus loin.

5.1.1 Le bon enseignant ou l'enseignant idéal

L'approche du bon enseignant (Amigues, 2003; Bressoux et al., 2002) ou de l'enseignant idéal (Derobertmasure, 2012) a émergé en France (Amigues, 2003) et aux États-Unis dans les années 1930 à 1950 (Amigues, 2003; Bressoux et al., 2002). Elle s'inscrivait dans la mouvance positiviste (Amigues, 2003) qui cherchait à expliquer tous les phénomènes par la science (Pickering, 2011). Dans cette optique, les études cherchaient à définir les traits de personnalité (Amigues, 2003) qui prédisent la qualité de l'enseignant et de son enseignement (Bressoux et al., 2002) afin d'établir des critères d'efficacité, pour le recrutement, par exemple (Bressoux et al., 2002). La minceur des données empiriques (Derobertmasure, 2012), l'inconsistance des résultats (Bressoux et al., 2002) et la faiblesse des relations entre les résultats aux tests et les pratiques (Amigues, 2003) ont mené à l'abandon de cette approche.

5.1.2 L'approche behavioriste

L'approche behavioriste survient à partir des années 1950 aux États-Unis, mais prend surtout son essor dans les années 1960-1970 (Bressoux et al., 2002). Cette approche repose sur le postulat que "tout processus (y compris celui d'enseignement-apprentissage) fonctionne selon des lois, dans un rapport linéaire de causes à effets" (Azéma, 2015, p.53). Il s'agit donc de repérer des régularités entre processus (les dimensions de l'enseignement) et produits (les performances scolaires des élèves) (Amigues, 2003; Leblanc et al., 2013b). La recherche de ces régularités fait généralement l'objet d'études quantitatives, basées sur des grilles d'observation, qui permettent de réaliser des décomptes d'occurrences de comportements des enseignants, à corrélérer avec les résultats des élèves (Bressoux et al., 2002; Derobertmasure, 2012). Ces études permettent de mettre en évidence des comportements dont l'efficacité a été prouvée (Casalfiore, 2000). L'activité enseignante consiste alors à résoudre des problèmes en appliquant ces comportements (Casalfiore, 2000), dans un environnement considéré *a priori* comme stable (Azéma, 2015). Ces investigations ont débouché sur la définition de l'effet-maître, selon lequel les performances des élèves

dépendent largement des actions posées par les enseignants (Amigues, 2003; Derobertmasure, 2012).

Cette approche présente plusieurs avantages. Elle a été la première à pénétrer l'espace de la classe (Bressoux et al., 2002; Casalfiore, 2000), à envisager l'enseignement comme un processus d'interactions entre le maître et les élèves (Bressoux et al., 2002), même si celui-ci est le plus souvent considéré comme un receveur d'informations (Azéma, 2015), et à fournir des données objectives quant aux comportements des enseignants (Casalfiore, 2000).

Malgré ces intérêts, plusieurs critiques lui sont adressées. Si l'approche quantitative permet de récolter un grand nombre de données, celles-ci sont en général décontextualisées, tenant peu compte de la complexité des situations (Casalfiore, 2000; Derobertmasure, 2012), d'autant plus que "l'approche par "leçon" oblige la segmentation du processus enseignant en occultant la continuité de son action et limite la tâche enseignante à ce seul espace-temps (Durand, 1996)" (Derobertmasure, 2012). Ces données en grand nombre n'ont pas non plus pu être intégrées dans un modèle explicatif plus général (Casalfiore, 2000). De plus, si la méthode permet d'établir des corrélations entre les phénomènes, elle ne renseigne pas forcément sur les causes ou les effets qui les unissent ou non (Amigues, 2003). Finalement, l'approche par le relevé des comportements observables ne renseigne en rien sur les motivations des auteurs des actions (Leblanc et al., 2013b).

La définition et le partage des comportements jugés efficaces ont installé une forme de pression sur la formation des enseignants (Amigues, 2003). En effet, la conception de la formation à l'enseignement par la transmission et l'intégration des gestes jugés efficaces a donné une vision simplifiée du développement professionnel, pour laquelle une application presque mécaniste des gestes intégrés suffirait à savoir donner cours (Saussez & Allal, 2007). C'est faire fi de la complexité des situations de classe que nous avons abordée supra et qui nécessite une adaptation, même minime, des gestes à actualiser.

Cette dernière critique a poussé l'étude de l'activité enseignante vers l'ouverture de la "boîte noire" de la cognition afin de comprendre les mécanismes qui gouvernent la réflexion des enseignants en action (Bressoux et al., 2002; Leblanc et al., 2013b)

5.1.3 L'approche cognitive

Comme pour pallier les critiques des études behavioristes (Amigues, 2003), l'approche cognitive a commencé à émerger dans les années 1970 (Bressoux et al., 2002). Celle-ci se caractérise par une focalisation sur la pensée des enseignants (Bressoux et al., 2002; Derobertmasure, 2012). Elle tente de comprendre, d'une part, ce que l'enseignant fait, et également la manière dont il caractérise son action (Derobertmasure, 2012; Durand et al., 2010) et, d'autre part, la manière dont le discours se transforme en connaissances pédagogiques (Casalfiore, 2000; Derobertmasure, 2012). Le courant cognitive considère que l'enseignement est une activité complexe de traitement de l'information, presque computationnelle (Azéma, 2015), qui débouche sur une prise de décision, visant à résoudre des problèmes simples ou complexes, familiers ou non (Amigues, 2003; Azéma, 2015;

Casalfiore, 2000; Malo, 2011; Vanderclayen, 2010). Des "scripts" de résolution de problèmes sont ensuite élaborés (Casalfiore, 2000).

Dans cette optique, l'enseignant est un acteur rationnel (Azéma, 2015; Casalfiore, 2002; Malo, 2011) qui prend des décisions en situation (Vanderclayen, 2010), après un jugement effectué en fonction de buts préalables (Bressoux et al., 2002). La question des buts met en évidence le plan comme un incontournable de l'approche cognitive (Amigues, 2003; Bressoux et al., 2002; Malo, 2011; Vanderclayen, 2010), qu'il soit établi anticipativement au cours ou qu'il apparaisse suite à un jugement de situation (Bressoux et al., 2002) qui modifie la planification initiale (Amigues, 2003).

Les recherches basées sur cette approche visent à rendre compte de ces processus cognitifs (Casalfiore, 2000; Leblanc et al., 2013b), généralement par la collecte de traces de l'activité cognitive (journal de bord, préparations, travaux des élèves...) (Bressoux et al., 2002), par le recueil de pensées à voix haute ou par le rappel stimulé à partir de vidéos (Leblanc et al., 2013b). Elles débouchent souvent sur la comparaison des processus experts et des processus novices, dans l'idée de dégager des pistes pour améliorer la pratique réflexive, notamment dans la formation (Malo, 2011).

Même si elle est la première à ouvrir la "boîte noire" de la cognition, (1) en s'intéressant aux processus cognitifs des enseignants (Bressoux et al., 2002; Casalfiore, 2000; Leblanc et al., 2013b), parfois même des processus finalement irrationnels (Durand et al., 2010), (2) en mettant à jour les connaissances spécifiques à leur métier (les pedagogical content knowledges) (Durand et al., 2010) et (3) en soulevant d'une certaine manière la question des interactions avec les apprenants ou le milieu, mais toujours selon l'angle de données à traiter (Amigues, 2003; Vanderclayen, 2010), cette approche n'est pas exempte de critiques.

D'abord, elle a tendance à concevoir "l'enseignement comme un ensemble de variables dépendantes dont on étudie les variations en matière de conséquences" (Durand et al., 2010, p.18). Ainsi, la question de la validation entre les données traitées et ce que les enseignants pensent réellement est posée (Durand, 1996). Ensuite, on peut lui reprocher de réduire l'enseignement à sa seule dimension cognitive au détriment des éléments de contexte (Casalfiore, 2000; Durand et al., 2010; Serres, 2006), à la simple mobilisation de savoirs (Serres, 2006), ou à la mise en œuvre mécaniste d'un plan préalablement établi (Durand et al., 2010). Par ailleurs, les aspects socio-affectifs sont souvent négligés. L'enseignant est considéré comme un être rationnel capable d'analyser en direct des situations et d'adopter des comportements réfléchis. Or, en situation, ce processus de réflexion peut s'avérer impossible devant la pression temporelle (Casalfiore, 2002), et par la difficulté qui consiste à vivre une relation d'extériorité par rapport à la situation à analyser (Saussez & Allal, 2007). Finalement, en termes de formation, le cognitivisme propose une approche qui laisse entrevoir une forme de déterminisme dans lequel la possession de connaissances donnerait automatiquement lieu à un agir efficace (Leblanc et al., 2013a).

5.1.4 L'approche interactionniste subjectiviste

Pour répondre aux critiques formulées ci-dessus à l'encontre de l'approche cognitiviste, et ainsi prendre en compte le point de vue subjectif de l'acteur, la relation au contexte, la fluidité de l'adaptation des connaissances dans l'action et les aspects socio-affectifs, d'autres approches ont émergé. Notre présentation de ces approches se fait en référence à Azéma (2015), qui les regroupe dans une approche dite interactionniste subjectiviste, au titre qu'elles "entretiennent un rapport étroit à la phénoménologie" (Azéma, 2015, p.53), mais choisissons cependant d'en détailler trois, en référence à Casalfiore (2000) et à Bressoux et al. (2002), qui leur attribuent cependant des caractéristiques propres qu'il nous semble important de détailler pour comprendre notre logique de recherche.

5.1.4.1 L'approche phénoménologique

L'approche phénoménologique considère qu'il n'existe pas de réalité objective en dehors de la conscience du sujet (Bressoux et al., 2002). Ainsi, le monde n'existe que parce qu'il apparaît à la conscience d'un individu quand il donne du sens, de la signification, à ses perceptions (Azéma, 2015; Casalfiore, 2000; Derobertmasure, 2012). La conscience individuelle de l'expérience vécue est donc au centre de cette approche (Bressoux et al., 2002; Derobertmasure, 2012), par sa contribution essentielle dans la construction du monde propre de l'individu (Durand, 2006; Durand et al., 2010). Ainsi,

L'activité des enseignants en classe est vue comme une activité hic et nunc qui se crée dans l'expérience vécue et par l'expérience vécue et qu'il s'agit d'interpréter, via une réflexion-en-action (Schön, 1983) pour lui donner du sens. Les expériences vécues conduiraient à la production de métaphores, d'images personnelles circonstancielles fonctionnant comme des organisateurs cognitifs de l'activité et qui intégreraient les dimensions intimes du vécu corporel de la situation (Casalfiore, 2000, p.7).

Ce lien vers les théories de Schön (Bressoux et al., 2002; Derobertmasure, 2012) a fait émerger depuis une trentaine d'années la figure du praticien réflexif au sein des formations à l'enseignement (Campanale, 2007; Gremion, 2016; Paquay et al., 1996; Paquay & Sirota, 2001b; Tardif et al., 2012). Dans cette conception, l'expérience doit être réfléchie et devenir une représentation qui servira de base à d'autres expériences (Casalfiore, 2000).

Dans l'approche phénoménologique, des méthodes qualitatives sont utilisées pour investiguer l'activité enseignante. Elle est vue comme une expérience qui se crée dans l'ici et maintenant du jaillissement de sens que vit un acteur. L'étude de ces expériences, de ces créations de sens, permet de reconstruire l'expérience individuelle sur base de matériel narratif (Casalfiore, 2000). Cependant, ces études ne portent généralement que sur des expériences particulières et sont donc spécifiques au contexte qu'elles analysent. Elles créent des connaissances qui sont difficilement comparables ou cumulables (Bressoux et al., 2002) et peinent ainsi à monter en généralisation (Casalfiore, 2000).

Même si les apports principaux de cette approche est de concevoir le savoir des enseignants de façon moins formelle et abstraite, d'insister sur le lien avec les émotions, la dimension subjective et incarnée, le caractère crucial du vécu (Durand et al., 2010), elle

demeure néanmoins “très ancrée dans une conception solipsiste et décontextualisée” (Durand et al., 2010, p.18).

5.1.4.2 L'approche interactionniste

L'approche interactionniste met l'accent sur le “contexte en montrant que les interactions en classe prennent une signification particulière quand on les envisage comme partie intégrante des systèmes locaux d'action” (Durand et al., 2010, p.18). Elle s'intéresse au caractère construit du monde social, à sa signification pour les acteurs (Bressoux et al., 2002; Durand et al., 2010, p.18), en particulier à travers les échanges langagiers (Bressoux et al., 2002; Casalfiore, 2000). Ainsi, l'interaction entre pensée et contexte va faire émerger une conduite ou un discours qui va structurer, en leur donnant un sens, les connaissances, les opérations sur les connaissances et les buts assignés (Casalfiore, 2000). En ce sens, “l'activité unifie à la fois la pensée, l'action et son contexte” (Gauthier et al., 1997, p.118), y compris social (Azéma, 2015).

Cette approche a permis de considérer le contexte social et matériel de l'activité comme des objets de recherche à part entière. L'activité enseignante y est investiguée en tant qu'interactivité fondée sur le langage, et ancrée dans un contexte avec lequel elle entretient une relation étroite à partir duquel elle trouve son sens (Casalfiore, 2000). Outre les liens apparaissant dans les situations de classe comprises comme des systèmes d'interactions, l'approche interactionniste a permis de mettre en évidence l'incompatibilité entre les objectifs et les conditions d'enseignement, entre les buts des différents acteurs ou entre les conditions d'enseignement et ce qui est nécessaire pour l'apprentissage (Leblanc et al., 2013a).

La critique généralement faite à cette approche est de s'intéresser à des cas particuliers dont il faut démêler les interactions langagières et qui, en raison de l'intrication des acteurs et des contextes, présentent des difficultés à être généralisés (Bressoux et al., 2002).

5.1.4.3 L'approche situationniste

L'approche situationniste, parfois qualifiée d'action située (Bressoux et al., 2002) ou de cognition située (Durand, 1996) est plus récente, voire actuelle (Bressoux et al., 2002; Derobertmasure, 2012). Nous y reviendrons plus longuement dans la suite de ce travail, mais il nous semblait important de la situer dans cette frise chronologique. L'activité est définie comme un processus complexe qui vise une adaptation (Durand, 1996) entre l'acteur et son contexte en fonction de buts précis (Derobertmasure, 2012). Ainsi, les approches situationnistes, si elles partagent le postulat de la construction sociale avec l'interactionnisme (Bressoux et al., 2002), réfutent la scission entre l'individu et le monde qui l'entoure. L'individu n'apprend que parce qu'il est plongé dans une situation particulière, car c'est dans cette relation, cette interaction, qu'émerge et se déploie la cognition (Bressoux et al., 2002; Casalfiore, 2000; Theureau, 2006). Dès lors, l'activité enseignante est analysée comme un cours d'action dynamique dans lequel l'enseignant fait émerger du sens de la relation de co-influence qu'il entretient avec son environnement. Ainsi, l'enseignant et sa situation d'enseignement se co-construisent (Casalfiore, 2000).

Il y a donc dans cette conception de la pratique un part d'incertitude, de flou (Azéma, 2015), qui interroge la question de la planification si chère aux cognitivistes (Bressoux et al., 2002) et qui, par conséquent, promeut une philosophie de formation qui prépare à "agir dans un paradigme d'incertitude (plutôt que de l'expertise) et donc à développer un degré élevé d'autonomie, à être particulièrement attentif aux caractéristiques contextuelles et à l'histoire des processus" (Beckers, 2009). Ce faisant, et se basant sur les actions, gestes et réactions reconnus comme spécifiques à son groupe professionnel, l'étudiant est amené à construire des règles et des logiques d'action qui lui appartiennent, mais qui sont susceptibles d'être partagées à d'autres enseignants (Casalfiore, 2000).

Les recherches sur l'activité enseignante tendent à comprendre comment la professionnalité se développe dans le milieu de la classe et recourent généralement à des approches qualitatives, à partir d'enregistrement vidéoscopiques et d'entretiens (Moussay & Serres, 2016), qui visent à documenter l'activité observable (les actions) et l'activité non observable (les réflexions, hésitations, délibérations internes) (Yvon & Saussez, 2010). Ce type de recherche nécessite un certain nombre de conditions, sur lesquelles nous reviendrons plus loin également : une étude du travail en situation réelle, des méthodes d'observation privilégiée, le recours instrumental aux contributions des acteurs dans la constitution du corpus empirique, une position ni normative, ni dominante des chercheurs, la distinction fondamentale et emblématique entre le travail prescrit et l'activité réelle et le recours à des concepts originaux et l'analyse du travail (Durand et al., 2010).

Ces approches ont permis de produire des connaissances sur les enseignants débutants, et en particulier sur leur activité, leurs parcours de formation, les malentendus entre théorie et pratique (Azéma & Leblanc, 2011; Moussay et al., 2011; Ria, 2009b; Ria et al., 2003; Saujat, 2004; Serres, 2006; Serres et al., 2013), de repenser le rapport à la prescription dans la formation (y compris dans les écarts à celle-ci) (Daguzon, 2010; Moussay & Serres, 2016; Piot, 2009) et de créer des espaces d'analyse et d'accompagnement (Blondeau et al., 2021b; Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2016; Leblanc et al., 2013a; Ria, 2009b).

En conclusion, en résumant les différents courants qui investiguent l'activité enseignante, nous installons l'approche que nous avons choisie dans l'héritage des savoirs et des courants qui ont participé à construire de la connaissance sur l'agir enseignant. Dans un premier temps, les chercheurs se sont intéressés aux qualités d'un bon enseignant. Par après, l'attention a été portée sur l'étude des comportements considérés comme efficaces pour résoudre des problèmes identifiables dans la logique behavioriste du stimulus-réponse. L'intérêt s'est ensuite déplacé vers les processus cognitifs, les raisonnements en action, qui permettent aux enseignants de prendre des décisions quand ils enseignent. Dans cette lignée, un focus particulier a été mis sur la construction du sens donné par l'enseignant en action aux perceptions particulières qu'il avait de son contexte spécifique, avant de se déplacer sur l'étude des interactions qui s'articulent dans le contexte d'une classe, en particulier du point de vue du langage. Finalement, l'approche situationniste s'intéresse à la construction de sens qui émerge d'une relation entre un individu et une situation. De cette émergence de sens, des savoirs sont constitués. En passant d'une approche behavioriste à approche interactionniste ou située, la complexité et l'indétermination de l'acte d'enseigner ont pu être mieux

embrassées (Azéma, 2015) et ont permis de nourrir la formation de l'expérience vécue des enseignants d'une part, et des novices d'autre part.

5.2 Au cœur de la formation : professionnalisation, alternance et stages

La formation des enseignants est une préoccupation majeure des nations et des communautés (Ministère de l'Education Nationale, s. d.). En FWB, par exemple, le projet de réforme "Pacte pour un enseignement d'Excellence" (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017) est accompagné d'un autre chantier, considéré comme concomitant, la RFIE (Derobertmasure et al., 2020). Cette démarche s'inscrit dans une préoccupation plus ancienne et européenne (Baillat et al., 2010) qui a fixé cinq orientations à ce sujet lors de la déclaration de Bologne (Niclot, 2010) : "la masterisation du cursus de formation, le renforcement des liens entre le lieu de formation et le monde professionnel, l'intérêt du développement et des compétences réflexives, l'encouragement à la mobilité internationale et une incitation forte à développer une formation de qualité" (Derobertmasure, 2012, p.21).

Nous voyons un lien fort entre formation, professionnalisation, alternance et stage car :

- la question de la professionnalisation est souvent mise en centre de ces formations (Altet, 1994; Andrews, 1992; Ball & Cohen, 1999; Borko, 2004; Boucenna, Charlier, Perréard-Vité, et al., 2018; Bourdoncle, 2000; Dupriez & Cattonar, 2018; Fleming, 2014; Goigoux et al., 2010; Gremion & de Paor, 2021; Gremion & Zinguinian, 2021; Jorro, 2013; Keller-Scheider, 2016; Korthagen, 2010b; Lefstein & Snell, 2011; Major & Watson, 2018; Maroy & Cattonar, 2002; Maubant et al., 2013; Paquay et al., 1996; Ria, 2015; Ria & Leblanc, 2012; Uwamariya & Mukamurera, 2005; Vonk, 1988; Wittorski, 2007),
- souvent en lien avec celle de l'alternance (Bertone et al., 2006; Bikorindagara & Paquay, 2006; Daguzon & Goigoux, 2012; Dobrowolska et al., 2017; Gremion & Zinguinian, 2021; Hamel et al., 2018; M. Leroux et al., 2018, 2019; Pentecouteau, 2012; Van Nieuwenhoven, Doidinho Viçoso, et al., 2016)
- et, par conséquent, celle des stages (L. M. Anderson & Stillman, 2013; Blondeau, Laurent, et al., 2021a; Borko, 2004; Boudreau, 2002; Castaño et al., 2015; Clift & Brady, 2005; Daguzon & Goigoux, 2012; Desbiens et al., 2013; de Souza Neto et al., 2013; Gervais, 1999; Gervais et al., 2008; Petignat, 2009; Schulz, 2005; Vanhulle, 2012; Villeneuve, 1994).

Dans cette partie de notre travail, nous proposons d'abord un point sur la professionnalisation des étudiants en enseignement. Nous la mettons ensuite en lien avec la question de l'alternance et de ses modes. Finalement, nous explorons la question des stages comme outil de construction de cette alternance.

5.2.1 La professionnalisation des étudiants en enseignement

Le terme professionnalisation peut s'entendre sous plusieurs formes : (1) la transformation d'un métier en une profession, (2) l'augmentation de l'autonomie professionnelle d'un groupe d'activités, (3) l'accroissement en spécificité, rationalité et

diversification des savoirs liés à une activité, (4) l'adoption des manières de faire, de voir et d'être d'un groupe professionnel par un individu et (5) la formation à une activité (Bourdoncle, 2000). Dans le cadre de notre recherche, nous nous pencherons sur les deux dernières définitions en ce sens qu'elles touchent directement à l'apprentissage d'un métier et de sa culture. Par ailleurs, et toujours dans cette optique, nous considérons que le développement professionnel requiert une articulation serrée entre les développements des compétences nécessaires à l'exercice du métier et la construction d'une identité professionnelle forte (Beckers, 2004; Bourdoncle, 2000; Mukamurera, 2014; Paquay et al., 1996; Riopel, 2006; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015). Ci-dessous, nous traitons d'abord de la question des compétences, puis de celle du développement de l'identité professionnelle. Wittorski (2007) pointe cinq voies de développement professionnel :

- La logique de l'action, dans laquelle l'individu est confronté à une situation familière, mais qui présente un certain caractère de nouveauté et qui l'oblige à ajuster une conduite habituelle ;
- La logique de la réflexion et de l'action, dans laquelle l'individu est confronté à un problème inédit qui l'oblige à élaborer une stratégie de résolution nouvelle ;
- La logique de la réflexion sur l'action, dans laquelle l'individu réfléchit rétrospectivement sur l'action pour l'évaluer, la comprendre ou la transmettre ;
- La logique de la réflexion pour l'action, dans laquelle l'individu élabore anticipativement des nouvelles stratégies pour l'action ;
- La logique de l'intégration-assimilation, dans laquelle l'individu utilise des ressources documentaires ou visuelles pour acquérir de nouveaux savoirs disponibles pour l'action.

Ainsi, le développement des compétences semble fortement lié au développement de la pratique réflexive (Altet et al., 2013; Boucenna, Charlier, Perréard-Vité, et al., 2018; Donnay & Charlier, 2008; Grangeat & Besson, 2006; Perrenoud, 1999b, 2001a, 2004; Vinatier, 2012; Wittorski, 2007) qui repose en grande partie sur l'articulation de la théorie et de la pratique (Altet, 2010; Maulini, 2004; Ria et al., 2006), mène à une prise de recul sur les pratiques (Altet et al., 2013; Derobertmasure, 2012, p.21; Paquay & Sirota, 2001b; Perrenoud, 2012; Romanus, 2018), à une régulation de ces pratiques (Beckers et al., 2013; Faure et al., 2017; Leroy, 2011) et à la construction de savoirs (Dewey, 1993; Kolb, 1984; Korthagen & Vasalos, 2005; Mc Alpine et al., 2004; Schön, 1983; Theureau, 2006). Ainsi, depuis une trentaine d'années, le développement de la réflexivité est central dans les programmes de formation des enseignants (Campanale, 2007; Gremion, 2016; Paul, 2022; M. Tardif et al., 2012), en particulier à travers la figure du praticien réflexif, un enseignant capable de réfléchir pour, dans et sur l'action (Paquay et al., 1996; Paquay & Sirota, 2001b; M. Tardif et al., 2012).

La question de l'identité renvoie à la définition sociale d'un individu (Cuche, 2020). Elle concerne la manière dont il se positionne par rapport aux autres individus et groupes d'individus et la manière dont il peut être repéré par les autres individus et groupes d'individus (Cuche, 2020). Il s'agit donc principalement d'un rapport à établir entre soi et les autres dans une logique d'identification et de différenciation (Kaddouri, 2002b; Perez-Roux, 2006, 2015), à travers

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 (Barbier, 1996, p.40 41).

Elle s'inscrit également dans une double oscillation entre (1) unité et continuité, en ce sens qu'elle se construit sur une partie stable, mais non rigide, en s'inscrivant dans un processus biographique ancré dans les expériences passées qui déterminent en partie les expériences futures (Barbier, 1996; Dubar, 2015; et al., 1998) et (2) singulier et pluriel, en ce sens que l'individu reste lui-même, en même temps qu'il a autant d'identités que de milieux dans lesquels il évolue (Kaddouri, 2002a; Perez-Roux, 2006), comme, par exemple, le milieu professionnel.

L'identité professionnelle enseignante est le rapport entretenu par un individu à une représentation de soi comme enseignant et à l'image que l'individu se fait de son rôle et de sa fonction (Donnay & Charlier, 2008; Gohier et al., 2001; Ouellet, 2008; Perez-Roux, 2006), malgré des logiques parfois contradictoires, qu'elles soient d'ordres individuel, institutionnel ou de formation (Perez-Roux, 2012). La construction de l'identité professionnelle enseignante est un processus (Cattonar, 2001; Perez-Roux, 2006), complexe et dynamique (Perez-Roux, 2006), qui se développe selon deux axes : un processus biographique et un processus relationnel (Cattonar, 2001). Le processus biographique est relatif à une construction de l'identité professionnelle sur la base des trajectoires biographiques et des appartenances sociales, avec une sédimentation d'étapes de socialisation, dont la socialisation préprofessionnelle et la formation initiale. Le processus relationnel renvoie à l'identification ou la différenciation de l'individu par le groupe et du groupe par l'individu, en fonction des contextes dans lesquels les relations vont se nouer.

À ce sujet, Beckers (2004, p.67) propose trois types d'expériences humaines à réaliser en formation pour construire son identité professionnelle :

- “des activités opératives qui privilégient l'interaction directe avec un environnement professionnel : les terrains de stages qui, par les tâches qu'ils offrent, permettent prioritairement la construction de savoirs d'action et l'exercice des rôles ;
- des activités de pensée ou de conceptualisation qui favorisent la transformation des représentations, l'incorporation des significations offertes par l'action professionnelle à l'identité pour soi. La condition de cette évolution est que les formés donnent, eux, du sens à ces significations offertes par le dispositif de formation ;
- des activités de communication invitant à mobiliser des signes (actes, objets ou énoncés) en vue d'influencer autrui : si les formés posent des choix dans leurs activités de stage, s'ils les défendent, ils offrent à leur tour des significations, des images identitaires (identité pour autrui) : on peut y voir un signe d'intériorisation, mais aussi une condition si on se place dans un modèle vygotkien de développement”.

En définitive, ces deux grandes orientations, le développement de compétences et la construction d'une identité professionnelle forte, permettent de dégager différentes dimensions à traverser dans la formation. Darling-Hammond (2012) identifie trois problèmes

fondamentaux à aborder lors du cursus. Apprendre à enseigner exige de la part des nouveaux enseignants (1) de comprendre l'enseignement d'une manière différente de leurs propres expériences comme étudiant et, par là-même, de se socialiser à de nouvelles manières de penser, en adéquation avec une culture enseignante, (2) non seulement de penser comme des enseignants, mais aussi d'agir comme des enseignants et (3) de comprendre et répondre à la nature complexe et multidimensionnelle de la classe. Gervais (1999), quant à elle, identifie quatre paradigmes à traverser dans la formation : (1) le paradigme socialisant mettant l'accent sur l'acculturation au milieu, (2) le paradigme de type humaniste mettant l'accent sur la découverte et l'affirmation de soi dans l'expérience de stage, (3) le paradigme technique qui fait du stage une occasion de développement d'habiletés et (4) le paradigme de pratique réflexive d'enseignement, d'expérimentation et d'autoévaluation. Ces deux énumérations, à travers les champs qu'elles recommandent d'aborder, traversent des questions de compétences et d'identité, d'une part, mais recommandent aussi, d'autre part, de se frotter à la réalité du terrain pour s'y former directement, en appréhendant sa complexité.

5.2.2 L'alternance comme levier de professionnalisation

Issu à l'origine de l'enseignement professionnel et technique, le concept d'alternance n'émerge en éducation que dans les années 1980 (Borges, 2006). Dans beaucoup de pays, l'alternance est présente dans une majorité de domaines de formation (Petignat, 2009), voire apparaît comme un organisateur central de celles-ci (Ciavaldini-Cartaut, 2009), avec des modalités d'organisation diverses (Beaulieu et al., 2021; Gremion & Zinguinian, 2021; Serres & Moussay, 2014; Vanhulle et al., 2007).

L'organisation d'un cursus en alternance vise généralement à articuler des apprentissages de natures différentes, réalisés sur des lieux de formation différents (Bikorindagara & Paquay, 2006; Borges, 2006; Chaubet et al., 2018; Ciavaldini-Cartaut, 2009; Daguzon & Goigoux, 2012; Gremion & Zinguinian, 2021; Jorro, 2007a; M. Leroux et al., 2018; Malglaive, 1990; Nitonde & Paquay, 2011; Pentecouteau, 2012; Petignat, 2009; Serres, 2006; Serres & Moussay, 2014; Vanhulle et al., 2007; Vialle, 2005) pour "assurer leur arrimage avec l'activité professionnelle" (Legendre, 2013). Pentecouteau (2012) pointe trois dimensions qui soutiennent et caractérise le principe de l'alternance (1) l'idée que la formation doit s'organiser en partie dans un autre lieu que l'institut de formation, (2) l'idée d'une collaboration (au moins minimale) entre les formateurs des deux terrains et (3) l'idée que l'étudiant devient un partenaire de sa formation qui se développe à travers cette collaboration. En ce sens, l'alternance fait le pari que des connaissances de natures différentes "peuvent être intégrées par les professeurs stagiaires en formation en une connaissance globale, cohérente et pragmatique [...] par immersion professionnelle" (Serres, 2006, p.25).

La littérature pointe depuis longtemps¹² des difficultés à réconcilier deux mondes de formation à l'organisation et aux conceptions contraires (Blondeau et al., 2021a; Chaliès et al., 2009; Gervais, 1999; Serres & Moussay, 2014), voire antinomiques (Serres, 2006). La

¹² "Already in 1904, John Dewey noted a gap between theory and practice in teacher education" (Korthagen, 2010b, p.408)

seule présence de stage ne suffit donc pas à assurer une alternance (Nitonde & Paquay, 2011; Serres & Moussay, 2014) car il existe un écart, une incompatibilité de nature, entre les connaissances produites par les centres de formation et celles produites par le terrain (Cooper & Levin, 2013; Maulini, 2004; Perrenoud et al., 2008; Vanhulle, 2012), renforcée par la scission des espaces et des temps de formation (Serres & Moussay, 2014). En effet :

D'un côté, la formation stimule les capacités cognitives indexées à des démarches scientifiques, en produisant des discours de type académique orientés vers des formes d'objectivation du réel, nécessairement réductrices. De l'autre côté, l'apprentissage professionnel dans l'activité stimule un rapport aux autres, à la réalité du terrain, ancrée dans la subjectivité des expériences singulières des stagiaires, diluée dans des contextes localisés, fragmentée dans des myriades de menus faits (Vanhulle, 2012, p.172).

De leur côté, si les enseignants novices déplorent généralement l'écart entre théorie et pratique, ils n'accordent pas tous la même signification à cet écart (Daguzon & Goigoux, 2012). Pour certains, les apports sont "jugés trop théoriques parce qu'ils ne constituent pas des ressources pour l'action professionnelle ou qu'ils exigent de trop longues et trop complexes transpositions personnelles" (Daguzon & Goigoux, 2012, p.28). En ce sens, "théorique" ne s'oppose pas à "pratique", mais est considéré comme "utopique", hors de portée, peu réaliste, trop éloigné des compétences ou des préoccupations des novices, ou bien considérées comme rares. "Théorique" peut également prendre le sens de "intenable" dans l'activité réelle. Ce qui était faisable dans les conditions simplifiées de formation, une pratique mutilée (Daguzon & Goigoux, 2012), ne l'est plus forcément dans la réalité d'une classe. D'autres attribuent à "théorique" le sens de "prématuré" car relevant plutôt de la formation continuée d'enseignants plus expérimentés, ou "trop général" car les implications pratiques sont peu perceptibles.

C'est là, et c'est essentiel à nos yeux, qu'apparaît le paradoxe de l'alternance : assurer un caractère intégratif à une formation qui repose sur la dichotomie intrinsèque, bipolaire, perçue et/ou réelle, des savoirs et des lieux de formation dans lesquels elle est censée se déployer (Serres, 2006; Serres & Moussay, 2014). Ainsi, "la fécondité supposée d'une organisation de la formation sur le modèle de l'alternance reste à démontrer" (Serres, 2006, p.26), d'autant plus que, généralement, outre la difficulté intrinsèque à mobiliser adéquatement les savoirs à et pour enseigner en contexte (Vanhulle, 2012), l'efficacité de leur intégration est bien souvent laissée à la responsabilité des formés (Serres & Moussay, 2014).

Pourtant, le problème ne résiderait peut-être pas tant dans l'écart entre les deux entités, que dans le (manque de) dialogue entre celles-ci (Vanhulle, 2012, p.172). Ainsi, Beckers (2009, p.6), inspirée de la pensée de Vygotski, propose le principe de double germination qui

suggère une double origine à la conceptualisation : une émergence des concepts à partir de l'action, via la médiation sociale (des pairs et des anciens) et une intériorisation des savoirs objectivés de référence, explicitement proposés par les formateurs.

Cette double germination doit s'articuler dans des dispositifs cadrés, adossés aux sciences sociales (Perrenoud, 2004), précis et exigeants (Faingold, 2006), afin d'assurer les ponts entre théorie et pratique (Durand & Fillettaz, 2009; Perrenoud et al., 2008; Petignat, 2009), entre

formateurs des lieux de travail et de formation (Durand & Filliettaz, 2009), et dans lesquels les buts de formation et des missions propres aux différents formateurs seraient mis en synergie (Serres & Moussay, 2014). Ces dispositifs doivent permettre de construire des savoirs de, pour et sur la pratique, notamment à travers des activités qui visent à soutenir la posture réflexive et/ou l'exploitation des expériences vécues sur le terrain (Maubant, 2007).

À ce sujet, malgré la diversité des approches et des cadres théoriques, de nombreux auteurs inscrivent l'analyse de pratiques au cœur de l'alternance (Bikorindagara & Paquay, 2006; Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2016; Daguzon & Goigoux, 2012; Jorro, 2007a; Leblanc et al., 2013b; M. Leroux et al., 2018, 2019; Nitonde & Paquay, 2011; Ria, 2009a, 2015; Serres, 2006; Serres & Moussay, 2014; Vanhulle et al., 2007; Vialle, 2005), notamment par la nécessaire compréhension approfondie de l'activité des formés par les formateurs (Durand, 2009a; Flandin et al., 2016a; Goigoux et al., 2010; Leblanc et al., 2008, 2013a; Ria, 2009b, 2012; Ria & Durand, 2001).

Différents modèles de l'alternance décrivent l'interaction entre les deux milieux de formation. Le tableau ci-dessous propose une mise en perspective de plusieurs d'entre eux sur la base de l'étroitesse des relations entretenues entre théorie et pratique, d'une part, et institut de formation et terrain professionnel, d'autre part.

Tableau 3. Mise en relation des théories de l'alternance sur la base des relations entre les lieux de formation

	Bourgeon (1979)	Malglaive (1990)	Bikorindagara (2002)	Jorro (2007a)	Vanhulle, Merhan & Ronveaux (2007)	Pentecouteau (2012)
Absence de relation	Alternance juxtapositive : pas de lien d'intégration entre les lieux de formation.	Fausse alternance : manque de collaboration entre les lieux de formation, malgré l'annonce de collaboration.	Alternance de type juxtaposition : théorie et pratique successives et indépendantes l'une de l'autre. Dominance soit de la théorie, soit de la pratique.	Dispositifs juxtapositifs : clivage théorie-pratique. Conception cumulative de la formation.	Type applicationniste : la théorie précède la pratique.	Alternance juxtapositive : absence de collaboration entre les instituts de formation. Le stage est un terrain d'application ou un espace de découverte.
Relation plus ou moins étroite	Alternance associative : relations de coordination minimales.		Alternance de type application : Application des acquis théoriques. Soit la théorie est incontournable, mais avec une importance de la pratique : séquences du type T-P; T-P. Soit la théorie est la plus importante et conduit la pratique : séquence du type T-P.		Type accultureur : la pratique précède la théorie	
					.	Alternance associative : partenariat entre les lieux de formation, orientés vers un même objectif.

Relation étroite	Alternance copulative : réunion des acteurs de l'entreprise, du centre de formation et de l'étudiant autour d'intérêts convergents et complémentaires.	Alternance réelle : articulation de la théorie et de la pratique dans un rapport interactif. Un travail théorique est fait sur l'expérience de terrain et la théorie trouve un usage pratique.		Dispositifs d'alternance intégrative : mutualisation des expériences, construction de compétences de réflexivité aussi bien en situation de stage qu'en situation de formation.	Type intégrateur précoce : organisation d'allers-retours réguliers entre les deux lieux de formation soutenus par des démarches d'analyse de pratique. Type intégrateur par étapes : la formation théorique soutient l'entrée progressive dans une pratique guidée puis davantage autonome. La théorie étant susceptible de se laisser infléchir et questionner par des problématisations issues de la pratique.	Alternance intégrative : les liens entre les lieux de formation sont assurés par l'utilisation de l'expérience mutuelle des deux lieux, dans les deux lieux.
Intérêt pour l'entrée dans le métier				Alternance projective : Intérêt pour le projet professionnel de l'étudiant et son entrée dans le métier. Retour sur le lieu de formation théorique même après l'insertion.		

Note. Le texte original de Bourgeon (1979) n'a pas pu être retrouvé. Nous avons cependant rencontré des citations de sa typologie dans Lerbet (1993), Vialle (2005), Jorro (2007a) et Pentecouteau (2012).

Pour définir l'alternance, les auteurs oscillent entre la prise en compte des relations entre les institutions et celle de la construction de la relation entre les savoirs théoriques et pratiques. Ainsi, il nous semble important de souligner que ces deux aspects devraient être pris en compte dans la conception d'un dispositif en alternance en se demandant en quoi l'articulation des deux lieux de formation va jouer comme levier à l'articulation des savoirs. Nous pouvons distinguer quatre lignes dans ce tableau en fonction de l'intensité de l'articulation visée. Elles vont de "pas d'articulation du tout" à une (ou des) articulations étroites, en traversant différents modes selon l'importance respective accordée à la théorie et à la pratique. Elles accordent une importance croissante à la prise en compte et à la reconnaissance des spécificités de l'autre lieu de formation et de ses formateurs. Dans un premier temps, les deux institutions agissent indépendamment l'une de l'autre, dans une succession d'interventions peu ou pas coordonnées. Dans un second temps, le terrain est plutôt considéré comme un terrain d'application ou d'illustration de la théorie. Dans un troisième temps, les deux terrains de formation entretiennent un rapport interactif, censé rapprocher les deux mondes et faire en sorte que l'étudiant construise des ponts entre les deux mondes.

Notons que, seule, la typologie de Jorro (2007a) dénote, en poussant la logique jusqu'à conserver l'alternance même après l'entrée dans le métier. Si elles ont le mérite de théoriser ces relations en termes plus ou moins inclusifs ou exclusifs, ces typologies néanmoins ont pour limite qu'elles étudient plus souvent l'alternance sous l'angle de la prescription que sous celui des processus à l'œuvre chez les stagiaires (Serres, 2006; Serres & Moussay, 2014). Ainsi, un dispositif peut être pensé comme intégratif, et vécu comme juxtapositif par l'apprenant, ou inversement (Serres, 2006). Il conviendrait donc d'interroger plus en détail cet acteur central du concept d'alternance.

5.2.3 Les stages comme lieu d'alternance dans la formation initiale des enseignants

La capacité à enseigner n'est pas innée : elle peut s'enseigner, s'apprendre et se développer (Desbiens, Borges, et al., 2009). Pour ce faire, l'importance des stages en enseignement est reconnue au niveau international (Anderson, 2007; Azéma, 2015; Banville, 2002; Borges & Séguin, 2013; Britzman, 2003; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Conderman et al., 2005; Daguzon, 2010; Desbiens, Borges, et al., 2009; Desbiens et al., 2013; Feiman-Nemser, 2001; Malo, 2011; Vandercleyen, 2010; Walton & Rusznyak, 2013). Ainsi, dans un monde intermédiaire entre formation et exercice professionnel (Desbiens et al., 2013; Vanhulle, 2012), qui revêt en quelque sorte un caractère initiatique (Vanhulle, 2012), l'étudiant stagiaire devra en même temps enseigner et apprendre à enseigner (Feiman-Nemser, 2001; Malo, 2011). Il s'agit d'une expérience cruciale, incontournable de la formation (Laroque et al., 2008; Maes & Van Nieuwenhoven, 2020; Maubant et al., 2011), qui marque les étudiants par son intensité et sa durée (M. Tardif & Lessard, 1999) et qui prépare les futurs enseignants à l'insertion professionnelle (Borges & Séguin, 2013; März et al., 2019).

Les stages pratiques en enseignement sont considérés comme l'expérience la plus significative de la formation par les formateurs d'enseignants (Desbiens et al., 2013), par la très grande majorité des enseignants en fonction (Boudreau, 2002) et, surtout, par les étudiants stagiaires (Adams & Krockover, 1997; Borges & Séguin, 2013; Boudreau, 2002; Clift & Brady, 2005; Desbiens, Borges, et al., 2009; Gagnon, 2013; Kaldi, 2009; Malderez et al., 2007; Malo, 2011; Petignat, 2009; Schulz, 2005; Van Nieuwenhoven et al., 2018; Walton & Rusznyak, 2013).

Dans cette partie, nous exposons systématiquement les caractéristiques du stage que nous avons relevées dans la littérature, et, en particulier, dans les définitions formalisées par Villeneuve (1994), au Québec, par Cochran-Smith et Lytle (1999), aux États-Unis, et Maes (2021), en FWB :

- Un moment de formation pratique, en milieu de travail ;
- inséré dans un programme ;
- accompagné ;
- qui est l'occasion d'apprentissages de divers ordres aux niveaux :
 - des croyances et des préconceptions ;
 - des compétences ;
 - des savoirs de différents types ;
 - de l'identité professionnelle ;
 - de la culture enseignante ;
 - de la socialisation organisationnelle.

Nous exposons également en quoi le parcours de stage peut être jalonné d'épreuves pour le stagiaire et d'écueils pour les formateurs qui l'organisent.

5.2.3.1 Un moment de formation pratique, en milieu de travail

Les stages sont entendus comme une opportunité (Cochran-Smith & Lytle, 1999) de vivre une expérience (Clift & Brady, 2005; Petignat, 2009; Vanhulle, 2012; Walton & Rusznyak, 2013), considérée elle-même comme le fondement de l'appropriation du métier (Coulombe et al., 2019; Dewey, 1993; Kolb, 1984; Malderez et al., 2007; Schön, 1983; Theureau, 2004b, 2006; Varela, 1989). Ils permettent de pratiquer le métier (Britzman, 2003; Cividini & Zourhlal, 2019; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Desbiens, Borges, et al., 2009; Desbiens et al., 2013; Feiman-Nemser, 2001; Malo, 2011), dans un milieu de travail (Boutet, 2002; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Villeneuve, 1994; Villeneuve & Moreau, 2010; Walton & Rusznyak, 2013), préalablement choisi (Villeneuve, 1994), sécurisé¹³ (de Souza Neto et al., 2013), pour le découvrir dans toutes ses dimensions (Correa et al., 2015; Richards et al., 2013), non seulement face à la classe (Boutet, 2002), mais aussi dans l'école considérée comme une organisation (März et al., 2019). Cette pratique novice du stagiaire paraîtra

¹³Au sujet de la sécurité du stage, il existe une controverse. Pour l'instant, nous introduisons une nuance en soulignant que le stage a un caractère sécurisé généralement souhaité par les organisateurs de la formation qui "permet d'expérimenter l'activité d'enseignant en sûreté, soutenu par l'expérience des enseignants associés qui les aident souvent dans les moments de difficultés, dans la conduite de la classe" (de Souza Neto et al., 2013, p.18). Nous verrons plus loin que ce n'est pas forcément toujours le cas et que la perception par les stagiaires peut se révéler tout autre.

évidemment hésitante, peu précise (Perez-Roux, 2006) et revêtira probablement les caractéristiques de la pratique novice définie *supra*.

Ainsi, pour lui faire vivre son futur métier d'enseignant, les stages visent à plonger l'étudiant dans des situations concrètes (Desbiens et al., 2013; Petignat, 2009), réelles (Legendre, 2007; Petignat, 2009), complexes (Desbiens, Borges, et al., 2009; Gervais, 1999; Lebel, 2009; Walton & Rusznyak, 2013), plus ou moins typiques (Desbiens, Borges, et al., 2009; Ria, 2010; Ria et al., 2004), formelles ou informelles (Colognesi et al., 2021) et représentatives du métier (Lebel, 2009), à travers des tâches elles-mêmes authentiques (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Lebel, 2009; J. Leroux, 2019; Walton & Rusznyak, 2013), réalistes (Borges, 2006; Desbiens et al., 2013) et plus ou moins typiques (Villeneuve & Moreau, 2010).

C'est l'occasion pour les étudiants stagiaires d'"accumuler des heures de vol" (Boutet, 2002, p.84) pour :

- Se familiariser avec le milieu (Desbiens et al., 2013) ;
- Voir et observer des pratiques (Feiman-Nemser, 2001; Villeneuve, 1994) ;
- Expérimenter et tester des dispositifs (Britzman, 2003; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Tominska et al., 2018) ;
- Rendre explicites, mobiliser et articuler des connaissances tacites (Cochran-Smith & Lytle, 1999) ;
- Analyser des situations de terrain (Feiman-Nemser, 2001) ;
- Investiguer des problèmes (Malo, 2011; Zeichner & Gore, 1990) ;
- Réagir aux imprévus (Azéma, 2015; Vandercleyen, 2010) ;
- "Réfléchir sur les responsabilités à la base de la profession enseignante, sur son propre processus de formation et, par-là, sur son désir et ses aptitudes à devenir enseignant (Gervais et Correa Molina, 2008; Gervais et Desrosiers, 2005)" (Borges & Séguin, 2013, p.149).

5.2.3.2 Inséré dans un programme

Les stages sont intégrés dans une formation (Gervais & Desrosiers, 2005), dont ils constituent un élément incontournable (Laroque et al., 2008; Maes, 2021; Maubant, 2007) et privilégié (J. Leroux, 2019). Il s'agit d'activités pédagogiques (Villeneuve & Moreau, 2010), pensées en continuité et en alternance avec d'autres types de formation (Desbiens et al., 2013) et qui peuvent prendre des formes variées (Gervais & Desrosiers, 2005; Villeneuve & Moreau, 2010) (e.g. continus, intermittents, longs, courts, en pleine responsabilité, d'observation).

À ce sujet, Villeneuve et Moreau (2010, p.447) pointent trois types de stage :

- Le stage d'observation : ce stage est généralement de courte durée et a pour objectif de permettre au stagiaire de se familiariser avec le milieu de pratique en s'initiant au système organisationnel et aux diverses activités professionnelles pendant lesquelles le stagiaire observe, questionne et peut parfois intervenir sous supervision directe ;
- Le stage d'immersion : ce stage envisage une intervention autonome progressive, qui peut se situer en amont du stage d'intervention ;

- Le stage d'intervention : ce stage, aussi nommé stage d'intégration, est de plus longue durée et consiste à exercer la profession sous la supervision du répondant/superviseur sur site. Il vise à intégrer les connaissances, les actions professionnelles et à les utiliser de façon compétente et autonome.

5.2.3.3 Accompagné

En Belgique, le stage en enseignement s'organise autour d'une triade constituée de l'étudiant stagiaire, du maître de stage qui accueille l'étudiant et du superviseur de l'institut de formation. Cette triade est par ailleurs relevée dans la littérature scientifique internationale, de même que les difficultés de coordination entre les différents acteurs qui la composent (Allen et al., 2014; Bertone et al., 2006; Borko & Mayfield, 1995; Boutet, 2002; Goodnough et al., 2009; Gouin & Hamel, 2015; Hart, 2018; Lebel, 2009).

Dans cette triade, les acteurs jouent des rôles différents, mais complémentaires (Gouin & Hamel, 2015; Hart, 2018) que Hart (2018, p.2) définit de la sorte :

Les enseignants coopérants offrent un environnement stable et éducatif dans lequel les bonnes pratiques sont modelées pour l'enseignant stagiaire ; les enseignants stagiaires planifient, mettent en œuvre et réfléchissent à l'enseignement sous la direction constante du mentor ; et les superviseurs servent de liaison entre l'université et le déroulement du stage, en fournissant aux enseignants stagiaires un retour d'information sur les performances observées¹⁴.

La prise en compte de ces différents rôles nécessite de trouver un équilibre (Gouin & Hamel, 2015), voire une harmonie (Boutet, 2002), pour que chacun s'épanouisse et soutienne les autres. Cependant, l'obtention de cet équilibre relève d'un exercice complexe en raison des conceptions souvent différentes du métier et de la formation au métier (Desbiens et al., 2013), des attentes de chacun des acteurs en ce qui concerne le stage (Gouin & Hamel, 2015), mais aussi en ce qui concerne les autres acteurs (Petignat, 2009). Ainsi,

Les formateurs du centre [de formation] attendent que les formateurs de terrain mettent vraiment les stagiaires dans la réalité de la classe, devant les vrais problèmes pour lesquels ils pensent les avoir préparés sur un plan théorique; les formateurs de terrain tentent, avec leurs moyens, de répondre fidèlement aux injonctions formelles ou informelles de formateurs de centre sans renier leurs propres théories subjectives de la formation [...]. De leur côté, les stagiaires ne font pas toujours les liens entre les aspects étudiés en cours et les situations vécues en classe. Ils vivent leur formation comme des moments clivés, sans liens entre eux ou alors avec des liens très artificiels (Petignat, 2009, p.39).

Plus particulièrement, le maître de stage apparaît, dans le chef des étudiants, comme un référent important, à la fois dans les moments de planification (Deprit et al., 2019), comme soutien à la conduite de classe dans les moments difficiles (de Souza Neto et al., 2013) et pour les retours sur les moments de pratique (Bertone et al., 2006; Edwards, 1997). Paradoxalement, même si Desbiens et al. (2009) soutiennent même que l'acquisition de la capacité d'enseigner ne peut se faire indépendamment de sa supervision, le maître de stage souffre d'un manque de reconnaissance dans son propre milieu (Gagnon, 2013). Bien sûr,

¹⁴ Traduction libre de Maes (2021, p.50).

son rôle et son statut sont souvent définis dans divers documents, mais ceux-ci sont principalement issus des instituts de formation qui, d'une certaine manière, imposent leur point de vue sur cette fonction (Petignat, 2009).

Considéré comme un expert très compétent dans la fonction enseignante (Cochran-Smith & Lytle, 1999), le maître de stage n'a pas obligatoirement développé des compétences d'accompagnateur de l'enseignant stagiaire. Son rôle est pourtant particulièrement complexe, car il est confronté à une série de dilemmes dans l'exercice de cette fonction (Brau-Antony & Mieusset, 2013) : (1) imposer un cadre ou laisser faire des choix ; (2) faire pour le stagiaire ou le laisser faire ; (3) transmettre ou faire réfléchir pour construire sa réponse ; (4) établir le parcours ou laisser gérer le projet de formation ; (5) aider à construire les compétences professionnelles ou les valider et les contrôler ; (6) soutenir l'étudiant ou l'évaluer ; (7) être collègue du stagiaire ou formateur et (8) pointer les difficultés ou lui permettre de les faire émerger.

De ce fait, ce rôle est éminemment complexe et Petignat (2009) relève à ce sujet une série d'auteurs qui plaident pour une formation en vue d'affronter la complexité de ce rôle : Belair (1998), Normand-Guérrette (1998), Pelpel (2002), Faingold (2002) et, surtout, Perrenoud (1994) qui propose un programme en cinq points : (1) Justifier la nécessité de leur formation, (2) Susciter leur adhésion à la démarche de formation, (3) Construire un langage commun à propos de la pratique, (4) Former à intervenir dans le processus de formation et (5) Former à évaluer les stagiaires. En FWB, dans le cadre de la RFIE, un cursus spécifique est prévu pour la formation des maîtres de stage. Ce cursus comportera dix crédits de cours qui prépareront "les futurs maîtres de stage à interagir avec un étudiant et à observer, analyser et évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques" (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021).

Le superviseur, quant à lui, est porteur d'un triple rôle : il est médiateur entre les différents acteurs, personne-ressource pour le maître de stage dans une dynamique de co-formation et accompagnateur du stagiaire (Enz et al., 1996). Cet accompagnement peut se décliner en trois fonctions (Chaliès & Durand, 2000) : soutenir le développement des compétences à enseigner, aider à la construction de l'identité professionnelle et faciliter l'accès à la culture professionnelle enseignante. À travers ces rôles et fonctions, des recherches ont mis en évidence que des tensions apparaissent à différents niveaux : entre accompagnement et évaluation (Enz et al., 1996; Maes, 2021; Van Nieuwenhoven & Labeeu, 2010), entre perspective normative et développementale (Chaliès & Durand, 2000), et entre conseil explicite et émergence spontanée (Van Nieuwenhoven & Labeeu, 2010). Ainsi, le rôle de superviseur s'avère ardu et des recherches plaident pour une professionnalisation de cette fonction qui peut dès lors s'envisager comme un nouveau métier (Van Nieuwenhoven, Picron, et al., 2016; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2016), et nécessiter une formation spécifique (Colognesi, Lenoir, et al., 2018; Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017; Gouin & Hamel, 2015; J. Leroux, 2019; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2016).

Dans la triade ci-dessus définie, généralement le maître de stage et le superviseur accompagnent le stagiaire. La question de l'accompagnement a pris une importance

considérable ces dernières années dans le champ des sciences de l'éducation (Brau-Antony & Mieuxset, 2013; Matteï-Mieuxset, 2013; Paul, 2004, 2009; Raucet et al., 2021; Van Nieuwenhoven et al., 2018; Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Diverses pratiques peuvent être listées (e.g. counselling, tutorat, mentorat, médiation, compagnonnage, coaching, conseil, parrainage) (Brau-Antony & Mieuxset, 2013; Matteï-Mieuxset, 2013; Paul, 2004, 2009), mais, à travers ces déclinaisons, certaines caractéristiques émergent pour les qualifier et les rassembler sous la notion plus générique d'accompagnement (Brau-Antony & Mieuxset, 2013; Paul, 2004). Nous ne nous étendons pas ici sur ces notions qui sortent du cadre strict de notre travail, mais nous soulevons cependant quelques éléments qui s'accordent avec notre positionnement épistémologique.

Dans le champ que nous étudions, la formation des enseignants, Colognesi et al. (2018) relèvent qu'il existe peu de balises pour qualifier le "nouveau métier" d'accompagnateur d'enseignants, notamment en formation, et pointent quatre caractéristiques de l'accompagnement dans ce cadre :

- (1) L'accompagnement est soutenu par un réseau professionnel : le milieu dans lequel la formation va se déployer est primordial et, en ce sens, chacun des acteurs en devient responsable ;
- (2) L'accompagnement s'organise autour de l'apprentissage formel et, surtout, informel : au-delà des prescriptions formelles de la formation, l'on ne peut négliger ce qui survient de manière informelle dans les événements, les rencontres ou les échanges. Il faut considérer tout ce qui échappe à la contrainte, mais qui se révèle tout aussi, voire plus, formateur ;
- (3) L'accompagnement tient compte des talents des enseignants : en lien avec la perspective non déficitaire (Malo, 2008, 2011) sur laquelle nous reviendrons plus loin, les auteurs insistent sur la nécessaire prise en compte des ressources de l'accompagné qui permet non seulement d'agir dans le milieu, mais qui constitue également le socle sur lequel se construisent les apprentissages ;
- (4) L'accompagnement est personnalisé et l'apprenant est responsable : chacun des accompagnés possède des ressources et des besoins différents qui doivent être pris en compte par la personne qui accompagne. De plus, si l'accompagnant est souvent partie prenante dans l'instauration des conditions d'accompagnement (lieu, moment, durée, objectifs...), puisque le processus de transformation doit avoir, à la base, une demande de changement de la part de l'accompagné, et qu'il en est le premier bénéficiaire, il va de soi que sa responsabilité est engagée tout au long du processus.

Concrètement, Paul (2004) inscrit les pratiques d'accompagnement dans un équilibre entre trois attitudes : guider (c'est-à-dire orienter et conseiller), escorter (c'est-à-dire aider, protéger et surveiller) et conduire (c'est-à-dire diriger, enseigner, instruire, éduquer, former et initier). De leur côté, Colognesi et al. (2019) proposent, dans le cadre précis de la formation des enseignants, douze types d'interventions organisées en trois catégories : assurer la direction (clarifier, montrer, assurer la médiation et démontrer), entretenir la relation (valoriser, rassurer) et susciter la réflexion (faire miroir, reformuler, faire théoriser, inciter la régulation, faire analyser et instiller la réflexion). Dans ce dernier texte, ces interventions se déploient à travers cinq postures que nous ne développons pas ici.

5.2.3.4 Une occasion d'apprentissages divers

Ainsi que nous l'avons souligné supra, le stage est considéré par les différents acteurs de la formation comme le lieu principal de développement et d'apprentissage, par la sollicitation et la manifestation même des compétences professionnelles. Cependant, ces apprentissages ne se réalisent pas "comme par magie, dans le simple fait d'agir ou d'exercer le rôle professionnel à l'occasion des stages" (Guillemette & Gauthier, 2008, p.130), ou par la simple vertu supposée de l'alternance, fût-elle intégrative (Serres, 2006), pas plus qu'ils ne dépendent mécaniquement du nombre d'heures passées dans une salle de classe (Cividini & Zourhal, 2013; Desbiens et al., 2013; McIntyre & Byrd, 1996; Paul, 2022), car "l'expérience ne crée pas d'emblée l'expertise" (Paquay & Sirota, 2001a, p.6), ni "ne se transforme toute seule en compétence" (Paul, 2022, p.18).

Nous avons relevé dans la littérature différents types d'apprentissages réalisés en stage, que nous nous proposons d'exposer selon les catégories suivantes : les modifications des croyances et préconceptions, la construction de connaissances, le développement de compétences, la construction de l'identité professionnelle, l'acquisition de la culture scolaire et celle de la culture d'établissement.

Une croyance est "une représentation que se fait un individu de la réalité ; celle-ci possède assez de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement" (Crahay et al., 2010) ou, plus particulièrement en ce qui concerne les croyances des enseignants, des "contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts, pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions" (Crahay et al., 2010, p.86) ou "un réservoir de valeurs et d'idées préconçues sur lesquelles s'appuient les enseignants pour agir en situation et pour justifier leur action" (Vause, 2009, p.10). Celles des enseignants novices ou des stagiaires sont généralement construites sur la base de leurs expériences d'élèves (Cividini & Zourhal, 2013; Desbiens & Spallanzani, 2013; Korthagen, 2010b; McIntyre et al., 1996), ce qui les enracine fortement et joue un rôle important dans les apprentissages, mais les rend généralement résistantes aux changements (Korthagen, 2010b; Vause, 2010). Ainsi, en raison de leur ample socialisation aux situations scolaires, les étudiants en début de parcours estiment souvent maîtriser les principales compétences pour la carrière enseignante et "s'attendent à réussir sans s'engager dans une préparation exigeante" (Raymond, 2006, p.239). Le stage est donc, pour le stagiaire, une occasion de confronter une expérience vécue à ses représentations et croyances (Ouellet, 2008) d'un métier rêvé (Bernal Gonzalez et al., 2018), pour les revoir (Ouellet, 2008), les dépasser (Cividini & Zourhal, 2013) et en acquérir une image plus réaliste (Cividini & Zourhal, 2013; Nitonde & Paquay, 2011).

Au niveau des savoirs et connaissances, le stage semble agir comme un catalyseur (Leroux, 2019) qui renforce les liens entre théorie et pratique (Borges & Séguin, 2013; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Walton & Rusznyak, 2013) en rendant centrale la signification des savoirs (Desbiens et al., 2009). Il permet d'édifier des savoirs d'expérience (Gauthier et al., 1997), composites parce que issus de deux cultures différentes (Desbiens, Borges, et al., 2009), celle de la "subjectivité emplie d'affects, qui réagit aux événements, et celle de la suspension réflexive permettant d'objectiver" (Vanhulle, 2012, p.185). Ainsi, petit

à petit, le stagiaire se construit progressivement une jurisprudence privée (Desbiens et al., 2009) composées de savoirs théoriques testés en situation et d'expériences réelles réfléchies.

Même s'il existe peu de connaissance du processus de construction des compétences en stage (Azéma, 2015; Clift & Brady, 2005; Daguzon, 2010; Gervais & Leroux, 2011; Guyton & McIntyre, 1990; McIntyre & Byrd, 1996; Rozelle & Wilson, 2012; Serres, 2006), il est souvent considéré comme un lieu de développement de celles-ci (Bélair, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Correa Molina & Gervais, 2011; Gervais et al., 2008; Gervais & Leroux, 2011; Malo, 2011; Mukamurera, 2014; Nitonde & Paquay, 2011; Petignat, 2009; Vandercleyen, 2010; Vandercleyen et al., 2013; Vanhulle, 2012; Walton & Rusznyak, 2013). Nous rentrerons peu dans le détail des distinctions qui peuvent se faire entre ces différents concepts, mais les auteurs parlent de compétences (Bélair, 2001; Petignat, 2009), d'habiletés (Villeneuve, 1994) (ou ability (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Walton & Rusznyak, 2013)), de schèmes d'action et de compréhension (Malo, 2011), de dispositions à agir (Durand, 2007; Lussi Borer & Muller, 2014; Muller & Giger, 2014; Ria, 2012) ou de capacités d'action professionnelle (Desbiens et al., 2009). Nous retiendrons principalement ici qu'il s'agit de différentes manières de considérer des organisations dynamiques de savoirs, savoir-faire et savoir-être, mobilisables dans des situations professionnelles rencontrées dans les stages, susceptibles d'être réorganisées, qui fondent l'action et s'en nourrissent, et qui peuvent s'acquérir et/ou se transformer (Mukamurera, 2014).

Différentes typologies de ces compétences existent. Nous en citons deux ici. Belair (2001) identifie cinq champs de compétences à développer :

- Les compétences en lien avec la vie de la classe ;
- Les compétences mises en œuvre dans le rapport aux élèves et à leurs spécificités ;
- Les compétences inhérentes aux disciplines qui sont enseignées ;
- Les compétences nécessaires par rapport à la société ;
- Les compétences liées à la personne de l'enseignant.

À des niveaux plus élevés, moins liés aux situations pratiques, nous avons également relevé la compétence à prendre des décisions (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Walton & Rusznyak, 2013), l'adaptation à la situation (Vandercleyen, 2010; Vandercleyen et al., 2013), la capacité d'improvisation (Azéma, 2019) ou saisir les finalités de leur activité professionnelle, des situations récurrentes dans lesquelles cette activité se réalise, des dilemmes ou des ressentis vécus (Vanhulle, 2012).

La construction de l'identité professionnelle semble par ailleurs être un grand bénéfice de l'exercice de la pratique lors des stages (Bossard, 2000; Desbiens et al., 2009; Kaddouri, 2008; Mukamurera, 2014; Nitonde & Paquay, 2011; Ouellet, 2008; Perez-Roux, 2006; Petignat, 2009) par la construction de soi d'un étudiant comme enseignant (Desbiens et al., 2009). Il s'agit d'un moment éprouvant où l'étudiant est tiraillé entre deux identités, en tension entre deux mondes (Bossard, 2000; Kaddouri, 2008) : celle d'étudiant qui apprend un métier et celle de professionnel en devenir qui le pratique déjà d'une certaine manière. Petit à petit, il doit assumer un nouveau rôle "dans un contexte connu et pourtant fort différent" (Petignat, 2009, p.53). Il est courant qu'il éprouve une perte de repères (Kaddouri,

2008), qu'il devra reconstruire à travers la relation qu'il entretiendra avec des professionnels proches qui l'accompagnent (Cochran-Smith & Lytle, 1999; de Souza Neto et al., 2013; Perez-Roux, 2007) et l'expérience d'une pratique encore peu assurée (Bossard, 2000; Perez-Roux, 2007).

Les bénéfices en termes de construction des compétences et de l'identité professionnelle ont également pour conséquences une augmentation de l'assurance des stagiaires dans le milieu professionnel, une meilleure confiance en soi, un plus grand enthousiasme dans la pratique du métier et le fait qu'ils considèrent l'enseignement comme un vrai métier dont ils commencent à comprendre, plus que découvrir, la complexité (Borges & Séguin, 2013).

Le stage est de plus l'occasion de s'initier à la culture du monde scolaire. En effet, "ce travail en équipe avec les enseignants leur permet [aux stagiaires] encore de percevoir plus clairement l'existence d'un point de vue propre à l'enseignant sur les salles de classe, les élèves et l'enseignement" (de Souza Neto et al., 2013, p.18). Ainsi, ils vont pouvoir embrasser l'entièreté du rôle d'enseignant (Boudreau, 2002) en explorant toutes les facettes de la pratique et les valeurs partagées par les enseignants (Ouellet, 2008), non seulement en classe (niveau micro) (Correa et al., 2015; Richards et al., 2013), mais aussi dans la structure scolaire dans laquelle ils sont plongés (niveau méso) (Walton & Rusznyak, 2013), en prenant aussi conscience des problèmes systémiques de l'enseignement (niveau macro) (Borges & Séguin, 2013).

Ainsi, le travail à proximité d'une communauté scolaire proche apparaît comme un vecteur de socialisation organisationnelle (de Souza Neto et al., 2013; März & Van Nieuwenhoven, 2020b). Il permet de sortir de la solitude de la classe (Gervais & Desrosiers, 2005) et d'embrasser des perspectives plus larges de la relation collaborative, pour parler d'enseignement et naviguer dans le paysage social, culturel et politique de son futur métier (März et al., 2019; Schulz, 2005). Notons que certaines recherches, notamment sur les difficultés de l'insertion professionnelle, soulignent que ces aspects méso et macro ne sont pas les plus travaillés pendant les stages et gagneraient à l'être plus (März et al., 2019; Nitonde & Paquay, 2011).

5.2.3.5 Les difficultés pour le stagiaire

Malgré tous ces bénéfices, le stage reste tout de même une épreuve difficile pour les stagiaires (Azéma, 2015; Borges, 2006; Borges & Séguin, 2013; Brau-Antony & Mieusset, 2013; Chaliès & Durand, 2000; Desbiens, Borges, et al., 2009; Desbiens et al., 2013; Desbiens, Lanoue, et al., 2009; Gagnon, 2013; Lepage & Gervais, 2013; Petignat, 2009; Vandercleyen, 2010; Walton & Rusznyak, 2013; Zeichner & Gore, 1990). Il peut être source de questionnement et d'introspection (Borges & Séguin, 2013), et générer des incertitudes, voire des angoisses (Desbiens, Borges, et al., 2009), qui peuvent mener à l'abandon du stage ou des études (Desbiens et al., 2013; Gagnon, 2013). Ces phénomènes sont souvent minimisés par les formateurs qui omettent d'en tenir compte dans l'organisation, l'accompagnement ou l'évaluation de ces moments (Petignat, 2009), car ils ont très peu de connaissances sur les difficultés rencontrées par les stagiaires (Desbiens et al., 2013).

La première catégorie de difficultés que nous relevons est liée au niveau de développement personnel du stagiaire et à ses difficultés propres (Desbiens et al., 2013). Gagnon (2013, p.125) relève à ce sujet dans la littérature “quatre catégories de facteurs permettant d’expliquer les faibles performances :

- L’histoire personnelle des stagiaires et les patrons de performances passées qui influent sur les situations éducatives rencontrées ;
- Le développement d’un sens du “soi” dans le rôle de l’enseignant ;
- La planification, la mise en oeuvre et la gestion des situations d’enseignement-apprentissage, ou l’expérience de l’enseignement proprement dite ;
- Les facteurs contextuels relatifs aux situations d’enseignement-apprentissage comme les relations avec les personnes enseignantes associées ou la connaissance de la culture scolaire.”

Si des difficultés sont ressenties dans ces catégories, qui surgissent parfois de la difficulté à gérer ses émotions (Ria & Durand, 2001; Vandercleyen et al., 2013) ou de la mésestimation de la complexité du métier (Desbiens, Borges, et al., 2009; Raymond, 2006), le stage peut alors se transformer en une épreuve d’endurance (Desbiens, Borges, et al., 2009).

La deuxième difficulté est liée aux difficultés inhérentes à l’exercice du métier lui-même (Desbiens et al., 2013; Walton & Rusznyak, 2013) et, en particulier, au choc de la rencontre avec la réalité de l’enseignement en général (Altet et al., 2013; Clift & Brady, 2005; Korthagen, 2010a). Il y a d’abord la gestion de l’intégration dans une équipe éducative avec qui il faut établir de bonnes relations (Borges & Séguin, 2013). Ensuite, il s’agit généralement de gérer l’indiscipline des élèves perturbateurs (Borges & Séguin, 2013; Desbiens et al., 2009), puis d’assumer la diversité culturelle, l’inégalité socio-économique et culturelle des élèves devant l’apprentissage et le manque de moyens (Walton & Rusznyak, 2013).

Il s’agit aussi de gérer le clivage (Gouin & Hamel, 2015; Petignat, 2009) qui existe entre les lieux de formation, avec des références à des types de savoirs différents (Beckers, 2009; Perrenoud, 2004; Serres & Moussay, 2014), qui génèrent des préoccupations et des objectifs de stage perçus différemment (Petignat, 2009), voire contradictoires, mais qu’il convient pourtant de réconcilier dans une pratique de stage encore balbutiante (Desbiens et al., 2013). Ce clivage génère, d’une part, des confusions dans les attentes, les rôles et les fonctions des différents acteurs et, d’autres part, des objectifs imprécis et des lacunes dans la planification et l’encadrement, pour un stagiaire qui ne sait parfois plus comment réconcilier ces deux mondes qu’il peine à articuler (Desbiens et al., 2009; Petignat, 2009).

5.2.3.6 Les écueils pour les formateurs

Si “l’influence formatrice des stages est largement admise”, elle n’est pas “forcément démontrée” (Petignat, 2009, p.35). Ainsi, la littérature est partagée quant aux bienfaits (supposés) des stages et il subsiste à ce sujet de nombreux points aveugles (Azéma, 2015; Daguzon, 2010; Serres & Moussay, 2014; Vivegnis, 2016). En effet, d’une part, si certaines études avancent que les stages génèrent des ruptures, des reconfigurations, des transformations, et, en définitive, du développement et de l’apprentissage (Azéma, 2015; Daguzon, 2010), généralement, “les auteurs n’abordent pas dans le détail la façon dont

s'opère la transformation des matrices" (Azéma, 2015, p.309) et ces études "ne disent rien, ni des causes de ces processus, ni des influences qui les déterminent et elles n'expliquent pas la variété de réaction des débutants" (Daguzon, 2010, p.89). D'autre part, d'autres recherches mettent en exergue le peu d'impact des stages sur les croyances, les savoirs et les pratiques (Clarke et al., 2014; Clift & Brady, 2005; Goodwin et al., 2016) ou que, si impact il y a, celui-ci diffère des objectifs prévus par les formateurs (Clift & Brady, 2005). En d'autres termes, soit il n'y a pas ou peu d'impact, et les formateurs ne le maîtrisent pas, soit il y a un impact, mais on ne sait pas comment il surgit, et on n'explique pas les effets qu'il génère et on ne comprend pas les mécanismes de transformation.

De manière générale, "les connaissances issues de la recherche en éducation restent peu utilisées par les enseignants et les formateurs" (Serres et al., 2013, p.91). Pourtant, plusieurs recherches ont produit des résultats intéressants dont la formation pourrait s'emparer pour comprendre les processus et effets des transformations potentielles en stage, qu'elles portent, comme la nôtre sur les stagiaires ou sur des enseignants entrant juste dans le métier, parfois avec très peu d'expérience (Azéma, 2015; Blondeau, Laurent, et al., 2021a; Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a, 2021b; Daguzon, 2010; Derobertmasure, 2012; Durand, 2007; Malo, 2011; Ria, 2009b, 2012; Ria et al., 2004; Ria & Chaliès, 2003; Ria & Durand, 2001; Serres, 2006; Vanderclayen, 2010; Vivegnis, 2016). Ainsi, les processus d'apprentissage commencent à être documentés et pourraient servir de base à l'élaboration de dispositifs innovants bénéfiques pour la formation, s'inspirant de situations de travail pour ramener du réel dans la formation (Flandin & Ria, 2014) et rendant aux savoirs issus de la pratique la place qui leur revient (Perrenoud et al., 2008), pour rendre la théorie moins utopique ou détachée du terrain aux yeux des futurs enseignants (Daguzon & Goigoux, 2012).

Cette défiance pour la théorie et la promotion des pratiques de classe comme meilleur référent, largement partagées par certains formateurs, entre autres de terrain (Petignat, 2009, p.35; Tardif et al., 1998), pose plusieurs problèmes. Premièrement, elle empêche les formateurs des centres de formation d'instaurer une légitimité en raison de l'écart supposé de leurs référents avec la vraie vie de classe (Petignat, 2009, p.35). D'autre part, elle tend à renforcer l'illusion que l'exercice d'heures de stage en grand nombre suffisent mécaniquement à affirmer sa pratique (Cividini & Zourhlal, 2019). Nous en avons déjà parlé. Deuxièmement, elle pourrait laisser penser que la limitation à l'accomplissement de tâches purement pratiques et à la gestion au jour le jour de la classe, sans prise de distance et analyse réflexive, suffit à construire un professionnel de l'enseignement (Boudreau, 2002; Desbiens, Borges, et al., 2009). Plus loin, cela pourrait même "lessiver la théorie" (Desbiens, Borges, et al., 2009, p.12) et renforcer la résistance à la nécessité de ce type de savoirs (Petignat, 2009).

Un autre écueil est la tendance de la formation à "travailler des thématiques, des situations, des concepts totalement étrangers, à ce moment-là, aux futurs enseignants" (Petignat, 2009, p.200). Les formateurs tentent de répondre, ou de faire trouver des réponses à des questions que les stagiaires ne se posent pas encore, dans des situations (professionnelles) qui ne sont pas perçues de la même façon par les uns et les autres (Perrenoud et al., 2008; Petignat, 2009).

Un autre problème qui menace le déroulement d'un stage qui permettrait au stagiaire de se développer professionnellement est une potentielle confusion dans la conception même du stage. Doit-il servir à l'étudiant à démontrer qu'il a acquis les compétences nécessaires ou est-ce le lieu d'apprentissage de la pratique, en ce compris le droit à l'erreur (Blondeau, Laurent, et al., 2021a) ? En ce sens, dans un contexte d'évaluation, les relations asymétriques entretenues avec les formateurs (Trevethan & Sandretto, 2017) poussent les stagiaires à adopter une posture de conformisme et de dépendance (Le & Vásquez, 2011) plutôt que d'émancipation (Vivegnis, 2016).

5.3 Une tension subsistante en formation des enseignants : entre normativité et développement

Comme souligné plus haut, le métier enseignant se caractérise par une double activité qui consiste à assurer simultanément la cohésion du groupe et la cohérence des apprentissages. L'obtention de ces deux objectifs n'est ni facile ni immédiate, elle passe par des efforts qui

sont guidés par une sorte d'intelligence des situations professionnelles qui se matérialise par des gestes du métier, dont l'efficacité dynamique s'alimente au développement d'une double mémoire : celle, personnelle et subjective, de l'expérience professionnelle et celle, collective, des milieux de travail (Saujat, 2004, p.97).

Ainsi, l'on voit se dessiner deux dimensions qui sont présentes dans la formation des futurs enseignants : une perspective normative et une perspective développementale (Blondeau, Laurent, et al., 2021a, 2021b; Daguzon, 2010; Daguzon & Goigoux, 2012; Flavier, 2021; Gaudin et al., 2014, 2018; Perrin, 2018; Saujat, 2004, p.97; Saussez & Allal, 2007).

La perspective normative se réfère à l'étude des pratiques expertes regroupées en un ensemble d'habiletés, de compétences, de schèmes d'action ou de dispositions à agir, considérées comme des bonnes pratiques, car elles sont reconnues comme efficaces par une fraction non négligeable de la population enseignante, ayant fait la preuve de leur efficacité sur les apprentissages des élèves (Daguzon, 2010; Flavier, 2021; Gaudin et al., 2014). En termes de formation, cela implique que le cursus s'organise autour de "dispositions à agir définies *a priori* (par l'institut de formation), parce que jugées pertinentes pour la pratique professionnelle" (Perrin, 2018, p.2) et que l'on vise une forme de normalisation des pratiques, orientée par l'institut de formation vers une maîtrise de gestes professionnels définis, appartenant à une forme de culture de la profession (Blondeau, Laurent, et al., 2021a). Quelques questions se posent dès lors : (1) Comment trancher les controverses sur ce qui est efficace ou non, dans quelles situations et dans quelles conditions (Saujat, 2004) ? (2) N'y a-t-il pas un risque que "les étudiants intériorisent les croyances des formateurs et les substituent aux leurs" (Saussez & Allal, 2007, p.12) ? (3) Cette transmission de gestes à reproduire suffit-elle à en assurer une application pertinente et efficace lors des stages (Blondeau, Laurent, et al., 2021a) ? (4) Poussée au plus loin, cette logique n'expose-t-elle pas au risque que "le stagiaire n'existe plus en tant que personne apprenante, mais comme un produit dont il faut rectifier les imperfections" (Saussez & Allal, 2007, p.117).

Au contraire, la perspective développementale s'intéresse au développement des capacités déjà en germe dans l'activité des stagiaires (Perrin, 2018). Dans cette optique, l'on s'intéresse au point de vue de l'acteur, à ses dilemmes, ses hésitations, ses préoccupations, ses évolutions (Blondeau, Laurent, et al., 2021a, 2021b; Daguzon & Goigoux, 2012; Flavier, 2021; Perrin, 2018) et à la "construction de connaissances à travers une réflexion consciente nécessaire à la prise de décision pendant l'action [qui] peut se poursuivre après l'action et participe à l'évolution des conceptions du novice" (Daguzon, 2010, p.52).

La réalité de la formation, comme toujours, se situe probablement entre ces deux extrêmes. Blondeau et al. (2021b) ont mis en évidence une double logique, nommée par eux descendante et ascendante, dans la formation des futurs instituteurs. La logique descendante consiste à faire prendre conscience de l'importance de certaines étapes de cours, à les rendre signifiantes *a priori* aux yeux des étudiants, à préparer ceux-ci à les gérer et à faire tester en stage, parfois non sans mal, des stratégies de gestion recommandées par l'institut. Dans la logique ascendante, c'est le stagiaire qui prend conscience de la signification d'une étape de cours par une rencontre (parfois difficile) avec celle-ci. Cette prise de conscience de l'existence de cette étape la fait apparaître comme un invariant définissable en une unité, et plus ou moins semblable à d'autres situations déjà vécues.

Durand (2008b, p.98) fait également cette distinction quand il définit apprentissage et développement :

Par apprentissage, nous entendons l'acquisition, par les individus et les collectifs qu'ils constituent, de modes d'action nouveaux pour eux, issus du patrimoine culturel (notamment professionnel) en relation ou non avec un projet intentionnel de transmission de ces modes par une instance de formation ; par développement, nous entendons la transformation du répertoire d'actions des individus et des collectifs qu'ils constituent, en relation ou non avec un projet intentionnel d'accompagnement par une instance de formation.

Dans un registre un peu différent, mais qui mêle également les deux approches, selon Daguzon et Goigoux (2012, p.27), les étudiants "attribuent d'abord un rôle prescriptif à leur formation", puis "la réussite des premières expériences pratiques et l'ajustement des conseils semblent conditionner leur développement professionnel".

En définitive, dans notre travail, qui fait la part belle à un positionnement proche de l'acteur, nous nous inscrivons dans une perspective plus développementale. Est-ce pour autant que nous balayons les aspects normatifs ? Nous allons répondre en deux temps. D'une part, nous avons, dans cette étude, pris le point de vue du chercheur et non celui du formateur. Nous nous bornons donc à documenter, analyser et comprendre l'activité du stagiaire au travail. Nous ne nous prononçons ni sur ses choix, ni sur l'efficacité de son action, ni sur la maîtrise de ses compétences. En ce sens, nous ne sommes pas normatif. Cependant, nous ne pouvons considérer que le stagiaire est exempt de tout déterminisme. Nous l'avons dit, il est porteur de croyances ou de connaissances qui le poussent à considérer ce qui est efficace ou non, ce qui est ou n'est pas une bonne pratique. Ces croyances et savoirs ont été construits, d'une part par ses expériences, mais également par la HEP qui, d'une manière ou d'une autre, est porteuse d'une culture qui norme le développement des compétences et de l'identité

professionnelle de ses étudiants. Notre point de vue, donc, dans cette étude est un positionnement développemental, en tenant compte de la manière dont les stagiaires vont s'approprier les normes et les faire résonner dans leur implémentation concrète.

5.4 Les limites des approches déficitaires et la perspective non déficitaire

Bien souvent, les cadres de formation initiale des enseignants sont construits en référence à l'enseignant expert (Azéma, 2015; Malo, 2006, 2008, 2011, 2021; Serres, 2006). Celui-ci est réputé maîtriser l'ensemble des compétences et, par comparaison, celles qui font défaut aux novices sont retranchées (Ria, 2001; Serres, 2006). La compétence des stagiaires en enseignement est ainsi définie en creux par rapport à une pratique réputée exemplaire (Malo, 2008; Saujat, 2004; Serres, 2006). Ce faisant, les lacunes sont prioritairement identifiées et le focus est mis sur les difficultés qui caractérisent le novice (Marz & Kelchtermans, 2020). Dans cette optique, la formation est construite autour de la prescription de "bonnes pratiques", repérées auprès des enseignants experts, et que le stagiaire doit acquérir et s'approprier (Feiman-Nemser, 2001; Serres, 2006).

Cependant, la question peut légitimement se poser de savoir s'il est pertinent de mesurer le développement professionnel d'un novice à l'aide d'une grille basée sur la pratique des experts (Daguzon, 2010, p.52; Malo, 2008; Ria, 2010; Serres, 2006). En effet, par la force des choses, le stagiaire, même s'il n'a pas encore appris à faire la classe, se retrouve en situation de faire la classe. Quelles sont donc les ressources qu'il mobilise pour arriver à faire quelque chose qu'il n'a pas encore appris à faire ?

La perspective non déficitaire (Malo, 2008, 2011, 2021) s'intéresse à cette question. Pour ce faire, elle n'envisage pas la formation comme la réduction d'un écart à un niveau de maîtrise attendu, mais elle se fonde sur l'analyse des logiques d'action du stagiaire, à travers ses buts, ses projets et ses décisions. Ainsi, la perspective non déficitaire postule d'une part, en référence à l'approche interactionniste stratégique de Pépin (1994), que les stagiaires possèdent des schèmes d'action et de compréhension qui lui permettent d'agir dans une classe, même s'il maîtrise peu les compétences attendues. D'autre part, elle postule également que ces schèmes se transforment au fur et à mesure qu'ils arrivent au bout de leur viabilité (Pépin, 1994), c'est-à-dire de leur efficience en situation. Par conséquent, elle postule aussi la cohérence de l'activité d'un stagiaire novice, qui réfléchit son action en fonction des ressources dont il dispose, même si cette cohérence peut paraître peu pertinente aux yeux d'un expert.

Nous l'avons déjà dit, si l'on s'intéresse à l'activité novice, l'on constate que celle-ci est faite de passages à risque (Ria, 2009a, 2009b), ou de tâtonnements (Azéma, 2019; Daguzon & Goigoux, 2012; Serres, 2006)) et d'îlots de stabilité opératoire (Ria & Saujat, 2010) qu'il négocie en mobilisant une pluralité de ressources intermédiaires (Durand, 2009a; Perez-Roux & Lanéelle, 2016; Saujat, 2004, p.97). L'on voit ainsi fleurir des arrangements astucieux et des compromis provisoires (Ria, 2012) qui sont des composantes typiques du genre débutant

(Clot et al., 2000; Saujat, 2004) et qui vont se transformer au gré des expériences (Malo, 2011; Serres, 2006).

Étudier comment ces transformations surgissent revient à comprendre le monde propre construit par le stagiaire (Durand, 2006; Lorino, 2018) à travers sa lecture et sa compréhension du réel et permet de mieux l'accompagner en mettant en évidence et en respectant ses talents, son rythme de développement, ses déjà-là, ses atouts, le sens qu'il perçoit ou construit et ses compétences (Colognesi et al., 2021).

6 Conclusion du chapitre dédié aux clarifications conceptuelles

Dans ce chapitre, nous avons commencé par caractériser l'activité enseignante comme en tension entre les définitions de métier et de profession, à cause des parts paradoxales d'autonomie et de contraintes dont l'enseignant dispose dans son métier. Nous avons également abordé comment, sous une apparente uniformité, l'enseignement est soumis à des contraintes de niveaux variés, qui génèrent des tensions à résoudre dans la pratique de terrain. Nous avons aussi souligné que la société est en mutation et que ces mutations influent sur l'école, qui se transforme sous la pression de la société, mais aussi sous l'impulsion de réformes qui la poussent à s'adapter aux transformations sociétales.

Dans un second temps, nous avons défini la compétence à faire la classe comme la capacité à assurer simultanément la cohésion du groupe et la cohérence des apprentissages dans un environnement dynamique et complexe, sous pression temporelle, avec des préoccupations typiques en fonction de l'expertise de l'enseignant. Nous avons noté que cette pression pouvait être réduite par la planification, mais que cette planification restait incertaine et soumise aux aléas des situations de classe.

Pour expliquer la gestion d'activités et de ses potentiels aléas, nous avons alors abordé des modèles de conceptualisation de l'activité enseignante sous la forme de gestes professionnels. Nous avons souligné que ceux-ci possèdent une dimension figée, dans une matrice générique, et une dimension souple, dans les déclinaisons adaptatives de cette matrice aux situations singulières.

Il nous a aussi importé de définir comment les étudiants s'approprient ces matrices et arrivent à les décliner avec l'intelligence de la situation. Pour ce faire, nous avons interrogé les évolutions historiques de la formation des enseignants, pour passer du modèle de l'enseignant idéal, vers un modèle interactionniste subjectif, qui fait la part belle à la construction de sens d'un acteur en interaction avec une situation singulière. Nous considérons que cette interactivité subjective est cohérente avec la perspective non déficitaire et l'approche activité que nous mobilisons dans notre recherche.

Nous nous sommes alors intéressés aux notions de professionnalisation, d'alternance et de stage, qui sont étroitement liées dans la littérature. Après avoir défini la question de la professionnalisation comme l'acquisition progressive de compétences professionnelles et d'une identité professionnelle forte, nous avons exploré les différentes formes d'alternances.

Celles-ci ont pour point commun de définir différents niveaux d'intégrations entre l'institut de formation et le lieu de stage. À cette occasion, nous avons questionné la notion de stage, en considérant les conditions de sa réalisation, les acteurs impliqués, les difficultés reconnues pour les étudiants et les écueils dont doivent se méfier les formateurs.

Finalement, nous avons discuté des tensions existantes entre normalisation et développement dans la conception de la formation initiale des enseignants, avant d'aborder les limites des approches déficitaires.

Nous retenons principalement de ces considérations conceptuelles que faire la classe est une activité difficile, en proie à de nombreuses tensions qui échappent pour certaines à l'acteur, mais dont il subit les conséquences. Ces tensions pèsent sur son activité et la rendent plus incertaine encore qu'elle ne l'est de manière inhérente, à cause de la multiplicité des facteurs qui sont à prendre en compte et qui surgissent simultanément, ou presque, empêchant l'enseignant de prendre de la distance pour évaluer ses décisions. Dans ces contextes, les matrices de gestes professionnels nous semblent de bons modèles pour expliquer l'activité enseignante en fonction de la singularité des situations. L'apprentissage et le développement de ces gestes nous paraissent important à définir aussi.

Si les modélisations de développement professionnel nous paraissent des outils intéressants, nous questionnons ce qui se trouve en amont des premières étapes et qui est au cœur de notre recherche : les apprentissages en stage qui ne semblent pas encore avoir été explorés dans cette optique. Dès lors, nous pensons pertinent de nous intéresser à la formation initiale, notamment à travers les courants qui l'ont traversée. Nous adhérons aux courants interactionnistes subjectivistes pour le souci qu'ils ont de la prise en compte de la relation de l'apprenant à la situation d'exercice du métier. Dès lors, le développement de compétences professionnelles, en alternance avec les apports des HEP, peut se réaliser en stage, dans des moments dédiés et fructueux, pour peu qu'ils soient relativement sécurisés et accompagnés.

Chapitre 4

L'analyse de l'activité et le cadre sémiologique du cours d'action

L'analyse de l'activité et le cadre sémiologique du cours d'action

Dans ce chapitre, nous définissons le cadre théorique qui va fonder et supporter notre recherche. Nos questions de recherche portant sur les apprentissages des étudiants en stages, apprentissages qui mêlent théorie et pratique dans une alternance intégrative, et qui, *de facto*, se basent sur les expériences qu'ils vivent et construisent, nous nous sommes intéressés aux théories qui ont pour objectif d'expliquer en quoi et comment la praxis (Hoffman-Kipp et al., 2003)¹⁵ se transforme en expérience et en quoi et comment l'expérience se transforme en compétences (Paul, 2022).

Nous proposons donc ici un tour d'horizon chronologique et thématique de ces théories. Nous commençons par des chercheurs qui, parmi les premiers, se sont intéressés aux théories de l'apprentissage liées à l'expérience, qui s'intéressent aux réflexions cognitives sur la situation vécue. Nous poursuivons en nous intéressant aux théories situées de l'apprentissage qui mettent le focus sur le lien entretenu par l'acteur avec la situation dans laquelle il est plongé. Nous faisons ensuite un tour d'horizon de la psychologie du travail et de l'ergonomie, qui s'intéressent aux transformations issues de la relation entre l'acteur et la situation, avant de nous intéresser aux théories de l'activité, qui découlent de la psychologie du travail. En particulier, nous convoquons le cadre sémiologique du cours d'action pour l'intérêt qu'il porte à la compréhension intrinsèque de la situation, tout en limitant les interventions qui pourraient interférer avec le développement naturel de l'acteur au travail (Theureau, 1992a, 2004b, 2006). Ainsi, le cadre sémiologique du cours d'action propose des outils théoriques et pratiques (Viau-Guay, 2010) qui permettent d'investiguer l'activité en général et, en ce qui concerne notre recherche, celle des ESFI.

1 Des théories de l'apprentissage liées à l'expérience

Ce point se focalise sur les théories de l'apprentissage liées à l'expérience. Nous aborderons successivement Dewey, Schön et Kolb pour les contributions majeures qu'ils ont fournies à ce pan de la recherche, en nous focalisant sur les éléments que nous jugeons pertinents dans le cadre de cette recherche. Nous n'avons pas l'ambition ici de faire une présentation exhaustive de ces auteurs, mais d'en dégager les lignes de force qui nous serviront à comprendre l'émergence de notre cadre théorique et à le resituer dans l'évolution des cadres théoriques qui s'intéressent à la construction de savoirs dans une approche activité.

¹⁵ “We define praxis as the dialectical union of reflection and action; praxis is at the heart of human nature since human “activity consists of action and reflection: it is praxis; it is transformation of the world. And as praxis it requires theory to illuminate it” (Freire 1972, p.96)” (Hoffman-Kipp et al., 2003, p.249)

1.1 Learning by doing

Pour Dewey, l'expérience est centrale dans le processus de construction des connaissances. Il définit l'expérience comme une action qui surgit dans un environnement, en réfutant le dualisme qui émerge entre les actions d'une personne et la manière dont la personne pense à ses actions (Glassman, 2001). Dans cette conception, l'expérience est le résultat des interactions entre une personne et des objets ou d'autres personnes, dans une forme de transaction qui transforme à la fois le sujet et l'environnement (Dewey, 1993). Selon Dewey, il existe deux types d'expérience : les expériences primaires, qui surgissent dans la vie de tous les jours, et les expériences secondaires, qui nécessitent une action réflexive (Glassman, 2001), quand le flux de l'expérience est interrompu par des dilemmes difficiles à résoudre par le recours à des routines (Saussez & Allal, 2007). On dit alors que la situation est indéterminée (Dewey, 1993).

Plus précisément, une situation est considérée comme indéterminée si elle présente :

- “un caractère confus, c'est-à-dire que le dénouement de la situation est imprévisible ;
- un caractère obscur, c'est-à-dire que le déroulement des situations entraîne des conséquences qu'on ne peut pas distinguer clairement (enchaînement des actions/réactions) ;
- un caractère contradictoire, c'est-à-dire que la situation tend à générer des réactions discordantes” (Saussez & Allal, 2007, p.110).

C'est cette dernière catégorie qui permet à Dewey d'étudier comment l'apprentissage transforme les impulsions, les sentiments et les désirs ressentis dans une expérience en une action d'un ordre supérieur, dans un processus dialectique qui intègre expérience et concept dans une opération intellectuelle complexe (Kolb, 1984). Il nomme ce processus l'enquête (Dewey, 1993).

L'enquête est définie comme “la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié” (Dewey, 1933, p.165, cité par Saussez & Allal, 2007, p.108). En d'autres termes, il s'agit du “processus de transformation d'une situation indéterminée (confuse, obscure et contradictoire) en une situation problématique (ce qui pose problème est identifié), puis en une situation nouvellement déterminée (ou, pourrait-on dire dans un autre lexique, viable)” (Muller & Lussi Borer, 2016, p.3). Ce processus fait émerger les potentialités de développement présentes dans la situation (Muller & Lussi Borer, 2016) par la réélaboration conceptuelle de celle-ci (Saussez & Ewen, 2006). Cette enquête peut devenir collaborative dès que plusieurs individus singuliers ou collectifs s'attachent à la résoudre (Muller & Lussi Borer, 2016).

Concrètement, cette enquête est menée en plusieurs phases (Boucenna, 2014) :

- (1) Origine de l'enquête qui s'inscrit dans la reconnaissance d'une situation indéterminée génératrice d'un questionnement ;
- (2) L'institution d'un problème : la situation indéterminée est érigée en problème lorsqu'elle est soumise à l'enquête ;

- (3) La détermination de la solution du problème qui correspond à l'organisation des faits et des concepts et de l'expérience dans l'observation ;
- (4) Le raisonnement : "la mise en relation des systèmes de signification qui produisent des séries de significations intermédiaires jusqu'à l'obtention d'une signification qui convient plus précisément que la première qui n'a pas été acceptée immédiatement" (Boucenna, 2014, p.301) ;
- (5) L'établissement de la preuve : les solutions envisagées sont mises à l'épreuve ;
- (6) Le jugement : la clôture satisfaisante de l'enquête par les actions que posent le sujet et qui modifient la situation de manière satisfaisante pour lui.

Le principal problème de l'éducation (et notamment des enseignants, dans le cas qui nous occupe) est de proposer des occasions de postposer l'action immédiate après l'intervention de l'observation et du jugement (Dewey, 1993). La pression temporelle dont nous avons déjà parlé n'aide pas à la prise de distance dans la résolution immédiate de problèmes.

1.2 Le praticien réflexif

Le praticien réflexif est un concept développé par Schön (1983). Celui-ci est reconnu comme un auteur majeur qui a "très largement infléchi la politique de la formation des enseignants" (Azéma, 2015, p.327), au point que certains disent qu'il y a un avant et un après Schön (Correa Molina & Thomas, 2013; Schneuwly, 2012; Tardif et al., 2012), pour le virage réflexif qu'il a suscité en éducation (Tardif et al., 2012). Celui-ci peut se résumer en trois percées (Correa Molina & Thomas, 2013, p.2) :

Une première de nature critique, car ces travaux remettent en question la vision instrumentale de la formation professionnelle à l'époque; une deuxième de nature heuristique-méthodologique, car les études de cas utilisés par Schön montrent le caractère idiosyncrasique de l'activité professionnelle; finalement, une troisième percée de nature scientifique, car celle-ci met en relief l'intelligibilité professionnelle et donc sa dimension cognitive.

Dans son ouvrage "The reflexive practitioner : how professionals think in action"¹⁶, Schön livre "un texte militant contre la définition des professions par la technologie rationnelle et contre l'application mécanique de cette technologie qu'il décèle dans toute une série de professions libérales" (Schneuwly, 2012, p.79) et s'inscrit dans la pensée de Dewey (Kolb, 1984; Saussez & Allal, 2007; Schneuwly, 2012) en posant la pratique même du métier comme source de savoir (Malo, 2011). Il y affirme que le praticien apprend son métier par une réflexion dans et sur l'action¹⁷. Schön réfute une séparation entre la réflexion et l'action parce que le praticien pense son métier en même temps qu'il le vit et, ce faisant, il "devient" un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablie, mais il établit une nouvelle théorie du cas particulier" (Schön, 1994, p.97). En ce sens, il définit et expérimente une structure de son métier en même temps qu'il la pense et qu'il la vit.

¹⁶ Traduit en français par "Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel" (Schön, 1994).

¹⁷ Notons cependant, qu'au cours des années, la réflexion sur l'action a pris le dessus en formation et que la réflexion dans l'action a été partiellement "oubliée en chemin" (Azéma, 2015, p.327)

Pour aborder les situations de travail, Schön postule, chez le praticien, l'existence d'un répertoire, basé sur les expériences passées, plus ou moins proches de la pratique réalisée, et qui permet de comprendre les expériences présentes, y compris les situations problématiques (Malo, 2011; Saussez & Allal, 2007). Ce répertoire est constitué d'un ensemble d'exemples, de représentations, de compréhensions et d'actions (Schön, 1994). Il se construit ou se transforme sur la base de la réflexion dans et sur l'action et donne sens aux situations rencontrées (Malo, 2011; Saussez & Allal, 2007). Dans le cours de l'action, il y a une interinfluence du répertoire et de la situation : le répertoire est mobilisé pour lire, interpréter et intervenir sur la situation et la situation, elle, en fonction des effets obtenus, transforme le répertoire (Malo, 2008).

Dès lors, Schön "introduit une question formulée par Dewey dans le champ des apprentissages scolaires : comment s'établissent, au sein d'une nouvelle expérience, les rapports entre le répertoire des expériences passées et la situation d'action présente ?" (Saussez & Allal, 2007, p.108), si l'on considère que la résolution d'un problème ne réside pas dans l'application mécaniste d'un savoir théorique (Schön, 1983). Bien souvent, la pratique demeure implicite et les praticiens en savent souvent plus que ce qu'ils n'arrivent généralement à en dire (Schön, 1983). Pour prendre conscience de ces processus, Schön propose d'introduire une "épistémologie de la pratique professionnelle" (Schön, 1994, p.18), basée sur l'observation attentive du comportement réel des praticiens. De cette manière, il est possible de construire une abstraction réfléchissante qui tire une réflexion de l'action, qui dépasse le matériel et s'inscrit sur le plan abstrait de la connaissance pratique (Schön, 1983).

Ce processus "prend la forme d'une conversation réflexive, d'un dialogue avec la situation où le langage joue un rôle clé pour accéder au répertoire d'expériences et dégager de nouveaux modes de structuration de la situation" (Saussez & Allal, 2007, p.108). Généralement, il surgit de manière privilégiée pour résoudre des situations problématiques, qui interrompent le flux de la routine. Cette conversation permet de dégager du sens à partir d'une situation intrigante, incertaine, instable, singulière, dérangement, versatile, qui échappe à l'ordinaire ou impose un dilemme de valeurs (Schön, 1983). Cependant, "en même temps qu'il s'efforce d'en tirer un certain sens, il réfléchit aussi sur les évidences implicites dans ces actions, évidences qu'il se remémore, qu'il critique et incorpore dans ses actions ultérieures" (Schön, 1994, p.77). En ce sens, le processus réflexif peut servir chez certains praticiens de "correction à l'excès de savoir" (Schön, 1994, p.89), en interrogeant les routines qui les rendent inattentifs à certains phénomènes, et empêchent ainsi les occasions de remise en question (Schön, 1983).

Le processus peut être décomposé en quatre opérations qui structurent la dynamique de réflexion (Saussez & Allal, 2007) :

- Identifier le problème : la réflexion commence avec l'intuition d'un problème qui est repéré dans le cours de l'action comme dérangement. En ce sens, le premier problème est d'identifier le problème dans un environnement synchrétique non découpé en problèmes évidents (Durand, 1996) ;
- Poser le problème : il s'agit de donner une forme au problème, de lui imposer un cadre qui le délimite. "Les problèmes n'arrivent pas tout déterminés dans les mains du

praticien. Ils doivent être construits à partir de matériaux de situations problématiques qui, elles, sont intrigantes, embarrassantes et incertaines” (Schön, 1994, p.65). Un travail est nécessaire pour choisir les éléments à retenir pour “dégager le sens d’une situation qui, au départ, n’en a justement aucun” (Schön, 1994, p.65) ;

- Restructurer le problème et établir une réponse possible : “il s’agit d’interpréter le problème en fonction d’autres expériences ou connaissances et se représenter le modèle d’action face au problème” (Saussez & Allal, 2007, p.109) ;
- Expérimenter et valider la solution : “c’est-à-dire mettre en œuvre un modèle d’action et contrôler ses effets ; il s’agit de savoir comment décider si la situation est devenue satisfaisante, ainsi que si la façon d’agir produit bien les résultats escomptés” (Saussez & Allal, 2007, p.109).

En définitive, cette conversation réflexive, qu’elle ait lieu pendant ou après la pratique, permet au praticien d’accéder à des répertoires (parfois implicites) et à les modifier pour dégager de nouvelles manières de percevoir, de penser et d’agir sur les situations. Il “décèle les facteurs essentiels sur lesquels agir et prélève dans l’immense complexité du réel les indices qui lui permettent de définir l’efficacité de la structuration du problème, soit sous forme d’hypothèse, soit sous forme d’action dans le réel” (Schneuwly, 2012, p.79). En appliquant le schéma de sa réflexion à la situation, il la transforme et se transforme en même temps.

1.3 L’apprentissage expérientiel

Kolb (1984) développe un modèle qui explique les apprentissages issus de l’expérience, ou, comme il les appelle, les apprentissages expérientiels. Comme Schön, il s’écarte d’une vision exclusivement technologique et/ou rationnelle pour expliquer les apprentissages qui surgissent dans le cours de l’expérience d’un acteur et considère l’expérience vécue comme la source de l’apprentissage (Kolb, 1984). En ce sens, il s’écarte des visions rationalistes ou cognitivistes, qui mettent l’emphase sur l’acquisition et la manipulation de symboles abstraits, et du behaviorisme qui “réfute le rôle de la conscience et de l’expérience subjective dans les processus d’apprentissage¹⁸” (Kolb, 1984, p.20).

Dans son ouvrage, Kolb expose les caractéristiques que revêt selon lui l’apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) :

- L’apprentissage est conçu comme un processus et non en termes de résultats : Les idées ne sont pas des éléments de pensées immuables et fixées, mais sont façonnées et refaçonnées par l’expérience ;
- L’apprentissage est un processus fondé sur l’expérience : La connaissance dérive et est mise à l’épreuve continuellement par l’expérience de l’apprenant. Chacun entre dans les situations d’apprentissage avec plus ou moins de préconceptions au sujet de celles-ci, avec différents niveaux d’exactitude et/ou d’erreurs. En tant qu’enseignant ou formateur, notre rôle n’est pas uniquement d’implanter de nouvelles idées ou de nouveaux savoirs, mais aussi de modifier, de faire évoluer les anciennes.

¹⁸ Traduction personnelle.

- Le processus d'apprentissage nécessite une résolution de conflits : En se revendiquant de Lewin, Dewey et Piaget, Kolb inscrit l'apprentissage au cœur de différentes tensions. La première, à la suite de Lewin, réside dans la double tension entre l'expérience concrète et l'abstraction, d'une part, et entre l'observation et l'action, d'autre part. La deuxième, en référence à Dewey, s'installe dans le conflit entre l'impulsion, qui donne l'envie d'agir, et la raison, qui donne au désir sa direction. La troisième tension, elle, à la suite de Piaget, se situe dans la tension entre l'accommodation d'idées au monde externe et l'assimilation de l'expérience dans des structures conceptuelles existantes.
- L'apprentissage est un processus holistique d'adaptation au monde.
- L'apprentissage nécessite des transactions entre la personne et son environnement : En lien avec Dewey, la relation entre l'acteur et l'environnement est symbolisée par les deux significations du mot expérience. En anglais, ce mot peut être traduit de deux manières : *experimenting* -faire une expérience- et *experiencing* -vivre une expérience. En d'autres termes, les deux aspects sont nécessaires ; vivre l'expérience en lien avec le monde et en retirer les fruits.
- L'apprentissage est un processus de création de connaissances qui prend en compte l'expérience, les préconceptions existantes avant celle-ci et la transformation de celles-ci sous l'effet de l'expérience vécue.

La représentation la plus connue de la théorie de l'apprentissage expérientiel est celle en cycle que nous reproduisons ci-dessous avec des clés de lecture

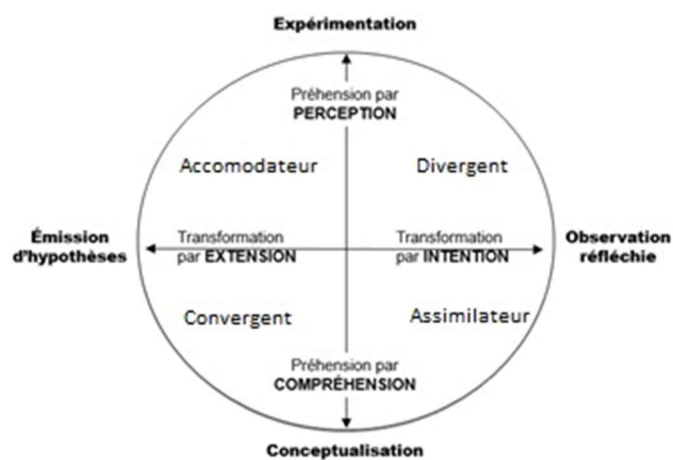


Figure 1. Modèle de l'apprentissage expérientiel et des styles d'apprentissage (Kolb, 1984)

Ce schéma est construit sur la base de deux axes. Le premier de ces axes est l'axe vertical de la préhension, qui représente la manière dont l'acteur s'empare de son expérience et la comprend. Il représente une tension entre, au haut, l'appréhension, c'est-à-dire, la rencontre matérielle et physique avec la situation et, en bas, la compréhension, c'est-à-dire, une saisie cognitive des informations. Le second axe est l'axe de la transformation des expériences

saisies en une représentation qui découle des réflexions sur les préhensions. Il représente la tension entre une transformation via intention, c'est-à-dire orientée vers les réflexions intérieures, et une transformation via extension, c'est-à-dire orientée vers le monde extérieur (Kolb, 1984).

Ces deux axes définissent les quatre phases du cycle d'apprentissage de Kolb (1984) :

- (1) Expérimentation concrète : étape de l'expérience vécue, de la rencontre avec la réalité d'une situation ;
- (2) Observation réfléchie : prise de recul et analyse de l'expérience vécue, lien avec les connaissances et tri des informations perçues ;
- (3) Conceptualisation abstraite : construction de concept, réunion des caractéristiques observées dans un concept qui les regroupe, à mettre en lien avec les concepts déjà acquis ;
- (4) Expérimentation active : émission d'hypothèses et test de celles-ci dans une nouvelle expérimentation concrète.

Les quatre phases définissent quatre quadrants dans lesquels Kolb (1984) identifie quatre types d'apprentissage :

- (1) Divergent : apprend par l'expérience et la réflexion sur celle-ci ;
- (2) Assimilateur : apprend par l'observation et la conceptualisation à partir des observations ;
- (3) Convergent : apprend par application de la théorie à la pratique ;
- (4) Accommodateur : apprend par essais et erreurs.

Pour être tout à fait précis, Kolb envisage moins son modèle comme un cycle que comme une boucle qui devrait s'insérer dans le flux de l'expérience. Cette opération est cependant difficile en raison de la pression temporelle des activités, qui empêche l'acteur de prendre le temps de prendre du recul sur la situation qu'il est en train de vivre (Kolb, 1984)

En définitive, ces modèles nous semblent intéressants dans le cadre de ce travail pour l'attachement qu'ils ont avec l'expérience et les apprentissages qui en découlent. Ils envisagent l'apprentissage comme un processus holistique et réfutent la séparation entre action et réflexion, entre expérience et construction de connaissance. Ils s'orientent vers un processus interactif de transactions entre un individu et son environnement, avec une double influence de l'un sur l'autre, qui génère des transformations. En ce sens, la construction de savoirs est envisagée comme une remise en question et une transformation des déjà-là, ou répertoires comme les appelle Schön (1983).

Dewey et Schön, surtout, mettent l'accent sur l'écart entre l'expérience courante, qui génère un flux discontinu d'activité sous contrôle, et l'incident, l'indéterminé, l'inattendu, qui génère une réflexion, une enquête, une conversation qui, menée à son terme, sera doublement profitable : la situation va recouvrer son caractère stable et connu et l'acteur va enrichir son expérience acquise par sublimation de son expérience vécue. L'intérêt du modèle de Kolb, à la suite des deux premiers, est de mieux définir les relations qui existent entre la préhension de l'expérience, qu'elle soit physique et sensorielle ou intellectuelle et cognitive, et la transformation de cette expérience vers l'acteur ou la situation.

Dans le point suivant, nous poursuivons notre parcours en explorant plus en détail des auteurs qui investiguent la question des théories situées des apprentissages. Au-delà de la centration de l'expérience dans l'apprentissage, les théories situées insistent sur les interactions avec le milieu dans la construction de cette expérience.

2 Des théories situées de l'apprentissage

Dans ce point, nous traitons des théories situées de l'apprentissage, c'est-à-dire celles qui considèrent, entre autres :

Une convergence holistique de l'activité qui énonce une indissociabilité de l'action et de la cognition [...], de l'action et de la perception [...], ainsi que l'idée selon laquelle la compréhension des phénomènes de cognition nécessite la prise en compte des composantes émotionnelles (Barbier & Durand, 2003, p.103),

et qui envisagent :

Une conception incarnée de l'activité qui met au premier plan les dimensions d'être corporel à la situation [...], le développement de catégories de pensée fondées dans des actions pratiques [...], le poids des contextes physiques dans l'organisation et la signification de l'action [...] et les dimensions physiques ou corporelles de l'appréhension du monde selon des matrices intrinsèques reliées aux actes pratiques et à la motricité [...] (Barbier & Durand, 2003, p.103).

En particulier, nous abordons les cadres de l'action située (Suchman, 1987) et de la cognition située (Lave, 1988), même si, à l'instar de Gal-Petitfaux et Durand (2001) et de Theureau (2004b), nous n'établissons pas de distinction entre ces notions, en raison du fait que ces deux courants défendent "l'idée d'une pragmatique de l'action et de la cognition [qui] se définissent mutuellement l'une l'autre, par couplage" (Gal-Petitfaux & Durand, 2001, p.100). Par ailleurs, si nous sommes conscient qu'il ne constitue pas exactement une théorie de l'apprentissage, mais est plutôt issu de la biologie, nous abordons ici également le cadre de l'énaction (Varela, 1989) pour son souci de considérer la cognition comme l'émergence d'un monde, c'est-à-dire "une émergence singulière du fait de son couplage sensori-moteur signifiant à l'environnement, couplage contextuel intégrant les dimensions historique, socioculturelle, corporelle, émotionnelle, langagière" (Azéma, 2015, p.56).

Loin d'une présentation exhaustive, nous nous attardons, comme dans le point précédent, sur les traits saillants qui aident à comprendre comment et en quoi le cadre théorique que nous avons choisi s'inscrit dans une évolution des théories qui donnent une place prépondérante à la relation de l'acteur et de la situation dans la construction des savoirs, et qui soutiennent que l'activité cognitive doit être étudiée en situation (Durand, 1996; Gal-Petitfaux & Durand, 2001; Lave, 1988; Suchman, 1987; Theureau, 2004b, 2006; Varela, 1989). Ainsi, nous plaçons déjà les balises qui permettent de comprendre le choix de l'analyse du travail, et, en particulier, du cadre sémiologique du cours d'action, comme cadre théorique de référence pour notre recherche.

Dans les cadres des théories situées de l'apprentissage, l'action est envisagée comme "une intervention dans le but de modifier un état de choses" (Gal-Petitfaux & Durand, 2001, p.1).

Il s'agit d'initier, d'arrêter ou de prévenir la transformation d'une situation. En ce sens, l'action s'inscrit dans un contexte singulier, qui peut être envisagé à différentes échelles (Durand et al., 2003), et en porte l'empreinte. En effet, l'action doit être adaptée par l'acteur à la situation, et la situation sera transformée sous le coup de l'action. Dès lors, l'on parlera de co-détermination de l'action et de la situation qui se définissent l'une l'autre dans un processus circulaire (Gal-Petitfaux & Durand, 2001). Le corollaire de ce lien entre action et situation est que la connaissance, en ce sens qu'elle guide l'action et qu'elle est construite par elle, ne peut revendiquer l'universalité ou l'invariance. Elle est par conséquent liée au contexte et ne peut donc être expliquée sans se référer à ce dernier, puisqu'elle sera porteuse de ses normes, procédures, valeurs, habitudes et manières de faire, sentir et penser (Durand et al., 2003). La conception de l'apprentissage qui découle de cette manière d'envisager la co-influence de l'action et de la situation est que l'apprentissage résulte de l'activité du praticien, de son point de vue (Brown et al., 1989).

Un autre postulat de ces théories est que la situation n'est pas un donné, elle n'a pas de définition naturaliste positive. Elle résulte d'un construit personnel de l'acteur et n'a pas d'existence hors de son action (Brown et al., 1989; Durand, 1996; Durand et al., 2003; Gal-Petitfaux & Durand, 2001; Lave, 1988; Varela, 1989). Le contexte peut dès lors être envisagé de deux manières : l'Arena et le Setting (Lave, 1988).

Arena fait référence à la dimension objective du contexte, c'est-à-dire à ses contraintes ; Setting fait référence à la dimension subjective du contexte, c'est-à-dire à la situation vécue par l'acteur et construite par son activité. Engagés dans le même Arena, deux acteurs construisent des Settings différents (Astier et al., 2003, p.119).

Suchman (1987) et Lave (1988) ont nourri ces réflexions chacune à leur manière. Suchman a étudié les interactions qui surviennent entre un opérateur et une machine à photocopier. L'opérateur doit suivre les consignes de la machine qui est équipée d'un système expert d'aide et doit accomplir une tâche en étant guidé. Cette étude met en évidence l'inefficacité de l'application mécanique des procédures proposées (Yvon & Saussez, 2010) et l'obligation pour l'acteur de réinterpréter la situation (Theureau, 2004b). Elle remet donc en cause la question du plan, inscrit profondément dans la perspective cognitiviste de l'activité, parce qu'"il ne propose pas une modélisation adéquate de la pensée humaine en situation" (Yvon & Saussez, 2010, p.109). Elle propose dès lors l'acceptation du plan comme une ressource supplémentaire pour faire face à une situation, et non comme un programme à exécuter. Il ne s'agit pas d'affirmer qu'un plan est inutile à toute situation, mais de reconnaître que l'homme est incapable d'une telle puissance anticipatrice dans des situations réelles, complexes et indéterminées (Durand, 1996). Par conséquent, Suchman considère que "l'action émerge des interactions en situations" et "elle prend ses distances avec une conception abstraite et désincarnée de la situation" (Azéma, 2015, p.57).

Lave, quant à elle, va plus loin que Suchman (Theureau, 2004b). Elle étudie les compétences en arithmétiques de sujets, en comparant leur mobilisation dans des situations de la vie courante (cuisine, supermarché, budget familial) et dans des situations de type scolaire (Lave, 1988). Il apparaît que, si les gens ont peu de difficulté dans les supermarchés,

les résultats sont moins bons dans le cadre des tâches de même nature, mais de type scolaire, hors contexte. Elle met ainsi en évidence que :

Les compétences qu'engage la résolution de problèmes arithmétiques sont incorporées comme éléments d'un sens pratique mathématique qui produit des conduites différentes selon l'environnement, en particulier l'activité cognitive est toujours ajustée à une situation, ancrée dans le corps, encastrée dans le flux temporel et spatial de l'action, et s'appuie sur des indices, des manipulations qui sont dans l'environnement, lequel participe à ce titre à la mobilisation du raisonnement (Theureau, 2004b, p.170).

L'apport de Varela (1989) est à la fois différent et complémentaire. Il nous intéresse dans le cadre de notre recherche pour les questions de d'énaction et d'autopoïèse. L'énaction envisage la cognition comme une activité dans laquelle :

Les facultés cognitives sont inextricablement liées à l'historique de ce qui est vécu, de la même manière qu'un sentier au préalable inexistant apparaît en marchant. L'image de la cognition qui s'ensuit n'est pas la résolution de problème au moyen de représentation, mais plutôt le faire-émerger créateur d'un monde, avec la seule condition d'être opérationnel : elle doit assurer la pérennité du système en jeu (Varela, 1996, p.111-112).

Ainsi, la représentation de la cognition reposant sur un monde extérieur prédéterminé est contestée, au profit de la représentation sous la forme d'une action productive qui est "l'historique du couplage structurel qui énonce (fait émerger) un monde" (Varela, 1996, p.112) et qui fonctionne "par l'entremise d'un réseau d'éléments interconnectés, capable de subir des changements structuraux au cours d'un historique non interrompu" (Varela, 1996, p.112).

Au sujet de ces changements structuraux, Varela parle d'autopoïèse, c'est-à-dire, "de la capacité des systèmes vivants à engendrer et spécifier leur organisation dans leur rapport avec l'environnement, par un processus incessant de remplacement de leurs composants résultant de leur propre pulsation de vie" (Durand, 2008b, p.3). En ce sens, un système réagit aux perturbations de l'environnement, dans son couplage structurel avec le monde, pas préalablement à son activité, mais concomitamment à celle-ci (Varela, 1989). Dès lors, "la construction des structures cognitives et de la connaissance est le résultat de son couplage sensori-moteur à son environnement" (Azéma, 2015, p.123).

En définitive, nous retenons surtout de ces théories situées de l'apprentissage que l'action et la situation sont inextricablement liées et que l'acteur, loin d'agir dans une situation prédéterminée et prescriptive, fait émerger un monde propre de significations, dans un couplage structurel de co-influences et de co-transformations, inscrit dans une histoire, qui le fait évoluer, se transformer, pour répondre aux perturbations qui "proviennent de deux sources différentes : l'environnement lui-même comme source indépendante du système; le système lui-même comme source de manifestations destinées à compenser ces perturbations indépendantes" (Astier et al., 2003, p.120). Dans le cadre qui nous intéresse, celui des stages en enseignement, cette prise en compte interactionniste de la situation nous importe particulièrement en ce sens que le stagiaire, bien qu'il ait préparé sa leçon, la découvre, et découvre en même temps son futur environnement de travail, en même temps qu'il "vit" la

classe et apprend à la faire. C'est pour cette raison que, dans le point suivant, nous nous intéressons aux théories ergonomiques, dont l'évolution historique a glissé vers une prise en compte de la relation entre l'acteur et son milieu. En particulier, c'est le point de vue subjectif de l'acteur plongé dans une situation de travail que nous allons mobiliser pour répondre à nos questions de recherche.

3 De l'analyse ergonomique du travail à l'analyse de l'activité

Malgré les diverses tentatives pour percer ses mystères, encore aujourd'hui, le travail reste une énigme, sans doute parce qu'il se transforme sans cesse pour répondre aux exigences d'une société elle-même en évolution (Durand, 2009a). Ainsi, le travail se révèle de plus en plus complexe et opaque pour plusieurs raisons. La première est qu'il est de plus en plus abstrait. "Il implique des raisonnements subtils, des connaissances vastes et approfondies et suppose des capacités de problématisation, de résolution de problème et d'initiative" (Durand, 2009a, p.829). La deuxième est qu'il est de plus en plus collectif. En effet, étant de plus en plus complexe, il nécessite l'accentuation du caractère collectif des procédures et instaure *de facto* une relation de co-dépendance qui nécessite une coordination accrue, avec un souci des autres opérateurs. Donc, "la composante coopérative ou collective au travail est devenue une sorte de travail qui s'ajoute au travail" (Durand, 2009, p.829). Finalement, le travail est de plus en plus discrétionnaire, c'est-à-dire qu'il est "défini en termes de missions spécifiant des objectifs, mais pas les moyens de les atteindre, ce qui confère aux opérateurs la responsabilité de concevoir eux-mêmes la façon de les réaliser" (Durand, 2009, p.829).

Organiser le travail, et former efficacement au travail, nécessite de ce fait de comprendre sa complexité (Caroly, 2010; Durand, 2009; Saujat, 2004; Van der Maren & Yvon, 2009). De ce fait, l'étude minutieuse des opérations de travail est devenue un enjeu économique et social dès la révolution industrielle, et a donné naissance à différents courants de ce qui deviendra, entre autres, l'ergonomie et, en particulier dans le cadre de notre recherche, l'ergonomie de langue française (Caroly, 2010). Dans cette partie, nous positionnons brièvement celle-ci dans les courants historiques qui lui ont donné naissance. Nous la définissons ensuite pour comprendre en quoi l'analyse de l'activité a développé en son sein une place majeure et en quoi cette dernière est pertinente pour éclairer notre démarche de recherche.

3.1 Un bref historique de l'étude des lois du travail

L'ergonomie, ou l'étude des lois du travail (Caroly, 2010; Durand, 2009; Yvon & Saussez, 2010), est issue des mouvements de rationalisation du travail. Leurs représentants les plus célèbres sont probablement Ford et Taylor, au début du 20ème siècle, mais ils ne sont que les héritiers d'un mouvement initié à la fin du 18ème siècle. En effet, dès cette période, Smith (1776) cherche à optimiser les procédures de travail et à réduire le temps perdu à passer d'une tâche à l'autre en divisant et en spécialisant le travail. Taylor (1911) ira

plus loin en proposant une fragmentation maximale du travail en tâches élémentaires, confiées aux ouvriers les plus aptes à les réaliser. Un ouvrier peut ainsi réaliser une même tâche toute sa vie, sous contrôle chronométré, afin d'éviter la flânerie systématique, les gestes inutiles et les temps morts (Yvon & Saussez, 2010). Sur cette base, Ford (1916) inventera le travail à la chaîne, avec la mobilisation d'une main-d'œuvre non qualifiée (ou formée rapidement à réaliser une micro-tâche), dans des chaînes de montage où c'est le produit qui est déplacé pour être présenté à un opérateur fixé à son poste de travail (Caroly, 2010).

Dans cette conception, qui survivra longtemps, l'homme est surtout considéré comme un système de transformation de l'énergie, et il doit s'adapter au travail. Mais, dès les années 20, des chercheurs s'interrogent sur le travail physique et la fatigue en milieux industriels. Dans les années 30, des centres de recherche sur le travail humain sont créés et différents courants se dessinent (Caroly, 2010) : le courant Human Factor, aux États-Unis, porté par des psychologues et qui vise à améliorer la performance de l'activité humaine et à favoriser la perception et les apprentissages psychomoteurs; un courant porté sur la physiologie du travail, dans les pays scandinaves, qui étudie les capacités des travailleurs pour améliorer leurs outils de travail; un courant qui étudie, en France, la biomécanique et le travail musculaire; et l'ergonomie, plus généralement en Europe, qui s'intéresse aux aménagements de postes "dans laquelle les fonctions de l'homme au travail sont étudiées séparément, sans prise en compte de la variabilité humaine et industrielle" (Caroly, 2010, p.49). Ces courants développent principalement des études en laboratoire.

En parallèle, dès les années 20 également, cette approche décontextualisée subit de vives critiques et des voix s'élèvent pour plaider en faveur de l'étude du travail en milieu de travail et de la prise en compte de la dimension psychologique.

Pour qui en comprend bien les données, il ne s'agit pas d'étudier l'activité humaine dans les conditions ordinaires du laboratoire, mais dans un milieu déterminé, le milieu du travail. Au lieu de transporter l'ouvrier au travail dans le laboratoire et d'assimiler son activité ainsi déformée au travail habituel, il faut transporter l'outillage scientifique convenable dans l'atelier. Faire travailler, par exemple, un ouvrier sur une bicyclette qui roule « à vide » et dont un frein mesure le travail effectué, n'est pas assimilable, si l'on cherche des résultats immédiats et pratiques, au travail fourni par un individu accomplissant un des multiples efforts professionnels (Lahy, 1921, p.209, cité par Caroly, 2010, p.51).

Ainsi, en 1933, Lahy et Laugier fondent une revue intitulée "Le travail humain" dans laquelle, notamment, ils rédigent "des monographies pour décrire l'activité en termes de comportements [...] :

Par exemple, lors de la passation d'un test de poinçonnage, Pacaud constate qu'une ouvrière ayant un rendement très élevé de l'alimentation d'une petite presse, a des performances très faibles au test proposé qui a des analogies avec le travail de l'ouvrière. Parce qu'elle connaît bien le travail, elle montre que l'ouvrière, dans son activité professionnelle, peut anticiper ses actions, alors que dans le test proposé, elle ne le peut pas (Pacaud, cité par Laville, 1988) (Caroly, 2010, p.51).

Ensuite, après la guerre, sous la pression de l'ergonomie, qui interroge la conception des postes de travail, et de la psychologie appliquée, qui pousse à étudier le travail et les

comportements du travailleur en situations réelles, une troisième tendance se dessine. Au lieu d'adapter les postes de travail au besoin de la productivité, comme le suggère le taylorisme en faisant de l'homme une composante de la machine de production, ou de les adapter aux possibilités physiques de l'homme, comme le suggère l'ergonomie (Azéma, 2015; Yvon & Saussez, 2010), un nouveau courant apparaît : l'ergonomie de langue française (Caroly, 2010; Van der Maren & Yvon, 2009; Yvon & Saussez, 2010). Elle se caractérise plutôt par l'étude, en situation réelle, de la relation qui existe entre un travailleur et ses tâches prescrites, avec un souci pour les opérations de travail qu'il mène pour arriver à réaliser ces prescriptions.

Ce n'est donc pas en référence à une théorie unifiée que l'on peut définir l'ergonomie de langue française, mais par rapport à un projet : projet de transformation des situations de travail, que ce projet se traduise sur le plan d'une correction ou de la conception (Van der Maren & Yvon, 2009, p.4).

Sa fondation remonte à 1967, avec la création de la Société Ergonomique de Langue Française (Caroly, 2010; Durand, 2009; Yvon & Saussez, 2010). Elle s'est "d'abord développée dans les pays francophones européens (surtout en France et en Belgique) avant de s'étendre à d'autres régions (notamment au Québec, au Brésil et à l'Algérie) et de fusionner à d'autres traditions de recherche (notamment en Finlande) (Yvon & Saussez, 2010, p.10). Le facteur linguistique n'étant plus le dénominateur commun de cette approche, Yvon et Saussez (2010b) proposent l'appellation "ergonomie de l'activité".

3.2 L'analyse du travail et de l'activité dans la perspective de l'ergonomie de tradition francophone

L'ergonomie de langue française, ou ergonomie de l'activité, postule qu'il y a plus dans une séquence opératoire que la représentation spontanée que l'on s'en fait, fût-elle une séquence opératoire très basique (Van der Maren & Yvon, 2009). Elle s'emploie donc à "cerner la complexité des situations [de travail] et apporter des ajustements au travail des hommes pour que situation et travail s'harmonisent" (Yvon & Saussez, 2010, p.11). Pour ce faire, elle propose une démarche centrée sur l'analyse du travail et, en particulier, sur les opérations de travail (Yvon & Saussez, 2010), c'est-à-dire qu'elle s'intéresse aux contraintes, aux difficultés et aux gestes des opérateurs, y compris le détournement des prescriptions et les contradictions vécues.

Selon Durand (2009), la tradition francophone de l'ergonomie repose sur trois idées principales qui concernent ce travail :

- Le travail est un objet biface qui synthétise deux univers portés par des acteurs différents (Amigues, 2003) : celui de la conception des tâches, des procédures et de l'organisation du travail qui norme ce qu'il y a à faire et celui de la réalisation concrète de ces tâches et qui implique un investissement de soi de la part de l'opérateur ;
- Le travail ne se réduit pas à une prescription, même si l'analyse de cette prescription est nécessaire pour comprendre le travail ;

- “Pour analyser ce que font effectivement les acteurs, il faut se donner un objet qui en rende compte. C’est “l’activité” qui prend un statut d’objet théorique, d’objet d’étude et d’objet de conception” (Durand, 2009, p.830).

Mais encore faut-il que cette analyse réponde à certains critères de scientificité pour asseoir sa pertinence et sa validité. Theureau (1992a, p.7) en propose quatre :

- “Il faut qu’elle étudie un domaine de phénomènes empiriques défini de façon suffisamment claire et distincte, c’est-à-dire un objet théorique :
- Il faut qu’elle puisse être définie une instance de réfutation de ses théories et modèles à partir de données de l’activité de travail ;
- Il faut qu’elle puissent être élaborés des théories et des modèles suffisamment littéraux, c’est-à-dire des traductions de l’empirie, dans des modèles explicites et consistants ;
- Il faut qu’enfin, elle ait un rapport à la technique et que ce rapport soit tel qu’il permette la constitution d’une technologie et pas seulement d’un ensemble hétéroclite d’applications diverses”.

En définitive, nous pouvons dire que l’ergonomie de langue française s’attache à analyser le travail de manière scientifique et que :

L’analyse du travail comporte deux volets [à articuler] : l’analyse de la tâche, de ce qui est à faire et de comment cela doit être fait (en ce sens, le concept de tâche englobe aussi celui de prescription), et l’analyse de l’activité, comment les opérateurs s’y prennent réellement pour accomplir l’activité (Yvon & Saussez, 2010, p.12).

Cet écart entre la prescription (le quoi faire) et la manière dont l’opérateur le fait (le comment faire), ou encore, entre le prescrit et le réel, est le socle sur lequel repose l’analyse de l’activité depuis l’ouvrage “L’analyse du travail, Facteur d’économie humaine et de productivité” d’Ombredane et Faverge en 1955 (Amigues, 2009; Azéma, 2015; Caroly, 2010; Daniellou, 2005; Durand, 2009; Hubault, 1996; Theureau, 1992a; Van der Maren & Yvon, 2009; Yvon & Saussez, 2010).

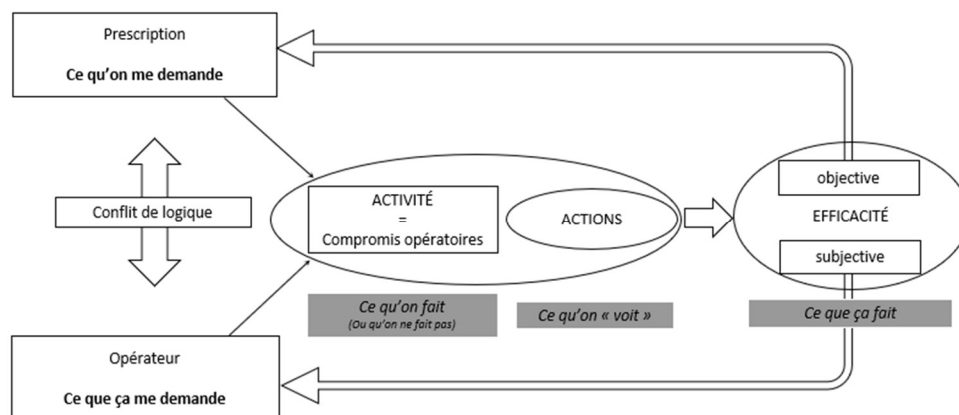


Figure 2. Modélisation de l’activité sur la base de l’écart entre le “quoi faire” et le “comment faire” (Hubault, 1996)

Le schéma ci-contre (Hubault, 1996) illustre l'écart dont nous parlons et les conséquences sur l'activité d'un opérateur. Il met également "en évidence que le fait de travailler, ce n'est pas exécuter un programme¹⁹ ; c'est toujours arbitrer entre ce qu'on nous demande et ce que ça nous demanderait si nous le faisons comme on nous le demande" (Yvon & Saussez, 2010, p.47). Il éclaire en outre le fait que, "si le travail "se voit", l'activité "ne se touche pas du doigt" (Faïta & Saujat, 2010, p.45). En premier lieu, il met en évidence le conflit de logiques, la tension que nous avons déjà exposée, qui existe entre ce qu'on demande à l'opérateur de faire, la prescription, et ce que ça lui demande de réaliser cette prescription, c'est-à-dire les ressources dont il dispose (Amigues, 2009), ou encore son investissement subjectif au travail (Mezzena, 2007).

De ce conflit de logique découle l'activité, c'est-à-dire un ensemble de compromis opératoires qui sont ce que l'opérateur décide de faire ou de ne pas faire. Ce qui n'a pas été fait ne relève pas de la malveillance, de la négligence ou de l'incompétence de l'opérateur, mais c'est une partie intégrante du travail, dont la complexité ne se laisse pas capturer par une prescription (Durand, 2009). Dès lors, pour arriver à faire ce qu'il fait, l'opérateur doit poser des choix, prioriser, renoncer, accommoder la prescription, prendre des risques, arbitrer des incertitudes (Amigues, 2003). L'activité est donc ce qui se fait, ce qui est mis en jeu par un opérateur pour accomplir la tâche prescrite (Caroly, 2010; Faïta & Saujat, 2010; Hubault, 1996). Elle est "finalisée par le but que se fixe l'opérateur à partir du but de la tâche" (Caroly, 2010, p.53) lorsqu'il se livre à une redéfinition de la tâche (Leplat, 2004). En ce sens, elle fera intervenir le prescrit, mais aussi les caractéristiques de l'opérateur qui recherche un équilibre dans un système de contraintes (Caroly, 2010).

Ce que fait l'opérateur, les actions, constitue la partie visible, observable, de son activité, mais il existe également une partie invisible qui, si elle n'est pas perceptible par un observateur extérieur, n'en est pas moins constitutive de l'activité. En effet, les réflexions, les hésitations, les délibérations internes ou les renoncements accaparent de la ressource, de l'investissement de l'opérateur, et sont nécessaires pour soutenir les actions. Par voie de conséquence, deux techniques concomitantes sont nécessaires pour documenter l'entièreté de l'activité (le réalisé/non réalisé et le visible/invisible) : l'observation directe, attentive et curieuse des opérateurs au travail et l'entretien qui permet d'accéder à la dimension invisible de l'activité (Yvon & Saussez, 2010).

L'efficacité de l'activité, ce que ça fait, doit être mesurée à deux aunes : l'efficacité économique, objective, qui mesure l'écart du résultat des actions avec la prescription, et l'efficacité humaine, subjective, qui mesure l'investissement de l'opérateur pour réaliser la tâche. Cette deuxième tension est nécessaire pour comprendre le lien entre efficacité et santé dans l'activité (Faïta & Saujat, 2010). Par santé, nous entendons le sentiment d'être pour quelque chose dans ce qui nous arrive, d'avoir vécu l'activité sur le mode d'une appropriation active, d'avoir marqué la tâche de son empreinte (Faïta & Saujat, 2010).

Dans le cadre de notre recherche, nous envisageons l'étude de (l'apprentissage de) l'enseignement comme un travail, approchable donc par l'analyse du travail et par l'analyse

¹⁹ Au sens de Suchman (1987), dont nous avons discuté plus haut la conception du plan.

de l'activité de ceux qui le réalisent. Nous estimons qu'il est nécessaire de fonder la formation à l'enseignement sur une connaissance réelle du paradigme professionnel de ceux qui le pratiquent, mais aussi de ceux qui s'y forment.

3.3 Analyser le travail dans une approche "activité"

Analyser l'activité revient donc à "saisir les pratiques de travail dans leur complexité et leur pluridimensionnalité, tout en rendant ces pratiques accessibles à des démarches rigoureuses et contrôlées garantissant la validité de ces analyses" (Durand, 2009, p.832). Il s'agit donc de revendiquer une activité de compréhension, non comme une science, mais comme l'accompagnement, en vue de compréhension ou de transformation, d'une activité sociale et professionnelle, singulière, inédite et historiquement située (Barbier & Durand, 2003).

L'entrée "activité" est "une posture de recherche affirmant qu'au-delà de leurs différences, les sciences humaines et sociales ont affaire à une même réalité qui constitue leur objet commun : l'activité humaine" (Barbier & Durand, 2003, p.105). Il s'agit également de reconnaître que cette réalité résiste aux approches classiques qui n'envisagent que leur objet propre (l'individuel, le social, la langue...). Entrer par l'activité pour analyser des situations de travail revient à formater des objets des sciences sociales en termes d'activité, ou en référence à l'activité, en construisant des outils de pensée transversaux à plusieurs champs de recherche et de pratique (Barbier & Durand, 2003). Ainsi, il s'agit de réduire la pratique sociale dans laquelle sont engagés des individus, en trouvant le juste milieu entre simplification de la pratique à des fins d'éclairage de celle-ci et conservation du caractère complexe, pluridimensionnel et de totalité signifiante (Durand, 2008a). Reconnaissons toutefois que cette entrée activité peine à présenter un programme unifié, une unité épistémologique, "ce qui rend difficile la capitalisation et la fécondation théorique entre approches différentes" (Barbier & Durand, 2003), même si des mises en perspective ont depuis été réalisées (e.g. Durand, 2008b, 2009a; Van der Maren & Yvon, 2009; Yvon & Saussez, 2010).

Barbier et Durand (2003, p.109-112) pointent trois priorités auxquelles doivent répondre les chercheurs qui adoptent une entrée activité :

- Articuler la construction d'objets de recherche en référence à des activités et à des théories de l'activité, ce qui implique une triple tâche :
 - La mise en objet des catégories "naturelles" avec lesquelles les acteurs pensent et organisent leurs actes ;
 - La formulation située des objets de recherche en référence à des enjeux d'activité, c'est-à-dire s'affranchir des objets sociaux (compétence, savoir, capacité, identité...) au profit de la mise en objet de l'activité discursive ou représentationnelle qui les construit ;
 - La mise en discussion de capacité de la recherche à produire des discours théoriques portant sur l'activité en général tout en affirmant le caractère situé de cette activité ;

- Entreprendre la construction, à discuter au sein d'une communauté scientifique élargie, d'outils de pensée cohérents avec cette entrée, qui pourraient se situer dans les domaines, par exemple, de la contextualisation de l'activité (par l'opérateur ou le chercheur ?), ou des transformations (de l'activité ou des individus ?) ou de la coordination de l'activité par plusieurs acteurs ;
- Penser en termes d'activité le processus de recherche lui-même et les différentes activités qu'il associe et réinterroger, par exemples, la question de l'adéquation entre les méthodes et les objets (par exemple, la pertinence du travail sur les représentations des sujets qui n'offrent pas de contact direct avec les représentations, mais dépendent des verbalisations dans des communications situées ou la question des rapports entre chercheurs et praticiens).

Pour répondre à ces trois priorités, nous pointons, dans le cadre de ce travail, des approches qui visent à doter les chercheurs d'une théorie de l'activité, c'est-à-dire des manières de conceptualiser l'activité et de concevoir des démarches d'analyse et de formation se rapportant à ces conceptualisations (Durand, 2009; Van der Maren & Yvon, 2009). En référence à Durand (2009), nous retenons trois approches : la didactique professionnelle, la clinique de l'activité et le cadre sémiologique du cours d'action. Ce dernier cadre faisant l'objet d'un exposé ultérieur plus complet, nous ne l'abordons pas dans cette partie.

3.4 Deux approches théoriques de l'activité

Dans cette partie, nous présentons deux approches théoriques de l'activité qui ont chacune développé des conceptualisations différentes de l'activité et son analyse. Pour chacune d'elle, nous nous intéresserons à ces deux points avant d'exposer les conséquences didactiques inhérentes à ces conceptions respectives. Il nous semble important, dans le cadre de ce travail, d'exposer succinctement ces approches pour comprendre en quoi le cadre sémiologique du cours d'action, notre cadre théorique de référence, s'en distingue afin de mieux asseoir la pertinence de notre choix. Ces approches, et celle du cours d'action, que nous explicitons plus tard en détail,

ont été choisies en raison de leur représentativité dans ce secteur et de leur cohérence interne qui en fait de véritables programmes. Ces approches ont pour caractéristique d'être à l'articulation entre deux grands domaines : d'une part des sciences humaines et sociales, d'autre part des pratiques de formation et d'intervention relevant de la technologie au sens où elles sont orientées vers la conception de dispositifs, environnements, situations censées favoriser l'apprentissage et le développement des individus (Durand, 2009, p.827).

3.4.1 La didactique professionnelle

La didactique professionnelle se donne pour but l'analyse de l'activité professionnelle telle qu'elle se manifeste dans différents métiers, à des fins de développement des compétences professionnelles (Durand, 2009; Pastré, 2002, 2007, 2008). Elle se veut aussi, par sa dimension réflexive, un important instrument d'apprentissage (Pastré et al., 2006). Durand (2009a, p.832-833) synthétise la conception de l'activité dans l'approche de la didactique professionnelle comme :

- (1) “une réponse d’un opérateur à la prescription qui s’exerce sur lui et définit la tâche qu’il a à accomplir et constitue son stimulus ou déterminant fondamental et préalable ;
- (2) organisée (un observateur identifie un ordre dans ce qu’il peut observer de son déploiement concret) par rapport à des buts et à une hiérarchie de sous-buts entendus comme la représentation par l’opérateur des objectifs et sous-objectifs de la tâche, moyennant parfois des redéfinitions très personnelles ;
- (3) ce qui permet à l’opérateur de construire des indices pour lire et interpréter les situations et s’y orienter, c’est-à-dire réaliser une sorte de diagnostic ;
- (4) caractérisée par des modalités ou régimes d’engagement de l’opérateur pour transformer l’environnement en fonction des buts poursuivis et du diagnostic opéré, qui sont à l’origine de différences parfois importantes entre opérateurs d’une même tâche ;
- (5) une régulation de l’action à ajuster aux objectifs, aux diagnostics posés et aux évolutions de la situation et de l’état du sujet.”

L’analyse de cette activité se fait en référence à trois oppositions-coordinations (Durand, 2009; Pastré, 2007; Pastré et al., 2006) :

- L’opposition invariance/adaptation met en évidence que chaque action menée est à la fois porteuse d’invariance et de variabilité, en ce sens qu’il est possible de repérer des organisateurs de l’activité, des concepts pragmatiques qui supportent son organisation, mais que ces organisateurs doivent sans cesse être ajustés à l’environnement (Durand, 2009; Pastré, 2007; Pastré et al., 2006).
- L’opposition réussite-coordination témoigne du fait qu’“il faut une tâche (productive) pour servir de support à l’apprentissage (activité constructive)” (Pastré, 2007, p.85). En effet, il y a toujours un aspect opératif et un aspect cognitif dans l’activité qui sont à ce point liés qu’on peut considérer que l’action est toujours savante (Durand, 2009). On peut cependant inverser l’importance des deux quand la tâche, en formation, n’est qu’un prétexte au développement d’une activité constructive (Pastré, 2007).
- L’opposition orientation vers soi/orientation vers le monde souligne que “le sujet ne fait pas que produire des transformations des objets du monde extérieur, il se transforme lui-même, en enrichissant son répertoire de ressources” (Pastré et al., 2006, p.10).

En termes de formation, la didactique professionnelle entreprend une analyse rigoureuse de l’activité pour mettre à jour les invariants, des compétences critiques (Durand, 2009) ou schèmes opératoires (en s’inscrivant dans la lignée de Piaget (Pastré, 2007, 2011; Pastré et al., 2006)), mais garde à l’esprit que ces organisateurs de l’activité doivent s’adapter aux situations. De ce fait, deux aspects apparaissent en termes d’apprentissage : l’opérateur qui apprend en situation de travail, en faisant, c’est-à-dire en découvrant et adaptant les schèmes opératoires; et les situations d’apprentissages plus formelles dans lesquelles la production est au service de la construction, comme nous l’avons souligné plus haut. Dans ces dernières, les invariants opératoires mis en lumière par l’analyse de l’activité sont scénarisés dans des dispositifs pédagogiques qui visent leur apprentissage.

3.4.2 La clinique de l’activité

La clinique de l’activité (Clot, 1999) envisage différemment le travail, l’activité et leur analyse par rapport à la didactique professionnelle. En effet, cette approche cherche à mobiliser les travailleurs pour transformer les situations de travail. Il s’agit donc de

transformer l'activité pour la comprendre et augmenter le pouvoir d'agir des travailleurs (Clot, 1999; Durand, 2009; Faïta & Saujat, 2010). Elle inscrit les pratiques qui constituent le travail dans une matrice sociale, antérieure à l'activité individuelle, façonnée, souvent dans la controverse, par les collectifs qui ont défini des règles du métier (Clot & Faïta, 2000; Durand, 2009; Faïta & Saujat, 2010). "Le professionnel qui se respecte, respecte aussi ces règles (qui sont porteuses d'efficacité, sans quoi elles auraient été abandonnées), mais il les exprime d'une façon qui lui est propre" (Durand, 2009, p.842).

La clinique de l'activité appelle ces intercalaires sociaux "genre" et leur appropriation "style". Le genre est défini comme l'ensemble des "obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail" (Clot & Faïta, 2000, p.9). Il s'agit d'une mémoire collective de manières de faire l'activité en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet (Clot et al., 2000). C'est un répertoire qui fournit au travailleur des ressources pour l'action, mais également qui le contraint par son aspect normatif. Notons que le genre n'est pas figé et se transforme, se développe par la controverse entre travailleurs, à l'épreuve du réel (Clot & al., 2000; Clot & Faïta, 2000; Durand, 2009). Le style est défini comme la manière dont le travailleur s'affranchit de ce cadre obligeant et transforme les normes du genre pour qu'elles s'accommodent au travail. Dès lors, il y a dans le style un double affranchissement : celui du travailleur qui s'émancipe, d'une part, des normes et, d'autre part, de lui-même en revisitant sa mémoire singulière du travail. Il se métamorphose en cours d'action (Clot & Faïta, 2000).

Pour rendre compte du travail, la clinique de l'activité "renouvelle la pensée des rapports entre travail prescrit et travail réel [exposée ci-dessous à travers le schéma de Hubault (1996)] en la précisant et la chargeant conceptuellement" (Durand, 2009). Cette approche reprend donc les tensions qui existent entre prescrit et réel, les aspects visibles et invisibles de l'activité et les dimensions d'efficacité ergonomique (objective) et humaine (subjective), mais approfondit la question du réel de l'activité (Durand, 2009; Faïta & Saujat, 2010). Ici, l'activité réelle n'est pas constituée uniquement des actions et délibérations, ce qui est fait, mais également de ce qui n'est pas fait. Dès lors, cette approche insiste aussi sur l'activité contrariée, suspendue ou empêchée, qui se recycle en préoccupations pour l'opérateur. Cette activité non réalisée devient une cause de souffrance au travail, en pesant sur l'activité réalisée, par la possibilité ou non d'être mobilisée ou de surgir dans l'activité à venir²⁰ (Clot, 1999; Clot & al., 2000; Clot & Faïta, 2000; Faïta & Saujat, 2010).

La clinique de l'activité définit ainsi un métier par quatre dimensions (Clot, 2006, 2007) :

- Personnel, en ce sens que le travailleur réalise le métier lui-même, en le transformant et en se transformant, dans un système de contraintes en tensions ;
- Interpersonnel, en ce sens que l'activité, sans destinataire, perd tout son sens ;

²⁰ Pastré (2008, p.16) rapporte même à ce sujet différentes dimensions relatives à la tâche : "1/ la tâche idéale (celle que personne ne fait), 2/ la tâche programmée (celle que personne ne suit jusqu'au bout), 3/ la tâche effectivement réalisée et 4/ la tâche redoutée, celle où les écarts à la tâche programmée sont devenus tels que le but de l'action n'est plus accessible.

- Transpersonnel, car il dépasse le travailleur par son inscription dans une mémoire, un vécu collectif, une genericité des situations de travail ;
- Impersonnel, car il répond à un prescrit, une tâche ou une fonction définie hors la personne qui exécutera la tâche ou remplira la fonction.

Pour investiguer l'activité, cette approche s'est dotée de différents outils. Citons notamment :

- L'instruction au sosie, dans laquelle un instructeur (le travailleur) explique au sosie (le chercheur) l'ensemble détaillé des informations nécessaires pour qu'il puisse potentiellement prendre sa place au travail sans que les collègues perçoivent le changement. À cette fin, il est attendu de l'instructeur qu'il rende explicite les actions, raisonnements, (transformations des) buts... pour réaliser la tâche. Ce travail de verbalisation destiné à autrui a pour but de rendre conscientes au travailleur toutes ces démarches, même celles qui sont (devenues) implicites (Clot, 1999; Dionne et al., 2019; Oddone, 1981; Saujat, 2005) ;
- L'autoconfrontation simple, dans laquelle le sujet, confronté à une trace vidéoscopique de son activité, dit à un chercheur ce qu'il fait ou aurait pu faire ou ne fait pas. Il révèle ainsi les processus cognitifs qui sous-tendent son activité (Mollo & Falzon, 2004). "Ce dispositif technique équivaut à ponctuer le discours du sujet adressé au chercheur, et tente de signifier au sujet que la minutie de l'observation de l'activité réalisée est un moyen d'accéder à l'activité réelle" (Clot et al., 2000b, p.5). Grâce aux interactions, le sujet perçoit et exprime l'écart plus ou moins grand de son activité au genre professionnel et ouvre des interstices de développement (Clot et al., 2000b; Clot & Faïta, 2000; Faïta & Vieira, 2003) ;
- L'autoconfrontation croisée (Amigues et al., 2004a; Clot & Faïta, 2000; Faïta & Vieira, 2003; Mollo & Falzon, 2004), dans laquelle deux sujets, sous la direction d'un chercheur, sont confrontés à une trace vidéoscopique de l'activité de chacun des deux sujets successivement. Les commentaires du sujet dont on ne voit pas l'activité sont sollicités en parallèle à ceux du sujet dont on voit l'activité. S'engagent alors potentiellement des controverses sur les deux styles adoptés par les sujets. "Les écarts stylistiques étant évalués par rapport aux formes génériques propres au groupe professionnel, ce sont alors le genre professionnel et ses variantes que les sujets font entrer dans une zone de développement" (Clot et al., 2000b, p.5).

En conclusion, la conception sous-jacente de l'apprentissage est que, dans les interstices de controverses ou d'oppositions entre genre et style, entre réel et réalisé, ou entre les styles de deux sujets confrontés aux traces de l'activité de l'un et de l'autre, des espaces de développement professionnel peuvent surgir qui permettent à la fois une transformation du sujet, de son pair en autoconfrontation croisée et de la dimension générique du métier (Clot, 1999; Clot & al., 2000; Clot & Faïta, 2000). Car, en définitive :

Il s'agit moins de repérer les organisateurs de l'action ou les schèmes, pour parler comme Piaget, que d'étudier les organisateurs et l'organisation de la transformation de l'activité. Autrement dit, moins de repérer la structure de l'activité en tant que telle que la structure de son développement possible ou impossible. L'objet de connaissance est moins l'activité que le développement de l'activité et ses empêchements. Ce sont les mécanismes de ce développement qui sont ici au centre de l'attention (Clot, 2004, p.31).

Dans la partie suivante, nous exposons en détail le cadre théorique de référence pour notre recherche, le cadre sémiologique du cours d'action. Nous expliquons en quoi il s'inscrit dans le courant des apprentissages issus de l'expérience et dans celui de la cognition située. Nous explicitons également en quoi il permet une entrée "activité" dans le travail des enseignants stagiaires en formation initiale, entrée qui diffère de la didactique professionnelle et de la clinique de l'activité, tout en correspondant à nos besoins de récoltes de données objectives et subjectives afin de toucher aux dimensions visibles et invisibles de leur activité réelle, en corrélation avec les priorités exposées supra.

4 Le cadre sémiologique du cours d'action

Le cadre sémiologique du cours d'action est un programme de recherche qui s'attache à "décrire la dynamique signifiante de l'activité en accordant dans la description un primat au point de vue de l'acteur" (Durand, 2009, p.851). Il fournit à la fois des outils théoriques et méthodologiques pour analyser cette dynamique signifiante (Viau-Guay, 2010).

Ce cadre s'inscrit dans la continuité des approches développées ci-dessus pour son attachement à décrire l'expérience d'un acteur qui est plongé dans une situation et qui en retire de l'expérience pour développer ses compétences, comme chez Dewey (1993), Schön (1983) et Kolb (1984). Par ailleurs, il "s'appuie sur les travaux de Suchman (1987) et de l'action située pour analyser la cognition en situation (Theureau, 2004b)" (Van der Maren & Yvon, 2009, p.47), et il convoque à maintes reprises les travaux de Varela (1996) au sujet des notions d'énaction, d'autopoïèse et de couplage structurel. Finalement, même s'il s'en différencie à bien des égards, il partage des points communs avec la didactique professionnelle (Pastré, 2008) et la clinique de l'activité (Clot, 1999) grâce à son intérêt pour l'activité comme médiation entre la tâche prescrite et l'activité réelle, à la prise en compte de la subjectivité de l'acteur, à des outils pour investiguer cette activité qui présente des similitudes, et à des visées de formation des acteurs autour de situations professionnelles (Van der Maren & Yvon, 2009, p.47).

Le programme de recherche du cours d'action trouve son origine dans les années 80-90, mais on peut en trouver des prémices jusque dans les années 70 (Poizat & San Martin, 2020b). Il a fait l'objet de cinq publications majeures, sous forme de livres, en 2004, 2006, 2009, 2015 et 2019²¹, la version de 2004 étant considérée par l'auteur comme la seconde édition remaniée d'un ouvrage paru en 1992²² (Theureau, 2004a, 2012b). Il s'agit donc d'un programme de recherche au long cours, encore en développement (Brassac, 2010; Poizat & San Martin, 2020b), inabouti et d'actualité (Durand, 2016), dont les différentes publications sont autant d'itérations qui interrogent et complètent les ouvrages précédents, dans une

²¹ Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Octarès éditions.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès éditions.

Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : Méthode réfléchie*. Octarès éditions.

Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'énaction & l'expérience*. Octarès éditions.

Theureau, J. (2019). *Le cours d'action : Economie et activités, suivi de Notes sur l'éthique*. Octarès éditions.

²² Theureau, J. (1992a). *Le cours d'action, analyse sémio-logique : essai d'une anthropologie cognitive située*. Peter.Lang.

perspective de systématisation progressive (Durand, 2016; Poizat & San Martin, 2020b; Theureau, 2004a, 2006, 2012b; Veyrunes, 2019).

Si cette sédimentation a mené à une extrême consistance du programme, on peut néanmoins lui reprocher une résistance à la synthèse (Durand, 2016; Veyrunes, 2019)²³, un certain hermétisme des ouvrages, notamment “lié à la sophistication du système des catégories proposées” (Poizat & San Martin, 2020b, p.5)²⁴, et “son caractère difficile, reconnu par l’auteur lui-même, qui nous dit [pour le livre de 2009] que malgré ses efforts “l’ensemble de l’ouvrage nécessitera plutôt deux lectures attentives qu’une distraite” (p.32)” (Brassac, 2010, p.435). Les commentaires qui précèdent visent en général un ouvrage particulier. Cependant, leur répétition, et une lecture attentive de plusieurs écrits de Theureau, nous laissent à penser qu’ils peuvent sans trop de difficultés être étendus à l’ensemble du programme et de ses textes. Nous avons donc dû procéder à des choix qui permettent d’exposer synthétiquement les éléments qui nous semblent les plus porteurs dans le cadre de notre travail. Il nous a fallu arbitrer un certain équilibre entre une théorie foisonnante, complexe et en évolution, et une exposition qui se doit d’être claire, complète, utile à la compréhension du travail et néanmoins accessible.

Dans cette partie, nous commençons par exposer en quoi le cours d’action constitue un programme de recherche scientifique et les conséquences que cela implique sur les concepts et hypothèses y afférents. Ensuite, nous balisons le cadre sémiologique du cours d’action sur les bases des présupposés qui le concernent et des présupposés qu’il considère pour définir l’activité. Dans la suite, nous proposons la définition qui en est faite par Theureau (1992a, 2004b, 2006) sur la base de ces présupposés. Nous enchaînons alors par une définition des objets théoriques qu’il développe pour analyser l’activité d’un acteur, avant de finir par un exposé des différents outils méthodologiques qui servent à investiguer cette activité.

4.1 Un programme de recherche

Une des forces du cadre sémiologique du cours d’action est de se définir comme un programme de recherche (Theureau, 2004b, 2006) qui revendique ses croyances fondamentales pour orienter ses recherches. Ainsi,

Un programme de recherche définit précisément : 1) un noyau dur composé des postulats, des hypothèses empiriques générales et non triviales²⁵ qui 2) commandent la conception et fondent des propositions non triviales (et réfutables) concernant l’efficacité technico-culturo-organisationnelle et éducative recherchée, 3) fondent les choix de conception, les objets et les critères de conception, et 4) documentent la construction d’un observatoire, d’un atelier et d’une instance de test de l’efficacité technico-culturo-organisationnelle et éducative, la relation organique avec des recherches empiriques, et l’adéquation à des valeurs explicites (Theureau, 2006) (Poizat & San Martin, 2020b, p.9).

²³ Respectivement pour les ouvrages de 2015 et 2019.

²⁴ Pour l’ensemble du programme.

²⁵ Par non triviale, nous entendons un hypothèse qui ne relève pas du sens commun, mais issue d’un cadre théorique formel, “qui n’est pas constitué d’évidences” (Theureau, 2006, p.299)

En ce sens, le programme se dote d'une double heuristique, négative et positive. Négative parce qu'elle s'entoure d'une barrière de sécurité qui "impose" une série de postulats considérés *a priori* comme vrais, qui ne seront pas réfutés par les chercheurs, tout en laissant à d'autres la possibilité de le faire (Durand, 2008b; Poizat & San Martin, 2020b; Theureau, 2006), et qui assurent la cohérence du programme et le protègent "le temps de produire des recherches empiriques (et/ou technologiques) et de montrer sa fécondité" (Durand, 2008b, p.1). Positive parce qu'elle tente de réfuter les hypothèses auxiliaires, ou hypothèses de recherche au sens classique du terme (Durand, 2008b; Poizat & San Martin, 2020b; Theureau, 2006).

Lakatos (1970), cité par Theureau (2006), indique deux critères de fécondité pour un programme de recherche : le pouvoir heuristique (ou la production de nouveaux faits avérés, de nouvelles questions ou de nouvelles façons d'en poser d'anciennes) et une capacité de croissance (l'approfondissement, l'enrichissement et l'élargissement au cours du temps des notions et des modèles, sans que ne soit mis en cause le noyau dur des postulats).

Le programme de recherche "cours d'action" revendique une approche critique de la psychologie cognitive, car il étudie la pensée en situation et non comme une représentation mentale du réel. Sont pris en compte le contexte et la place du chercheur en se demandant comment le contexte influence le processus cognitif (Van der Maren & Yvon, 2009). En ce sens, ce programme de recherche participe à l'émergence d'une anthropologie cognitive située, car il analyse le travail et, en particulier, la pratique située en reliant cognition, perception, communication et action (Theureau, 1992a).

Le programme de recherche "cours d'action" vise une approche compréhensive de l'activité humaine (Trohel & Guérin, 2008) et a déjà été convoqué pour éclairer celle-ci dans plusieurs domaines. Nous ne faisons pas ici un recensement détaillé de l'ensemble des publications, mais renvoyons à des textes qui en font un relevé précis, en ne citant ici, à titre d'exemple de la fécondité de l'approche, que les domaines à l'étude desquels le programme a contribué (Poizat & San Martin, 2020a, 2020b) :

- L'enseignement et la formation des enseignants²⁶ : activité des enseignants (novices et experts) en classe, activité et apprentissage des élèves, activité collective dans la pratique des devoirs, formation de futurs maîtres à partir de l'activité d'enseignants débutants (dans des situations de vidéoformation ou non), développement de collectifs apprenants au service de l'apprentissage des élèves, formation des maîtres en éducation physique, formation de formateurs d'enseignants, formation d'enseignants expérimentés, étude des interactions enseignants-élèves-artéfacts (Chaliès et al., 2004; Durand et al., 2010; Gal-Petitfaux & Durand, 2001; Poizat & San Martin, 2020b; Ria et al., 2003; Theureau, 2006; Trohel & Guérin, 2008; Viau-Guay, 2010) ;
- Activités de travail et ingénierie des situations de travail : agent d'accueil (téléphonique), contrôle de réacteurs nucléaires, contrôle du trafic ferroviaire, contrôle de la sécurité chez les opérateurs d'imprimerie, brancardage et coordination entre blocs

²⁶ Poizat et San Martin (2020, p.7) signalent également plusieurs synthèses sur le volet empirique ou sur la conception de formation pour les enseignants ou formateurs d'enseignants : Durand et al. (2005), Durand et Veyrune (2005), San martin et al. (2017), Saury et al. (2013).

opératoires, travail de la vigne sur une année entière, activité dans la relation de service pour la conception d'aides technico-organisationnelles, activité d'infirmiers anesthésistes en situations de formation par simulation, activité des techniciens en radiologie médicale en situations de travail et de formation, les contraintes et effets de la digitalisation sur les activités de service, activité des professionnels de la construction (Poizat & San Martin, 2020b; Theureau, 2006; Viau-Guay, 2010) ;

- Activités des cadres et des consultants et ingénierie de formation : activités des ingénieurs et formation, activités des consultants en ergonomie et formation, activité des inspecteurs du travail dans le secteur du bâtiment (Poizat & San Martin, 2020b; Theureau, 2006; Viau-Guay, 2010) ;
- Activités sportives et technologies de la formation et de l'entraînement sportif : cours d'action des entraîneurs et conception de l'entraînement et des formations à l'entraînement, cours d'action des athlètes en compétition et conception de l'entraînement et de la formation (tennis de table, trampoline, voile de compétition, kayak de mer, gymnastique), cours d'action et coopération entre entraîneurs et athlètes durant les compétitions sportives (tir à l'arc), conception d'aide à la performance sportive, activité des athlètes en lien avec la prise de produits dopants, activités des sportifs en lien avec la conception de matériel, les jugements de l'arbitre en rugby (Poizat & San Martin, 2020b; Theureau, 2006; Trohel & Guérin, 2008; Viau-Guay, 2010) ;
- Activités quotidiennes : activité de conduite automobile pour conception de systèmes d'aide, activité domestique pour la conception de produits et services pour la gestion d'énergie, activité des voyageurs en gare pour l'aménagement d'espaces et de systèmes d'information aux voyageurs, l'activité des personnes malades chroniques et leur participation à des ateliers articulant art, soin et éducation (Poizat & San Martin, 2020b) ;
- Activités éducatives et didactiques et ingénierie des dispositifs de formation : autoformation médiée par un système multimédia, les apprentissages médiés "sur le tas" (le guichet d'hôpital), activité des conseillers dans des situations d'information-conseil en formation initiale, activités d'utilisateur et de conception de principes de dialogues dans les interactions homme-machine, activité des participants (initiés et non-initiés) à des exercices et entraînements à la gestion de crise (Poizat & San Martin, 2020b; Theureau, 2006; Viau-Guay, 2010) ;
- Activités artistiques et ingénierie culturelle : l'action créatrice dans la mise en scène théâtrale, réception par les spectateurs d'un spectacle de magie, activité de composition musicale, conception de situation d'écoute enrichie, activité du chef d'orchestre en situation de répétition, activité collective de conception conjointe d'une œuvre et d'un dispositif informatique pour quatuor à cordes, activité des visiteurs dans les musées en lien avec la conception de dispositifs de médiation (Poizat & San Martin, 2020b; Theureau, 2006; Viau-Guay, 2010)²⁷.

Dans les points suivants, nous proposons donc un exposé de ce que nous considérons comme le noyau dur du cours d'action, sur la base de la littérature "cours d'action", c'est-à-

²⁷ Poizat et San Martin (2020b) indiquent en sus que peu d'études ont été réalisées sur l'activité des gestionnaires ou managers.

dire des textes de Theureau lui-même, mais aussi des chercheurs qui ont mobilisé ses théories ou qui en ont fait un objet d'étude.

4.2 Les présupposés concernant le cours d'action

Dans ce point, nous exposons les présupposés qui fondent le cadre sémiologique du cours d'action. Il nous semble intéressant de les résumer de cette manière, en référence à Durand (2007), Durand et al. (2008) et Durand et al. (2010), qui proposent une approche synthétique et organisée, mettant en évidence des lignes de force qui soutiennent notre cadre théorique et articulant les présupposés. Ils font aussi des liens avec les différentes théories exposées supra et positionnent le cours d'action dans la nébuleuse des théories de l'apprentissage liées à l'activité.

4.2.1 Autonomie du vivant

La question de l'autonomie du vivant est reliée à la notion d'autopoïèse des systèmes vivants, définie par Varela (1989) (Theureau, 2004a, 2006) et que nous avons déjà abordée plus haut. Elle "caractérise la propriété fondamentale d'un organisme vivant de définir et maintenir sa propre organisation dans ses interactions avec l'environnement" (Durand et al., 2010, p.3) par sa capacité à définir un système autonome, ou encore opérationnellement clos (Theureau, 2006).

Les interactions de cet organisme avec son environnement sont inscrites dans un couplage structurel asymétrique (Durand, 2007; Durand et al., 2010; Poizat & San Martin, 2020b; Viau-Guay, 2010). L'idée de couplage structurel indique une relation de co-influence de l'organisme et de l'environnement (Theureau, 2004a, 2006). L'idée d'asymétrie témoigne du fait que c'est l'acteur qui sélectionne, dans cet environnement, ce qui est pertinent pour lui, ce qui fait sens, à un moment donné (Theureau, 2004b, 2006). Cet environnement n'est donc pas défini *a priori*. Il n'a ni bornes spatiales, ni bornes temporelles, ni bornes de contenu prédéfinies (Theureau, 2006). De même, les frontières entre l'acteur et son environnement sont floues et variables. Les prothèses, au sens d'artéfacts qui permettent l'interaction avec le monde, sont tantôt propres au corps, tantôt des objets extérieurs. Par exemple, des lunettes sont incorporées et transparentes (Durand, 2008b) quand elles sont portées. Elles deviennent parties du monde propre quand l'acteur les dépose et les manipule (Theureau, 2006). "Pour le dire autrement, cet acteur interagit à chaque instant avec un environnement signifiant à l'émergence duquel il a lui-même contribué, à partir de sa constitution physiologique, de sa compétence, de sa personnalité, de son histoire et de ses propres interactions (pareillement asymétriques) avec cet environnement à l'instant précédent" (Theureau, 2004b, p.20, 2006, p.39).

Cette "conception de l'acteur comme un système à la fois fermé (c'est-à-dire clos sur le plan de l'organisation) et ouvert (c'est-à-dire en interaction avec son environnement, cette interaction permettant le maintien et la reproduction de sa structure) (Viau-Guay, 2010, p.118) permet l'émergence du soi dans un monde agi, c'est-à-dire des transformations, du développement à la fois de son corps et de son monde (Theureau, 2006). En définitive,

l'activité dans le cours d'action est définie comme l'évolution, l'histoire, "la dynamique du couplage structurel" (Theureau, 2006, p.92).

4.2.2 Conscience préreflexive

Le deuxième présupposé est directement lié au présupposé d'autonomie du vivant en ce sens qu'il constitue une propriété émergente du couplage structurel asymétrique (Theureau, 2004b, 2006). L'activité est donc définie comme la dynamique du couplage structurel asymétrique entre un acteur et son environnement. Si "une partie de cette activité est inaccessible, comme des processus d'équilibres corporels, certaines modalités de relation avec d'autres acteurs ou des modes de raisonnement en dehors de son champ de conscience" (Durand, 2009, p.849), une autre partie, en revanche, est accessible à sa conscience. Il a conscience de ses actions, réflexions, stratégies...

Le cours d'action s'intéresse en priorité à cette conscience de l'activité (Durand, 2009; Theureau, 2004b, 2006; Viau-Guay, 2010) qu'il définit comme "l'effet de surface de la dynamique du couplage structurel de l'acteur avec son environnement (y compris social)" (Theureau, 2006, p.46). Cette définition trouve son origine chez Sartre (Theureau, 2006, 2012b), dans la familiarité que l'acteur éprouve avec lui-même, dans une sorte de présence à soi (Durand et al., 2010). Il s'agit donc d'une expérience ici et maintenant (Durand, 2009), allant de pair avec un vécu, qui accompagne l'acteur à tout moment, mais ne se superpose pas à l'activité. Elle est directement constitutive de celle-ci (Theureau, 2006).

Cette conscience préreflexive, étant la part d'activité "qu'il peut expliquer, c'est-à-dire montrer, raconter et commenter à tout instant" (Durand et al., 2010, p.22), peut être rendue accessible à un observateur moyennant des conditions favorables (Theureau, 2006, 2010b). Cependant, et nous y reviendrons plus loin dans ce travail,

Une mise en garde s'impose : ce postulat n'implique pas que toute verbalisation constitue *de facto* une explicitation de la conscience préreflexive. Theureau (2006) propose un certain nombre de conditions favorables qui facilitent une telle explicitation et assurent une certaine validité aux données ainsi produites (Viau-Guay, 2010, p.119).

4.2.3 Médiation sémiotique

Le présupposé de médiation sémiotique se rattache à l'hypothèse de la "pensée-signé" définie par Peirce (1998) (Theureau, 2004a, 2006, 2012b) et explique comment se construit la conscience préreflexive. La médiation sémiotique rassemble trois idées principales (Durand, 2007; Durand et al., 2010) :

- "L'acteur définissant son monde propre à partir des éléments de l'environnement pertinents pour lui, ce sont ces éléments qui sont significatifs" (Durand, 2007, p.85). Il existe donc ici la même différence entre environnement et monde que celle d'Arena et Setting chez Lave (1988), c'est-à-dire que c'est l'acteur qui sélectionne, dans l'ensemble de son environnement, ce qui est pertinent à ses yeux pour fonder son activité ;
- "L'activité se déroule comme un cours d'action : un flux d'enchaînement des unités élémentaires qui sont autant d'unités de significations, c'est-à-dire des signes [...], et

concrétisant l'affirmation de Peirce selon laquelle l'homme pense et agit au moyen de signes" (Durand et al., 2010, p.45) ;

- "Les médiations sémiotiques (dont le langage et la technique sont les expressions les plus puissantes) sont les instruments d'une articulation des activités individuelles, d'un ancrage culturel de l'activité et de sa transmission" (Durand, 2007, p.85).

En référence au second point, nous soulignons ici que l'activité peut être envisagée comme un enchaînement d'unités d'action qui émergent à la conscience de l'acteur, comme un agencement d'unités de significations, une concaténation de signes, ou sémioses (Azéma, 2015; Durand, 2009), et "non comme intuition, logique, flux d'information ou suite d'opérations mentales" (Flandin et al., 2018, p.36). Dès lors, pour décrire et analyser l'activité, il est possible de recourir à la déconstruction et à la reconstruction du processus d'engendrement des signes (Durand, 2008b; Durand et al., 2010; Serres, 2006).

En empruntant à la phanéropscopie sémiologique de Peirce, Theureau fait du signe la notion centrale d'une phénoménologie empirique de l'activité humaine (Theureau, 2012b) et se démarque du courant cognitiviste qui, selon lui, s'intéresse principalement aux faits et à leurs représentations (Theureau, 2004a). Il emprunte notamment la notion de triade (Theureau, 2004a, 2006, 2012b), déclinée en deux objets : "une composition triadique du signe (representamen, objet et interprétant) se déployant dans une catégorisation triadique de l'expérience (priméité, secondéité et tiercéité)" (Flandin et al., 2018, p.36).

Pour comprendre la notion de signe dans l'acception de Theureau qui diffère quelque peu de la construction originelle de Peirce (Theureau, 2012b), il faut selon nous s'intéresser d'abord au postulat peircéen, selon lequel trois catégories composent toujours un phénomène : la priméité, la secondéité et la tiercéité (Peirce et al., 1998; Theureau, 2004a, 2006). Notons que possible, actuel et virtuel "sont autant d'autres noms pour désigner ces trois catégories" (Theureau, 2006, p.280). Celles-ci sont toujours présentes, dans tout phénomène, même si l'une peut prendre plus d'importance que les autres, ou sembler plus importante en fonction du regard jeté sur le phénomène (Muller, 2017).

La priméité, "c'est le sentiment, la saveur, la qualité" (Theureau, 2004a, p.140). C'est un sentiment, une odeur, un goût (Muller, 2017). C'est la catégorie "la plus difficile à cerner, car essayer d'en parler, c'est déjà la perdre" (Muller, 2017, p.2). C'est la catégorie de l'idée, de la possibilité, du potentiel non encore réalisé, dans la multiplicité de ses possibles indéterminés. Ainsi, par extension à l'activité,

Le possible est l'ensemble de ce qu'il est susceptible d'advenir dans une situation donnée. Il est enraciné dans le passé en ce sens qu'il comprend à la fois la chaîne des événements qui ont mené à la situation et les croyances et les règles intégrées par l'acteur de ses expériences passées. Il est délimité, car situé dans un moment et un espace, mais non déterminé, car il reste encore ouvert aux variations (notamment celle des décisions de l'acteur) (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a, p.105).

La secondéité, c'est le choc, la réaction, le fait (Theureau, 2004a, p.140), "la catégorie de l'actuel, de la chose concrète, de l'objet singulier, du hic et nunc, du fait brut auquel on se heurte, de l'existence" (Muller, 2017, p.3). C'est quand, concernant l'activité, dans

l'ensemble des possibles d'une activité, l'un d'eux s'actualise, prend forme (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a), quand un tri est fait dans les possibles (Durand, 2008b).

La tiercéité, "c'est la pensée, la loi, l'habitus, la médiation, le pouvoir actif d'établir des connexions dans la secondéité et entre la priméité et la secondéité, le tout organisé" (Theureau, 2004b, p.140). La tiercéité, c'est ce qui fait lien entre les catégories précédentes. Dans le flux de l'activité, la tiercéité, c'est l'érection en loi, en type, d'un potentiel qui s'est actualisé (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a). Le virtuel fige l'actuel dans un "écran normatif" (Muller, 2017, p.8).

Dans le schéma ci-dessous (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a), nous pouvons voir en quoi ces trois catégories d'expérience s'emboîtent, sur une ligne du temps, car "chacune de ces catégories inclut dans sa construction les catégories qui la précèdent dans la liste, de telle sorte, par exemple, que le virtuel inclut une actualité, qui elle-même inclut une possibilité" (Theureau, 2006, p.280). Donc, "l'actuel 1 est influencé par le possible 1 et génère le virtuel 1. Ces trois éléments constituent le possible 2 qui influe sur l'actuel 2 et qui génère le virtuel 2, et ainsi de suite..." (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a, p.105) ou, comme l'écrit Theureau (2006, p.280) : "Chacune de ces catégories inclut, dans sa construction, les catégories qui la précèdent dans la liste, de telle sorte, par exemple, que le virtuel inclut une actualité qui, elle-même, inclut une possibilité".

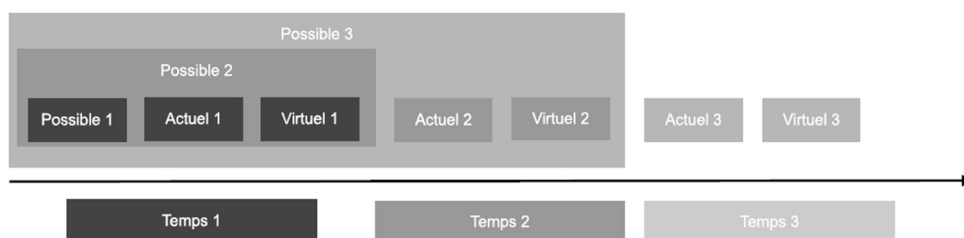


Figure 3. Engendrement dynamique des possibles, actuels et virtuels

Ce détour par les catégories fondamentales de l'expérience est nécessaire pour bien appréhender la notion de signe. En effet, un signe pour Peirce est composé d'un Representamen, d'un Objet et d'un Interprétant, "ressortant respectivement des trois catégories fondamentales" (Theureau, 2006, p.281). C'est un Troisième en ce sens que, comme expliqué supra, chaque catégorie inclut celle qui lui est subordonnée. C'est une relation indécomposable entre les trois éléments (Theureau, 2004a, 2006). "Un signe est donc composé d'un premier, le Representamen, soit la "chose" qui représente, et d'un second, l'Objet du signe, soit la "chose" représentée, par la médiation d'un troisième, l'Interprétant" (Muller, 2017, p.3). Selon la même idée que l'imbrication des catégories représentée dans le schéma ci-dessus, "l'interprétant du signe x devient à son tour un nouveau representamen pour le signe x+1, générant un nouvel interprétant qui devient representamen d'un signe x+2, et ainsi de suite" (Muller, 2017, p.3 4). De cette manière surgit le phénomène de sémiotose, ou construction de la signification par un acteur plongé dans une relation de couplage structurel asymétrique avec une situation.

Dès lors, et en résumé, l'objet est l'idée, le concept premier (au sens de Peirce) qui revêt plusieurs possibles "et fait donc nécessairement partie du monde propre de l'acteur, sans quoi il ne pourrait être significatif" (Flandin et al., 2018, p.36). Le representamen est, dans la perception de l'acteur, ce qui représente cette idée, ce concept. L'interprétant est ce qui lie le representamen à l'objet.

4.2.4 Autodétermination

Le quatrième présupposé, l'autodétermination, reprend, deux idées principales (Durand, 2007; Durand et al., 2010) : premièrement, comme Hubault (1996) et Suchman (1987), l'idée que, même si une certaine forme de planification peut s'avérer utile, l'activité est irréductible à l'exécution d'une prescription; deuxièmement, que la médiation sémiotique sert de base à l'apprentissage.

En effet, les trois dimensions définies plus haut, potentiel-actuel-virtuel, renseignent sur les liens dynamiques entre les expériences passées, présentes et à venir. De même, "elles permettent également de renseigner le processus par lequel chaque expérience, bien que singulière, fait l'objet d'une généralisation pour l'acteur" (Serres, 2006, p.52), et permettent au chercheur d'identifier des régularités dans la forme, la structure ou l'organisation de l'action (Trohel & Guérin, 2008) en prenant en compte prioritairement les interprétations des acteurs (Durand, 1996). Donc,

À chaque instant, l'action procède : a) à partir d'une indétermination où de multiples possibilités sont offertes (tout ce qui pourrait advenir à l'instant t en fonction des contraintes de la culture, de l'histoire, de l'environnement, et cetera); b) à une actualisation de certaines de ces possibilités (les autres demeurant ouvertes) sous forme d'accomplissement situé ou actualisé; et c) à une généralisation s'opérant par un processus de construction de types (qui vont contribuer à constituer des possibilités à l'instant $t+1$) (Durand et al., 2010, p.23).

Cet extrait nous semblait important à citer car, d'une part, il synthétise l'articulation dynamique des trois registres peircéen dans le cours de l'action, mais aussi d'autre part, parce qu'il utilise un vocabulaire qui fait écho aux éléments figurant plus haut dans notre travail. En effet, la question du passage de l'indétermination à la détermination évoque les théories de Schön, et le fait que des possibles non réalisés restent ouverts nous renvoie à l'activité non réalisée, selon Clot, qui pèse sur l'activité qui se réalise, en se recyclant en préoccupations.

4.2.5 Autoconstruction

"Le présupposé d'auto-construction permanente désigne un processus continu de formation et transformation de l'activité, et le fait que l'apprentissage se construit toujours dans l'action dont il est un constituant organique" (Durand, 2007, p.89; Durand et al., 2010, p.4). Pour définir la notion d'apprentissage, le cadre sémiologique du cours d'action exclut une conception représentationnelle (Dieumegard, 2009; Sève & Leblanc, 2003), cognitiviste, définie comme un processus d'abstraction qui consiste à construire une représentation mentale schématique de la situation (Sève & Leblanc, 2003). Elle se réfère en revanche à une conception expérientielle, phénoménologique (Dieumegard, 2009; Sève & Leblanc, 2003),

qu'il nomme typification, ou typicalisation, en référence à Rosch (1978) (Terré et al., 2013; Theureau, 2004a).

La typification est la construction, dans le flux de l'expérience, d'éléments de généralités qui émergent et s'assemblent en catégories naturelles à l'acteur, sur la base d'un jugement (Pacherie, 1992). Ces catégories, ou "types" (Theureau, 2004a, p.146), sont donc construites par lui-même sur la base de l'identification d'un faisceau de ressemblances ou d'un "air de famille" (Dieumegard, 2009; Durand, 2007; Gal-Petitfaux & Durand, 2001; Sève & Leblanc, 2003; Terré et al., 2013; Theureau, 2004a).

Généralement, la notion de catégories est construite en référence à un ensemble de propriétés nécessaires et suffisantes qui conditionne l'accès à l'une ou l'autre catégorie (Dieumegard, 2009; Pacherie, 1992). Cette conception des catégories soulève plusieurs problèmes (Pacherie, 1992) :

- Le postulat de l'équivalence de tous les membres d'une catégorie qui "ne rend pas justice à l'intuition d'une gradience dans la structure interne de la catégorie" (Pacherie, 1992, p.344) ;
- La délimitation nette des catégories qui empêche de rendre compte du flou de son application pratique ;
- La vision trop minimaliste et restrictive du sens qui pousse à l'identification des conditions nécessaires et suffisantes pour la catégorie, au risque d'en oblitérer d'autres.

En revanche, la construction sur l'expérience de la familiarité proposée par Rosch (1978) et reprise par Theureau (2004a) comme théorie de l'apprentissage pour le cours d'action ouvre de nouvelles perspectives. En effet, la constitution des types sur la base de cas exemplaires présentant, du point de vue de l'acteur, un faisceau de ressemblances permet d'introduire "des jugements scalaires d'exemplarité pour les catégories" (Theureau, 2004a, p.146). Il s'agit de gradients de typicité (Dieumegard, 2009; Sève & Leblanc, 2003) qui rendent les nouvelles situations plus ou moins atypiques ou prototypiques, c'est-à-dire plus ou moins représentatives de la catégorie envisagée (Dieumegard, 2009). Ainsi, "les meilleurs exemples sont appelés prototypes. Les autres exemples seront situés par les sujets à des "distances" plus ou moins grandes du "centre" constitué par ces derniers. Certains seront considérés comme marginaux" (Theureau, 2004a, p.146). En ce sens, l'autruche n'est pas le représentant le plus typique de la famille des oiseaux, comme la chauve-souris et le dauphin de celle des mammifères.

Les types constituent des îlots signifiants et cohérents qui sont autant d'ancrages, de possibles déjà constitués pour l'activité future (Durand, 2007). Ils représentent des couplages structurels types (Durand, 2007). Ils font des liens entre les expériences remarquables et s'appuient sur une familiarité déjà éprouvée (Terré et al., 2013). Les types construits peuvent être locaux (savoirs types, perceptions types, émotions types, interprétations types...) ou globaux (séquences types, séries types) (Durand, 2007). Ils sont constitutifs de la culture individuelle et collective. Leur actualisation dans un instant *t* peut les renforcer, les affaiblir ou obliger l'acteur à en créer de nouveaux et il est possible, suivant le même processus de typification, de les grouper en constellations types (Durand et al., 2010).

Dans cette conception, apprendre revient à typifier, ou typicaliser, des couplages structurels, à faire émerger de nouveaux types sur fond de déjà-là (Flandin et al., 2021; Sève & Leblanc, 2003), particulièrement lors d'occurrences inhabituelles de couplages (Flandin et al., 2021). En effet, les types sont attracteurs, quand associés à un vécu d'efficacité et à des émotions positives et repellents, c'est-à-dire répulseurs, quand perçus comme inefficaces et générateurs d'émotions négatives. En ce sens, lorsqu'ils sont perçus comme efficaces et porteurs de sérénité, la probabilité qu'ils soient reproduits est grande. Ils servent donc de base à partir de laquelle se développe la trajectoire de professionnalisation (Durand, 2007). La transformation et la formation d'un acteur se font donc de manière située, au cœur d'un couplage dont elles portent l'empreinte indissociable (Sève & Leblanc, 2003). Pour le dire autrement : "la cognition ne se situe pas dans la tête, mais dans un entre-deux, entre l'acteur et la situation, dont font partie les acteurs" (Theureau, 2004a, p.14).

4.3 Les présupposés relatifs à l'activité dans le cadre sémiologique du cours d'action

Le point précédent expose les présupposés qui fondent le cadre sémiologique du cours d'action, et en constituent le noyau dur, en référence à sa conception comme un programme de recherche. Ceux-ci ne sont pas sans effet sur la manière dont le cours d'action conçoit l'activité (Theureau, 2004a, 2006). Dans le cadre sémiologique du cours d'action, et dans celui de notre travail dorénavant, nous aborderons "l'activité humaine comme à la fois cognitive, autonome, incarnée, située, à la fois individuelle et collective (individuelle sociale), techniquement constituée, cultivée et vécue" (Theureau, 2006, p.40). Nous organisons ce point de notre travail suivant ces différentes caractéristiques.

4.3.1 Cognitive

"Une notion de savoir [c'est-à-dire une manière de concevoir le savoir et le rapport d'un acteur à celui-ci] est nécessaire pour en rendre compte en termes à la fois de savoirs et de constitution de savoirs" (Theureau, 2006, p.40, 2012a, p.3). Autrement dit, l'analyse de l'activité nécessite une définition de la question des savoirs et de leur constitution. Puisque l'activité "s'accompagne de jugements de degrés de typicalité des connaissances, actions, émotions, perceptions, etc." (Serres, 2006, p.41), elle est fondée sur des connaissances et s'accompagne de construction de connaissances. Dans le cadre sémiologique du cours d'action, puisque la cognition est considérée comme la construction ou la manifestation des significations (Durand, 2009), en ce compris la tiercéité ou interprétant, "analyser l'activité d'un acteur revient finalement à analyser sa mobilisation et/ou sa construction constante de connaissances et à accéder à la transformation de son expérience" (Serres, 2006, p.42).

4.3.2 Autonome

L'activité est autonome (ou opérationnellement close).

Elle consiste en une dynamique de couplage structurel, c'est-à-dire en des interactions asymétriques, entre un acteur et son environnement (autres acteurs inclus), c'est-à-dire en des interactions de l'acteur considéré avec ce qui, dans cet environnement, est sélectionné comme pertinent pour l'organisation interne à chaque instant de cet acteur (monde propre), interactions dont le contenu lui-même est pertinent pour cette même organisation interne à chaque instant (corps propre) (Theureau, 2006, p.40, 2012a, p.3).

Dès lors, l'acteur n'est sensible qu'à ce qui est pertinent de son point de vue (Van der Maren & Yvon, 2009). Il fait émerger à chaque instant un monde propre, non défini à l'avance, c'est-à-dire qui n'a *a priori* ni borne spatiale, ni borne temporelle (Theureau, 2002, 2004b), mais qui est indissociable de l'environnement dans lequel l'activité prend forme (Azéma & Leblanc, 2011). En agissant de la sorte, il affirme son existence propre (Serres, 2006) et agit sur un environnement qui offre en retour des ressources pour l'exécution et la structuration de ses actions (Astier et al., 2003). "Il n'y a pas seulement adaptation de l'acteur à son environnement. Il y a aussi adaptation par l'acteur de ces structures de l'environnement" (Theureau, 2006, p.39).

4.3.3 Incarnée

"Toute séparation entre corps et esprit est récusée. Ainsi, la pensée est considérée comme une action, comme le verbe "penser"" (Flandin et al., 2018, p.35). Comme souligné (et justifié) ci-dessus, le cadre sémiologique du cours d'action conteste, comme toute théorie basée sur l'énaction, que la cognition repose sur des représentations d'un monde prédéterminé qui a une réalité physique sous forme de code symbolique dans un cerveau (Theureau, 2006). C'est l'acteur plongé dans son environnement, à la fois constitutif de celui-ci et créateur de son monde propre, qui se et le structure.

4.3.4 Située dynamiquement

L'activité est "située dynamiquement dans un monde où existent d'autres acteurs : ce monde et ces autres acteurs participent à cette activité pour autant qu'ils sont pertinents pour l'organisation interne de l'acteur" (Theureau, 2006, p.40, 2012a, p.4). En référence aux concepts d'arena et de setting (Lave, 1988), le cadre sémiologique du cours d'action considère que c'est l'acteur qui juge ce qui, dans le monde qu'il crée, est pertinent à ses yeux et fait sens. Le contexte est considéré comme subjectif (Astier et al., 2003; Trohel & Guérin, 2008).

Cette conception dynamiquement située implique aussi que l'activité doit être étudiée *in situ*, dans les bornes fixées par l'acteur (Serres, 2006; Trohel & Guérin, 2008). En ce sens, il convient également de tenir compte des bornes temporelles et de son inscription dans un continuum dynamique. L'activité est "ouverte aux deux bouts" (Theureau, 2006, p.47). Elle ne contient pas son intelligibilité en elle-même, elle "entretient des relations avec des portions passées et à venir" (Theureau, 2006, p.48). Outre la prise en compte de la perspective de

l'acteur sur celle-ci, il faut considérer qu'elle est influencée par l'activité qui la précède et influence celle qui la suit, sans que cette influence ne soit mécanique ou déterministe (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021b).

4.3.5 Individuelle et collective

L'activité est "à la fois individuelle et collective : cette participation d'autres acteurs à la situation dynamique d'un acteur fait que l'activité individuelle est en fait individuelle-sociale, ou encore individuelle-collective, et que l'activité collective est en fait sociale-individuelle, ou encore constamment collectivisée et décollectivée" (Theureau, 2012a, p.4). En effet, l'activité s'inscrit dans un monde social dont il convient de convoquer les construits pour expliquer l'activité (Trohel & Guérin, 2008; Viau-Guay, 2010). L'acteur n'agit pas seul, même quand il est seul. Le cadre social pèse sur lui, ne serait-ce que par la construction sociale communément admise de l'activité qu'il est en train de réaliser.

On peut dès lors considérer que l'activité d'un acteur est à tout instant "dirigée vers quatre horizons et/ou catégories d'acteurs :

- Les prédécesseurs maintenant disparus (qui ont façonné son héritage) avec qui il a des relations de compréhension/interprétation de cet héritage ;
- Les successeurs pas encore nés avec qui il a des relations d'action/influence (indirecte) via celui qu'il leur laisse ;
- Les compagnons qui partagent son environnement spatial et temporel, avec qui il a des relations de compréhension/interprétation et d'action/influence, comme avec ;
- Les contemporains, qui vivent à la même époque que lui, mais sans partager son environnement proche" (Durand, 2006, pp.55-56).

Il est donc possible d'étudier l'activité sous deux angles : "l'étude de l'activité individuelle-sociale (soit celle qui est le fait d'un individu qui s'inscrit dans une dimension sociale et collective) et l'étude de l'articulation collective des activités individuelles sociales" (Viau-Guay, 2010, p.119).

4.3.6 Techniquement constituée

"Le monde partagé par l'acteur considéré et d'autres acteurs étant techniquement constitué, il en est de même de l'activité de cet acteur" (Theureau, 2006, p.40, 2012a, p.4). Les outils techniques et technologiques sont considérés comme des amplificateurs de ses capacités corporelles et cognitives. L'acteur utilise ce que son environnement lui offre comme ressources pour son action.

4.3.7 Cultivée

"L'activité est située culturellement, c'est-à-dire non séparable d'une culture. L'anthropologie culturelle montre en effet que si l'ensemble de l'humanité partage beaucoup de choses, la différence culturelle affecte intimement chaque individu" (Theureau, 2006, p.40, 2012a, p.4). En d'autres termes, elle est indissociable de la dimension culturelle dans laquelle elle se déroule et dans laquelle elle s'enracine (Serres, 2006; Trohel & Guérin, 2008).

“En dépit de son caractère singulier, l'action présente et exploite des régularités, des invariants issus du passé selon un processus de typification” (Trohel & Guérin, 2008, p.2).

4.3.8 Vécue

“L'expérience significative est inextricablement liée à des dispositions, à une histoire personnelle - selon cette acception, sémiologie (étude des significations produites) et phénoménologie (étude de ce qui se manifeste à la conscience) sont très proches” (Flandin et al., 2018, p.36). Une notion de conscience, une manière de l'envisager est donc nécessaire pour rendre compte de l'activité et de l'expérience : celle de conscience préréflexive que nous avons déjà développée. Dans cette optique, l'activité s'accompagne pour l'acteur d'un flux de significations (Theureau, 2004a, 2006, 2012a).

4.4 Une conséquence théorique et méthodologique : le primat de l'intrinsèque et sa prise en compte dans la recherche

La principale conséquence qui résulte de la considération de ces présupposés est le nécessaire primat à accorder au point de vue des acteurs (Trohel & Guérin, 2008). En effet, il existe deux manières de rendre compte de l'expérience d'un acteur : la perspective extrinsèque et la perspective intrinsèque (Theureau, 2004a, 2006).

La perspective extrinsèque “correspond à l'analyse que fait un observateur extérieur des contraintes et effets observables de l'activité” (Viau-Guay, 2010, p.124 125). Or, nous savons que l'activité comporte une part invisible, c'est-à-dire non perceptible par un observateur extérieur (Hubault, 1996). Par ailleurs, nous savons aussi que des possibles indéterminés et non actualisés pèsent sur l'activité d'un acteur, sous forme de préoccupations ou de possibles encore ouverts (Durand et al., 2010). Cette perspective extrinsèque, comme unique source d'informations sur l'activité d'un sujet, pose plusieurs problèmes méthodologiques puisque l'observateur extérieur risque “d'attribuer indûment à l'acteur une organisation des processus qui n'est pas la sienne” (Theureau, 2004a, p.92). Ainsi,

- Tous les phénomènes ne sont pas observables de l'extérieur, une perspective extrinsèque est donc forcément incomplète (Rix & Lièvre, 2005; Theureau, 2006) ;
- “Il est impossible, de l'extérieur, de s'assurer de la pertinence de la description effectuée pour l'organisation interne de l'acteur” (Theureau, 2006, p.42) ;
- La porte d'entrée de l'observation pourrait se limiter à celle de la réalisation de la tâche prescrite et de l'écart à cette réalisation, ce qui oblitérerait la question de l'efficacité humaine ou subjective (Amigues, 2009; Theureau, 2004a) ;
- Il est possible aussi que les observations et analyses “puissent ne rien expliquer du tout. Par exemple, la mise en évidence d'une “erreur” de raisonnement a peu d'intérêt explicatif si l'on ne connaît pas l'engendrement (le processus de production) de cette erreur” (Theureau, 2004a, p.92).

En conséquence de ceci, puisque l'acteur agit dans un monde subjectif dont il ne prend en compte que les éléments qui ont pour lui de l'importance (Trohel & Guérin, 2008), et puisqu'il est nécessaire de rendre compte de la structuration de l'activité et de sa signification

pour l'acteur, nous nous intéresserons à lui plutôt selon une perspective intrinsèque (Durand, 2008b; Durand et al., 2006; Theureau, 2004a, 2006; Van der Maren & Yvon, 2009; Viau-Guay, 2010). Selon les présupposés explicités plus haut, et dans cette perspective intrinsèque, "plutôt que de caractériser un acteur et son action, on cherchera à spécifier des engagements de l'être humain avec un milieu qu'il éprouve et qui l'éprouve" (Thévenot, 2000, p.217). Le chercheur s'attachera donc à documenter la dynamique de la conscience préreflexive de l'acteur, c'est-à-dire, ce qui est racontable, montrable, mimable, simulable et commentable comme étant significatif pour lui de son point de vue, afin d'obtenir un matériau de recherche valide (Durand et al., 2010).

En accordant le primat à la perspective intrinsèque, cela ne signifie pas pour autant que le cadre sémiologique du cours d'action élimine la description extrinsèque (Theureau, 2004a). Celle-ci conserve en effet son importance (1) pour la description des contraintes extrinsèques qui délimitent et structurent l'environnement avec lequel l'acteur interagit et (2) pour celle des effets extrinsèques, c'est-à-dire les transformations que l'activité produit dans cet environnement (Astier et al., 2003). Le cours d'action "propose de mettre en lien une description extrinsèque de l'activité à une description intrinsèque" (Viau-Guay, 2010, p.129), en la faisant porter sur l'acteur lui-même, sur la situation de travail, ou sur la culture (Viau-Guay, 2010). En définitive, l'extrinsèque reste important, mais passe au second plan : il y a primat de l'intrinsèque sur l'extrinsèque dans l'analyse.

Dans les points suivants, nous examinons en quoi le primat de l'intrinsèque, en lien avec la conscience préreflexive, "alimente la définition d'objets théoriques et d'étude [...] et la conception de méthodes d'accès à l'activité humaine" (Durand, 2016; Theureau, 2006). Nous commençons par définir les objets théoriques relatifs au cadre sémiologique du cours d'action : cours d'expérience, cours d'action, cours d'in-formation et cours de vie relatif à une pratique. Nous enchaînons ensuite avec les outils méthodologiques proposés par Theureau (2004a, 2006, 2010b) pour documenter et analyser cette conscience préreflexive dans une perspective qui fait la part belle au primat de l'intrinsèque.

4.5 Les objets théoriques et leurs articulations collectives

Si le cours d'action constitue indubitablement le cœur du cadre sémiologique éponyme, il n'en constitue cependant qu'un seul des quatre objets théoriques. Premier objet théorique développé dans l'ouvrage de 2004 (Le cours d'action : méthode élémentaire), il se voit complété par trois autres objets théoriques dans l'ouvrage de 2006 (Le cours d'action : méthode développée). Selon Theureau (2006, p.48), les deux premiers, le cours d'expérience et le cours d'in-formation étaient déjà implicitement présents dans le premier ouvrage : le cours d'expérience puisqu'il porte sur la construction de l'expérience qui y était déjà abordée, le cours d'in-formation (ou formation de l'intérieur, et non pas information) parce qu'il est synonyme d'interaction asymétrique en lien avec le couplage structurel. La notion de cours de vie relatif à une pratique constitue, elle, une extension du cours d'action à des périodes d'activités plus longues et/ou disjointes (Theureau, 2006).

Les objets théoriques sont des “domaines de phénomènes” (Theureau, 2004a, p.9), ou encore, et plus précisément :

Des réductions ou des objets de connaissances de l’activité individuelle et collective qui vont 1) porter sur une partie de l’activité et permettre un éclairage particulier sur celle-ci, et 2) permettre de répondre à des critères de rigueur scientifique et de pertinence pratique. Les études inscrites dans le programme “cours d’action” mobilisent des objets théoriques qui permettent de rendre compte de l’activité individuelle-sociale (cours d’expérience, cours d’action, cours d’in-formation et cours de vie relatif à une pratique) (Poizat & San Martin, 2020b, p.11).

Dans les lignes qui suivent, nous nous attardons sur chacun de ces objets, les définissant dans l’ordre proposé par Poizat et San Martin (2020b) : cours d’action, cours d’expérience, cours d’in-formation et cours de vie relatif à une pratique. Nous privilégions cet ordre d’exposition en raison du caractère cumulatif de ces objets : le cours d’expérience est nécessaire pour documenter le cours d’action, qui est nécessaire pour documenter le cours d’in-formation. Le cours de vie relatif à une pratique est une extension des trois autres à des emports temporels plus larges (Poizat & San Martin, 2020b; Viau-Guay, 2010).

Notons que, si ces quatre objets ne permettent d’aborder l’activité collective que de façon limitée (Poizat & San Martin, 2020b), Theureau propose des dérivations collectives de ces objets de recherche pour éclairer l’articulation des cours d’action individuels²⁸. Sans nier l’intérêt et la pertinence de ces notions pour le programme de recherche et la documentation de certains types d’activité, nous nous limitons, dans le cadre de ce travail, à considérer l’activité des stagiaires comme individuelle-sociale, c’est-à-dire en considérant la part d’influence (des élèves, des collègues et de la culture) qui agit sur le cours d’action individuel du stagiaire. Nous ne l’abordons donc pas sous l’angle des objets théoriques collectifs, c’est-à-dire en proposant une analyse de l’articulation collective des cours d’action individuels. Par conséquent, nous ne nous attardons pas ici sur les articulations collectives des différents objets théoriques.

4.5.1 Cours d’expérience

Le cours d’expérience se définit comme :

La construction du sens pour l’acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l’histoire de la conscience préreflexive de l’acteur, ou encore l’histoire de ce “montrable, racontable et commentable” qui accompagne son activité à chaque instant (Theureau, 2006, p.48).

En d’autres termes, il s’agit de ce qui est significatif, à chaque instant, pour l’acteur, sous la forme d’un enchaînement de signes (Viau-Guay, 2010). Ces signes sont accompagnés de jugements, d’interprétations et de sentiments (Poizat & San Martin, 2020b). Ce concept est né de la nécessité de rendre compte plus finement de l’expérience des acteurs, notamment de leurs émotions et de leurs apprentissages (Viau-Guay, 2010). Pour ce faire, la description du cours d’expérience ne porte que sur la construction de l’expérience par l’acteur, à l’exclusion

²⁸ Articulation collective des cours d’expérience, articulation collective des cours d’action, articulation collective des cours d’in-formation et articulation collective des cours de vie relatifs à une pratique.

des effets et contraintes (dans le corps, l'environnement et la culture de l'acteur), qui seront ciblés par le cours d'action (Poizat & San Martin, 2020b; Theureau, 2006). À ce sujet, Theureau insiste sur :

La différence de nature entre, d'un côté, le cours d'expérience, ou la construction de sens pour l'acteur et, de l'autre, l'activité donnant lieu à l'expérience ou, pour reprendre la formule initiale employée dans la définition du cours d'action, l'activité telle qu'elle ressort de la description systématique de l'expérience de l'acteur, alors même que les deux sont décrites par le chercheur (ou analyste) de la même façon, comme description du cours d'expérience (Theureau, 2006, p.50).

Pour documenter le cours d'expérience, y compris donc les jugements, interprétations et sentiments en plus des actions, Theureau propose de se baser sur l'expression différée de la conscience préréflexive (Theureau, 2006, 2010b) et de modéliser l'activité comme un enchaînement d'unités significatives, à l'aide d'une structure en six éléments baptisée signe hexadique (Theureau, 2006), éléments sur lesquels nous revenons plus loin en détail.

4.5.2 Cours d'action

Le cours d'action est :

L'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement moyennant des conditions favorables (Theureau, 2006, p.48)²⁹.

Dès lors, le cours d'action relève d'une articulation des descriptions (1) de l'expérience de l'acteur de son point de vue et (2) des contraintes et effets ressortant du corps, de la situation et de la culture provenant des points de vue de l'acteur (point de vue intrinsèque) et de l'observateur extérieur (point de vue extrinsèque) (Theureau, 2006). Cette description extrinsèque est nourrie des éléments pertinents pour un observateur se référant au cours d'expérience (Poizat & San Martin, 2020b). En ce sens, la description du cours d'action réalise une synthèse de l'hétérogène, rassemblant à la fois l'expérience de l'acteur et les hypothèses et modèles analytiques de l'observateur, au contraire de la description du cours d'expérience qui, elle, relève d'une procédure homogène, car elle ne porte que sur la seule description de la construction de l'expérience par l'acteur (Theureau, 2006).

En d'autres termes,

Le cours d'action est une totalité dynamique, qui présente des propriétés d'auto-organisation, se concrétisant à trois niveaux : (a) dans l'organisation intrinsèque du cours d'action (son organisation propre, liée à l'affirmation par l'acteur de son point de vue sur le monde) ; (b) dans ses contraintes extrinsèques (la délimitation et la structuration de l'environnement avec lequel l'acteur interagit) ; et (c) dans ses effets extrinsèques (les transformations que le cours d'action produit dans cet environnement) (Astier et al., 2003).

²⁹ Notons que, depuis cette définition, les adjectifs "mimable" et "simulable" ont été rajoutés par Theureau, comme par exemple, chez Donin et Theureau (2019).

4.5.3 Cours d'in-formation

Le cours d'in-formation (du latin in-formare, former de l'intérieur)

se fonde à la fois sur les données de la conscience préreflexive, sur des données d'observation extérieure du corps, de la situation et de la culture de l'acteur, et sur des données d'observation extérieure du comportement de l'acteur qui peuvent n'avoir pas donné lieu à expérience pour l'acteur (Theureau, 2006, p.50).

En d'autres termes, en analysant le cours d'in-formation, l'on s'attache à l'activité en tant que telle et non uniquement en ce qu'elle donne lieu à une expérience pour l'acteur. Le chercheur se donne le droit de relever, dans cette optique,

Des éléments ou événements ressortant du corps, de la situation et de la culture, qui n'entrent pas dans l'activité montrable, racontable et commentable, ou encore dans l'activité ressortant de l'expérience de l'acteur, tout en étant néanmoins pertinents pour l'organisation interne de l'acteur à chaque instant (Theureau, 2006, p.51).

4.5.4 Cours de vie relatif à une pratique

“Le cours de vie relatif à une pratique introduit, à travers la discontinuité de l'expérience, une hypothèse empirique supplémentaire de cohérence relative d'épisodes discontinus relatifs à une pratique à travers le temps” (Theureau, 2006, p.51).

Les autres objets sont dits “fermés aux deux bouts”, car ils permettent de décrire des segments d'activité inscriptibles dans un espace-temps précis. Certaines activités humaines, cependant, s'inscrivent dans une discontinuité temporelle (Viau-Guay, 2010). L'objet théorique du cours de vie relatif à une pratique, encore plus que le cours d'action, réalise une synthèse de l'hétérogène en ce sens qu'il postule de la continuité entre des épisodes disjoints d'une certaine activité sur des empan temporels larges, même entrecoupés d'activités d'autres types. En outre, il relie même ces épisodes d'activité à des activités réflexives portant sur les activités premières (Theureau, 2006).

Le cours de vie relatif à une pratique permet d'identifier dans le temps des moments saillants de stabilité, d'instabilité et les événements qui mènent à une transformation de pratique. Il met en évidence la récurrence des préoccupations, des référentiels, des attentes, des émotions, des interprétations et des actions d'un acteur qui concernent une même pratique (Serres, 2006). En d'autres termes, il permet d'identifier des types qui ne ressortiraient peut-être pas dans une considération plus étroite ou morcelée de segments d'activités fermés aux deux bouts.

En définitive, en considérant l'hypothèse que “les périodes d'activité liées à la pratique considérées et les périodes de réflexion usuelle sur les premières possèdent une cohérence analysable, il est possible de décrire et expliquer ces cours de vie relatifs à une pratique sans considérer toute la vie de l'acteur et ses autres pratiques” (Viau-Guay, 2010, p.133 134).

En résumé, nous reprenons de Poizat et San Martin (2020b, p.12) le tableau ci-dessous, qui synthétise les quatre objets en mettant en évidence les points de convergence, de divergence et leur articulation.

Tableau 4. Description des objets théoriques de l'activité individuelle-sociale développée dans le cadre du programme de recherche "cours d'action" (Poizat & San Martin, 2020a, p.12)

Objet théorique	Description
Cours d'expérience	Histoire de la conscience préreflexive (expérience immédiate) comme effet de surface du couplage acteur-environnement.
Cours d'action	Histoire de la conscience préreflexive (expérience immédiate) à laquelle s'ajoutent les effets et contraintes dans le corps, l'environnement, et la culture de l'acteur.
Cours d'in-formation	Ensemble de la dynamique d'interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement, qu'elle donne lieu ou pas à une conscience préreflexive (expérience immédiate).
Cours de vie relatif à une pratique	Étude sur le long terme de l'activité donnant lieu à la conscience préreflexive (expérience immédiate) dans le cadre de cette pratique et partagée avec d'autres pratiques.

Nous retenons principalement de cette partie que les objets théoriques cours d'expérience et cours d'action permettent, en vertu de leurs présupposés théoriques et de l'influence de ceux-ci dans la conception de l'activité selon le programme de recherche "cours d'action", de documenter la dynamique du couplage structurel asymétrique d'un acteur en situation, couplage qui s'accompagne d'une conscience préreflexive à la base d'une sémiose, elle-même génératrice d'apprentissages pour l'acteur considéré. Ces objets dont nous nous servirons dans la partie empirique, à l'exclusion du cours d'in-formation, qui ne renseigne pas forcément sur la construction du sens par l'acteur, sont complétés par le cours de vie relatif à une pratique, qui nous permettra d'étudier les trajectoires de développement de la compétence à faire la classe des ESFI grâce à des épisodes disjoints, mais reliés, d'activité de stage, malgré la présence, entre les épisodes considérés, d'activités d'autres types, reliées ou non à l'activité envisagée.

4.6 Un atelier méthodologique

Documenter et analyser l'activité d'un acteur en situation n'est pas un allant de soi. Cela nécessite un certain nombre de conditions qui sont associées à des critères, des indices de réalisation de ces critères et des méthodes (Theureau, 2006). Le cadre sémiologique du cours d'action, nous l'avons déjà dit, propose non seulement des outils théoriques de compréhension de l'activité (que nous venons de développer), mais aussi des outils méthodologiques d'investigation (Viau-Guay, 2010).

À ce sujet, nous relevons que Poizat et San Martin (2020b, p.32) parlent d'un atelier, en ce sens qu'"il inclut :

- (1) l'ensemble des outils matériels et conceptuels d'analyse, d'interprétation, de modélisation et de réfutation (modèle générique analytique, modalités de modélisation, outils d'inscription, outils de simulation), et
- (2) l'ensemble des méthodes de participation des acteurs à l'analyse de leur activité et à la conception de transformations de leurs situations ou de situations futures pour d'autres acteurs".

La proposition d'investigation du programme de recherche du cours d'action relève de trois étapes (Theureau, 2006) : (1) la documentation d'un observatoire d'une activité, constitué de segments de cette activité répartis ou non sur des empan temporels plus ou moins longs, (2) la documentation de l'objet théorique cours d'expérience (pour reconstruire ensuite les objets cours d'action, cours d'in-formation et cours de vie relatif à une pratique) et (3) l'analyse de ces données par déconstruction et reconstruction (Durand et al., 2008) du cours d'expérience, notamment grâce au signe hexadique.

Suivant cette logique, dans cette partie, nous exposons tout d'abord quelques considérations sur la documentation d'un observatoire de l'activité. Nous enchaînons ensuite avec une description de la méthode de l'autoconfrontation, qui est celle que nous avons privilégiée pour notre recherche. Nous proposons finalement un outil de modélisation de ces données : le signe hexadique. Notons que nous nous bornons ici aux considérations théoriques issues principalement de Theureau (2006) et Theureau (2010). Celles-ci seront plus tard mises en pratique dans la partie méthodologique, où nous détaillerons plus précisément notre protocole de recherche.

4.6.1 Documentation de traces de la dynamique du comportement et de son environnement

Nous avons déjà abordé le fait que le cours d'action nécessite deux sources pour être documenté : une source intrinsèque, l'acteur, qui doit relater l'historique de sa conscience préréflexive et une source extrinsèque, l'observateur, qui cadre les effets et contraintes en fonction de ses hypothèses et modèles analytiques (Theureau, 2006).

Theureau (2006, p.181) relève à ce sujet deux visées essentielles, différentes et complémentaires, ainsi qu'une troisième, non obligatoire dans une perspective de recherche. La première est la constitution de données comportementales et contextuelles pour l'étude des différents objets théoriques (les cours). Ces données sont nécessaires pour documenter les contraintes et effets des points de vue intrinsèques et extrinsèques. La deuxième est la constitution de points d'appui pour la remise de l'acteur dans sa situation dynamique dans le cadre de la situation nouvelle d'autoconfrontation. Ces données pourront servir de base à la verbalisation différée de l'acteur, mais aussi de repères pour que le chercheur puisse pointer d'éventuelles incohérences entre les comportements et la verbalisation et s'en servir comme relance à l'entretien. Nous y reviendrons. La troisième est la possibilité pour l'analyste de s'en servir afin de fournir des éléments de rétroaction à l'acteur.

Nous nommerons désormais la constitution de ce recueil de données un “observatoire”, en insistant sur :

Le lien entre l'enregistrement (ou observation ou traces) du comportement et de l'environnement et la verbalisation dans le cadre de l'étude des objets théoriques et moyennant des hypothèses empiriques [que nous avons exposés ici sous la forme de présupposés] qui les circonscrivent (Theureau, 2006, p.231).

Les méthodes de récolte peuvent être de plusieurs ordres et sont étroitement liées aux types d'entretiens que le chercheur va pouvoir mener. Elles sont appelées, de manière générale, “entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles” (Theureau, 2010b, p.292-293) :

- (1) “Verbalisation simultanée, décalée ou interruptive (ajoutées aux verbalisations “naturelles” – c'est-à-dire non provoquées – durant l'activité que constituent la pensée-tout-haut spontanée et les communications verbales) ;
- (2) Des variantes de l'autoconfrontation (donc de remise en situation par essentiellement (mais pas seulement) des observations ou enregistrements du comportement) ;
- (3) Des variantes de l'entretien de remise en situation par les traces matérielles de l'activité et ;
- (4) Des formes d'entretien de remise en situation par seulement les traces de l'activité laissées dans les corps mêmes des acteurs”

La première méthode documente le cours d'action en direct (ou de manière légèrement décalée) et nécessite un enregistrement à la fois de l'action et de la verbalisation. La deuxième méthode documente le cours d'action de manière différée, nécessite un double enregistrement et use préférentiellement d'enregistrements vidéoscopiques, qui sont de nature à rendre mieux compte des comportements. La troisième méthode documente également le cours d'action de manière différée, nécessite une double prise de données et s'appuie sur des traces témoignant des transformations successives de l'acteur ou de ses réalisations, par exemple des photographies de l'acteur en action, des photographies de ses réalisations à différentes étapes ou les réalisations proprement dites (les siennes ou celle d'autres acteurs plongés dans la même situation). La quatrième méthode le fait “de façon différée en s'appuyant sur une remise en situation dynamique à partir des traces déposées dans le corps même de l'acteur” (Theureau, 2006, p.199, 2010b, p.293).

Notons que seules les trois premières formes d'entretiens ont fait l'objet d'une exploration systématique dans le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2010b) et que les traces vidéoscopiques apparaissent comme l'outil le plus riche pour favoriser l'autoconfrontation (Boubée, 2010; Leroy & Beckers, 2010; Theureau, 2006). Dans la suite de ce travail, pour ces deux raisons, nous nous concentrerons sur l'entretien d'autoconfrontation sur la base de traces vidéoscopiques.

La captation vidéo peut se faire en deux modes : (1) le mode de la caméra dite “subjective”, dans lequel l'acteur porte la caméra de telle manière que l'image autoconfrontée est presque semblable à son champ de vision, et (2) le mode de la caméra “extérieure à l'acteur”, dans lequel l'acteur est filmé en plans plus ou moins larges ou étroits dans son environnement (Theureau, 2006, p.183). Si le premier mode “favorise l'explicitation du point

de vue de l'acteur, il handicape la personne qui mène l'entretien d'autoconfrontation quand il s'agit de relancer des questions sur les postures gestuées ou les expressions faciales de l'acteur, puisque celles-ci n'apparaissent pas". De même, il laisse peu apparaître l'environnement extérieur au champ de vision de l'acteur, mais qui peut tout de même être significatif pour lui (Blondeau, 2018; Theureau, 2006). En ce qui concerne le deuxième mode, la question du cadrage se pose aussi : plutôt serré, il permet de voir les moindres réactions de la personne filmée et favorise la remise en situation, mais laisse échapper tout ce qui est hors champ ; plutôt large, il embrasse tout l'environnement, mais risque de laisser de côté des détails, par exemple de l'expression faciale des acteurs (Blondeau, 2018). Notons aussi que le mode "caméra extérieure" facilite "un point de vue analytique, tant du côté de l'acteur que du côté de l'observateur-interlocuteur et demande donc une meilleure épistémologie normative interne de la part de cet interlocuteur" (Theureau, 2006, p.184), c'est-à-dire, une meilleure capacité à ne pas rentrer dans l'analyse ou à ne pas laisser l'acteur y entrer. C'est une question de degrés plutôt qu'un tout ou rien (Theureau, 2006).

Puisque cette question est régulièrement posée, nous signalons également que

Moyennant l'établissement de conditions éthiques, contractuelles, socio-politiques, de familiarisation et de discussion des règles de comportement des observateurs-interlocuteurs [...], ainsi que des conditions matérielles (discrétion des caméras, miniaturisation des caméras subjectives, etc.), cette nouvelle interaction [celle du film dans l'environnement de l'acteur] ne transforme pas de façon significative l'activité étudiée", même si "une telle affirmation d'expérience devra évidemment être relayée dans le futur par des recherches méthodologiques systématiques (Theureau, 2006, p.183)³⁰.

La question théorique de la captation vidéoscopique de l'acteur en situation étant exposée, réglant par là même la question de la documentation extrinsèque des effets et contraintes de l'environnement sur l'acteur, nous nous intéressons maintenant à la perspective intrinsèque pour laquelle nous avons, comme expliqué plus haut, choisi l'entretien d'autoconfrontation comme outil d'investigation.

4.6.2 L'entretien d'autoconfrontation

Dans ce point, nous nous penchons sur l'entretien d'autoconfrontation comme outil d'investigation de l'histoire de la conscience préréflexive de l'acteur. Nous commençons par définir ce qu'est cet entretien, avant d'insister sur les deux niveaux d'entretien développés par Theureau (2010b). Cette mise en perspective des deux niveaux nous semble pertinente pour aider à comprendre les spécificités de l'un et de l'autre par effet de comparaison. Nous nous attachons ensuite à baliser théoriquement la manière de mener ce type d'entretien avant de conclure sur les limites et difficultés pratiques et méthodologiques.

³⁰ Nous avons retrouvé une deuxième fois cette affirmation : "La présence de caméras « extérieures aux acteurs » ne semble pas transformer de façon significative l'activité" (Theureau, 2006, p.209). Nous nous permettons donc d'insister sur ce point sensible en la relayant ici.

4.6.2.1. Définition

L'origine de cette technique remonte aux années 50 (Boubée, 2010), mais elle est de nos jours couramment utilisée dans l'approche francophone de l'ergonomie de l'activité (Barbier & Durand, 2003; Durand, 2009; Jacq et al., 2022; Yvon & Saussez, 2010). Elle connaît plusieurs déclinaisons selon les courants, bien qu'elle vise généralement à documenter la partie invisible de l'activité à des fins de transformation ou de formation (Blondeau et al., 2021b). On en retrouve des usages spécialisés et des accents différents, adaptés aux spécificités des approches d'analyse de l'activité que nous avons développées plus haut : "la didactique professionnelle (Pastré, 2002) qui cherche à mettre à jour les invariants opératoires d'une activité, ou la clinique de l'activité (Clot et al., 2000b) qui, à travers des autoconfrontations simples et croisées, cherche à mettre en évidence ce qu'elle nomme les genres et les styles" (Blondeau et al., 2021b). Dans cette partie, nous nous intéressons exclusivement à la conception qu'en a Theureau (2004a, 2006, 2010b) dans le cadre du programme de recherche du cours d'action.

De manière simplifiée, l'autoconfrontation se définit comme une technique de verbalisation différée de l'activité d'un sujet confronté à une trace de son activité (Van der Maren & Yvon, 2009) afin de "dépasser la recomposition normative et/ou fabulatrice" (Theureau, 1992, cité par Rix et Lièvre 2005, p.4). Nous en reproduisons ici une définition plus complète que nous explicitons plus bas :

L'autoconfrontation est l'une des méthodes à articuler avec les autres de l'observatoire des objets théoriques de la famille "cours d'action"³¹ qui consiste, en relation avec ces autres méthodes et moyennant l'obtention de conditions favorables, en l'expression différée, par l'acteur, pour un observateur-interlocuteur ayant observé son comportement, de sa conscience préréflexive à chaque instant, grâce à un revécu sans action de sa situation dynamique, revécu qui est obtenu lui-même grâce à une remise en situation dynamique (grâce à des traces du comportement passé, mais aussi, pour autant que ce soit possible, avec les outils et documents manipulés sur les lieux-mêmes de l'activité passée et avec la proximité temporelle optimale) (Theureau, 2006, p.202).

Il s'agit donc d'une manière de documenter l'expérience, en confrontant un acteur à des traces de son activité et en l'invitant à verbaliser ce qu'il s'est passé, de son point de vue. On ne prétend pas ainsi accéder à l'ensemble des cognitions de l'acteur, mais seulement à ce qui est montrable, racontable, mimable, simulable et commentable par lui à tout instant (Theureau, 2004a, 2006, 2010b). Pour ce faire, nous devons considérer l'hypothèse réductrice, ou économique, que la description peut se limiter à ce qui est verbalisable par le sujet. Les dimensions inconscientes, sans être niées, ne sont pas considérées comme essentielles pour ce type d'entretien (Van der Maren & Yvon, 2009). Dans l'autoconfrontation, le sujet

n'a pas besoin de penser et de se regarder penser. Il pense, tout simplement, comme si, travaillant seul, il se parlait à lui-même. On voit que l'idée mère de cette méthode, ce n'est pas tant d'obtenir [...] une description du contenu de la conscience qu'une relation de son activité.

³¹ Elle permet donc de documenter un observatoire des objets théoriques interdépendants cours d'expérience, cours d'action, cours d'information et cours de vie relatif à une pratique (Theureau, 2006).

Le sujet doit dire ce qu'il fait, non ce qu'il trouve dans sa conscience. Il doit raconter des actes plutôt qu'analyser des états (Theureau, 2006, p.193).

Concrètement, le chercheur soumet l'acteur à des traces les plus riches possibles de son activité et s'attache à lui poser des questions en référence strictement à ce qui a été fait, dit ou ressenti dans le but de le resituer dans l'action et de provoquer un "revécu" favorable à l'expression de la conscience réflexive du moment de l'activité (Theureau, 2006, p.200). Le cours d'action favorise l'entretien d'autoconfrontation individuel pour ne pas rentrer dans des jeux sociaux entre eux ou avec les chercheurs, et pour ne pas entrer dans les controverses sur le métier (Poizat & San Martin, 2020b), ce qui est l'exact opposé des visées des entretiens croisés dans le courant de la clinique de l'activité.

Durant l'autoconfrontation, le chercheur veille, par un positionnement particulier soutenu par des techniques que nous explicitons plus loin, à éviter les généralisations ou les analyses critiques (Theureau, 2004a, 2006, 2010b). C'est là le paradoxe de l'autoconfrontation :

L'acteur est mis, grâce à l'enregistrement vidéo, en position de développer sa réflexion située sur son activité, et il lui est demandé, dans l'autoconfrontation proprement dite, de ne pas faire usage de cette possibilité, mais de se contenter d'exprimer sa conscience préreflexive au moment de la réalisation de son activité (Theureau, 2006, p.201).

Pour sortir de cette impasse, Theureau (2006, 2010b) propose deux niveaux d'entretiens. Dans l'entretien de premier niveau (ou proprement dit), il est explicitement demandé à l'acteur de suspendre les jugements analytiques qui lui viendraient. L'entretien de second niveau (ou analytique), favorise l'analyse des acteurs relativement à leur activité, en tenant notamment compte de ce qui a été exprimé lors de l'entretien de premier niveau, mais aussi d'autres types de verbalisation, y compris les liens explicites avec des systèmes de référence. "Dans ce dialogue avec l'autre, au sujet de son activité, l'acteur, d'une part, "revit" son activité et, d'autre part, entretient avec lui-même un second dialogue "dans le cadre duquel il justifie, évalue, ses propres actes, s'en étonne éventuellement et en construit une vision nouvelle"" (Bertone & Saujat, 2013, p.181)" (Blondeau, Laurent, et al., 2021b). Cet entretien de second niveau ne faisait pas à l'origine partie du programme de recherche, mais a été introduit suite à l'observation que la promesse d'accéder à l'entretien analytique après l'entretien de premier niveau favorise la collaboration des acteurs à l'expression de la conscience préreflexive uniquement, et le bannissement volontaire des éléments analytiques trop précoces (Theureau, 2010b). Dans la partie consacrée aux limites de l'entretien d'autoconfrontation, nous apportons quelques éléments issus de notre expérience personnelle qui nuancent ces affirmations.

4.6.2.2. Mener un entretien d'autoconfrontation

Theureau (2006, p.211) insiste sur la remise en situation dynamique de l'acteur pour procéder à un entretien d'autoconfrontation, c'est-à-dire qu'il faut faire en sorte de le désituer relativement à la situation présente d'autoconfrontation et le resituer dans la situation passée d'activité. Il pose pour aider à cela une série de critères (spatio-temporels, éthiques, contractuels et sociopolitiques, de reconnaissance de la remise en situation (ou resitu) versus de chute dans l'analyse) et des méthodes de relance.

Il convient d'abord d'être attentif aux conditions spatiales et temporelles de l'entretien. Au niveau spatial, il semble bénéfique de réaliser l'autoconfrontation, "pour autant que ce soit possible, avec les outils et les documents manipulés, et sur les lieux mêmes de l'activité passée [...] afin de favoriser la monstration, mais aussi la reconstruction mnémonique" (Theureau, 2006, p.200). Au niveau temporel, l'entretien doit idéalement se dérouler dans une proximité temporelle optimale. Certains chercheurs proposent que l'entretien d'autoconfrontation se déroule le plus rapidement après l'épisode d'activité (Beckers & Leroy, 2010; Leroy, 2011; Saury, 2003) car un laps de temps court limite le biais mémoriel, tandis qu'un long délai risque de faciliter la généralisation (Pélissier, 2016). Pélissier (2016) signale, dans les études qu'il a consultées, des délais allant d'une semaine à un an, cette variation dépendant du temps nécessaire pour sélectionner les données filmées ou de contraintes d'organisation. Nuançons simplement cette affirmation en indiquant que Theureau indique "optimal", et non "maximale" (Theureau, 2006, p.233), arguant du fait que, si la personne autoconfrontée a vécu des moments émotionnellement forts dans l'épisode d'activité envisagée, il se peut que ces moments intenses dominent l'autoconfrontation.

Nous mettons les questions éthiques en lien avec celle du contrat qui doit être abordé à l'avance (Jacq et al., 2022; Theureau, 2000, 2006; Van der Maren & Yvon, 2009; Vermersch, 2010). En effet, il est nécessaire, éthiquement et méthodologiquement, que les choses soient claires pour l'acteur et l'analyste aux niveaux de la compréhension et du partage des objectifs, des principes et méthodes de la recherche (Jacq et al., 2022; Theureau, 2000, 2006). D'un point de vue pratique, nous recommandons d'éclaircir les points suivants :

- "L'objectif de l'entretien : expliciter les objectifs de l'entretien permet de remporter plus facilement l'adhésion de l'acteur ;
- La durée : se fixer une limite temporelle permet d'être plus efficace en ne perdant pas de vue les objectifs de l'entretien ;
- La possibilité de se retirer : l'acteur doit toujours être libre de participer ou non. Sa pleine adhésion est nécessaire pour qu'il puisse livrer la dimension non visible de son activité. L'assurance de pouvoir stopper le processus aide à s'ouvrir spontanément (Lemonon et al., 2010) ;
- La destination des données : il est nécessaire que l'acteur sache à l'avance à qui seront ou ne seront pas divulguées les données afin de choisir ce qu'il livrera ;
- [...]
- [L'objectif de la recherche] : l'entretien d'AC est parfois utilisé comme outil de récolte de données pour la recherche. Parfois, le fait de divulguer l'objectif de la recherche risque de fausser la récolte de données. Il appartient donc à la personne en charge de l'entretien de choisir de divulguer ou non l'objectif poursuivi, dans le respect des règles éthiques" (Blondeau, 2018, p.51 52).

Rappelons que "les méthodes d'expression de la conscience préréflexive ne visent pas de nouvelles prises de conscience, [...] mais, au contraire, cherchent à les éviter ou, si elles se produisent, à les distinguer de l'expression de la conscience préréflexive et à en limiter les effets sur la suite de l'entretien" (Theureau, 2010b, p.295). Rappelons également ici qu'il peut être utile de scinder l'entretien en deux parties correspondant aux deux niveaux,

proprement dits et analytiques, développés plus haut pour favoriser l'engagement de l'acteur dans la bonne posture.

Le pilotage d'une autoconfrontation nécessite un juste équilibre pour garder le propos centré sur l'activité. Le chercheur doit accompagner les tâtonnements de l'acteur avec une vigilance de tous les instants, sur ce qui est dit, mais aussi sur les silences, le non verbal ou les métaphores (Jacq et al., 2022). En ce qui concerne les relances nécessaires à la conservation de l'acteur autoconfronté dans le resitu, nous pouvons citer l'adoption d'une attitude de surprise qui pousse à interroger le propos de l'acteur (Jacq et al., 2022), ainsi que :

Le retour en arrière suffisamment long de la bande vidéo ou d'autres interventions de l'observateur-interlocuteur pour remettre l'acteur en contexte dynamique en cas d'arrêt prolongé sur un instant; interventions en cas de passage de l'acteur à la comparaison avec d'autres périodes d'activité ou de généralisations, de question "pourquoi ?" ; interventions de l'analyste en cas de divergence entre ce qu'exprime l'acteur et son comportement manifeste visant à remettre l'acteur en contexte d'activité ; mais aussi interventions de l'acteur qui peut arrêter ou accélérer le défilement de la bande vidéo (double télécommande pour l'analyste et l'acteur) ; et j'en oublie sans doute (Theureau, 2006, p.211).

Les éléments potentiellement oubliés, de l'aveu même de Theureau, peuvent utilement être trouvés dans la méthodologie de l'entretien d'explicitation de Vermersch (2019). Bien que l'autoconfrontation considérée dans la conception du cadre sémiologique du cours d'action présente des écarts théoriques avec celle de l'entretien d'explicitation³², Theureau "est loin d'interdire tout usage d'éléments de méthode inspirée [de ce dernier] à l'intérieur des méthodes de verbalisations proposées" (2006, p.193) par le cours d'action. Il considère même que, concernant certains points de sa méthodologie, "les critères, indices et méthodes de relance sont à enrichir et, pour ce faire, les apports éventuels des travaux de Vermersch et de ses collaborateurs sont à considérer tout particulièrement" (Theureau, 2006, p.213). Nous nous permettons donc ici d'emprunter quelques-unes des méthodes définies dans le cadre de l'entretien d'explicitation et que nous avons déjà formulées dans un précédent texte au sujet de l'autoconfrontation (Blondeau, 2018, p.53).

Vermersch (2010) conseille de poser des questions sur le quoi plutôt que sur le pourquoi (Que fais-tu à ce moment-là ?). Grâce à cette question, l'acteur commencera par décrire ce qu'il fait avant de l'expliquer. De cette manière, il apportera plus spontanément un éclairage sur les événements qui se sont déroulés et l'interprétation qu'il en a eue plutôt que de fournir un discours basé sur une généralisation. De même, il est possible de formuler des "questions descriptives" (Et là, tu remontes sur l'estrade...). En laissant le début de la description en suspens, l'acteur sera également invité à la prolonger et enchaînera naturellement dans le registre descriptif dans un premier temps. Afin d'encourager le discours sans interférer, la "formulation en écho" (Donc, là tu me dis que tu t'énerves) permet, en reprenant la dernière phrase, d'inviter l'acteur à acquiescer à son propre discours et à fournir des compléments d'information. La formulation en écho a aussi l'avantage de souligner de manière discrète l'écoute attentive de l'accompagnateur. À ce sujet, l'accompagnateur veillera également à fournir des indices d'écoute : acquiescements physique ou oral qui encourageront l'acteur à

³² Pour plus de détails, consulter Theureau (2006), page 191 et suivantes.

continuer son discours en se sentant entendu. De même, le fait d'adopter une posture physique semblable à celle de l'interlocuteur permettra inconsciemment à l'acteur de se sentir plus à l'aise.

De toute manière, l'accompagnateur sera particulièrement attentif à ce que l'acteur ne s'engage pas dans une recomposition normative de son action. Des indices assez clairs de cette recomposition sont des phrases qui commencent par "en général" ou "d'habitude", ou bien qui changent de sujet et qui commencent par "on" ou qui désignent un groupe de personnes ("les instituteurs"). Ce type de discours est très symptomatique d'un changement de position qui se détache de l'activité vécue. L'accompagnateur devra à ce moment-là recentrer le propos sur la vidéo.

Il existe des indices de resitu de l'acteur qui permettent de contrôler le bon positionnement de celui-ci pour une autoconfrontation. Nous les empruntons de nouveau à Vermersch (2010) :

- "L'acteur qui revit son activité et qui est tourné vers sa propre expérience fournit des indices au niveau du regard. Celui-ci est soit fixé sur l'écran, soit en "décrochage", comme s'il se "projetait" mentalement la scène ;
- Il utilise le présent pour parler de la situation passée ("Et à ce moment-là, je me rends compte que X bavarde avec Y et je l'interroge") ;
- Il utilise des indicateurs temporels situés : hier pour la veille, dans cinq minutes pour cinq minutes plus tard ;
- Il évite spontanément des mots tels que : chaque fois, en général, souvent..." (Blondeau, 2018, p.54-55) pour parler de la situation présente, mais peut le faire pour énoncer un système de référence déjà généralisé.

4.6.2.3. Des limites pratiques et conceptuelles

L'entretien d'autoconfrontation est réputé une des méthodologies les plus lourdes à mettre en place (Boubée, 2010). Dans le point suivant, nous relevons une série de difficultés et d'écueils pratiques et méthodologiques relevés dans la littérature scientifique relative à ce sujet.

Le premier problème est de trouver des volontaires pour la recherche. Ceux-ci peuvent en effet difficilement être contraints en raison de la nature même de l'entretien d'autoconfrontation. Pour ceux-ci, d'une part, la participation est coûteuse en temps. Ils doivent doubler le temps accordé à la recherche : en plus du temps consacré à l'activité, il faut compter le temps de l'autoconfrontation (Boubée, 2010). Un autre problème pour les participants est d'être confrontés à l'image d'eux-mêmes en activité. Malgré une banalisation de l'outil vidéo consécutive aux avancées technologiques, notamment celle des téléphones équipés de caméra et la banalisation des films sur les réseaux sociaux, le choc autoscopique reste difficilement contournable (Albero et al., 2015; Blondeau & Van Keirsbilck, 2015; Boubée, 2010; Charlier et al., 2013).

Une difficulté pratique régulièrement soulevée est la question du matériel. Au-delà du fait d'avoir à disposition caméra(s), microphone(s) avec ou sans fils, matériel de stockage ou de traitement de l'image, encore faut-il maîtriser les compétences techniques nécessaires à un enregistrement en situation de travail et à un entretien qui devrait suivre rapidement

(Blondeau, 2018). Heureusement, l'augmentation et la diffusion des moyens technologiques facilitent cet usage, par exemple par l'augmentation des capacités de stockage et la sophistication des logiciels (Gaudin & Chaliès, 2015; Leight et al., 2009).

Au niveau méthodologique, la pratique de l'autoconfrontation nécessite une certaine habitude de la part du chercheur, comme de la part du sujet (Jacq et al., 2022; Serres, 2006; Theureau, 2006). En effet, d'une part, pour le chercheur, le positionnement particulier nécessaire au resitu et à l'aide à la verbalisation demande une certaine pratique, surtout pour garder une position neutre et éviter le dérapage de l'acteur dans la recomposition normative *a posteriori* ou la généralisation. D'autre part, pour l'acteur, le "passage d'un agir à une activité langagière (Rix & Lièvre, 2005, p.4) n'est ni facile, ni immédiat, ni spontané (Vermersch, 1999, p.13)" (Beckers & Leroy, 2010, p.3). Il peut nécessiter un temps plus ou moins long d'appropriation de la part de l'acteur (Theureau, 2006).

Nous répétons cette mise en garde déjà formulée : toute verbalisation ne constitue pas une autoconfrontation (Viau-Guay, 2010). Viau-Guay (2010) signale que le débat relatif à la validité des protocoles verbaux n'est pas clos, en raison de l'écart entre ce que l'acteur fait et dit de ce qu'il fait. Cet écart peut être renforcé par le fait qu'il est question de deux situations différentes dans l'entretien : la situation objet et l'entretien qui est une situation en soi. De là ressort la nécessité de désituer et de resituer l'acteur pour qu'il adopte le bon positionnement et le bon discours. Azéma (2015) ajoute le fait qu'un participant ne peut pas savoir si une pensée est rappelée de l'instant de l'activité ou construite dans l'instant de l'autoconfrontation, donc de savoir si les connaissances portent non sur les cognitions pendant l'activité, mais sur les cognitions à propos de l'activité. Il souligne en outre que des effets normatifs peuvent être présents s'il y a des enjeux, même implicites, entre l'acteur et l'analyste.

Au niveau de la possibilité de circonscrire le discours à la relation de l'histoire de la conscience préreflexive, nous avons mis en lumière que, malgré nos précautions méthodologiques, les participants à notre recherche ont profité des entretiens d'autoconfrontation pour exercer leur analyse réflexive et avoir certaines prises de conscience de leur propre fonctionnement en action. Se borner aux entretiens de premier niveau semble donc particulièrement complexe. Il est cependant possible que, lors de ces entretiens, nous n'ayons pas été suffisamment attentifs ou habiles pour éviter cet écueil (Blondeau, Laurent, et al., 2021b).

4.6.3 Le signe hexadique

Dans ce point, nous nous penchons sur la définition du signe hexadique, un outil pour modéliser les étapes de la dynamique d'engendrement de sens, basé sur les triades sémiologiques de Peirce dont il a déjà été question supra. Dans un premier temps, nous explicitons la manière dont le signe hexadique a été élaboré. Dans un second temps, nous en expliquons les différents constituants.

4.6.3.1. Une construction par dérivation des triades de Peirce

Quand un acteur vit une expérience, et est invité ensuite à la décrire, “il découpe le flux continu de cette activité en unités discrètes qui sont significatives de son point de vue” (Astier et al., 2003, p.122). Le cours d'action fait en quelque sorte “l'hypothèse du caractère fractal de l'activité humaine donnant lieu à l'expérience” (Theureau, 2010b, p.2). Ces unités significatives sont à la fois circonscrites dans le temps et l'espace, porteuses de sens et d'apprentissage, et ouvertes aux deux bouts en vertu des présupposés théoriques et de la conception de l'activité inhérente au cadre sémiologique du cours d'action que nous avons exposés plus haut.

Dans le cadre qui est le nôtre, nous considérons, à l'instar de Theureau (2006), que ces épisodes expérientiels et sémiotiques ont pour soubassement une structure en six composantes, nommée signe hexadique, qui permet de décrire la constitution des savoirs dans l'action d'un acteur à un moment donné (Theureau, 2010b, p.2) et de renseigner sur l'état de l'acteur à un instant déterminé de son couplage à une situation (Serres, 2006). En d'autres termes, elle

Permet de préciser, d'organiser et de schématiser un faisceau d'hypothèses sur la nature de l'activité humaine, son caractère cognitif, incorporé, situé dynamiquement (y compris socialement), cultivé et, bien sûr, vécu. Elle présente les conditions d'asymétrie des interactions entre le système autonome constitué par l'acteur et son environnement et traduit donc cette hypothèse d'asymétrie des interactions (Theureau, 2006, p.289).

Dans l'ouvrage de 2004, la méthode élémentaire, Theureau avait d'abord proposé, pour rendre compte de l'activité, une structure en quatre éléments, le signe tétradique, “inspirée par la notion signe triadique objet-représentamen-interprétant de Peirce et de son fondement dans ses catégories phanéroscopiques (priméité = possible, secondéité = actuel, tiercéité = virtuel)” (p.277) et augmentée d'un quatrième, l'unité du cours d'action. Cette quatrième composante était issue de la combinaison de l'actuel et du virtuel et prétendait rendre compte des sentiments et/ou actions et/ou communications d'un acteur à des fins exploratoires (c'est-à-dire informatives) ou exécutoires (qui recherchent un effet).

La méthode développée poursuit cette recherche de reddition de compte de l'activité d'un sujet, y compris des effets et contraintes de et sur son environnement, en précisant cette notion et en la remplaçant par celle de signe hexadique à cause

Des limites de la fécondité empirique rencontrées par celle de signe tétradique et d'une réflexion sur la notion d'interprétant chez Peirce comme susceptible de traduire l'hypothèse d'une construction constante de savoirs au cours de l'activité humaine. Ainsi, on part moins de l'activité comme actualité ou performance que de l'activité comme apprentissage-développement, considéré comme constituant l'essence de ce qu'il faut entendre par le terme “cognition” (Theureau, 2006, p.278).

En ce sens, les catégories de Peirce ont été interprétées et précisées par Theureau (Serres, 2006) qui a construit, “par dérivation” (Theureau, 2006, p.283), les six catégories du signe hexadique qui permettent de “passer de la pureté de la simplicité des catégories et du signe abstrait aux complications empiriques de l'étude de l'activité humaine” (Theureau, 2006,

p.287). Comme toute modélisation, si celle-ci présente l'inconvénient de figer l'activité dans une représentation à un instant déterminé, elle n'en est pas moins capable (1) de rendre compte du processus de sémiologie inhérent à l'activité et (2) de lier cet instant déterminé à celui qui le préfigure et à celui qui le suit (Muller, 2017). En d'autres termes, il

Permet d'une part de situer l'activité dans son présent en la liant à son passé et à son futur, de manière non déterministe, et aide à réduire la tension inhérente entre un processus par nature dynamique et sa représentation par nature statique, en considérant l'enchaînement dynamique des étapes d'une situation vécue par l'acteur (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a).

Nous nous référons à Muller (2017) pour exposer la construction de cette dérivation. Toujours en référence à Peirce, dont nous avons exposé en quoi les théories servent de présupposés au cadre sémiologique du cours d'action dans le point consacré à la médiation sémiotique, l'activité peut être formalisée comme :

- “Un objet pouvant être :
 - Une possibilité d'objets, un objet vague, indéterminé, et cetera (catégorie de la priméité =1) ;
 - Un objet concret, singulier, actuel, déterminé, et cetera (catégorie de la secondéité =2) ;
 - Un objet général, une loi, une règle, une virtualité, et cetera (catégorie de la tiercéité = 3) ;
- Cet objet pouvant avoir différentes modalités de réalisation :
 - possible (1)
 - existante (2)
 - générale/virtuelle (3)

En suivant la règle de “soumission hiérarchique des catégories”³³, on obtient la série d'objets-activités suivante : 1.1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3. Nous obtenons donc ainsi les six composantes du signe hexadique que nous exposons en détail ci-dessous.

4.6.3.2. Les six composantes du signe hexadique

Ce point a pour objectif de présenter les six composantes de la structure nommée signe hexadique selon leur rapport aux trois types d'expérience possible-actuel-virtuel, pour comprendre en quoi ils constituent un ensemble phénoménologique et sémiologique à la base de la constitution du savoir dans l'action et s'articulent les unes aux autres.

Les trois premières relèvent du potentiel/priméité et constituent la structure d'attente de l'acteur, ce qui préfigure la situation à un instant *t*.

- Engagement dans la situation ou (E) ou 1.1 ou potentiel-potential ou potentiel pur ou priméité de la priméité : Il s'agit de l'ensemble des préoccupations ou d'intérêts de l'acteur, non encore réalisé.

³³ Comme précisé plus haut, “chacune de ces catégories inclut dans sa construction les catégories qui la précèdent dans la liste, de telle sorte, par exemple, que le virtuel inclut une actualité, qui elle-même inclut une possibilité” (Theureau, 2006, p.280)

L'Engagement est "un faisceau de préoccupations immanentes à l'activité de l'acteur à un instant donné découlant de son cours d'action passé" (Theureau, 2010a, p.102). En d'autres termes, les expériences passées, en vertu du fait qu'elles sont ouvertes aux deux bouts, donc sur les expériences à venir, vont influencer les attentes de l'expérience actuelle. Ainsi, le champ des possibles n'est pas infini pour l'acteur, il est limité aux possibles réalisables pour l'acteur en fonction de son expérience (Astier et al., 2003; Serres, 2006; Trohel & Guérin, 2008).

Ce faisceau de préoccupations est extensible aux états intentionnels (Durand et al., 2010), ou intérêts immanents (Flandin et al., 2016b), c'est-à-dire aux intentions qu'il projette pour l'activité et le pousser à s'y engager. Theureau traduit cet état de fait dans l'expression ouverture/clôture des possibles (Theureau, 2010a), en ce sens que les préoccupations et intentions de l'acteur vont à la fois rendre possibles certaines occurrences et en interdire d'autres.

- Actualité potentielle ou Structure d'anticipation ou (A) ou 2.1 ou actuel-potentiel ou priméité de la secondéité : "Ce qui, compte tenu des E (Engagement), est attendu par l'acteur dans sa situation dynamique à un instant donné, à la suite de son cours d'action passé. Ces attentes peuvent être passives (par exemple, des événements attendus), mais aussi actives (par exemple, des questions ou des plans à mettre en œuvre si des circonstances se présentent)" (Theureau, 2010a, p.6). En d'autres termes, il s'agit de la délimitation des attentes potentielles de l'acteur dans sa situation (Serres, 2006; Trohel & Guérin, 2008).

"Cette notion insiste sur le rapport au futur. [Elle] constitue l'extension de ce futur immédiat dans la conscience préréflexive" (Theureau, 2006, p.290). Elle prolonge les préoccupations les plus saillantes ou les plus présentes à l'esprit de l'acteur à un moment donné (Serres, 2006).

- Référentiel ou Système de référence ou (S) ou 3.1 ou virtuel-potentiel ou priméité de la tiercéité : Il s'agit de l'ensemble des références et systèmes de référence que l'acteur va potentiellement mobiliser pour fonder son action, en fonction de E (Engagement) et A (Actualité potentielle) (Theureau, 2010a). Ces référentiels sont ordonnés en systèmes d'actions possibles, invariants relatifs, non figés et hérités des couplages vécus (Flandin et al., 2016b), que nous avons évoqués plus haut sous le nom de types dans la partie consacrée aux présupposés du cours d'action, et, en particulier, à l'autoconstruction.

"Le Référentiel ne désigne pas une structure cognitive supposée implantée dans le cerveau de l'acteur et qui lui servirait dans toutes les situations qu'il est susceptible de traverser. C'est l'ensemble, plus ou moins organisé et hiérarchisé, des types, relations entre types et principes d'interprétation disponibles pour l'activité de l'acteur à un instant donné compte tenu à la fois de son Engagement dans la situation et de sa Structure d'anticipation. C'est ce qu'on pourrait appeler un savoir incarné situé dynamiquement, ou encore une culture individuelle située. Il est le produit de la sélection dans l'ensemble du savoir pratique de l'acteur par son cours d'action jusqu'à l'instant considéré" (Theureau, 2010a, p.10).

Ainsi, les expériences passées, c'est-à-dire la culture de l'acteur constituée en types, dans un contexte voisin de celui rencontré dans l'action, c'est-à-dire plus ou moins prototypique ou atypique, vont servir à guider l'action et, nous le verrons plus loin, vont s'en trouver modifiées (Astier et al., 2003; Lemonon et al., 2010; Trohel & Guérin, 2008).

Les quatrième et cinquième composantes relèvent de l'actuel/secondéité et "correspondent à l'actualisation concrète d'un ou plusieurs possibles pour l'acteur" (Astier et al., 2003, p.122). C'est la structure d'attente qui s'incarne dans un moment singulier, aux yeux de l'acteur.

- Représentamen ou (R) ou 2.2 ou actuel-actuel ou actuel pur ou secondéité de la secondéité : Il s'agit de ce qui fait sens pour un acteur à un instant t , en lien avec E-A-S (Flandin et al., 2016b; Serres, 2006; Trohel & Guérin, 2008).

Il ne traduit pas l'idée d'une "saisie directe" d'une information dans la situation, mais relève d'un processus d'attribution de signification aux éléments perçus, rappelés ou interprétés. En d'autres termes, ce n'est pas l'information qui s'impose directement à l'acteur, mais l'acteur qui la fait émerger du fait de sa structure de préparation (Serres, 2006, p.54).

- Unité de cours d'expérience ou (U) ou 3.2 ou virtuel-actuel ou secondéité de la tiercéité : Il s'agit de l'activité de l'acteur qui découle du choc, de la perturbation générée par R (Représentamen), en réaction à ce qui a fait sens et qui va faire sens, expérience, pour lui. Ces unités sont liées et peuvent se concaténer en ensembles plus vastes et organisés qui sont le fruit de la dynamique d'engendrement en situation (Durand et al., 2010).

L'unité de cours d'expérience résulte des quatre premières composantes (Durand et al., 2010; Theureau, 2006, 2010a, p.10). Parfois nommée unité de cours d'action, elle ne se réduit pourtant pas uniquement à des actions physiques ou mentales, mais peut s'étendre à des émotions, des états d'âme, des sentiments, des changements de focalisation, des typifications, des communications ou des arguments (Theureau, 2006, 2010a).

Puisque c'est le segment d'activité qui est raconté, montré ou commenté (Durand et al., 2010), c'est pour cette raison que nous préférons l'appellation unité de cours d'expérience, qui traduit mieux la relation de l'histoire de la conscience préreflexive et la relation à l'histoire de la conscience préreflexive par la création de sens. Dès lors, les unités de cours d'expérience sont en soi chargées de sens, ce qui nous ramène au fait de dire que l'homme pense et agit par signe (Durand, 2009).

En définitive, "R (Représentamen) et U (Unité d'action) traduisent l'hypothèse de l'activité comme réaction modelée par les composantes E (Engagement), A (Actualité potentielle) et S (Système de référence) précédentes à des perturbations de l'environnement et du corps de l'acteur" (Theureau, 2006, p.297).

La sixième et dernière composante relève du virtuel/tiercéité, c'est-à-dire de la catégorie de l'expérience humaine (Serres, 2006).

- Interprétant ou (I) ou 3.3 ou virtuel du virtuel ou virtuel pur ou tiercéité de la tiercéité : Il s'agit de l'opérateur de transformation des habitudes situées à l'instant t qui accompagne, selon nos hypothèses, toute unité de cours d'expérience (Theureau, 2006, p.297), et qui crée de nouvelles habitudes (Theureau, 2006). Il permet la validation ou l'invalidation de l'action et, par conséquent, la validation, invalidation ou construction de types issus de S (Système de référence) (Theureau, 2010a) par augmentation ou diminution de leur fiabilité (Astier et al., 2003).

Ces deux phénomènes de validation et invalidation "s'entremêlent chez les acteurs au sein d'un complexe qui allie crédulité et conservatisme" (Durand et al., 2003, p.89). La crédulité pousse les acteurs à valider une connaissance nouvelle dès la première occurrence positive. Le conservatisme les pousse à n'invalider une connaissance ancienne que si elle est mise en défaut de manière non ambiguë et répétée (Durand et al., 2003).

Plusieurs types d'interprétants ont pu être repérés par Sève et al. (2002) dans le cadre de l'activité de pongistes de haut niveau : vérification (validation/invalidation) d'un type construit avant le match, construction d'un nouveau type sur la base d'une seule observation, construction d'un nouveau type sur la base de l'observation de plusieurs cas ou construction d'un nouveau type sur la base de la mise en relation de types déjà construits antérieurement. Les possibilités, on le voit, sont variées.

L'interprétant participe donc à la transformation des systèmes de référence, traduisant "l'hypothèse que toute activité s'accompagne d'un apprentissage" (Astier et al., 2003, p.123). Il s'agit de la transformation de S (Système de référence) accompagnant l'achèvement de U (Unité d'action) (Theureau, 2010a). La tiercéité s'exprime donc ici par la constitution de normes, de règles, de lois, de jugements, de dispositions prenant une valeur dépassant la situation actuelle (Flandin et al., 2016b; Muller, 2017), par la mise en relation d'éléments présents et passés ou de repérage de régularité (Flandin et al., 2016b).

En définitive, l'interprétant "traduit aussi l'hypothèse de la constante transformation à divers degrés de l'expérience de l'acteur, de ses habitudes situées, donc de l'impossibilité d'une théorie de la cognition qui ne serait pas en même temps une théorie de l'apprentissage-développement situé, et plus précisément de la transformation constante du couplage structurel entre le monde et l'acteur" (Theureau, 2006, p.297) et, en particulier, une transformation des anticipations et de leur organisation (Theureau, 2006).

Pour éclaircir encore la question du signe hexadique et de la construction de savoir en lien avec celui-ci, nous vous proposons deux appropriations par des chercheurs. La première est une figure de Hamel et al. (2021), adapté de Haué (2022, p.102) qui organise le signe hexadique en niveaux qui mènent à la construction de l'apprentissage. Le second est une représentation imagée de Azéma (2019) qui utilise la métaphore de l'iceberg.

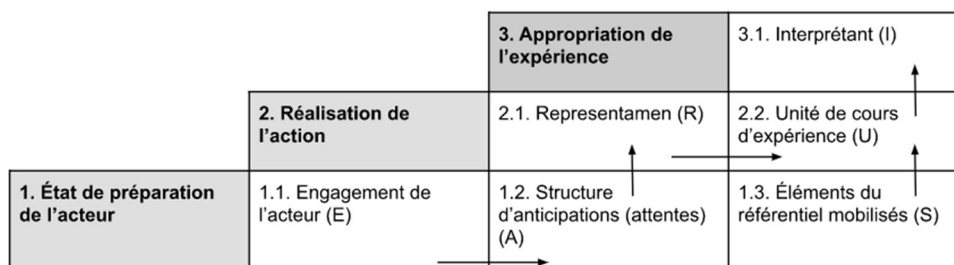


Figure 4. Dimensions du signe hexadique en fonction de la réalisation de l'action (Hamel & al., 2021, p.3)

Cette représentation de la construction du savoir basée sur le signe hexadique est composée de trois niveaux : l'état de préparation de l'acteur, la réalisation de l'action et l'appropriation dans l'expérience. Le premier niveau, ou structure d'attente de l'acteur, se définit par (E), c'est-à-dire la présence d'un faisceau de préoccupations qui vont pousser l'acteur à s'engager dans la situation; par (A), c'est-à-dire les attentes actives et passives de l'acteur, ce qu'il s'attend à faire dans la situation et ce qu'il s'attend à subir de sa part; et par (S), c'est-à-dire ce que l'acteur sait de la situation, qu'il s'agisse de référents théoriques ou d'expériences antérieures, étant entendu que c'est en partie ce qu'il sait d'une situation qui va guider son regard sur celle-ci. Sur cette toile de fond d'engagement et d'anticipations, certains éléments de la situation vont faire sens pour l'acteur dans la réalisation de l'action, le deuxième niveau de la représentation. Ces éléments sont appelés representamen, (R), et constituent les indices qui vont guider ou déclencher les unités d'expérience (U), ou actions de l'acteur, sur la base également de ses systèmes de référence. L'acteur va alors valider ou invalider la pertinence de ses actions et, dès lors, pouvoir affaiblir, renforcer ou créer de nouveaux systèmes de référence. Nous sommes au troisième niveau, celui de l'appropriation dans l'expérience, de l'interprétant (I).

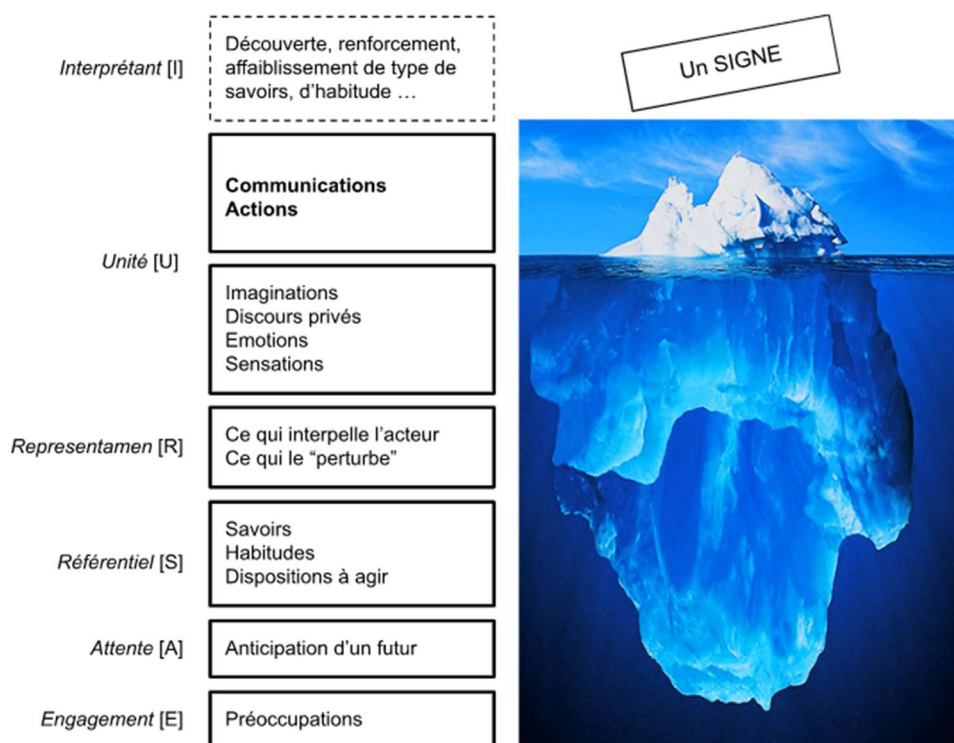


Figure 5. Un signe, avec, à l'instar de l'iceberg, sa partie visible et sa partie non directement visible (Azéma, 2019, p.8)

Le signe est ici représenté comme un iceberg avec une partie visible et une partie invisible beaucoup plus importante. On comprendra dès lors comment les unités visibles que sont les actions et les communications reposent sur un substrat très important qui les nourrit et les génère.

4.7 Conclusion de l'exposé du cadre théorique

Dans cette partie, nous nous sommes attelé à définir le cadre théorique que nous convoquons pour notre étude et à déterminer en quoi il peut être pertinent pour répondre à nos questions de recherche. Le parti pris non déficitaire que nous avons adopté dès le début de cette recherche, qui vise à comprendre les apprentissages issus de l'expérience des ESFI en classes de stage, nous a poussé à considérer, d'une part, les théories des apprentissages liés à l'expérience et, d'autre part, celles liées aux situations de travail.

L'analyse ergonomique du travail et l'analyse de l'activité nous ont semblé pertinentes pour l'attachement qu'elles portent à la relation d'un acteur à sa situation, dans une relation de co-influence, en tenant compte de son point de vue subjectif (Yvon & Saussez, 2010). Ces théories de l'activité invitent donc à s'intéresser à deux pans constitutifs de l'activité : les parties visibles et invisibles (Hubault, 1996). Si les parties visibles sont souvent considérées

dans les stages, quand les formateurs observent les ESFI en action, la partie invisible, par contre, est moins souvent prise en compte. Or, c'est celle qui nous semble la plus importante, car elle contient les réflexions, les hésitations, les décisions et les systèmes de référence qui soutiennent l'activité du stagiaire et, plus important encore, les mécanismes d'apprentissages qui gouvernent le développement de leur compétence à faire la classe.

Dans les différents courants relatifs à l'analyse de l'activité (Durand, 2009), nous avons convoqué le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006) pour plusieurs raisons, dont la première est qu'il fournit à la fois des outils théoriques de compréhension de l'activité et des outils méthodologiques d'investigation (Viau-Guay, 2010). Ci-dessous, nous nous penchons sur les premiers avant d'aborder les seconds.

Les outils théoriques de compréhension de l'activité reposent sur des hypothèses fortes qui constituent un programme de recherche (Theureau, 2006). Ce programme de recherche postule, sans chercher à les réfuter, un certain nombre de présupposés à l'activité. Le cadre sémiologique du cours d'action repose donc sur les postulats d'autonomie du vivant, de conscience préreflexive, de médiation sémiotique, d'autodétermination et d'autoconstruction.

Ces postulats forts entraînent une série de conséquences pour la conception de l'activité. Celle-ci est considérée comme cognitive, autonome, incarnée, située dynamiquement, individuelle et collective, techniquement constituée, cultivée et vécue. En d'autres termes, selon le cours d'action, l'acteur est impliqué dans un couplage structurel asymétrique avec une situation, dont il a conscience et dont il peut retirer du sens. Ce couplage structurel est irréductible à un plan et doit s'adapter dans une relation dynamique qui génère des transformations de deux types : celles dues aux perturbations générées par son environnement et celles que l'acteur génère lui-même pour répondre à ces perturbations. Ces expériences vont pouvoir être typifiées au sein de regroupements réalisés par l'acteur sur la base de ressemblances perçues entre les situations. Ainsi, petit à petit, il se construit un répertoire de situations plus ou moins prototypiques ou atypiques en fonction du gradient de typicité qu'il accorde à chacune.

Dans le cas des ESFI, la convocation de ce cadre théorique nous semblait pertinente pour comprendre, de son point de vue, le sens qu'un stagiaire retire d'une situation de classe, dans laquelle il agit sur un environnement, et réciproquement. Cet environnement est principalement constitué des élèves, mais aussi d'autres acteurs. Il se caractérise par des paramètres matériels, temporels, culturels et technologiques dont l'ESFI doit tenir compte pour tirer du sens d'une activité qui s'inscrit dans une certaine durée. Ce sont les significations construites par l'acteur, qui construit en même temps son monde subjectif, qui nous intéressent particulièrement, en ce sens qu'elles sont porteuses d'apprentissages

Dans le cadre de recherche qui est le nôtre, certains des paramètres organisateurs de la classe sont incertains et changeants. La part de contrôle qui peut s'exercer sur eux est faible, ce qui rend l'activité de classe difficile à anticiper. Dès lors, des imprévus surviennent, qui interrogent la planification et les conceptions que l'ESFI a de son rôle d'enseignant. En référence au cadre sémiologique du cours d'action, nous traduisons cela comme un écart

potentiel entre la structure d'attente et son actualisation. À travers la perception de cet écart potentiel, et les réactions qui vont être mobilisées *in situ* pour réguler l'activité, les unités d'expérience, les étudiants pourront transformer petit à petit leurs conceptions et leurs répertoires pour progresser dans la maîtrise de leur compétence à faire la classe.

Les outils d'investigation, qui sont également construits sur la base des présupposés, sont organisés au sein d'un atelier méthodologique (Poizat & San Martin, 2020b). Cet atelier propose des outils et des méthodes de documentation d'un observatoire de l'activité d'un acteur, à travers la récolte de traces et des entretiens d'autoconfrontation. Ces entretiens visent le resitu de l'acteur, dans l'activité qu'il vient de vivre, pour, de manière différée, raconter, montrer, ou mimer ce qu'il a fait, au moment où il l'a fait. Les données issues de ces entretiens sont analysables à l'aide d'une modélisation de l'activité appelée le signe hexadique. Cette modélisation articule six composantes constitutives de l'activité : l'engagement, l'actualisation potentielle, les systèmes de référence, le representamen, les unités d'action et les invariants. Ces différentes composantes sont elles-mêmes relatives à trois catégories d'expérience : le potentiel, qui précède et prépare l'activité, l'actuel, qui se réalise dans un ici et maintenant, et le virtuel, qui valide ou invalide les systèmes de référence.

En croisant les données issues des traces documentées et celles constituées en signes hexadiques, il est possible de croiser des données extrinsèques d'observation avec des données intrinsèques issues du perçu subjectif de l'acteur. Ce traitement croisé des informations aide à reconstruire l'histoire du couplage structurel, c'est-à-dire l'émergence et la transformation des significations que l'acteur donne à la situation qu'il vit (Serres, 2006).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mobilisé ces outils méthodologiques pour investiguer l'activité des ESFI et son développement. Dans le chapitre suivant, nous expliquons concrètement la manière dont nous avons procédé.

Chapitre 5

Méthodologie

Méthodologie

Dans cette partie, nous explicitons le cadre méthodologique de notre recherche. Nous commençons par développer nos questions de recherche à l'aide de concepts issus de notre cadre théorique. Nous précisons ensuite le type de recherche que nous faisons, en quoi il nous semble pertinent pour notre étude et en quoi il est déterminant pour les choix méthodologiques que nous posons. Dans le point suivant, nous nous attardons sur les dimensions éthiques et juridiques qui sont nécessaires à la constitution de l'échantillon, mais aussi à la récolte de données filmées dans des classes du primaire. Nous précisons alors les deux séries d'étudiants qui ont constitué notre échantillon, avant d'exposer de quelle manière nous avons récolté des données sur des empires temporels longs mesurés en années. Nous précisons les problèmes méthodologiques que notre ambition a soulevés, les solutions que nous avons pu apporter et les bénéfices de celles-ci. Nous décrivons ensuite concrètement la manière dont nous nous y sommes pris pour récolter les données en filmant dans les classes, traiter une première fois les données brutes au moyen des processus de conduite de classe de Bourbao (2010), organiser les entretiens d'autoconfrontation tels que nous les avons exposés dans la partie précédente et transcrire les entretiens sous la forme de verbatims. Finalement, nous expliquons comment nous avons analysé ces données avec trois niveaux de granularité qui présentent chacun des avantages et des inconvénients, avant d'exposer les balises qui ont permis de garantir la validité de ces analyses.

1 Opérationnalisation des questions de recherche

Nos questions de recherches ont été exprimées de la sorte :

- (1) Qu'est-ce que les étudiants s'efforcent de faire, pour faire la classe, durant leurs stages ?
- (2) Qu'apprennent-ils de ce qu'ils s'efforcent de faire ?
- (3) Quels sont les processus qui sous-tendent ces apprentissages ?

Nous les reprenons ici, en mobilisant les concepts issus du cours d'action, pour les opérationnaliser dans une méthodologie de recherche. En d'autres termes, nous cherchons à préciser comment les systèmes de référence qui ont jusqu'ici été exposés vont s'actualiser dans une recherche, en fonction de nos préoccupations.

1.1 Qu'est-ce que les étudiants s'efforcent de faire, pour faire la classe, durant leurs stages ?

Cette question concerne principalement deux aspects : ce qui se rapporte à la priméité et ce qui se rapporte à la secondéité. En effet, lorsque nous la rédigeons de la sorte (s'efforcent de faire), en référence à Daguzon et Goigoux (2012), notre intention est de mobiliser le verbe "s'efforcer" pour transcrire ce qui touche au domaine de la structure d'attente (E-A-S), (1) en ramenant la question du faisceau de préoccupations comme cause et/ou finalité de l'action, (2) en projetant ce qui va advenir, de manière non certaine, et (3) en convoquant les systèmes de référence issus des expériences préalables de la classe, comme élève ou stagiaire, et ceux

construits durant la formation. “S’efforcer” traduit l’incertitude, l’ouvert. Nous employons le verbe “s’efforcer” dans le cadre de notre recherche pour préciser la nature “intentionnelle” particulière de l’activité qui s’inscrit dans un milieu complexe, tant par la situation de classe que par les prescriptions que le stagiaire doit se réapproprier, dans un système à rationalités à la fois forte et faible (Piot, 2009). Par “intentionnelle”, nous entendons que les stagiaires ont des objectifs d’apprentissages et de réussite conjugués. Ils apprennent parce qu’ils font, mais ils font aussi pour apprendre. Les dimensions productives et constructives de l’activité sont donc particulièrement imbriquées.

Toujours dans cette question, le verbe “faire” traduit l’actualisation, la secondéité, à travers les deux composantes que sont le R et le U. Le R est ce qui va apparaître, devenir réel, construire le monde du stagiaire, en fonction de sa structure d’attente. Le U relève de plusieurs dimensions : d’une part, ce qui est visible (les actions posées) et ce qui est invisible (les hésitations, les sentiments, les délibérations ou les hésitations), et, d’autre part, ce qui est réalisé (réellement accompli) et ce qui est non réalisé (empêché, reporté, suspendu) et qui se recycle en préoccupations. “Faire” traduit la concrétisation d’un ouvert, plutôt qu’un autre, non actualisé, qui pèsera ensuite peut-être sur l’activité comme une préoccupation recyclée.

“Pour faire la classe” rappelle que nous nous intéressons à la manière dont les stagiaires gèrent la situation de classe, le couplage qu’ils entretiennent avec une situation d’enseignement. Nous sommes conscients qu’il existe une activité de préparation préalable au moment envisagé, mais nous ne nous y intéressons que dans la mesure où cette planification fait sens pour le stagiaire au moment de la réalisation de la leçon.

Finalement, la formulation “durant leurs stages” amène l’idée d’une perspective longitudinale dans notre recherche. En effet, puisque les ESFI suivent une formation en alternance (intégrative) dont le cursus est réparti sur trois ans et qui présente des cours et des stages qui se suivent et se nourrissent les uns les autres, la documentation d’un observatoire de l’activité sur des empan temporels longs devient évidente. Produire cette documentation et l’analyser revient à considérer la notion de parcours, ou de trajectoire (Goigoux et al., 2010) qui nous semble pertinente pour rendre compte de

L’historicité du processus de développement professionnel qui reste singulier, même si différentes études [...] ont repéré des régularités [dans les premières expériences de classe]. La notion de parcours permet de supposer que des “déplacements” de préoccupation peuvent avoir des explications différentes selon les qualités propres des différents novices (Daguzon, 2010, p.67).

1.2 Qu’apprennent-ils de ce qu’ils s’efforcent de faire ?

Cette question convoque la tiercéité. Elle interroge la composante Interprétant du signe hexadique. En réalisant ou non ce qu’ils s’efforcent de faire, les stagiaires, en vertu du présupposé d’autoconstruction et des caractéristiques vécues et cognitives attribuées à l’activité, associent à ces actions des jugements. Ces jugements valident ou invalident leur efficacité et les identifient ou non comme des îlots de stabilité. Ces îlots de stabilité vont dès

lors jouer le rôle d'attracteurs ou de repellents, autrement dit, de répulseurs, en se voyant attribuer un gradient de typicité, qui les rendra plus ou moins prototypiques ou atypiques, en regard d'un certain nombre de couplages situation-actions de la même famille par le stagiaire. En identifiant les Interprétants, nous cherchons à mettre à jour ces couplages typiques et expliquer leur nature, c'est-à-dire les contenus qui deviennent des Systèmes de référence. De cette manière, nous pourrions comprendre ce que les étudiants apprennent.

1.3 Quels sont les processus qui sous-tendent ces apprentissages ?

Si les processus de typification et de transformation des E-A-S ont été documentés dans de nombreux domaines, comme nous l'avons exposé plus haut, le champ de la formation initiale des instituteurs primaires en FWB ne l'a pas encore été. Il nous apparaît qu'il y a là une zone d'ombre qu'il convient d'éclairer : en quoi et comment les théories de l'apprentissage situé du cours d'action s'incarnent dans le système de formation que nous envisageons dans cette recherche ? Y a-t-il des paramètres qui, du point de vue des étudiants, puisque nous nous intéressons à la dimension subjective de leur développement professionnel, favorisent ou empêchent les apprentissages en stage ?

En définitive, nous cherchons à documenter un observatoire de l'activité des stagiaires sur des emplans temporels longs, en référence au concept de cours de vie relatif à une pratique (Theureau, 2006), afin d'éclairer le processus du "passage de réussites locales non coordonnées et liées à des paramètres contextuels divers à une compréhension généralisée et plus abstraite" (Fayol, 1990, p.195) qui traduit le développement de la compétence à faire la classe. Pour ce faire, nous envisageons une méthodologie assez usuelle dans les études de type cours d'action (Theureau, 2006) : la récupération de traces vidéoscopiques, des autoconfrontations des acteurs, l'analyse du contenu par déconstruction et reconstruction du propos au moyen du signe hexadique, le dégagement de typicité et/ou de trajectoires dans ces contenus. Néanmoins, si cette recherche présente des aspects habituels, sa perspective longitudinale, étendue sur les trois années du cursus de formation, la rend originale et donne à réfléchir sa méthodologie, ce que nous nous proposons de faire ci-dessous.

2 Type de recherche

Pour répondre aux questions redéfinies ci-dessus, nous inscrivons notre recherche dans une approche qualitative, qui permet d'étudier des phénomènes complexes dans leur contexte (Anadón, 2006; Karsenti & Savoie-Zajc, 2011; Paillé & Mucchielli, 2016) et, en particulier, dans son paradigme interprétatif (Anadón & Guillemette, 2006; Savoie-Zajc, 2011; Van der Maren & Yvon, 2009) ou qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2007, 2011).

La recherche qualitative nous semble s'appliquer à nos questions pour son ouverture au monde de l'expérience et du vécu (Anadón, 2006; Anadón & Guillemette, 2006, p.30) caractérisée par :

- 1) la valorisation de la subjectivité comme espace de construction de la réalité humaine; 2) la revendication de la prise en compte de la vie quotidienne comme lieu permettant de comprendre la réalité socioculturelle; 3) l'intersubjectivité et le consensus comme stratégies pour accéder à une connaissance valide de la réalité humaine (Anadón & Guillemette, 2006, p.30).

Ces caractéristiques de notre recherche qualitative sont précisées par le paradigme interprétatif, qui défend l'idée d'une légitimation des connaissances construites reposant sur un consensus réalisé par le dialogue et l'intersubjectivité du chercheur et du sujet dans un effort conjoint pour construire des perspectives de compréhension plus complexes que celles réalisées par la seule étude du chercheur (Anadón & Guillemette, 2006; Savoie-Zajc, 2011). Plus précisément, ce paradigme envisage (1) une vision de la réalité constituée par les acteurs d'une situation, dans une perspective d'étude globale de la dynamique du phénomène étudié, (2) une nature du savoir produit comme intimement rattachée au contexte dans lequel il a été produit, mais néanmoins transférable à d'autres contextes, (3) une finalité de la recherche orientée vers la compréhension de la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience du sujet et (4) une place du chercheur conçue comme subjective et inséparable de ses valeurs, de ses approches et de ses objectifs (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011, p.115). En ce sens, le choix du cadre sémiologique du cours d'action comme cadre théorique nous paraît pertinent pour (1) son attachement à comprendre le phénomène étudié à la fois du point de vue extrinsèque et intrinsèque du chercheur et du sujet, en vertu de l'objet théorique cours d'action, (2) la conception située de l'activité et de l'apprentissage et (3) la compréhension de la dynamique des phénomènes en vertu de l'objet théorique cours de vie relatif à une pratique.

Nous nous situons également dans une perspective constructiviste. "Constructivists claim that truth is relative and that it is dependent on one's perspective"³⁴ (Baxter & Jack, 2008, p.545). Ainsi, l'approche constructiviste reconnaît l'importance de la subjectivité humaine dans la construction de significations, et, plus précisément, une construction sociale qui engage, pour ce faire, une collaboration des personnes impliquées dans la recherche (Baxter & Jack, 2008; Fearon et al., 2021). En ce sens, la connaissance est considérée comme créée, en opposition à découverte (Fearon et al., 2021). L'objet théorique cours d'action considérant à la fois le cours d'expérience, les contraintes et effets ressortant du corps, de la situation et de la culture provenant des points de vue de l'acteur (point de vue intrinsèque) et le point de vue de l'observateur extérieur (point de vue extrinsèque), c'est bien d'une construction qu'il s'agit dans notre étude.

Notre recherche s'inscrit dans une visée descriptive, compréhensive (Dumez, 2011; Paillé & Mucchielli, 2016; Theureau, 2006) et non transformatrice. En effet, elle a pour but, d'une part, de décrire et comprendre un phénomène, en ce sens qu'"elle cherche à comprendre

³⁴ "Les constructivistes affirment que la vérité est relative et qu'elle dépend de la perspective de chacun". Traduction libre.

comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation” (Dumez, 2011, p.48). Pour ce faire, nous tentons de “dégager des similitudes de structure en tenant compte des contextes” (Van der Maren, 2004, p.35) et non d’“énoncer des lois permettant des prédictions (Van der Maren, 2004, p.35)” (Maes, 2021, p.90). D’autre part, nous adoptons une position non interventionniste ou non transformative (Paillé & Mucchielli, 2016), dans le sens où le dispositif de recherche n’a pas pour ambition de transformer l’activité des stagiaires, mais bien de l’étudier. Nous verrons dans les limites que cette position non interventionniste est à la fois difficile à conserver et difficile à mesurer dans l’ensemble des activités de formation qui visent l’analyse ou le développement réflexif des activités et des compétences (Blondeau et al., 2021b). En effet, même si nous avons la volonté de limiter nos entretiens d’autoconfrontation au premier niveau (Theureau, 2006, 2010b), la simple parole adressée à autrui peut déjà constituer un levier de développement (Blondeau et al., 2021b; Clot & al., 2000; Faïta & Vieira, 2003). De nouveau, nous pensons que la convocation du cadre sémiologique du cours d’action est cohérente avec cette visée en ce sens que (1) il cherche à comprendre le point de vue subjectif de l’acteur et que (2) la généralisation par la mise en évidence de similitudes se rapproche de la question de la typification.

Nos démarches méthodologiques sont l’étude de cas (Baxter & Jack, 2008; Fearon et al., 2021; Gustafsson, 2017; Karsenti & Demers, 2011; Karsenti & Savoie-Zajc, 2011; Leplat, 2002; Merriam, 1985; Paillé & Mucchielli, 2016; Stake, 1978, 2010; Yazan, 2015; Yin, 1981) et l’étude multicas ou étude de cas collective ou étude de cas multiples (Baxter & Jack, 2008; Fearon et al., 2021; Gustafsson, 2017; Karsenti & Savoie-Zajc, 2011), qui semblent appropriées dans le cadre de l’analyse du travail pour les proximités que les méthodes entretiennent, notamment au sujet du caractère situé de l’objet étudié (Leplat, 2002).

La notion d’étude de cas est difficile à définir, étant donné la diversité des designs et contenus qu’elle peut recouvrir (Gustafsson, 2017), et les divergences de conception qui existent entre les trois principaux auteurs qui l’ont théorisée : Yin (2002), Stake (1995) et Merriam (1998) (Alexandre, 2013; Fearon et al., 2021; Yazan, 2015). Ceux-ci, en effet, se réclament d’épistémologies différentes qui amènent des différences au niveau de la définition des notions de cas et d’étude de cas, au niveau du design de l’étude de cas, ainsi qu’aux niveaux de la récolte, de l’analyse et de la validation des données (Yazan, 2015). De manière générale,

Les travaux de Yin (1994, 2003) et Stake (1995) proposent une démarche analytique déductive dans le sens où ils balisent les frontières du cas et assurent la reproductibilité des résultats issus de la recherche. D’un autre point de vue, Merriam (1998) propose une approche inductive avec l’émergence de propositions théoriques. Selon cette auteure, l’étude de cas permet de découvrir et d’interpréter plutôt que de valider une hypothèse (Alexandre, 2013, p.28).

Dans notre recherche, nous adoptons plutôt ce dernier point de vue.

Au-delà de ces différences, nous pointons néanmoins ici une série de caractéristiques qui réalisent un socle à partir duquel nous travaillons dans cette recherche : une étude de cas est une étude intensive d’une unité (un phénomène ou un système composé d’une personne,

éventuellement comme représentante d'une catégorie plus large (niveau micro), d'un groupe de personnes ou organisation (niveau méso), ou d'une plus large communauté (niveau macro)), définie par des limites physiques et/ou temporelles explicites ou par un construit théorique, dans une visée compréhensive, par une ou plusieurs méthodes, et qui vise la généralisation à plusieurs unités (Alexandre, 2013; Baxter & Jack, 2008; Fearon et al., 2021; Gustafsson, 2017; Karsenti & Demers, 2011; Yazan, 2015).

Appliquée à l'activité, nous envisageons donc une visée double (Gustafsson, 2017; Leplat, 2002) : (1) étudier une activité dans son développement et analyser comment elle se transforme, "révélant mieux ses anciennes caractéristiques en même temps qu'elle les modifie" (p.2) et (2) "faire servir l'étude de cas à la constitution d'un corpus organisé de connaissances susceptibles de faciliter l'étude d'autres cas [en cherchant à déterminer] ce qui dépasse le cas étudié" (Leplat, 2002, p.17).

Elle est particulièrement appropriée quand (traduction libre) :

(a) le but de l'étude est de répondre aux questions "comment" et "pourquoi"; (b) on ne peut manipuler le comportement des personnes impliquées dans l'étude; (c) on désire tenir compte du contexte parce que l'on croit qu'il est pertinent pour l'étude du phénomène; ou (d) les limites ne sont pas claires entre le phénomène et le contexte (Baxter & Jack, 2008, p.545).

Si l'avantage de l'étude de cas est de permettre "une description fine et riche des processus ancrés dans une situation spécifique, complexe et en pleine évolution" (Vanderclayen et al., 2013), elle se révèle cependant très gourmande en temps (Baxter & Jack, 2008).

Plus particulièrement, l'étude multicas reprend les caractéristiques de l'étude de cas pour les étendre à un groupe afin de dépasser le cas unique (Baxter & Jack, 2008; Fearon et al., 2021; Gustafsson, 2017; Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Cette démarche permet d'explorer différents autres cas, reliés entre eux par des caractéristiques communes relatives à l'étude (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). L'objectif en est, après avoir étudié chaque cas, de déterminer des convergences ou des divergences entre ceux-ci (Alexandre, 2013; Baxter & Jack, 2008; Fearon et al., 2021; Gustafsson, 2017; Karsenti & Demers, 2011; Yazan, 2015). Le bénéfice de l'étude de cas multiples est de créer des théories plus convaincantes en les ancrant dans une plus grande représentation (Gustafsson, 2017).

Cette démarche méthodologique d'étude multicas nous semble appropriée dans le cadre de notre étude, car nous cherchons à étudier une activité et ses transformations dans un contexte écologique dont nous ne maîtrisons pas tous les paramètres. Le cadre sémiologique du cours d'action considérant, entre autres, l'activité comme autonome, située et cognitive, les limites des systèmes sont d'autant plus floues que le primat de la perspective intrinsèque nous empêche de définir le contexte *a priori*. Nous abordons bien la question dans une visée compréhensive et utilisons deux méthodes pour comprendre l'activité : l'observation extrinsèque des contraintes et effets de la situation sur le stagiaire et l'autoconfrontation qui donne accès à ses logiques d'action. La prise en compte de plusieurs cas, suivis sur des empires temporels longs, va permettre des recherches de convergences (ou typifications) et

de divergences dans la construction de la compétence à faire la classe, soit dans des moments précis de leur cursus, soit dans les transformations sur le long terme.

Notre stratégie d'analyse sera l'analyse de l'activité selon le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 1992b, 2004b, 2006) que nous avons déjà abondamment exposé.

3 Dimensions éthique et juridique

Cette partie explicite les modes de relation qui ont été instaurés entre nous-même³⁵, les stagiaires participants à la recherche, mais aussi les établissements scolaires dans lesquels nous avons filmé des séances de cours, représentés par les directions, les MDS qui nous ont accueilli dans leurs classes, ainsi que les élèves de la classe et, à travers eux, leurs parents qui sont leurs responsables légaux.

Entrer dans la réalité de la classe, et particulièrement avec une caméra, nécessite une forme de rupture de la confidentialité (Serres, 2006). Il était donc nécessaire de baliser notre méthodologie par des garde-fous que nous vous exposons ci-dessous par acteurs. Cette contractualisation des relations entre chercheurs et participants nous semblait nécessaire car :

Elle implique la définition de cette coopération et les moyens de lever les contradictions et conflits d'objectifs, d'intérêt ou de curiosité susceptibles d'émerger pendant les recherches, ainsi que leur évolution sous l'effet de cette activité conjointe. [...] Ce contrat précise également les règles de déontologie telles qu'un contrôle permanent des données par les participants à l'étude, une acceptation librement consentie des contraintes de la recherche, et une explicitation des conditions, notamment éthiques, de rupture de contrat. [...] Il suppose aussi une coopération à long terme (plusieurs mois ou années), offrant ainsi une garantie supplémentaire d'authenticité et de sincérité des engagements" (Durand et al., 2010, p.24).

Deux séries d'étudiants ont participé à notre recherche. Si les démarches ont sensiblement été identiques, et toujours dans le même esprit de confiance mutuelle, à partir de 2018, le nouveau règlement européen sur la protection des données personnelles (RGPD) (Autorité de protection des données, s. d.; Parlement Européen et Conseil de l'Union européenne, 2016) étant entré en application, nous avons revu nos dispositions et documents juridiques pour être plus en adéquation avec celui-ci.

Tout d'abord, les stagiaires participants ont été recrutés sur base volontaire. La collaboration des travailleurs étant essentielle dans les démarches d'analyse de l'activité (Yvon & Saussez, 2010), il nous paraissait inconcevable d'agir autrement. Pour les enrôler dans la recherche sans "traiter les acteurs comme des rats (qualifiés joliment de "sujets") à piéger et observer, fût-ce moyennant quelques opérations de séduction (offrande d'apéritif comme petit cadeau remplaçant la verroterie coloniale, flatterie, fascination et cetera)"

³⁵ Nous nous sommes livré à deux recueils de données : les séries 1 et 2. Nous y revenons plus loin en détail. Les données de la série 1 ont été recueillies par nous seul. Les données série 2 ont été recueillies en collaboration avec le responsable technique du projet Néopass Stages, qui était présent avec nous dans la classe. Par souci de simplification, et sans vouloir minimiser le travail de notre collègue, nous continuons, dans la suite du travail, à utiliser le nous de modestie et à l'accorder au singulier.

(Theureau, 2006, p.231), nous avons fait valoir l'intérêt d'une collaboration basée sur des films de leurs activités de classe pour leur développement professionnel.

La première série a été recrutée en 2015. Peu après le début de l'année scolaire, nous avons présenté notre projet dans les différentes classes de première année du cursus instituteurs primaires. Pour obtenir leur consentement éclairé (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011; Paillé & Mucchielli, 2016), nous avons précisé qu'il s'agissait d'une recherche doctorale, qu'elle portait sur le développement de la compétence à faire la classe et que le protocole impliquait de se faire filmer en classe et de participer à un entretien portant sur la prestation. Nous avons explicité les notions de confidentialité et d'anonymat, l'engagement sur la durée de la formation, le droit de retrait sans conséquences, la dissociation des enjeux de la recherche et de l'évaluation des stages et des autres cours.

La position de praticien-chercheur (Albarello, 2012) que nous occupons à la Haute École Galilée, et dont nous avons déjà parlé, nécessite des éclaircissements par rapport aux considérations éthiques. Sur les onze étudiants volontaires initiaux, sept étaient dans la classe dont j'étais titulaire. Quatre étaient inscrits dans une autre classe. Il nous a donc fallu être attentif à la question de l'évaluation. En ce qui concerne le stage, la note étant donnée par le MDS uniquement, il n'y avait pas de problème. En ce qui concerne les autres cours, nous avons pu faire abstraction de leur participation au projet. Certains ont réussi nos évaluations, d'autres non, mais sans effet apparent sur leur participation. En deuxième et troisième années, nous avons fait expressément la demande à la coordination de stage de ne pas être engagé dans une relation de supervision avec ces étudiants, ce qui nous a été accordé. De manière générale, nous pensons avoir établi avec cet échantillon une relation de confiance qui a permis de dépasser la question de l'évaluation. Deux éléments nous donnent à le penser. Le premier se trouve dans les verbatims des entretiens (AP-B3-544) :

“C’est rassurant de se dire que c’est juste vous et que ce n’est pas le monde entier... et c’est vrai que je ne vous connaissais pas en B1. Je ne vous avais pas aux cours. Et maintenant, ça va. Et puis, on s’est croisés dans les couloirs, ce n’est pas comme si on se voyait une fois par an. [...] Oui, c’est vraiment cela, ne pas se sentir jugée, alors qu’avec les autres profs, j’aurais été jugée”.

Le deuxième est que, certains étudiants en dernière année de formation ont spontanément demandé à ce que nous soyons leur promoteur pour le travail de fin d'études (TFE). Ils ont ainsi eux-mêmes souhaité passer au-dessus de la question de la relation évaluative, laissant à supposer l'écart qu'ils réalisaient entre notre position de chercheur et celle d'enseignant.

Avant de filmer dans les classes, nous avons contacté les MDS et les directions des écoles concernées pour les informer de notre démarche de recherche et leur demander leur autorisation. Elles nous ont été accordées à chaque demande. Nous avons également fait parvenir aux parents de chaque élève un document qui présentait notre démarche et demandait l'autorisation pour que leur enfant puisse être filmé. Le document se trouve en annexe 1. Dans le cas des rares refus, nous avons déplacé l'enfant hors du champ de la caméra, avec l'accord du stagiaire et du titulaire de la classe.

La deuxième série de volontaires a été recrutée en 2019. Les données recueillies à partir de cet échantillon devaient à la fois servir pour notre recherche doctorale et pour un autre projet : Néopass Stages³⁶ (Blondeau et al., 2021). Il a donc été constitué différemment, en deux groupes. Un premier groupe d'étudiantes de B3, sélectionnées pour leur aisance en classe et leur capacité à tenir sur leurs pratiques un discours un peu construit, devait servir de groupe test au dispositif. Un deuxième groupe de six étudiants volontaires de B1 a été constitué selon les mêmes modalités que le premier, à la différence près que tous étaient dans la classe dont nous étions titulaire. Le projet Néopass Stages prévoyant la diffusion de capsules vidéoscopiques sur un site internet à destination de formateurs d'enseignants, il fallait que nous puissions établir une grande relation de confiance avec les participants. La question de l'évaluation qui se posait une deuxième fois a été réglée de la même manière et n'a pas non plus créé de problème apparent. De nouveau, et en témoignage du dépassement de la relation d'évaluation, sur cette seconde série de neuf étudiants, six ont souhaité réaliser leur TFE sous notre promotion. Sur les six étudiants, cinq ont choisi volontairement une thématique en lien avec leur participation au projet.

Suite à l'introduction du règlement général de protection des données (RGPD) et à l'utilisation différente des données mentionnées ci-dessus, nous avons dû préciser les modalités de relations entre les différents acteurs, les faisant rédiger par le juriste de SynHERA³⁷, une institution qui soutient et promeut la recherche en Haute École.

Des contrats ont donc été signés avec les participants. Dans ceux-ci, les ESFI ont été informés que les données récoltées serviraient, d'une part, à nourrir des recherches visant à étudier leurs trajectoires de développement de la compétence à faire la classe et, d'autre part, à la constitution d'une plateforme de formation, diffusée sur internet, mais avec des accès réservés à des professionnels de la formation des enseignants, formés à l'utilisation de la vidéoformation. Les conditions de cessation des droits à l'image et d'auteur étaient précisées, ainsi que le droit de retrait et de contrôle des données. Les directions et MDS des classes dans lesquelles les tournages ont eu lieu ont de même été informés des objectifs de la recherche et de l'utilisation des données. Leurs consentements ont également été formalisés dans un contrat avec les institutions. Les parents des élèves des classes ont reçu un document à signer mentionnant l'acceptation ou le refus que leur enfant puisse être filmé et que son image soit diffusée. Ils ont aussi été informés de leur droit de retrait et les coordonnées des chercheurs ont été communiquées pour toute demande d'information. Notons que ce document a été rédigé en deux versions. Une première, détaillée, et une seconde, résumée, pour les familles ne maîtrisant pas la langue française, ce qui est assez courant à Bruxelles. Une école nous a demandé de traduire la demande en anglais et en arabe, ce qui a pu être fait avec l'aide d'enseignantes de la Haute École Galilée. Les rares élèves pour lesquels nous n'avons pas eu le consentement des parents ont été placés hors champ, leurs visages ont été floutés et leurs noms auditivement masqués dans les capsules. Notons aussi que les noms des élèves sur lesquels les stagiaires tenaient des propos peu flatteurs ont pareillement été masqués. Ces

³⁶ <https://neopass-stages.be>

³⁷ Pour plus d'informations, consultez <https://www.synhera.be/>

contrats de collaboration se trouvent en annexes 2, 3, 4 et 5. Nous n'avons pas joint ici les versions en anglais et arabe.

4 Sélection des participants

La constitution de l'échantillon nécessite d'approcher l'acteur social compétent dans le champ étudié, mais pris en petite quantité pour faciliter la recherche. Se pose alors la question de la transférabilité des connaissances qui seront construites sur la base de ce petit groupe (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011; Paillé & Mucchielli, 2016; Savoie-Zajc, 2007). Dans une recherche qualitative, pour assurer sa validité et sa transférabilité, le choix de l'échantillon est généralement (1) intentionnel, c'est-à-dire qu'il est constitué en fonction des buts poursuivis par la recherche, (2) balisé théoriquement parlant, c'est-à-dire justifié en regard des cadres conceptuels et théoriques, (3) cohérent avec les postures épistémologiques et méthodologiques et (4) traduisant un souci éthique, comme précisé ci-dessus (Savoie-Zajc, 2007, 2011), même si ces considérations "doivent être comprises non pas comme un ensemble de règles rigides qu'il convient de suivre, mais plutôt comme des paramètres permettant de guider la réflexion pour la constitution d'un échantillon justifié, dans le cadre d'une recherche donnée" (Savoie-Zajc, 2007, p.100).

Notre plus grosse contrainte est que la méthodologie de recherche envisagée dans le cadre de notre recherche implique des stagiaires volontaires, mais ceci ne semble pas en contradiction avec les considérations exposées ci-dessus. L'échantillon que nous présentons plus loin est en effet constitué en fonction des buts de la recherche, en ce sens qu'il comprend des ESFI d'instituteur primaire en FWB, que ces derniers se sont engagés sur la durée de la recherche, conscients de ce que la méthodologie impliquait et que la majorité a pu tenir cet engagement. Notre échantillon traduit un certain nombre de caractéristiques qui témoignent de la diversité de la population étudiée et qui sont de nature à assurer la transférabilité de nos résultats. Nous trouvons donc dans cet échantillon :

- Une diversité de genres :
 - des étudiantes et des étudiants ;
- Une diversité de public comprenant :
 - des ESFI n'ayant pas quitté le statut étudiant et présentant une diversité de parcours avant l'entame des études d'instituteur primaire :
 - des ESFI qui commencent leur cursus au sortir du secondaire (la voie la plus directe en FWB) ;
 - des ESFI qui se sont réorientés vers les études d'instituteur primaire après deux années infructueuses dans un autre cursus du supérieur ;
 - des ESFI qui recommencent leur première année au moment où commence notre étude ;
 - une ESFI qui commence son cursus au sortir du secondaire réalisé au Grand-Duché du Luxembourg ; le cas est fréquent à Bruxelles ;

-
- des adultes en reprise d'études présentant une diversité d'expériences professionnelles ou des niveaux de diplomation préalables aux études d'instituteur primaire :
 - une ESFI adulte en reprise d'études, titulaire d'un autre diplôme de Bachelier ;
 - des ESFI adultes en reprise d'études, titulaires d'un autre diplôme de Master ;
 - un ESFI adulte en reprise d'études, non diplômé de l'enseignement supérieur, sans expérience dans l'enseignement, avec expérience professionnelle dans le secteur de la restauration ;
 - une ESFI adulte en reprise d'étude, d'origine française, qui a déjà travaillé dans le milieu de l'enseignement comme accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH), un statut qui existe en France, mais pas en Belgique ;
 - Une diversité de degrés de maîtrise de la langue :
 - des ESFI dont le français est la langue maternelle et de scolarisation ;
 - une ESFI luxembourgeoise pour qui le français constitue une langue étrangère ;
 - des ESFI nés dans une famille de primo-arrivants et dont le français, qu'ils ne parlaient qu'à l'école, n'est pas la langue maternelle et constitue ou a constitué, en quelque sorte, une langue d'apprentissage ou de scolarisation ;
 - Une diversité au niveau des difficultés d'apprentissage :
 - des ESFI qui ne présentent pas de troubles d'apprentissage ;
 - une ESFI qui présente des troubles d'apprentissage avérés ;
 - deux ESFI qui présentent des troubles de l'humeur ou de l'impulsivité ;
 - Une diversité au niveau des situations familiales et personnelles :
 - des ESFI qui vivent chez leurs parents ;
 - des ESFI qui ont des enfants en bas âge (dont une a accouché durant sa première année de formation) ;
 - une ESFI en situation familiale difficile, émargeant au CPAS³⁸ et devant travailler pour subvenir à ses besoins ;
 - Une diversité de niveaux de réussite dans le cursus
 - des ESFI qui ne présentent aucune difficulté dans les cours ou les stages ;
 - des ESFI qui présentent des difficultés dans les cours, mais pas dans les stages ;
 - des ESFI qui présentent des difficultés dans les stages, mais pas dans les cours ;
 - des ESFI qui présentent des difficultés dans les stages et dans les cours ;
 - des ESFI qui ont réussi leur cursus dans les trois années prévues ;
 - des ESFI qui ont réussi leur cursus en plus de trois années ;
 - des ESFI qui ont abandonné le cursus ;
 - une ESFI qui a arrêté son cursus au bout de la première année, pourtant réussie, et est revenue dans la formation quatre ans plus tard ;

³⁸ Centre Public d'Action Sociale.

- deux ESFI qui ont terminé le cursus, mais n'ont plus désiré participer à la recherche.

Les tableaux suivants exposent de manière synoptique les deux séries d'ESFI constituant notre échantillon.

4.1 Première série

Tableau 5. Parcours de formation des ESFI de la série 1

		Début de la recherche			
	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
AP	B1	B1	B2	B3	
BT		B1	B2	Stage non presté	B3 Études finalisées en 2020
CG		B1	Arrêt des études, reprise ultérieure, mais sortie de la recherche		
CW		B1	B2	Sortie de la recherche à sa demande, études finalisées	
FV		B1	B2	B3	
JVW		B1	B2	B3	
MI		B1	B2	B3	
PM		B1	B2	Sortie de la recherche à sa demande, études finalisées	
RM		B1	B2	B3	
SK	B1	B1	Sortie de la recherche à sa demande, études non finalisées		
SP		B1	B2	B3	
Tot. des seq.		11	9	6	1
Nombre total de séquences filmées et autoconfrontées pour la Série 1 : 27					

Le tableau ci-dessus synthétise les parcours de chaque stagiaire et les moments où nous avons pu les filmer durant les stages. Une description plus détaillée des profils des étudiants de la série 1 est disponible en annexe 6. La recherche a commencé durant l'année scolaire 2015-2016, mais certains étudiants avaient entamé le cursus l'année d'avant. Sont précisés les sorties volontaires de la recherche, les arrêts d'étude et le stage non presté. Les étudiants qui, dans le tableau, sont indiqués comme ayant presté le stage en B3 ont tous réussi. Nous avons pu réaliser les films et les autoconfrontations de 27 séances.

4.2 Deuxième série

Tableau 6. Parcours de formation des ESFI de la série 2

	2019-2020		2020-2021		2021-2022	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
Caroline ³⁹	B3	Covid				
Émeline	B3	Covid				
Olivia	B3	B3				
Céline	B1	Covid	B2	B2	Stage arrêté	B3
Claire	B1	Covid	B2	B2	B3	B3
Fanny	B1	Covid	Participation volontairement suspendue	B2	B3	B3
Frédéric	B1	Covid	B2	Stage arrêté	Arrêt des études	
Laurence	B1	Covid	B2	B2	B3	Erasmus
Noémie	B1	Covid	B2	B2	Participation volontairement suspendue	Erasmus
Total des séquences filmées par quadrimestre	9	1	5	5	3	3
Nombre total de séquences filmées et autoconfrontées pour la série 2 : 26						
Nombre total de séquences filmées et autoconfrontées pour les deux séries : 53						

Comme au point précédent, ce tableau synthétise les parcours des étudiants de notre deuxième série de participants. Une description plus détaillée des profils des étudiants de la série 1 est disponible en annexe 7. Cette fois, nous les avons filmés deux fois par année de formation, une fois au stage de chaque quadrimestre. Les trois premières participantes, nous l'avons déjà dit, ont été sélectionnées pour tester le dispositif relatif au projet Néopass Stages. Pour ce groupe-test, en quelque sorte, nous avons besoin d'étudiantes performantes en stage afin de nous focaliser sur les prises de vue et les autoconfrontations. Il fallait que les étudiantes soient moins gênées par notre présence, les micros, nos tâtonnements... et soient déjà un peu rodées aux pratiques de classe. Nous les avons donc sélectionnées en B3 et les avons suivies un an (ou presque). L'autre groupe a été constitué dès le premier quadrimestre de leur première année de formation. Le deuxième quadrimestre 2019-2020 a été bousculé par l'irruption de la crise sanitaire. Les stages ont été interrompus et nous n'avons eu le temps de filmer qu'une seule étudiante.

³⁹ Les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunt.

Au premier quadrimestre de la deuxième année, pour raisons personnelles, une étudiante, Fanny, n'a pas souhaité participer à la recherche, mais a continué ultérieurement. Au deuxième quadrimestre de la deuxième année, Frédéric a vu son stage arrêté. Cet épisode a marqué le début de difficultés personnelles croissantes qui ont mené à un abandon prématuré des études.

Au premier quadrimestre de la troisième année, Céline a vu son stage arrêté en raison de trop grandes difficultés à assurer l'ensemble des tâches de la profession, ce qui a eu une influence sur les aspects plus administratifs et formels, comme les préparations. Une entente difficile avec la MDS a renforcé ce processus. Noémie n'a quant à elle pas souhaité être filmée, car elle disait éprouver des difficultés de gestion de classe et ne pas être à son aise. Au second quadrimestre de la troisième année, Laurence et Noémie participaient au programme d'échange Erasmus et ont respectivement presté leur stage en Espagne et au Canada, ce qui nous a empêché de les filmer. Toutes les participantes ayant presté le stage du deuxième quadrimestre de B3 sont diplômées, à l'exception de Céline qui doit représenter un stage et son TFE. À ce jour, le stage a été représenté, mais sans succès, et le TFE est en cours d'élaboration.

5 Recueil de données

Dans ce point, nous expliquons concrètement les modalités de récolte de données que nous avons choisies. Nous structurons cette partie selon les quatre opérations développées pour chacune des cases des tableaux ci-dessus : (1) film dans les classes après contact avec les représentants des institutions ; (2) découpage du film selon les processus de conduite de classe (Bourbao, 2010) pour assurer une homogénéité des données sur des empanns temporels longs mesurés en années ; (3) réalisation des autoconfrontations (Theureau, 2006, 2010b) et (4) transcription des verbatims.

5.1 Film dans les classes

Nous avons déjà donné une série de considérations théoriques dans le point dédié à l'atelier méthodologique au sein du cadre sémiologique du cours d'action. Suivant les conditions définies dans le chapitre précédent, nous reprenons ici plusieurs points de vigilance sur les conditions matérielles d'observation et d'enregistrement à mettre en place pour garantir *in fine* la récolte du cours d'expérience des participants :

- (1) "les critères pour choisir des outils d'observation et d'enregistrement de l'activité (ou du comportement) en situation et/ou des diverses sortes de traces matérielles de cette activité ;
- (2) leurs modalités d'utilisation en relation avec les caractéristiques des activités étudiées et les objets théoriques mobilisés ;
- (3) [...] les diverses façons pour les chercheurs de ne pas perturber l'activité des acteurs en situation ou de façon maîtrisée, grâce à la mise en œuvre de divers principes et règles, mais aussi grâce à la coopération des acteurs concernés et à leur familiarisation avec le dispositif d'observation et d'enregistrement" (Poizat & San Martin, 2020b, p.16).

Nous avons fait le choix d'une captation sur le mode de la caméra extérieure à l'acteur, en plans plutôt larges. Concrètement, nous avons généralement placé la caméra en fond de classe (Theureau, 2006, 2010b). De cette manière, en référence à Lave, citée par Aster et al. (2003), nous pouvions embrasser le Setting, et reconstruire plus tard l'Arena sur la base de l'expression du cours d'expérience de l'acteur. Ce mode est aussi réputé faciliter l'entretien, du point de vue de l'observateur-interrogateur, par la possibilité de questions et de relance sur la posture gestuée et les expressions faciales (Theureau, 2010b). L'expérience de cette recherche nous permet de rajouter la proxémie aux élèves et l'ensemble des événements qui apparaissent mieux aux yeux de l'observateur extérieur qu'à l'objectif d'une caméra subjective. Étant novice, au début, dans le fait de mener des entretiens d'autoconfrontation, nous avons choisi ce mode pour nous assurer une récolte de qualité.

Afin de perturber le moins possible l'activité du stagiaire et des enfants, nous avons opté pour des dispositifs simples et prenant le moins de place possible. Pour la première série, nous avons filmé avec des webcams d'ordinateurs dont les écrans se mettaient en veille et se laissaient oublier, avec des caméras de dimensions réduites et même avec des smartphones. Parfois, les étudiants se filmaient eux-mêmes, ou demandaient à un pair de le faire, en cas de difficultés à trouver un créneau horaire adéquat. Pour la deuxième série, le projet Néopass Stages demandant des images de meilleure qualité, nous avons utilisé un matériel plus élaboré avec une caméra sur un trépied et des microphones sans fil pour les ESFI. Néanmoins, le matériel ne nécessitait qu'environ un mètre carré en fond de classe.

Les élèves étaient prévenus de notre venue, au moins par la nécessité de recueillir le consentement des parents par contrat. À notre arrivée, nous nous présentions aux élèves, leur rappelions, dans des termes adaptés à leur niveau de compréhension, la raison de notre venue, précisions que nous filmions surtout le stagiaire et installions notre matériel. Dans un premier temps, les élèves étaient évidemment curieux et nous observaient, mais après un ou deux rappels à l'ordre et, une fois l'activité lancée, nous devenions pour ainsi dire invisible. Nous avons filmé en général une séquence par visite, soit approximativement cinquante minutes de cours. Si ce n'est la caméra, donc, notre présence n'était pas plus dérangement que celle d'un visiteur habituel de stage.

5.2 Recueillir des données pour dégager de la typicité sur des empan temporels longs mesurés en années

Une fois les séquences filmées, l'étape suivante était celle de l'autoconfrontation. La question du choix des séquences à autoconfronter ne fait pas consensus et l'on peut relever diverses manières de faire, qui vont du choix exclusif par le chercheur au choix exclusif par l'acteur autoconfronté, en passant par une sélection réalisée par le chercheur et l'acteur (Pélissier, 2016).

En ce qui nous concerne, recueillir ce type de données sur l'activité des stagiaires pour dégager de la typicité sur des empan temporels longs mesurés en années ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes méthodologiques qui nous ont amené à choisir les séquences

nous-même. En effet, si, nous le rappelons, la méthodologie adoptée pour analyser une séquence pédagogique est assez usuelle dans les recherches de type cours d'action, la difficulté provient de la nécessité de récolter un matériau stable, assez large, sur une durée de trois ans, à deux reprises, pour assurer une possibilité de comparaisons intra- et inter-individuelles⁴⁰ qui permettent le dégagement de typicités. Une expérience de test du dispositif nous a permis de constater qu'il était difficile d'assurer l'homogénéité entre des films d'étudiants différents, car les prises de vue commençant à des moments différents, les données étaient fort disparates. De plus, le temps alloué à l'autoconfrontation 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 dès lors optimiser le temps de l'autoconfrontation en présentant des extraits pertinents et ciblés. Nous rejoignons en cela Faye et Falzon (2009) et Prost et al. (2013), cités par Péliissier (2016), pour qui l'objectif est, dans ce cas, "d'avoir une représentation fidèle à l'activité et non aux discours des acteurs, ou encore pour choisir des données correspondant à la problématique de recherche".

Sur le plan théorique, nous convoquons pour nous aider les objets théoriques suivants, issus du cadre sémiologique du cours d'action : le cours d'expérience, le cours d'action et le cours de vie relatif à une pratique, à l'exclusion du cours d'information qui ne renseigne pas forcément sur les significations créées par l'acteur (Theureau, 2006). En effet, nous considérons, d'une part, que le cours d'action englobe le cours d'expérience et relève d'une articulation des descriptions (1) de l'expérience de l'acteur de son point de vue et (2) des contraintes et effets ressortant du corps, de la situation et de la culture provenant des points de vue de l'acteur (point de vue intrinsèque) et de l'observateur extérieur (point de vue extrinsèque) (Theureau, 2006) et, d'autre part, que le cours de vie relatif à une pratique "introduit, à travers la discontinuité de l'expérience, une hypothèse empirique supplémentaire de cohérence relative d'épisodes discontinus relatifs à une pratique à travers le temps" (Theureau, 2006, p.51).

Cependant, s'il nous semble conceptuellement pertinent de procéder de la sorte, nous avons relevé des problèmes concrets que nous nous proposons d'exposer ci-dessous. Les considérations dont nous faisons part ici ont fait l'objet d'un article méthodologique⁴¹, dont certains extraits sont repris ci-dessous. Le lecteur curieux de plus amples développements pourra s'y référer.

Nous avons donc opté pour la convocation d'un référent externe qui systématise les autoconfrontations, en repérant anticipativement des moments emblématiques d'une séquence de cours, élaborés sur la base des préoccupations d'enseignants à différents

⁴⁰ Nous avons choisi de systématiser les orthographes "intra-individuel" et "inter-individuel" dans une optique de cohérence interne à cet écrit. Quand les deux termes sont utilisés ensemble, il pourra en conséquence être question d'analyse intra- et inter-individuelle, par exemple.

⁴¹ Blondeau, M., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Analyse de l'évolution de l'expérience professionnelle sur des empan temporels longs mesurés en années : une étude de cas dans la formation en alternance d'enseignants en Belgique. *TransFormations*, 1(21), 31-45.

moments de leur carrière, y compris des novices : les processus de conduite de classe (Bourbao, 2010).

Les processus de conduite de classe, ou invariants, sont définis comme des étapes significatives d'une leçon. Ces étapes sont le reflet des logiques d'action (...) qui traduisent les préoccupations des maîtres" (Bourbao, 2010, p.1). Nous reprenons les processus et leurs définitions dans le tableau ci-dessous (Bourbao, 2010, p.6-8).

Tableau 7. Modélisation des invariants de la conduite de classe (Bourbao, 2010)

Processus	Définition
Accueil	Pour faire en sorte que tous les enfants présents deviennent des élèves ; qu'ils acceptent de tenir leur rôle et s'investissent dans les tâches scolaires.
Ouverture de l'activité collective	Pour faire en sorte que tous les élèves focalisent leur attention sur l'enseignant, qu'ils deviennent disponibles, attentifs et se préoccupent de l'action collective que l'enseignant veut engager.
Enrôlement des élèves dans la tâche	Pour faire en sorte que les élèves se préoccupent de la tâche qui leur est proposée ; se sentent interpellés, concernés par sa réalisation, s'y intéressent, etc.
Passation de consigne	Pour définir les tâches auxquelles les élèves vont devoir se confronter, déterminer les conditions de leur réalisation et fixer les buts à atteindre. Il s'agit de poser un contrat de travail dans lequel chaque élève doit pouvoir s'engager.
Mise au travail des élèves	Pour faire en sorte que tous les élèves s'engagent dans une activité qui permette une véritable confrontation aux tâches prescrites.
Entretien de l'activité des élèves	Pour faire en sorte que tous les élèves restent engagés dans une activité qui les confronte réellement avec les tâches prescrites. Pour cela, chacun doit pouvoir rester focalisé sur la tâche et être véritablement actif. Le maître veille donc à éviter les perturbations, les blocages, la saturation et l'ennui.
Clôture de l'activité des élèves	Pour faire en sorte que tous les élèves cessent leur activité et se rendent disponibles pour la suite.
Mise en commun	Pour faire un point collectif sur les tâches qui ont été réalisées, valider ou invalider les réalisations de chacun, discuter des stratégies qui sont mises en mots, faire émerger le savoir en jeu, l'institutionnaliser, etc.
Transitions	Pour faire en sorte que tous les élèves organisent les conditions qui leur permettent de mettre en place une nouvelle activité. Ils peuvent distribuer, ranger ou préparer du matériel, comme devoir se déplacer.
Sortie de classe	Pour faire en sorte que le temps de classe se termine et que les élèves puissent être provisoirement libérés des contraintes scolaires. Ils rejoignent alors la cour de récréation ou sortent de l'école.

Les processus sont systématiquement accompagnés des procédures qui traduisent en gestes concrets le traitement des préoccupations réalisées par le maître (Bourbao, 2010, p.6-8). Le tableau ci-dessous en présente un exemple pour un des processus. Il est donné ici à titre d'exemple. Pour consulter l'ensemble des procédures, le lecteur pourra se référer au texte original. Dans le cadre qui est le nôtre, un avantage méthodologique est que le processus

peut être repéré en comparant les actions du stagiaire au tableau complet repris dans la publication originale.

Tableau 8. Exemple, pour un des processus de conduite de classe, de procédures (ou manières de faire) qui révèlent le traitement des préoccupations (Bourbao, 2010)

Ouverture de l'activité collective	Créer une rupture pour capter le regard et l'attention des élèves. Obtenir les conditions de l'écoute. Utiliser des routines et des rituels. Dramatiser l'instant, savoir le mettre en scène. Utiliser différents niveaux de voix. Focaliser l'attention du groupe classe (sur soi, le tableau, un tiers, etc.). Utiliser un langage silencieux.
------------------------------------	--

À l'aide des procédures décrites, nous avons pu cibler les processus de conduite de classe dans les films que nous avons tournés, et présenter au stagiaire ces extraits ciblés pour autoconfrontation. Cependant, ce faisant, nous nous sommes heurtés à d'autres obstacles méthodologiques générés par l'introduction de ce référent théorique.

Ainsi, si les processus de classe sont conçus en partie en fonction de l'activité de novices, ils contiennent en eux une grande partie d'activité experte (Bourbao, 2010). Nous risquons en effet d'écraser l'activité novice avec l'activité experte. Nous pointons principalement deux risques (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021b) : (1) pour des processus communs aux experts et aux ESFI, considérer par défaut, en creux, l'activité des ESFI en référence à celle des experts et (2) ignorer des processus propres aux novices et devenus transparents (Durand, 2008b) pour les experts. Ces deux risques ont déjà été explicités plus haut dans ce travail.

Nous avons donc balisé le travail d'une série de principes méthodologiques qui nous ont guidé dans l'analyse des données : la suspension du jugement, le primat de l'intrinsèque et la perspective non déficitaire (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021b).

La suspension du jugement est définie comme le fait de ne pas étudier le phénomène à partir de ses propres repères et normes (Durand, 2008b; Ribau et al., 2005; Vasilachis de Gialdono, 2012). "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" (Ribau et al., 2005, p.4). Bien sûr, il n'est pas possible d'oublier toutes ses opinions préalables ou ses positions propres, il s'agit surtout de rester ouvert aux opinions de l'autre et d'être prêt à se laisser dire quelque chose par lui (Gadamer, 1991, cité par Vasilachis de Gialdono). Ainsi, nous avons veillé à garder une ouverture d'esprit préalable durant l'analyse et avons gardé l'intention d'adopter cette position neutre la plus vive possible en considérant la future validation de nos analyses par retour à l'acteur (Mukamurera et al., 2006).

Le primat de l'intrinsèque, nous l'avons déjà exposé également, se caractérise par la priorité donnée aux significations créées par l'acteur en situation (Theureau, 2006) qui n'agit pas dans un monde objectif (Trohel & Guérin, 2008). Cependant, Durand, 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 contrat (Durand, 2008b, p.79).

Dans le cadre de cette recherche, nous tenons donc *a priori* pour vrai ce qui nous est livré par l'acteur, tout en nous accordant le droit de vérifier si les propos tenus par lui sur sa conscience préreflexive sont cohérents avec l'observation intrinsèque qui en est faite.

La perspective non déficitaire défend le postulat que l'ESFI possède des répertoires d'action et de compréhension qui se transforment quand ils arrivent au terme de leur viabilité en action, et qui rendent son activité cohérente de son point de vue (Malo, 2006, 2011). Dans cette optique, il conviendrait peut-être, pour l'autoconfrontation, de laisser le stagiaire choisir les extraits pertinents de son point de vue. Nous ne le pensons pas forcément. En effet, 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" (Malo, 2006, p.74). En ce sens, la voix du chercheur compte aussi dans le choix. Nous défendons donc notre droit à utiliser le choix de l'utilisation des processus de conduite de classe, assumant pleinement que nous gagnons en systématisation ce que nous perdons en termes de choix des moments par l'ESFI (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021b).

L'étude donc, nous parlons, a rencontré les bénéfices attendus en termes de documentation systématique de l'observatoire, et a permis de surcroît de mettre à jour les éléments suivants (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021b) ;

- (1) Les processus documentés chez l'expert et qui figurent effectivement chez le novice ;
- (2) Les processus documentés chez l'expert et qui ne figurent pas dans l'activité du novice ;
- (3) Des processus non documentés chez l'expert et que nous découvrons comme propres au novice (ce qui résiste à la grille et qui nous fournit des informations sur son activité propre) ;
- (4) Des processus qui n'existaient pas à un moment et qui apparaissent ultérieurement ;
- (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.

Notons que, si la première série s'est vu appliquer les processus tels quels, pour la deuxième série, nous avons procédé à quelques amendements. En effet, l'analyse de la première série nous ayant révélé des processus plus riches en apprentissages et laissé émerger des préoccupations particulières aux ESFI, nous les avons remaniés de la sorte, en ciblant plus particulièrement la passation de consigne/mise au travail, d'un côté, et la mise en commun de l'autre (Blondeau et al., 2021).

Tableau 9. Adaptation, pour la série 2, des processus de conduite de classe, centrée sur la passation de consigne/mise au travail et sur la mise en commun

Passation de consigne / Mise au travail	
Obtenir l'attention	Focaliser le groupe sur le stagiaire pour donner une consigne, distribuer du matériel.
Susciter l'intérêt	Par une histoire, une énigme, un défi, un rappel d'activité... favoriser l'engagement des élèves dans la tâche.
Donner la consigne	Expliquer la tâche, son but et les conditions pour y arriver.
Gérer les aspects matériels	Bien souvent, les tâches demandent un matériel spécifique qui doit être distribué, qui nécessite une organisation pour ne pas générer du désordre.
Donner le signal de départ	Vérifier la compréhension de la consigne et mettre les enfants à la tâche.
Contrôler la mise au travail	Vérifier que les enfants se mettent à la tâche conformément aux attentes, et gérer les incidents organisationnels.
Mise en commun	
Organiser la mise en commun	Veiller aux aspects organisationnels de la mise en commun, faire ranger du matériel, préparer du matériel, préparer le tableau...
Choisir les enfants	Désigner quels enfants viendront au tableau ou répondront aux questions.
Faire parler les enfants	Amener les enfants à proposer des réponses, gérer les réponses, bonnes, mauvaises, attendues ou inattendues, relancer la réflexion, donner des indices...
Élaborer (garder) des traces	Organiser le tableau durant la mise en commun en gérant les espaces, la calligraphie, l'orthographe...
Gérer la fin de l'activité	Terminer la tâche ou la mise en commun, ranger le matériel, organiser la transition ou la sortie de classe.

Pour la première série, nous avons analysé le film pour repérer les processus et invariants avant de réaliser l'autoconfrontation un peu plus tard. Il nous fallait procéder de la sorte pour prendre connaissance du matériau et séparer les moments d'observation de l'activité, de repérage des processus et d'autoconfrontation. Pour la deuxième série, fort de l'expérience déjà acquise de l'observation de l'activité de la première série des ESFI, de l'analyse de celle-ci et la connaissance approfondie de la grille des processus, nous procédions au repérage des processus lors de l'observation de l'activité et nous procédions à l'autoconfrontation le plus souvent immédiatement après la séquence filmée.

5.3 Autoconfrontation

Le point dédié à l'autoconfrontation qui figure dans le cadre théorique a déjà apporté de nombreux éléments théoriques et techniques. Dans cette partie, nous nous centrons sur la mise en pratique que nous avons faite de ces éléments théoriques et techniques. Nous insistons spécialement sur deux points de vigilance (Poizat & San Martin, 2020b). Le premier porte sur le soin devant être accordé à :

La façon de “dé-situer” l'acteur à la fois à sa situation présente (en particulier, incluant le chercheur) et aux situations de communication verbale auxquelles il est habitué (les situations revendicatives, évaluatives, ou celles de relations hiérarchiques), d'autre part, sur la façon de le “re-situer”, c'est-à-dire de le remettre dans cette situation étudiée, de l'y maintenir ainsi et en particulier de ne pas le “dé-situer” par un questionnement inadapté (Poizat & San Martin, 2020b, p.16).

Ainsi, le chercheur, par ses relances et questionnements, doit chercher à faire revivre et amplifier l'expérience passée et éviter d'adopter une attitude de jugement, d'explication ou de généralisation. D'autre part, il doit veiller à ne pas générer de nouvelles prises de conscience en se bornant à un entretien de premier niveau (Theureau, 2006, 2010a). Nous en avons déjà également parlé et souligné les difficultés que nous éprouvons à le faire.

Les autoconfrontations ont duré de 45 à 90 minutes. Pour la première série, elles ont eu lieu à la HEP, quelques jours après l'activité, pour nous donner le temps de repérer les processus de conduite de classe. Pour la deuxième série, nous avons procédé aux autoconfrontations juste après la leçon ou dans les heures qui suivaient. Celles-ci ont eu lieu dans la classe où s'était déroulée l'activité ou dans un local voisin. Elles visaient à documenter l'observatoire de la partie invisible de l'activité réelle de nos participants (Hubault, 1996), ou, en d'autres termes, la dynamique de leur conscience préreflexive ou leur cours d'expérience (Theureau, 2006). *In fine*, sachant que notre analyse allait procéder par déconstruction et reconstruction de l'engendrement des signes (Durand, 2008b; Durand et al., 2010; Serres, 2006), nous avons cherché à documenter le signe hexadique par la procédure suivante.

Pour la première série, après avoir repéré les processus de conduite de classe, et, pour la deuxième série, directement après la leçon, nous avons invité les étudiants à nous rejoindre, pour l'entretien, dans un local réservé à cette fin, au calme (parfois relatif dans les écoles de stage). Pour la première série, nous avons utilisé le logiciel ScreenFlow (Telestream, 2014). Celui-ci permet d'enregistrer à la fois les images de la webcam, le son du microphone et les images de l'écran pour les mixer en un seul film. Ce film présente sur le même écran, en grand, la trace de l'activité de classe, que nous visionnons de concert, et, en médaillon, l'ESFI et moi-même en train de réaliser l'entretien. Pour la deuxième série, les images devant également servir à la diffusion sur le site Néopass Stages, nous avons un dispositif plus élaboré. L'ESFI et moi-même étions de part et d'autre d'une table, un ordinateur entre nous deux, à portée de main de chacun. La caméra se trouvait dans mon dos et filmait l'étudiant presque de face. Le montage de l'entretien et des images de l'activité de classe permettait

une alternance des images de ce que nous visionnions et de l'entretien proprement dit⁴². Durant l'installation des stagiaires et du matériel, nous prenions à chaque fois soin d'entamer une discussion avec l'étudiant pour le mettre à l'aise. Nous étions attentif, si cette discussion abordait le stage, qu'elle puisse porter sur des généralités, mais pas sur l'activité en tant que telle.

Une fois installés, nous nous renseignions sur le temps que le stagiaire avait à nous accorder. Nous rappelions l'objectif de l'entretien, la participation volontaire et de droit de retrait à n'importe quel moment du processus. Nous précisions qu'il n'y avait pas de bonne et de mauvaise réponse, que l'entretien n'avait pas d'influence sur l'évaluation du stage, que l'ESFI était libre d'utiliser les images, s'il le souhaitait, pour des travaux réflexifs. Nous expliquions alors ou rappelions le déroulement de l'entretien en disant que nous allions proposer à l'écran de courts extraits de l'activité vécue, que nous invitions l'ESFI à les observer et à les commenter et qu'il était libre d'en commander le défilement. Nous expliquions qu'il ne s'agissait pas de les analyser (dire ce qu'ils trouvent bien ou mal), mais d'expliquer, de son point de vue, ce qui s'était passé à ce moment-là, comme une histoire qu'il nous raconterait. Nous précisions aussi que nous allions, au départ, commander le début et la fin du déroulement du film, mais qu'il était libre d'intervenir sur celui-ci s'il le souhaitait.

Nous demandions alors au stagiaire de nous présenter la situation, en commençant par l'école de stage, le niveau des étudiants, puis par la date et le sujet de la leçon. Petit à petit, nous les amenions à préciser le début de la leçon par des interventions du type : "Et donc, c'est le mardi, il est 10.30 et tu reviens de la récréation...". De cette manière, d'une part, nous obtenions des informations sur le stage en général, et les préoccupations prégnantes pour l'ESFI et, d'autre part, nous aidions au resitu en l'amenant petit à petit à cibler le moment et à parler au présent.

En définitive, nous cherchions à documenter le signe hexadique de chaque unité du cours d'action. "L'ordre de détermination du signe hexadique [...] n'est pas celui de la construction du signe hexadique que nous avons exposé plus haut" (Theureau, 2006, p.307). Theureau (2006) recommande de procéder en quatre temps à partir d'une unité de cours d'expérience d'un acteur de taille quelconque :

- (1) Détermination de U, qui est actuel pour l'acteur ;
- (2) Détermination de R, qui fait apparaître les types et relations entre types en jeu dans l'absorption de R par U ;
- (3) Détermination de la structure E-A-S en considérant ce qui dépasse l'observation de l'instant ;
- (4) Précision de I à partir de la connaissance de S et des types et relations entre les types.

Notre stratégie, en lien avec ce protocole, était donc de commencer par faire préciser l'actuel (la secondéité). L'idée était d'aborder la question par ce qui nous semblait le plus facile à décrire : les actions posées. Ensuite, nous essayions de glisser sur l'explicitation des raisons de cette action (le potentiel), la priméité et, finalement, nous cherchions à toucher au

⁴² Ce dispositif a été élaboré en collaboration avec le responsable technique du projet Néopass Stages.

virtuel, à la tiercéité. Notre porte d'entrée était ainsi l'action. Nous documentions le U en commençant par poser une question du type : "Et là, que se passe-t-il ?" ou "Qu'est-ce que tu fais ?". L'ESFI décrivait alors généralement ce qui était visible à l'image, puis, plus ou moins spontanément, il glissait vers l'explicitation de son expérience. Cette explicitation était majoritairement basée sur les indices qui l'avaient poussé à agir de la sorte (R), ou sur sa structure d'accueil (E-A-S). Nous touchions ainsi à ses préoccupations, ses anticipations et ses systèmes de référence.

Pour maintenir l'ESFI dans le resitu nécessaire à l'autoconfrontation, nous étions attentif aux indices du bon positionnement : orientation du regard, marqueurs temporels décalés, utilisation du présent. Nous encourageons le positionnement de resitu adéquat, comme préconisé *supra*, en adoptant une posture semblable à celle de l'ESFI, en multipliant les gestes corporels et messages vocaux d'acquiescement, et en relançant la dynamique d'explicitation par des questions formulées en échos.

En cas de perception d'un désitu relativement à la situation autoconfrontée, nous revenions systématiquement à une question sur le U, formulée au présent pour relancer la dynamique adéquate. En cas de perception d'indices de généralisation ou de passage vers une posture d'analyse, nous éclaircissions la question en demandant : "Ça, tu t'en rends compte maintenant en te voyant maintenant sur la vidéo, ou tu le savais déjà à ce moment-là ?". Si l'étudiant persistait dans son orientation analytique, ou nous demandait notre avis sur la performance, nous répondions : "Si tu veux, je peux te donner mon avis plus tard, mais pour l'instant, ce qui m'intéresse, c'est ton point de vue à ce moment-là", en nous basant sur le fait que la promesse d'un entretien de second niveau ultérieur aide généralement l'observateur à s'interdire les analyses et à se concentrer sur l'expression de sa conscience préréflexive (Theureau, 2006, 2010a).

Pour gérer le défilement du film, nous utilisions les repères que nous avons pris pour identifier les processus de conduite de classe, des repères oraux du stagiaire qui indiquent le début d'une nouvelle unité d'action ("bon", "bien", "ok", "alors"... avec haussement de voix pour attirer l'attention des élèves), mais laissons faire l'ESFI s'il lui prenait l'envie d'arrêter le défilement. Nous étions également sensible aux interventions, sursauts, rires, sourires... Si nous en percevions, nous arrêtons immédiatement le défilement pour interroger l'ESFI. Parfois, l'ESFI se sentait invité à s'exprimer par le seul fait d'arrêter la bande. Parfois, il prenait l'initiative de l'arrêter lui-même.

5.4 Transcription des verbatims

Une fois les autoconfrontations recueillies, pour la première série, nous avons procédé à la transcription des verbatims à des fins ultérieures d'analyse. Nous avons opté pour une transcription dite épurée, c'est-à-dire qui conserve la teneur des propos, mais qui permet d'obtenir des verbatims clairs, succincts et faciles à lire, par l'élimination des répétitions, bégaiements, mots de remplissage, tics verbaux et erreurs de langage (Soltani et al., 2020). En effet, dans le cadre qui est le nôtre, ces derniers éléments n'étaient pas nécessaires à la

compréhension des propos et nuisaient à la fluidité de la lecture. Les verbatims de la série 1 sont consultables en suivant le lien ci-dessous⁴³.

Pour la deuxième série, pour plusieurs raisons, nous avons posé d'autres choix en ce qui concerne les transcriptions. En effet, la situation naturelle de la recherche avait évolué. En effet, d'une part, il ne s'agissait plus de poser les premiers jalons, mais de compléter les premières découvertes, d'aller plus loin et d'en vérifier la saturation (Albarelo, 2012; Savoie-Zajc, 2011). D'autre part, notre positionnement de chercheur avait été modifié par la participation au projet Néopass Stages qui établissait de nouveaux paramètres en termes de délais d'analyse. Finalement, nous possédions une meilleure connaissance du champ, des cadres théoriques et de leur mobilisation. Ainsi, pour la seconde série, nous avons fait le choix de ne pas retranscrire les verbatims, afin de nous concentrer sur les analyses à partir des enregistrements vidéoscopiques des entretiens, rejoignant en cela les positionnements de Beaud et Weber (2003) et de Kaufmann (2016) sur la (non) nécessité de retranscrire l'intégralité du contenu des entretiens. Ceux-ci sont consultables sur le site <https://neopass-stages.be/videos/>.

6 Analyse des données

L'analyse des données vise à rendre compte de la dynamique subjective de l'activité de l'acteur, par déconstruction et reconstruction des verbatims ou des propos (Durand, 2008b, 2009b). Cette déconstruction et reconstruction permet une modélisation de l'activité afin de la comprendre (Durand, 2009), ce qui est en cohérence avec l'approche compréhensive que nous avons adoptée, ainsi qu'expliqué plus haut. Cette compréhension se base sur un mouvement itératif entre le niveau local, celui des unités singulières et contextualisées, et global, celui des relations entre ces unités (Durand, 2008b). Le niveau local implique de saisir ce qui est signifiant pour l'acteur par un découpage en unités de sens. Le niveau global vise la mise en évidence des "structures repérables à partir de l'identification des relations entre les unités élémentaires d'activité" (Durand, 2008b, p.4). Nous visons ainsi le dépassement des occurrences locales et singulières d'activité en spécifiant des occurrences-types qui condensent les traits partagés par une famille d'occurrences.

Notre analyse s'élabore donc à deux grands niveaux, les analyses locales et les analyses globales, que nous développons dans les points suivants. De manière générale, au niveau local, nous cernons d'abord les cours d'action de chacun des processus de conduite de classe de chacun des étudiants à chacun des stages filmés. Au niveau global, nous cherchons les occurrences-types selon deux logiques : une logique intra-individuelle de trajectoire de développement et une logique inter-individuelle de repérage de manières de faire typiques des ESFI.

Ce découpage en deux grands niveaux d'analyses locale et globale reste théorique et il est difficile, en se penchant sur les différents cas les uns après les autres, de ne pas entrevoir, précocement et/ou parallèlement, des régularités et des évolutions qui se laissent deviner.

⁴³ <https://bit.ly/3xZxgxJ>

6.1 Quatre granularités d'analyse locales

Dans des recherches préparatoires à celle-ci, nous avons donc procédé à l'analyse locale des couplages action-situation sur la base de l'observation extrinsèque de l'action, et de son observation intrinsèque par mise à jour du cours d'expérience. En d'autres termes, nous avons documenté le cours d'action. Pour ce faire, nous avons systématiquement repris les épisodes autoconfrontés pour les déconstruire selon les composantes du signe hexadique en les mettant en parallèle avec les traces de l'activité récoltées (Theureau, 2006).

Face à un corpus imposant de cinquante-trois leçons filmées sur deux périodes de trois ou quatre années scolaires, nous avons dû réaliser des choix en termes d'analyse, qui permettent une exploration méthodique de ce corpus, mais qui soit aussi matériellement réalisable. Nous explicitons ces choix ci-dessous selon différents niveaux de granularité. En effet, plus le grain d'analyse est fin, plus il est chronophage, ce qui peut le rendre peu efficient. Si nous avons apprécié, au début, d'investiguer très précisément les couplages action-situation à grain très fin, nous nous sommes assez rapidement rendu compte que cela ne serait pas possible pour l'ensemble du corpus étant donné le temps que cela prenait. Nous avons donc procédé à d'autres analyses avec une granularité moindre jusqu'à trouver un équilibre satisfaisant, entre la finesse de l'analyse et sa faisabilité. Notons que les analyses réalisées au moyen des méthodes exposées dans les points relatifs aux trois premiers grains d'analyse ont porté sur les verbatims des stagiaires de la première série et que les analyses réalisées au moyen de la méthode exposée dans le point relatif au quatrième grain d'analyse ont porté sur les verbatims des stagiaires de la deuxième série.

6.1.1 Principes généraux

Les verbatims ont fait l'objet d'une analyse catégorielle (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011; Paillé & Mucchielli, 2016) en référence aux composantes du signe hexadique. Nous proposons ici le questionnement analytique utilisé pour renseigner chacune de celles-ci (Flandin et al., 2016b, p.7-8).

Tableau 10. Questionnement analytique utilisé pour renseigner chacune des dimensions du signe hexadique (Flandin & al., 2016)

Pour renseigner	
E	Quelle(s) est (sont) la (les) préoccupation(s) saillante(s) dans la situation chez l'utilisateur relativement à ce qui fait signe pour lui au moment considéré ?
A	Quelles sont les attentes concrètes de l'utilisateur dans la situation au moment considéré compte tenu de ses préoccupations dans la situation ? Quel résultat attend-il de son action ?
S	Quels sont les types (savoirs, croyances) mobilisés dans la situation par l'utilisateur pour agir au moment considéré ?

R	Quel(s) élément(s) rappelé(s), perçu(s) dans la situation, fait (font) signe(s) pour l'utilisateur au moment considéré ?
U	Que fait l'utilisateur au moment considéré ? Que pense-t-il ? Que ressent-il ?
I	Quels sont les types créés/construits par l'utilisateur au moment considéré ? Quels sont les types "déjà là" dont la validité augmente pour l'utilisateur au moment considéré ? Quels sont les types invalidés par l'utilisateur au moment considéré ?

6.1.2 Niveau de granularité 1

Notre premier souci a été de reconstruire le flux sémiotique par la documentation de l'articulation des composantes du signe, afin de comprendre de quelle manière s'articulent les différentes composantes du signe hexadique dans la dynamique du cours d'une action. La figure 6 présente le canevas de modélisation de l'engendrement des signes. En plus du titre, il comporte trois zones dans la modélisation, une pour chaque dimension peircéenne.

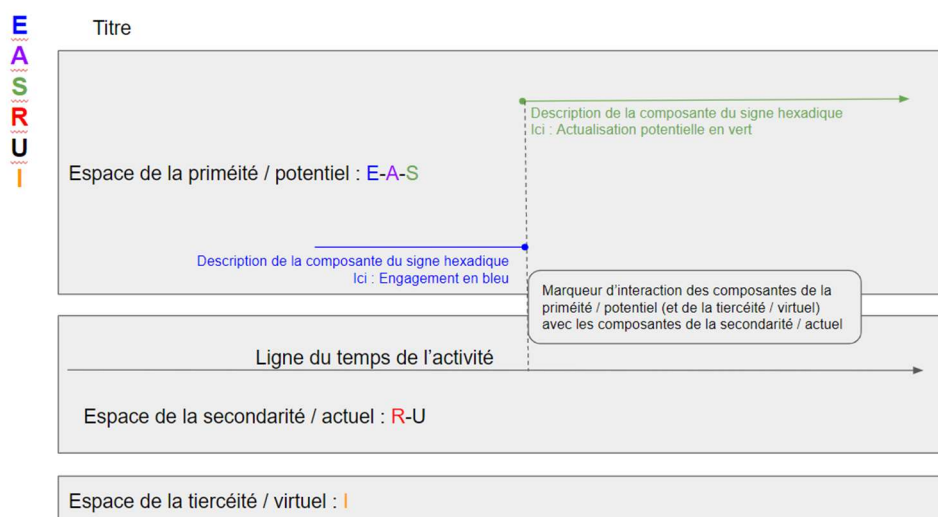


Figure 6. Canevas de modélisation de l'engendrement dynamique des signes de l'activité des ESFI au niveau de granularité 1

Ayant premièrement interrogé l'étudiant sur ce qu'il faisait, nous organisons, sur la base de son discours, d'abord les unités de sens relatives à R et U sur une ligne du temps dans l'espace de la secondarité. Chaque point ancre ce R ou ce U relativement aux autres. Le texte associé définit la composante plus précisément. Dans la zone dédiée à la priméité, nous avons organisé les unités de sens relatives à E, A et S. Les points déterminent l'endroit où ces dimensions apparaissent ou disparaissent et nous indiquons le lien avec les U et les R grâce à une ligne verticale pointillée qui marque l'interaction. Dans la zone dédiée à la tiercéité, selon le même principe, nous notons les unités de sens relatives à I" (Blondeau, Laurent, et al., 2021a, p.22).

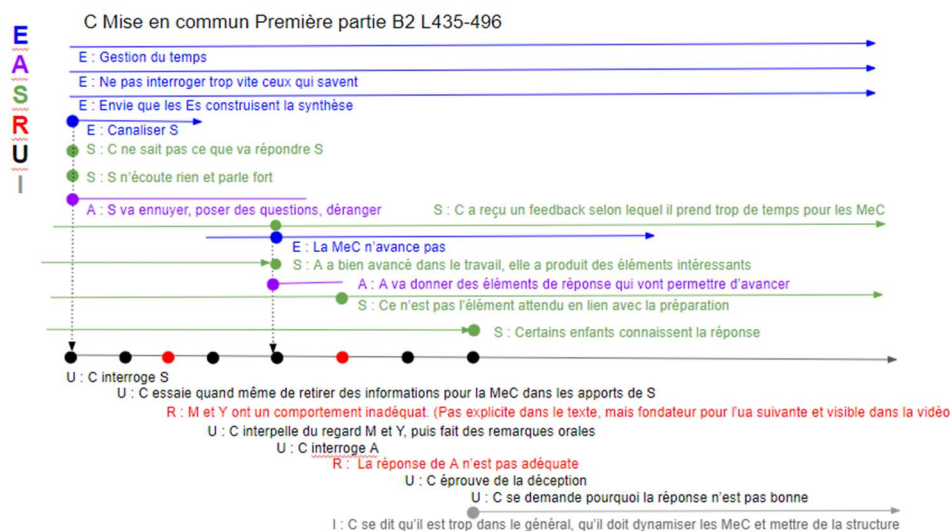


Figure 7. Exemple du canevas appliqué à un moment de l'activité d'un étudiant dans une mise en commun

La seconde figure est un exemple du canevas appliqué à un moment de l'activité d'un étudiant dans une mise en commun, durant le stage de la deuxième année de formation. Nous voyons ici de quelle manière RM est préoccupé par la gestion du temps, d'autant plus qu'il a deux synthèses à réaliser en une heure de cours et qu'il a déjà reçu des feedbacks selon lesquels il n'était pas assez rapide. Par ailleurs, il a envie que les élèves construisent la synthèse et a à cœur de ne pas interroger trop vite les enfants dont il pense qu'ils connaissent les réponses afin de ne pas empêcher les autres de construire le savoir. Il choisit en premier lieu d'interroger S, dont il pense que, s'il ne donne pas une réponse, il va être un élément perturbateur pour le groupe durant le reste du cours. L'interroger revêt donc un caractère organisationnel plutôt que pédagogique, même s'il essaye de profiter de son intervention pour faire avancer sa mise en commun. Comme d'autres enfants ont un comportement inadéquat, il leur lance en premier lieu un regard, avant de faire des remarques orales. RM se rend compte que sa mise en commun n'avance pas assez vite. Il compte donc interroger A, une élève dont il pense qu'elle pourrait fournir des éléments intéressants en lien avec sa préparation, car il a perçu auparavant qu'elle a bien avancé dans son travail. Il s'avère que A ne fournit pas la réponse attendue. RM est donc déçu. Il s'interroge sur les raisons de l'absence de la réponse attendue. De cette expérience, il tire des conclusions sur sa manière de gérer une mise en commun : dynamiser et mieux organiser les étapes" (Blondeau et al., 2021a, p.23).

Ce type d'analyse renseigne précisément sur les différentes composantes et leur articulation. Les différents propos sont disséqués et la plus petite présence de chaque composante est relevée. Cependant, le schéma ci-dessus ne couvre que quelques minutes de cours et demande un temps d'élaboration considérable, qui le rend peu efficient. Il convient dès lors de s'interroger sur l'efficacité de cette méthode et de se demander si le rapport coût-bénéfice est pertinent pour répondre à nos questions de recherche. Nous avons conclu par la négative.

6.1.3 Niveau de granularité 2

Pour le deuxième niveau de granularité, nous avons décidé d'élargir le grain d'analyse et de nous représenter celle-ci sur une frise temporelle qui articule de manière visible la dynamique d'engendrement des possibles-actuels-virtuels, étant entendu que l'activité est ouverte aux deux bouts (Theureau, 2006). Cette frise est proposée au point 4.2.3. Dans celle-ci, le possible 2 est constitué des possibles-actuels-virtuels 1 qui se sont sédimentés et constituent la structure d'accueil de l'actuel 2. Le virtuel 2 vient figer les expériences dans un écrin normatif (Muller, 2017) qui constitue le possible 3, sur lequel l'actuel 3 vient se greffer, avant que le virtuel 3 ne continue cet engendrement itératif.

Dans cette partie, nous nous centrons d'abord sur le niveau local, pour analyser les trois types d'expérience à un moment précis. Nous mettons ensuite cet épisode en relation avec les épisodes du même type en considérant l'emboîtement des catégories. Nous avons donc travaillé sur la base du canevas dont la figure qui suit est un exemple. Il retranscrit cette dynamique et organise notre analyse sur la base des trois grandes catégories peirciennes d'expérience.

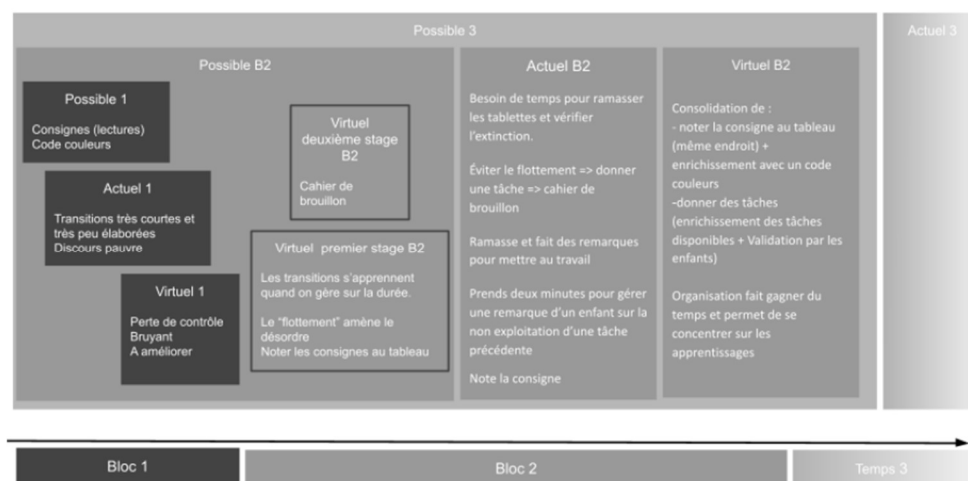


Figure 8. Analyse des moments de transition de SP par catégories d'expérience

Nous avons analysé le cours d'action d'un participant, pour le processus de conduite de classe relatif aux transitions, sur les deux années documentées à ce moment-là. De nouveau, et même si nous économisions au moins le temps de la confection précise des vignettes telles qu'exposées dans le point précédent, la dissection minutieuse de chacun des propos pour une documentation systématique et détaillée de chaque catégorie d'expérience nous prenait de nouveau un temps considérable. Nous avons cependant pu constater qu'une analyse à granularité légèrement moindre ne constituait pas un obstacle à la compréhension du cours d'action. Mieux, il nous est même apparu qu'une analyse détaillée de chaque ligne pouvait masquer d'une certaine manière une intention plus générale, comme si l'arbre finissait par cacher la forêt.

Il nous a dès lors semblé que certains éléments pourraient être réunis dans des plus grandes catégories au sein de chacune des composantes et être suffisamment représentés dans l'analyse. Ainsi, nous avons pensé qu'un découpage en unités de sens moins analytique, plus axé sur le sens d'une intervention plutôt que sur chacun de ses mots, pourrait se révéler plus efficace. Nous avons donc testé une analyse à grain encore un peu moins fin, orientée vers la construction d'un seul signe hexadique plus général par processus.

6.1.4 Niveau de granularité 3

Pour ce niveau de granularité, nous avons dressé un tableau sur le logiciel Google Sheets. Ce tableau présente, pour toute la première série, la construction des signes hexadiques par année, étudiant et processus de conduite de classe. Nous en livrons ici un extrait à titre illustratif. L'ensemble des analyses est consultable en suivant le lien ci-dessous⁴⁴.

Tableau 11. Extrait du tableau présentant la construction des signes hexadiques par année, étudiant et processus de conduite de classe

Année de format°	Étud	Processus de conduite de classe	Composante du signe hexadique	Lignes	Condensation des composantes du signe hexadique
B1	AP	Ouverture de l'act coll	Engagement	168-170	Obtenir l'attention avant de commencer la leçon
			Actualisation potentielle		
			Systèmes de référence	172	C'est toujours les mêmes enfants qu'il faut rappeler à l'ordre
				177-179	Il faut que tout le monde soit attentif au début de la leçon
			Representam.	175-176	Des enfants qui parlent et jouent
			Unité de cours d'action	176	Réclame le silence
			Interprétant		

L'objectif était, pour ce tableau, de condenser l'analyse d'un processus en quelques composantes saillantes du signe hexadique afin d'en comprendre l'essence, sans s'embarrasser des détails qui auraient pu nuire à une compréhension plus globale, mais pas forcément moins pertinentes pour répondre à nos questions de recherche. En effet, rappelons, d'une part, que l'autoconfrontation et l'analyse de ces données passent pour une méthodologie extrêmement lourde et coûteuse à mettre en place (Boubée, 2010) et que notre corpus s'élève à cinquante-trois films et entretiens. Pour analyser la quantité de données, il nous fallait donc trouver un compromis entre grain d'analyse et faisabilité pratique.

⁴⁴ <https://bit.ly/3m6a6D8>

Nous avons donc procédé au moyen d'un grain plus large, nourri des expériences précédentes. Un des bénéfices de cette manière de faire est qu'elle rend plus facilement possible la mise à jour de typicités interindividuelles à grande échelle et la mise à jour d'une perspective longitudinale. En effet, leur présence en un seul tableau condensé facilite l'apparition des relations entre les données aux yeux de l'analyste.

6.1.5 Niveau de granularité 4

L'analyse faite au quatrième niveau de granularité portait sur les entretiens réalisés avec la deuxième série de stagiaires, les participants au projet Néopass Stages. Les conditions de la recherche ayant évolué, nous avons été dans l'obligation de faire évoluer la méthodologie de l'analyse.

Le premier paramètre qui nous a obligé à nous adapter a été la pression temporelle inhérente au projet. Des livrables devaient être produits dans des temps impartis assez serrés. Le deuxième paramètre est la double destination du tableau d'analyse. D'une part, le tableau devait servir à la déconstruction et la reconstruction des verbatims en lien avec les traces vidéoscopiques. D'autre part, il devait être utilisé comme outil de communication avec le responsable technique du projet pour qu'il puisse réaliser les capsules sur la base des informations transmises. Le responsable technique n'étant pas familiarisé, au début du moins, avec le cadre sémiologique du cours d'action et son vocabulaire particulier et parfois hermétique, nous l'avons volontairement omis dans le tableau, même si, en filigranes, un œil averti pourra déceler les composantes du signe hexadique qui ont nourri l'analyse. Le deuxième paramètre était notre expérience des analyses précédentes qui nous permettait de mieux maîtriser les cadres conceptuels et théoriques, de mieux maîtriser les techniques d'autoconfrontation, de mieux connaître le champ du point de vue des étudiants pour avoir pratiqué la suspension du jugement, le primat de l'intrinsèque et la perspective non déficitaire et, *in fine*, de mieux cerner l'essentiel et l'accessoire.

Tableau 12. Exemple d'analyse des films tournés pour la série 2

Donner la consigne	00 20 01	00 21 11	classe : rappel
	00 21 11	00 22 27	ac : explique ses intentions ; doute ; intervention inattendue → passe
	00 22 27	00 22 37	classe : voir la nuit
	00 22 37	00 22 59	ac : hésite à donner la réponse ; veut établir des liens entre contenu et méthodologie
	00 22 59	00 23 20	classe : les yeux spéciaux et d'autre sens
	00 23 20	00 24 21	ac : hésitations - difficultés - pas de stress. Je vise ce dont je suis sûre
	00 27 24	00 29 32	classe : remarque des es sur le fait que les photos sont de jour et pas de nuit. Nuance avec le chat.
	00 29 57	00 30 53	ac : dit que l'e a raison et note pour plus tard
	00 37 42	00 40 21	Classe : chercher les caractéristiques, lampe de poche

Ce tableau présente donc, par étudiant, la liste des processus de conduite de classe adaptés pour la deuxième série, ainsi que précisé plus haut. Nous avons procédé à l'analyse directement à partir des enregistrements vidéoscopiques, ainsi qu'expliqué dans le point dédié à la transcription des verbatims. Le matériau de base était un montage qui alterne des unités de séquences filmées en classe et des extraits d'autoconfrontation qui se réfèrent aux images qui viennent d'être visionnées par l'ESFI et par nous-mêmes. De cette manière, nous pouvons cerner le cours d'action de l'activité en rendant compte à la fois du cours d'expérience et des contraintes extrinsèques du couplage action-situation. Nous indiquons un repère temporel, si la ligne fait référence à la situation de classe ou à l'autoconfrontation et les éléments remarquables de ces extraits. S'il s'agit de la situation de classe, nous pointons l'élément central autour duquel s'articule l'échange qui suit. S'il s'agit de l'autoconfrontation, nous pointons une série d'éléments soulevés par l'ESFI qui, même si ce n'est pas explicite, sont basés sur les composantes du signe hexadique, devenu pour nous une grille d'analyse coutumière. L'ensemble des analyses est consultable en suivant le lien ci-dessous⁴⁵.

6.1.6 Deux exemples d'analyse par le signe hexadique

Dans ce point, nous proposons deux exemples d'analyses par les composantes du signe hexadique. L'analyse a été réalisée comme une analyse de contenu sur la base de catégories préétablies, en considérant les composantes du signe comme les catégories. La définition de celles-ci a déjà fait *supra*, dans la partie méthodologique, l'objet d'un développement assez long. Nous ne reviendrons donc pas sur ces définitions dans ce point.

Nous proposons ici ces analyses à titre d'exemples, dans un format rendu accessible au lecteur, afin qu'il puisse comprendre notre démarche d'analyse. L'ensemble des analyses brutes peut être consulté en suivant les différents liens qui figurent dans les notes de bas de page, en regard des niveaux de granularité auxquelles elles font référence.

Ce tableau présente deux situations documentées, divisées en unité d'action autoconfrontées. Pour chacune des unités, les composantes ont été documentées et expliquées dans la colonne correspondante. Les décalages de hauteur dans les textes des colonnes marquent la chronologie d'apparition dans la documentation. Pour chaque signe documenté, une référence temporelle est réalisée par rapport à la vidéo. Nous présentons ici des constructions de signes issues du corpus analysé dans le quatrième niveau de granularité.

⁴⁵ <https://bit.ly/3kF9AMe>

Tableau 13. Exemples d'analyses locales par le signe hexadique

Laurence B1Q1 FP2

Unité 1

E	A	S	R	U	I
Aimerait que les es fassent appel à la notion de phrase de base (0.20)	S'attend à la réponse "phrase de base" (0.30)	La not° de phrase de base a été travaillée auparavant par la MDS (0.39)	Une seule élève lève le doigt. Sa réponse n'est pas celle attendue (0.47)	Interroge les es sur le type de phrases au tableau (0.19) Décide de passer à un autre type de phrases (0.57)	

Unité 2

E	A	S	R	U	I
		Les es connaissent tous la phrase de base (1.56)		Explique qu'il y a 3 phrases diff et ce qu'est une phrase décl (1.19) avec s-v-compl (2.06) à partir d'un exemple (2.07) Donne le nom "phrase déclarative" et l'écrit au TN (1.39) Interroge les es sur le nom (01.47)	

Unité 3

E	A	S	R	U	I
Aimerait que les es réfléchissent sur la syntaxe des phrases	S'attend à ce que les es repèrent des mots interrogatifs ou des inversions S-V (2.45)		Voit que les es ne voient pas (2.50)	Passe au 3ème type de phrase (3.05)	

Unité 4

E	A	S	R	U	I
		Il existe 4 types de phrases, mais seulement 3 sont abordées dans ce cours, en accord avec la MDS (3.49)	Un e propose de nommer exclamative les phrases impératives (3.41)	Est surprise (3.41) Sourit et fait référence à la préparation (3.49) Comprend l'erreur de l'e (3.55) mais ne sait pas comment explique (4.07)	

		Les es ne connaissent pas les phr impératives (4.18)		Dit “presque” (4.07) Introduit le mot impératif car se doute que la réponse n’est pas connue (4.28) Note la réponse et balaie “exclamatif” (4.36)	
--	--	--	--	---	--

Unité 5

E	A	S	R	U	I
				Donne des explications sur la phrase impérative (5.25) Sent qu’elle s’embrouille, essaie de faire passer l’ordre pour un conseil (5.45) Doute, réfléchit, s’embrouille, stresse, regarde la MDS (6.00)	Invalide sa stratégie et envisage un scénario alternatif (6.10)

Laurence B2Q1 FP4a

Unité 1

E	A	S	R	U	I
Focaliser l’attention des es sur ce que les phrases ont en commun (1.19)		Se souvient que, à la leçon de l’an dernier, la question de la ponctuation avait posé problème (1.29)	Une e répond que les phrases posent des questions (0.35) La plupart des es ont compris (2.25)	Demande ce que les phrases de la colonne “interrogation” signifient (0.30) Note au tableau dans la colonne adhoc (0.37) Demande aux élèves s’ils sont d’accord et passent les phrases en revue (1.10)	Valide la stratégie de faire primer l’aspect sémantique sur l’aspect syntaxique (1.34) Valide la modification

				Se sent soulagée (2.10)	de déroulement faite entre les deux leçons (2.13)
--	--	--	--	-------------------------	---

Unité 2

E	A	S	R	U	I
Faire émerger la construction des phrases interrogatives (2.54) Faire émerger ce que les es repèrent tous seuls..... ...	...pour les trois colonnes (3.09) Va avancer dans les 3 types (3.20)	Les règles de construction des phrases interrogatives telles que définies dans sa leçon (2.54) Les es connaissent les intentions traduites par les 3 types de phrase (3.13)	Voit que ça cale (2.37)	Demande de nouveau ce que les phrases interrogatives ont en commun (2.35) Passe aux phrases impératives (2.51)	

Unité 3

E	A	S	R	U	I
Faire observer les détails morphologiques de la construction des types de phrases (4.25)			Les es disent que les phrases donnent des ordres (3.40) Les es s'expriment correctement et font des remarques appropriées sur les phrases (4.02)	Demande ce que les phrases de la colonne impératives expriment (3.35) Passe les autres phrases en revue (3.50)	Est rassurée et valide le déroulement de la leçon (4.05)

Unité 4

E	A	S	R	U	I
Vérifier le classement des phrases par les es (4.50) Continuer et rebondir sur ce que les es disent (5.40)	Corriger le reste des phrases (5.15)		Est interpellée par un e qui repère déjà des phrases mal placées dans la colonne des phrases déclaratives (4.55)	Déplace une bandelette de la colonne des impératifs vers les déclaratifs (4.55) Est heureuse et contente, se sent bien (5.38)	Valide la stratégie car les es ont compris (5.07)

6.2 Analyses inter- et intra-individuelles

Après avoir procédé aux analyses de niveau local, c'est-à-dire relatives à un processus de conduite de classe vécu par un étudiant durant une séquence didactique d'un stage, nous avons procédé à des analyses plus globales pour dépasser les cas individuels et repérer de la typicité.

La figure ci-dessous, qui schématise la méthodologie des analyses de niveau global, met en évidence les deux axes d'analyse : l'axe horizontal des évolutions intra-individuelles et l'axe vertical des configurations inter-individuelles.

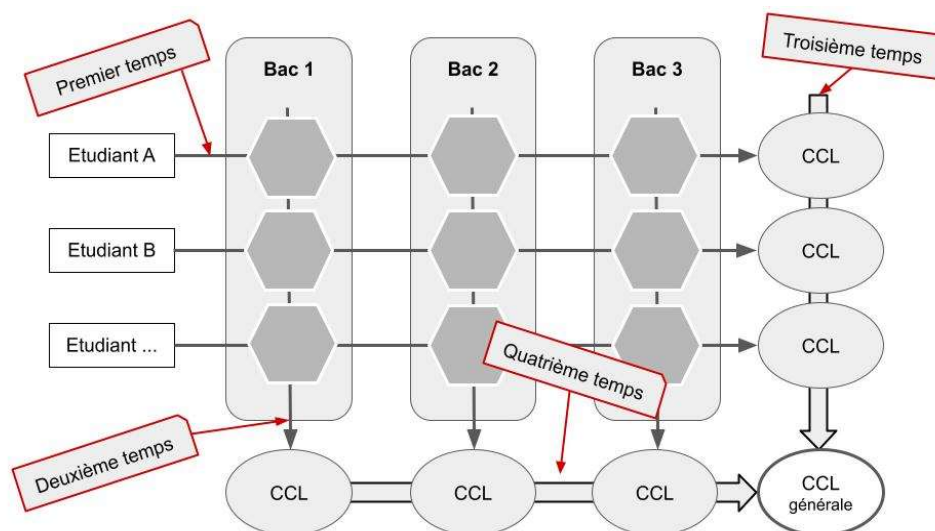


Figure 9. Design de recherche

Au niveau global, nous procédons donc en quatre étapes résumées dans le schéma ci-dessus. La première étape consiste en la recherche de configurations-types 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. Pour la seconde étape, nous procédons par stage, pour identifier comme sensibles, pour chacun des processus, des moments saillants et communs de stabilité et d'instabilité. Il s'agit d'une perspective inter-individuelle par année. Dans un troisième temps, nous recherchons des configurations-types entre les évolutions intra-individuelles, c'est-à-dire que nous nous livrons à des analyses interpersonnelles des développements-types de la compétence à faire la classe pour dégager des typicités interpersonnelles relatives aux trajectoires de développement de la compétence à faire la classe. Finalement, dans un quatrième temps, nous recherchons des évolutions-types entre les configurations inter-individuelles, c'est-à-dire que nous procédons à des analyses longitudinales des occurrences-types à un temps déterminé pour dégager des trajectoires-types de développement de la compétence à faire la classe.

Notons que, si les analyses locales ont été exhaustives, en ce sens que chaque processus filmé et autoconfronté a fait l'objet d'une analyse, pour les analyses globales, nous avons surtout procédé par opportunité. Ainsi, les analyses globales sont ciblées sur des occurrences que nous avons pu documenter et que nous avons repérées comme typiques. Nous soulignons que ces analyses de mise en lien et de groupement d'occurrences typiques, de configurations typiques et de développements typiques reposent sur les analyses locales, qui préparent les analyses globales. De même, les analyses globales des temps 3 et 4 reposent sur les analyses globales des temps 1 et 2.

6.2.1 Temps 1 : Analyses intra-individuelles longitudinales portant sur le développement de la compétence à faire la classe

D'un point de vue théorique, nous avons commencé par des analyses locales de l'activité des étudiants au moyen des objets théoriques cours d'expérience et cours d'action (Theureau, 2006). Ensuite, pour les analyses intra-individuelles longitudinales, nous convoquons l'objet théorique cours de vie relatif à une pratique pour reconstituer la dynamique de développement professionnel sur du long terme. Il importe en effet ici de relier des épisodes disjoints d'activités de stages, entrecoupées d'autres types d'activités reliés ou non à ces épisodes d'activité de stages.

Nous revenons ici sur notre analyse de cas de SP, que nous avons déjà présenté au point 6.1.3, pour illustrer le niveau de granularité 2 et mettons à présent en évidence l'analyse longitudinale que nous pouvons tirer des deux analyses locales aux temps 1 et 2. Notre étude de cas sur l'évolution de la capacité de SP à gérer un moment de transition montre à la fois une construction progressive du concept de transition et de la disposition à la gérer. En effet, en première année, si SP prononce le mot transition, il ne sait pas à quoi cela peut faire référence. C'est en deuxième année que ce moment va se révéler signifiant à ses yeux. Ainsi, nous repérons trois étapes dans le développement de SP, que nous appelons ici stages 1,2 et 3 pour des raisons de facilité.

Au stage 1, ses transitions ne sont pas anticipées, car il n'a même pas conscience de l'importance de ce moment. De ce fait, l'absence de planification fait apparaître un flou dans la gestion de classe dont il perd le contrôle. Il s'exprime néanmoins sur le bruit généré lorsqu'il se retourne au tableau. Le stage 2, que nous n'avons pas filmé, mais dont il nous livre son expérience sous forme stabilisée, fait prendre conscience à SP que les "flottements" dans ces moments, c'est-à-dire l'absence de consignes claires pour les enfants, amènent du désordre. Il comprend également que des consignes notées au tableau aident les enfants à reprendre le cours de l'activité de la classe. Il relève en particulier l'intérêt de cette stratégie pour gérer le problème de la différence de rythme des enfants dans l'exécution des tâches. Le stage 3 permet à SP de faire preuve d'une certaine maturité dans la gestion des moments de transition. Fort de ses expériences passées, il organise mieux ces moments. Il organise une transition anticipée et structurée qui mobilise des outils et permet de libérer du temps pour les contingences pratiques et la réflexion *in situ* en occupant les enfants sur des tâches différenciées et autonomes.

Cette analyse a été constituée sur la base de la granularité de niveau 2 que nous avons explicitée ci-dessus. Elle reste peu efficiente en regard de la masse de données récoltées pour notre thèse, mais elle nous renseigne sur plusieurs points. D'une part, nous voyons ici comment l'engendrement dynamique des signes a permis la récupération, l'émergence, la consolidation ou l'approfondissement de savoirs et savoir-faire, parfois anciens et recyclés, parfois inédits, qui permettent dorénavant à SP une gestion plus élaborée des moments de transition entre deux activités d'enseignement. D'autre part, nous avons pu mettre en évidence des liens étroits entre les trois dimensions de l'activité (possible, actuel et virtuel), développées par Peirce (1998). Nous voyons comment les expériences actuelles surgissent et sont conscientisées en lien avec les expériences passées et nourrissent les apprentissages qu'il réalise en même temps qu'il donne cours. La reconstruction de la trajectoire de développement relative à un processus de conduite de classe s'avère possible.

Dans la présentation des résultats, nous nous attelons à repérer et mettre en évidence de telles trajectoires relatives à d'autres étudiants et d'autres processus en fonction de ce que nous avons eu l'opportunité de filmer. Ainsi, même si nous ne présentons pas la frise schématisée pour chacun de ces étudiants et/ou processus, nous nous attachons tout de même à reconstituer l'engendrement des significations perçues ou créées par un ESFI sur des épisodes disjoints d'activités de stage, à travers les trois registres d'expériences peircéens.

6.2.2 Temps 2 : Analyses inter-individuelles à un temps déterminé portant sur les occurrences-types à un temps déterminé

En ce qui concerne le repérage de typicités et le dépassement des occurrences singulières, ainsi que nous l'avons expliqué *supra* dans le point dédié à l'autoconstruction, le groupement en familles d'occurrences ne signifie pas que celles-ci ont toutes des caractéristiques identiques, mais qu'elles sont porteuses d'un gradient de typicité qui les rend plus ou moins prototypiques ou atypiques (Rosch, 1978; Theureau, 2006).

Différents critères, dont nous nous servons ici, permettent l'identification du caractère typique d'une ou plusieurs occurrences :

La typicalisation des occurrences se fait par rapport aux critères de a) fréquence d'occurrence, b) d'explicitation par l'acteur du caractère de typicité dès l'auto-confrontation, c) ou lors d'entretiens post-hoc, d) de l'identification par le chercheur, face à diverses occurrences, de l'air de famille qui les spécifie, et e) du repérage, en fin d'enquête, de l'occurrence observée qui condense le mieux les traits typiques de cette famille (Durand, 2007, p.87).

Dans le même registre, Flandin et al. proposent un repérage des typicités à trois niveaux qui recoupent ceux de Durand (2007) exposés ci-dessus :

- “Par l'identification du caractère typique de l'expérience de l'utilisateur sur la base du contenu de ses verbalisations : soit l'utilisateur énonçait lui-même le caractère typique de son expérience (en utilisant des formes verbales telles que “à chaque fois”, “tout le temps”, “systématiquement”, etc.) ; soit le chercheur l'identifiait par la mise en évidence d'engagements-types, préoccupations-types, événements-types, émotions-types ou

situations-types à l'échelle d'une utilisation, puis de plusieurs - ce qui a été particulièrement utile à la compréhension de l'expérience-utilisateur ;

- Par l'identification ultérieure de similitudes au niveau des composantes des signes hexadiques entre des analyses provenant de différents utilisateurs ;
- Par l'identification ultérieure de similitudes entre les utilisateurs à différents niveaux d'organisation de l'activité et à différentes échelles temporelles⁴⁶ (Flandin et al., 2016b, p.8).

Nous revenons en détail sur ces exemples de typification dans la partie dédiée à la présentation des résultats, mais nous pouvons déjà en proposer quelques exemples. En lien avec la fréquence des résultats, nous avons pu repérer de nombreux moments où les étudiants sont confrontés à une double préoccupation : s'occuper d'un élève ou de toute la classe, arrêter l'activité ou "forcer" l'attention des élèves pour aller au bout, profiter d'un moment de calme pour faire le point sur la situation de classe... En lien avec l'explication par l'acteur du caractère de typicité, nous pouvons citer un ESFI qui pointe que le flottement dans l'organisation génère toujours du bruit ou un autre qui dit que du bruit surgit dans son dos quand elle écrit au tableau. Au niveau de l'identification, par nous, d'un air de famille qui spécifie plusieurs occurrences, nous renvoyons à une étude préparatoire à cette thèse dans laquelle nous avons établi des liens entre des apprentissages qui surgissent à partir d'expériences plus ou moins difficiles de passation de consignes et d'exécution d'une leçon de type Britt-Mari Barth (Blondeau et al., 2021a).

6.2.3 Temps 3 : Analyses inter-individuelles des développements-types de la compétence à faire la classe pour dégager des typicités interpersonnelles relatives aux trajectoires de développement de la compétence à faire la classe

Les analyses du temps 3 reposent sur les analyses locales et celles du temps 1. Pour ces analyses du temps 3, nous recherchons de la typicité dans les cours de vie relatifs à une pratique, puisqu'il s'agit, au-delà des individus et des situations, de faire émerger des configurations-types dans les trajectoires de développement professionnel.

Par exemple, nous avons repéré des occurrences typiques de doubles préoccupations dans le temps 1. Dans les premières années, elles ont tendance à être vécues comme des dilemmes, c'est-à-dire que la priorisation de l'une des deux préoccupations exclut *de facto* la seconde. Au fur et à mesure de la formation, nous voyons apparaître, pour des dilemmes de type différents, des stratégies qui définissent des organisations permettant de tenir compte des deux préoccupations en même temps. Par exemple, dans le dilemme qui consiste à choisir entre arrêter la classe pour faire une remarque à un élève perturbateur et perdre la dynamique de la leçon, ou continuer la classe en ignorant l'enfant et subir la perturbation, des stratégies semblables de rappels à l'ordre rapides ou/et de proxémie sont développées pour calmer l'élève sans interrompre le flux de l'action. Autre exemple, dans le fait de profiter de

⁴⁶ Flandin et al. utilisent ici le terme utilisateur, car leur article porte sur l'utilisation d'un environnement numérique à la formation.

moments de calme pour faire le point, des stratégies apparaissent qui consistent à générer des îlots de stabilité pour se donner du temps de réflexion, ou à profiter de gestes professionnels routinisés qui permettent une économie de la ressource attentionnelle et réfléchir à la suite en même temps que la gestion de ladite routine.

6.2.4 Temps 4 : Analyses longitudinales des occurrences-types à un temps déterminé pour dégager des trajectoires-types de développement de la compétence à faire la classe

Pour le temps 4, finalement, nous mettons en exergue des évolutions, des trajectoires-types entre les configurations interindividuelles. De la même manière que les analyses du temps 3 reposent sur les analyses de temps 1, elles reposent sur les analyses de temps 2 étant bâties sur les occurrences-types repérées à un certain stage. Elles sont proches des analyses de temps 3, mais s'en distinguent surtout par la porte d'entrée qui est le repérage de typicité antérieur au repérage de leurs évolutions-types.

En guise d'exemple, nous pouvons citer la modification de la manière de considérer la classe. En première année, les ESFI ont tendance à considérer la classe comme un tout homogène. En deuxième année, l'on voit apparaître un souci de certains enfants en difficulté et des stratégies d'aides individuelles qui sont souvent maladroites et au détriment de la gestion du reste de la classe. En troisième année, renforcés par le cours de différenciation des pratiques, les ESFI commencent à développer des stratégies de différenciation plus matures qui permettent de gérer l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage sans négliger la gestion de l'ambiance de classe.

6.3 Validation des analyses

Comme expliqué dans le chapitre d'un ouvrage collectif qui rend compte d'une de nos recherches préparatoires à cette thèse (Blondeau et al., 2021a), nous avons pris plusieurs mesures pour assurer la validité de nos analyses par une démarche de recherche rigoureuse, de nature à éviter les interprétations aberrantes (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006 ; Paillé & Mucchielli, 2016).

D'abord, nous avons comparé les données extrinsèques de la vidéoscopie et les données intrinsèques de l'autoconfrontation. Cette triangulation des méthodes (Leplat, 2002) rejoint l'objet théorique cours d'action qui relève d'une articulation des descriptions (1) de l'expérience de l'acteur de son point de vue et (2) des contraintes et effets ressortant du corps, de la situation et de la culture provenant des points de vue de l'acteur (point de vue intrinsèque) et de l'observateur extérieur (point de vue extrinsèque) (Theureau, 2006). Cette démarche permet une récolte de données "dans laquelle plusieurs modes de collecte de données compensent les limites de chacun pris individuellement" (Karsenti & Savoie Zajc, 2011, p.144).

Ensuite, nous avons assuré la pertinence des interprétations par triangulation des chercheurs (Mukamurera & al., 2006). Le repérage des processus de Bourbao (2010), la construction des signes hexadiques et les premières modélisations ont été réalisées par

différents groupes. Pour certains verbatims, nous avons travaillé avec d'autres chercheurs, des mémorants ou des stagiaires du Master en Sciences de l'éducation. Une phase individuelle de travail permettait de construire les analyses restantes. Les chercheurs doubblaient ensuite les analyses sur un échantillon du corpus (Mukamurera et al., 2006) pour comparer les points de vue et prendre de la distance sur les décisions prises (Karsenti & Savoie Zajc, 2011). Pour d'autres, nous avons travaillé avec des groupes d'étudiants, dans le cadre du cours de Méthodologie de la formation initiale des enseignants. Ceux-ci étaient formés à l'analyse de l'activité, au cours d'action et à la mobilisation du signe hexadique. Les analyses étaient réalisées par des groupes en parallèle ou par un groupe et nous-même. Dans les deux cas, les désaccords étaient résolus par une discussion entre chercheurs jusqu'à ce qu'un consensus soit trouvé (Bertone et al., 2006; Ria et al., 2003)

Finalement, nous avons soumis nos analyses à la plupart des ESFI, dans un retour aux acteurs, afin d'assurer la validité écologique (Gagnon, 2013; Mukamurera et al., 2006; Ria et al., 2004; Viau-Guay, 2010). Ceux-ci ont entériné nos analyses.

7 L'observatoire documenté

Dans ce point, nous présentons de manière synthétique l'observatoire documenté. Nous avons choisi de rapporter ici les éléments saillants et pertinents pour comprendre notre démarche de recherche et renvoyons aux annexes pour une vue sur l'ensemble des données, avec les tableaux présentés de manière exhaustive. Ce point s'articule autour des deux séries d'ESFI que nous avons suivies durant notre recherche. Pour chacune d'elles, nous présentons l'intérêt des tableaux d'analyse. Notons que la structure de la présentation est identique pour les deux séries. Nous présentons dans l'ordre :

- Le nombre de séquences filmées et autoconfrontées et le renvoi à la description des séquences en annexe ;
- Le nombre de processus de conduite de classe (Bourbao, 2010) documentés et disponibles pour une analyse locale ;
- La documentation des processus semblables à un même moment de la formation, chez des ESFI différents, qui permet des analyses de temps 2, c'est-à-dire inter-individuelles sur un même moment ;
- La documentation des processus semblables pour un ESFI sur le temps de la formation, qui permet des analyses longitudinales intra-individuelles ;
- La documentation globale des différents processus par étudiant, et année (et quadrimestre) sur l'ensemble de la formation et qui permet, sur la base des analyses de temps 1 et 2, de construire les analyses de temps 3 et 4.

7.1 Série 1

Ainsi que précisé dans le point consacré à la constitution de l'échantillon, nous avons réuni 11 étudiants en première année, dont 7 ont accepté d'être filmés et autoconfrontés jusqu'en dernière année. Nous avons donc pu réunir 27 séquences de cours filmées, et autant d'autoconfrontation. La description sommaire de ces séquences figure en annexe 8.

Le découpage des séquences selon les processus de conduite de classe (Bourbao, 2010) a permis de documenter au total 183 épisodes relatifs à ces processus. Les tableaux qui présentent les processus documentés par année de formation et étudiant sont proposés en annexe 9. Les processus de conduite de classe documentés permettent les analyses locales selon les différentes granularités développées *supra*. Nous avons documenté nombre de processus, avec une représentation plus grande des processus relatifs au cours proprement dit. Les processus d'accueil, d'ouverture de l'activité collective, de transition et de sortie de classe sont moins représentés.

Nous relevons que des processus identiques ont largement été documentés chez plusieurs étudiants, durant la même période, et permettent par là-même la mise en évidence de typicités relatives à ces processus pour un moment déterminé. L'observation des tableaux permet de conclure à une documentation inter-individuelle nombreuse des processus relatifs aux leçons en elle-mêmes, ce qui permet les analyses du temps 2, c'est-à-dire les analyses inter-individuelles portant sur les occurrences types à un temps déterminé.

Les tableaux disponibles en annexe 10 exposent, pour chacun des étudiants, les processus de conduite de classe qui ont pu être documentés sur plusieurs années. Ceux-ci permettent, en référence au chapitre précédent, les analyses de temps 1, c'est-à-dire les analyses intra-individuelles longitudinales portant sur le développement de la compétence à faire la classe, par processus de conduite de classe. Les tableaux mettent en évidence une documentation robuste de la perspective longitudinale. En effet, les processus de conduite de classe documentés se retrouvent d'une année de formation à l'autre.

Finalement, toujours en référence aux tableaux disponibles en annexe 10, il importe de souligner que, pour chaque étudiant, nous avons pu documenter un certain nombre d'épisodes relatifs aux processus de classe. Ces épisodes, en vertu de l'objet théoriques cours de vie relatif à une pratique, permettent de dégager les typicités, en référence aux temps 3 et 4 explicités ci-dessus. Le temps 3 porte sur les analyses inter-individuelles des développements types de la compétence à faire la classe pour dégager des typicités interpersonnelles relatives aux trajectoires de développement de la compétence à faire la classe. Le temps 4 porte sur les analyses longitudinales des occurrences types à un temps déterminé pour dégager des trajectoires types de développement de la compétence à faire la classe. Dans la mesure où les temps 1 et 2 ont été richement documentés, et que les analyses des temps 3 et 4 reposent sur ces deux premiers temps, nous pouvons dire que cette documentation est également susceptible d'être un support consistant pour les dernières analyses.

7.2 Série 2

Pour la série 2, nous avons procédé de manière identique que pour la série 1. Notons cependant que les étudiants ont été filmés, généralement, deux fois par année de formation, à quelques exceptions près. Ces précisions figurent dans le point dédié à la description de l'échantillon. Nous avons réuni 9 étudiants qui ont pu être filmés un nombre variable de fois. Nous avons pu filmer 26 séquences. La description de ces séquences figure en annexe 11.

Le découpage des séquences selon les processus de conduite de classe (Bourbao, 2010) a permis de documenter au total 152 épisodes relatifs à ces processus. Les tableaux qui présentent les processus documentés par année de formation et étudiant sont proposés en annexe 12. Les processus de conduite de classe documentés permettent les analyses locales selon les différentes granularités développées *supra*. Rappelons que les processus de conduite de classe convoqués ne sont pas les originaux, mais ceux du focus consécutif aux premières analyses de la série 1. Les processus de conduite de classe documentés permettent les analyses locales selon les différentes granularités développées au chapitre précédent. Nous avons recueilli une documentation importante des différents processus, avec un moindre nombre sur le moment de donner le signal de départ.

Comme pour la série 1, les totaux par processus indiquent que ces mêmes processus ont été documentés chez plusieurs étudiants durant la même période et permettent par là-même la mise en évidence de typicités relatives à ces processus pour un moment déterminé. Ils permettent, en référence au chapitre précédent, les analyses de temps 2, c'est-à-dire les analyses interindividuelles portant sur les occurrences types à un temps déterminé. Ces analyses sont présentées dans le chapitre suivant.

Comme pour la série 1 également, les tableaux disponibles en annexe 13 exposent, pour chacun des étudiants, les processus de conduite de classe qui ont pu être documentés sur plusieurs années, et qui permettent, en référence au chapitre précédent, les analyses de temps 1, c'est-à-dire les analyses intra-individuelles longitudinales portant sur le développement de la compétence à faire la classe, par processus de conduite de classe. Ici encore, le nombre d'épisodes documentés est de nature à permettre une analyse robuste.

Les considérations au sujet des temps d'analyse 3 et 4 qui ont été proposées pour la série 1 restent d'application pour la série 2 et permettent le même type d'analyse. Ici encore, la documentation est assez importante.

8 Conclusion du cadre méthodologique

Le tableau ci-dessous reprend de manière synthétique notre stratégie d'analyse des données. Il y a deux niveaux d'analyse. Le niveau local s'attelle à analyser chaque processus de conduite de classe en référence au signe hexadique, en convoquant les objets théoriques cours d'expérience et cours d'action. Le niveau global s'attache à tisser des liens intra et inter-individuels entre les analyses du niveau local.

Quatre types d'analyses ont été réalisés pour le niveau global. Les deux premiers ont plutôt été des tests sur une partie du corpus pour trouver un juste milieu entre finesse de grain d'analyse et faisabilité pratique. Le troisième a servi à l'analyse des traces et des entretiens de la première série d'ESFI. Le quatrième a servi à l'analyse de la deuxième série de stagiaires.

Au niveau global, les analyses, rendues possibles par les analyses de niveau local, visent à mettre à jour :

- (1) Des trajectoires de développement de la compétence à faire la classe intra-individuelles relatives au développement de différentes dimensions de la compétence à faire la classe, sur la base de l'objet théorique cours de vie relatif à une pratique ;
- (2) Des typicités inter-individuelles par années de formation (série 1) ou stages (série 2) sur la base des critères de typification définis par Durand (2007) ;
- (3) Des configurations-types dans les trajectoires de développement ;
- (4) Des trajectoires de développement dans les configurations-types.

Tableau 14. Tableau récapitulatif des différentes analyses en 2 niveaux, locales et globales

Analyses en deux niveaux	
Local (chaque processus séparément)	Global (lien entre les processus)
Essais d'analyse en 4 granularités pour trouver un compromis entre précision des analyses et faisabilité pratique	Analyses en 4 temps rendues possibles par les analyses locales
Lignes du temps avec 6 composantes : • très précis • très chronophage • peu efficient	Intra-individuel longitudinal • trajectoires individuelles du développement de différentes dimensions de la compétence à faire la classe
Potentiel-actuel-virtuel (préparatoire aux études longitudinales intra-individuelles) : • économie de temps sur la confection des lignes du temps • une granularité moins fine qui ne nuit pas à la compréhension du cours d'action	Inter-individuel par stage • occurrences-types de manière de faire, agir, penser pour les ESFI en année 1, 2 ou 3 ou par stage
Signe hexadique par processus • un seul signe hexadique pour envisager plus globalement un processus de conduite de classe • suffisamment précis pour dégager des trajectoires de développement et des typicités inter-individuelles	Configurations-types dans les trajectoires de développement • régularités (-types) dans le développement • basées sur les analyses du temps 1
Méthode Néopass Stages • analyse directe sur la base des traces vidéoscopiques de l'activité et des enregistrements des autoconfrontations • beaucoup moins chronophage • analyse possible par les connaissances construites préalablement du champ, des référents théoriques et des méthodologies	Trajectoires de développement dans les configurations-types • trajectoires de développement repérables dans les régularités • basées sur les analyses du temps 2

Ces différents niveaux d'analyse visent à répondre à nos questions de recherche et s'articulent de la sorte avec celles-ci. À la première question qui porte sur ce que les ESFI s'efforcent de faire durant les stages, nous répondons avec les analyses locales et les analyses

globales du temps 2. En effet, le découpage en signes hexadiques met à jour, entre autres, les structures d'accueil (E-A-S) et leur actualisation dans un hic et nunc. Ce sont ces deux dimensions qui sont visées par cette question, ainsi qu'expliqué plus haut dans cette partie. De même, les analyses globales du temps 2 répondent également à cette question en mettant en évidence les configurations typiques de structures d'accueil et d'action.

À la deuxième question, qui porte sur les apprentissages réalisés lors de leurs expériences, nous répondons en mobilisant deux aspects :

- Pour les apprentissages issus de prises de consciences qui surviennent dans l'action, nous convoquons le niveau local, et, en particulier, la composante I du signe hexadique, qui traduit la validation ou l'invalidation d'un des autres signes et le fige dans le virtuel, c'est-à-dire du savoir formalisé, quel que soit son type ;
- Pour les autres apprentissages, nous convoquons plutôt les niveaux 1, 3 et 4. Ce sont eux qui, faisant intervenir l'objet théorique cours de vie relatif à une pratique vont nous livrer les systèmes de référents établis auparavant et mobilisés durant un événement, qu'ils soient constitués avant le début des études, ou pendant les études, dans des épisodes non documentés qui surgissent entre les épisodes documentés (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021b).

À la troisième question qui porte sur la manière dont se réalisent ces apprentissages, nous répondons en mobilisant :

- Les analyses locales en cas d'émergence, de sollicitation, de consolidation ou d'(in)validation d'un geste ou savoir professionnel qui surgit dans le cours de l'action ;
- Les temps 1, 3 et 4, qui pour les mêmes raisons que celles développées ci-dessus, renseignent sur la manière dont se construisent les savoirs entre les épisodes autoconfrontés et dont les informations nous sont déjà livrées sous forme de systèmes de référence.

Dans le chapitre suivant, nous présentons les résultats que nous avons pu récolter en suivant la méthodologie décrite dans ce chapitre, depuis la constitution de l'échantillon jusqu'aux analyses.

Chapitre 6

Résultats

Résultats

1 Introduction

Dans ce chapitre dédié à la présentation des résultats, nous exposons des typicités que nous avons repérées en explorant et analysant notre corpus selon la méthodologie développée dans le chapitre précédent, c'est-à-dire en procédant à des analyses locales et à des analyses globales fondées sur ces analyses locales. Ces deux types d'analyses locales et globales ont permis de faire émerger des occurrences remarquables et/ou typiques que nous exposons en différentes catégories (1) liées à un seul processus de conduite de classe (Bourbao, 2010), (2) transversales à plusieurs de ces processus, ou (3) relatives à des phénomènes que nous avons repérés en lien avec l'apprentissage ou le développement de la compétence à faire la classe.

Cette structure de présentation ne correspond pas aux questions de recherche. Nous aurions pu choisir une structure sur la base des questions, et présenter, pour chacune d'elles, dans l'ordre, les résultats y afférents. Nous n'avons cependant pas retenu cette option. En effet, avant de discuter les résultats, dans la section suivante, il nous semblait primordial de prendre le temps de déplier l'ensemble des résultats qui nous semblent nombreux et éclairants.

Plusieurs raisons nous ont poussé à cela. La première est que les analyses ont été réalisées, en premier lieu, en documentant les processus de conduite de classe. Il nous paraît donc normal que les résultats qui apparaissent s'y réfèrent. La deuxième est que, tandis que nous réalisons les analyses globales, longitudinales et inter-individuelles, des phénomènes transversaux à ces processus de classe sont apparus. Par exemple, la question des imprévus apparaît aussi bien dans la gestion du matériel que dans la mise en commun. Il nous paraît également intéressant de les faire apparaître dans un point particulier. La troisième raison est que la présentation des résultats, par processus et par phénomène transversal, nous semble de nature à faire ressortir, pour chaque catégorie, les perspectives longitudinales et interpersonnelles qui, d'une part, mettent en évidence les liens inter-individuels, mais aussi, d'autre part, les trajectoires de développement de la compétence à faire la classe et les phénomènes de typicalisation. Or, cette mise en évidence étant nécessaire pour les analyses de temps 3 et 4, qui portent sur des typicalisations plus générales, nous pensons que nous aurions perdu une partie de la richesse du matériaux dans un exposé direct basé sur les questions.

En ce qui concerne l'exposé des résultats relatifs aux processus d'apprentissages, qui correspondent à la troisième question de recherche, la nature des phénomènes mis en évidence, séparées des processus de conduite de classe en eux-mêmes et des dimensions transversales à ces mêmes processus, nous paraît mériter un point qui lui est dédié. En effet, il s'agit non pas d'une activité en elle-même, mais d'un phénomène lié intrinsèquement à

l'activité, puisque, dans la conception du cadre sémiologique du cours d'action, la cognition est constitutive de l'activité, par le simple fait de sa virtualité (Theureau, 2006).

Notons que la discussion de ces résultats sera structurée, quant à elle, sur la base de ces trois questions. Ainsi, après avoir largement déplié le matériau analysé, nous pourrons le réinvestir dans les réponses que nous proposons à nos questions. La discussion sera donc l'occasion de revisiter les résultats que nous exposons ici pour les mobiliser dans des réponses d'autant plus construites que nous aurons pris le temps de visiter en détails les résultats.

À l'intérieur de chacune des trois grandes catégories des résultats, nous avons renoncé à une présentation brute et exhaustive des grilles d'analyse en raison de la lourdeur et de l'hermétisme de ce type de présentation, non accompagnée de commentaires. Le lecteur curieux pourra cependant les consulter en suivant le lien ci-dessous⁴⁷.

Nous nous inscrivons (1) dans la logique de l'étude de cas (multiples), reconnue comme pertinente dans le cadre de l'analyse de l'activité (Leplat, 2002), et (2) en référence au cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006) sélectionné comme cadre théorique pour les raisons développées déjà longuement. Nous faisons donc le choix, pour chacun des processus de conduite de classe, pour chacun des processus repérés comme transversal à plusieurs de ceux-ci et pour chacun des résultats liés aux phénomènes d'apprentissage et de développement de la compétence à faire la classe, d'exposer nos résultats en trois étapes, selon la logique suivante.

Dans la perspective non déficitaire (Malo, 2006, 2011) qui est celle que nous avons adoptée, nous nous focalisons, non pas sur l'écart qui existe entre la maîtrise attendue des compétences et celle dont témoignent les pratiques des stagiaires. Nous soulignons au contraire le couplage structurel entre ces dernières et la situation dans laquelle ils sont plongés, avec un focus sur la sémiose, c'est-à-dire la construction de sens qui émerge de ce couplage, en respectant le primat de l'intrinsèque. Pour ce faire, nous nous nourrissons des analyses faites en référence aux objets théoriques du cours d'expérience, du cours d'action et du cours de vie relatif à une pratique (Theureau, 2006). En d'autres termes, nous essayons de cerner et comprendre ce que les stagiaires s'efforcent et arrivent à faire, plutôt que ce qu'ils n'arrivent pas à faire. Il ne s'agit donc pas d'une caractérisation en creux en référence aux experts, mais des éléments de creux vécus en plein par les stagiaires.

Pour cela, nous présentons prioritairement des occurrences qui condensent le plus les traits particuliers d'une série d'occurrences repérées comme une famille par les ESFI ou par nous-même (Durand, 2007; Flandin et al., 2016b; Rosch, 1978). Ces occurrences présentent les gradients de typicité les plus forts et, par là-même, constituent une forme de prototypes représentatifs de cette famille. Nous présentons ensuite d'autres occurrences repérées comme faisant partie de la même famille, mais présentant des nuances et, de ce fait, un gradient de typicité moindre qui les rend plus ou moins atypiques dans cette famille. Tous les processus n'ont pas pu être documentés avec la même intensité. Certains ne seront donc pas repris dans les points qui suivent. Dans les processus exposés, certains constituent des passages à risques

⁴⁷ <https://bit.ly/3m7h22T>

ou des îlots de stabilité (Ria, 2009b), caractéristiques des ESFI. Certains sont identifiés, à certains moments, comme des passages à risque, mais deviennent petit à petit des îlots de stabilité.

Nous proposons des analyses locales spécifiques quand elles nous semblent particulièrement typiques, mais nous préférons, en référence aux temps d'analyse développés dans notre chapitre méthodologique, une montée en typicité qui permettra de renseigner, au-delà des cas envisagés, le repérage de configurations-types à des moments précis de la formation ou sur des développements-types au long de la formation. Ainsi, nous proposons, dans les différentes catégories, des analyses intra-individuelles longitudinales qui témoignent d'un développement typique d'un aspect de la compétence à faire la classe (temps 1) et des analyses interindividuelles qui subsument des analyses locales et témoignent de processus typiques à plusieurs individus (temps 2). Nous exposons ensuite des résultats qui dégagent des configurations de développements intra-individuels typiques (temps 3) et d'autres qui proposent des typicités inter-individuelles à des moments précis qui se constituent en continuum de développement (temps 4).

De nombreux liens peuvent être établis avec le point sur les difficultés des novices relevées dans le cadre conceptuel. Nous pensons cependant nous en détacher ici par le positionnement non déficitaire qui nous a guidé tout au long de notre recherche. En effet, nous ne relevons pas les difficultés des ESFI pour les pointer en creux, relativement à la maîtrise experte des situations et des gestes professionnels listés ci-dessous, mais pour mettre en exergue la créativité, les compromis provisoires et les étapes récurrentes et typiques de l'activité de stagiaires. Si elles s'expriment souvent en passages à risques ou en difficultés, nous nous attachons surtout aux solutions trouvées par les stagiaires pour les intégrer, les surmonter, les pallier ou les éviter et, par conséquent, construire leur professionnalité. En ce sens, nous pensons toucher à l'activité caractéristique des ESFI et à ses trajectoires de développement.

Certains extraits sont cités plusieurs fois. En effet, le caractère complexe et pluridimensionnel de l'activité (Durand, 2009), et dans une classe en particulier (Doyle, 2006), empêche d'établir des frontières claires entre certaines catégories. Certains épisodes peuvent servir d'illustration à plusieurs dimensions mises en avant dans le point suivant. Par exemple, pour une mise en commun, des analyses sont possibles sous les angles des émotions et du stress de l'ESFI, de la question des traces des élèves, de ce qu'il faut noter ou non au tableau, de la manière de noter au tableau, du choix des élèves à interroger, de la manière de les faire parler... Ainsi, lorsque Émeline, en B3, nous parle de la manière dont elle donne des consignes, elle nous livre des informations précieuses sur la manière dont elle donne différents types de consignes, sur son positionnement spatial en fonction de ces types et sur la manière dont ce savoir-faire s'est construit. Cette situation apparaît donc dans le point dédié à la passation de consignes, dans celui consacré au positionnement spatial et dans celui qui traite de la sédimentation des compétences professionnelles. Le lecteur ne s'étonnera donc pas de rencontrer parfois une forme de redondance.

Les verbatims seront référencés suivant les codes suivants. Pour la première série, nous indiquerons les initiales du stagiaire qui a tenu les propos, suivies de l'année de formation durant laquelle ces propos ont été tenus en autoconfrontation et de la ligne des verbatims consultables en suivant les liens qui figurent dans la partie dédiée à la méthodologie. Par exemple, FV-B2-453 doit être compris comme un propos qui figure en ligne 453 des verbatims relatifs à l'autoconfrontation de bloc 2 de FV. Pour la deuxième série, nous mentionnerons le prénom d'emprunt du stagiaire, suivi de l'année et du quadrimestre durant lequel les propos ont été tenus, et du processus de conduite de classe pour lequel ces propos sont significatifs (parfois avec un numéro quand la masse de propos et/ou la présence de plusieurs idées a nécessité une scission). Pour gagner de l'espace, nous utilisons les abréviations suivantes :

Tableau 15. Abréviations utilisées pour référencer les verbatims de la série 2

Processus de conduite de classe	Abrév.	Processus de conduite de classe	Abrév.
Obtenir l'attention	OA	Organiser la mise en commun	OM
Susciter l'intérêt/enrôler dans la tâche	SI	Choisir les enfants	CE
Donner les consignes	DC	Faire parler les enfants	FP
Gérer les aspects matériels	GM	Élaborer/garder des traces	ET
Contrôler la mise au travail	CM	Gérer la fin de l'activité	GF
Entretenir l'activité des élèves	EA	Gérer les transitions	GT

Par exemple, la notation "Frédéric B2Q1 DC" renvoie à l'analyse de l'autoconfrontation que Frédéric a réalisée sur un épisode durant lequel il donne les consignes, au premier quadrimestre de sa deuxième année de formation. Les analyses sont consultables en suivant les liens qui figurent dans la partie dédiée à la méthodologie.

2 Des résultats liés aux processus de conduite de classe

Dans cette partie, nous nous concentrons sur les résultats liés aux processus de conduite de classe, en référence à Bourbao (2010). Nous nous penchons à la fois sur les processus originaux que nous avons utilisés pour la première série de stagiaires filmés et sur les processus dérivés utilisés pour la seconde série (Blondeau et al., 2020).

2.1 Obtenir l'attention

“Obtenir l’attention” reprend les stratégies qui visent à obtenir des conditions d’écoute (Bourbao, 2010) et à focaliser le groupe sur l’enseignant pour donner une consigne, distribuer du matériel, fournir une explication... (Blondeau et al., 2020).

2.1.1 Modulation de la voix

Pour les stagiaires, dès la première année, la modulation de la voix est une stratégie plébiscitée pour obtenir l’attention des élèves avant de donner des consignes, ou la conserver à d’autres moments. Ainsi, Fanny, B1, a repéré que "élever la voix a moins d’impact que quand on chuchote" (Fanny B1Q1 OA). Elle joue donc sur ce paramètre pour obtenir l’attention. Cette stratégie a une variante qui consiste à élever la voix en début d’intervention et à baisser le volume ensuite. BT en use en B1 (BT-B1-328). En contraste, Noémie (B1Q1 OA), quant à elle, peine à avoir l’attention des élèves et le silence par des appels à l’attention qui ont peu de relief vocal. Monitrice de colonie de vacances, elle y utilise la technique de la main levée pour avoir le silence. Elle transfère donc cette manière de faire dans sa pratique de classe, comme un “réflexe” (Noémie B2Q1 OA), nous y reviendrons, et les élèves se taisent. Ce geste est consolidé et se retrouve chez elle en B2 (B2Q1 OA).

En B2, Claire explique qu’elle veille à moduler sa voix, à mettre de l’intonation, de l’expression, pendant la lecture d’un texte pour obtenir et garder l’attention (B2Q1 FP). Nous retrouvons cette stratégie de la modulation de la voix, non seulement pour attirer l’attention des élèves, mais également pour la conserver quand elle lit le texte qui servira de base à la leçon (Claire B2Q1 OA). PM compte sur la rupture pour relancer l’attention des élèves. Il arrête son activité pour en relancer une autre de nature différente (PM-B2-449). Nous voyons aussi apparaître la stratégie des félicitations. FV la résume de cette manière : “Quand un enfant est prêt, on le félicite, comme ça, les autres se dépêchent pour être félicités” (FV-B2-523) et JVV (B2-300) précise qu’elle a commencé à l’utiliser au début du stage filmé en B2 pour la première série, c’est-à-dire au second quadrimestre.

2.1.2 Mobilisation d’outils de gestion de classe

Toujours en B2, les ESFI signalent l’utilisation des outils de gestion de classe pour maintenir l’attention. Ainsi, Noémie et Céline nous disent reprendre les outils déjà instaurés par le MDS (Noémie B2Q1 OA; Céline B2Q1 GM). Notons que nous nous interrogeons sur la pertinence de l’utilisation de l’outil par Céline. En effet, celle-ci utilise un gobelet dans lequel se trouvent des bâtonnets qui portent les noms des élèves. Afin de maintenir l’attention par la pression constante de pouvoir être interrogé au hasard, un bâtonnet est tiré au sort quand les élèves doivent répondre à une question. Cela limite aussi le temps de choix, même si, nous en parlerons plus loin, les ESFI développent des stratégies intéressantes quand il s’agit de choisir les élèves. Dans l’utilisation qu’elle en fait, Céline propose aux élèves de tirer eux-mêmes un bâtonnet au hasard dans le gobelet. Nous voyons donc qu’elle remplace le choix de l’élève à interroger par le choix de l’élève qui tirera le bâtonnet au sort. Elle s’empêche donc de profiter des bénéfices potentiels du choix de l’élève pour obtenir une réponse souhaitée ou modifier un comportement, tout en ne gagnant pas le temps du choix,

puisqu'elle doit sélectionner un élève pour le tirage au sort (Céline B2Q1 GM). Nous faisons un lien entre l'apparition de cette préoccupation relative aux outils de gestion de classe et le traitement de cette thématique, durant les cours, dans le cadre plus large de l'élaboration par les étudiants d'un "modèle de discipline" obligatoire pour ce stage.

2.1.3 Compter pour obtenir l'attention

De son côté, Laurence, elle aussi en B2, nous explique qu'elle compte pour stimuler les élèves. C'est la première fois qu'elle utilise cette stratégie. Elle énumère lentement les dix "secondes" et entrecoupe son comptage d'une remarque individuelle et d'un regard insistant pour rappeler certains enfants à l'ordre. À la fin, elle se tient immobile pour "poser le silence" (Laurence B2Q2 OA). Elle se rend compte que cette stratégie est efficace et la reproduit plus loin dans la mise en commun. Cette stratégie de "poser le silence" est aussi mentionnée par Claire au deuxième stage de B3, elle l'utilise depuis le premier stage de troisième année. Auparavant, elle nous dit qu'elle entamait sa prise de parole dès le silence établi. Maintenant, elle prend un peu de temps avant d'enchaîner (Claire B3Q2 GF).

2.1.4 La constitution de répertoires de gestes professionnels pour obtenir l'attention

En B3, ces stratégies pour obtenir l'attention des élèves sont toujours présentes, mais les étudiants nous en parlent de manière plus construite. Elles sont à présent constituées en répertoires mobilisables et articulables de diverses manières en fonction des situations rencontrées. Ainsi, ce sont des configurations d'activité déjà élaborées et testées, qui nous sont livrées par Claire, Fanny, Émeline et Laurence.

Claire (B3Q1 OM) nous explique qu'elle possède plusieurs techniques. En B3, elle mobilise (1) la technique du "Allô Allô", qu'elle énonce pour que les élèves répondent et se taisent ensuite, (2) la technique des bras levés, qu'elle adapte avec des gestuelles humoristiques comme mimer un singe ou un bodybildeur, (3) l'attente, qui présente le défaut qu'il faut que les élèves la regardent et (4) la technique des félicitations plutôt que les réprimandes. Elle nous dit avoir déjà utilisé cette dernière avant ce stage, mais elle en souligne l'efficacité particulière avec des élèves de première primaire. Elle a par contre abandonné une technique à base d'une flûte, pour obtenir le silence. Elle l'a testée et délaissée, car elle la considère non efficace (Claire B3Q1 OM). Nous voyons ici apparaître des variantes et des jugements de pertinence sur ces stratégies. Cette validation par l'expérience est aussi exprimée par Fanny (B3Q1 DC) quand elle nous dit : "C'est la deuxième semaine, on a des astuces, dont la principale est "mains derrière le dos" parce qu'ils chipotent tout le temps. Dès qu'ils en ont l'occasion, ils chipotent". Au sujet du matériel, Fanny a une deuxième stratégie : lorsqu'elle se rend compte en observant les élèves qu'ils sont distraits par le matériel qu'ils viennent d'utiliser, elle sait qu'elle aura du mal à conserver leur attention et les invite à le ranger (Fanny B3Q1 GM1). Elle peut donc choisir entre le retrait de l'objet de distraction et l'immobilisation des mains, en fonction de la nécessité qu'elle aura du matériel dans la gestion de sa leçon.

Laurence (B3Q1 MT) dispose également de plusieurs stratégies, mais qu'elle utilise de manière progressive. Elle commence par utiliser une clochette, puis, au besoin, fait mettre les mains en l'air, sur la tête et sur les hanches. Une gradation se dessine pour faire face à des situations plus compliquées.

Caroline et Fanny utilisent la technique du renvoi de la réponse de l'élève au tableau à l'ensemble de la classe, mais avec des variantes. Caroline (B3Q1 FP) demande aux élèves s'ils ont trouvé la même chose que ce que l'élève au tableau propose. Fanny envoie une élève au tableau pour entourer des points d'interrogation, en espérant qu'elle en oublie quelques-uns et que les autres élèves le remarquent (B3Q2 FP2).

Émeline (B3Q1 OA) nous propose le panel le plus élaboré, avec un mélange de plusieurs stratégies. Comme BT en B1, elle commence par élever fortement le volume de sa voix, pour, comme Laurence en B3, demander aux élèves de mettre les mains en l'air, puis de croiser les bras et de fermer la bouche. Elle chuchote ensuite des remarques individuelles. Comme "certains élèves ne réagissent pas directement, au lieu de refaire une remarque où je crie, alors le climat est déjà un peu plus calme, je préfère me déplacer et venir près de chacun faire un petit signe ou enlever ce qu'ils ont en main". Quand le silence est presque obtenu et que tout le monde est presque prêt, elle passe aux félicitations, comme FV et JVW en B2. Émeline veille à féliciter tous ceux qui le méritent, avant d'utiliser une autre stratégie qui consiste à faire mettre les mains "en vacances derrière le dos" pour prévenir l'envie de chipoter au matériel, comme Fanny. En racontant l'histoire centrale dans sa leçon, comme Claire, elle prend soin de moduler la voix. Elle ajoute également une gestuelle très présente, de très brèves et discrètes interpellations aux élèves qui décrochent, et une occupation de l'espace bien pensée. Nous reviendrons plus en détails sur ces éléments plus loin.

2.1.5 Les activités de rupture

Un autre outil apparaît aussi en B3 : les activités de ruptures. Les étudiants y sont spécialement formés en préparation du stage en première primaire. Cette question est abordée dans le cadre des cours de psychomotricité. Fanny les définit comme des "petites activités de même pas une minute pour recentrer l'élève vers où on veut aller" (Fanny B3Q1 OM2). Il en existe de diverses sortes, mais Fanny utilise plus fréquemment les "calmantes, les apaisantes". Elle les décrit comme "ses meilleures amies", "indispensables, surtout en P1". Elle considère en effet que les élèves sont des boules d'émotions et qu'on ne peut pas juste leur demander de se calmer, simplement. Dans cet épisode, elle laisse les élèves frapper sur leur bureau, comportement non prévu, mais qu'elle a décidé d'accepter. "Je sais qu'ils sont encore (dans l'activité de) peinture, tout le bazar, et cetera. Et ça va me permettre de les déconnecter de ça pour les récupérer pour la suite" (Fanny B3Q1 OM2). "C'est trois à quatre minutes qu'on pense perdre. Mais c'est du bénéfice. C'est gagné, parce que, après ça, on a vraiment une ambiance de travail qui nous permet d'aller vite" (Fanny B3Q1 OM2).

À ce sujet, Laurence nous dit : "J'avoue que, au départ, pour être tout à fait honnête, je ne voyais pas vraiment le lien ou l'importance du travail (préparer un répertoire d'activités de rupture en vue du stage). [...] Je n'étais pas convaincue avant de commencer le stage et, du coup, le travail, j'avais du mal à le réaliser, parce que je me suis dit : c'est un peu une

perte de temps” (Laurence B3Q1 DS). C’est donc la dernière chose qu’elle a préparée. “Et en fait, en réalisant le stage et même en parlant après avec les autres stagiaires, on remarquait à quel point c’était, à la limite, le plus important. Vraiment super important en première année. Et en réalisant certaines activités de rupture [...], (on se rend compte que) ça a une importance beaucoup plus grande pour les petits de première année et ça nous permet vraiment de remettre un moment de concentration” (Laurence B3Q1 DS). Laurence l’a appris au moment où elle a commencé le stage. Le premier jour, elle a été déstabilisée (elle ne précise pas si elle a été déstabilisée par l’attitude des élèves ou par l’essai d’une activité de rupture). Elle a testé une activité dont les élèves avaient l’habitude avec la MDS, avant de mettre en place, petit à petit, les activités qu’elle a amenées elle-même dans la classe. Nous voyons ici comment le stage agit comme un révélateur de l’importance d’une stratégie, enseignée par la Haute École, mais considérée comme non importante jusqu’à ce que la réalité du stage la confirme.

Céline, B3Q2, a une autre expérience de l’essai des activités de rupture avec les pratiques de la MDS. Elle a remarqué que les activités de rupture que la MDS utilise avec ses élèves ne fonctionnent pas avec elle. “Ça, ils me l’ont dit clairement. Parce qu’elle a une activité, mais quand je l’ai faite la première fois, plusieurs m’ont dit : “Ah ça, ça ne marche pas avec toi, ça ne marche qu’avec Chloé (la MDS)”. Donc, je me suis dit : “Ok, il va falloir que je trouve autre chose”. Les “1-2-3”, au début, ne fonctionnaient pas. Mais j’ai continué et ils ont compris, petit à petit, que les “1-2-3”, c’était pour avoir le silence” (Céline B3Q2 SI). Cette situation est assez inédite en ce sens que les stagiaires, à l’instar de Laurence, éprouvent généralement plus de succès quand ils reprennent à leur compte les activités de rupture déjà installées par la MD avant de proposer les leurs.

2.2 Susciter l’intérêt / enrôler dans la tâche

“Susciter l’intérêt” et “enrôler dans la tâche” englobent les stratégies destinées à faire en sorte que les élèves se sentent concernés par les tâches proposées et, par conséquent, s’y engagent et persévèrent, par l’annonce du sujet, une énigme, un défi, une histoire ou le rappel des notions déjà abordées (Blondeau et al., 2020; Bourbao, 2010). Ce processus de conduite de classe génère une forme d’inquiétude chez certains stagiaires. En B1, BT explique qu’elle a “peur que les élèves ne comprennent pas ses intentions, ses explications quand elle essaie de les expliquer” (BT-B1-893) et CG qu’elle “espère qu’ils vont comprendre, qu’on va réussir à décortiquer la devinette” (CG-B1-269), quand elle entame une leçon sur la rédaction de ce type de texte. En B2, RM nous dit être inquiet, mais qu’il se calme en récapitulant la matière, en envisageant comment commencer, en choisissant ses mots et en s’adaptant à la situation, ainsi qu’à ce qui a été fait et dit avant (RM-B2-90).

2.2.1 Des stratégies induites par la formation, mais peu comprises en B1

En B1, nous n’avons peu de traces de stratégies explicites qui visent à enrôler les élèves dans les tâches. Nous observons certaines manières de faire qui sont explicitées à partir de la deuxième année, mais les étudiants restent souvent muets sur les raisons qui font qu’ils

mettent les élèves au travail comme ils le font, comme s'ils pensaient que la proposition de l'activité en elle-même suffirait à remporter l'adhésion des élèves. Ainsi, par exemple, Laurence (B1Q1 DC) propose un classement de bandelettes pour aborder les types de phrases, Claire (B1Q1 DC) donne des boules de plasticine à couper en quatre pour aborder la notion de $\frac{1}{4}$, Céline (B1Q1 DC) propose des défis mathématiques en ateliers et Fanny (B1Q1 DC) des ateliers sur le nombre 10 avec du matériel déjà élaboré. Nous pensons que l'existence de ces activités de mise en situation est probablement induite par la HEP, qui propose, entre autres, au premier quadrimestre du B1, un module sur le socioconstructivisme et la situation mobilisatrice. Celle-ci est présentée comme un moyen de faire émerger les représentations préalables des élèves autour d'un apprentissage. Cependant, les étudiants ne s'expriment pas sur la question. Seul Frédéric s'exprime sur le fait que les ateliers sortent de l'ordinaire, et que cela semble poser des problèmes dans l'organisation, et sur le fait qu'un des ateliers propose d'écrire la lettre B en la traçant dans du sable mouillé dont le contact sensoriel pourrait "évoquer les vacances" (Frédéric B1Q1 DC).

2.2.2 L'exploration de diverses stratégies en B2

En B2, nous avons documenté l'apparition d'une autre stratégie pour susciter l'intérêt, sauf pour Frédéric qui l'utilise déjà en B1. Il s'agit de l'organisation d'un rappel. L'objectif est de faire exprimer aux élèves les notions vues dans un cours précédent ou les prérequis nécessaires qu'ils sont censés maîtriser. De manière récurrente, cette procédure de rappel pose des problèmes. Les stagiaires sont confrontés à des situations :

- où tous les élèves ne se souviennent pas (Frédéric B1Q1 DC) ;
- où les élèves se souviennent d'une notion, mais pas d'une autre (e.g. les enfants se souviennent de la nature composée du passé composé, mais pas de la valeur du temps) (Claire B2Q2 SI) ;
- où les élèves ne voient plus clairement les liens entre des notions abordées précédemment (e.g. le rapport entre les euros et les centimes) (Noémie B2Q2 SI1 et 3) ;
- où eux-mêmes peinent à faire exprimer aux élèves les notions abordées parce qu'ils sont surpris par la situation et doivent improviser des stratégies plus explicites (Céline B2Q1 SI et Céline B2Q2 SI3).

Frédéric s'étonne que les élèves ne se souviennent pas. Il ne nous semble pas aberrant de penser que les stagiaires ont comme conception qu'une leçon abordée une seule fois laisse des traces telles dans l'esprit des élèves qu'il n'est pas nécessaire de prévoir des stratégies de rappel élaborées. Par ailleurs, nous pensons qu'ils ne se sont pas assez préparés en prévoyant peu ou mal les stratégies de rappel des activités antérieures.

En B2, plutôt au second quadrimestre, une stratégie répandue chez les ESFI pour susciter l'intérêt est de raconter une histoire en lien avec la matière abordée. Laurence (B2Q2 SI) nous dit que, pour elle, cela amène "du sens et de la pertinence à l'apprentissage". Pour aborder la table de 9, elle raconte que la directrice d'une école lui a demandé de l'aide pour transporter les élèves d'une classe pour une visite, que sa camionnette peut en contenir neuf et qu'elle voudrait savoir combien de trajets elle doit réaliser. Noémie (B2Q2 SI) explique que son histoire lui permet de susciter l'intérêt, de cadrer au niveau de la discipline et de

l'aider à se retrouver dans son déroulement. Pour travailler sur les Euros, elle propose aux élèves de se rendre fictivement au "marché du calme" pour réaliser des achats, mais, comme son nom l'indique, qu'il faut y être calme.

Une troisième stratégie qui apparaît en B2, mais uniquement chez Fanny, est l'élaboration d'une accroche originale qui consiste, dans une leçon sur le packaging, à faire voter les élèves pour la marque de céréales qu'ils préféreraient acheter, uniquement sur la base de l'observation de la boîte (Fanny B2Q2 SI). Ce vote est mis plus tard en parallèle d'un vote sur la céréale dont les élèves ont préféré le goût après une dégustation à l'aveugle.

Toujours chez Fanny (B2Q2 FP1), on voit apparaître des stratégies visant à établir des liens entre la leçon qu'elle donne et les leçons précédentes. Plus qu'un simple rappel des notions, elle essaie de rendre évidente, pour les élèves, l'articulation de ses séquences pédagogiques dans un continuum dédié à l'étude de la publicité et du packaging. Elle insiste en particulier, à plusieurs reprises, sur le fait que rien n'est laissé au hasard dans la conception des détails d'une vidéo publicitaire ou du packaging d'une boîte d'un produit. Ce souci de tisser du lien apparaît aussi chez Laurence, en B3, qui, à la fois, souhaite tisser du lien entre la séquence autoconfrontée et la précédente sur le même thème, et du lien entre le contenu abordé et la manière dont l'activité va se vivre (Laurence B3Q1 DC). Ainsi, lors de sa séquence sur les animaux nocturnes, elle propose aux élèves, pour les répartir dans les ateliers en petits groupes, de se déplacer comme des petites souris.

2.2.3 La constitution de répertoires de gestes professionnels pour susciter l'intérêt et enrôler les élèves dans la tâche en B3

En B3, Claire mobilise plusieurs stratégies de manière articulée. Elle sait qu'elle a des soucis pour gérer la classe et souhaite enrôler les élèves dans la tâche. Elle déploie donc plusieurs stratégies (Claire B3Q1 SI). D'une part, elle leur propose un problème mathématique pour les intéresser à la question des doubles. Cette histoire est en lien avec un texte abordé au cours de lecture dans lequel une maman enceinte découvre qu'elle attend des jumeaux. Il faut donc doubler le trousseau. D'autre part, pour renforcer cet enrôlement, Claire s'exprime aussi sur le fait qu'elle mise sur l'esthétique de son matériel, sur l'utilisation de sa voix et sur un jeu de questions-réponses interactif pour stimuler les élèves qu'elle voit décrocher.

2.3 Donner les consignes

"Donner les consignes" décrit les stratégies développées pour expliquer les tâches, leurs buts et les conditions de leurs réalisations. Ce processus recouvre aussi leur expression orale ou écrite, les feedbacks sur leur compréhension, le positionnement spatial lors de leur énonciation et leurs traces écrites sur différents supports. Dans ce point, nous abordons la passation des consignes pour une tâche unique et pour des ateliers multiples, y compris les consignes de répartition dans ces ateliers.

La passation de consigne est également une étape qui génère chez les étudiants une forme d'inquiétude. CG (B1-579) nous dit : "Là, je ne suis pas très bien parce que j'ai envie qu'ils (les élèves) comprennent, mais, en même temps, je n'ai pas envie de donner la réponse. J'ai l'impression que j'arrive pas à formuler [...] je suis un peu calée". En même temps, elle est consciente de l'importance de ce moment, qui est le moment déclencheur de la leçon : "Je n'arrive pas à donner une question bien précise, alors que ça doit être LA question, je pense dans le cours. [...] C'est la question super importante avec laquelle ils vont pouvoir mettre en mots la structure de la devinette, et c'est ça qui va les aider pour leur propre devinette" (CG-B1-496). Il semble qu'il soit difficile de donner une consigne claire, qui suscite la réflexion des élèves, mais sans donner les réponses (Laurence B1Q1 DC). De plus, AP insiste sur le fait qu'il faut être clair parce que "les consignes, ça pose parfois problème, tu peux arriver à un truc où ce n'est pas ce que tu veux" (AP-B3-181).

2.3.1 Donner des consignes pour une tâche unique

2.3.1.1 Une tâche difficile en B1

En B1, la passation de consignes pour une tâche unique s'avère ardue. Claire a pour préoccupation de faire réaliser la tâche aux élèves dans le temps imparti et sans débordement. Pour la première partie de sa leçon, son expérience d'une activité réalisée la veille la pousse à circonscrire l'activité des élèves et elle donne un temps très limité en espérant que cela mettra sur eux une certaine pression pour les obliger à se mettre au travail et à avancer. Ses consignes sont l'expression de ces préoccupations. Elle les répète plusieurs fois, en insistant sur les conditions de réalisation, et évite soigneusement le mot "jeu" qui avait été utilisé la veille et qui, selon elle, avait été la source d'un désordre qu'elle avait eu du mal à gérer (Claire B1Q1 DC). Cependant, sa prise de parole est hésitante et peu précise. Pour la seconde partie de sa leçon, les élèves reçoivent une feuille avec des consignes. Elle les fait lire par un élève, puis, ainsi qu'elle l'a vu faire par sa MDS, la répète pour s'assurer que tous ont compris la tâche. Comme ce n'est pas le cas, elle doit de nouveau les reformuler, ce qui lui semble difficile puisqu'elle ne l'avait pas prévu (Claire B1Q1 DC). Un peu plus tard, alors que les élèves posent des questions qui trahissent une mauvaise compréhension d'une des consignes écrites, Claire se rend compte que la consigne n'est pas correctement formulée. Elle doit de nouveau à brûle-pourpoint improviser une reformulation complémentaire, qui s'avère ardue également (Claire B1Q1 FP1). FV, de son côté, se rend compte que sa consigne est "trop décousue" (FV-B1-530), "à rallonge" (FV-B1-533). Mais comme elle considère que "ce qu'on met dans les préparations, ce n'est jamais ce qu'il se passe en réalité" (FV-B2-535), elle nous dit : "Je ne vais pas étudier mes consignes par cœur, c'est ridicule. De toute façon, ma consigne, elle doit s'adapter à ce qu'il se passe à ce moment-là" (FV-B1-537).

2.3.1.2 L'exploration de stratégies pour pallier les difficultés en B2

En B2, les stagiaires développent des stratégies pour pallier les difficultés qui sont apparues en B1. Dans un moment de copie de la synthèse au tableau, Céline (B2Q1 GT) nous dit donner des consignes précises d'écriture (quoi, où, quelles couleurs, quels outils...) pour répondre aux questions qu'elle anticipe que les élèves pourraient poser. Au premier

quadrimestre, Claire (B2Q1 DC) a demandé conseils à son MDS. Suivant ses propositions, elle dit et répète les consignes et prend soin de relire, dans sa préparation, les consignes les plus compliquées avant de les énoncer. Un peu plus tard, elle fait répéter la consigne par un élève. Ce faisant, elle nous dit qu'elle s'assure de l'avoir formulée correctement et de la faire répéter en des mots différents (Claire B2Q1 CM). Au deuxième quadrimestre, elle nous dit qu'elle anticipe la passation des consignes et leur reformulation en préparant deux versions de celles-ci : une plus concise et une plus détaillée. Pour ce faire, elle se sert de son expérience, des conseils de son MDS et de sa connaissance de la classe (Claire B2Q2 CD).

Claire, au deuxième quadrimestre du B2, est confrontée à un autre problème. Sa leçon est construite sur deux tâches consécutives. Lors de la correction de la première tâche, elle se rend compte que le temps passe plus vite que prévu. Elle avait prévu de morceler la deuxième tâche en sous-tâches pour lesquelles elle pensait donner une consigne à la fois. Elle modifie sa planification dans l'instant et, pour gagner du temps, elle donne toutes les consignes en une fois. Elle se rend vite compte que les élèves n'ont pas tout compris et doit prendre du temps pour les reformuler (Claire B2Q2 DC).

Laurence nous explique aussi que, avant de donner le signal de départ, elle prend le temps de récapituler l'ensemble des consignes pour être certaine qu'elles soient toutes comprises (Laurence B2Q2 DC). Nous retrouvons FV, qui, en B1, ne voulait pas étudier ses consignes et considérait qu'elles devaient être souples. En B2, elle nous dit qu'elle a vraiment "calé" ses consignes, qu'elle a fait des petites fiches et qu'elle les relit pour les énoncer correctement (FV-B2-125).

2.3.1.3 Une étape qui reste soumise à un soin particulier en B3

En B3, malgré l'expérience des années précédentes, Laurence nous confie que la passation de consigne reste un moment difficile (Laurence B3Q1 DC). Claire nous dit en B3Q2 (DC) : "Les consignes, c'est hyper important pour moi. Si c'est mis "entourer" et qu'ils soulignent, je ne suis pas contente. Parce que s'ils se trompent avec la consigne, avec un petit truc basique de la consigne, ça veut dire qu'ils ne sont peut-être pas assez concentrés ou je sais pas... Et donc, ils risquent de se tromper aussi avec l'exercice. Et puis, des fois, ça a de l'importance. Des fois, je dis : entourez le nom en bleu et soulignez l'adjectif en vert [...] Je ne sais pas pourquoi, je suis un peu rigide avec ça. [...] Il y a des choses comme ça, comme les consignes, je bloque dessus. Pour moi, ça doit vraiment être fait comme je veux. J'essaie de me détendre avec ça, mais c'est pas facile". Et, quand l'observation lui est faite de sa difficulté à formuler les consignes en B1, elle répond "Oui, mais là, c'était MA faute". Faut-il comprendre qu'elle met depuis un soin particulier à la construction de ses consignes et qu'elle attend des élèves qu'ils s'y conforment scrupuleusement ?

En ce sens, en B3, nous constatons que la qualité des consignes reste soumise à un soin particulier. Outre la préparation qui fait l'objet d'une attention depuis la deuxième année, des stratégies semblent être instaurées : si Caroline nous confie les faire répéter à chaque fois (Caroline B3Q1 DC), Émeline, quant à elle, les dit, les répète, les fait répéter et assortit systématiquement les consignes orales de gestes et les consignes écrites d'icônes (Émeline B3Q1 DC).

Fanny, dans sa leçon sur la symétrie orthogonale, nous explique : “Je tente une première explication. Je sais très bien que ça ne va pas se passer exactement comme je demande. De là, je dis : “Il faut trois points de couleur”. Ils vont en faire soixante-quatre, mais c’est ok. Et donc, je prends la feuille pour bien leur montrer ce que j’attends, en leur expliquant qu’ils doivent choisir un côté de la feuille et s’y tenir. [...] (La consigne ne va pas être respectée car) c’est des enfants, ils ont six ans, ils ont de la peinture et un pinceau dans les mains [...]. Je ne m’attarde pas sur le fait d’avoir trois points ou telle ou telle couleur. Mon objectif, c’est vraiment que la peinture reste sur un côté de la feuille” (Fanny B3Q1 DC). Elle cible l’essentiel et l’accessoire, ce qui est important pour sa leçon et ce sur quoi elle peut lâcher prise.

Le positionnement spatial au moment des consignes est aussi important pour les stagiaires et a fait l’objet chez certains d’une construction au fil des années de formation. Deux étudiantes nous ont dit que leurs MDS respectifs leur avaient conseillé de trouver un endroit fixe pour les consignes et de s’y tenir systématiquement lors de l’énoncé de celles-ci (Claire B3Q2 DC; Émeline B3Q1 GF). Ainsi, l’une d’elle, Émeline, nous précise que, au cours des stages, elle a construit une logique d’occupation de l’espace qui l’amène à donner les consignes de tâches devant le tableau et les consignes de rangement dans le fond de la classe pour ne pas se trouver dans le chemin des élèves qui doivent se déplacer. Elle déclare s’y tenir systématiquement (Émeline B3Q1 GF).

2.3.2 Donner les consignes en ateliers multiples

2.3.2.1 Des explorations en B1 et B2

La passation de consignes pour des ateliers multiples oblige les stagiaires à développer diverses stratégies. En B1, trois étudiants s’y essaient, chacun avec une stratégie différente qui apporte un lot d’aspects positifs et d’aspects négatifs. Frédéric a décidé d’expliquer tous les ateliers avant de mettre les élèves au travail. Il est soucieux de donner des explications complètes pour chacun d’eux et de répondre aux interpellations des élèves. Ces préoccupations rendent les consignes très longues. Les élèves sont de moins en moins concentrés et il doit constamment leur faire des remarques pour les recadrer. Cela rend la passation de consignes d’autant plus longue. Au bout de quelques minutes, il se rend donc compte qu’il doit à la fois regagner le temps perdu lors de la longue explication du premier atelier, interroger les élèves qui décrochent pour les ramener dans l’activité et essayer de faire percevoir la cohérence entre les différents ateliers. S’ajoute à cela une difficulté pour répartir les élèves dans les différents groupes qui alourdit encore la mise au travail (Frédéric B1Q1 DC). Céline choisit de donner des consignes générales d’organisation, puis de passer dans chacun des groupes pour préciser les choses et répondre aux questions (Céline B1Q1 DC). Cette stratégie permet d’occuper rapidement les élèves, mais oblige à repasser dans chacun des groupes pour s’assurer que le travail est bien celui demandé. Fanny propose une stratégie plus élaborée pour sa leçon sur la décomposition additive du nombre 10. Elle travaille en trois ateliers. Elle propose rapidement une tâche au premier groupe. Cette tâche est facile, prend un peu de temps et peut être réalisée en autonomie : chaque élève doit se munir de dix représentations en papier de bougie disponibles dans un plat au milieu de la table. Cela lui

laisse du temps pour expliquer la tâche au deuxième groupe. C'est une tâche plus complexe, mais qu'ils ont déjà effectuée pour aborder les décompositions additives d'autres nombres. Elle sera donc rapide à expliquer et à lancer. Elle gère alors le troisième groupe, un groupe de différenciation, avec une élève qui éprouve des difficultés en arithmétiques et un élève étranger, non francophone et non scolarisé jusque-là, arrivé quelques jours avant dans la classe. Elle leur propose des tâches simples de manipulation. Quand cette tâche est lancée, elle retourne au premier atelier, pour expliquer la tâche principale, alors que les élèves se sont munis du matériel demandé (Fanny B1Q1, DC). Cette manière de faire est déjà très élaborée pour une stagiaire de première année.

En B2, Frédéric est de nouveau confronté à des ateliers multiples. Il choisit de donner des consignes générales avant de passer dans chacun des groupes. Il travaille sur l'Union Européenne avec des élèves de sixième primaire. Chaque groupe s'est vu attribuer une thématique et a reçu des documents à analyser. La procédure d'analyse est identique pour tous. Soucieux que le travail dans les groupes s'organise bien, il a prévu un dispositif où chacun des membres du groupe doit tenir un rôle particulier (secrétaire, gardien du temps, distributeur de la parole...). Il a cependant sous-estimé le temps que cela lui prendrait pour mettre ce dispositif en place. La distribution et l'explication des rôles s'avèrent plus compliquées que prévu. Il y passe du temps et doit changer de technique sur le moment pour rattraper son retard. Au moment de commencer le travail proprement dit, il est déjà très en retard sur l'horaire prévu, les élèves sont dissipés et il commence à perdre patience (Frédéric, B2Q1 DC).

2.3.2.2 Une recherche de rapidité et d'efficacité basée sur les expériences en B3

En B3, Laurence nous explique que mettre les élèves en groupe, "c'est très compliqué" et qu'ici, "elle va essayer autre chose" (Laurence B3Q1 GM2). D'habitude, elle n'utilise pas de numéro, désigne les élèves et leur dit où s'installer. "Là, je me suis dit : "On va essayer, on va tester quelque chose". Et d'ailleurs, je leur dis : "On va retenir un numéro et ce sera votre groupe". Du coup, à chaque fois, je cite les élèves. Je dis bien à chaque fois, je répète : "Tu retiens, tu as le numéro 1". Et je montre bien avec mes mains pour avoir une représentation par rapport au numéro que je leur donne. Et, à la fin, [...] je vérifie, surtout qu'il y en a deux ou trois qui ne parlent pas très bien français" (Laurence B3Q1 GM2). Ensuite, elle désigne les emplacements où chaque groupe va se rendre, avant de donner le signal. Nous voyons ici comment Laurence, qui a été confrontée à des difficultés de mise en groupes des élèves, décompose cette étape "pour que ce soit bien clair" (Laurence B3Q1 GM2).

Claire doit mettre des élèves de première primaire au travail dans des ateliers sur la notion de double. Elle reprend le modus operandi de la MDS et fait le tour de chacun des ateliers avec toute la classe. Elle est soucieuse de donner des consignes très courtes, en montrant l'activité pour ne pas y passer trop de temps et rendre les tâches très claires. Comme elle a prévu que chaque groupe passe deux minutes et demie dans chaque atelier, pour conserver un certain rythme, elle a pour préoccupation que les élèves aient tous bien compris les

consignes pour entamer le travail rapidement à chaque changement d'atelier (Claire B3Q1 DC).

BT nous explique qu'elle présente rapidement les consignes des différents ateliers. Elle nous dit : "Je n'ai pas envie de m'attarder trop longtemps pour m'assurer que tout tout tout soit bien compris par chacun, parce que j'aimerais que, d'abord, les ateliers soient présentés et que, par la suite, s'ils touchent déjà le matériel, qu'ils visualisent les choses, je pourrai passer dans les groupes, individuellement, s'ils ne comprennent pas, pour leur expliquer plus concrètement ce qu'il faut faire" (BT-B3-66). Elle préfère répartir les élèves rapidement dans les ateliers avec des consignes sommaires et profiter du temps de découverte du matériel pour passer rapidement, préciser les consignes qui pourraient ne pas être claires.

Fanny, aussi en B3, nous livre : "Alors, je mets tout le monde au tableau, parce que, clairement, si je les mets aux ateliers, je vais pouvoir expliquer, il y a personne qui va rien écouter, ils vont toucher à tout. Donc, je les mets au tableau, face aux ateliers pour avoir leur attention. Par rapport au bac 1, je change ma stratégie au niveau des consignes des ateliers. En Bac 1, quand je faisais moitié de classe atelier et l'autre aussi, je faisais toujours en sorte que... ils allaient s'asseoir, j'occupais les premiers pendant que j'allais expliquer à un autre groupe et puis je revenais. Ici, comme je fais beaucoup plus d'ateliers, ce n'est pas possible. Là, j'ai cinq ateliers, je ne peux pas en avoir quatre qui sont occupés pendant que j'explique à un et puis je viens tourner. Ce serait une perte de temps. Donc, je les mets tous devant le tableau et je leur explique chaque atelier et après, ils tournent. [...] J'essaie d'avoir la même méthode de travail (que pour la séance précédente en ateliers), question de facilité pour moi, mais surtout pour eux. Je suis arrivé mi-novembre, c'est des premières primaires, donc ça fait un mois et demi qu'ils apprennent des rituels et des rythmes, etc. Et moi, j'arrive et je suis là avec des nouveaux. Donc j'essaie de me calquer sur ce que fait la MDS, déjà, pour qu'eux aient des repères et ne soient pas complètement dans quelque chose de différent et retournent après avec la MDS pour, de nouveau, devoir changer. En sciences, c'est ce que j'avais déjà fait, donc, le numérotage. C'est le numérotage que j'avais déjà utilisé en Bac 1 [...]. C'est le même matériel, donc je leur demande où est le numéro 1, où est le numéro 2... et j'explique" (Fanny B3Q1 DC). De nouveau, pour elle, comme pour Claire, nous constatons, en B3, des constructions de manières d'agir sur plusieurs années qui reprennent des savoirs pratiques issus de l'expérience, des conseils des MDS, de l'observation de la pratique des MDS, de la connaissance des élèves et des préoccupations relatives au passage du temps et au rythme. La stratégie pour donner des consignes de Fanny s'inscrit à la fois en continuités et en ruptures par rapport à son expérience documentée en première année de formation.

2.4 Gérer les aspects matériels

La gestion des aspects matériels recouvre les stratégies qui permettent de parer aux problèmes que peuvent générer l'élaboration, la distribution et l'utilisation du matériel dans une séquence pédagogique. Dans ce point, nous abordons (1) la question de sa conception, (2) l'organisation de sa distribution (le moment et les méthodes), (3) l'organisation de sa mise en place, (4) les positions sur la libre manipulation par les élèves, (5) l'inscription du nom et

de la date, (6) la conception de la répartition des espaces de la classe pour organiser les ateliers en fonction du matériel disponible, (7) les incidents auxquels ont été confrontés les stagiaires et les stratégies de résolution de problèmes que les stagiaires ont pu imaginer.

2.4.1 La conception fine du matériel pédagogique, une préoccupation qui apparaît tardivement

Les extraits de verbatims portant sur la conception du matériel apparaissent au premier quadrimestre de la troisième année. Ils ont déjà dû concevoir du matériel pour les leçons précédentes, mais ils ne nous en parlent réellement qu'en B3. Nous nous demandons si cette préoccupation ne surgit pas en lien avec la préparation du stage en première primaire. En effet, une des stagiaires signale explicitement dans la formation des ateliers pratiques où des enseignants de première primaire viennent témoigner de leurs pratiques et présentent du matériel pédagogique issu de leurs classes (Fanny B3Q2 GM). Par ailleurs, la question de la manipulation est abordée en lien avec les premiers apprentissages du primaire. La conjonction de ces deux éléments nous semble une explication plausible à ce fait.

Claire, en B3, nous dit que le matériel est un sujet de préoccupation. Elle essaie de trouver, dans sa confection, un juste équilibre entre les aspects esthétiques et pédagogiques. Selon elle, pour ses élèves de première primaire, il faut que le matériel soit suffisamment beau, pour susciter l'intérêt ("Les enfants sont à fond dedans" (Claire B3Q1 GM)), mais pas trop afin d'éviter que les élèves ne soient distraits (elle a retiré les pompons et les paillettes de certains objets (Claire B3Q1 GM)). Cela lui demande beaucoup de travail et de temps à un tel point que sa MDS lui a imposé de "prendre le matériel que tu as" (Claire B3Q1 GM) pour préparer la leçon que nous avons filmée. Claire trouve que ces ateliers sont moins élaborés ou réfléchis, mais plus pratiques, parce qu'elle les a pensés à partir du matériel dont elle disposait. Elle souligne qu'il y a quand même des manipulations (Claire B3Q1 GM). Fanny, B3, nous explique sa stratégie qui consiste, comme Laurence (B3Q1 GM) à mutualiser le matériel pour limiter le travail. Ainsi, du matériel peu courant ou disponible (lampes de poche en grand nombre) est partagé et la confection du matériel des différentes leçons est répartie entre stagiaires. Fanny nous dit que, pour sa leçon, elle a reçu la veille le matériel d'une autre étudiante en stage dans la même école, ce qui lui a permis de le vérifier, de l'installer et de partager sur son utilisation avec sa collègue (Fanny B3Q1 GM). Nous y reviendrons.

2.4.2 L'organisation de la distribution du matériel, des stratégies qui émergent réellement en B2

L'organisation de la distribution du matériel se fait en suivant différentes stratégies qui évoluent au long de la formation dans une recherche d'efficience.

En B1, une stratégie courante pour faciliter la distribution du matériel est de se faire aider par son binôme, puisque deux étudiants se trouvent en stage dans la même classe. On trouve cette technique chez Claire, Céline, Fanny, Frédéric et Laurence (B1Q1).

En B2, et particulièrement au Q2, des stratégies apparaissent. Laurence (B2Q2) fait distribuer le matériel par des élèves et distribuent elle-même les feuilles A3 qui sont plus

difficiles à manipuler. Cette stratégie se retrouve chez Caroline (B3Q1 GM) qui se réserve la distribution des jetons nécessaires à sa leçon pendant que des élèves distribuent des feuilles. Céline, en B2, a développé une stratégie un peu plus élaborée : elle fait distribuer les feuilles par les élèves qui en ont la charge et, en même temps qu'elle gère le tableau blanc interactif, sur lequel elle projette la feuille, elle demande aux autres élèves de se munir de leur matériel d'écriture pour les occuper (Céline, B2Q1 GM). Elle développe ainsi une stratégie d'occupation des élèves pendant qu'elle ne peut pas se concentrer sur eux.

2.4.3 L'organisation de la mise en place du matériel durant la récréation

Une autre stratégie qui apparaît en B2 est la préparation du matériel pendant la récréation. Ainsi, Noémie (B2Q2 OA) a disposé la fausse monnaie pour sa leçon sur les euros durant la pause. Elle dit rapidement aux élèves de mettre les mains sur la tête pour les empêcher d'y toucher afin de conserver leur attention. Fanny, en première primaire, a développé la même stratégie, mais fait mettre les mains derrière le dos (B3Q1 DC), tout comme Émeline (B3Q1 DC), en première primaire, elle aussi. Claire (B3Q1 GM) nous explique qu'elle a préparé son matériel pendant la récréation également. Bien que celui-ci ne soit pas destiné à la manipulation par les élèves, puisqu'il s'agit du tableau, elle nous dit qu'elle a préféré l'organiser à l'avance, en y affichant les représentations d'objets nécessaires à sa leçon sur les doubles pour gagner du temps, ne pas donner aux élèves l'occasion de faire du bruit ou de se déplacer pendant qu'elle a le dos tourné et pour que le temps qu'elle puisse y passer donne un rendu plus esthétique. Nous savons par ailleurs que Claire considère que l'esthétique du matériel est un facteur d'engagement des élèves dans la tâche.

2.4.4 Un moment de libre manipulation, une question à trancher

Sur la question de la libre manipulation (ou chipotage), les avis sont partagés. Autant, ce chipotage est jugulé dans les épisodes exposés ci-dessus, autant Laurence (B3Q1 CM) et Caroline (B3Q1 GM) nous disent toutes les deux donner le matériel avant de donner les consignes pour que les élèves puissent y toucher et le découvrir. Cependant, au contraire des exemples cités ci-dessus, notons qu'il s'agit d'un matériel nouveau, jamais utilisé auparavant.

Émeline (B3Q1 GM) vise un moyen terme. Elle demande aux élèves de prendre leurs crayons, un matériel habituel, pour être tranquille et ne plus générer de désordre par la suite. Elle fait ensuite mettre les mains derrière le dos. Juste après, elle attend d'avoir donné ses consignes pour distribuer la feuille, un nouveau matériel, qui risque de susciter une découverte anarchique qui pourrait gêner le récit de l'histoire de sa leçon de savoir-écouter.

2.4.5 L'inscription du nom et de la date sur les feuilles, un souci constant tout au long de la formation

La préoccupation de l'inscription du nom et de la date sur les feuilles est aussi prégnante. Elle est mentionnée tout d'abord par Claire (B2Q1 OM). Cette consigne est, selon elle, d'autant plus importante dans sa leçon sur les noms propres. Nous la retrouvons chez Fanny (B2Q2 GM) et Céline (B2Q2 GM). Cette dernière nous dit qu'elle rappelle systématiquement

de noter ces informations sur la feuille pour identifier facilement le propriétaire en cas de perte. Elle sait cependant que cela n'est pas toujours fait. Cette préoccupation subsiste chez Claire (B3Q1 OM) car "quand je ramasse, il y en a toujours un qui a oublié".

2.4.6 La conception de la répartition des espaces de la classe pour organiser les ateliers en fonction du matériel disponible

L'organisation des ateliers dans l'espace en fonction des possibilités et des contraintes matérielles de la classe fait également l'objet d'un soin particulier pour Claire. Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que ce n'est pas le cas pour les autres, mais Claire se livre en particulier sur ce point.

En B3, elle réalise son stage dans une classe flexible et en tient compte dans la gestion de l'organisation matérielle. Elle nous explique que la répartition des ateliers dans les différents lieux de la classe n'est pas faite au hasard : "Je me suis mise au bureau partagé. Là, on fait souvent un nouvel apprentissage. [...] Puis après, savoir-écrire, il fallait qu'ils soient assis, parce qu'il y a une place où ils ne sont pas assis. Puis après, l'atelier de Monsieur (le MDS qui prend en charge un atelier), c'est un nouvel apprentissage, donc je ne voulais pas les mettre collés. C'était mon critère [...] parce que c'est fatigant, un nouvel apprentissage. (Je voulais) une petite pause entre les deux. Parce qu'en plus, ça (le savoir écrire), ils savent ce qu'ils doivent faire, ils ne doivent pas trop rechercher, ils sont déjà lancés. [...] Et puis là, c'est la table debout. Donc, je me suis dit : la matière qui convient le mieux, c'est géo, parce que c'est un peu de coloriage et ils adorent être à cette table-là. Et puis, là, exercices classiques, ils sont assis. Et histoire là-bas. [...] C'est plus ou moins pareil. En fait, j'apportais de l'importance à ce que les deux découvertes ne soient pas côte à côte et à ce que géo était un atelier qu'on pouvait faire debout" (Claire B3Q2 GM). Nous voyons ici comment, à partir des deux principes qu'elle énonce comme importants, Claire organise les espaces matériels.

2.4.7 Des épisodes d'incidents organisationnels relatifs à la gestion du matériel et leurs traitements

Malgré les anticipations et une préparation de plus en plus précise et construite, au fur et à mesure de la formation, nous avons documenté de nombreux incidents organisationnels. Ainsi, en B1, Frédéric donne une leçon sur la lettre B. Dans un des ateliers, les élèves doivent écrire les différentes graphies du B au tableau en utilisant un pinceau trempé dans de l'eau. Lorsqu'il montre l'exercice, il explique qu'il faut effacer la lettre tracée à l'eau en l'essuyant avec le frotteur et le montre. Mais, "en effaçant, je me rends compte que ça laisse une trace, qu'il y a de l'eau et je suis en train de me dire : "Mince, en fait, s'ils commencent tous à effacer sur le côté, est-ce que tout ça va être encore bien lisible ?" [...] Je me rends compte que ça aurait été bien d'expérimenter. En fait, ça me semblait tellement simple, mais finalement, rien que ça, utiliser l'effaceur avec l'eau, ça risque de devenir un peu pâteux. [...] Je dis (aux élèves) que ça a taché un peu, alors que la réalité est que je suis en train de me dire : "Bon sang, ça tache complètement, ça ne va pas du tout" (Frédéric, B1Q1 DC3). Cependant, il ne cherche pas de solution à ce problème et enchaîne ses consignes. Nous

voyons ici comment Frédéric, confronté à un problème, ne prend pas le temps d’y trouver une solution sur le moment, mais construit le savoir relatif au fait qu’il est nécessaire de tester le matériel, aussi simple puisse-t-il paraître.

Toujours en B1, au moment où elle doit installer quatre affiches au tableau pour organiser la mise en commun, Céline se rend compte que cela lui prend beaucoup plus de temps que prévu. Pour éviter de perdre l’attention des élèves, elle leur demande de déjà réfléchir à ce qu’ils pensent qu’il faudra écrire sur chaque panneau (Céline B1Q1 FP1). Elle s’attelle déjà à trouver une solution pour minimiser son problème.

AP, en stage en quatrième primaire au second quadrimestre du B2, donne une leçon sur les homophones “la-là-las-l’a-l’as”. Elle a prévu de distribuer aux élèves, répartis en groupe, un texte découpé en bandelettes, de telle sorte que pour le reconstituer, ils doivent s’interroger sur l’utilisation des différentes graphies de l’homophone. Au moment où elle distribue les enveloppes qui contiennent les bandelettes, elle se rend compte qu’elle a écrit les réponses sur les enveloppes et élabore dans l’instant une stratégie pour résoudre ce problème. “J’avais déposé une enveloppe sur le bureau et j’ai vu (les réponses). J’ai repris l’enveloppe, ils m’ont regardé. J’ai dit : non, mais y a la réponse dessus... “Oh, mais madame, c’est pas grave, hein !” [...] Du coup, j’ai repris les enveloppes et je me suis dit : “Bon ben, je n’ai pas le choix, je ne peux pas leur donner les enveloppes comme ça parce qu’il y a un R ou un F qui est un peu intelligent, il voit les réponses dessus. C’est bon, il a compris ce qu’il fallait faire”. Donc, je me suis dit : “Mince, ça va être galère, parce que, du coup, enlever les petits papiers pour être sûre qu’ils ne tombent pas, qu’ils ne se perdent pas, c’était du temps perdu”. Donc, j’ai fait exprès de d’abord donner (les bandelettes aux élèves de) devant parce que je savais que, devant, ils allaient directement se mettre au travail et d’aller après derrière. J’ai fait exprès de donner dans cet ordre-là, pour que ceux de devant se mettent directement à travailler, qu’ils ne soient pas dissipés et que, les autres, je puisse en même temps les regarder... les surveiller, on va dire, en même temps que je donnais les papiers. Ça aurait été l’inverse, vu que j’aurais distribué devant après, ils ne seraient pas restés dedans (concentrés). Ceux derrière, ils auraient vu, ils auraient dit : “Oh madame, elle distribue, elle fait pas attention à nous” (AP-B2-546). Elle élabore donc dans l’instant une nouvelle stratégie qui consiste à donner les papiers d’abord à l’avant de la classe et, ensuite, à l’arrière. Elle l’accentue en ramenant un élève à l’attention en lui demandant l’heure, non pas pour avoir l’heure, mais pour le “remettre dedans” (AP-B2-530).

2.5 Contrôler la mise au travail

Le contrôle de la mise au travail des élèves comprend les procédures qui visent à vérifier que les enfants se mettent à la tâche conformément aux attentes, et à gérer les incidents organisationnels ou, en d’autres termes : “Mon but, c’est qu’ils se mettent à l’exercice” (Claire B1Q1 CM). Nous nous attardons en premier lieu sur les stratégies des étudiants pour ce faire et, ensuite, sur un cas particulier : la répartition des élèves en ateliers si cette modalité d’activité a été choisie.

2.5.1 Mettre les élèves au travail

2.5.1.1 Une préoccupation précoce en B1

Pour mettre les élèves au travail, dès la B1, Claire déploie une série de stratégies : elle les presse, fait des remarques individuelles, donne un timing, même si elle ne le respecte pas. En effet, elle donne des délais de réalisation, quinze ou trente secondes, mais elle ne vérifie pas l'écoulement du temps. Elle veut surtout que les élèves se dépêchent. Elle s'est rendu compte la veille que les élèves ne se mettent pas spontanément à la tâche et que les temps de réalisation de la tâche varient pour chaque élève, parfois parce qu'ils jouent. Elle cherche donc à uniformiser le temps de réalisation de la tâche (Claire B1Q1 CM). Fanny, quant à elle, utilise des relances attentionnelles et des indices pour (re)mettre les élèves à la tâche (Fanny B1Q1 CM). Laurence, de son côté, nous dit utiliser deux types d'intervention. La première porte sur l'organisation de la réalisation de la tâche : elle intervient dans un groupe pour préciser à un élève qu'il faut partager les bandelettes à trier. La seconde porte sur un indice : elle propose aux élèves de se baser sur la ponctuation pour entamer le classement. Nous verrons plus loin que cet indice la mettra en difficulté. En attendant, sur le moment, cela lui a semblé la meilleure manière d'atteindre son objectif de mise au travail (Laurence B1Q1 CM).

2.5.1.2 L'apparition de stratégies diverses en B2

Au premier quadrimestre du B2, Frédéric nous confie mobiliser deux stratégies pour contrôler la mise au travail. Sa première stratégie est de se mettre en scène. Ce faisant, il assure deux effets. En travaillant, entre autres, sur sa voix, sa posture ou ses gestes, nous y reviendrons, il rappelle les élèves à l'ordre. De plus, en assurant ce rôle, il joue sur l'équilibre entre connivence et distance avec les élèves. La deuxième stratégie consiste à passer dans les groupes pour s'assurer que le travail commence harmonieusement (Frédéric B2Q1 CM). Cette stratégie du "passage dans les bancs"⁴⁸ est également citée par Laurence qui explique qu'elle le fait, non seulement pour vérifier que les élèves participent à l'activité, mais aussi pour observer les classements et les stratégies développées par les élèves. Comme elle s'aperçoit que plusieurs groupes empruntent une mauvaise voie, elle arrête l'activité pour préciser les consignes (Laurence B2Q1 CM). De son côté, Claire insiste sur son souci de laisser les élèves travailler un peu avant d'intervenir (Claire B2Q1 CM).

Nous retrouvons cette stratégie d'interruption du travail chez Claire, Laurence et Céline au deuxième quadrimestre du B2 : la première, car les élèves ont posé plusieurs fois la même question (Claire B2Q2 CM), la deuxième pour repréciser les consignes, parce qu'elle a

⁴⁸ Nous utilisons parfois l'expression "passer dans les bancs" pour être proche du vocabulaire utilisé par les stagiaires. Bien que certains de nos lecteurs ou interlocuteurs français ou québécois aient déjà été surpris par cette expression, elle est communément utilisée en Belgique francophone. Elle désigne le passage d'un enseignant entre les bancs pour vérifier la mise au travail des élèves et la bonne exécution des consignes. Elle est attestée, par exemple, dans divers verbatims reprenant des propos d'enseignants belges ou suisses francophones (Dejaegher et al., 2020; Descampe et al., 2014; Moulin, 2018; Theunis, 2022; UNamur, s. d.) et dans un ouvrage suisse francophone de Heller (1988), qui cite un rapport au Préfet sur la situation de l'instruction primaire en 1871-72.

observé des incompréhensions qui rendent difficile la mise au travail (Laurence B2Q2 CM) et la troisième pour donner des indices de classement des angles. Elle leur dit qu'il faut classer les angles en trois groupes, pour les amener à regarder les points communs et les différences entre eux (Céline B2Q2 CM). Nous voyons apparaître en deuxième année une diversité de stratégies qui visent autant le contrôle des élèves que leur aide par la répétition des consignes ou la mise à disposition d'indices.

2.5.1.3 Une stratégie plus ciblée en B3

Caroline et Olivia (B3Q1 CM), comme les stagiaires les autres années, passent dans les bancs, mais Caroline cible en priorité les élèves dont elle sait que la mise à la tâche est plus difficile, même si elle doit s'arrêter pour rappeler les règles de fonctionnement de la classe quand elle s'aperçoit que la mise au travail générale se fait de manière un peu trop chaotique à son goût (Caroline B3Q1 CM). Nous voyons ici comment la connaissance des élèves joue également un rôle dans les comportements de mise au travail.

2.5.2 Répartir les élèves en ateliers

La répartition des élèves dans différents ateliers, si cette organisation a été choisie, fait aussi l'objet de préoccupations de la part des ESFI. Nous constatons à ce sujet un certain nombre de difficultés soulevées par les stagiaires au début de leur formation et qui trouvent des solutions plus ou moins efficaces plus tard.

En B1, Frédéric a pris soin de préparer la répartition des élèves en établissant une liste. La gestion de ce moment s'avère cependant plus complexe que prévu. En effet, il n'a pas constaté les absences de certains élèves en début de journée et n'en prend conscience qu'au moment où il cite les noms. Il doit donc gérer une réorganisation en direct. Ceci ne se fait pas sans difficulté. Il décide de scinder la répartition en plusieurs moments en fonction des consignes déjà données pour certains ateliers. Certains élèves sont énervés à cause de la durée des consignes dont nous avons déjà parlé, d'autres posent des questions parasites qui le distraient et il doit donner des indications contraires à celles données quelques minutes plus tôt pour diriger des élèves vers des groupes déjà constitués et au travail. Il se dit "agacé" par les élèves, dont il a perdu l'attention dans cette mise au travail qui s'éternise (Frédéric B1Q1 DC).

En B3, la situation est mieux gérée. Claire, par exemple, a préparé des groupes, qu'elle dit hétérogènes et équilibrés. Elle a en effet veillé à répartir les élèves plus perturbateurs, les élèves avec des facilités d'apprentissage et ceux avec des difficultés d'apprentissage (Claire, B3Q1 SD). S'il y a des remaniements de dernière minute, comme Frédéric en B1, elle ne se laisse pas prendre au dépourvu, ou ne le montre pas. Laurence, quant à elle, nous explique qu'elle a pris soin de séparer deux élèves perturbateurs. Le premier est situé à l'avant de la classe d'où elle peut superviser sa mise au travail. Le second est situé à l'arrière de la classe, à proximité de sa MDS (Laurence B3Q1 CM1). Fanny organise une répartition par groupes avec lesquels elle sait que les élèves ne vont pas trop chahuter. Elle les nomme dans l'instant, mais pas au hasard. Elle commence par désigner un élève et puis se demande quels autres

élèves peuvent être groupés avec celui-là pour ne pas risquer de chahut (Fanny B3Q1 SD). C'est sa connaissance des élèves qui la guide, dans une organisation fluide de l'activité.

Céline, quant à elle, cherche à introduire une nouvelle méthode de répartition des élèves en ateliers. Avec la MDS, elle nous dit que les élèves les plus rapides à s'installer dans un atelier peuvent y rester. Comme elle a eu des difficultés avec ce système, elle est "encore en expérimentation d'outils pour distribuer les activités parce que c'est très brouillon, très bruyant aussi et on perd beaucoup trop de temps" (Céline B3Q2 DS). Elle cherche donc à organiser les inscriptions aux ateliers à la fin de l'entretien d'accueil du matin. Dans un premier temps, elle a choisi d'appeler les élèves un par un et de leur demander ce qu'ils voulaient faire, mais elle y a renoncé, car cela prenait trop de temps. Depuis lors, elle "appelle" les ateliers et, si les élèves veulent en faire partie, ils le signalent en levant le doigt. Elle inscrit alors ceux qui lèvent le doigt en gardant toujours à l'esprit une limite de nombre au-delà de laquelle elle estime que l'atelier devient difficile à gérer. Comme la procédure prend un peu de temps, elle envoie au travail les élèves qui ont déjà un atelier attribué. Elle demande à ceux qui n'ont pas encore d'atelier attribué de rester sur place, mais certains ne suivent pas cette consigne et se dispersent quand même. Elle essaie de les regrouper, mais sans succès. Elle abandonne car "au final, ils étaient quand même au travail. Que ce soit inscrit sur mon papier ou pas, ça m'est plus ou moins égal s'ils travaillent" (Céline B3Q2 DS). Céline renonce donc à compléter son expérimentation, car sa préoccupation principale est rejointe par la répartition spontanée des élèves qui ne se sont pas encore vu attribuer un atelier. En priorité, elle se dirige alors vers un élève "qui peut travailler tout seul, mais il faut qu'il se lance et il a besoin d'être rassuré pour se lancer" (Céline B3Q2 CM1).

En B3, donc, la répartition en ateliers, comme constituante du contrôle de la mise au travail, est plus fluide. Si elle est pensée en amont, elle l'est mieux. Si elle est partiellement improvisée, elle se base sur la connaissance des élèves et l'habitude de cet exercice. Si des incidents organisationnels surviennent, ils sont mieux gérés.

2.6 Entretenir l'activité des élèves

L'entretien de l'activité des élèves regroupe les stratégies destinées à ce que les élèves "restent engagés dans la tâche prescrite" par le soin de l'enseignant à "éviter les perturbations, les blocages, la saturation et l'ennui" (Bourbao, 2010, p.7). Dans ce point, nous traiterons des soutiens de groupe et individuels proposés aux élèves par les stagiaires.

En ce qui concerne le niveau d'inquiétude généré par ce processus de conduite de classe, en B1, les avis sont partagés. Si CW nous confie qu'il s'agit d'un moment difficile (CW-B1-257 et 271), BT, quant à elle, trouve que c'est un moment qui génère peu de stress (BT-B1-987), d'autant plus quand il y a une "atmosphère de compréhension et de recherche" (BT-B1-988), même s'il y a beaucoup d'éléments à gérer en même temps : aider, corriger, distribuer (BT-B1-867). Frédéric surenchérit : "C'est l'étape que je préfère, dans laquelle je me sens le plus à l'aise, le plus naturel" (Frédéric B1Q1 DC). En B2, de manière générale, les ESFI s'accordent à dire que l'entretien de l'activité est un processus de conduite de classe qui génère peu de stress (MI-B2-99; CW-B2-312). RM nous dit qu'il s'agit d'un moment

“plus détendu”. “C’est la partie que je préfère dans le boulot, [...] quand ils (les élèves) sont au travail et que j’ai fait tout ce que j’avais à faire d’organisation qui peut me tendre” (RM-B2-220). BT (B2-332) et CW (B2-312) nous confient également qu’elles sont plus à l’aise quand elles passent à des entretiens individuels. Les appréhensions de CW se sont calmées lors du stage de B2, même si des pics de stress surviennent quand elle est surprise que certains élèves n’ont pas compris la consigne et qu’elle ne sait pas comment reformuler différemment la tâche pour remettre les élèves correctement au travail (CW-B2-275).

2.6.1 Des stratégies déjà multiples en B1

Pour entretenir l’activité des élèves, en B1, nous voyons apparaître plusieurs stratégies pour entretenir l’activité des élèves. La plus commune est le passage entre les bancs, dans les groupes ou dans les ateliers pour surveiller le travail, mettre de la pression et assurer une présence (BT-B1-930; CW-B1-249; JVW-B1-212; PM-B1-160; SP-B1-514; Laurence B1Q1 CM; Céline B1Q1 DC; Claire B2Q2 CM). Durant ce passage dans les bancs, les stagiaires déploient des stratégies plus ciblées.

Certains étudiants disent qu’ils y voient l’occasion d’explications individuelles (BT-B1-679-801-853; PM-B1-183; SK-B1-240; SP-B1-520; Fanny B1Q1 CM). RM est plus précis et nous explique qu’il cible en priorité les élèves en difficulté (RM-B1-408). D’autres nous disent faire des remarques ou des réprimandes aux élèves pour les rappeler à l’attention ou les recentrer sur la tâche (BT-B1-755-823; FV-B1-405). C’est aussi l’occasion de corriger les productions des élèves (BT-B1-867; RM-B1-507) ou de donner des indices pour assurer l’avancée dans la tâche ou le maintien dans l’activité (CG-B1-614; JVW-B1-187-348). À ce sujet, Laurence nous explique que, lorsqu’elle donne son indice, elle pense que celui-ci n’est pas réellement un bon indice, mais qu’il s’agit pour elle à ce moment-là d’en livrer un rapidement pour continuer son tour dans la classe. Dans une leçon sur les types de phrases durant laquelle les élèves trient des bandelettes sur lesquelles sont écrites des phrases des différents types, elle leur propose de se centrer sur les points en fin de phrases. Elle considère que cet indice est facilement compréhensible parce que les élèves ont déjà travaillé sur la constitution d’une phrase et facile à appréhender, car visuel. Cependant, elle sait aussi que cela pourra s’avérer problématique ultérieurement puisque ce n’est pas forcément un indice pertinent dans tous les cas pour identifier le type d’une phrase (Laurence, B1Q1 CM).

Fanny utilise une stratégie et se consacre à un seul atelier sur les trois organisés. Elle peut se le permettre parce qu’il y a plusieurs adultes dans la classe : la MDS et son binôme de stage. En B1, en effet, les étudiants sont à deux par classe de stage. Comme Fanny a repéré que son binôme et la MDS ont spontanément pris en charge l’encadrement des deux ateliers dans lesquels elle ne se trouve pas, elle décide de se consacrer aux élèves du troisième atelier uniquement (Fanny B1Q1 CM).

Des étudiants sont déjà soucieux d’occuper les élèves qui ont terminé la tâche (JVW-B1-223). BT se propose de donner du travail supplémentaire (BT-B1-92) et RM utilise la technique des “mini-profs” en envoyant les élèves qui ont terminé soutenir leurs camarades (RM-B1-442). Finalement, SK se rend compte qu’elle perd l’attention des élèves et essaie de

la récupérer, sans trop de succès, en utilisant une cloche ou en tapant dans les mains afin de les remettre au travail (SK-B1-235-237).

2.6.2 Approfondissement et diversification des stratégies en B2

En B2, nous retrouvons des stratégies assez similaires, mais avec quelques variantes. Il y a toujours le passage entre les bancs (FV-B2-263; MI-B2-114; Laurence B2Q1) mais certains étudiants nous disent s'attacher à motiver les enfants (MI-B2-369) "pour que ça se passe bien" (CW-B2-137), à leur faire percevoir le sens des apprentissages (AP-B2-649), à les encourager parce que c'est difficile (Frédéric B2Q1 CM) ou à tourner le travail en défi (BT-B2-397). RM pousse les élèves à approfondir leurs réflexions : "Au début, je leur dis juste si c'est juste ou pas ou (je demande) pourquoi est-ce que vous avez fait ça. Et puis, (je demande ce qui) vous permet de mettre ça là et, en fonction de quel élément, plutôt dans les stratégies de résolution. [...] Je vais leur demander d'être de plus en plus précis par rapport à ce qu'ils utilisent. Je vais essayer de rentrer de plus en plus, que leurs justifications soient de plus en plus construites" (RM-B2-313).

Les ESFI veillent toujours à donner des explications individuelles (CW-B2-310; MI-B2-342), mais en ciblant en priorité les élèves en difficulté (BT-B2-370). Nous reviendrons sur cet aspect dans le point dédié au soutien à l'apprentissage. Les remarques individuelles et les réprimandes sont toujours présentes (AP-B2-591), mais les tentatives isolées de récupération de l'attention, comme SK en B1, ont disparu. Il en va de même pour la gestion des ateliers par le binôme et la MDS, mais cela est probablement dû au fait que les étudiants sont seuls en stage.

Pour occuper les élèves qui ont fini, trois stagiaires nous disent qu'ils ont prévu des exercices supplémentaires (CW-B2-310; PM-B2-232; SP-B2-714). Deux d'entre eux, PM et SP, précisent qu'ils veillent à noter le travail au tableau, dans un espace dédié, pour que les élèves puissent se mettre au travail en autonomie. En ce qui concerne la communication d'indices, nous observons encore cette stratégie (FV-B2-316; RM-B2-266). RM nous précise qu'il ne donne pas trop d'indices, car il a pour préoccupation de générer de la réflexion (RM-B2-294).

Deux nouveautés se manifestent. D'abord, deux étudiants s'expriment sur la nécessité perçue de laisser travailler les élèves avant d'intervenir (PM-B2-124; CW-B2-143). Nous reviendrons sur cette question dans le point dédié à l'organisation de la mise en commun et du couplage/découplage à l'activité d'enseignement. Ensuite, les ESFI commencent à donner du travail supplémentaire pour occuper les élèves. Nous reviendrons également sur cette stratégie en détail quand nous aborderons le cas d'Olivia, qui est vraiment typique de cette situation.

2.6.3 Un déplacement de préoccupations en B3 et un cas particulier

En B3, nous avons encore des traces de passage entre les bancs (BT-B3-611; JVV-B3-228; SP-B3-870), mais l'utilisation de l'humour apparaît à deux reprises comme moyen d'interaction avec les élèves pour les maintenir à la tâche (FV-B3-331; JVV-B3-254). Les étudiants ne s'expriment pas sur les stratégies sur lesquelles ils se sont exprimés plus tôt : les tentatives isolées de récupérer l'attention, les indices généraux durant l'entretien de l'activité et le fait de laisser les élèves travailler. Ils s'expriment par contre beaucoup plus sur les soutiens individuels aux élèves. Il est possible que leurs préoccupations se soient déplacées vers l'apprentissage des élèves plutôt que sur le maintien de l'ordre.

En ce qui concerne les réprimandes, BT (B3-620) en fait toujours mention. RM, quant à lui, nous avoue crier (B3-726). Il est face à une classe très compliquée à gérer. Les deux premières années, il a dû manifester peu de stratégies conscientes de gestion de classe. Confronté à une difficulté nouvelle, il se sent dépassé, il perd le contrôle (RM-B3-749), se sent "démuni" et n'en est "pas fier" (RM-B3-751). Il tente malgré tout, après une réprimande assez lourde, de "valoriser l'enfant par rapport à une réponse qu'il a dite (pour) le remotiver un petit peu" (RM-B3-712). Il dit : "J'en ai assez, je n'en peux plus" (RM-B3-726) et se demande : "Comment j'en suis arrivé là" (RM-B3-726). Ses schèmes de gestion de classe sont arrivés au bout de leur viabilité (Malo, 2011). Il nous confie : "C'est comme si je devais réapprendre à gérer un groupe" (RM-B3-178).

La stratégie qui consiste à profiter de la présence du MDS réapparaît chez Claire (B3Q2 GM). Cependant, par rapport à Fanny en B1, qui avait profité d'une opportunité, cette organisation est pensée en collaboration avec le MDS, et relève de la volonté d'organiser deux ateliers dirigés, parmi plusieurs ateliers autonomes bien pensés. Elle ne provient donc pas d'une occasion saisie sur le moment.

Du B1 au B3, finalement, les stratégies générales évoluent peu, même si des variantes apparaissent, principalement en B2. L'utilisation de l'humour en B3 pourrait être interprété comme une forme de lâcher-prise sur la situation, alors que les ESFI se sentent plus à l'aise pour gérer une étape de la leçon qui est perçue comme moins génératrice de stress par essence.

2.7 Organiser la mise en commun

L'organisation de la mise en commun est une étape qui fait souvent l'objet d'une anticipation durant l'entretien de l'activité. Les ESFI veillent aux aspects organisationnels de la mise en commun, font ranger du matériel, préparent du matériel, préparent le tableau... (Blondeau et al., 2020). Nous nous attardons ici sur deux aspects : l'organisation matérielle et la prise d'indices qui va guider les interactions ultérieures avec les élèves.

2.7.1 L'organisation matérielle de la mise en commun

2.7.1.1 Profiter du temps d'occupation des élèves en B1

Dès les premiers stages, les ESFI se rendent compte qu'ils vont avoir besoin d'un peu de temps pour préparer le matériel nécessaire à la réalisation de la mise en commun. Il s'agit généralement de la préparation du tableau qui a servi pour donner les consignes ou durant la mise au travail, mais il peut également s'agir de feuilles à distribuer ou de matériel à ramasser pour éviter les chipotages. Assez rapidement aussi, le moment de l'entretien de l'activité des élèves est repéré comme un moment opportun pour ce faire. Nous voyons cependant apparaître différentes stratégies pour cette activité. Ainsi, Laurence (B1Q1 DC) organise le tableau très rapidement quand les élèves commencent l'activité. Ils doivent trier des bandelettes sur lesquelles sont notées des phrases de différents types. Elle nous dit qu'elle profite de ce moment de découverte, pendant lequel les élèves sont occupés, pour préparer le tableau. CG fait de même, mais un peu plus tard, quand elle s'est assurée que les élèves sont bien au travail sur l'analyse de la devinette dont elle leur a proposé de trouver les caractéristiques (B1-636). Fanny, au contraire, profite du fait que les élèves sont en train de ranger le matériel des ateliers sur le nombre 10 pour préparer la mise en commun. Nous voyons ainsi apparaître trois moments différents pour l'organisation de la mise en commun.

CW, quant à elle, a mis en place une autre manière de faire. Sa mise en commun nécessite une petite tâche de la part des élèves. Ils doivent tracer les diagonales d'un quadrilatère. Elle profite de ce moment pour préparer son tableau (CW-B1-528). Julie, elle, bénéficie d'une aide de son MDS. En effet, quand elle se dit qu'elle devrait passer à la mise en commun des travaux de groupes sur le repérage, à l'aide d'outils divers, des différents continents et océans, elle envisage de projeter la carte du monde sur le tableau blanc interactif. Elle est surprise de constater que son MDS l'a déjà fait (JW-B1-375).

2.7.1.2 Un moment parfois difficile en B2, malgré la stabilisation de la mise à profit du temps d'occupation des élèves

Cette stratégie qui consiste à profiter du moment de travail des élèves se retrouve également en B2 (Frédéric B2Q1 GM; Claire B2Q2 GM) et en B3 (JW-B3-213; Laurence B3Q1 CM1). Une autre stratégie est utilisée par Céline (B2Q2 GM) qui profite de la récréation qui a lieu avant sa leçon sur les fractions pour noter anticipativement les mots importants dont elle sait qu'elle aura besoin.

Au deuxième quadrimestre du B2, Frédéric est confronté à de nombreux problèmes d'organisation. Il doit presque simultanément gérer le timing, les dynamiques internes des groupes de travail, l'organisation des espaces (les groupes prennent beaucoup de place), et le matériel (il doit rassembler des affiches et les marqueurs qui ne fonctionnent pas bien). Il éprouve des difficultés, notamment parce qu'il a mal prévu la répartition des espaces et qu'il n'a pas vérifié s'il disposait d'un nombre suffisant d'aimants (Frédéric B2Q1 OM).

Claire, de son côté, nous donne à voir un épisode au cours duquel elle réfléchit à l'organisation de sa mise en commun au moment même où elle la vit. Dans sa leçon sur l'accord du participe passé employé avec le verbe être, elle a commencé par demander aux

élèves de trier des bandelettes sur lesquelles sont écrites des formes verbales conjuguées au passé composé, certaines avec l’auxiliaire être et d’autres avec l’auxiliaire avoir. À ce moment de la leçon, son tableau est séparé en deux colonnes, une pour chaque auxiliaire, et les bandelettes y figurent, mais pas dans l’ordre généralement usité des pronoms personnels sujets. Pendant que les élèves travaillent, Claire commence à les mettre dans cet ordre, mais s’interrompt, car elle se dit : “Peut-être que je vais leur mâcher un peu trop le travail” (Claire B2Q2 OM). Elle avait convenu d’un certain découpage de sa leçon avec sa MDS, mais elle l’a modifié dans l’action. Elle doit maintenant réfléchir à maintenir une certaine cohérence dans son déroulement. Elle se demande si elle doit classer les bandelettes, puis se dit “non”, puis “laisse quand même un peu de singulier en haut, comme ça, on commence par ça et puis on va vers le pluriel” (Claire B2Q2 OM). Elle est assez indécise sur la marche à suivre : “Je ne sais pas trop pourquoi j’ai fait ça. Je ne sais pas si c’est utile. C’est parce qu’on en avait parlé et que je n’avais rien à faire. Donc, je me suis dit : “Oh, je vais le faire”. Et puis, je ne savais plus, donc j’ai arrêté” (Claire B2Q2 OM). Finalement, alors que les élèves sont encore au travail, dans un autre coin du tableau, elle trace un tableau à double entrée “sans le titre, ni rien, pour ne pas trop en dire, encore une fois” (Claire B2Q2 OM). Elle le fait de manière que ce tableau soit “exactement le même que sur leur feuille (de synthèse à compléter)” (Claire B2Q2 OM). Cet extrait nous semble intéressant, car il montre les hésitations, les décisions, les retours en arrière et la prise de décision finale d’une étudiante qui tâtonne sur la marche à suivre pour organiser une mise en commun gérable.

2.7.2 Prendre des indices pour gérer la mise en commun

La seconde partie des discours des étudiants sur l’organisation de la mise en commun porte sur la prise d’indices relatifs aux productions des élèves durant l’entretien de l’activité. Les mentions à ce type d’activité sont moins répandues que les mentions à l’organisation pratique. Pourtant, déjà en B1, Laurence profite de son tour entre les bancs pour repérer les groupes qui ont produit le classement attendu des bandelettes à trier, en vue de les interroger durant la mise en commun (Laurence B1Q1 OM).

En B2, quand il nous parle de la mise en commun, RM nous dit qu’il a besoin d’un élément précis pour avancer. Il sait que les élèves ont trouvé l’élément en question parce qu’il l’a vu en passant dans les bancs durant l’entretien de l’activité (RM-B2-721). De son côté, au premier stage, Claire est passée entre les bancs pour repérer les pistes envisagées par les enfants pour répondre à la question sur les points communs qu’ils peuvent repérer entre les mots soulignés (Claire B2Q1 FP1). Laurence, quant à elle, a observé les classements et les stratégies développées par les élèves pour trier les bandelettes qui proposent les différents types de phrases (Laurence B2Q1 OM). Elle s’intéresse déjà à deux choses différentes : les résultats et les stratégies de classement des élèves. Elle espère ici repérer un groupe qui a compris sa demande (Laurence B2Q1 FP3).

Au deuxième quadrimestre du B2, nous retrouvons Laurence qui reproduit cette manière de faire, mais qui l’affine. Elle cherche à repérer un binôme à interroger au sujet de la tâche proposée sur la table de 9, mais elle cherche, en sus, à repérer les binômes qui ont adopté une stratégie différente de celle attendue (Laurence B2Q2 CM). Nous voyons ici de quelle

manière, pour cette étudiante, à tout le moins, les niveaux de prises d'indices en vue de gérer la mise en commun deviennent de plus en plus précis et tournés vers le travail des élèves.

En B3, nous retrouvons chez Olivia et Caroline la stratégie de repérage des réponses trouvées par les élèves. Elles sont moins explicites sur les stratégies divergentes. Elles nous parlent surtout du fait que les élèves ont ou non les bonnes réponses (Caroline B3Q1 CE; Olivia B3Q2 FP1).

En définitive, nous voyons apparaître des stratégies d'anticipation d'un moment reconnu comme difficile à gérer par les ESFI, ainsi que nous l'expliquons plus loin. Ils mettent donc à profit un moment moins intense, l'entretien de l'activité, pour, d'une part, préparer l'organisation matérielle de la mise en commun et, d'autre part, repérer des informations qui leur permettront de construire le savoir sur la base des apports des élèves. En ce qui concerne ces derniers, dans un premier temps, les ESFI observent les productions des élèves. Dans un second temps, ils nous déclarent rechercher des informations précises et observer non seulement les résultats, mais aussi les stratégies.

2.8 Choisir les enfants

Le choix des élèves à interroger recouvre les procédures destinées à déterminer quel enfant viendra au tableau et/ou sera sollicité pour répondre aux questions ou partager des réponses ou des stratégies relatives à la réalisation de la tâche individuelle ou de groupe (Blondeau et al., 2020).

2.8.1 Un processus peu signifiant pour les étudiants en B1

En B1, seule Fanny s'exprime sur les modalités de choix des élèves à interroger durant la mise en commun (Fanny B1Q1 SI et CE). Ce choix se base sur les capacités perçues des élèves et les ateliers auxquels ils ont participé. Ainsi, elle interroge telle élève, car elle sait qu'elle connaît la réponse. Elle interroge aussi tel autre, parce qu'elle sait qu'il connaît également la réponse, mais aura peut-être des difficultés à comprendre la question et à exprimer la réponse, car il est arrivé en Belgique il y a quelques semaines. Comme la réponse attendue est en lien direct avec l'atelier différencié dans lequel il a travaillé, Fanny le sélectionne pour qu'il soit en mesure de répondre.

2.8.2 Différentes stratégies, parfois systématisées, pour différentes préoccupations en B2

En B2, nous voyons apparaître des stratégies plus élaborées. Céline, d'une part, utilise les bâtonnets dont nous avons déjà parlé dans la partie dédiée à la gestion du matériel (Céline B2Q1 GM) et, d'autre part, se base sur la connaissance des élèves pour les choisir quand elle interroge Alima, afin d'obtenir une bonne réponse dans sa mise en commun sur les fractions. Elle sait en effet qu'elle en a déjà parlé avec son frère aîné (Céline B2Q1 FP3). AP, de son côté, envoie telle élève au tableau "parce que, au tableau, elle écrit, et, au moins, elle se tait" (AP-B2-694). Le choix de l'interrogation d'un élève devient ainsi un outil de gestion de classe. RM, de son côté, évite d'interroger une élève précise parce qu'il subodore qu'elle

connaît la réponse correcte et qu'il pense l'interroger plus tard : "C'est quand même pratique d'avoir un enfant comme ça parce que, effectivement, quand les autres remettent des idées un peu globales, il y a un enfant qui permet de mettre la structure à notre place, une première structure qui peut être parlante pour d'autres. Après, on revoit, on travaille ce qu'elle a dit en fonction de ce qu'on avait dit avec les enfants" (RM-B2-589).

Au second quadrimestre, Céline est partagée : elle doit faire un choix entre interroger des enfants dont elle sait qu'ils connaissent la bonne réponse et avancer plus vite dans son cours, ou choisir des élèves plus en retrait et risquer d'avancer moins vite. Elle navigue entre ces deux options (Céline B2Q2 CE). Laurence nous explique, elle, les différentes stratégies de choix qu'elle a conscientisées à la fin du stage précédent et systématisées dans celui-ci (Laurence B2Q2 CE). Elle nous dit qu'elle peut interroger les élèves (1) au hasard, (2) pour les rappeler à l'attention, (3) pour obtenir une réponse sur laquelle elle sait qu'elle va pouvoir rebondir, (4) pour aider un enfant en difficulté à exprimer son raisonnement ou (5) pour obtenir une bonne réponse (Blondeau et al., 2020).

2.8.3 Des stratégies coordonnées et structurées en B3

En B3, Laurence, encore elle, précise ses stratégies dans une procédure (Laurence B3Q1 CE). Elle essaie de donner la parole à chacun. Si elle n'obtient pas la bonne réponse, elle choisit un élève dont elle sait qu'il connaît la bonne réponse. Si aucun élève n'en dispose ou qu'elle n'en a pas repéré, elle donne elle-même la réponse. Elle estime qu'ils apprennent tout de même en l'écoutant. Dans sa leçon en première primaire sur les animaux nocturnes, elle interroge un élève précis, car elle sait qu'il connaît la réponse correcte pour l'avoir entendu la dire tout bas. De plus, elle nous dit qu'elle compte sur les connaissances de cet élève sur les chauves-souris pour faire du lien avec la suite des apprentissages (Laurence B3Q1 CE). Olivia s'exprime également sur les critères qui président au choix des élèves à interroger. Dans une perspective marquée de contrôle de la classe, elle les choisit en récompense de l'exemplarité de leur comportement ou pour valoriser les efforts d'un enfant plus turbulent. Elle n'en oublie pas pour autant les apprentissages et interroge certains élèves en difficultés d'apprentissage pour les soutenir (Olivia B3Q1 CE).

De son côté, Caroline, en B3, nous propose un processus structuré pour choisir des élèves en fonction de ses préoccupations successives. Le premier élève choisi est un élève dont elle a vu qu'il a compris les consignes et a exécuté la tâche correctement. "Donc, pour le premier élève que j'appelle, j'ai appelé volontairement un élève dont je sais qu'il va être en réussite pour que ce soit clair pour tout le monde au départ sur ce qu'il faut faire quand on est au tableau" (Caroline B3Q1 CE). La deuxième élève est sélectionnée "parce qu'elle a levé la main. Mais je sais aussi qu'elle va faire quelque chose de correct. Encore une fois, je veux vraiment que ce soit clair pour tout le monde avant de faire venir des élèves qui sont un petit peu plus en difficulté" (Caroline B3Q1 CE). Le troisième élève est Eric. Elle sait qu'il n'a généralement pas de difficulté et c'est pour cette raison qu'elle n'a pas pris le temps de vérifier son travail pendant l'activité. Elle ne sait pas s'il aura une réponse correcte, mais elle est "assez confiante". Pour la quatrième élève à être désignée, cela s'avère plus risqué. D'une part, les possibilités de réponse s'amenuisent puisque la plupart des autres calculs de la

décomposition de 4 ont été exprimés. D'autre part, Anna Aurélia n'est pas à l'aise avec les calculs. Il y a donc une "petite prise de risque. [...] Je lui demande à l'avance ce qu'elle veut colorier parce qu'il y a une possibilité qu'elle se trompe. Et elle s'est trompée" (Caroline B3Q1 CE). Comme nous l'avons expliqué plus haut, dans la partie consacrée au maintien de l'attention, elle relance la question à la classe. Cette mise en commun commence à durer, et Caroline se rend compte qu'elle est pressée par le temps. Pour la cinquième et dernière décomposition, elle désigne un élève dont elle sait qu'il a la réponse pour l'avoir vu durant l'entretien de l'activité.

Fanny, toujours en B3, dans sa leçon sur les phrases interrogatives, a repéré dans des productions d'élèves les phrases qui l'intéressent pour donner des exemples des différentes constructions d'une question. "Ce que j'ai fait en amont, hier, c'est que j'ai pris les lettres de chacun et j'ai regardé toutes les questions. Et je sais quelles questions je vais écrire au tableau et où. Donc, j'ai préparé une liste de prénoms. Donc, je vais d'abord interroger Adrien pour avoir sa question, puis Chloé, puis Estelle et puis Sonia [...]" (Fanny B3Q2 CE). Elle nous montre durant l'entretien qu'elle a pris soin de noter la liste sur sa main pour ne pas l'oublier.

Au fur et à mesure de leur développement, nous voyons donc des stratégies élaborées se dessiner et s'organiser en procédures pour mêler de manière harmonieuse soutien aux élèves, progression des apprentissages et gestion de classe.

2.9 Faire parler les enfants

"Faire parler les enfants" est un processus de classe qui regroupe les stratégies destinées à l'évocation et la mise en mots des différentes stratégies, la confrontation et le débat, la mise en mots des implicites et de l'action, l'institutionnalisation du savoir (trace écrite ou verbalisation) ou la projection (ceci va servir à... la prochaine fois...) (Bourbao, 2010). Ces processus passent par des actions posées par l'enseignant pour amener les enfants à proposer des réponses, gérer ces réponses (bonnes, mauvaises, attendues ou inattendues), relancer la réflexion, donner des indices... (Blondeau et al., 2020). Ils se déclinent principalement dans deux situations : la constitution de la synthèse des savoirs abordés et la correction collective d'une tâche, sous forme de mise en commun. Nous trouvons une mention explicite de cette distinction dans les propos de Laurence (B1Q1FP1). Ces deux situations peuvent être successives, confondues ou entremêlées avec des successions plus ou moins rapides. Notons que ces processus qui consistent à faire parler les enfants dans diverses situations se mêlent souvent à des processus de gestion du matériel, à la conservation des traces et à la gestion de toute la classe en même temps que l'interrogation d'un seul élève. Nous nous centrons ici sur la manière dont l'ESFI provoque l'émergence et l'organisation des savoirs. Nous avons déjà abordé plus haut la gestion du matériel et nous aborderons plus loin la question de l'élaboration et de la conservation des traces, ainsi que la gestion simultanée d'un élève qui parle et de la classe.

Les ESFI peuvent avoir des mots très durs en ce qui concerne cette étape de la leçon. Après l'entretien de l'activité, qui est une phase plus posée, la reprise en main du groupe pour ce moment d'institutionnalisation génère de l'inquiétude. Ainsi, dès la première année, BT

nous dit que “donner une explication, c’est nouveau, c’est le début qui est difficile” (BT-B1-984). CG nuance : “Je ne suis pas en stress en me disant que je ne vais pas trouver. Je pense que certains ont besoin de mettre des mots sur ce qu’ils pensent, mais, dès qu’on va leur expliquer, ça va devenir logique” (CG-B1-774). En deuxième année, le vocabulaire devient plus rude : “Gérer une correction d’exercices, c’est l’enfer” (AP-B2-134), “Je commence la mise en commun, ça va être la misère, je suis partie à la guerre” (FV-B2-518), “Je paniquais. J’étais tellement stressée de voir que ça n’allait pas” (FV-B2-554). La préoccupation de FV est d’“essayer d’arrêter de devoir être devant le tableau parce que je me rends compte qu’ils ne comprennent pas. Mais en fait, je ne sais pas comment leur expliquer autrement que comme ça. Je suis un peu coincée” (FV-B2-562). Même en B3, malgré une relative expérience et les stratégies que nous exposons ci-dessous, SP nous dit : “C’est pas la partie que je préfère. Je n’ai pas encore trouvé une bonne manière de gérer les corrections” (SP-B3-276) et “Je continue à trouver ça dur de trouver la bonne manière de structurer... c’est pas évident” (SP-B3-725).

Ci-dessous, nous abordons par année les stratégies développées par les étudiants pour donner la parole, se référer à la matière ou à la planification et gérer des réponses divergentes ou inattendues.

2.9.1 Essayer de faire dire ce que les ESFI aimerait que les élèves disent en B1

Dans cette partie, nous nous étendons sur quelques processus typiques de tentatives de faire parler les élèves chez des ESFI de B1. Chacune à leur manière, ces ESFI trouvent des solutions pour affronter ou contourner la difficulté qui consiste à amener les élèves à la réponse attendue. De manière générale, si celles-ci savent ce qu’elles aimeraient ce que les élèves disent, elles sont mal préparées quant aux stratégies pour y arriver.

Dans le corps du texte, nous exposons les cas de CG, Céline et Fanny qui sont les plus prototypiques de cette situation. Nous avons documenté d’autres épisodes que nous avons joint à ce travail en Annexe 14.

2.9.1.1 CG essaie de rendre clair ce qui est dans sa tête

En B1, CG a en tête une liste d’éléments qu’elle a préparée et qu’elle aimerait bien faire dire aux élèves : “J’essaie de me rappeler exactement la liste des éléments que j’aimerais bien retrouver” (CG-B1-686). Les choses semblent logiques pour elle, mais elle peine à s’exprimer : “Dans ma tête, c’est peut-être logique, pour moi, mais peut-être que dans ma façon de le dire...” (CG-B1-752), “J’essaie de mettre en mots” (CG-B1-760). Elle utilise souvent les mots “j’essaie”, qui traduisent une incertitude sur la procédure. Quand les élèves commencent finalement, à force de tâtonnements de part et d’autre, à mettre en évidence les caractéristiques du type de texte abordé, elle nous dit : “J’ai l’impression que ça devient plus constructif, donc ça me rassure un peu” (CG-B1-668). Elle reconnaît cependant une certaine maladresse dans sa manière de faire : “J’ai l’impression que, dans ma phrase, je dis : “Vous pensez que c’est comme ça ?” Mais j’introduis un peu, quand je le dis, je dis déjà que la

réponse, c'est pas ça" (CG-B1-749). D'une certaine manière, elle reste dans une forme de guidage destiné à faire émerger les éléments de la liste qu'elle a préparée.

2.9.1.2 Céline ne trouve pas les bons mots

Céline tâtonne elle aussi. Dans la mise en commun de sa leçon sur les quatre opérations, elle se rend compte que ses questions ne sont pas claires. Elle nous dit : "Sur le moment même, je ne savais pas comment leur faire expliquer, comment leur expliquer qu'il fallait qu'ils me donnent des mots qui définissent l'addition" et que ses questions sont "trop vagues" (Céline B1Q1 FP1). Quand elle demande à une élève ce qu'il y avait dans un des ateliers, elle s'attend à ce que l'élève parle des opérations. Celle-ci répond qu'il y avait des affiches, pour désigner les fiches avec les problèmes mathématiques qu'il fallait résoudre. Céline décide donc de repartir de ces affiches pour amener les élèves à parler. Comme Yasmine donne une réponse attendue, "rajouter" comme vocabulaire relatif à l'addition, Céline pense un moment que sa stratégie fonctionne et écrit ce mot sur le panneau du vocabulaire de l'addition (Céline B1Q1 FP1).

Cependant, dans la suite, Yasmine propose le mot "enlever" dans le vocabulaire relatif à l'addition. Céline nous explique que, si sa réponse est correcte, en ce sens que c'est un mot de vocabulaire relatif à la soustraction, pour l'instant, elle est concentrée sur l'addition et préfère ne pas tout mélanger pour ne pas "embrouiller les enfants" (Céline B1Q1 FP2). Elle nous dit : "Je ne lui ai pas dit que ce n'était pas bon, je lui ai dit que c'était bon, mais que ce n'est pas ce que j'attendais sur le moment même" (Céline B1Q1 FP2). Comme les élèves proposent plus spontanément des mots relatifs à la soustraction, elle hésite à passer au panneau suivant, celui de la soustraction. Cela lui pose un problème, car elle s'attendait à traiter les opérations dans l'ordre qui lui est habituel : addition, soustraction, multiplication et division. Cependant, les élèves ne proposent pas les réponses dans cet ordre.

Céline est de nouveau en difficulté : "Je ne savais pas comment expliquer, quel mot employer pour que ce soit correctement dit. Ils ne me disaient pas ce que j'attendais et ça m'a rajouté une difficulté sur la difficulté que j'avais à leur expliquer. J'ai un peu galéré à commencer" (Céline B1Q1 FP2). La difficulté est double : trouver les bons mots pour expliquer ce qu'elle attend et gérer les réponses divergentes des élèves. La réponse suivante qui arrive est inattendue : "mettre". Céline est alors conseillée par sa MDS qui lui souffle comment interpréter la réponse de l'élève et la modifier de manière à écrire un élément correct au tableau : "mettre en plus".

Céline change alors de stratégie. Elle se munit de feuilles sur lesquelles sont notées les réponses attendues. "Comme je n'arrivais pas à les mener d'eux-mêmes, je me suis dit que j'allais leur faire deviner les mots et que, peut-être, à ce moment-là, ils allaient comprendre où je voulais en venir" (Céline B1Q1 FP2). Il s'agit de partir de différents exemples pour inférer la règle. Comme elle peine à faire deviner à partir d'explications qu'elle n'a pas préparées, Céline donne alors la première lettre de chaque mot à deviner, "pour aller droit au but" (Céline B1Q1 FP2). "À part leur donner la première lettre du mot et leur expliquer en quoi consistait le mot, je ne voyais pas comment je pouvais leur faire deviner" (Céline B1Q1 FP2). Il s'agit de devinettes, plutôt que de construction de savoirs. Dans cette situation, nous

voyons comment, déjà en B1, Céline régule sa stratégie. En ce sens, elle fait déjà preuve d'une certaine souplesse et d'une certaine lucidité sur la situation. Cependant, cette régulation vise à remettre les élèves sur la voie du vocabulaire prévu par elle dans la planification, par des moyens peu orthodoxes, plutôt que la réflexion sur des savoirs.

2.9.1.3 Fanny a préparé son tableau

A contrario, Fanny a élaboré une stratégie basée sur la complétion d'un panneau qu'elle affiche au tableau. Après les ateliers sur la décomposition du nombre 10, elle commence par faire un lien avec les manières de représenter la quantité qui ont été abordées la veille : des dessins de mains. Elle place des dessins de bougies, en référence à l'activité réalisée le jour même, pour compléter cette représentation. Elle estime que ce rappel est nécessaire pour faire le pont entre les activités de comptage et l'écriture mathématique. La structuration est pensée en lien avec les ateliers : la maison de dix et les bougies/gâteaux pour les aspects de décomposition. Elle anticipe un problème avec le calcul $0 + 10$, car elle sait que les enfants l'oublient souvent dans les décompositions et que le manuel utilisé dans la classe est différemment organisé. Elle introduit donc ce calcul en premier lieu (Blondeau et al., 2020). Fanny a deux préoccupations : 1) passer du comptage et de la manipulation du matériel à l'expression mathématique du calcul et 2) gérer le temps qui s'écoule. Elle décide donc de faire oraliser les élèves et d'écrire elle-même les calculs sur le panneau, même si elle pense qu'il serait peut-être plus profitable aux élèves de le faire.

En définitive, en première année, les ESFI ont des attentes précises sur les réponses qu'ils aimeraient que les élèves fournissent. Paradoxalement, ils sont peu préparés à les faire émerger, tant sur le plan de l'organisation que sur celui des indices à proposer, sauf chez Fanny, qui utilise le panneau en lien avec les ateliers pour faire surgir ce qui est prévu. Surviennent donc des réponses inattendues. Les stagiaires sont surpris de cette situation et doivent réguler leur activité en direct, ce qui se fait assez maladroitement et dans le doute. Leurs stratégies tournent autour de la fuite du problème immédiat, en espérant que la situation va s'améliorer plus tard en se basant sur d'autres découvertes des élèves, et de l'improvisation de stratégies très explicites, qui s'apparentent parfois plus à des devinettes qu'à une véritable réflexion sur les fondements de la matière. Paradoxalement, ils hésitent régulièrement à interroger des élèves dont ils pensent qu'ils connaissent les réponses, dans le souci de laisser chercher le maximum d'enfants.

2.9.2 Au premier quadrimestre de B2, des difficultés identiques à celles de B1, sauf dans un cas particulier

Dans ce point, nous voyons des ESFI se confronter aux mêmes difficultés, même si des stratégies pour y arriver apparaissent, avec peu d'efficacité. Nous exposons d'abord des considérations relatives à trois étudiantes qui explorent, parfois maladroitement, des stratégies peu affirmées. Nous nous concentrons ensuite sur Laurence, qui présente, à une nouvelle classe, une leçon identique à celle qu'elle a donnée en B1 sur les types de phrases.

2.9.2.1 Céline, Noémie et Claire ne sont pas assez préparées

En B2, au premier quadrimestre, Céline, dans sa leçon sur les fractions inférieures ou supérieures à l'unité, sait ce qu'elle veut faire dire aux élèves : comment comparer numérateur et dénominateur pour placer la fraction sur la droite des nombres par rapport à l'unité. Cependant, elle nous dit ne pas avoir préparé d'indices et improviser ses interventions (Céline B2Q1 FP1). Comme elle n'a pas préparé ses interventions, elle n'obtient pas les réponses prévues. Elle tente de recycler des éléments qui ont été dits et validés plus tôt pendant l'entretien de l'activité. Comme les élèves bloquent, elle choisit d'entourer en couleur certains éléments au tableau pour attirer leur attention sur le rapport entre numérateur et dénominateur. Lorsqu'une réponse partiellement satisfaisante est énoncée par un élève, elle s'y accroche pour construire un dialogue assez guidé et basé sur des questions-réponses.

Cette stratégie d'entourer ou souligner les éléments à remarquer en couleurs est aussi utilisée par Noémie par deux fois dans sa leçon de type Britt-Mari Barth sur les noms. La première fois, lorsque les élèves, en tâtonnant sur la base des premiers exemples, prennent des directions inattendues, Noémie souligne les mots sur lesquels elle veut attirer l'attention (Noémie B2Q1 FP1). La deuxième fois, lorsque les élèves donnent de bonnes réponses, mais pas celles qu'elle veut à ce moment-là, elle essaie de les ramener sur l'idée qu'elle poursuit à cet instant en soulignant les majuscules (Noémie B2Q1 FP3). Les élèves ne suivent pas les étapes prévues dans la leçon et certains ont deviné le concept abordé, les noms propres, avant d'en avoir inféré les caractéristiques sur la base des exemples. Noémie essaie de retarder au maximum le moment de l'énonciation des termes "noms propres", mais ceux-ci surviennent tout de même.

Claire, au premier stage du B2, nous dit aussi qu'elle peine à faire dire aux élèves ce qu'elle voudrait qu'ils disent, tout en espérant que certains ne diront pas trop vite que la leçon porte sur les noms propres, pour ne pas empêcher les autres de réfléchir (Claire B2Q1 FP1). Elle commence par des questions larges en espérant que de bonnes réponses surgissent, ce qui est le cas au début. Elle ne trouve pas bien le moyen de poursuivre dans la direction qu'elle souhaite. Comme les réponses des élèves finissent par être très divergentes, elle éprouve des difficultés à gérer toutes les réponses et finit par donner les solutions elle-même (Claire B2Q1 FP3). Elle nous dit en être déçue (Claire B2Q1 FP3).

Ces trois étudiantes sont de nouveau confrontées au même type de difficultés que Claire et Céline éprouvaient en B1. Leurs interventions ne sont pas suffisamment préparées, les réponses divergentes des élèves les surprennent, les propos se diluent et elles finissent par devoir guider de plus en plus la construction du savoir, jusqu'à le livrer elle-même dans le cas de Claire. Par ailleurs, Noémie et Claire souhaitent éviter l'énonciation prématurée du concept sujet de la leçon, comme si cette énonciation suffisait en soi à rendre la mise en commun inutile.

2.9.2.2 Laurence redonne la même leçon, un an plus tard

Laurence, quant à elle, toujours au premier quadrimestre du B2, redonne la même leçon sur les types de phrases que celle qu'elle a donnée en première année de formation. Lors de l'entretien de l'activité, elle s'aperçoit que les élèves n'arrivent pas à faire émerger les

classements attendus. En référence à son expérience de l'année précédente, elle pense que les élèves vont s'intéresser à la ponctuation, mais il n'en est rien. Ils proposent divers classements basés sur la présence du mot "lutin" dans les phrases ou le fait que les phrases sont grammaticalement correctes ou non. Certains proposent tout de même un classement en deux catégories en lien avec les objectifs de la leçon : les questions et les autres. Elle se rend compte qu'elle va devoir changer la stratégie prévue : "Là, j'ai vraiment improvisé" (Laurence B2Q1 FP1). Elle choisit d'afficher ensemble trois bandelettes au tableau, avec la même phrase déclinée selon les trois types. Elle demande "ce qui pourrait différencier ces trois types de phrases" (Laurence B2Q1 FP1). Comme elle n'obtient pas de réponse satisfaisante, elle "décide, sur le moment même" de les répartir dans les 3 colonnes tracées au tableau (Laurence B2Q1 FP1).

À ce moment, Laurence nous dit : "Je leur demande (aux élèves) de fermer les yeux pour qu'ils visualisent tout simplement la phrase dans leurs têtes". Elle lit les phrases tout haut : "Je les amène plus à différencier les phrases par rapport à l'aspect sémantique, et non par rapport à la ponctuation". Elle tâtonne sans succès : "Ça ne vient pas, ils ne comprennent pas. Qu'est-ce que vous attendez de nous ?" Elle insiste : "J'essaie de les amener vers les aspects sémantiques : Qu'est-ce qu'elles veulent dire, ces phrases ? Qu'est-ce que ça signifie ?". Elle précise ses intentions : "Je les aide à travers les phrases impératives. J'ai l'impression que ça va être plus facile de dire : ah ben ça c'est un ordre, pour la phrase impérative, ou une question, pour la phrase interrogative que la phrase déclarative". Elle insiste en citant d'autres phrases impératives, avec une emphase sur l'intonation : "Qu'est-ce que ça signifie ?" Une élève dit qu'il s'agit d'un ordre. "C'est un soulagement. J'ai l'impression que ça tilte, en tout cas, chez certains" (Laurence B2Q1 FP2).

Laurence glisse sur les phrases interrogatives, en demandant ce qui différencie les deux phrases, mais la transition n'est pas aussi simple qu'escomptée : "J'étais tellement heureuse pour l'ordre et je vois que ça ne vient pas non pour la question alors que je me dis que c'est la plus facile". Elle insiste en accentuant l'intonation de la question et dit qu'elle "rame". Un élève dit que c'est une question. Elle exprime de nouveau son soulagement (Laurence B2Q1 FP2). Pour la phrase déclarative, elle finit par donner la signification elle-même. "Maintenant qu'ils comprennent qu'il y a des phrases qui donnent des ordres, des phrases qui [...] posent des questions, à ce moment-là, je leur donne la dernière qui informe [...] pour gagner du temps [...]". Elle nous dit, tout au long de cet extrait : "J'essaie de leur donner plein de petits trucs, plein d'autres exemples. J'essaie aussi de garder la classe interactive, surtout en visant les élèves qui sont un peu à l'ouest (= distraits) à ce moment-là. Ils comprennent le sens des phrases et je vais redémarrer là-dessus" (Laurence B2Q1 FP2).

Laurence relance alors le travail de tri des bandelettes en groupes, soutenu par le travail sur les aspects sémantiques des types de phrases. Elle nous dit qu'elle est rassurée par les questions et les interventions des élèves. Elle observe le travail des élèves et repère un groupe qui a bien compris les attentes et réalisé son classement sur la base des aspects sémantiques. Elle envisage de les envoyer au tableau pour la mise en commun. "Là, franchement, ça allait beaucoup mieux. "Je me suis dit : ok, ils commencent à (comprendre), ça commence vraiment à rouler, comme... Alors, comme je voudrais, non, parce que ça ne s'est pas passé du tout

comme prévu, mais là, ça commence à rouler, ils commencent vraiment à... Un petit tilt, un petit déclic chez eux” (Laurence B2Q1 FP3). Laurence envoie le groupe d’élèves afficher son classement au tableau et “enfin, la vraie mise en commun va commencer” (Laurence B2Q1 FP3).

Elle commence par les phrases interrogatives. Les élèves lui disent que ces phrases posent des questions. Elle le note et vérifie avec eux les phrases classées dans cette catégorie. “Je remarque à quel point, en ayant démarré avec l’aspect sémantique, ils ont directement compris [...] alors que ma leçon de l’année passée, j’avais vraiment démarré par la ponctuation et je remarque à quel point c’est plus facile de commencer sur cet aspect sémantique. [...] Ils comprennent vraiment la signification, le sens, et c’est le plus important de la leçon” (Laurence B2Q1 FP4a). Quand elle aborde les aspects morphologiques des phrases interrogatives, elle nous dit : “Je vois que ça cale. Je force un peu dessus, mais je vois que ça cale. Donc, je me suis dit ok. On revient à la deuxième colonne sur les phrases impératives, on va faire autre chose” (Laurence B2Q1 FP4a). Laurence nous énonce sa stratégie : “Je vais faire vraiment ce qu’ils arrivent à voir, à analyser par rapport aux différentes phrases pour les trois colonnes. [...] Je vais avancer là-dedans et, au fur et à mesure, on va creuser” (Laurence B2Q1 FP4a).

La suite de la vérification du classement des phrases par les élèves s’avère aisée. “Ce qui me rassure vraiment beaucoup, c’est que, juste au moment où je regarde ces exemples-là avec eux, c’est qu’ils comprennent directement. [...] Ça a été super facile pour moi de changer les exemples [sur leurs avis] et de ne pas rester dessus à essayer d’expliquer l’aspect sémantique, etc., comme l’année passée” (Laurence B2Q1 FP4a). Comme elle finit la deuxième colonne, celle des phrases impératives, un élève lui fait remarquer que dans la troisième, celle des phrases déclaratives qui n’a pas encore été abordée, il y a une phrase impérative. “C’est génial, ils ont capté. Je leur explique qu’on va voir ça ensemble” (Laurence B2Q1 FP4a). Laurence est soulagée : “C’était un moment où je me sentais bien, à l’aise. J’avais envie de rebondir sur ce qu’ils disaient” (Laurence B2Q1 FP4a).

Elle cherche alors à mettre en exergue les caractéristiques syntaxiques des différents types de phrases, en faisant observer les exemples au tableau (Laurence B2Q1 FP4b). Elle est vite confrontée à un problème de temps. Elle décide donc de poser des questions de plus en plus précises et finit par dire elle-même certaines choses, mais elle nous précise qu’il s’agit principalement de mettre des mots sur des notions que les élèves touchent du doigt à travers les questions, les réponses et les exemples qu’ils donnent (Laurence B2Q1 FP5).

Cet épisode nous donne à voir une étudiante qui, dès la deuxième année, s’autorise avec succès un changement d’organisation et une mise en commun improvisée en deux parties, entrecoupées d’un travail en groupes. Nous pensons que ceci s’avère possible, car elle profite de l’expérience de sa leçon identique de l’année précédente. Elle évite soigneusement les écueils qui l’avaient mise à mal l’année précédente. Les étudiantes qui donnent pour la première fois leurs leçons font face à des difficultés et font preuve de moins de souplesse. Elles sont à la fois très attachées aux réponses prévues, mais ont peu ou mal anticipé les stratégies qui permettraient de les faire émerger. L’adaptation des déroulements est

maladroite et elles finissent encore par donner des réponses elles-mêmes, même si l'une d'elle dit en être déçue. Laurence verse aussi à la fin dans une stratégie plus explicite, mais ses dires et les vidéos laissent à penser qu'elle perçoit que les élèves sont plus avancés dans la réflexion sur la matière et dans sa compréhension.

2.9.3 Des stratégies qui se précisent au second quadrimestre de B2

Au second quadrimestre du B2, les stratégies se dessinent. Les étudiants ont mieux préparé les mises en commun, les interventions sont plus ciblées, précises et ciselées. De ce fait, les réponses des élèves divergent moins, les interventions improvisées sont moins nécessaires et celles qui le sont sont plus pertinentes. Nous rapportons ici des exemples de stratégies, plus ou moins efficaces, développées par les ESFI à ce stade de leur formation.

2.9.3.1 Céline improvise avec peu d'efficacité et finit par donner des explications

À l'entame de sa leçon, Céline n'a pas eu le temps de se préparer correctement. À l'heure précédente, elle donnait une leçon d'arts plastiques dans une autre classe dont l'horloge retarde. Quand elle arrive dans le local, elle a dix minutes de retard et n'a pas eu le temps de relire sa leçon et de préparer le matériel (Céline B2Q2 : FP4). Sa stratégie consiste à poser des questions naïves pour faire exprimer leurs idées aux élèves. Elle envisage de se baser sur celles-ci pour construire la suite de sa leçon, même si ce n'est pas tout à fait ce qui avait été prévu. Elle pense que, une fois que le premier angle aura été donné, les autres suivront facilement (Céline B2Q2 CE). Ce n'est pas exactement le cas et elle doit improviser diverses stratégies avec du matériel également improvisé, nous en avons déjà parlé dans la partie dédiée à la gestion du matériel. Les élèves définissent les angles aigus comme étant plutôt fermés et les angles obtus comme étant plutôt ouverts. Céline pense que les élèves ont une limite intuitive entre aigu et obtu et que l'expression de cette limite définira l'angle droit (Céline B2Q2 FP3). Elle finit par y arriver, mais en glissant plus vers des explications que vers une construction par les élèves. Cela ne se fait pas sans difficulté. Elle nous dit : “En leur expliquant, je n'utilisais pas les bons termes [...] On arrive petit à petit à la fin de ce que je voulais leur expliquer. Ils ont l'air d'avoir, à peu près tous, compris. Donc, d'un côté, je me sens soulagée, mais de l'autre, quand je repense à l'explication que je leur ai donnée, je me dis que c'est un peu le bazar. J'avais préparé, mais comme c'était une des premières leçons que j'avais faites, ça remonte quand même à quelques semaines. Je l'ai relue hier, mais ce matin (il y a eu le souci de changement de local et de l'horloge en retard)... J'ai besoin de relire les leçons le matin, comme ça, je suis sûre et certaine du déroulement de mes leçons et je suis au clair avec ce que je dois leur donner et leur dire, mais j'ai été un peu prise de court” (Céline B2Q2 : FP4).

2.9.3.2 RM maîtrise la matière et encourage les élèves à s'exprimer à ce sujet

RM, par exemple, sait qu'il doit être “très concentré” (RM-B2-659) pendant la mise en commun, car il va devoir “manipuler toute la matière” (RM-B2-660) et être très “rigoureux

dans la matière” (RM-B2-741). Il a besoin d’un point de la matière qu’il considère important pour l’avancée de sa leçon (RM-B2-725). Il sait que les élèves l’ont remarqué, car il l’a vu dans l’entretien de l’activité. Il donne donc des indices pour aider les élèves à l’exprimer (RM-B2-721). Quand il a des éléments de réponse qui lui semblent pertinents, il soutient et encourage les élèves à expliciter, comme pendant l’entretien de l’activité, en essayant d’avoir des explications de plus en plus précises sur les stratégies (RM-B2-313). Parallèlement, comme nous l’avons expliqué dans la partie dédiée au choix des élèves à interroger, il évite d’interroger une élève dont il subodore qu’elle a la bonne réponse. Il la garde pour plus tard, considérant qu’il est pratique de la solliciter pour mettre une structure sur les dires des autres élèves (RM-B2-589).

2.9.3.3 Claire a travaillé la structure de sa leçon et donne des indices

Claire, de son côté, améliore la structure de sa leçon en B2. Elle a prévu plusieurs activités successives qui permettent, aux termes de chacune d’elles, de réaliser plusieurs petites mises en commun, qui, mises bout à bout, doivent permettre aux élèves de découvrir la règle de l’accord du participe passé employé avec l’auxiliaire être. La première étape permet de construire un tableau de verbes conjugués avec les auxiliaires être et avoir et divers sujets. Durant l’entretien de l’activité, elle a repéré les élèves qui y étaient arrivés (Claire B2Q2 FP2a). Elle les interroge, valide leurs réponses et utilise deux nouvelles stratégies : elle propose des contre-exemples pour obtenir les réponses attendues et complète au fur et à mesure le tableau dont les espaces vides devraient aider les élèves à définir les réponses manquantes (Claire B2Q2 FP2a). Elle rejoint en cela la stratégie que Fanny utilise en B1 et au deuxième quadrimestre de la B2, comme nous l’explicitons ci-dessous.

Pour la deuxième partie, Claire a fait repérer les sujets, les auxiliaires et les participes passés, et insiste sur les liens entre les sujets et les participes passés. Sur cette base, Claire dit d’un élève : “Il me sort la règle, il me dit ce que je voulais entendre... presque” (Claire B2Q2 FP2b). Il se fait que l’élève a inversé deux termes. Il a dit : “On accorde l’auxiliaire”. Claire se réjouit : “Yes !”, puis se reprend : “Non, pas l’auxiliaire !”. L’enfant répond : “Le participe passé”. Et Claire exulte. Quand il se trompe, Claire nous dit : “Mais je vois bien, en plus, qu’il a saisi... C’est pas facile, tout ce vocabulaire... Je vois qu’il a saisi et, après, il me dit : le participe passé” (Claire B2Q2 FP2b). À la fois, Claire s’étonne que l’élève ait dit la règle alors qu’elle pensait devoir le faire, mais elle dit aussi que tout son cours est construit pour en arriver là. Elle nous parle des transformations de son activité pour animer une mise en commun. “Mais déjà, ici, je les ai plus guidés. Du coup, c’est plus facile, parce que... Peut-être qu’avant, j’aurais donné les feuilles. [...] Je pense que je les ai plus guidés dans les actions. [...] Je pense qu’ils ont eu un peu plus de tâches à réaliser. Je ne leur ai pas dit : “Ah ben voilà, bonne chance !”. Ici, j’ai vraiment dit : “vous surlignez ça, puis vous faites deux colonnes”. [...] Et puis aussi, je me suis arrangée pour que, mais ça, c’est du détail, je me suis arrangée pour que mon tableau, au tableau, soit le même que dans leurs feuilles. Sinon j’aurais deux tableaux à expliquer” (Claire B2Q2 FP3). En ce qui concerne les indices, par ailleurs, elle nous dit : “Je me rends compte que je ne peux pas attendre que ça tombe du ciel. Des fois, ça ne vient pas, et bien, je dois donner un peu plus d’indices” (Claire B2Q2 FP3). Les indices sont construits sur “ce qui est différent. Ici, par exemple, je leur dis : “Pourquoi,

là, il y a un “e” et pourquoi, là, il n’y en a pas ? Pourquoi, là, il y a un “s” et pourquoi, là, il n’y en a pas ?”. Je regarde les différences et je leur dis de les comparer” (Claire B2Q2 FP3). Nous voyons donc ici comment Claire a construit petit à petit une manière d’amener les élèves à dire ce qu’elle veut, dans l’enchaînement des tâches, tout d’abord, dans la construction des indices, en lien avec la matière, ensuite, sans être aussi explicite qu’elle a pu l’être avant.

2.9.3.4 Fanny a de nouveau préparé son tableau, mais affine sa technique et planifie au maximum les aspects matériels

Fanny, elle aussi au second quadrimestre de B2, a structuré sa mise en commun autour d’un tableau à double entrée à compléter. Nous retrouvons en quelque sorte cette stratégie que nous l’avons déjà vue utiliser en B1. Le tableau, dans sa leçon sur l’analyse du packaging de trois sortes de céréales pour le petit-déjeuner, reprend les éléments sur lesquels elle aimerait que les élèves portent leur attention. De cette manière, elle peut naviguer d’une colonne ou d’une ligne à l’autre de sorte qu’elle n’oublie aucune des composantes à analyser et que les élèves puissent s’y raccrocher constamment (Fanny B2Q2 GT). Elle aborde donc successivement les couleurs, les mascottes, les noms des produits et des marques. Fanny a deux stratégies, qu’elle mobilise dans une alternance assez rapide : (1) profiter de l’intervention d’un élève pour rebondir vers son tableau et (2) cibler un élément manquant du tableau et interroger les élèves sur celui-ci (Fanny B2Q2 FP1, 2 et 3). Durant cette mise en commun, elle doit toutefois veiller à ce que les élèves restent centrés sur la thématique, car leurs interventions peuvent être divergentes, d’autant plus qu’elle ouvre la porte à cette divergence en essayant de tisser des liens avec les leçons précédentes sur les publicités et la pyramide alimentaire (Fanny B2Q2 FP3). Ce faisant, elle ne perd pas de vue son objectif, qui est de faire prendre conscience aux élèves qu’en publicité et en packaging, rien n’est dû au hasard (Fanny B2Q2 FP4).

Tout au long de sa mise en commun, Fanny fait preuve d’une certaine souplesse en s’astreignant à suivre le cheminement de pensée des élèves à chaque fois que c’est possible. Elle nous confie qu’elle peut se permettre cette souplesse didactique, car elle ne laisse rien au hasard sur le plan organisationnel. “Sur l’aspect didactique, ce n’est pas entre mes mains. Entre mes mains, il y a le fil rouge. Mais face à moi, l’élève, je ne sais pas dans quel état il sera aujourd’hui, comment sera la classe, son niveau, est-ce qu’il est à l’aise ?, est-ce qu’il a confiance en lui ?... Donc, moi je sais que je n’ai pas de mainmise là-dessus. Je suis juste là pour l’accompagner, peu importe son profil. Après, en termes d’organisation, ça, je sais que c’est de ma responsabilité et, au mieux je suis organisée, au plus j’ai de temps à consacrer aux élèves en fonction de leur profil. Par exemple, la leçon précédente, c’était sur les masses. Maryam avait beaucoup de mal dans la compréhension. On était passés aux exercices. Moi, j’avais déjà tout organisé, en termes de balances, de paquets... Tout était prêt. On avait toute la structuration et ils étaient passés aux exercices. Maryam avait beaucoup de mal. Et bien, comme tout était sous la main, tout était organisé, j’ai pris Maryam. On s’est mises au sol, par terre, à deux, et on a fonctionné avec les balances. Et j’ai vu qu’elle associait le fait que, au plus il y avait de paquets sur la balance, au plus c’était lourd. Et donc, ce n’était pas le cas. Et moi, je voulais vraiment qu’elle visualise les mouvements. C’était une balance à deux

plateaux (Fanny mime avec les mains à plat devant son visage les plateaux de la balance qui montent et descendent en opposition). Et donc, j'ai pris le temps, avec elle. Et tout était à ma disposition, mais si j'avais été mal organisée, j'aurais dû chercher, pas trop savoir comment. Et là, j'avais tout sous la main pour répondre aux besoins de l'élève" (Fanny B2Q2 GM2). Nous voyons ici comment Fanny justifie son besoin de gestion du matériel, afin de se libérer de ces préoccupations pour être disponible aux apprentissages des élèves dans différentes situations.

2.9.3.5 Noémie et Laurence choisissent de prendre du temps avec un élève en difficulté

Ce souci de l'élève, qui émerge de plus en plus au second stage du B2, se retrouve également chez Noémie. Celle-ci, dans sa leçon sur les euros, choisit de prendre du temps avec un élève qui lui semble en difficulté. Il peine à écrire 3,65 euros dans l'abaque. Noémie s'étonne, car il lui semble que l'élève a, à sa disposition, tous les éléments qui lui permettraient de comprendre, puisque ce type de notation dans un abaque a déjà été abordé dans les leçons sur les nombres décimaux. Elle essaie alors de lui faire comprendre les liens qui existent entre les deux situations. L'élève donne finalement la bonne réponse, mais il affirme n'avoir quand même pas compris. Comme un des objectifs personnels de son stage est le soutien aux élèves et que sa superviseure de la HEP est présente dans la classe à ce moment, elle choisit de prendre le temps de soutenir cet élève (Noémie B2Q2 FP). Elle recycle une stratégie qu'elle a vu sa MDS utiliser et ajoute des colonnes à l'abaque des nombres pour rendre les liens plus évidents. L'élève finit par comprendre les liens entre euros et unités, d'une part, et centimes et centièmes, d'autre part, et ses réponses deviennent correctes. Noémie est satisfaite d'avoir aidé l'élève, mais elle se rend compte que le temps s'est largement écoulé (Noémie B2Q2 FP).

Laurence, elle aussi au second stage de la deuxième année de formation, donne une leçon sur la table de 9 en deuxième primaire. Elle avait fait en sorte, sur la base d'une histoire où une directrice d'école transporte des enfants dans une camionnette de neuf places, que les élèves réalisent 3 groupes de 9 trombones. Elle a repéré, durant l'entretien de l'activité, un élève qui lui semblait mobiliser une stratégie intéressante. Elle l'interroge pour qu'il l'explique aux autres, mais il peine à mettre en mots ce qu'il a fait. Laurence "essaie de voir avec eux quelles sont les stratégies qu'ils ont utilisées" (Laurence B2Q2 FP1). Elle s'attelle à interroger les élèves pour qu'ils explicitent leurs manières de faire. Des élèves proposent une stratégie soustractive qui étonne Laurence : "Nous, on en avait mis un (un trombone) sur chaque place (de la camionnette) et on avait fait des moins. [...] On avait mis les 9 trombones sur les 9 places. [...] Et après, on a fait 27-9, ça fait 18. Après, 18-9, ça fait 9. Et après, 9-9, ça fait 0" (Laurence B2Q1 FP1). Laurence nous confie alors : "Ah, je ne m'y attendais pas, à celle-là ! [...] Je ne comprends pas, parce qu'il n'y a pas de moins. Je leur demande d'expliquer la stratégie. Je ne m'y attendais pas. Et d'ailleurs, je jette un petit regard à ma MDS qui souriait parce que, même elle... Ils se compliquaient la vie, mais c'était juste. [...] Là, j'avoue que j'étais un petit peu prise de court. On ne va pas mentir, j'ai fui cette stratégie en disant qu'il y a un moyen plus facile" (Laurence B2Q2 FP1). De la sorte, elle ramène le débat sur ce qu'elle a prévu, c'est-à-dire la multiplication comme une suite d'additions,

qu'elle amène à noter en expliquant qu'il y a trois groupes de 9, donc qu'on a fait $9+9+9$, donc qu'il y a 3×9 (Laurence B2Q2 FP2). Peu après, après avoir proposé d'autres manipulations, dans une phase plus récapitulative, elle essaie de faire prendre conscience aux élèves qu'ils ont travaillé sur la table de 9 en mettant en exergue le nombre qui revient régulièrement. "Là, je m'exprime assez mal. Je vois qu'ils n'arrivent pas à comprendre ce que j'attends d'eux, de leurs réponses. Et donc, je rame un peu pour qu'ils me disent tout simplement qu'on vient de voir la table de 9. Je rame un peu et j'essaie de les amener à repérer le chiffre qui se répète et puis : "Ok, je suis d'accord que c'est une table de multiplication, mais laquelle ?" [...] Là, je mets un titre sur la leçon. C'est comme dans BMB. C'est au moment où on annonce le nouveau concept qu'on a réalisé avec les activités". (Laurence B2Q2 FP4). Elle transfère une étape de la méthode BMB dans un autre contexte.

En définitive, nous constatons plusieurs progressions dans la manière de gérer une mise en commun. Les stratégies sont anticipées ou routinisées : Fanny revient avec un panneau à compléter pour structurer ses interventions et celles des élèves, Claire a construit sa leçon en entonnoir pour amener les élèves à dire ce qu'elle veut qu'ils disent, Céline pose des questions naïves. Les incidents sont moins nombreux et/ou mieux gérés. Ils relèvent de surprises ponctuelles, comme chez Laurence ou d'éléments non prévisibles, comme chez Céline. Les réactions des ESFI sont plus fluides et plus efficaces. Nous découvrons chez certains de nouvelles préoccupations, ou des préoccupations plus marquées : le souci des élèves en difficulté ou de tisser des liens avec d'autres leçons chez Noémie et Fanny, le souci de la matière et de sa connaissance chez RM ou le souci de ne pas interroger les élèves dont on pense qu'ils possèdent la bonne réponse. Notons que ce souci ne s'exprime plus comme une crainte de ruiner la leçon, mais comme l'idée de postposer une intervention pour faire structurer par une élève les notions abordées. Par ailleurs, on voit apparaître chez Fanny et Claire des préoccupations opposées qui mènent à des manières de faire différentes. Claire construit sa leçon pour contraindre les propos des élèves, tandis que Fanny ouvre la parole, en gardant en toile de fond ce qu'elle a envie de faire émerger.

2.9.4 Le sens des apprentissages, la réflexion sur la matière et la dévolution de la construction du cours aux élèves en B3

2.9.4.1 Caroline mobilise la didactique et le sens des apprentissages

En B3, Caroline donne une leçon sur la décomposition additive du nombre 4. Les élèves ont reçu quatre jetons qui ont une face rouge et une face bleue. Ils ont dû les jeter dans un bol et, en les observant, repérer les décompositions possibles. Par exemple : il y a deux jetons bleus et deux jetons rouges, ou trois jetons bleus et un jeton rouge. Dans la phase de structuration, elle envoie un élève au tableau pour qu'il propose une des décompositions possibles. Elle lui fait colorier le bon nombre de jetons sur le panneau déjà affiché et négocie le délicat passage de la représentation à l'expression mathématique. "Là, on est au cœur de la leçon. Ça veut dire que, jusqu'à présent, les élèves étaient en contexte, avec des jetons, et là, on va décontextualiser l'apprentissage pour passer à la maison du 4. $1+3$, ça fait 4. On utilise des nombres. Pour moi, ça se passe naturellement, simplement parce que, quand je l'ai dit à Eduardo, j'ai introduit le $+$. Je lui ai dit : "4, c'est combien $+$ combien ?" Donc, là, c'est

plus une représentation visuelle qu'il se fait, il se dit : 4, c'est $1+3$. Les 3, il ne les recompte pas. Il dit " $1+3$ " directement. [...] J'ai volontairement indiqué le + pour qu'il arrive à m'écrire des nombres". À la fin, elle récapitule et demande : "Pourquoi j'ai un étage avec 3 et 1 dans la maison du 4 ?" "Un élève répond : "Parce qu'il y a $3 + 1$, ça fait 4". Elle répète : "parce que $3 + 1$, ça fait 4" (Caroline B3Q1 FP1). Elle répète cette stratégie pour les différents étages, en interrogeant divers élèves, "parce que ça me permet de vérifier s'ils ont compris ce qu'on a fait. Comme je n'ai pas pu faire passer tout le monde au tableau, je voulais vérifier la compréhension de certains élèves." Elle veille à travailler les deux sens de calcul : $4=2+2$ et $2+2=4$ (Caroline B3Q1 FP2). "Je jongle avec les deux sens de calcul pour qu'ils comprennent l'intérêt de cette maison. Parce que, finalement, construire cette maison du 4, et décomposer 4, c'est pour qu'ils soient capables de faire des petites additions rapides, qu'ils aient des images mentales de 4" (Caroline B3Q1 FP1). Par rapport à Fanny en B1, qui avait le même style de leçon sur le nombre 10, nous voyons apparaître dans ses propos la question du sens de l'apprentissage et une maîtrise plus fine de ce type d'activité à travers ce qu'elle veut que les élèves maîtrisent. Les cours de préparation aux apprentissages numériques de base, en vue du stage en première primaire, y sont probablement pour quelque chose.

2.9.4.2 La dévolution de la construction du cours aux élèves

Une avancée majeure dans les phases de mise en commun, au cours du second quadrimestre de la dernière année de formation, est la prise en compte des propositions des élèves dans la construction des structurations. Elle est attestée chez plusieurs étudiants.

2.9.4.2.1 Olivia : "C'est eux qui créent ma leçon"

Lors de son stage en première année au premier quadrimestre, Olivia doit régulièrement faire des rappels à l'ordre dans une classe assez dissipée. Elle tente de juguler les débordements en prévoyant diverses formes de travail supplémentaire pour occuper ceux qui auraient fini leur travail avant les autres, multiplie les remarques orales individuelles pour réprimander ou féliciter, développe une stratégie (sur laquelle nous reviendrons en détail) pour gérer à la fois l'élève au tableau et ceux de la classe et utilise le passage au tableau comme récompense pour les élèves dont le comportement est exemplaire ou pour ceux dont elle juge qu'ils réalisent un effort de comportement. Les stratégies développées pour faire émerger les réponses attendues dans sa leçon sur le tableau à double entrée sont précises et contraignantes.

Elle ne laisse rien au hasard. Quelques semaines plus tard, nous la retrouvons en stage en sixième primaire. Elle semble détendue, souriante et conviviale (Olivia B3Q2 DC). Elle trouve un juste équilibre entre humour, complicité et proximité d'un côté, tout en gardant une distance nécessaire à son statut de stagiaire (Olivia B3Q2 DC). Elle propose une activité de lecture sur l'inférence. Les élèves sont des détectives qui doivent retrouver le coupable d'un crime. Elle avait anticipé que l'activité allait plaire aux élèves, et c'est le cas (Olivia B3Q1 FP1). Elle a repéré, pendant l'entretien de l'activité, que les élèves ont compris qui était le coupable et a pu un peu évaluer leurs stratégies qui sont efficaces. Elle décide de sauter les phases de résumé et d'explications qui ne sont plus nécessaires (Olivia B3Q1 FP1). Elle choisit de s'adapter aux élèves. "En fait, ils créent eux-mêmes ma leçon. C'est ça mon truc.

C'est en fonction de ce qu'ils m'apportent que je peux rebondir et faire que la leçon soit enrichissante. Moi, j'ai une base, j'ai un canevas, comme on l'apprend, mais le reste, c'est eux qui la créent. Quand on dit (à la HEP) : "Fais ta consigne dans ton canevas et note la réponse attendue". Et bien, c'est pas du tout réaliste. Je ne peux pas... Oui, j'ai ma réponse à moi, ce que j'attends. Si moi, je dis 2+2, ma réponse attendue sera d'office 4. Mais ici, dans ce contexte, je ne peux pas savoir ce que l'un pense. Par exemple, je n'avais pas spécialement pensé qu'Adia me dise : "Mais non, il ne peut pas être le coupable, parce qu'il est sourd et que la bouteille, il ne l'aurait pas entendue". Moi, dans mon analyse, je n'y avais même pas pensé [...], mais c'est vrai. Et puis, hop, un autre rebondit et rebondit. Et donc, c'est eux qui enrichissent ma leçon" (Olivia B3Q1 FP2). Par ailleurs, Olivia insiste aussi sur le fait qu'elle fait des liens entre les leçons. Ici, elle réalise ce lien sur la notion de déduction qui avait été abordée incidemment dans une leçon antérieure sur le passé simple (Olivia B3Q1 FP3).

2.9.4.2.2 Fanny : "Comment rebondir sur ce qu'ils nous donnent ?"

Au second quadrimestre de la troisième année également, Fanny organise une leçon sur la phrase interrogative. Elle a profité d'un projet de correspondance de sa classe avec une classe d'un autre établissement à pédagogie Freinet dans lequel se trouve une autre stagiaire de la HE. Elle a repéré la veille, dans les lettres des élèves, les questions posées par ceux-ci à leurs correspondants et les note au tableau en les regroupant par formulations. "Pendant que je suis occupée à écrire cette deuxième phrase, je crois que c'est Estelle, ou je ne sais plus qui, [...] remarque que les deux phrases commencent par les mêmes choses. Donc, là, je me dis : "Ok, c'est déjà bien parti. Pour la suite, c'est bon signe" (Fanny B3Q2 FP1). Elle choisit de faire "semblant de rien". Elle articule un "Ah" et "laisse le doute planer pour la suite". "Je sais que je vais revenir dessus, mais, dans ma tête, je me dis que c'est bon et qu'ils ont déjà remarqué ça" (Fanny B3Q2 FP1). Fanny propose alors à d'autres élèves de rapporter des questions non retenues de leur production et, alors qu'un élève le fait, elle lui demande où elle va l'écrire au tableau "en sachant que je n'avais pas donné de réponse, à Estelle, qui avait fait la remarque, en disant que les deux premières phrases commencent par "est-ce que". Donc ça me permet de prendre la question d'Elliot et de les interroger pour voir s'ils ont bien (compris)" (Fanny B3Q2 FP1).

Quand une autre élève propose une autre question, Fanny nous dit : "Je me rends compte que je suis passée sur une question que je n'avais pas capturée la veille, mais qui est intéressante pour la suite, vu qu'elle commence par un mot interrogatif différent de ceux déjà présents au tableau" (Fanny B3Q2 FP1). Elle n'avait pas prévu de l'écrire, mais le fait tout de même "puisque le mot interrogatif qu'elle a utilisé pour commencer sa phrase interrogative n'est pas encore présent au tableau et que c'est mon objectif pour la suite" (Fanny B3Q2 FP1). Fanny est à la fois présente à ce qui s'est passé avant pour réguler la planification dans le moment et au futur, car elle anticipe la situation.

À ce moment, Fanny s'installe avec les élèves sur les petits bancs disposés en demi-cercle devant le tableau. Elle nous dit : "J'ai fait ce que j'avais à faire au tableau. Et là, va vraiment commencer une séance où on va se regrouper. On travaille ensemble, c'est eux qui m'apportent les informations nécessaires" (Fanny B3Q2 FP1). Elles demandent aux élèves

ce que ces phrases qui posent des questions ont de particulier par rapport aux phrases qu'ils ont l'habitude d'écrire. Chloé dit qu'il y a des points d'interrogation. "Au lieu d'entourer moi-même les points d'interrogation, je demande à Chloé d'aller les entourer parce que ça la fait se déplacer, parce qu'elle a besoin de bouger et que, en plus de ça, et ça fonctionne, elle va en oublier quelques-uns. Les autres élèves sont attentifs et vont lui dire : "Ah, tu as oublié celui-ci, tu as oublié celui-ci". Donc, ça me permet d'obtenir aussi l'attention du reste du groupe" (B3Q2 FP2a).

Quand une élève pose une question, elle nous confie : "Ça, c'est aussi quelque chose que j'ai appris dans ce stage-ci, c'est que je ne vais pas être la première à répondre à la question. Donc, souvent, je vais reformuler la question, ou simplement la dire à nouveau et simplement essayer que la réponse vienne d'un camarade. [...] Elle pose la question, elle ne la pose pas à moi en particulier, elle s'adresse au groupe et, moi, je vais relever la question, la redire à voix haute ou la reformuler, et c'est un autre élève du groupe qui va répondre à cette question. Dans les stages précédents, on posait une question, et je devais demander aux autres camarades de l'aider. Là (dans sa classe en enseignement Freinet), c'est naturel" (B3Q2 FP2a).

Fanny fait une petite synthèse sur le fait que les questions commencent par une majuscule et finissent par un point, pour souligner que ce sont des phrases et amener la dénomination "phrases interrogatives". "Mon objectif ici est de voir le terme "phrase interrogative", mais directement, je vais essayer de stimuler des connexions dans la mémoire parce qu'ils ne vont pas l'entendre souvent. On va souvent leur demander de faire des questions, en tout cas en première et deuxième primaires" (B3Q2 FP2b). Fanny essaie de faire des liens et une élève propose le mot "point d'interrogation" qu'elle a déjà entendu.

Fanny nous explique également pourquoi elle a structuré le tableau en deux blocs. Son objectif est de travailler sur les mots interrogatifs. Elle distingue les phrases qui commencent par "est-ce que" et celles qui commencent par ce qu'elle appelle "les petits mots interrogatifs", car elle a pour objectif de travailler sur ces mots interrogatifs (B3Q2 FP2b).

Pour clôturer cette phase de mise en commun, elle réunit les élèves autour d'un panneau disposé sur le sol et leur demande de proposer des mots interrogatifs. Comme les élèves, en premier lieu, proposent le "est-ce que", elle se dit : "Ok, ça ne m'intéresse pas qu'ils l'enlèvent complètement. C'est un mot important, puisque c'est une manière intéressante pour poser une question et donc, je me dis que je vais l'écrire, mais que je vais leur expliquer que "est-ce que" peut aider à poser une question, mais qu'il y a aussi une autre manière pour écrire des phrases interrogatives, c'est commencer avec des petits mots" (B3Q2 FP3). Les élèves commencent par citer les mots de la liste et, ensuite, Fanny leur propose de citer des mots supplémentaires. Quand les élèves arrêtent d'en proposer, elle leur demande s'ils en voient d'autres. En même temps, elle se demande si elle en voit d'autres elle-même. "Ça, par exemple, ce sont des petites choses qui ne sont pas prévues. C'est sur le moment-même et donc, là, je dois me dire : "Ok, un petit recul. Comment je vais leur amener ça ?" [...] Comme on doit rebondir sur ce qu'ils nous donnent, il faut pouvoir maîtriser la matière pour être à

l'aise et pas dire de bêtises. [...] Si je ne sais pas, je dis que je ne sais pas, qu'il faut qu'on cherche, que je ne suis pas certaine, qu'on va vérifier"(B3Q2 FP3).

Nous voyons dans cet épisode comment, lors de son dernier stage, Fanny, sur la base de productions écrites des élèves, sélectionne et propose des exemples qui lui semblent pertinents pour donner du sens à sa leçon. Elle structure ces phrases au tableau dans une présentation adaptée pour stimuler la recherche des élèves et, sur la base de leurs apports, elle rebondit, improvise et s'adapte. Elle s'appuie pour ce faire sur sa connaissance de la matière et l'objectif qu'elle s'est fixé et qu'elle garde en tête pendant toute la leçon. Loin d'une conception rigide de la matière et des stratégies de mise en commun, elle ne cherche pas à faire dire aux élèves ce qu'elle voudrait qu'ils disent, mais à construire des savoirs avec eux.

2.9.4.2.3 Claire : "Je jouais aux devinettes"

À ce sujet, Claire, à la fin de son dernier stage, a revu les vidéos de son activité du second quadrimestre du B2. Elle y donnait une leçon sur l'accord du participe passé et était fière d'avoir amené les élèves à formuler la règle d'accord. Elle disait qu'elle était satisfaite d'avoir construit la leçon comme elle l'avait fait. Au terme de son dernier stage, une année plus tard, elle nous dit : "J'ai regardé les vidéos de mon stage B2Q2, je me suis détestée. Je me suis détestée, parce que je jouais aux devinettes. Je disais : "Oui, mais c'est quoi ?". "Mais c'est quoi", ça ne veut rien dire. [...] Ils me donnaient des réponses, je ne disais même pas oui ou non, je disais "mmh, mmh". Il y a plein de trucs comme ça, je me suis détestée" (Claire B3Q2 Bilan). D'une année à l'autre, nous voyons comment, à travers un épisode non documenté de visionnage de sa propre activité, Claire, qui au premier stage de sa première année, peinait "à faire dire aux élèves ce qu'elle voulait qu'ils disent", "s'est détestée" et se trouve trop dirigiste dans une mise en commun, de B2, dont elle était pourtant contente lors de sa réalisation.

De la première à la troisième année, nous voyons donc les ESFI développer des stratégies de plus en plus précises en termes de préparation, de supports, de manière d'interroger les élèves, d'indices à glisser, de maîtrise de la matière ou d'objectifs pour passer d'un désir de faire dire aux élèves des mots ou des phrases précises, prévues à l'avance, à un accueil des propositions des élèves sur lesquelles rebondir, pour construire avec eux une synthèse ou une correction collective. Cette synthèse ou cette correction reste proche de ce qui avait été prévu, mais s'adapte aux contingences de la situation dans une gestion plus fluide des imprévus et des incidents organisationnels.

2.10 Élaborer/garder des traces

"Élaborer/garder des traces" est le processus par lequel l'ESFI organise la constitution de traces de l'activité vécue par les élèves (Blondeau et al., 2020). La constitution de ces traces se fait généralement sur deux supports : (1) un support commun vertical (tableau noir avec craies, tableau blanc avec marqueurs effaçables, tableau blanc interactif (TBI) ou panneaux de papiers affichés au tableau avec marqueurs indélébiles) et/ou (2) une feuille pour chaque élève sous forme de synthèse.

CW, en B1(568) et Fanny, en B2 (ET), soulignent que l'élaboration de traces, en vue de conserver ce qui a été fait et dit lors d'une activité, est une étape assez stressante pour plusieurs raisons que nous nous proposons de développer ci-dessous. Laurence, en B1, nous dit : "J'ai vraiment du mal avec la structuration du tableau. C'est quelque chose qui... j'ai l'impression que c'est acquis, finalement, mais non, pas du tout. Et je m'en rends compte maintenant, ici (dans l'autoconfrontation), parce que je ne voulais pas penser à autre chose à ce moment-là" (Laurence B1Q1 ET). En effet, prise dans "sa bulle" (Laurence B1Q1 FP3), Laurence se concentre sur l'immédiateté de la situation difficile qu'elle vit et s'empêche de prendre du recul.

Dans ce point, nous avons choisi une structure organisée autour des zones à risques pointées par les stagiaires. Il s'agit pour eux de déterminer (1) ce qui va être écrit, en lien avec divers facteurs comme les propositions des élèves, les concepts relatifs à la matière et ceux qui dépassent la matière ciblée, (2) où les éléments sélectionnés vont être écrits, dans quel espace du tableau, (3) l'endroit où se tenir pendant l'écriture au tableau et (4) il s'agit de déterminer la forme de ce qui va être écrit. Cette quatrième étape soulève plusieurs préoccupations : (4a) formulation, (4b) calligraphie, (4c) orthographe, (4d) prise en compte des habitudes de la classe et (4e) fatigue de la main. Nous relevons les préoccupations relatives à (5) la gestion des élèves durant l'écriture au tableau. Ensuite, nous abordons (6) la manière dont l'utilisation d'un TBI peut impacter l'activité du stagiaire durant le processus de constitution de traces. Finalement, nous exposons (7) les préoccupations relatives au moment de recopiage par les élèves du contenu du tableau.

2.10.1 Élaborer le contenu de la trace

En ce qui concerne le fond de la trace, la première difficulté pointée par les ESFI est qu'il faut faire parler les élèves. Nous en avons déjà abondamment exposé ci-dessus les difficultés et les pistes de solutions développées par nos stagiaires. Nous insistons simplement ici en sus sur le fait que cette activité se déroule simultanément à celle qui consiste à élaborer et garder des traces. Nous verrons plus loin comment cette activité d'élaboration de traces peut devenir petit à petit un constituant de cette démarche de structuration des savoirs en servant de support visuel et/ou de déroulement.

Fanny nous confie que ce moment est générateur d'anxiété (Fanny B2 ET2). Elle est en cela rejointe par d'autres étudiants qui soulèvent plusieurs raisons à cet état de fait. D'abord, il faut composer avec les propositions des élèves, qui peuvent s'avérer inattendues. À ce sujet, CG nous confie : "J'essaie de faire avec ce que les enfants me disent" (CG-B1-687). Ensuite, il faut tenir compte des éléments relevés comme fondamentaux dans la préparation (Fanny B2Q2 ET). Et CG d'ajouter : "J'essaie de me rappeler exactement la liste de ces éléments que j'aimerais bien retrouver, les éléments principaux" (CG-B1-686), "parce que j'avais fait une liste" (CG-B1-690). Finalement, il s'agit également de faire des liens rapides avec la matière qu'il va falloir manipuler (RM-B2-660) de manière "rigoureuse" (RM-B2-741), parfois même au-delà de la leçon ciblée. Ainsi, Olivia, en stage en sixième primaire, nous dit : "La matière, elle doit être connue par l'enseignant, pour pouvoir rebondir, parce que des

sixièmes, ça va toujours au-delà de la matière, clairement. On ne peut jamais savoir quelle question va nous tomber dessus” (Olivia B3Q2 FP2).

Fanny, en B1 et en B3, utilise une affiche, réalisée à l’avance, avec des espaces à compléter, pour structurer le contenu de sa mise en commun. De cette manière, elle s’assure de ne rien oublier au niveau du contenu et cela l’aide à structurer son déroulement (Fanny B1Q1 FP, B2Q2 ET). Claire, au premier quadrimestre de la deuxième année, utilise la même technique, mais en mettant à profit les moyens technologiques dont elle dispose. Elle projette une synthèse lacunaire sur le TBI et la complète avec les élèves (Claire B2Q1 ET). Céline, en B2, pallie ce problème en inscrivant, pendant la récréation qui précède sa leçon sur les fractions, les concepts qu’elle a jugés importants durant la préparation et qu’elle veut voir abordés (Céline B2Q1 ET). Laurence, en B2, elle aussi, propose, pour sa leçon sur la table de 9, une structuration très guidée, sous forme d’un bricolage à réaliser pas à pas avec elle. Elle réalise les différentes étapes à son bureau et projette sa réalisation sur le TBI à l’aide d’une caméra. Après une mise en commun où elle a laissé les élèves s’exprimer, comme nous l’avons vu plus haut, elle propose une trace très organisée sur le fond, la forme et les modalités de réalisation (Laurence B2Q2 ET).

CG, en B1, et Noémie, en B2, se posent des questions sur ce qu’il convient d’écrire dans les réponses données par les élèves. Ainsi, CG se demande s’il faut noter tout de suite une réponse correcte ou la faire valider d’abord par l’ensemble des élèves. Elle parle des indices pour la rédaction des devinettes. “Je pose la question de savoir si ce sont d’abord les plus difficiles, les exemples les plus difficiles qu’il faut donner, ou d’abord les plus faciles. Il y a un enfant qui me dit directement : “C’est les plus difficiles”. Et je suis tentée de l’écrire directement, mais je me dis : “Ah, j’ai une bonne réponse”. Et j’ai envie d’aller l’écrire directement, mais après, je reviens et je demande si tout le monde est d’accord” (CG-B1-734). Noémie, quant à elle, se demande s’il faut écrire au tableau des réponses erronées, données par un élève, quand les autres sont en train de corriger leur feuille. Ils risquent de compléter de manière fausse leur synthèse, d’être induit en erreur et/ou de devoir corriger par après. Noémie opte pour un moyen terme. Elle écrit la réponse dans une autre couleur au tableau et signale de ne pas encore la noter. Ce faisant, cependant, elle révèle déjà le statut particulier de cette réponse (Noémie B2Q2 ET).

En B3, Fanny inclut l’idée de la co-construction de la leçon, que nous avons déjà abordée dans la partie dédiée à faire parler les élèves, jusque dans la rédaction de la trace de structuration. “Les structurations, on les écrit avec eux, on fait les panneaux. Je sais à quoi doit ressembler ma structuration. Et donc, je conduis toute l’activité et la prépa dans ce sens-là. Et en fait, je vais venir remplir avec les idées des enfants. Et puis, à partir de là, moi, je refais une structuration sur feuille qu’ils vont intégrer dans leur farde” (Fanny B3Q2 ET1). De la sorte, elle contourne également le potentiel problème de la copie des élèves que nous abordons ci-dessous. Elle envisage même une synthèse évolutive, qui sera complétée ultérieurement dans l’année au gré des rencontres avec de nouveaux types de questions et/ou de nouveaux mots interrogatifs. “Mon objectif n’est pas d’avoir tous les mots interrogatifs. C’est d’en avoir en plus. S’il y en a d’autres qui arrivent au fur et à mesure des semaines, là,

ce sera mon rôle de (faire remarquer que c'est un mot interrogatif). Et on va l'ajouter" (Fanny B3Q2 FP3).

Nous découvrons ici comment les étudiants se montrent créatifs et évolutifs pour concilier théorie générale, éléments ciblés de la théorie, et apports des élèves pour construire le fond de leur mise en commun. Certains utilisent les traces à la fois comme support à la réflexion des élèves et comme soutien personnel au pilotage de la leçon, d'autres insistent sur la maîtrise de la matière qui permet de rebondir sur les propositions inattendues des élèves. L'exemple de Fanny, et ce que nous avons mis en évidence dans la section dédiée à l'analyse de la manière de faire parler les élèves, nous permet de penser qu'une certaine lâcher-prise peut apparaître en fin de formation pour gérer plus harmonieusement cette étape.

2.10.2 Organiser le tableau

L'organisation des espaces au tableau est la deuxième préoccupation soulevée par les ESFI. Ainsi, en B1, CG, au moment de commencer à colliger les caractéristiques des devinettes dont elle a proposé aux élèves d'analyser la forme, se rend compte que les devinettes en elles-mêmes prennent trop de place au tableau. Il ne lui en reste que très peu pour écrire les caractéristiques proposées par les élèves. "(Au moment où j'écris), je me rends compte que je n'ai pas beaucoup de place en fait. [...] Je m'étais dit : "Oui, je mettrai ça là", mais je n'avais pas assez de place. Avant que les enfants n'entrent en classe, j'avais écrit les devinettes là, parce que je m'étais rendu compte que ça allait être trop petit ici pour pouvoir les mettre en évidence" (CG-B1-674). Elle désigne des espaces au tableau en expliquant ces changements par rapport à sa planification. Il y a deux corollaires à cette situation. Le premier est que CG se retrouve dans l'obligation de produire des phrases courtes pour avoir la place de les écrire : "J'essaie de faire des phrases super courtes" (CG-B1-683). Le second est qu'elle élabore dans l'instant une stratégie alternative, elle enrichit son répertoire de stratégies, sans possibilité ici de tester cette nouveauté : "J'ai fait un peu n'importe quoi. À ce moment-là, en fait, je me suis dit que j'aurais peut-être dû écrire ça sur des feuilles. [...] Si j'avais mis des feuilles, ce serait plus facile. J'aurais pu déplacer (les feuilles) sur le côté par après et j'aurais eu de la place" (CG-B1-701).

Laurence, en B1 également, a laissé les élèves organiser les bandelettes au tableau dans sa leçon sur les types de phrases. Elle se rend compte que les élèves n'ont pas organisé les types de phrases dans l'ordre qu'elle escomptait et cela la désarçonne un peu (Laurence B1Q1 OM). Un peu plus tard, elle hésite et tâtonne en cherchant les endroits appropriés pour écrire les caractéristiques des types de phrase. Comme la leçon doit avancer, elle prend des décisions et inscrit les éléments à divers endroits, mais n'en est "pas satisfaite" (Laurence B1Q1 ET). En B2, dans la même leçon donnée un an plus tard, elle prend l'initiative de placer une bandelette dans chaque colonne pour induire le tri attendu (Laurence B2Q1 ET).

Nous repérons deux autres stratégies pour structurer le tableau dont nous avons déjà parlé plus haut comme aide à l'étayage de la matière. Céline prépare le tableau pendant la récréation en notant les éléments importants pour sa mise en commun dans un espace qu'elle sait ne pas devoir effacer (Céline B2Q1 ET). Fanny, par deux fois, et Claire utilisent des affiches lacunaires (Fanny B1Q1 FP, B2Q2 ET; Claire B2Q1 ET), idée également proposée

par CG quand elle est en difficulté avec l'organisation des espaces tabulaires (CG-B1-701). Une autre stratégie utilisée par Fanny et Claire, au second quadrimestre de B2, est de structurer le tableau de manière identique à la feuille des élèves (Fanny B2Q2 ET; Claire B2Q2 FP3). De cette manière, elles s'assurent d'avoir des guides à l'organisation du tableau et de permettre aux élèves de suivre plus facilement. "Et puis aussi, je me suis arrangée pour que, mais ça, c'est du détail, je me suis arrangée pour que mon tableau, au tableau, soit le même que dans leurs feuilles. Sinon j'aurais deux tableaux à expliquer" (Claire B2Q2 FP3).

En B3, Fanny divise son tableau en deux parties, l'une au-dessus de l'autre, pour noter les deux types de questions qu'elle a repérés dans les lettres des élèves adressées à leurs correspondants d'une autre classe. Elle note les premières phrases, mais l'une d'elle est trop longue et elle doit revenir à la ligne pour noter le dernier mot de la phrase, "cloches", et le point d'interrogation. Ceci lui posera problème quand les élèves, repérant les mots interrogatifs comme les premiers de chaque phrase, vont confondre phrase et ligne et citer "cloche" comme mot interrogatif. Un enfant lui fait la remarque : "T'aurais pu faire le tableau plus grand". Elle lui répond : "Tu as raison, j'y penserai pour la prochaine fois". Puis, elle nous dit, lors de l'entretien d'autoconfrontation : "J'aurais pu effacer le tableau sur le côté et écrire à la suite, mais ça leur permet aussi de voir que ce n'est pas grave. Dans leurs lettres, c'est pareil. Quand il n'y a pas assez de place pour tous les mots de la phrase, ils écrivent à la ligne" (Fanny B3Q2 ET1). Elle transforme ainsi un problème d'organisation tabulaire en occasion d'apprentissage. Ici encore, nous voyons Fanny faire preuve d'une certaine souplesse et adapter son activité à un incident organisationnel relatif à la gestion des espaces tabulaires.

2.10.3 Se positionner devant le tableau

La troisième préoccupation relevée par une seule étudiante, cette fois, est le positionnement par rapport au tableau lors de l'écriture. En B3, au premier quadrimestre, Fanny nous explique : "Pendant tout ce temps-là, je me rends compte que la table là-bas (Fanny nous désigne à l'écran la table la plus rapprochée du tableau, juste à sa gauche quand elle tourne le dos au tableau) [...], ils chipotent avec leurs feuilles. Ici, là (à droite, de l'autre côté de la table où les élèves chipotent), j'ai l'attention de tout le monde, mais de l'autre côté (à gauche), je ne l'ai pas. Et c'est mon plus gros problème en classe, car, en fait, comme je suis gauchère, je me mets toujours du même côté du tableau et j'en ai qui sont dos à moi, et je ne les vois pas. Ici, par exemple, en donnant l'explication du dessin (dos à la classe et manipulant une affiche au tableau), je me mets d'un côté du tableau, et je me rends compte que, derrière moi, ils ne voient pas et je me recule totalement. Parce que là, on voit sur la vidéo, juste avant, qu'ils cherchent à voir le tableau et elle (une élève qu'elle désigne) n'y arrive pas. Et moi, en tête, je sais ça et je me recule. Et, bizarrement, les élèves qui sont assis là, et j'ai déjà changé les places, sont plus dissipés, parce que c'est pas mon côté naturel. [...] Je fais tout le temps un barrage entre eux et le tableau" (Fanny B3Q1 ET).

Elle sort alors de l'autoconfrontation et se lance dans une réflexion : "C'est compliqué parce que... il faut vraiment que j'arrive à ... Il faudrait que je coupe et que je ne donne pas différentes informations en même temps. Par exemple, j'écris au tableau, ou je fais une forme

au tableau, et, en même temps, je parle. Et ça, c'est deux informations qui arrivent en même temps et je crois que chez eux, ça tilte pas. Parce que, là, je fais ma forme, et, en même temps, je parle, mais ils ne voient pas. [...] Là, j'ai vraiment mon corps qui... Bref !" (Fanny B3Q1 ET). Le "bref" marque la fin de cette parenthèse réflexive. Bien que sortant du cadre strict de l'autoconfrontation pour entrer plus dans une analyse non située de l'activité, nous avons choisi de proposer ces verbatims, car ils trahissent les préoccupations de Fanny relatives à son positionnement spatial quand elle écrit au tableau. Dans l'activité documentée, en tout cas, la question n'a pas pu être tranchée par elle.

2.10.4 Rédiger le texte de la trace

La forme de ce qui est écrit dans les traces est la quatrième préoccupation que nous relevons. Elle est décomposée en plusieurs paramètres : (1) formulation, (2) calligraphie, (3) orthographe, (4) prise en compte des habitudes de la classe et (5) fatigue de la main.

2.10.4.1 Formulation

La formulation, ou mise en mots, est une difficulté exprimée par les étudiants. Pour CW, "je sais qu'après, ça va être la déchéance, au niveau de l'orthographe, déjà, et au niveau des phrases" (CW-B1-549). CG nous dit : "On va essayer de mettre des mots là-dessus" (CG-B1-657), mais, comme expliqué plus haut, elle est contrainte par le manque d'espace au tableau, ce qui la pousse à composer des phrases courtes (CG-B1-683), phrases qu'elle doit, en sus, improviser. Cette préoccupation de chercher les bons mots est aussi rapportée par Laurence, en B2, qui, travaillant sur les types de phrases en trois colonnes, doit choisir ses mots pour que ce soit uniforme entre les trois catégories. En B1, au premier stage, Laurence a beaucoup tâtonné aussi pour établir cette uniformité, sans jamais y arriver tout à fait. Tantôt, elle met un tiret, tantôt non. Parfois, elle le met, puis l'efface (Laurence B1Q1 ET). Dans les phrases impératives, elle met le point d'exclamation entre parenthèses et confie n'en être "pas satisfaite" (Laurence B1Q1 ET). Elle nous dit : "Je le fais moi, dans mes synthèses, pas pour les élèves" (Laurence B1Q1 ET). Dans la colonne suivante, elle inscrit le point d'interrogation sans parenthèse "parce que, là, comme je me suis dit avant, les parenthèses, c'est quelque chose que, moi, je mets, pas pour les enfants" (Laurence B1Q1 ET). Elle peine à trouver une manière d'écrire qui lui convienne, qui soit homogène d'une colonne à l'autre et qu'elle estime adéquate pour les élèves. Laurence considère que la gestion du tableau est aisée et a donc négligé la préparation de cette phase (Laurence B1Q1 ET). CG, quant à elle, nous confie pareillement : "Ça me stresse [...] parce que je n'avais pas prévu de... enfin, je ne l'avais pas écrit dans ma..., je n'avais pas fait de correctif" (CW-B1-569).

Écrire au tableau prend du temps, et les étudiants cherchent des moyens de raccourcir ce temps. Par exemple, Frédéric, au premier quadrimestre de la deuxième année de formation, développe aussi d'autres stratégies que les mots in extenso : il utilise des symboles, il organise les écrits en cartes conceptuelles, il fait dessiner certains éléments par un enfant et commence à utiliser (tardivement, dit-il) des abréviations (Frédéric B2Q1 ET). Fanny, de son côté, en B3, dans sa leçon sur les phrases interrogatives, note une phrase de manière très abrégée : "Quand est-ce que... ?". Elle nous explique : "Là, ça fait un petit temps qu'ils sont juste à

l'écoute et j'aimerais passer à la suite. Donc, je décide d'accélérer parce que, de toute façon, la suite de la phrase n'est pas utile pour l'activité qui va suivre. Moi, c'est vraiment les mots interrogatifs" (Fanny B3Q2 ET1).

2.10.4.2 Calligraphie

La calligraphie au tableau est également une source de préoccupation. "Je m'applique aussi beaucoup sur mon écriture. [...] J'ai mis du temps à écrire, [...] mais j'essaie de m'appliquer pour que ce soit bien lisible de loin et pour tous les enfants, et qu'il n'y ait pas de faute, et que ce soit bien rond" (RM-B1-167). L'activité d'écriture au tableau des étudiants est émaillée d'incidents à gérer. CW, en B1 nous dit : "On me voit souvent effacer plusieurs lettres, recommencer et aussi, parfois, les élèves n'arrivent pas à lire mon écriture et donc, c'est un stress supplémentaire" (CW-B1-570), ou "tout au début, quand les élèves n'arrivaient pas à lire, j'étais un peu gênée parce que je me rendais compte qu'effectivement, mon écriture laissait à désirer. Et là, j'essayais vraiment de faire attention" (CW-B1-575). Laurence, en B1 également, a séparé son tableau en trois colonnes assez étroites. Elle n'a pas la place pour écrire "Point d'exclamation", et dépasse dans la colonne d'à côté. Pour y écrire "Point d'interrogation", elle n'a pas la place non plus, mais, comme elle arrive au bord du tableau, elle ne peut plus dépasser la limite de la colonne. Elle écrit la fin du mot courbée vers le bas. Elle se demande : "Je vais laisser comme ça ? J'étais un peu désarçonnée à ce moment-là. Je me posais la question : "Est-ce que j'efface ? Je réécris en plus petit ?". Et en même temps, je me dis que je n'ai pas le temps" (Laurence B1Q1 ET). Elle continue en laissant le mot écrit de la sorte. Un peu plus tard, elle nous dit : "Là, je ne fais plus l'erreur. Je vois bien que l'espace est bien trop court. J'écris un peu plus bas et j'annonce aux enfants : "Voilà, j'écris "question" juste en bas". Pour qu'ils ne soient pas désarçonnés" (Laurence B1Q1 ET). D'une certaine manière, elle corrige la situation en scindant ce qu'elle écrit et revient à la ligne, mais la solution n'est pas optimale puisqu'elle pense nécessaire de donner des explications aux élèves. Sur la formation des lettres proprement dite, Laurence explique, lorsqu'elle trace un "P" en imprimée majuscule plutôt qu'en cursive majuscule : "J'ai recommencé le "P", parce que c'est un "P" que j'écris pour moi-même. Je fais attention aussi à la calligraphie" (Laurence B1Q1 ET).

La problématique de la calligraphie est révélée à Frédéric, en B2, quand un enfant fait une remarque au sujet d'un mot qu'il peine à lire. Frédéric lui explique que, malgré l'une ou l'autre lettre mal formée, le mot est compréhensible avec le contexte et qu'il pourrait faire un effort. En même temps, cependant, il se rend compte que sa réponse est infondée et qu'il lui incombe d'écrire correctement (Frédéric B2Q1 ET). Fanny aussi, en B3, est reprise par les élèves sur son écriture au tableau, lorsqu'elle écrit le titre de sa leçon : la phrase interrogative. Elle nous dit, en voyant la vidéo : "Je ris, parce que je me rappelle que Scott va me faire une remarque sur mon "a" (de "La"), qui ressemble à un "o". Et, précédemment, en écrivant sur le tableau, j'ai dit : "Je m'améliore, mais ce n'est pas encore ça". Ici, les élèves sont très... très à cheval sur ma graphie, et, au moindre petit faux pas, je le sais. Donc, ça me permet de m'améliorer, c'est pas grave, mais ça me fait rire d'avance. Ils sont pointilleux. J'ai vraiment besoin de me concentrer, parce que j'ai appris encore plus à travailler ma graphie ici, alors que j'ai déjà fait des stages en première primaire. Il est en train de me parler pendant que

j'écris phrasE, donc je suis concentré sur ce qu'il est en train de me dire et je ne fais pas attention. Après, je vais me focaliser sur le "a", qui est potentiellement un "o". Et en revenant sur mon mot, je remarque que j'ai laissé passer le "e" (qui ressemble à un "i" sans point), et je viens le refaire correctement" (Fanny B3Q2 ET).

2.10.4.3 Orthographe

Pour CW et RM (B1-168), en B1, l'orthographe est une préoccupation quand il s'agit d'écrire au tableau, surtout pour CW qui nous avoue : "Ça me stresse parce que je sais que je ne suis pas une championne en orthographe" (CW-B1-569). "Je sais que je n'ai pas une orthographe extraordinaire, même si j'y travaille et que ça s'améliore au fur et à mesure. Mais, parfois, quand il y a des mots simples, [...] il y aura toujours un moment d'hésitation. [...] C'est le truc que je ne dois pas laisser transparaître, parce que j'ai l'impression que je me décrédibilise aux yeux des élèves. Il y en a parfois qui m'ont déjà repris en me disant : "Vous avez fait une faute là". Bon, j'essaie de faire : "Ah oui, merci". Mais quand ça arrive deux ou trois fois, c'est un peu beaucoup et il faut vraiment que je fasse attention. Ça rajoute un stress en plus" (CW-B1-643).

2.10.4.4 Prise en compte des habitudes de classe

Claire, en B2, nous dit que la prise en compte des habitudes de la classe est aussi un facteur dont il faut tenir compte. Ainsi, dans sa leçon sur les noms propres, une élève pose la question du code couleur pour souligner cette classe de mots nouvellement découverte. Si Claire voit la couleur sur le panneau de référence de la classe, il ne lui semble avoir l'information que pour les noms dans leur généralité, et non spécifiquement pour les noms propres. "Donc, je ne m'avance pas, parce que je ne veux pas mettre mon MDS dans l'embarras" (Claire B2Q1 ET).

2.10.4.5 Fatigue de la main

Finalement, une des stagiaires, en première année, nous exprime qu'écrire longtemps au tableau lui procure des douleurs à la main. "J'écris beaucoup, beaucoup, et ça me tue la main" (CW-B1-568), avec les conséquences que l'on peut imaginer sur la concentration et la qualité de la calligraphie.

2.10.5 Gérer les élèves durant l'écriture au tableau

La cinquième préoccupation est relative à la gestion des élèves durant l'écriture au tableau. En effet, en lien avec le positionnement déjà soulevé plus haut, en écrivant au tableau, l'ESFI tourne le dos à la classe. En B2, au premier quadrimestre, Frédéric nous dit qu'il s'adresse aux élèves durant le temps de l'écriture pour maintenir leur attention (Frédéric B2Q1 FP). Céline, de son côté, nous dit qu'elle demande aux élèves de préparer sur leur tablette effaçable ce qu'elle est en train de préparer elle-même au tableau (Céline B2Q1 GM). En B3, Claire nous dit qu'elle a préparé le tableau la veille. "Je fais souvent ça cette année, parce que j'ai du mal avec la gestion de classe et, si je fais mon matériel avant, c'est du temps que je ne perds pas, où ils parlent, où ils peuvent (se déconcentrer). Franchement, je me serais

retournée cinq minutes pour faire ça, déjà, ç'aurait été moins beau et puis j'en aurais retrouvé un sur le banc d'à côté, l'autre couché par terre et encore un couché sur le banc" (Claire B3Q1 GM). Olivia nous propose une stratégie assez originale. Elle envoie un élève au tableau. Pendant qu'il écrit, elle doit gérer une dispute dans la classe. Elle prend le temps de le faire et nous explique : "Le stylo fait du bruit (quand il glisse sur le TBI) et j'entends qu'il n'est pas encore du tout en train d'écrire. Je suis en train de gérer les deux (élèves qui se disputent) pendant qu'il est en train de réfléchir" (Olivia B3Q1 GF). Fanny, en B3, utilise la même stratégie que Claire en B2. Elle prépare son affiche à l'avance tant qu'elle peut. Comme elle est dans une optique de construction maximale de la synthèse avec les élèves, elle n'a écrit que le titre, mais elle estime que c'est du "temps gagné" (Fanny B3Q1 FP3). Au dernier stage de B3, RM est confronté à une classe de sixième primaire particulièrement difficile à gérer. Il décide d'essayer une nouvelle stratégie. "J'ai commencé parce que j'y ai pensé deux ou trois fois ici (dans cette classe). Je me suis dit qu'en écrivant moi-même, ils faisaient plein de bêtises derrière mon dos. Le temps que j'écrive, ils ne font rien et puis après, ils écrivent. Et là, je dois les attendre. Je me suis dit que j'allais les faire tous écrire. Enfin, j'allais dicter. Comme ça, tu peux un peu les surveiller. Et puis, ils sont assez grands. [...] J'avais décidé de changer de stratégie" (RM-B3 406).

2.10.6 Utiliser un TBI

La préoccupation suivante que nous relevons est relative à l'utilisation d'un TBI. Les ESFI sont peu familiers avec cette technologie et l'ont plutôt expérimentée quand ils étaient eux-mêmes élèves ou quand ils sont assis sur les bancs de la HEP.

En B2, Claire l'utilisait de manière prudente. "C'est hier que j'ai vraiment essayé le tableau. Parce que j'écrivais les mots sur Word et je disais : "Vous mettez ça là dans la synthèse". Mais ce n'est pas assez clair pour eux. Donc ça (projeter la feuille de synthèse et la compléter sur le tableau avec un marqueur effaçable), c'est la deuxième fois que je le fais. Je ne savais pas si je pouvais. J'ai envoyé un message à mon MDS et il m'a dit bien sûr. [...] C'est la superviseuse que j'ai maintenant qui m'a dit : "Tu ferais bien de mettre tes synthèses ou tes exercices au tableau pour les enfants plus visuels". Du coup, j'ai réfléchi à comment je pourrais mettre les réponses. [...] J'aime bien (ce système), parce que, si j'écris à l'ordinateur les réponses, quand ils écrivent sur leurs feuilles, ils n'écrivent pas en cursif. Ils écrivent en imprimé et c'est pas ça qu'on veut leur apprendre" (Claire B2Q1 ET). Elle a développé une nouvelle stratégie qui l'oblige à de nouvelles manipulations : dégel⁴⁹, changement de feuille, regel du tableau. Pendant ce temps-là, elle demande aux élèves de mettre les mains sur la tête quand ils ont fini de recopier ce qui se trouve au tableau. De cette manière, elle peut voir l'avancement de la tâche et canaliser les comportements (Claire B2Q1 ET). Notons que cette familiarisation avec le TBI lors de son premier stage de deuxième année va obliger Claire à développer d'autres stratégies de gestion du tableau au deuxième stage de deuxième année, lorsqu'elle sera face à un tableau noir classique (Claire B2Q2 GM).

⁴⁹ Le "gél" est une fonctionnalité d'un TBI qui permet de figer une feuille projetée. De cette manière, l'enseignant peut compléter, en grand, au tableau, par exemple à l'aide d'un marqueur effaçable, les espaces que les élèves doivent remplir.

Céline utilise la même stratégie de complétion au marqueur effaçable la feuille projetée sur le TBI (Céline B2Q2 ET). Laurence, quant à elle, en B2, utilise le TBI pour projeter en grand les manipulations nécessaires à la constitution de la synthèse. Elle s'installe à son bureau et utilise pour ce faire une caméra. Elle guide ainsi les élèves pas à pas dans la réalisation des différentes étapes. Nous en avons déjà parlé (Laurence B2Q2 ET).

En B3, SP découvre également le TBI. Il souhaite utiliser la technique de la projection de la synthèse à compléter, mais est confronté à un souci de gestion de la taille de la feuille. Plus grande, l'entièreté de la feuille n'apparaît pas en une fois. Plus petite, la feuille apparaît dans son entièreté, mais les espaces à compléter sont trop exigus pour le faire à l'aide du marqueur effaçable. Il doit donc procéder à une projection de la feuille en plusieurs étapes, mais cela s'avère fastidieux de gérer la classe en même temps (SP-B3-740).

2.10.7 Faire copier les élèves

La dernière préoccupation des étudiants est relative à la gestion de la copie par les élèves de ce qui se trouve au tableau vers un support personnel. Dès le premier stage, CW nous indique qu'elle a pour préoccupation de veiller à ce que les notes des élèves soient correctes (CW-B1-565). À partir de la B2, la préoccupation se déplace surtout vers la gestion des différentes vitesses de copie des élèves, et de la gestion de ceux qui ont terminé (Céline B2Q1 ET; Claire B2Q1 FP3; Fanny B2Q2 GT).

Outre Claire, au second stage de la deuxième année, qui leur demande de mettre les mains sur la tête quand la copie est terminée, nous en avons parlé ci-dessus, d'autres stratégies apparaissent. Fanny, en B2, a basé la mise en commun de sa leçon sur le packaging sur la complétion d'un tableau à double entrée. Elle nous explique qu'elle organise l'écriture au tableau pour donner des repères aux élèves et qu'elle se base sur l'observation de certains pour gérer l'avancée du travail. "On va le remplir ensemble (le tableau de la feuille qui est identique à celui du tableau noir), parce que je me suis rendu compte, lors de ma première semaine de stage, que ça leur prenait énormément de temps. J'ai testé de faire tout oralement, puis ils devaient réécrire ou inversement, et ça prenait un temps fou et je perdais leur attention. [...] C'est la première fois que je fais cet exercice-là au tableau, où toutes les informations sont manquantes et on va remplir ensemble. Ça me stresse un peu parce que je sais que c'est un exercice qui peut être compliqué pour que les enfants puissent s'y retrouver dans le tableau. En même temps, c'est eux qui m'apportent toutes les informations sur lesquelles je vais rebondir" (Fanny B2Q2 ET). Elle s'inquiète également de devoir gérer l'attention des élèves qui copient encore quand d'autres proposent déjà de nouveaux éléments (Fanny B2Q2 ET).

JVW, lorsque les élèves copient la synthèse de la leçon sur x9 et x11, passe dans les bancs pour presser les retardataires. Elle se rend compte que les rythmes de copie sont différents. "Il y en a qui prennent vraiment trop de temps. Je ne peux pas les laisser terminer. Il y avait aussi des absents. Il y avait la fille que j'appelle Annie, elle copie toutes les feuilles deux fois parce que son voisin est absent deux semaines et je lui dis de continuer. Il y a le garçon aussi (qui traîne)" (JVW-B2-180). Elle les presse, mais sans arriver à bien gérer les rythmes différents.

En B3, deux nouvelles stratégies dont nous avons parlé apparaissent : RM dicte aux élèves ce qui doit être écrit (RM-B3-406) et Fanny gère elle-même la construction de la synthèse personnelle sur la base de l’affiche réalisée collectivement. “Je vais venir remplir (l’affiche) avec les idées des enfants. Et puis, à partir de là, moi, je refais une structuration sur feuille qu’ils vont intégrer dans leur farde” (Fanny B3Q2 ET1).

En conclusion, dans ce point consacré à l’élaboration de traces par les stagiaires, nous avons pu voir à quel point sont nombreux les passages à risques qui parsèment l’activité : (1) contenu à élaborer en lien avec les apports des élèves, les concepts abordés et leur transposition didactiques dans des mots adaptés aux niveaux des élèves dans les préparations, (2) gestion des espaces au tableau, (3) positionnement spatial lors de l’écriture, (4) forme de l’écrit, en ce compris la formulation, la calligraphie, l’orthographe, la prise en compte des habitudes de la classe et la fatigue de la main, (5) préoccupations relatives à la gestion des élèves durant l’écriture au tableau, (6) utilisation d’un TBI et (7) préoccupations relatives au moment de recopiage par les élèves du contenu du tableau. Si l’exécution de ces processus peut sembler triviale lors de l’observation d’un expert qui les exécute presque machinalement, il est en revanche vital aux ESFI de trouver des solutions pour chacune de ces préoccupations. Nous constatons ici comment ils négocient, avec plus ou moins de réussite, ces difficultés. En ce sens, l’analyse de l’activité novice nous révèle deux choses : la complexité sous-jacente à une activité devenue invisible pour les experts et l’évolution des stagiaires dans la maîtrise de gestes professionnels assez complexes.

2.11 Gérer la fin de l’activité

La gestion de la fin de l’activité recouvre les procédures qui permettent de terminer la tâche ou la mise en commun, de ranger le matériel et de quitter la classe (Blondeau et al., 2020). La gestion des moments de transition entre deux cours sera abordée dans le point suivant.

2.11.1 Des stratégies précoces en B1 : glissement vers une explicitation plus marquée ou abandon d’une étape des tournantes en ateliers

En B1, lorsque la mise en commun a lieu à la fin de l’activité et que le temps commence à manquer, les étudiants ont tendance à glisser vers des stratégies plus explicites de guidage, mais “en veillant à ce que les enfants comprennent” (Laurence B1Q1 GF), voire de devinettes, en disant les premières lettres des mots à trouver (Céline B1Q1 FP2). Vers la fin de ses ateliers sur la décomposition du nombre 10, Fanny, en B1 elle aussi, se rend compte qu’elle n’aura pas le temps de faire toutes les tournantes. Elle choisit de ne pas les faire et de laisser les élèves un peu plus longtemps à la tâche en se disant que ce qui est travaillé dans les ateliers le sera aussi globalement durant la mise en commun. Elle gère donc ce moment en choisissant de ne pas faire la dernière tournante. Lors de sa mise en commun, voyant qu’elle dispose également de peu de temps, elle choisit de remplir elle-même l’affiche qu’elle avait préparée au tableau pour gagner du temps, même si elle pense qu’il serait peut-être plus profitable pour les élèves de les écrire eux-mêmes (Fanny B1Q1 FP1). Déjà à ce moment-là,

les ESFI arbitrent des situations délicates et posent des choix qui leur permettent d'aller au bout des activités.

2.11.2 Apparition de stratégies plus nombreuses en B2

Au premier stage de B2, nous en avons déjà parlé, Frédéric développe des stratégies d'écritures raccourcies (abréviations, schémas, icônes...) qui lui permettent d'accélérer le déroulement de sa mise en commun pour arriver au bout de son activité avant la récréation (Frédéric B2Q1 ET). Noémie, durant son activité de BMB sur les noms propres se rend compte, vers la fin de l'activité, aussi que le temps va lui manquer. Elle choisit de n'écrire qu'un seul mot dans la colonne des "oui" pour être plus explicite et gagner du temps en écriture (Noémie B2Q1 FP3). Céline, quant à elle, également pour gagner du temps, modifie sa stratégie dans la mise en commun. Alors qu'elle avait commencé par laisser la classe valider les propositions des élèves envoyés au tableau dans sa leçon sur les fractions, elle décide de valider elle-même les réponses pour gagner ce temps d'échange avec le groupe. Elle nous explique que le temps passe et que les exercices sont répétitifs et maîtrisés par les élèves (Céline B2Q1 FP1).

Au second quadrimestre de la deuxième année, Noémie, dans son activité sur les euros, a passé beaucoup de temps à faire un rappel et à aider un élève qui avait des difficultés à comprendre la notation des euros et des centimes. Quand elle regarde sa montre, elle se dit : "Est-ce que j'ai le temps de passer plus de temps sur cette activité-là (un des exercices) ou est-ce que je vais plus vite et j'ai plus de temps pour le petit jeu (qui vient juste après) ?" (Noémie B2Q2 GF). Elle décide dans l'instant de changer l'organisation de son déroulement pour aller au bout de cette activité, mais garder quand même du temps pour le jeu, qui sera un peu raccourci. "Comme il y a trois lignes (dans l'exercice), je décide de séparer en trois pour que chaque rangée fasse une ligne" (Noémie B2Q2 GF). Elle espère ainsi gagner du temps. Elle nous confie également : "En même temps, je remarque qu'une petite fille me dit qu'elle n'a pas de pièces de deux centimes. Je dis "Oups" parce que je vois, ok... mais je n'en peux plus, je suis fatiguée. [...] Je suis fatiguée. Cette heure, elle paraissait très très longue, alors que ce n'était pas prévu. J'avais prévu que les élèves aient vingt minutes au moins pour faire le petit jeu du magasin. Mais maintenant, ils ont à peine cinq minutes" (Noémie B2Q2 GF). Cet extrait nous renseigne sur la fatigue qui peut arriver à la fin d'une phase de mise en commun. Nous mettons les propos de Noémie en lien avec les dires des étudiants qui envisageaient la mise en commun en mots très durs. Cependant, malgré sa fatigue, Noémie trouve la ressource de transformer un dilemme en un moyen terme qui permet de faire à la fois les derniers exercices et le jeu du magasin. Elle s'oppose en cela à Fanny, en B1, qui avait plutôt choisi d'abandonner une partie de l'activité. Loin de souligner l'une ou l'autre solution comme la meilleure, nous soulignons ici deux manières de faire différentes, qui ont été choisies par des étudiantes dans des situations différentes. Pesant chacune le pour et le contre, elles prennent des décisions en pleine conscience, tentant de guider au mieux une leçon, et en assumant les gains et les pertes de leurs décisions.

Toujours au second quadrimestre de la deuxième année, Céline, Jvw et Fanny, par exemple, soulèvent la préoccupation de l'attention déficiente des élèves au fur et à mesure

de la leçon. Elles y remédient toutes les trois de manières différentes. Fanny décide tout simplement de stopper l'activité et de garder la suite pour une autre occasion (Fanny B2Q2 GF). JYW, lorsque les élèves copient la synthèse de la leçon sur x9 et x11, passe dans les bancs pour presser les retardataires et les maintenir dans la tâche, nous en avons déjà parlé (JYW-B2-180). Céline, de son côté, décide de donner plus de rythme à l'ensemble du groupe, en relançant les élèves avec plus d'énergie, pour finaliser la tâche tout de même en dynamisant les élèves. "Je voyais qu'elle traînait, qu'elle hésitait. Je me suis dit : "Il faut que ça avance, il faut que ça bouge. Je vais un peu les réveiller !". Donc, je leur dis : "1-2-3, hop, un nombre de 1 à 12 !" [...] J'ai tendance à trop parler, à être parfois trop douce avec les élèves. Mon MDS m'avait dit que je devais parfois un peu accélérer, un peu les réveiller parce qu'ils avaient tendance à s'endormir. Donc, là, je me suis dit : "La loooongue explication à l'oral est terminée". Maintenant, on va les mettre au travail, il faut les réveiller" (Céline B2Q2 GF). Elle marque une rupture nette dans le ton avec les instants qui précèdent et accélère le rythme pour finir la leçon.

2.11.3 Des arbitrages mieux étayés en B3

La question de la répétitivité des exercices soulevée par Céline au premier stage de B2 est reprise par Olivia, en B3, qui abrège la correction de son exercice sur le tableau à double entrée. Quand elle estime que les élèves ont compris, elle arrête de faire passer des élèves au tableau et corrige elle-même les derniers exercices en les expliquant rapidement (Olivia B3Q1 GF). Toujours en B3, Caroline estime que, plus la mise en commun sera longue, plus ce sera difficile de gérer les apprentissages et la gestion de classe en parallèle. Dans sa leçon sur la décomposition du nombre 4 à partir de jetons aux faces de couleurs différentes, elle fait donc en sorte que l'élève au tableau accélère le coloriage des représentations de jetons sur l'affiche synthèse et alterne remarques individuelles et collectives à la classe pour maintenir le calme et l'attention (Caroline B3Q1 GF). Laurence, quant à elle, lorsqu'elle se rend compte qu'elle ne pourra pas réaliser les deux activités qu'elle a prévues, juge que l'activité sur les petits des animaux nocturnes est plus rapide et plus intéressante que celle sur leurs traces et choisit de faire la première, en abandonnant la seconde (Laurence B3Q1 GF1). Au dernier stage de B3, Claire, dans son activité dans laquelle les élèves sont répartis dans différents ateliers aux sujets divers, lorsqu'elle se rend compte qu'elle n'aura pas le temps de finaliser la tournante, nous dit qu'elle préfère arrêter avant la récréation et qu'elle s'arrangera plus tard pour faire les autres ateliers (Claire B3Q2 GF). BT, de son côté, alors que l'heure de la récréation approche, a fait ranger les ateliers, mais elle ressent une frustration de ne pas avoir eu le temps de faire trois tournantes avec le demi-groupe présent dans la classe, parce que tous les élèves ne sont pas passés par tous les ateliers. Comme le rangement a été effectué plus rapidement que prévu et que l'autre demi-groupe n'est pas encore revenu de son activité pour préparer le départ en récréation, elle organise rapidement une mise en commun pour meubler et faire vivre les ateliers par procuration.

De la première à la dernière année, le problème de presser l'activité vers la fin se ressent de la même manière, mais on la sent moins prégnante. S'ils peuvent y arriver, ils forcent l'attention des élèves, mais de manière plus fluide et plus efficace. S'ils constatent que le

temps va vraiment manquer, ils se rendent compte qu'il vaut mieux parfois arrêter une leçon et modifier l'horaire ultérieur.

2.12 Gérer les transitions

“Gérer les transitions” englobe les stratégies destinées à “faire en sorte que tous les élèves organisent les conditions qui leur permettent de mettre en place une nouvelle activité” (Bourbao, 2010, p.8). Nous en repérons trois manifestations principales chez nos ESFI : la transition entre deux étapes d'une même activité, la tournante dans les ateliers et la transition entre deux leçons. Le changement de leçon a déjà fait l'objet d'une étude approfondie dans un article réalisé dans le cadre de cette recherche doctorale (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a). Plus bas, nous en livrons donc les idées principales et renvoyons à la lecture de celui-ci pour de plus amples développements.

2.12.1 La transition entre deux étapes d'une même activité

La transition entre les étapes d'une activité est pointée par certains étudiants comme un moment difficile. En B1, Noémie doit se donner du temps pour y réfléchir, car elle nous dit ne pas l'avoir assez préparée. Elle prend quelques secondes de réflexion en fermant la porte et trouve un enchaînement dont elle déplore le caractère artificiel (Noémie B1Q1 FP). Romain nous avoue les mêmes difficultés et le même manque de préparation : “Là, je me dis qu'une des grosses étapes, le plus dur, est passée, vu que, pour moi, c'est souvent les transitions. Je les oublie souvent, en fait, dans les préparations. J'y pense, mais je n'y porte pas autant d'attention qu'au déroulement des découvertes. [...] J'ai fait ce qui me semble être le plus brouillon” (RM-B1-370).

2.12.2 La tournante dans des ateliers

Pour la gestion des tournantes des activités organisées en ateliers, nous voyons surtout ce processus abordé par les stagiaires de B3, lors de leur stage en première primaire. Nous y voyons l'influence des ateliers de formation professionnelle qui leur ont permis de se familiariser avec cette organisation dont ils ont reçu des témoignages par les maîtres de formation pratique qui les utilisent dans leurs classes. Claire résume le mieux les différents traits de cette activité. Lorsque le temps de l'atelier est écoulé, certains ESFI utilisent une horloge qui décompte le temps de manière visuelle pour les élèves, Claire fait ranger le matériel par les enfants. Elle se déplace vers l'atelier le plus complexe à ranger et garde un œil sur les autres. Lorsque le matériel est rangé, elle demande à un élève de chaque groupe de désigner l'atelier suivant : “Le circuit est assez logique, c'est plus chouette qu'ils me montrent plutôt que je dise qui va où” (Claire B3Q1 GM). Elle donne ensuite le signal pour la tournante. Notons que ces tournantes sont facilitées par les consignes données avant de lancer les ateliers, dont nous avons déjà parlé dans le point dédié.

2.12.3 La transition entre deux leçons

La transition entre les leçons est, selon SP, un processus de conduite de classe qui se révèle en deuxième année : “La vraie gestion d’une transition de cours, on se la prend / on se l’apprend⁵⁰ 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” (SP-B2-784). Notre analyse de ces moments rencontrés chez SP en B1 et en B2 met en lumière deux types d’évolution. La première porte sur la qualité du discours : “Nous voyons un discours beaucoup plus construit, nourri d’expériences personnelles, de liens avec des référents théoriques, de règles qu’il énonce et de mise en contexte avec la singularité de cette situation” (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a, p.109). La deuxième porte sur la gestion même de ce moment, pour lequel nous dégageons des évolutions relatives à l’organisation de la classe, à la mobilisation d’outils et à l’attribution de tâches intermédiaires aux élèves (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a).

Nous repérons chez SP trois étapes dans le développement de la maîtrise des moments de transition. En B1, il n’a pas conscience de l’existence de ces moments et ne les anticipe pas. Il y a donc un flou dans la gestion de la classe, et les élèves en profitent pour mettre à mal son organisation, se livrer à des activités parasites et faire du bruit. Le premier stage de B2 n’a pas été filmé. Pourtant, lors de l’autoconfrontation du deuxième stage de B2, SP nous avoue que ce stage lui a fait prendre conscience des “flottements” que nous évoquons ci-dessus. “En parallèle, il comprend aussi que des consignes notées au tableau, une stratégie nouvellement mise en place, aident les enfants à reprendre le cours de l’activité de la classe. Il relève en particulier l’intérêt de cette stratégie pour gérer le problème de la différence de rythme des enfants dans l’exécution des tâches” (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a, p.109). Pour ce deuxième stage, SP a mieux préparé ses transitions, d’autant plus que sa leçon nécessite la distribution, la mise en route, l’extinction et le ramassage d’une tablette par élève. “Nous le voyons donc mettre en scène une transition anticipée et structurée qui mobilise des outils et permet de libérer du temps pour les contingences pratiques et la réflexion *in situ* en occupant les enfants sur des tâches différenciées et autonomes” (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a, p.109). Ainsi, il utilise le tableau pour y inscrire, avec un code de couleurs hérité de ses expériences d’élève, des consignes en vue de la réalisation de tâches en autonomie dans le cahier de brouillon. Il se libère de cette manière du temps et de l’attention pour se consacrer aux élèves et au ramassage des tablettes pendant que “le temps des enfants est occupé intelligemment sur des tâches différenciées” (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a, p.109) puisqu’ils choisissent eux-mêmes dans la liste la tâche qui leur convient.

Nous voyons ici comment les transitions sont, dans un premier temps, des étapes non existantes par les étudiants, ou existantes, mais mal préparées à cause d’un manque de conscience de la difficulté qu’une mauvaise préparation peut engendrer. En même temps que

⁵⁰ L’écoute de l’enregistrement ne permet pas de trancher entre ces deux orthographes qui nous semblent toutes les deux pertinentes, bien que marquant des significations différentes. En effet, “se la prend” marque la violence de la rencontre avec une situation inédite et/ou non anticipée. “Se l’apprend” marque plutôt l’occasion d’un développement relatif à ce processus de gestion de classe.

cette étape devient présente à leurs consciences, ils mettent en place des moyens divers pour les rendre plus fluides.

2.13 Conclusion partielle au sujet des résultats relatifs aux processus de conduite de classe

En conclusion, de manière générale, nous discernons diverses étapes dans le développement de la capacité à gérer les processus de gestion de classe. De manière générale, en B1, les étudiants appliquent ce qu'ils ont appris en HEP ou ce qu'ils ont observé dans les pratiques de leurs MDS. S'ils n'ont pu nourrir leurs systèmes de référence à l'une de ces deux sources, ils sont souvent surpris par les événements. Nous insistons également sur le fait qu'avoir été formé théoriquement ou avoir observé l'une ou l'autre des situations ne garantit aucunement la maîtrise de celle-ci. S'ils appliquent ce qui a été travaillé, cela est généralement fait mécaniquement, sans trop comprendre les fondements. Il est rare que les événements se déroulent comme prévu. Les ESFI cherchent à réagir, trouvent des solutions, mais elles sont rarement efficaces ou pertinentes, quand bien même sont-elles réfléchies ou justifiées. L'écart peut être grand entre les référents et les explicitations, d'une part, et la mise en pratique, d'autre part.

En B2, nous avons documenté de nombreux épisodes durant lesquels les ESFI, ayant pris conscience de leurs difficultés ou de la difficulté à gérer un processus particulier, ont mieux planifié les événements. Soit ils sont dans une phase d'exploration et testent de nouvelles dispositions, soit ils sont dans une phase de confirmation et cherchent à valider ou renforcer des stratégies ou des ébauches de stratégies qui ont plus ou moins fonctionné en B1 ou plus tôt dans les stages de B2.

En B3, nous voyons apparaître, dans de nombreux processus, des répertoires organisés de dispositions à agir ou de gestes professionnels. Ceux-ci sont souvent présentés comme organisés, coordonnés, avec des conditions d'utilisation et des gradations dans la mobilisation. Les ESFI évoquent aussi la possibilité de variantes et de mobilisation simultanées.

Dans les points qui suivent, nous nous intéressons aux processus transversaux aux processus. Ceux-ci, en effet, sont apparus en réalisant les analyses de niveaux 3 et 4 qui permettent de déceler transversalement des typicités entre les processus. Nous avons en effet pu mettre à jour ces processus qui se déclinent dans diverses situations, mais qui ont tout de même un gradient de typicité élevé.

3 Des résultats transversaux aux processus de conduite de classe

Dans cette partie, nous exposons les résultats transversaux aux processus de conduite de classe, c'est-à-dire que nous avons repérés en lien dans l'analyse de plusieurs de ces processus. Ils relèvent ainsi moins de préoccupations relatives à une étape précise de la leçon que de préoccupations générales déclinables à travers ceux-ci. Par exemple, la gestion simultanée de plusieurs préoccupations, les réactions aux incidents organisationnels, la gestion des émotions ou la capacité à se mettre en scène peuvent être repérées aussi bien dans le processus de gestion du matériel que dans le processus qui consiste à faire parler les enfants. En ce sens, nous les avons regroupés dans cette catégorie transversale. Celle-ci est divisée en plusieurs points qui abordent successivement la gestion simultanée de gestes professionnels et de préoccupations enchâssées, la gestion des imprévus, la préoccupation de l'apprentissage des élèves, la gestion des émotions, les gestes qui consistent à se mettre en scène, la gestion des "premières fois", la capacité à anticiper les événements, la mobilisation des systèmes de référence et la rencontre avec le métier.

3.1 La gestion simultanée de gestes professionnels et de préoccupations enchâssées

La pratique enseignante est caractérisée par la gestion simultanée et complémentaire de la cohésion du groupe et de la cohérence des apprentissages (Daguzon & Goigoux, 2012; Doyle, 1986; Durand, 1996). Nous l'avons abordé dans la partie théorique, ces deux fonctions se déploient dans un environnement complexe et dynamique, avec une forte pression temporelle (Borko & Shavelson, 1990; Darling-Hammond, 2012; Korthagen, 2010a).

Cette pression temporelle contraint la situation de telle sorte qu'elle soit caractérisée, entre autres, par son immédiateté et sa simultanéité (Doyle, 2006). Dès lors, les préoccupations, les perceptions, les décisions et les actions se télescopent dans ce que Bucheton et Soulé (2009) appellent un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Cette appellation trahit l'agglomération et la succession de gestes professionnels et des préoccupations de l'enseignant au cœur de la classe. Frédéric nous explique : "Il faut penser à tellement de choses en même temps, ça, c'est très difficile" (Frédéric B2Q1 OM)". SP le rejoint quand il dit : "Ce qui m'embête, c'est que j'ai beaucoup de choses à gérer en même temps, à leur faire passer en même temps" (SP-B2-261). Toute la première partie de cette exposition des résultats dissèque l'activité des ESFI et pourrait laisser penser à une succession d'opérations circonscrites et discrètes. Il n'en est rien. Tous ces processus sont profondément interreliés. Nous en voulons pour preuve certaines redondances d'exemples d'activité typiques qui illustrent des processus différents selon l'angle sous lequel nous les observons.

Dans ce point, nous relevons les différentes relations entre préoccupations et gestes posés par les ESFI que nous avons repérés dans notre corpus. Nous les présentons sous différentes catégories qui regroupent les préoccupations multiples et concurrentes, les enchâssements de gestes professionnels qui rejoignent une préoccupation unique, l'expression d'un geste

unique qui rejoint plusieurs préoccupations, le séquençage rapide de gestes multiples qui rejoignent plusieurs préoccupations concurrentes et la gestion de la vision périphérique, qui permet de garder à l'œil l'ensemble des activités de la classe tout en accordant son attention à un seul groupe ou élève.

3.1.1 Des préoccupations multiples et concurrentes

Nous présentons dans ce point des préoccupations multiples et concurrentes. Nous préférons cette appellation à celle de dilemme, souvent utilisé dans la littérature relative à l'activité en classe (Durand, 1996; M. Tardif & Lessard, 1999; Vanhulle, 2012). En effet, "dilemme" implique, selon nous, un choix qui oblige à renoncer à l'un des deux possibles. Dans l'observatoire documenté, nous avons repéré des épisodes où les ESFI élaborent des moyens termes qui permettent de gérer des préoccupations multiples et concurrentes sans renoncer à l'une d'elles. Nous favorisons donc cette dénomination dans la suite de notre travail. Ci-dessous, nous présentons les concurrences de préoccupations multiples que nous avons repérées, en mettant en évidence des exemples où les ESFI ont insisté sur ce qui leur a permis de gérer cette concurrence. Nous les organisons généralement, dans chaque catégorie, de la première à la dernière année de formation.

Nous listons dans le corps du texte les préoccupations multiples et concurrentes pour les présenter de manière synthétique. De plus amples développements sur les occurrences qui ont servi à les documenter peuvent être consultés en Annexe 15.

- Expliquer à un seul élève et/ou gérer toute la classe ;
- Gérer un élève au tableau et/ou gérer toute la classe ;
- Gérer le comportement d'un élève et/ou gérer toute la classe ;
- Avancer dans la leçon avec toute la classe et/ou s'attarder avec quelques élèves qui ne comprennent pas ;
- Laisser finir la tâche et/ou l'interrompre ;
- Aller au bout de l'étape de l'activité en cours et/ou l'interrompre ;
- Continuer le cours comme si de rien n'était et/ou ramener des élèves perturbateurs à l'attention ;
- Interroger des élèves présumés détenir une réponse correcte ou interroger un élève présumé ne pas détenir une réponse correcte/en détenir une incorrecte ;
- Suivre l'orthodoxie d'une méthode et/ou s'en écarter ;
- Prendre le temps de donner du sens à l'activité et/ou mettre les élèves rapidement au travail ;
- Donner des consignes rapides et mettre les élèves rapidement au travail et/ou donner des consignes précises et y passer du temps ;
- Laisser découvrir et/ou guider les élèves ;
- Efficacité relationnelle et/ou efficacité didactique.

Nous constatons dans tout ce point l'étendue des tensions générées par les préoccupations multiples et concurrentes. Au-delà de ces tensions perçues et ressenties, nous observons que les étudiants, dès les premiers moments de stage, arrivent à trouver des solutions qui permettent de faire la classe, avec plus ou moins de bonheur, en tenant compte, sans pouvoir les nommer de la sorte, des caractéristiques de multidimensionnalité, d'immédiateté et de

simultanéité (Doyle, 2006). Nous insistons de nouveau sur le fait que les solutions trouvées permettent généralement de prioriser l'une ou l'autre des préoccupations, mais que rares sont les cas où elles s'expriment en dilemmes. La plupart du temps, les ESFI veillent à gérer les deux préoccupations, même si l'une prend le pas sur l'autre au niveau temporel ou si l'une est mieux gérée que l'autre.

3.1.2 Un enchâssement de gestes pour rejoindre une préoccupation

Dans cette partie, nous mettons en évidence les articulations de gestes professionnels qui permettent, dans un contexte donné, d'atteindre un objectif unique et souvent plus large. C'est cet enchâssement, pour reprendre le vocabulaire de Bucheton et Soulé (2009), cette concaténation de gestes, qui nous intéresse particulièrement, le fait que, dans un répertoire, les ESFI puissent sélectionner plusieurs ressources différentes et les conjuguer.

Dès la première année, nous observons Claire qui, pour mettre les élèves à la tâche et les y maintenir, passe dans les bancs et multiplie les remarques ou le soutien individuel, ramène la production d'un élève au groupe entier et presse les élèves en indiquant régulièrement le temps de travail restant (Claire B1Q1 CM). De même, nous la retrouvons, au moment de faire parler les élèves. Elle mobilise un répertoire de gestes professionnels avec lesquels elle explique, vérifie la compréhension par doigt levé, réalise de courts entretiens individuels, interroge un élève moins sûr de sa réponse, dessine au tableau et interroge une élève dont elle suppose qu'elle détient une réponse correcte (Claire B2Q2 FP2). Dans les deux situations, nous voyons combien le répertoire de Claire peut déjà être riche, même si l'exécution est incertaine et balbutiante, alors que nous assistons à une de ses premières leçons. Laurence, de son côté, fait également la démonstration d'un répertoire étendu, mais peu assuré dans la phase de synthèse de sa toute première leçon. Elle interroge, écrit, relance, hésite, donne des exemples, interroge, passe d'une catégorie à l'autre pour que les élèves s'expriment sur les types de phrases (Laurence B1Q1 FP). De nouveau, dans cette pratique incertaine et balbutiante, nous percevons les germes de gestes professionnels que nous pourrions retrouver l'année suivante dans la même activité, mais exprimés de manière plus assurée.

En B2, Laurence, dans la même leçon qu'en B1, reprend le même type de stratégie, qu'elle exprime par des gestes professionnels que nous retrouvons. Elle nous précise aussi qu'elle cherche à augmenter l'interactivité en multipliant les gestes et en jouant sur les mots (Laurence B2Q1 FP). Toujours pour faire parler les élèves, Célia mobilise aussi des gestes professionnels différents. Elle fait donner une réponse par un élève au tableau, fait expliciter par un autre et fait valider par la classe. Quand un élève au tableau n'arrive pas à donner la réponse, elle interroge une élève dont elle sait qu'elle connaît la bonne réponse (Célia B2Q1 FP3). PM, quant à lui, nous dit qu'il cherche à conserver l'ordre dans sa classe. D'abord, il fait les gros yeux pour que les élèves se taisent. Comme cela ne fonctionne pas suffisamment à son goût, il enchaîne avec des remarques orales. Quand le calme se fait, il fait lire les consignes par un élève (PM-B2-585).

En B3, Émeline utilise le même type de configuration. Elle cherche à obtenir le silence en augmentant le volume de sa voix, puis fait des remarques individuelles, puis chuchote et,

finalement, lance son activité. En parallèle, elle module la voix, occupe l'espace, fait des remarques rapides, pose des questions, prend des mains des élèves les objets de distraction, le tout sans cesser de raconter son histoire (Émeline B3Q1 SI2). Célia utilise la stratégie de glissement vers des gestes professionnels de plus en plus contraignants, pour faire en sorte que les élèves rangent le matériel au terme de l'activité. Dans un premier temps, après avoir donné les consignes et le signal de rangement, elle laisse faire les élèves. Comme cela prend trop de temps, elle met en route une minuterie (le Time Timer). Pour accélérer encore le rangement, elle compte à haute voix, d'abord rapidement, puis plus lentement. Arrivée au bout du compte, elle nomme alors les élèves qui n'ont pas fini, puis explique exactement ce qu'il faut ranger où et, finalement, elle donne des ordres très précis sur un ton plus autoritaire (Célia B3Q2 GF). Le cas de Célia nous semble typique de l'étendue des gestes professionnels mobilisables de manière articulée pour faire ranger la classe après des ateliers.

3.1.3 Un seul geste qui rejoint plusieurs préoccupations

Dans cette section, nous exposons les cas dans lesquels les étudiants posent un geste professionnel, mais pour lesquels ils expriment des préoccupations multiples. Par exemple, en B2, lorsque Claire nous dit qu'elle fait répéter la consigne par un élève, elle nous explique que c'est pour s'assurer à la fois qu'elle a bien été comprise et qu'elle est répétée dans des mots différents (Claire B2Q1 CM). Céline va plus loin. Quand, durant un rappel, elle fait également répéter par un élève ce qu'un autre a dit, elle nous précise qu'elle cherche à faire confirmer par les enfants ce qui vient d'être dit, à s'assurer que tous les élèves ont compris, à ne pas perdre du temps pour son propre cours en expliquant pour rien des notions déjà comprises (Céline B2Q1 SI).

En B2, PM fait lire la consigne à haute voix par un élève dans le double but d'obtenir l'attention des autres et d'entraîner la lecture orale de l'élève désigné (PM-B2-585). RM, mais d'autres également, nous l'avons déjà abordé dans la prise d'indices relative à l'organisation de la mise en commun, passe dans les bancs pendant l'entretien de l'activité des élèves. Ce faisant, il dit aider les enfants, mais pas trop : il cherche à générer du questionnement et à le diriger. En même temps, il prend des indices pour sa phase de structuration, en observant les réponses et les stratégies des élèves (RM-B2-305). Pour sa leçon sur les euros, Noémie utilise une histoire pour mettre les élèves en situation, le marché du calme. Elle nous confie trois raisons à cela : susciter l'intérêt, cadrer au niveau de la discipline et l'aider à se retrouver dans son déroulement (Noémie B2Q2 SI).

En B3, FV, nous dit utiliser le tutoiement pour s'adresser à l'ensemble du groupe. De cette manière, elle fait le rappel et obtient la cohésion en donnant l'impression à chacun que la parole lui est adressée personnellement (FV-B3-95). RM, à la fois pour obtenir le calme et introduire la problématique de son cours d'histoire, demande aux élèves d'observer la carte qu'il vient de distribuer (RM-B3-647). En stage en première primaire, Olivia donne des consignes différenciées pour les élèves. De cette manière, elle cherche à homogénéiser le temps de travail des élèves et à leur donner des tâches en fonction de leurs capacités (Olivia B3Q1 DC). Fanny (B3Q1 FP) et Caroline (B3Q1 DC) utilisent la même stratégie qui consiste à interroger une élève pour la ramener à l'attention et vérifier sa compréhension, l'une de la

matière, l'autre des consignes. Caroline, encore elle, lors de la phase de structuration, relance à la classe la réponse erronée de l'élève au tableau. Elle cherche à la fois à obtenir la réponse attendue et à maintenir l'attention du groupe dans une mise en commun qui commence à durer longtemps (Caroline B3Q1 FP2). Lors de son dernier stage, Olivia est confrontée à un problème relationnel entre deux élèves, dont l'une est régulièrement la victime. Il s'agit d'une situation délicate, à la limite du harcèlement. Lors de son activité, des événements qui ont eu lieu durant la récréation précédente ressurgissent et Olivia doit les gérer. Elle réprimande l'élève qui pose problème. Ce faisant, elle nous dit à la fois qu'elle cherche à rappeler le cadre disciplinaire pour le "harceleur" et à rassurer la victime (Olivia B3Q2 FP3).

Le cas de Claire, en B3, nous semble particulièrement illustratif de cette catégorie. Dans sa leçon sur les doubles, elle a raconté une histoire en lien avec un texte abordé au cours d'une activité de lecture. Dans une famille, la mère est enceinte et les parents découvrent qu'elle attend des jumeaux. Comme le trousseau du bébé a déjà été préparé, il faut doubler la quantité de chaque objet. Elle a disposé au tableau une image de doudou, deux de biberons, trois de hochets... Elle veut que les élèves doublent les quantités jusqu'à dix objets pour un résultat maximal de vingt. Au cours de la leçon, elle dispose au tableau les objets doublés pour que le compte soit correct. Dans un dialogue avec les élèves, elle ajoute un doudou pour qu'il y en ait deux, deux biberons pour en avoir quatre, etc. , et écrit le calcul ensuite. Lors de l'autoconfrontation, elle nous dit faire exprès de se tromper à deux reprises. Une fois, elle place un objet en trop, une fois, elle en oublie un. Les élèves réagissent. Claire nous donne plusieurs raisons à ce geste d'erreur, décliné de deux manières différentes. Elle nous dit qu'elle maintient l'attention des élèves sollicitant leur observation, qu'elle vérifie la compréhension en attendant les réactions et que cela concourt à une bonne ambiance, en faisant rire les élèves quand elle met en scène son erreur (Claire B3Q1 FP). Si Claire ne peut en avoir conscience, car elle ne connaît pas cette référence, nous y voyons, quant à nous, l'expression simultanée des quatre gestes professionnels définis par Bucheton et Soulé (2009) autour de l'objet d'apprentissage. Dans la sollicitation des élèves par l'erreur feinte, nous retrouvons le geste de pilotage, dans la vérification de la compréhension, nous identifions le geste d'étayage et dans l'amusement des élèves, nous voyons le geste d'atmosphère. Enfin, la toile de fond de l'histoire déjà abordée nous permet d'identifier un geste de tissage entre les situations pédagogiques. En ce sens, Claire, dans une unique situation, mobilise simultanément quatre gestes professionnels.

Même s'ils sont inconscients de l'analyse conceptuelle que nous pouvons faire de cette mobilisation d'un geste professionnel à destination de plusieurs préoccupations, les ESFI sont cependant très conscients, lorsqu'ils s'expriment sur le sujet, qu'une seule de leurs actions peut avoir des effets différents et volontaires.

3.1.4 Un geste qui rejoint une préoccupation autre que celle à laquelle il est habituellement relié

Un geste souvent posé par les étudiants est celui qui consiste à interroger un élève, non seulement pour obtenir une réponse, mais également pour obtenir son attention ou le remettre à la tâche (e.g. MI-B3-131). Nous avons des témoignages de déclinaisons de ce geste typique.

Par exemple, SP (B3-854) nous dit rappeler les consignes pour remplir la synthèse pour rappeler le groupe à l'attention, RM (B2-697) interroge une élève pour éviter qu'elle soit turbulente, AP (B2-526) demande l'heure à un enfant pour le remettre à la tâche et en envoie une autre au tableau "parce que, au tableau, elle écrit, et au moins, elle se tait" (AP-B2-694).

3.1.5 Séquencer et prioriser les gestes pour rejoindre plusieurs préoccupations presque simultanément

La simultanéité et l'immédiateté des situations de classes (Doyle, 2006), vécues sous forte pression temporelle (Borko & Shavelson, 1990; Darling-Hammond, 2012; Korthagen, 2010a), pousse les ESFI à agir rapidement à sauter rapidement d'une activité à l'autre, interrompant la première pour s'adonner à une deuxième, voire à une troisième, avant de revenir brièvement à la première. Les stagiaires s'expriment sur ces situations et insistent sur l'alternance rapide entre plusieurs préoccupations. En même temps, ils expriment aussi la nécessité de choisir rapidement entre ce qui est le plus urgent à gérer ou ce qui leur prendra moins de temps avant de pouvoir passer à autre chose dont ils présument que le temps d'exécution ou de gestion sera plus long.

En B1, nous voyons Fanny séquencer son activité et passer rapidement d'une chose à l'autre. Lors du changement d'activité, elle fait ranger et prendre du nouveau matériel. Comme elle se rend compte qu'un enfant traîne pour prendre le matériel et qu'elle ne veut pas perdre de temps, elle le presse, puis rappelle les autres élèves à l'attention, et commence à faire le rappel (en partie pour occuper les élèves) avant de donner les consignes quand le dernier enfant rejoint le groupe (Fanny B1Q1 GF).

En B2, BT donne rapidement le matériel et les consignes générales et laisse les élèves découvrir le matériel. Pendant ce temps-là, elle repère un groupe en difficulté. Elle fait un bref rappel à l'attention de la classe, constate que les consignes sont comprises par la majorité des enfants, donne le signal de départ, et retourne en priorité dans le groupe en difficulté (BT-B3-150).

Céline, en B3, dans une situation de travail en ateliers, veut s'occuper d'un élève en particulier. Celui-ci a des difficultés en lecture et Céline estime qu'il a besoin de soutien. Alors qu'elle l'aide à lire les noms des couleurs pour son coloriage codé, elle est sans cesse interrompue par d'autres élèves qui la sollicitent. Elle s'organise donc en donnant des micro-tâches à l'élève dont elle s'occupe. Pendant le temps de réalisation de ces micro-tâches, elle répond aux sollicitations qui sont plus ponctuelles, pour ne pas être débordée. Ainsi, elle s'adonne à la fois à une tâche de plus grande ampleur et à une série de tâches ponctuelles pouvant être résolues rapidement (Céline B3Q2 CM). Un peu plus tard, alors qu'elle s'occupe d'une autre élève, elle reproduit la même stratégie : elle s'interrompt rapidement, alors que la première élève regarde des exemples de réalisation, pour s'occuper d'une élève qui la sollicite, car elle sait que ce sera rapide (Céline B3Q2 CM2).

3.1.6 Le multitasking : plusieurs gestes et plusieurs préoccupations en même temps

Au contraire du point précédent dans lequel nous exposons une alternance rapide et séquencée d'activités multiples, dans ce point-ci, les ESFI insistent sur le fait qu'ils sont réellement en train de faire plusieurs choses simultanément (Brante, 2009). Cette situation s'exprime principalement à travers deux déclinaisons : parler aux élèves, généralement pour maintenir l'attention, en même temps qu'une autre action ou réaliser une action en même temps qu'un temps de parole pour ne pas s'interrompre.

3.1.6.1 Parler aux élèves en réalisant une autre action

Par exemple, en B2, Frédéric, conscient que les élèves perdent en attention quand il leur tourne le dos pour écrire au tableau, continue à leur parler en même temps (Frédéric B2Q1 ET). Céline, pour sa leçon sur les angles, ne retrouve plus la clé USB qui contient les documents à projeter sur le TBI. Elle doit chercher sur internet un angle droit à proposer aux élèves. Pendant sa recherche, elle leur parle et leur pose des questions pour les mobiliser (Céline B2Q2 SI2). En B3, FV doit ranger le matériel. Elle nous dit : "Sur le moment, j'essaie quand même de les maintenir dans l'activité, même si je suis en train de bouger à droite à gauche, en leur parlant un peu de ce qu'on va faire, même si j'ai conscience que tout le monde ne m'écoute pas" (FV-B3-269). JVV, dans une transition, parle avec les élèves, les écoute et, en même temps, range son matériel pour entamer l'activité suivante (JVV-B3-230). Caroline, qui ne retrouve plus les marqueurs qu'elle avait préparés pour sa mise en commun, doit s'en procurer d'autres. En même temps qu'elle cherche, elle continue à dialoguer avec la classe pour ne pas perdre leur attention (Caroline B3Q1 OM).

SP est dans une situation un peu plus difficile. Il aimerait faire en sorte que les élèves participent à la correction et, en même temps, il doit gérer les outils du TBI qu'il juge peu ergonomiques. Il a régulièrement besoin de temps pour changer d'outil virtuel. Il y a une manipulation à faire pour changer l'outil scripteur (passer de la latte au stylo), et une autre pour changer de couleur (passer du bleu au rouge). Ce changement génère du flottement, d'autant plus que SP est peu habitué au nouveau programme du TBI. Il continue à parler aux élèves en même temps qu'il effectue les manipulations, en particulier pour gérer une enfant peu participative. Il a, de surcroît, des préoccupations supplémentaires, car une formatrice de la HEP est présente au fond de la classe pour une visite d'évaluation et, depuis le matin, il y a des travaux dans l'école, dont il n'était pas au courant et dont le bruit distrait les élèves (SP-B3-212).

3.1.6.2 Réaliser une action sans s'arrêter de parler

L'autre catégorie de situations est l'inverse de celle-ci. Alors qu'ils sont en train de parler, les stagiaires doivent, en même temps, déployer une activité parallèle. Nous avons observé cette situation en B3 chez RM, qui maintient le flux de son discours en faisant des gestes individuels aux élèves bruyants pour qu'ils se taisent (RM-B3-475), et chez Émeline, qui, en même temps qu'elle raconte son histoire aux élèves de première primaire, passe dans les bancs et ôte les objets distrayants des mains des enfants qui chipotent. Il existe un autre

exemple, sur lequel nous reviendrons plus loin, durant lequel RM nous dit exécuter une activité machinalement, tout en se découplant de celle-ci pour évaluer son action (RM-B2-818).

Ces occurrences simultanées d'activités typiques permettent de se rendre compte de la flexibilité dont les ESFI font preuve pour ne pas perdre l'attention des élèves ou intervenir simultanément sur deux plans différents.

3.1.7 La vision périphérique

La vision périphérique est la capacité des enseignants à garder un œil ou une oreille attentive à toute la classe, en même temps qu'ils sont focalisés sur un événement ou un élément de celle-ci.

Nous retrouvons cette capacité, très tôt, en B1, chez Fanny, qui, aux prises avec des ateliers multiples, sait qu'elle peut se focaliser sur un seul d'entre eux parce qu'elle a vu que son binôme et sa MDS avaient pris en charge la gestion des deux autres (Fanny B1Q1 CM). En B2, PM nous dit qu'il "écoute partout en même temps" (PM-B2-360) et Laurence perd de vue les manipulations de l'élève qu'elle est en train d'aider, car elle a gardé un œil sur toute la classe (Laurence B2Q2 CM). Elle souligne par ailleurs explicitement qu'elle est moins concentrée sur elle-même et ouvre sa vision au reste de la classe (Laurence B2Q2 CM). Émeline, en B3, tient en main la feuille qui lui sert de support pour raconter l'histoire de sa leçon de savoir-écouter. Elle choisit de s'en détacher et de raconter en improvisant partiellement pour pouvoir voir les élèves (Émeline B3Q1 SI). Laurence aménage l'espace pour exercer cette capacité à garder un œil sur toute la classe. Elle a placé un groupe avec un élève perturbateur près du tableau pour pouvoir le surveiller en même temps qu'elle organise la mise en commun, et un groupe avec un autre élève perturbateur au fond de la classe, près de la MDS et éloigné du premier élève (Laurence B3Q1 CM1). Les étudiants, sont conscients de la nécessité de cette vision périphérique et des points d'attention qu'ils doivent garder en même temps qu'ils donnent cours.

En conclusion, pour répondre au caractère simultané et multidimensionnel d'une activité complexe sous pression temporelle, les ESFI apprennent très rapidement à gérer de manière concomitante plusieurs paramètres. Nous voyons ici des épisodes documentés qui témoignent de la diversité des stratégies qu'ils sont capables de mettre en œuvre, soit en priorisant, soit en passant rapidement d'une tâche à l'autre, soit en réalisant plusieurs choses en même temps. Nous voyons également que ce que la littérature présente comme des dilemmes peut ne pas en être obligatoirement un, en ce sens que les ESFI peuvent trouver des stratégies pour ne pas être en position de renoncement relativement à une des options.

3.2 Gérer des imprévus

L'activité enseignante se caractérise également par l'imprédictibilité (Doyle, 2006) qui traduit le caractère inattendu et incertain des événements (Azéma, 2015; Doyle, 2006; Eilam & Poyas, 2006; Vandercleyen, 2010), ne serait-ce que parce que chaque élève est un centre de décisions partiellement autonome (Durand, 1996). Il est donc logique que les ESFI soient

confrontés à de l'imprévu, d'autant plus que la littérature souligne souvent leur incapacité à anticiper les événements (Doyle, 2006; Durand, 1996; Tochon, 1993). Ces expériences sont soulignées par Ria et al. (2004), quand ils parlent d'indétermination, de contradiction et d'exploration. Dans ce point, nous mettons à jour l'activité des ESFI confrontées à des imprévus. Nous commençons par exposer les traces d'activité relatives à la prise de conscience d'un imprévu et à la recherche de sa cause. Nous enchaînons sur la manière dont les stagiaires gèrent (ou non) ces imprévus, en cherchant (ou non) des stratégies plus ou moins innovantes à leurs yeux, en les testant et en les validant (ou non).

3.2.1 Prendre conscience d'un imprévu

Pour gérer un imprévu, il est d'abord nécessaire de prendre conscience de son émergence. Nous avons repéré trois catégories relatives à cette prise de conscience. La première affleure à la conscience du stagiaire à travers le déroulement de l'activité en elle-même. La deuxième est perceptible à travers les comportements des élèves. La troisième est particulière en ce sens que certains ESFI nous expliquent qu'ils agissent ou disent quelque chose et que, en même temps qu'ils le disent ou le font, ils se rendent compte que ce n'est pas cela qu'il fallait dire ou faire.

3.2.1.1 Indices relatifs au déroulement de l'activité

Dans cette catégorie, les ESFI sont aux prises avec des événements qui les déstabilisent, car ils ne se déroulent pas comme prévu.

En B1, FV est "un peu perdue" (FV-B1-184). Dans sa leçon sur les euros, elle propose aux élèves un calcul correspondant à des achats. Les élèves doivent faire la somme, l'écrire sur une ardoise effaçable et lui montrer pour validation. FV se rend compte que "cette technique ne fonctionne pas du tout" (FV-B1-173), parce que, une fois leur réponse validée ou invalidée, les élèves se désintéressent du cours et commencent à discuter avec leurs voisins. Elle se dit : "Je devais trouver une solution parce que, si on continuait comme ça, j'allais perdre leur attention à chaque fois" (FV-B2-176). Claire, dans sa leçon sur le quart, se rend compte que la consigne pour une tâche ne fonctionne pas quand plusieurs élèves reviennent vers elle et qu'elle n'arrive pas à trouver les mots pour mieux l'expliquer (Claire B1Q1 DC).

BT vit "une expérience qui l'a marquée, sur le moment" (BT-B1-624). Elle s'était dit qu'elle allait "gagner du temps en leur donnant et en expliquant directement la feuille (d'exercices) sans qu'ils l'aient devant eux" (BT-B1-625). Cependant, elle se rend compte que les élèves "n'étaient pas directement concentrés sur ce que [elle] disai[t]. Ils étaient plus occupés à recevoir la feuille" (BT-B1-607), "Ils étaient plus perturbés qu'autre chose" (BT-B1-628). Elle se rend compte que la distribution des feuilles d'exercices en même temps que la passation de consignes relatives à celles-ci ne fonctionne pas. En B1, elle aussi, CW se rend compte que le découpage des formes nécessaires à son activité de classement des quadrilatères prend beaucoup plus de temps que prévu. Cela retarde toute son organisation et met son cours à mal (CW-B1-260). Plus tard, au moment de la mise en commun, quand il est

question des diagonales, elle se rend compte que son explication n'est pas contextualisée et que les élèves ne suivent pas (CW-B1-586).

Dans le même registre, Laurence, toujours en B1, se rend compte, durant la mise en commun, qu'elle s'exprime mal. Les élèves ne comprennent pas ses attentes sur les phrases interrogatives. Elle choisit de changer de stratégie en mettant en exergue l'absence de sujet exprimé dans les phrases impératives (Laurence B1Q1 FP3). Frédéric a prévu, dans sa leçon sur la lettre B, un atelier durant lequel les élèves écrivent les quatre graphies de la lettre sur le tableau noir, à l'aide d'un pinceau mouillé. Lors de la passation de consignes, il montre aux élèves comment procéder, mouille le pinceau, trace la lettre et, saisissant le frotteur, leur dit qu'ils peuvent effacer quand ils ont fini. Il se rend compte alors que cela ne fonctionne pas. "Découverte à ce moment-là, que, en fait, je ne l'avais pas tracée au tableau avant. J'avais pensé à cela chez moi, qu'effectivement ça passerait très bien sur la craie. Et en effaçant, je me rends compte que ça laisse une trace, qu'il y a de l'eau et je suis en train de me dire : "Mince, s'ils commencent tous à effacer, est-ce que tout cela va être encore bien lisible ?" [...] Je me rends compte que cela aurait été bien d'expérimenter. Cela me semblait tellement simple, mais, rien que ça, utiliser l'effaceur avec l'eau, ça risque de devenir un peu pâteux" (Frédéric B1Q1 DC3). En B2, Frédéric perçoit aussi ce qu'il nomme un "décalage" entre le temps qu'il a prévu pour exécuter la tâche et le temps réel mis par les élèves. Il se rend compte que son anticipation du temps n'est pas correcte (Frédéric B2Q1 OM).

Claire, en B3, quand les élèves ne voient pas ce qu'elle aimerait qu'ils voient, se rend compte que les élèves n'ont pas assez manipulé de matériel avant de passer à la phase de mise en commun (Laurence B3Q1 FP). RM, toujours confronté à une classe difficile, se rend compte que "les enfants n'ont pas fait sérieusement le travail" (RM-B3-101) et qu'il va falloir adapter le déroulement de la leçon. Peu après, il nous dit : "Il faut que je les récupère. À nouveau, ça repart en sucette" (RM-B3-308). Et d'énumérer une série de comportements indésirables des élèves.

3.2.1.2 *Se rend compte que son activité va poser un problème (presque) au moment même de sa réalisation*

Certaines autoconfrontations laissent apparaître des cas où les ESFI posent une action, ou une série organisée d'actions, et nous disent se rendre compte, au moment même où ils agissent, que ce n'était pas la bonne chose à faire.

En B1, Céline vient de passer dans un groupe pour préciser le travail. Après avoir explicité les consignes, elle leur dit, quand le travail est terminé, d'attendre en silence, avec un seul élève du groupe qui lève le doigt pour signaler la fin de la tâche. "En fait, quand j'ai donné cette consigne, je me suis tout de suite rendu compte que ça n'allait pas marcher. [...] Du coup, j'ai abandonné cette consigne. Je savais à l'avance qu'ils n'allaient pas le faire" (Céline B1Q1 DC1).

En B2, Claire demande à l'ensemble de la classe si quelqu'un a une idée pour répondre à sa question. Aussitôt après, elle se reprend et demande plutôt de lever le doigt avant de répondre (Claire B2Q1 FP1). Noémie, dans la deuxième étape de sa leçon sur les noms propres, suit la méthodologie de BMB et propose un exemple que les élèves doivent classer

dans les exemples oui ou dans les exemples non. Elle consulte sa préparation et propose la phrase : “Les bateaux traversent la Seine”. Elle nous dit : “J’avais à peine prononcé la phrase que, dans ma tête, je me suis dit : “Mince, pourquoi j’ai choisi celle-là ?” [...] La Seine, je n’étais pas sûre que les enfants connaissent la Seine, comme ils connaissent la scène de théâtre, et pas la Seine, le fleuve” (Noémie B2Q2 FP5). Au stage suivant, elle est confrontée au même type de situations. Dans sa leçon sur les euros, elle entame un rappel des différentes pièces et des différents billets qui existent. Elle nous confie : “Je sais qu’au moment même, je me suis dit : “Ça ne sert à rien, parce que les enfants le savent. Mais comme j’ai commencé, je me suis dit : “Je ne peux pas arrêter en plein milieu et dire qu’on connaît et qu’on passe”. Et donc, j’ai dû continuer, mais je savais clairement qu’il n’y avait pas de pertinence derrière ça, parce qu’ils savaient. Ils connaissent les billets” (Noémie B2Q2 SI1). Claire, en B2, elle aussi, commence à organiser son tableau avant la mise en commun, mais, se demandant pourquoi elle le fait, arrête son geste. Nous en avons parlé dans la section consacrée à l’organisation de la mise en commun (Claire B2Q2 OM).

Laurence, en B3, est victime d’une parole malheureuse. Pour demander le silence, dans sa leçon en première primaire, elle demande de faire “comme les animaux nocturnes” pour faire un lien avec le sujet de la leçon (Laurence B3Q1 CM2). Les élèves se mettent à hululer. Elle nous dit : “Comme les animaux nocturnes ! Et puis, là, j’ai pensé : “Justement, on a entendu les bruitages. Ça n’a pas de lien. C’est un peu contradictoire, puisque, en fait, ils crient dans la nuit aussi”. Je me suis dit : “Mince !”. Derrière mon masque (le film a été tourné en période de Covid), je souriais parce que, devant, il y a Léonard qui fait la chouette et je me suis dit : “Ça va partir en cacahuète”. C’était trop tard. Alors, j’ai dit : “Comme la chauve-souris”” (Laurence B3Q1 CM2).

La prise de conscience d’un imprévu se fait souvent dans la difficulté, quand les ESFI se rendent compte que les attentes qu’ils ont relativement à une situation, non seulement ne s’actualisent pas, mais que ce qui s’actualise est hors de leurs anticipations. Ces incidents, qui peuvent être banals, mais imprévus au moment de leur occurrence, ou entièrement nouveaux, en référence à Azéma (2019), constituent une surprise qui s’impose à eux et pour laquelle il va falloir trouver une solution. Nous nous penchons sur les procédures de résolution de ces incidents dans les points suivants.

3.2.2 S’interroger sur les causes d’un imprévu

Étant donné les réactions que les ESFI improvisent face à des imprévus, on peut imaginer qu’ils s’interrogent sur les causes de ces imprévus. Certains ESFI nous en parlent explicitement. En cela, nous faisons le lien avec la théorie de l’enquête de Dewey (1993), les opérations de traitement d’un problème professionnel chez le praticien réflexif (Saussez & Allal, 2007; Schön, 1983) ou l’apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Quand les ESFI sont confrontés à un imprévu, ils cherchent à le problématiser, à l’analyser. Il ne peut ici s’agir que d’une hypothèse, étant donné que nous avons peu de traces explicites de cette interrogation.

Ainsi, lorsque MI interroge une élève inattentive et qui propose une réponse erronée, elle veut savoir si l’élève ne sait pas répondre parce qu’elle était inattentive, ou parce qu’elle

ignore la réponse (MI-B3-164). En B3, quand RM est confronté pour la première fois à une classe difficile à gérer et est mis en difficulté, il se demande : “comment j’en suis arrivé là” (RM-B3-730), “Mais comment est-ce que je faisais avant ? Qu’est-ce que je fais ? Qu’est-ce que je dois faire ? Pourquoi est-ce qu’ils sont comme ça ?” (RM-B2-236).

3.2.3 Ne pas chercher de stratégie de gestion de l’imprévu : éviter, refuser, nier ou fuir l’obstacle

Dans ce point, nous exposons une stratégie qui consiste à contourner l’incident. Dans les exemples ci-dessous, les ESFI font semblant de rien, enchaînent la suite de l’activité sans relever l’imprévu, voire le fuient pour ne pas avoir à le gérer ou l’affronter. Ils espèrent souvent que le problème se résoudra seul ou sera oublié dans le cours de l’activité. Ainsi, dans ce cas de figure, ils peuvent profiter de la pression temporelle et de l’enchaînement des actions, en ce sens qu’une situation chasse l’autre et que l’imprévu aura peut-être peu d’impact sur la suite de la leçon.

En B1, nous retrouvons plusieurs de ces épisodes dans la passation de consignes. CW sent que ces consignes ne sont pas pertinentes : “Je galère” (CG-B1-467). Elle n’arrive pas à obtenir une reformulation correcte de ses consignes de la part des élèves. Elle se dit donc : “Je pense qu’ils n’ont pas tous compris, mais je vais les laisser écrire ce qu’ils pensent” (CG-B1-555). “Là, j’abandonne...” (CG-B1-602). Mais elle précise immédiatement : “Non, pas j’abandonne... [...] je voulais les laisser patauger tout seuls” (CG-B1-602), ce qui aurait pu nous faire classer aussi cet épisode dans la catégorie suivante. Si l’on considère l’abandon, elle fuit la reformulation. Si l’on considère la volonté de laisser les élèves travailler, il peut s’agir d’un choix délibéré de ne pas intervenir. Nous n’avons pas retenu cette deuxième possibilité, car nous voyons plutôt ici l’expression d’une forme d’impuissance à faire répéter la consigne avant la volonté de laisser les élèves commencer la tâche. Par ailleurs, le fait de laisser les élèves travailler n’oblitére pas l’abandon de la reformulation. CW, elle, nous dit : “Je mâche mes mots et personne n’entends ce que je dis” (CW-B1-209). Et pourtant, elle ajoute : “Je ne me reprends pas, parce que... Je ne sais pas en fait. [...] Et donc, là, je ne répète pas [...] parce que j’ai du mal à reformuler et j’ai peur que ce ne soit encore pire que ce que je viens de dire” (CW-B1-220). Elle préfère s’arrêter là et lancer le travail. Comme nous l’avons expliqué juste au-dessus, Céline abandonne aussi une consigne dont elle pressent que l’exécution sera impossible (Céline B1Q1 DC1).

Au niveau de la matière, RM est confronté à un point de matière sur lequel il n’a pas envie de s’attarder : “Alors, après, je fais un petit bricolage, on va dire, [...] je leur dis que, si c’est pas attribut, c’est épithète. C’est ... Voilà, c’est pas... pour ne pas commencer à expliquer ce qu’est une épithète, c’était pas le lieu et c’était pas le moment” (RM-B1-350). Dans sa phase de mise en commun sur les types de phrases, Laurence passe d’une catégorie à l’autre pour tenter de structurer les découvertes des élèves. Lorsqu’elle s’intéresse aux phrases impératives, elle est déstabilisée par une réponse inattendue pour elle : des phrases exclamatives. Lors de la phase de planification, elle avait convenu, avec sa MDS, de se focaliser sur trois types de phrases lors de cette leçon : déclaratif, interrogatif et impératif. Elle choisit donc d’ignorer la réponse de l’élève (Laurence B1Q1 FP2). Toujours en B1, lors

de la très longue passation de consigne pour le travail en équipe, Frédéric est interrompu par une élève qui lui dit qu'elle a mal aux dents. Frédéric lui répond qu'il ne peut rien pour elle, qu'elle doit en parler à sa mère et qu'il n'est pas dentiste (Frédéric B1Q1 DC).

En B2, Céline essaie de faire parler au tableau un enfant qui ne donne pas la bonne réponse. Bien qu'elle nous ait dit qu'elle ne veut pas le renvoyer à sa place sans qu'il l'ait donnée, elle finit par le faire parce que la réponse ne vient pas (Céline B2Q1 FP). RM, quant à lui, est de nouveau confronté à un problème avec la matière. "Je suis un peu perturbé. [...] Je me suis rendu compte que j'avais fait une petite erreur dans mes explications, que je n'ai pas été complet. Ce n'est pas grave, parce qu'il manque une précision. [...] Je n'ai pas insisté sur ces choses-là, je n'ai pas reprécisé. Je pédale un peu, et puis je passe. Là, je passe. À un moment, j'ai dit : "Oui, il y a ça, ça et ça". Et puis, hop, je passe" (RM-B2-749).

En B3, Fanny est aux prises avec des explications qui sont difficilement comprises par les élèves dans sa leçon sur la symétrie orthogonale : "Pour moi, c'est brouillon" (Fanny B3Q1 FP2). Elle essaie de montrer la différence entre symétrie et translation avec une affiche au tableau. Elle la plie, mais la superposition des deux parties empêche de voir la manière dont les points, disposés de part et d'autre de l'axe de symétrie, se rejoignent. Elle lance les élèves dans la tâche, "plutôt que t'enliser. Tu n'es pas à l'aise, les élèves ne seront pas à l'aise. Next. On fait autre chose" (Fanny B3Q1 FP2). AP, de son côté, ne se souvient plus du pays d'où vient l'artiste qu'elle présente dans sa leçon d'arts plastiques et élude la question. "J'ai abandonné. C'était un peu n'importe quoi, mais ça va. Personne n'a réagi. Ils n'ont absolument pas tilté que je racontais absolument n'importe quoi" (AP-B3-26). Un peu plus tard, elle reçoit une réponse inattendue pour caractériser l'œuvre d'art que les élèves sont en train d'observer : "fluide". Elle ne comprend pas ce que l'enfant veut dire et craint un monologue ou des explications sans fin si elle enchaîne dans cette voie. Elle note donc ce mot au tableau et enchaîne sans demander plus d'explications (AP-B3-103). BT ne comprend pas la question d'un élève. Elle lui répond quelque chose, mais ce n'est pas ce qu'il attend et il insiste. BT lui dit qu'elle lui répondrait plus tard, mais elle ne revient jamais sur la question (BT-B3-821). Claire, toujours en B3, anime un atelier sur Pi avec trois élèves. Un élève s'est trompé dans la résolution d'un problème. Elle essaie de comprendre d'où provient son erreur, mais n'y arrive pas. Elle nous dit : "Parfois, je vois directement l'erreur. [...] Là, je le refais, et je lui donne. Je n'essaie pas de comprendre vraiment" (Claire B3Q2 FP3). Comme l'explication ne lui saute pas aux yeux, pour ne pas perdre de temps, Claire donne la réponse elle-même.

À certains moments, la fuite de l'imprévu se révèle une solution porteuse pour les étudiants en difficulté de maîtrise de la matière, de compréhension de la situation ou en manque de temps. Ils ne recherchent pas l'activité d'improvisation d'une solution (Azéma, 2019). Ils développent une stratégie de cécité, qui empêche le monde qu'ils font émerger d'être bouleversé, et jugent que l'ilot de stabilité est plus confortable s'ils évitent l'imprévu que s'ils l'affrontent.

3.2.4 Choisir de ne pas réagir

Au contraire du point précédent, dans lequel les ESFI fuient la situation, car ils ne voient pas de solution pour répondre à un imprévu, dans ce point-ci, le choix délibéré de ne pas réagir est présenté comme la solution au problème.

Quand, en B1, alors qu'elle est en train de donner une consigne, FV reçoit un projectile, elle choisit de ne pas donner suite à l'incident. "Je reçois un projectile. [...] Moi, je ne sais pas si elle l'a fait exprès, mais je me suis dit : "Je ne vais pas commencer à faire des histoires". Je n'avais pas envie de commencer à m'énervé pour ça. [...] J'ai laissé passer" (FV-B1-315).

En B2, un élève s'est quand même déplacé pour le travail de groupe, malgré l'interdiction explicite de PM, qui craignait qu'il se dispute avec un autre élève. PM s'en rend compte, mais voit aussi que le travail a été fait sans dispute. PM choisit de ne pas réagir (PM-B2-332). Noémie, nous en avons parlé, bien qu'elle se rende compte que le rappel sur les billets et les pièces n'est pas nécessaire, choisit de ne rien faire pour couper court et continue jusqu'au bout (Noémie B2Q2 SI1). Il en va de même pour Frédéric. Quand il veut distribuer des cartes avec des rôles particuliers pour gérer les travaux de groupe, il se rend compte que la distribution prend beaucoup plus de temps que prévu. Il le réalise en distribuant les cartes au troisième groupe et se dit qu'il vaut mieux, à ce stade, les distribuer aussi à la quatrième et dernière équipe (Frédéric B2Q1 GM).

En B3, quand Céline donne des consignes de répartition des élèves dans les ateliers, deux élèves ne respectent pas ces consignes et se rendent dans un atelier où ils ne sont pas censés aller. Céline choisit de ne pas réagir, car ce sont des élèves de troisième maternelle, qui sont plus libres dans cette classe verticale. De plus, ils vont dans un atelier dont ils connaissent le fonctionnement, ne font pas de bruit et Céline ne veut pas perdre l'attention des autres élèves en faisant une remarque (Céline B3Q2 SI). Toujours en B3, dans sa leçon sur les animaux nocturnes, un élève interpelle Laurence avec une intervention au sujet de son chien qui est tellement grand qu'il ressemble à un loup. Cette intervention survient à un moment tellement incongru pour Laurence qu'elle lui dit que cela n'a rien à voir avec la leçon et qu'elle passe à la suite (Laurence B3Q1 DC1).

3.2.5 Chercher une stratégie de gestion de l'imprévu, ne pas en trouver ou en trouver une reconnue comme non appropriée

Dans ce point, nous nous penchons sur les situations où les étudiants ne trouvent pas de solutions tout court, ou ne trouvent pas de solutions qu'ils jugent adéquates, pour réagir aux imprévus.

En B1, FV est confronté à une classe très bruyante. Elle a essayé d'élever la voix, de mettre les élèves au travail ou de déplacer certains élèves, sans succès. Même si, parfois, elle se dit qu'il n'y a pas de bruit, elle se demande si "je ne veux pas l'entendre" (FV-B1-650). Finalement, elle nous confie : " Je ne sais pas, je ne comprends pas, en fait. Sur le moment, je ne comprends pas et je me dis : "Comment je dois faire ?" Et je me mets complètement en question, je ne suis pas faite pour ça, je bosse comme un chien et ça ne fonctionne pas.

Est-ce que je me vois toute ma vie là-dedans ?” (FV-B1-710). SK est confrontée au même type de problème : “Je leur demande de se taire et ils ne se taisaient pas” (SK-B1-100). Pourtant, elle a tenté beaucoup d’autres stratégies : la mise au travail, l’augmentation de la voix, les remarques répétées individuelles et collectives et l’utilisation d’une cloche. PM, quant à lui, est confronté à un autre problème. Les élèves peinent à comprendre la division écrite. Ses stratégies n’ont pas bien fonctionné, les élèves se sont plaints de cette leçon durant le conseil de classe (PM-B1-470). Il nous dit : “Je vois que c’est difficile pour eux” (PM-B1-476). “C’était quelque chose qui me semblait très logique, mais, de nouveau, c’était une difficulté à laquelle je ne m’attendais pas” (PM-B1-462). L’aspect émotionnel est très fort dans ces extraits, nous y reviendrons plus loin dans un point dédié à la gestion des émotions.

En B2, CW se rend compte que les élèves ne comprennent pas les explications. La MDS les a pourtant validées. CW essaie de les reformuler, mais elle n’y arrive pas (CW-B2-301). FV éprouve des difficultés à expliquer le passage de la dizaine dans les additions lors de la phase de mise en commun. Elle “n’arrive pas à expliquer”, “panique”, voudrait “ne plus être devant le tableau” (FV-B2-554). Quand sa MDS prend le relais, elle manque de pleurer et reproche mentalement à sa MDS de ne pas lui avoir expliqué comment il fallait procéder (FV-B2-624).

En B3, SP cherche comment organiser les corrections des exercices des élèves. “Je n’ai pas encore trouvé une bonne manière de gérer les corrections. Je vois l’intérêt de la faire ensemble, pour faire verbaliser [...], mais je trouve que c’est long (SP-B3-276). Il pense qu’en quatrième primaire, les élèves devraient être capables de s’autocorriger (prendre la feuille de réponse, voir ce qui va et ne va pas et poser les questions). Il nous explique qu’il corrige les feuilles, que les élèves les corrigent, qu’il corrige les corrections des élèves, etc. En définitive, il se noie dans les corrections.

RM, quant à lui, est confronté à la fois à des problèmes de gestion de classe et de cohérence de la matière. Au niveau de la gestion de classe, il se sent démuni pour obtenir le calme et récupérer les élèves (RM-B3-751). Il se demande comment il faisait avant et se rend compte qu’il n’a pas de système de gestion de classe (RM-B3-178). Il essaie diverses stratégies : “J’interpelle l’un, j’interpelle l’autre en attendant le calme. Des fois, j’alterne les stratégies où j’attends le silence, et, au final, je sais que je ne l’aurai pas. Et donc, je change et j’interpelle un ou deux élèves. Il y en a un qui me regarde dans les yeux et qui me dit un truc irrespectueux” (RM-B3-376). Au niveau de la matière, il nous dit que, pour enrôler les élèves, il a réduit la matière : “Je ne suis pas content. Je trouve que ça se passe mal, que n’est nul, qu’on n’avance pas, que ce qu’on voit, la matière qu’on voit, c’est nul, parce que j’ai dû la réduire, tellement ils n’arrivaient pas à faire un travail intéressant. Et je réduis ça à sa plus simple forme, et ça en devient pathétique” (RM-B3-372). Il nous dit explicitement que ses stratégies habituelles ne fonctionnent pas. Il cherche alors des alternatives dans son répertoire, construit à la HEP et dans ses expériences de stage. Comme il ne trouve pas, il élève la voix, tout en sachant que c’est inopérant (RM-B3-191). Une autre de ses stratégies se révèle également inopérante. Un élève qui était avant moins participatif, l’est plus depuis quelque temps. RM essaie de le faire participer pour le valoriser, mais l’élève dit “des choses qui sont tellement hors contexte” (RM-B3-418), que les autres élèves rigolent et qu’un temps

est nécessaire pour récupérer le calme et l'attention. Il perd ainsi sur les deux tableaux : la valorisation de l'élève et l'obtention d'une ambiance de travail. Ici encore, on ressent fort chez RM le poids des émotions et de l'impuissance.

3.2.6 Envisager un instant une stratégie de gestion de l'imprévu, puis changer d'avis et en appliquer une autre

Dans la multitude des possibles en réaction à un imprévu, il arrive qu'un ESFI sélectionne de prime abord une stratégie de réaction, mais change d'avis au dernier moment pour en mobiliser une autre. PM, en B2, est agacé par le comportement d'un groupe qui ne respecte pas le temps de parole d'un élève. Il nous dit : "Oui, je veux dire quelque chose, puis je me retiens. [...] Je ne sais plus ce que je pensais, mais je pense que j'ai bien fait de me retenir à ce moment-là" (PM-B2-554). Il choisit alors d'aller dans le groupe pour gérer la situation après avoir retrouvé son calme.

Ce phénomène nous paraît intéressant à souligner car, en une fraction de seconde, l'ESFI constate un problème, envisage une solution, anticipe son actualisation et le fait que ça ne fonctionnera pas. Il envisage alors un autre scénario alternatif, dont l'anticipation lui semble mieux convenir, avant de la mettre en œuvre.

3.2.7 Chercher et trouver une (nouvelle) stratégie de gestion de l'imprévu et l'appliquer

Dans la recherche de stratégies pour gérer un imprévu, nous avons repéré diverses manières de faire typiques de nos ESFI. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à ce que nous appelons une bulle de régime dilaté. Cette appellation se fait en référence à Laurence, qui nous apporte le terme de bulle (Laurence B1Q1 FP3), et à Azéma (2019), qui utilise celui de régime dilaté. La bulle de Laurence, dans ses termes, traduit un moment d'intense concentration, centrée sur elle-même, et le régime dilaté a pour caractéristique "une variation attentionnelle, interactionnelle, émotionnelle, ou "réflexive" (pour reprendre le terme de Schön, 1994) et qui est le corrélat du complexe impulsé par la nouveauté de ce que rencontre l'acteur et/ou de ce qui lui vient et/ou de ce qui arrive" (Azéma, 2019, p.16). Dans un second temps, nous relevons les différentes stratégies identifiées dans l'activité des stagiaires : (1) explorer une nouvelle voie, (2) explorer une nouvelle voie en se donnant une contenance, même si on n'est pas sûr de soi, (3) mobiliser une stratégie anticipée durant la planification, mais qui n'a finalement pas été retenue, (4) suivre les propositions des élèves, (5) ramener les élèves vers le déroulement prévu, (6) solliciter les élèves, (7) réduire la difficulté de la tâche et/ou des questions, (8) inverser deux étapes du déroulement prévu et (9) couper court à la leçon ou à l'étape de la leçon.

3.2.7.1 Une "bulle" de "régime dilaté"

Le terme bulle est utilisé spontanément par Laurence, lors de sa première leçon, quand elle est autoconfrontée sur un épisode qui présente pour elle des difficultés. Elle peine à trouver une piste pour aider les élèves à voir les caractéristiques des types de phrases et finit par en trouver une qui lui permettra de construire la suite de sa leçon. Elle nous dit : "J'ai

trouvé une piste, ce qui me rassure, déjà, et qui me remet, en fait, dans ma bulle. À un moment, j'étais dans ma bulle, puis ça a pété". Nous l'interrogeons : "Quand tu dis "dans ta bulle", ça veut dire que tu es très concentrée sur ce que tu fais ?". Et elle nous répond : "Oui" (Laurence B1Q1 FP3). Les déstabilisations successives de cette leçon l'en font régulièrement sortir et elle cherche à revenir à ce niveau de concentration (Laurence B1Q1 FP3). Quand, en deuxième année, nous la trouvons très concentrée sur l'analyse des stratégies des élèves pendant l'entretien de l'activité, en vue de prendre des indices pour la mise en commun, nous lui demandons : "Tu es dans ta bulle, comme tu disais ?". Elle nous répond : "Exactement. La même chose. Je retrouve à chaque fois cette bulle. Par contre, en comparaison avec la première fois... La première fois, il n'y avait vraiment que cette bulle-là. Je ne voyais rien autour, alors qu'ici, je suis dans ma bulle, mais je regarde la caméra sans que ça me perturbe, je peux avoir les yeux un peu plus partout que la première fois". Nous reformulons cela par : "Tu élargis ton champ de conscience ?". Et elle répond : "Oui, j'élargis mon champ, par rapport même aux élèves, ceux qui sont en difficulté, ceux qui ne le sont pas..." (Laurence B2Q2 CM).

Nous retrouvons des traces de cette intense concentration, de régime dilaté, chez d'autres étudiants. AP, en B2, nous dit : "J'étais là, dans ma tête, ça tournait plus (+) : "Mais comment est-ce que je vais faire, en fait pour parler ?" Et finalement, j'ai trouvé" (AP-B2-708). Fanny, en B3, nous confie, penchée sur une élève qui a des difficultés à comprendre la symétrie orthogonale : "Et donc, là, je suis silencieuse, je la laisse continuer, tâtonner, mais, pendant ce temps-là, dans ma tête, ça fait euh... (elle fait tourner son index près de sa tempe) 300 km/h et je me dis : "Ok, ça ne fonctionne pas. Et si ça ne fonctionne pas sur cet atelier-là, ça n'ira pas sur les autres" [...] C'est vraiment un des ateliers les plus parlants. Et je me dis qu'on tente et je vais chercher une feuille" (Fanny B3Q1 CM2). Fanny a trouvé une idée pour relancer l'élève avec un matériel alternatif. Claire, toujours en B3, en difficulté, elle aussi, face à des élèves qui peinent à comprendre l'activité sur le nombre Pi, nous dit : "Je me concentre fort, j'ai peur de faire des bêtises" (Claire B3Q2 FP).

3.2.7.2 Différentes stratégies déployées par les ESFI pour faire face aux imprévus

3.2.7.2.1 Explorer une nouvelle voie

Quand ils sont confrontés à des imprévus, les ESFI nous disent souvent explorer de nouvelles voies. Nous utilisons le terme "explorer" en référence à Ria et al. (2004), Sève et Leblanc (2003) et Theureau (2006). Ces explorations traduisent des mises en place hypothétiques de configurations d'activité qui sont testées en même temps qu'elles sont vécues.

En B1, JWV n'arrive pas à donner, selon elle, une consigne claire à l'ensemble de la classe. Elle met les élèves à la tâche et passe dans les bancs pour préciser ses attentes (JWV-B1-188). Un peu plus tard, quand, face au grand groupe, elle n'obtient pas la réponse attendue, elle doute de ses consignes initiales et redonne rapidement une nouvelle consigne (JWV-B1-440).

En B2, CW se rend compte que les élèves ne comprennent pas ses propos et adapte sa stratégie en proposant de surligner une donnée au tableau (CW-B2-220). La situation mobilisatrice de SP est tombée à l'eau parce que les élèves ont trouvé des outils de traçage sur la tablette. Il choisit donc d'expliquer comment il trace la forme en programmant le trajet d'un curseur (SP-B2-185). Quand Claire se rend compte que sa première stratégie de mise en commun prend trop de temps, elle change ses plans et interroge les élèves directement au lieu de les laisser participer volontairement (Claire B2Q2 FP1).

En B3, lorsqu'elle voit qu'un des ateliers sur les fractions est plus long que les autres et gêne les tournantes, BT profite d'un moment de rangement. Elle modifie l'exercice de cet atelier pour homogénéiser la durée en supprimant quelques exercices directement sur les feuilles de consignes (BT-B3-540). Plus tard, en attendant le demi-groupe, parti dans une autre classe, elle improvise une mise en commun pour passer le temps et récapituler les ateliers que les élèves n'ont pas eu le temps de réaliser (BT-B3-755). RM, nous en avons déjà parlé, sent, depuis quelque temps, que quelque chose ne va pas quand il écrit au tableau. Les élèves, derrière son dos, font des bêtises au lieu de noter. Il doit ensuite les attendre et perd du temps. Dès lors, il choisit de dicter ce qui doit être écrit (RM-B3-406).

3.2.7.2.2 *Explorer une nouvelle voir en se donnant une contenance*

Parfois, les étudiants nous disent explorer une nouvelle voie, mais, à la différence des cas précédents, précisent explicitement qu'ils ne sont pas sûrs de leur solution. Ils essaient cependant de se donner une contenance pour donner le change. Nous ne soutenons pas que toutes les démarches exposées dans le point ci-dessus, consacré à l'exploration de nouvelles voies, se font dans une certitude de la part de l'ESFI, nous soulignons simplement que certaines de ces explorations sont accompagnées de commentaires mettant en exergue cette incertitude et cette volonté de ne pas l'afficher.

Ainsi, MI, en B1, dans sa leçon sur les saisons, en arrive à expliquer des éléments qu'elle n'avait pas prévus sur la position de la terre. Bien qu'elle réponde à la question, elle nous dit : "Je me suis lancée dans l'explication. Je pense que c'était la bonne. Mais là, j'étais un peu déstabilisée quand même parce que je ne m'y attendais pas du tout (à la question). J'essayais quand même de garder mon assurance devant les enfants et d'expliquer le mieux possible parce que ce n'était pas quelque chose de prévu et ce n'était pas quelque chose que je m'étais entraînée à dire" (MI-B1-322). De même, Noémie, dans sa leçon BMB sur les pronoms, propose "la Seine" comme exemple et doute immédiatement de la pertinence de cet exemple, que les élèves pourraient confondre avec "la scène". Elle sait qu'elle s'est mise en difficulté, mais elle se dit : "Assume" (Noémie B2Q1 FP5).

3.2.7.2.3 *Mobiliser une stratégie anticipée durant la planification, mais qui n'a finalement pas été retenue*

Nous avons recueilli le témoignage d'une étudiante qui est amenée, dans le feu de l'action, à remobiliser une stratégie d'enseignement qu'elle avait un moment envisagé de planifier, mais qu'elle a finalement écartée. Ainsi, Fanny, en B3, dans sa leçon sur la symétrie orthogonale, avant un moment pensé à faire mettre de la peinture sur la main de chaque élève

pour l'imprimer "à l'envers". Elle y avait renoncé pour des questions d'organisation. Confronté à une élève en difficulté, elle décide de le faire tout de même, mais pour elle seule (Fanny B3Q1 CM).

3.2.7.2.4 Suivre les propositions des élèves

Nous avons documenté beaucoup de situations où les ESFI, peu certains du déroulement, nous disent choisir de laisser parler les élèves et de rebondir sur leurs propositions, dans une improvisation structurée. Ils pensent laisser venir les éléments et les organiser en fonction de ce qui va être dit et de ce qu'ils veulent voir émerger en lien avec leurs objectifs de leçon.

En B1, Céline attend des réponses en lien avec les opérations, mais les élèves en donnent en lien avec le matériel des ateliers. Elle choisit de partir sur ces propositions pour avancer dans sa structuration (Céline B1Q1 FP1). PM est aux prises avec l'incompréhension des élèves dans sa leçon sur la division écrite. Il laisse expliquer un enfant et voit que les autres comprennent. Il choisit d'en interroger un deuxième qui a compris pour continuer dans cette voie (PM-B1-391). SK, qui a depuis le début de son cours des difficultés à obtenir l'attention des élèves, fait répéter les consignes par un enfant et se rend compte que les autres l'écoutent (SK-B1-156).

En B2, dans sa leçon sur le packaging, des réponses divergentes, mais pertinentes, des élèves poussent Fanny à modifier ses explications en introduisant tout de suite des notions qu'elle pensait aborder plus tard (Fanny B2Q2 SI1). Plus tard, quand elle se rend compte que les élèves n'ont pas voté comme elle s'y attendait pour les marques de céréales préférées, c'est-à-dire en privilégiant la marque la plus connue. Elle s'aligne sur leur vote pour continuer sa leçon (fanny B2Q2 SI3). Dans la mise en commun de la leçon de MI, un élève propose une réponse qui n'est pas prévue. Les élèves sont censés piocher des réponses dans une série de phrases qui est proposée. Comme sa réponse est exacte, MI adapte son déroulement, en demandant aux autres élèves de valider la proposition (MI-B2-27). RM a développé une stratégie plus élaborée. Quand il ne sait pas ce que les élèves vont dire, il tente une phase exploratoire, en sachant qu'il a une bouée de secours auprès d'un enfant dont il sait qu'elle sait (RM-B2-598).

En B3, Laurence, lorsqu'il faut définir la notion de caractéristique, nécessaire à sa leçon sur les animaux nocturnes, interroge un élève qui lui parle des ours polaires. Laurence profite de cet apport *a priori* incongru et rebondit sur cette proposition pour continuer sa leçon (Laurence B3Q1 DC2). BT se sent désarmée pour organiser une mise en commun qu'elle n'a pas bien préparée. Elle décide de partir de ce que les élèves disent pour construire la synthèse (BT-B3-805). Nous avons déjà également parlé, dans le point dédié à "Faire parler les enfants" d'Olivia (B3Q2), Fanny (B3Q2) et Claire (B3Q2) qui abordent la mise en commun avec des grandes lignes prévues en lien avec leurs objectifs de leçon, mais qui improvisent sur la base de ce que proposent les élèves et qui émerge de l'activité qu'ils ont vécue.

3.2.7.2.5 Ramener les élèves vers le déroulement prévu

A contrario de la situation précédente, Laurence, à plusieurs occasions, choisit de ramener les élèves vers le déroulement prévu. Laurence, dans sa deuxième leçon sur les types de phrases, donne des bandelettes que les élèves doivent classer pour faire émerger les différents types. Même si elle aimerait qu'émergent des classements basés sur les aspects sémantiques, elle s'attend, en référence à la première fois qu'elle a donné la leçon, à ce que les élèves réalisent des classements sur la base de la ponctuation. Aucun de ces scénarios ne se réalise, alors que les élèves proposent des classements inattendus basés sur la présence de certains mots ou sur le fait que les phrases sont correctes ou non. Cette matière vient d'être travaillée par la MDS. Elle choisit donc d'interrompre le classement pour faire émerger la question du sens des phrases dans une activité improvisée (Laurence B2Q1 OM; FP1). Dans sa leçon sur la table de 9, nous en avons déjà parlé, Laurence est confrontée à une stratégie inattendue d'un élève, basée sur la soustraction. Elle est surprise, nous dit "fuir" cette situation et ramène les propos sur les stratégies additives qu'elle avait envisagées (Laurence B2Q2 FP1).

3.2.7.2.6 Solliciter les élèves

Solliciter les élèves explicitement sur des aspects précis est aussi une manière de dépasser un incident. Ainsi, BT, en B2, utilise une erreur qu'elle a faite au tableau. Elle a oublié de mettre un numérateur en couleur. Elle se dit qu'elle va tourner la situation à son avantage et propose aux élèves un "défi" (BT-B2-398) qui consiste à retrouver l'erreur. Elle nous dit : "Je vais justement l'utiliser pour continuer l'activité et la rendre intéressante, justement, cette erreur" (BT-B2-403).

3.2.7.2.7 Réduire la difficulté de la tâche et/ou des questions

Réduire la difficulté et prendre des exemples plus faciles à appréhender pour faire avancer la matière lorsque les élèves bloquent de façon inattendue est une stratégie mobilisée par PM, en B1, et Noémie, en B2. PM, dans son activité collective sur la division écrite, voit que les élèves ne comprennent pas la méthode proposée. Pour les focaliser sur les opérations successives et éliminer la difficulté des calculs, il propose des divisions dans des domaines de nombres plus petits, et donc faciles (PM-B1-375). Noémie, en interaction individuelle avec un élève qui ne comprend pas la notation des euros et des centimes, fait des liens de plus en plus évidents avec la notation des unités et des dixièmes (Noémie B2Q2 FP).

3.2.7.2.8 Inverser deux étapes du déroulement prévu

Devant des propositions inattendues des élèves ou des déviations de la planification, certains ESFI choisissent de modifier des étapes de leur leçon. SP, en B3, puisque les élèves ont contourné sa mise en situation en découvrant précocement les outils de traçage du carré sur la tablette, adapte son déroulement à partir de ce qu'il avait prévu et distribue des fiches d'exercices à partir desquelles il construit un nouveau scénario (SP-B2-228). Laurence, confrontée à des retards dans son déroulement, juge que l'activité sur les petits des animaux nocturnes est plus facile, rapide et importante que celle sur les traces et la priorise dans le cours de sa leçon (Laurence B3Q1 GF1).

3.2.7.2.9 *Couper court à la leçon ou à l'étape de la leçon*

La dernière stratégie que nous avons repérée pour gérer les imprévus organisationnels est l'aménagement de la fin de la leçon. Nous avons déjà abordé ces stratégies dans un point précédent. Nous l'indiquons ici à titre de rappel et en soulignant que ces adaptations de fin de cours ou d'exercices sont souvent dues à des retards inattendus, qui s'accumulent suite à des incidents organisationnels durant le cours.

En définitive, nous avons repéré chez les étudiants de nombreuses manières d'adapter le déroulement d'un cours pour réagir face à des imprévus. Nous en déduisons que, déjà rapidement en B1, les ESFI se rendent compte des dysfonctionnements de leurs leçons et tentent de réagir en explorant des voies qu'ils n'ont pas forcément préparées. Nous ne soutenons pas que, pour autant, ces solutions sont pertinentes, adaptées et efficaces. Nous mettons ainsi en évidence une forme de flexibilité. Si celle-ci ne trouve pas toujours un mode d'expression, nous avons en effet abordé plus haut des situations dans lesquelles les étudiants sont mis en difficulté, nous voulons voir ici les germes d'un savoir-faire qui ne demande qu'à se développer.

3.2.8 ***Chercher une stratégie de gestion de l'imprévu, l'appliquer, constater son inefficience et en chercher une autre***

Dans ce point, nous abordons des épisodes d'activité durant lesquels les ESFI ont été confrontés à un imprévu, ont mis en place une solution qu'ils ont évaluée comme non performante et en ont développé une autre. Outre certains épisodes documentés dans la présentation des enchâssements de gestes professionnels destinés à rejoindre une préoccupation, nous pointons ici la situation de CG, en B1, qui désire donner des consignes. Voyant que celles-ci ne sont pas comprises, elle commence par donner un exemple, mais cela n'éclaire pas les élèves. Elle demande alors à l'un d'eux de les reformuler. Comme elle n'est pas satisfaite de la formulation, elle décide de mettre les élèves au travail pour voir ce qu'ils vont produire et passer dans les bancs pour rectifier les consignes au besoin (CG-B1-469). FV, en B3, alors que la classe lui échappe, décide de se taire et met en scène une attente pour récupérer l'attention des élèves. Comme elle voit que cette stratégie est inefficace, elle passe à la remarque individuelle et aux menaces de punition (FV-B3-416).

3.2.9 ***Chercher une stratégie de gestion de l'imprévu, en trouver une considérée comme pertinente et la valider explicitement***

Au contraire du point précédent, nous avons pu documenter des épisodes durant lesquels les étudiants valident explicitement la stratégie qu'ils ont mise en place pour répondre à l'imprévu et adapter leur cours. En B1, SK, qui peine à obtenir l'attention et le silence des élèves, utilise une cloche. Elle nous dit : "J'ai vu que ça fonctionnait" (SK-B1-237). Sur le moment, elle valide cette stratégie. Néanmoins, elle se rendra compte plus tard que l'effet n'est que momentané. SP, en B2, a prévu une approche constructiviste et participative pour sa leçon sur le traçage des formes sur une tablette. Comme les élèves ont mis à mal sa

situation mobilisatrice, il doit évoluer vers un déroulement plus explicite, comme d'autres ESFI l'ont également fait. Il se rend compte que cette stratégie fonctionne également : "Donc, c'est un peu trop dirigiste, mais je me suis dit que, finalement, quand je vois le résultat que j'ai eu à la séance d'après, ça n'a pas trop mal marché" (SP-B2-440).

En conclusion de cet exposé des différentes stratégies de réaction aux imprévus que nous avons documentées, nous voyons que, face à des imprévus, les ESFI ont diverses voies qui leur permettent de prendre conscience de l'intrusion dans leur monde d'une situation inattendue, surprenante, ou, pour reprendre les termes de Dewey (1993), indéterminée. Nous avons documenté des épisodes où ils s'interrogent explicitement sur l'origine de ces imprévus, même si nous avons repéré beaucoup plus d'imprévus que d'interrogations explicites sur leur apparition. Les stagiaires font preuve de différents types de réaction : la fuite de l'événement imprévu, la non-réaction comme choix de traitement de l'imprévu et l'exploration d'alternatives à la planification, qui va jusqu'à la validation ou l'invalidation de la voie explorée, avec parfois une autre exploration consécutive à la non-validation. Nous remarquons également que les explorations diverses peuvent se déployer dans des situations assez larges (transformer la suite du cours) ou plutôt restreintes (modifier une intervention légère, par exemple pour obtenir l'attention). Néanmoins, larges ou non, ces explorations constituent pour nous une démonstration d'une certaine souplesse de la part des stagiaires dans leur compétence à faire la classe. Nous ne documentons évidemment pas que des réussites, loin de là. Nous terminons cependant cette partie dédiée à la gestion de l'imprévu sur les mots de Fanny, en B3 : "C'est prévu que ça ne se passe pas comme prévu" (Fanny-B3Q1-DC). Elle est arrivée à un stade de développement de sa compétence à faire la classe où l'imprévu est prévu. Elle sait qu'elle devra s'adapter, réagir, s'aligner aux élèves et que la meilleure préparation du monde ne résistera pas au contact avec les enfants.

3.3 Gérer les apprentissages des élèves

Faire la classe implique la gestion combinée de la cohésion du groupe et de la cohérence des apprentissages (Daguzon & Goigoux, 2012; Saujat, 2004). Dans cette partie, nous nous consacrons à ce que les ESFI disent de la manière dont ils gèrent la question de l'apprentissage. Nous articulons les propos des étudiants autour de trois catégories. La première s'intéresse aux obstacles épistémologiques que les élèves peuvent rencontrer dans les apprentissages et à la manière dont les ESFI les mobilisent dans leurs leçons. La deuxième s'intéresse à la manière dont les stagiaires aident les élèves à apprendre, à construire des savoirs, "au cœur de la leçon" (Caroline B3Q1 FP1). La troisième regroupe les épisodes où il est question de différenciation. Tout ce point nous semble important à traiter dans la mesure où le fait d'assurer la cohérence des apprentissages (ou fonction d'instruction) est une des deux composantes inhérente à l'enseignement en plus du maintien de la cohésion du groupe (Daguzon & Goigoux, 2012; Saujat, 2004).

3.3.1 Les obstacles épistémologiques et le conflit cognitif

Dans la documentation de notre observatoire, nous avons repéré des épisodes durant lesquels les ESFI mettent en évidence les obstacles épistémologiques relatifs à la matière qu'ils enseignent, et, parfois, la manière dont ils en usent pour construire leurs leçons.

En B1, Fanny nous explique être confrontée à deux difficultés à faire surmonter aux élèves dans sa leçon sur la décomposition du nombre 10. La première est que, comme les élèves ont travaillé avec des jetons, l'ordre des décompositions est aléatoire et qu'il faut organiser la mise en commun de manière à n'en oublier aucune. La seconde est le problème des combinaisons identiques, mais dans un ordre différent. Elle veut mettre en évidence que "ce sont les mêmes amis, mais dans un ordre différent. C'est une histoire différente" (Fanny B1Q1 FP2).

En B2, PM nous explique que dans sa leçon sur les triangles, il a proposé des triangles de différentes catégories, découpés dans des papiers de différentes couleurs. "Je les laisse travailler et je regarde un petit peu ce qu'ils font. Il y en a qui partent bien (classement par types de triangles) et il y en a qui ont juste regroupé en fonction des couleurs. Ils aiment faire ça parce que c'est facile. Hop, c'est ça qu'on met ensemble. Et justement, ça n'allait pas ensemble" (PM-B2-127). PM compte sur ce premier classement pour mettre en évidence le classement par les angles et les longueurs des côtés. Céline, dans sa leçon sur les types d'angles utilise le même type de méthodologie par tri. Quand elle interroge un premier élève pour qu'il explique son classement, celui-ci répond qu'il a mis les mêmes ensemble. Céline l'invite à verbaliser une explication pour lui et pour les autres en précisant ce qu'il entend par "mêmes". "La confusion apparaît alors entre les notions d'amplitude et de longueur des côtés à travers la question "grand/petit". Céline avait anticipé cet obstacle et fournit des exemples présentant des côtés de différentes mesures" (Blondeau et al., 2020). Fanny, en B3, dans sa leçon sur la symétrie orthogonale, insiste longuement sur la différence entre "réflexion et translation", en ce sens que, par l'axe de symétrie, la figure n'est pas simplement déplacée, mais aussi retournée (Fanny B3Q1 CM).

A contrario, nous voyons également des imprécisions dans la compréhension de la matière. Claire, en B2, dans la leçon sur les noms propres, met en évidence qu'un nom propre se repère à sa majuscule. Cependant, nous considérons que la majuscule d'un nom propre n'est que la conséquence d'un statut particulier de ce nom, qui se distingue d'un nom commun comme étant le nom d'un sujet, d'un pays, d'une institution ou d'un élément géographique spécifique. De même, chez Claire, l'angle droit est défini comme la limite entre les angles aigus et les angles obtus, mais c'est inverser la construction de ce qu'est un angle droit. Nous considérons que les angles droits sont la conséquence de deux droites ou segments de droites qui se coupent en un point, en délimitant des espaces de même amplitude. Dès lors, si l'angle est plus fermé que cet angle particulier, il est aigu. S'il est plus ouvert, il est obtus. Dans les deux cas, il nous semble que la manière dont ces matières sont abordées est inversée, en se basant en priorité sur les éléments périphériques qui découlent de causes plus profondes. S'il ne s'agit pas ici de réaliser une analyse didactique de ces leçons, nous pouvons cependant remarquer que, sur certains points, elles peuvent être proposées à travers

des situations mobilisatrices bien pensées, mais reposant parfois sur une compréhension un peu sommaire de la matière.

3.3.2 Aider les élèves à apprendre

Au-delà de la volonté, chez certains, de concevoir une situation mobilisatrice qui comporte des obstacles épistémologiques, les ESFI développent des stratégies pour aider les élèves à comprendre, pour les soutenir dans leurs apprentissages. Nous avons repéré quatre catégories de préoccupations typiques des stagiaires sur lesquels ils reviennent régulièrement : (1) veiller à l'activité de tous, (2) insister sur les moments considérés comme cruciaux, (3) prendre du temps avec un élève en difficulté et (4) multiplier les manipulations.

3.3.2.1 Veiller à l'activité de tous les élèves

Le souci de l'activité de tous se traduit dans la volonté de mise au travail autour de situations mobilisatrices, mais également dans le souci de faire travailler tous les élèves, par des stratégies que nous avons déjà abordées en détail, mais que nous résumons ici : la compréhension des consignes, les relances lors de la mise au travail, et la passation d'indices dont Claire se fait ici la représentante typique. En effet, en B2, Claire interrompt le travail qui a mal débuté pour faire expliquer par un élève. Elle fait répéter et explique elle-même à nouveau, en glissant des indices. Claire a pour préoccupation première que les enfants réfléchissent et construisent le savoir, mais elle a pour stratégie de glisser des indices quand l'incompréhension perdure (Claire B2Q2 CM). Lors des mises en commun, plusieurs ont le souci de ne pas interroger des élèves dont ils présument qu'ils ont la bonne réponse pour ne pas empêcher les autres de réfléchir, comme, par exemple, Claire (B2Q1 FP1) ou RM (B2-589) qui préfère retarder l'intervention d'un élève qui pourra mettre une structure plus tard sur les dires des autres élèves.

3.3.2.2 Insister sur les moments considérés comme cruciaux

Le sentiment qu'il y a des moments cruciaux de compréhension dans les leçons a aussi été repéré dans les actions et les propos des ESFI. Nous avons deux occurrences de cette situation qui se déroulent toutes les deux dans des leçons de mathématiques, au passage du partage d'une manipulation vers une expression mathématique : Laurence (B2Q2 FP2) dans sa leçon sur la table de 9 et Caroline (B3Q1 FP) dans sa leçon sur la décomposition additive du nombre 4.

3.3.2.3 Prendre du temps avec un élève en difficulté

La troisième préoccupation est le souci de prendre du temps avec un élève en particulier. Si, dès la première, Fanny exprime ce souci lorsqu'elle fait des ateliers différenciés pour un élève en difficulté au niveau des mathématiques et un élève primo-arrivant (Fanny B1Q1 DC), c'est généralement en B2 que cette préoccupation se fait plus prégnante. RM nous dit à ce sujet : "Je crois que, dans les activités, j'essaie de plus faire plus travailler les élèves. [...]" Ici, ça tourne plus au niveau des enfants. J'ai envie qu'ils acquièrent tous ce savoir et j'essaie de tout mettre en œuvre pour. [...] J'étais vraiment concentré pendant la leçon sur les enfants

[...], essayer de savoir ce qu'il se passe dans la tête de chacun, alors qu'avant, l'année passée, c'était plutôt : "Ok, mon savoir est structuré de telle manière. On va avancer comme ça et on l'aura, ce savoir ou ce savoir-faire ou, à la fin de la séance". Mais sans penser vraiment si je touche tous les enfants ou pas. J'y pensais déjà un peu [...], mais cette année, j'étais vraiment concentré sur les enfants" (RM-B2-891). Si ce souci était déjà sous-jacent, il s'exprime clairement chez RM dans cette formulation. Dans les actions, nous avons également documenté, à partir de la deuxième, plusieurs épisodes où les ESFI prennent du temps avec un élève en particulier. Nous avons déjà abordé le cas de Noémie, qui soutient une élève qui peine à comprendre la notation des euros et des centimes (Noémie B2Q2 FP). Nous nous attardons ci-dessous plus en détail sur quelques situations d'aide individuelle au milieu d'un groupe classe. L'intérêt des détails exposés ici est de mettre en lumière l'activité du stagiaire qui cherche à comprendre la difficulté de l'élève et de l'y rejoindre.

3.3.2.3.1 *Laurence supervise les manipulations de Félicia de manière rapprochée*

En B2, Félicia, une élève de deuxième primaire, a plus de difficultés que son voisin qui vient de répondre à une question, dans la leçon de Laurence sur la table de 9. Laurence sent bien que cette élève n'a pas compris et choisit de l'interroger. Elle choisit de "prendre le temps de le faire avec elle" pour "accompagner une élève plus en difficulté". Elle s'approche, récapitule l'histoire et l'engage à essayer. Elle fait l'activité avec elle en décomposant les manipulations. Elle fait la première étape elle-même, en explicitant ses stratégies et en interrogeant Félicia pour voir si elle a compris. Elle "répète" plusieurs fois les choses et "utilise ses mains pour son visuel". Ensuite, Félicia "le fait elle-même", à l'invitation de Laurence, qui voit "qu'elle commence à comprendre le système". À ce moment, Laurence est distraite par deux autres élèves à qui elle doit faire des remarques et perd de vue les manipulations de Félicia. Elle est en difficulté pour gérer l'ensemble de la classe. Elle "a un petit moment de panique", de "stress", "surtout que les autres élèves commencent à être dissipés parce que ça durait longtemps, ça faisait un certain temps que j'étais avec elle". Laurence choisit donc d'accélérer les choses en réalisant les manipulations elle-même. Elle s'assure que Félicia a compris. "Et là, ça allait. [...] Elle-même me l'a dit" (Laurence B2Q2 FP3).

3.3.2.3.2 *Fanny insiste sur les manipulations en lien avec l'obstacle épistémologique*

En B3, après avoir mis les élèves au travail, Fanny passe dans les ateliers. Elle voit qu'un élève prend du temps pour réaliser la tâche, mais que son travail est correct. Chez Janelle, par contre, les réponses ne sont pas justes. Dans un atelier qui travaille la symétrie orthogonale, "elle fait de la translation et pas de la réflexion". Elle choisit de s'attarder auprès d'elle. Fanny "lui demande bien si elle est ok qu'on fasse ça ensemble, c'est une façon d'avoir son attention aussi". Elle prend la main de l'élève pour faire la manipulation avec elle en la verbalisant, constate qu'elle a compris et la laisse continuer.

Un peu plus tard, Fanny, toujours dans un atelier sur la symétrie orthogonale, se rend compte qu'une élève, dont elle pensait qu'elle avait compris l'exercice proposé, ne maîtrise en fait pas les choses. Elle s'attarde près d'elle pour proposer des manipulations de pliage.

Fanny s'aperçoit qu'elle n'a toujours pas passé le conflit cognitif. Elle tâtonne. [...] Elle y est presque. Elle est à deux doigts de passer l'étape de "fini la translation, c'est réflexion". Elle est vraiment entre les deux, parce qu'il y a des points qui sont en translation, mais il y en a déjà qui sont en réflexion. Et je me rends compte que, quand ce sont des points qui sont isolés, c'est ok. Elle voit qu'elle s'est trompée, et là, elle change, elle fait de la réflexion. [...] Mais quand ce sont des points qui sont proches les uns des autres, elle est en translation". Elle explique : "On me voit vraiment fort l'observer. Quand elle plie, je ne regarde pas la feuille, je regarde ses yeux, pour voir où elle place son regard sur la feuille, voir si elle regarde bien au bon endroit, si on est en train de travailler sur la même chose ou pas. Et je vois qu'elle est fort hésitante, que ses yeux sont un peu partout sur la feuille". Fanny se dit : "Ok, elle n'est pas encore focus sur les deux points rouges et le pliage". "Je suis silencieuse, je la laisse continuer, tâtonner, mais, pendant ce temps-là, dans ma tête, ça fait 300 km/h. Elle se dit : Ok, ça ne fonctionne pas. Et si ça ne fonctionne pas sur cet atelier-là, ça ira pas sur les autres. Ça pourrait aller sur les perles ou sur les légos, et encore, mais, vraiment, c'est un des ateliers les plus parlants, il faut que ça fonctionne". Elle a alors l'idée de refaire l'exercice de peinture de la situation mobilisatrice, mais différemment, en mettant de la peinture entièrement sur la paume de la main, avec une tache de couleur différente sur le pouce, et en l'imprimant "à l'envers" pour faire constater la réflexion dans la symétrie orthogonale. Il s'agit d'une idée qu'elle avait envisagée lors de la planification, mais qu'elle a finalement écartée pour des raisons organisationnelles. Fanny attire l'attention de l'élève sur les positions des traces du pouce relativement à l'axe de symétrie. Elle relance alors l'exercice en faisant des liens avec la position du pouce, ce qui semble fonctionner. Fanny nous confie : "Je ne sais pas si ça y est, mais je sais qu'elle a avancé dans le processus. [...] C'est ce qu'il me faut, je n'ai pas envie qu'elle soit devant chaque atelier, complètement perdue. Pendant ce temps-là, le Timer sonne, mais je continue. Ma priorité, c'est elle" (Fanny B3Q1 CM2).

3.3.2.3.3 Céline fait de la différenciation dans une classe à pédagogie Freinet

Au second stage de B3, quand elle lance les ateliers, Céline consacre d'abord du temps à un élève qui travaille sur un coloriage codé dont les couleurs sont écrites en toutes lettres. Il peine à lire le mot "vert". Céline travaille d'abord sur la reconnaissance des lettres. Elle lui propose, au tableau noir, situé juste à côté, différentes graphies de la lettre V pour la faire reconnaître. Ensuite, comme la lettre E est reconnue, elle demande ce qu'elles font ensemble. "J'essaie de les faire réfléchir et pas de leur donner les réponses toute prêtes. [...] J'essaie aussi de solliciter sa mémoire, d'essayer un peu de deviner quelle couleur c'est parce qu'il a du mal à lire". Sa démarche fonctionne : une fois qu'il a découvert une ou deux lettres, l'élève devine la suite du mot et sait de quelle couleur il s'agit (Céline B3Q2 CM1).

Peu après, Céline s'occupe d'une autre élève en particulier. Pour aider l'enfant dans le cadre du projet artistique, elle fouille dans une caisse dans laquelle il y a des livres d'artistes et des livres qui traitent des livres d'artistes. Céline veut donner des exemples à l'élève en difficulté de création artistique pour "faire émerger des idées". L'élève dit qu'elle veut faire comme Maïa. Céline lui explique qu'elle peut s'en inspirer, que ce n'est pas du tout un souci, mais que ça doit être son travail. Elle voit "qu'ils sont un peu en train de tous faire la même chose : les mêmes techniques, les mêmes formats, les mêmes systèmes". Elle nous dit :

“J’essaye un petit peu de diversifier pour que le projet soit tel qu’il devrait être, et non juste vingt-trois copies du même livre”. L’élève a quand même l’air décidée à coudre son livre, de la même manière que Maïa. En parallèle, elle s’interrompt pour gérer une demande d’une autre élève. Elle sait que cette demande lui prendra peu de temps et que cela laissera le temps à la première élève de réfléchir (Céline B3Q2 CM2).

Toujours durant ce stage, Céline nous dit : “Avec la coopé⁵¹, on peut faire plein de choses. Là, comme ce sont des troisièmes maternelles, je voulais savoir quel sens ils avaient donné à leur activité”. Elle sait que les élèves constituent généralement des “sommés de 1 euro” ou comptent combien il y a au total dans la caisse de la classe. Mais les élèves de troisième maternelle ne sont pas encore en mesure de le faire. Céline estime que, à leur niveau, “comprendre la valeur des pièces qu’ils ont en main, c’est déjà bien”. Un élève utilise les pièces pour “dessiner” un avion. Elle essaie de le pousser plus loin en demandant quelles pièces il utilise pour faire son avion. Il dit que ce sont des pièces de 50 centimes, alors qu’il s’agit de pièces de 5 centimes. Elle demande combien il voit de chiffres sur la pièce. Céline nous dit qu’il y a “énormément de différenciation dans le Freinet. On n’a pas le choix, c’est comme ça. De ce fait, je dois connaître les élèves, les capacités qu’ils ont, les limites qu’ils ont pour pouvoir au mieux leur donner ce dont ils ont besoin pour apprendre. Là, je viens avec la notion d’euro et de centime. Je sais que Wissem est un enfant très avancé en mathématiques, dans le sens où c’est un troisième maternelle, mais il sait faire des additions, soustractions, multiplication, divisions de grands nombres aussi. Donc, je sais que, pour lui, il n’y aurait pas de problèmes avec les notions de centimes, 50, 20, 10, etc. qu’il pourrait très facilement comprendre, donc, je l’emmène un peu dans un apprentissage des valeurs des centimes et des euros. Et je lui pose des questions, parce qu’il m’avait dit que deux pièces de 50 centimes faisaient un euro. Et là, j’ai fait le lien entre le nom “centime” et le nombre de centimes qu’il faut dans un euro (Céline B3Q2 FP1).

En termes de différenciation, outre Céline, nous avons peu de témoignages explicites utilisant le terme. Cependant, nous avons déjà exposé plusieurs épisodes d’activité dans lesquels nous voyons que les ESFI, d’une part, sont conscients qu’il est nécessaire d’accorder plus d’attention à un élève et, d’autre part, modifient leur activité pour ce faire. Le discours de Céline repris ci-dessus, sur les capacités des élèves est assez éloquent à ce sujet. Citons aussi le cas de Laurence qui, lors de son stage en première primaire, invente dans l’action une modification de son activité sur les animaux nocturnes et donne des consignes particulières à un enfant éruptif, pour qui l’activité semble trop simple, qui décroche et qui perturbe les autres élèves (Laurence B3Q1 CM1). Ce faisant, elle s’assure de lui donner du travail adapté à son niveau et de l’occuper pour ne pas qu’il dérange les autres élèves. Si cette stratégie est appliquée ici à un seul élève et constitue une modification de la planification dans l’action, nous rappelons l’épisode d’Olivia, également au stage de B3 en première année, qui avait prévu des “défis particuliers pour certains élèves”, en fonction de leurs besoins et capacités, ainsi que du travail supplémentaire sous forme de feuilles à terminer et/ou à corriger, et d’exercices de dépassement (Olivia B3Q1 DC). En définitive, si nous avons documenté beaucoup de situations durant lesquelles les ESFI ont recours à de la

⁵¹ La “coopé” est la caisse de la coopérative de classe, qui est remplie de monnaie.

différenciation individuelle et dans l'action, nous avons peu documenté peu de traces de différenciation structurée et anticipée. Nous n'affirmons pas pour autant qu'elle est peu existante.

3.3.2.4 Multiplier les manipulations

Bien que nous trouvions de nombreuses traces de manipulation dans les activités des ESFI, depuis les premiers stages (Claire B1Q1; Fanny B1Q1; Frédéric B1Q1; Laurence B1Q1, B2Q1, B2Q2; Céline B2Q1...), le bien-fondé de cette stratégie est seulement exprimé par Fanny en B3. Nous pensons que cette prise de conscience, qui accompagne les activités des stagiaires de manière sous-jacente tout au long de la formation, est rendue possible par l'insistance, à l'ISPG, dès la première année, de la mobilisation des élèves autour d'une tâche, et de la présence d'ateliers dédiés au matériel et à la manipulation, en B3, en vue de préparer au stage qui a lieu en première primaire. Ainsi, Fanny témoigne : "Je pense que, s'ils ne manipulent pas, ils n'apprennent pas, ou ils ne comprennent pas. Parce que, en manipulant, c'est là qu'ils vont pouvoir se tromper et recommencer. Mais c'est différent dans un manuel ou un exercice où ils se trompent. Ils viennent voir, ils doivent effacer et recommencer. Là, de la manipulation comme ça, où c'est éphémère, c'est beaucoup plus facile de se tromper. S'ils se trompent trois fois en mettant le bouchon sur la feuille, ce n'est pas grave. Ils le déplacent, et voilà. Par contre, s'il se trompe trois fois sur sa feuille, elle est gommée, effacée, ça devient brouillon. On a fait des ateliers différents pour travailler la symétrie sous différentes formes et s'assurer que les enfants aient compris, avant de passer aux feuilles d'exercices et aux manuels" (Fanny B3Q1 GM2).

En conclusion, nous voyons ici, de quelle manière, les ESFI se préoccupent déjà des apprentissages des élèves, (1) développant diverses stratégies relatives à la mise au travail sur des activités porteuses d'apprentissages, même si elles sont parfois maladroitement construites ou peu robustes en termes didactiques, (2) en ayant conscience des moments-clés de la leçon, propres à déclencher une secondarisation de l'activité abordée, (3) en déployant leur savoir-faire pour aider les élèves en difficulté, parfois de manière spontanée, mais aussi parfois de manière planifiée et (4) en structurant, en B3, un point de vue sur la manipulation de matériel comme stratégie d'apprentissage, même si la mise au travail sur des situations concrètes a déjà été vécu plus tôt dans la formation.

3.4 La gestion des émotions

La gestion des émotions des novices et des stagiaires a déjà été étudiée dans diverses recherches (Desbiens et al., 2013; Ria & Chaliès, 2003; Ria & Durand, 2001; Terré et al., 2013; Vandercleyen, 2010; Vandercleyen et al., 2013). Dans cet exposé des résultats, nous mettons en évidence la manière dont les émotions sont vécues par les ESFI. Nos observations mettent en évidence principalement deux moments de tension : la mise au travail et la mise en commun. Les étudiants appellent généralement cette tension "stress". Nous pointons également l'entretien de l'activité des élèves comme un moment de calme émotionnel et relevons quelques épisodes particuliers dans les expériences de nos stagiaires.

3.4.1 La mise au travail

De manière générale, nous observons que la phase de lancement d'une activité, la mise au travail, est une étape difficile à gérer émotionnellement par les étudiants. La passation de consignes, surtout, et surtout en première année, est une étape difficile, peut-être parce que les ESFI sont conscients de l'importance de ce moment pour la suite de la leçon. "C'est LA question [...] qui est super importante" (CG-B1-500). CG est consciente qu'il faut mettre les élèves au travail, mais qu'il ne faut pas non plus trop en dire, pour les laisser découvrir. Les mots doivent être pesés et une forme d'incompétence est ressentie. CG nous dit : "Là, je ne suis pas très bien parce que j'ai envie qu'ils comprennent, mais, en même temps, je n'ai pas envie de donner la réponse. J'ai l'impression que je n'arrive pas à formuler [...] je suis un peu calée" (CG-B1-579). BT ajoute : "C'est toujours le début qui est un petit peu plus difficile, je trouve [...] c'est peut-être la peur qu'ils ne comprennent pas mes intentions, ou que je ne sois pas claire dans mes explications qui pourrait être la plus grande cause de stress" (BT-B1-984). Quand des élèves posent des questions à FV sur les consignes, elle sent qu'elle s'énerve. Elle se demande pourquoi ils posent des questions qui lui semblent triviales. Elle y répond cependant, se disant que sa consigne n'est probablement pas claire et que c'est normal que les élèves posent des questions (FV-B1-357). JVW se sent "embêtée" (JVW-B1-340) quand elle se rend compte, dans sa leçon de géographie, que certains éléments à découvrir ne figurent pas sur les documents qu'elle a donnés aux élèves. Quand elle élabore une solution sur la base de l'atlas qu'elle distribue alors aux élèves, elle nous dit : "Vu que j'avais l'atlas, ça ne m'a pas trop paniquée. Je me suis dit que ce n'est pas grave" (JVW-B1-341).

Cette préoccupation subsiste en B2. À l'entame des consignes, RM doit se concentrer, reprendre ses esprits. Il nous dit : "Je me calme en récapitulant la matière, en envisageant comment commencer, choisir mes mots, m'adapter à la situation et à ce qui a été fait et dit avant" (RM-B2-90). Il a beaucoup de choses à faire dans un laps de temps très court. Il se dit "nerveux" (RM-B2-54).

Et même en B3, les ESFI restent attentifs à cette question. AP se dit : "Les consignes, ça pose parfois problème, tu peux arriver à un truc où ce n'est pas ce que tu veux. Donc, sois claire" (AP-B3-118). Cependant, il semble y avoir moins d'implication émotionnelle. Si Claire nous confie qu'elle a du mal à lâcher-prise sur le respect de certaines consignes (Claire B3Q2 DC) et si Fanny nous exprime un certain détachement parce que "c'est prévu que ça ne se passe pas comme prévu" (Fanny B3Q1 DC), elles n'expriment plus de ressenti émotionnel à ce sujet.

3.4.2 La mise en commun

De même, la partie de la leçon qui consiste à faire parler les élèves dans une synthèse ou une correction collective est émotionnellement difficile à gérer. Nous rappelons ici les propos très durs que nous avons déjà relevés quant à cette étape de l'activité : "C'est l'enfer" (AP-B2-134), "Je commence la mise en commun, ça va être la misère, je suis partie à la guerre" (FV-B2-518). Les incertitudes relatives aux différentes difficultés potentielles que nous avons soulevées dans la partie dédiée à la sollicitation des élèves et à la constitution de traces

n'y sont certainement pas étrangères : quel élève choisir ? Comment interroger ? Quels liens faire avec la matière ? Qu'écrire ? En quels termes ? À quel endroit du tableau ? Avec quelle orthographe ? Comment former les lettres ? Que faire copier et comment ?

En B1, CG navigue entre des épisodes d'incertitude et des épisodes plus rassurants. Quand elle se lance, elle nous dit : "Quand je suis en train d'écrire, je me dis : qu'est-ce que je suis en train de faire ?" (CG-B1-722). Puis, elle se rend compte que la dynamique change, elle explique : "Au début, je galérais vraiment, et puis là, je vois qu'il y en a qui s'intéressent" (CG-B1-768). De manière générale, elle est plus rassurée quand les événements vont dans le sens qui l'arrange : "J'ai l'impression que ça devient plus constructif, donc ça me rassure un peu" (CG-B1-668). MI, quant à elle, confrontée à une situation où la réponse à une question d'un élève lui échappe : "À ce moment-là, j'étais perdue. J'étais un peu paniquée. Je me suis rendu compte que je n'avais pas la bonne réponse. Je me suis remise en question et j'ai paniqué. Il fallait que je la trouve au plus vite et ne pas faire ressentir aux élèves que j'étais un peu perturbée" (MI-B1-258). Laurence se dit régulièrement "désarçonnée", dans la mise en commun, quand les élèves ne se conforment pas à ses attentes et qu'elle doit improviser (Laurence B1Q1 OM, FP1 et ET). FV est confrontée à un épisode de stress assez intense quand elle constate que les élèves ne sont pas assez attentifs et que sa leçon lui échappe. Elle va même jusqu'à remettre en question le choix de son orientation professionnelle. "Je n'en pouvais plus. J'avais envie de rentrer à la maison. Je me sentais mal. Je ne me sentais pas bien. J'étais fatiguée. Je me disais que ça ne servait à rien. Je faisais tout et ça ne servait à rien. Les gamins ne me respectent pas. J'allais pas non plus leur taper dessus". Elle finit par crier sur les élèves et ajoute : "Je me mets complètement en question, je suis pas faite pour ça, je bosse comme un chien et ça ne fonctionne pas. Est-ce que je me vois toute ma vie là-dedans ?" (FV-B1-685).

En B2, FV tient de nouveau le même type de discours. Peut-être est-ce le souvenir de ses premières expériences de mise en commun qui la stresse. Elle voudrait ne "plus être devant le tableau" (FV-B2-550). Lorsqu'elle est de nouveau confrontée à une difficulté d'explication, elle est tétanisée et ne trouve plus ses mots. La MDS reprend la leçon et explique à sa place une partie de la matière. FV prend conscience qu'elle n'aurait pas su le faire et panique encore plus. Elle manque de pleurer et peine à se contrôler (FV-B2-624). Elle nous confie : "J'essaie de garder la tête haute, mais, au fond de moi, je suis vidée. [...] Je ne suis pas bien du tout. Je fais semblant. C'est pour ça que j'ai toujours mes yeux sur la feuille. J'ai juste envie que ça finisse, quoi" (FV-B2-690). Outre cet épisode extrême, marqué par la perception d'une forme d'échec, chez les autres étudiants, nous trouvons plus tôt l'observation et l'expression d'ascenseurs émotionnels dans lesquels les ESFI nous disent alterner des phases d'inquiétude ou de déception avec des phases de soulagement et de contentement.

Toujours en B2, Frédéric nous dit éprouver successivement de la satisfaction, car l'entretien de l'activité se déroule comme prévu, puis de la déception parce que la transition vers la phase de mise en commun n'est pas aussi fluide que souhaité (Frédéric B2Q1 OM). Plus tard, il nous déclare être satisfait parce que, même si sa leçon n'est pas parfaite, il a atteint ses objectifs. Il ne nous précise pas ce qu'il nomme ses objectifs (Frédéric B2Q1 FP).

Au premier quadrimestre, Claire se dit déçue d'avoir dû elle-même énoncer la règle qu'elle voulait faire découvrir aux élèves (Claire B2Q2 FP3). Par contre, au second quadrimestre, alors qu'elle pensait de nouveau devoir énoncer la règle abordée, un élève la formule. La formulation n'est pas tout à fait correcte, mais les dires de l'élève sont déjà précis et laissent transparaître la bonne compréhension de la règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être. Claire se dit "contente" et elle manifeste physiquement sa joie. Lors de l'autoconfrontation, on la voit revivre cette émotion (Claire B2Q2 FP2b). Dans le même ordre d'idée, Céline nous dit systématiquement se sentir "soulagée" quand les élèves découvrent ce qui est prévu (Céline B2Q1 SI et FP4b; B2Q2 FP1 et 2). Elle nous dit que le cours avance, que les notions sont abordées et qu'elle n'est pas bloquée (Céline B2Q2 FP1).

Laurence, dans sa leçon sur les types de phrases, en B2, exprime des pics émotionnels que nous pouvons suivre en B2Q1 FP2, 4a et 5, au fur et à mesure que les élèves répondent ou non à ses attentes et avancent dans la découverte de la matière. Elle alterne des phases de stress et de contentement. Elle nous dit : "Ça fait ça", et accompagne ses propos d'un geste de la main qui monte et qui descend plusieurs fois. Elle nous dit éprouver "un soulagement" (Laurence B2Q1 FP4b), voire un "grand soulagement" (Laurence B2Q1 FP5) quand les élèves découvrent ce qu'elle veut, même si ça ne se passe pas comme prévu. Plus loin, elle se dit "heureuse" (Laurence B2Q1 FP4a) car "le travail avance" et qu'elle a "l'impression que les élèves ont compris". Au deuxième quadrimestre, dans sa leçon sur la table de 9, elle nous reparle de périodes de stress (Laurence B2Q2 FP3) quand le cours de l'activité s'écarte de la planification, et d'un "soulagement" (Laurence B2Q2 FP4a) quand les modifications qu'elles amènent dans le cours de l'activité s'avèrent efficaces.

Noémie nous dit se sentir "frustrée" quand elle se rend compte, dans le rappel de sa leçon, que ce qu'elle a prévu ne fonctionne pas bien. Elle nous dit avoir mal tenu compte du moment de la leçon, de la fatigue des élèves et de la sienne (Noémie B2Q2 SI1). Au niveau de la gestion de classe, elle doit faire des remarques régulières qui ne fonctionnent que peu. Elle nous dit qu'elle se sent "désemparée", car elle pense que des rappels ponctuels auront peu d'effets (Noémie B2Q2 SI3). Nous avons aussi la trace d'un épisode durant lequel Noémie prend du temps pour accompagner une élève en particulier, alors que le reste de la classe est en attente. À la fin de cet épisode, elle se dit "satisfaite" que l'élève ait compris, mais "inquiète" pour le temps qui a passé (Noémie B2Q2 FP).

En B3, BT nous dit qu'elle est "satisfaite" de voir qu'une élève qui participe généralement peu lève son doigt pour répondre (BT-B3-443) et Laurence qu'elle a un épisode de stress quand elle a l'impression qu'elle va manquer d'aimants pour faire sa mise en commun (Laurence B3Q1 GM). Par ailleurs, Fanny se dit fière, heureuse et contente de sa leçon, à différents moments (Fanny B3Q1 FP1, FP4), principalement parce que les événements sont en accord avec ses attentes. Frédéric se dit "ultra-heureux" quand, dans sa leçon sur l'Union Européenne, un élève lui dit qu'un traité, c'est comme un contrat (Frédéric B2Q1 FP).

3.4.3 L'entretien de l'activité

L'entretien de l'activité passe pour un moment plus facile à gérer, au niveau des élèves, mais également au niveau des émotions. BT dit que, quand les élèves travaillent, "c'est beaucoup mieux (par rapport au début de la leçon) [...] ça me permet un petit peu de gérer mon stress" (BT-B1-987). En B2, elle confirme qu'elle est plus à l'aise quand les élèves travaillent et qu'elle se livre à des entretiens individuels (BT-B2-332). Elle est rejointe en cela par RM qui nous dit se détendre quand il va pouvoir passer dans les bancs alors que les élèves sont au travail (RM-B2-220). CW témoigne qu'elle est confrontée à une élève qui peine à comprendre le lien entre diamètre et rayon du cercle pendant que chaque élève travaille individuellement aux exercices. Elle nous dit : "Je reviens pour lui expliquer. [...] Pour ça, je ne suis pas... Ça ne me stresse pas de lui réexpliquer en lui montrant et en lui dessinant les cercles" (CW-B2-310).

3.4.4 D'autres épisodes typiques non reliés aux processus de conduite de classe

Certains étudiants témoignent que le stress se fait moins sentir quand le MDS ne se trouve pas dans le local. FV nous dit : "Quand la MDS est là, on est plus stressé, on a de la réserve, on est moins à l'aise avec les élèves. On a peur du jugement, ça me bloque, je suis plus ouverte quand elle n'est pas là" (FV-B2-417). JVV va dans son sens : "C'est plus stressant quand quelqu'un regarde que quand on est tout seul" (JVV-B2-52) et de préciser : " (À ce moment-là), j'étais à l'aise. En plus, j'étais toute seule, donc, je suis vraiment à l'aise. [...] On ne dirait pas, mais je suis à l'aise" (JVV-B2-257).

En B3, nous l'avons déjà expliqué, RM est confronté à une classe difficile. Il peine à réguler ses émotions après plusieurs jours de difficultés récurrentes à établir un climat propice au travail. Il nous dit qu'il n'en peut plus et qu'il en a assez (RM-B3-725). Quand un élève vient lui présenter un papier sur lequel il a tenu le compte des remarques adressées aux uns et aux autres, pour argumenter que RM concentre surtout ses remarques sur lui, il nous dit "sortir de ses gonds" (RM-B3-822). S'ensuit alors un épisode de colère assez fort.

Nous avons également documenté des témoignages de formes de lâcher-prise, qui débouchent sur une diminution du stress. Le premier épisode concerne le déroulement d'une leçon qui a lieu en B2, et qui déborde sur d'autres thèmes. Le second concerne la question de l'évaluation et de la présence d'un observateur. Ainsi, MI, en B2, qui donne une leçon qu'elle a déjà eu l'occasion de donner auparavant dans une autre classe, nous dit : "Cette leçon [...] avant j'avais des doutes mais, vraiment, pendant, j'ai pas eu de stress, non. [...] Quand j'ai vu que j'avais la classe en main, et que j'avais confiance en mon activité, je me suis dit ok c'est... [...] Ça m'a apaisée, j'étais contente. [...] Les imprévus ne me faisaient pas peur parce que je me sentais capable de les affronter. [...] Je sais que je suis instit', je n'ai pas la science infuse. Si je ne sais pas répondre, je peux répondre après la récré, le temps de me documenter, alors que peut-être qu'en première je me disais : "Allez, il faut que je réponde tout de suite". Et c'était un stress supplémentaire" (MI-B2-122). Fanny, quant à elle, nous dit, en B3 : "Ce stage-ci est aussi particulier. [...] Ça a aussi alimenté ce truc de lâcher-prise et de ne pas avoir la reconnaissance nécessaire de tout le monde et de chacun. Et que, surtout, chaque instit'

fonctionne à sa manière et que, si je vais chercher de l'information chez l'un ou chez l'autre, ça peut être différent, ça peut être complémentaire. Et donc, en fait, ça m'a appris aussi à avoir plus confiance en moi et de me dire : "Tu as le droit à l'erreur. C'est ce que tu inculques toujours aux enfants, mais vis-le aussi" (Fanny B3Q2 bilan).

La confiance en l'activité, l'autorisation de l'erreur et le détachement du regard de l'autre, et de sa reconnaissance, donne naissance à une forme de distanciation de la situation qui permet de mieux aborder les situations de stress. Claire, lors de son dernier stage, nous dit qu'elle n'a pas pu organiser les tournantes pour que tous les élèves passent dans tous les ateliers. Elle ne considère pas cela comme un problème et se dit que les ateliers restants seront réalisés un autre jour (Claire B3Q2 GF). A contrario, elle nous dit également qu'il y a des éléments sur lesquels elle ne lâche pas prise, mais ceux-ci concernent des aspects plus ponctuels comme le niveau de bruit ou le respect des consignes (Claire B3Q2 GM). Les derniers témoignages de lâcher-prise sont, eux, relatifs à la construction de la leçon par les élèves. Nous en avons déjà parlé en rapportant les propos tenus à ce sujet par Olivia, Fanny et Claire, en B3.

En définitive, nous constatons une gestion des émotions chez nos ESFI. Les émotions les plus négatives et violentes sont présentes en B1. Elles sont généralement corrélées avec des épisodes imprévus. Ceux-ci ne correspondent pas à leurs attentes et leur procurent une inquiétude. Les émotions positives sont corrélées à la stabilisation de la situation, à l'obtention d'une réponse attendue, ou à la compréhension des élèves. La stabilisation de la situation peut se faire par le retour à l'attendu ou par l'exploration réussie d'une alternative viable. L'obtention de la réponse attendue peut s'inscrire dans la réalisation de la structure d'attente, mais nous la soulignons comme procurant une émotion positive très intense chez certains ESFI, probablement parce qu'ils considèrent que l'objectif d'apprentissage est atteint, même si nous avons vu que cette conception de l'apprentissage est susceptible d'évoluer. La compréhension des élèves nous semble plus fine encore que la réponse attendue, en ce sens que les ESFI ne s'attachent pas uniquement à l'expression d'une réponse attendue, mais évaluent la compréhension des élèves sur des indicateurs moins superficiels.

S'il y a des épisodes émotionnels assez forts, voire violents, nous constatons également que ceux-ci sont susceptibles de s'apaiser sous l'effet de deux facteurs au fur et à mesure de la formation. Le premier est lié aux épisodes incertains et/ou difficiles. D'une part, ceux-ci se raréfient au fur et à mesure du cursus et génèrent donc moins souvent des émotions violentes. D'autre part, comme ces épisodes sont mieux gérés, en même temps que les imprévus sont moins considérés comme des passages à risque, les émotions se font moins violentes également. Le second facteur est lié au développement de l'autorisation d'un droit à l'erreur et d'un détachement du regard de l'autre. L'erreur, et les remarques liées à celles-ci, sont prises avec un certain détachement, ou, en tout cas, moins personnellement. Dès lors, il devient plus facile pour les ESFI de gérer les émotions qu'elles génèrent. En ce sens, nous émettons l'hypothèse que les stagiaires entrent, dans ce cas, dans des démarches d'apprentissage et de développement des compétences, plutôt que sur la démonstration de leur capacité à faire la classe en vue de réaliser une performance relative à une forme ou l'autre d'évaluation.

3.5 Se mettre en scène

Nous empruntons l'expression "se mettre en scène" à Duvillard (2017). "Se mettre en scène" se définit comme "la mise en place d'une présence reconnue par les élèves" pas une "mise en jeu non-verbale, posturale, proxémique et vocale des interventions ayant pour objectif les conditions optimales d'une attention et d'une écoute maximale de la part des élèves et/ou formés" (Alin, 2010, p.57, cité par Duvillard, 2017, p.41). Cette mise en scène s'actualise au travers de cinq micro-gestes que nous utilisons pour structurer ce point : l'utilisation de la voix, l'utilisation du regard, la posture gestuée, le choix des mots et le positionnement spatial (Duvillard, 2017). Il s'agit surtout ici de voir comment les ESFI prennent ou non conscience de l'existence de ces gestes et en jouent pour affirmer leur présence dans la classe, au fur et à mesure de leur développement professionnel.

Dans une autoconfrontation, Frédéric nous dit à ce sujet : "Très très souvent, je me mets en scène, pour leur montrer qu'il y a un décalage, et que c'est important qu'il y ait un décalage. On est dans une leçon, on est dans une construction tous ensemble de quelque chose. Donc, moi, je joue avec eux s'ils veulent bien jouer avec moi" (Frédéric B2Q1 CM). Quand nous le relançons : "Et c'est une scène, alors ?", il répond : "D'abord, c'est une manière de me protéger. Oui, je suis stagiaire, je suis professeur, mais je suis multifacette. Moi, je suis prof, là, auprès de vous, mais en fait, je suis stagiaire auprès de Mr T., puis, je suis élève à mon école, puis, à la maison, je suis maître de ma propre famille. Donc, vous voyez, on a tous un rôle ici à jouer. [...] Donc, j'essaie de théâtraliser un peu la chose avec humour pour qu'ils se rendent compte qu'il y a une connivence, mais avec une distance, néanmoins. Ça peut paraître paradoxal, mais ça fonctionne. Comme un acteur avec le public" (Frédéric B2Q1 CM). Frédéric nous explique ainsi qu'il théâtralise les choses, comme un acteur qui se met en scène pour jouer un professeur, et que cette théâtralisation, ce rôle, le protège d'une certaine manière en mettant une distance entre les élèves et lui.

3.5.1 L'utilisation de la voix

La manière la plus typique d'utiliser la voix, celle qui présente le plus d'occurrences, dès le premier stage est la variation pour obtenir l'attention et susciter l'intérêt des élèves. En changeant d'intonation, et de volume, parfois successivement dans la même phrase, les ESFI obtiennent l'attention des élèves, mais aussi la conservent (BT-B1-328; Fanny B1Q1 OA; Claire B2Q1 SI; Claire B2Q1 FP; Caroline B3Q1 OA; Émeline B3Q1 OA). Nous en avons parlé dans les points dédiés à ces deux processus de conduite de classe.

Nous avons également observé trois autres mobilisations de ce micro-geste. Frédéric, en B2, module pour jouer sur différents registres et prendre différentes postures, pour successivement être en connivence ou en posture d'autorité avec l'un ou l'autre élève (Frédéric B2Q1 CM). Laurence, dans sa leçon sur les types de phrases, en B1 et en B2, surjoue l'expression d'une phrase interrogative ou impérative pour faire comprendre le sens de chaque catégorie (Laurence B1Q1 FP; B2Q1 FP2). Claire, en B3, dans un dialogue pédagogique qui vise à pousser un élève plus loin dans sa réflexion, répète deux fois la même phrase : "Tu mets pas d'unité". La première fois, elle la dit en affirmation, d'un ton étonné.

La deuxième fois, elle la tourne en question pour encourager l'élève à répondre (Claire B3Q2 FP).

3.5.2 L'utilisation du regard

Nous avons plusieurs occurrences de l'utilisation réfléchie, ou spontanée, du regard. En B2, Frédéric nous dit : "J'essaie de les ravoir par le regard, au lieu de les enguirlander". Il nous dit qu'il estime que s'il y a un contact visuel, il y a quelque chose qui passe, un témoignage d'attention et de respect (Frédéric B2Q1 CM). Olivia, en B3, alors qu'elle réprimande un élève qui ennuie une de ses congénères, penche la tête et glisse un regard en coin. Elle exprime ainsi sa désapprobation et le fait qu'elle n'est pas dupe, alors que l'élève réprimandé tente de se justifier (Olivia B3Q1 FP3). Laurence nous dit faire son "petit regard". Alors qu'elle compte pour faire en sorte que les élèves accélèrent le rangement, elle s'arrête de compter, fait des remarques et les appuie d'un regard insistant pour rappeler certains enfants à l'ordre (Claire B3Q2 FP).

3.5.3 La posture gestuée

Les ESFI sont sensibles à leur posture gestuée, même s'ils n'utilisent pas ce terme. Nous avons pu documenter plusieurs épisodes où ils s'expriment sur l'utilisation de leur corps comme outil destiné à faire la classe. En B1, alors qu'il doit donner des consignes, Frédéric éprouve le besoin de rendre ce moment important et de "casser le côté comique" qu'il apporte parfois (Frédéric B1Q1 DC). Il travaille chez un traiteur comme étudiant et, dans ce métier, il a reçu pour consigne de se tenir droit en mettant un bras derrière son dos. Pour rendre ce moment plus solennel, il nous dit qu'il se grandit, qu'il se tient droit et que, par habitude, il transfère le geste du bras derrière le dos dans sa pratique de classe (Frédéric B1Q1 DC). Fanny, en stage en première primaire, s'assied sur une table basse, devant les élèves assis au sol, pour être à la hauteur des élèves au moment de lancer sa leçon et de donner les consignes. C'est sa façon d'être à l'aise, "de poser les choses" (Fanny B1Q1 SI).

En B2, PM nous dit qu'il fait des gestes pour rappeler les élèves à l'ordre, les "resituer". Il leur exprime ainsi des messages simples tels que : "Attends, non, je t'ai vu" (PM-B2-476). Il précise : "Je ne fais pas non plus du de Funès" (PM-B2-474). Laurence nous dit qu'elle s'applique à faire beaucoup de gestes avec les mains. Elle "prend de l'espace", parle avec les mains. Elle considère que c'est une manière de garder l'attention des élèves (Laurence B2Q1 GF). Dans son deuxième stage de deuxième année, après avoir compté, fait des remarques et son "petit regard", Laurence se tient droite et silencieuse. Elle nous dit que c'est pour "poser le silence" (Laurence B2Q2 OA).

En B3, Caroline va donner la consigne en première primaire. Elle se tient droite, avec les bras croisés, pour souligner l'importance du moment (Caroline B3Q1 DC). Émeline, en première primaire, elle aussi, raconte une histoire en faisant des grands gestes pour maintenir l'attention de son auditoire (Émeline B3Q1 SI). Lors de son dernier stage, Claire cherche à avoir l'attention d'un élève qui se livre à une activité parasite. Elle le regarde en se taisant, espérant que l'arrêt des consignes et le silence des autres élèves le ramènera à l'attention. Pour ce faire, elle prend une posture particulière : mains jointes, corps de travers et tête

penchée. En se mettant en scène de la sorte, elle marque physiquement le fait qu'elle regarde l'élève dont elle veut l'attention (Claire B3Q2 FP).

3.5.4 Le choix du mot

Trouver le bon mot peut s'avérer une gageure. Dans le feu de l'action, il est possible que les mots ne leur viennent pas facilement. Entre ce qui est pensé et ce qui est dit, un écart peut survenir et la compréhension des élèves peut être compromise. CG nous dit, par exemple : "Dans ma tête, c'est logique, mais peut-être que dans ma façon de le dire..." (CG-B1-752). De même, Noémie nous explique : "Je ne savais pas comment le formuler autrement. J'essaie de poser d'autres questions. Il y avait trop d'informations dans la tête et je n'avais pas la tête claire pour trouver les mots" (Noémie B2Q2 SI1). Nous avons repéré diverses situations dans lesquelles le choix du mot est crucial pour les ESFI et dans lesquels ils s'expriment sur ce point : obtenir l'attention, faire parler, adoucir un propos et faire de l'humour. Nous avons aussi documenté des épisodes où les ESFI trouvent qu'ils ont eu un mot malheureux et l'expriment.

Outre la stratégie des félicitations plutôt que des réprimandes, que nous avons déjà abordées plus haut dans la partie consacrée à l'obtention de l'attention des élèves, (FV-B2-523; JVV-B2-300; Émeline B3Q1 OA), le choix du mot aide à capter l'attention des élèves. Nous en avons documenté trois occurrences. La première, chez Émeline, en stage en première primaire, qui choisit de se délester de la feuille sur laquelle est écrite l'histoire qu'elle raconte, et qu'elle connaît, pour improviser le texte à la volée. La deuxième est mise en évidence par FV, qui tutoie le groupe pour donner les consignes, dans la double intention d'obtenir l'attention générale et que chacun se sente concerné (FV-B3-95). La troisième est repérée chez Olivia. En stage en sixième primaire, elle répond à la question que lui a posée un élève. Or, celui-ci ne l'écoute déjà plus. Elle s'arrête, le regarde, et dit, à l'ensemble de la classe : "Il me pose une question, mais il n'écoute pas la réponse" (Olivia B3Q2 FP2). Le choix de la troisième personne est intéressant. Elle s'adresse manifestement à l'élève qu'elle regarde, mais elle parle à l'ensemble de la classe, comme si elle s'en étonnait devant les autres. La stratégie fonctionne et l'élève lui répond.

Pour faire parler les élèves, Caroline, en B3, dans sa leçon sur la décomposition du nombre 4 en première primaire, choisit bien ses mots pour faire passer de la manipulation des jetons à l'expression mathématique : "Pour moi, ça se passe naturellement, simplement parce que, quand je l'ai dit à Eduardo, j'ai introduit le +. Je lui ai dit : "4, c'est combien + combien ?" (Caroline B3Q1 FP3).

Après une remarque disciplinaire dite sur un ton un peu rude, Frédéric aime bien adoucir le propos par une phrase plus aimable. Il la ponctue généralement d'un "bonhomme" ou d'un "grand", pour adoucir et varier, dire des choses positives (Frédéric B2Q1 CM).

La dernière catégorie touche à l'humour que les ESFI introduisent dans leurs propos. Nous en trouvons les premiers témoignages en B2. PM, en stage en P4, en pointe l'importance, bien qu'il s'empêche dans le stage filmé de l'utiliser : "Si je veux les remettre au calme à ce moment-là, ce n'est pas en faisant une blague, comme je faisais dans ma classe

de cinquième, en début d'année, où, là, de temps en temps, une petite blague. Hop, ils rigolaient un petit peu et puis ils se reconcentraient. Ici, si je fais une blague, on ne les a plus du tout. [...] Je travaille beaucoup dans l'humour. Enfin, ça, c'est mon stage du premier quadri où le MDS voulait que j'aille plus dans l'humour. Et, du coup, ici, j'ai un peu essayé. Je me souviens d'une fois où il y en avait qui n'était pas du tout attentif. Et pour le recentrer, je lui ai dit : "Ça nous fait très plaisir de t'avoir parmi nous aujourd'hui". Et il m'a regardé comme ça. Évidemment, il y en a qui avaient compris. Ils ont souri et lui n'avait pas du tout compris" (PM-B2-482). Noémie, de son côté, est aux prises avec un élève éruptif. Lorsqu'il veut répondre à une question, il s'agite fort sur sa chaise en levant le doigt. Noémie lui fait une remarque ironique sur son attitude, assortie de grands gestes de la main. Elle nous explique en riant : "Je sais très bien qu'en ce moment, dans ma tête, il y a tout qui est dans le désordre, et j'arrive quand même à sortir de l'humour ou une ironie, parce qu'il y a un enfant qui, toute la journée, n'a pas arrêté de parler [...]. Je ne veux pas forcément montrer à l'élève que je suis agacée par lui" (Noémie B2Q2 OA). Dès lors, Noémie choisit l'humour pour le rappeler à l'ordre.

D'autres ESFI nous disent utiliser l'humour "parce que les élèves aiment bien" (Claire B2Q1 FP2), "pour que ce soit sympa" et que c'est une des facettes de sa personnalité (Frédéric B2Q1 CM) ou que l'humour fonctionne bien pour gérer la classe (FV-B3-331) ou la garder sous contrôle (Olivia B3Q1 GM). Citons aussi le cas de Claire qui, en B3, au dernier stage, demande à un élève s'"il veut venir à sa place". Claire nous en dit : "C'est une petite vanne de prof. Tous les profs disent ça. C'est des phrases que tout le monde dit. Moi j'adore. Je ne sais plus ce qu'il y a. (elle réfléchit) C'est comme quand les élèves parlent et que les profs disent : "Un petit café ?". Vous voyez, c'est un peu ça aussi" (Claire B3Q2 GF). Nous émettons l'hypothèse que Claire associe certaines phrases humoristiques à une forme de genre professoral, en référence à Clot et Faïta (2000). S'autorise-t-elle à les utiliser maintenant qu'elle est en dernière année de formation et que son entrée dans le métier est pour bientôt ?

Au registre des mots malheureux, nous avons le témoignage de Claire, en B1, qui s'attelle à ne pas utiliser le mot "jeu", suite à son expérience de la veille. Elle l'avait utilisé et elle nous dit qu'elle a eu des difficultés à canaliser les élèves. Elle attribue la responsabilité de cette situation à l'emploi de ce mot qui, selon elle, a induit un moment de détente plutôt que d'apprentissage (Claire B1Q1 DC). Quant à Céline, elle nous dit utiliser le mot "magique" de manière récurrente : "Je viens de m'en rendre compte (en voyant la vidéo) : je dis "outil magique". C'est une manie que j'ai, que je dois enlever, d'ailleurs. Je dis "outil magique" mais j'aurais dû dire équerre". Nous la relançons : "Tout est magique ?". Et elle répond, en riant : "Tout est magique. Tout ce qui fonctionne est magique" (Céline B2Q2 GF). Finalement, nous avons déjà abordé le cas de Laurence qui demande de se déplacer aussi silencieusement que des animaux nocturnes alors que les cris de ces animaux viennent d'être abordés au cours (Laurence B3Q2 CM2)

3.5.5 Positionnement, placement et déplacement

Le positionnement dans l'espace de la classe est aussi l'objet de préoccupations et de réflexions de la part des stagiaires. Ils se rendent compte assez rapidement que l'occupation de cet espace n'est pas neutre et peut servir leurs intérêts. Ainsi, Fanny, dès la première année de formation, se rapproche des élèves pour obtenir une attention plus rapide et plus intense (Fanny B1Q1 OA). En B3, BT nous dit que se rapprocher d'un élève et mettre la main sur son épaule l'aide à se concentrer (BT-B3-506).

Deux ESFI nous parlent de l'importance du positionnement spatial lors de la passation de consignes. Émeline et Claire nous disent toutes les deux la même chose : un de leur MDS leur a conseillé de choisir un endroit particulier pour donner les consignes. Claire a choisi de se mettre systématiquement sur l'estrade (Claire B3Q2 GF). Émeline, quant à elle, a approfondi la réflexion et se positionne à différents endroits en fonction de la nature des consignes qu'elle donne. Ainsi, pour des consignes de tâche, elle s'installe devant le tableau et pour des consignes d'organisation, elle se positionne au fond de la classe. De cette manière, nous dit-elle, comme le mouvement des élèves est dirigé vers l'avant, où est rangé leur matériel scolaire et où se trouve la sortie, elle ne se trouve pas dans le chemin des élèves et est en mesure de les surveiller (Émeline B3Q2 GF).

3.5.6 L'utilisation combinée de plusieurs micro-gestes

Dans les points précédents, nous avons exposé la mobilisation d'un geste unique à la fois, quand ils sont mis en exergue par les ESFI. Cependant, dans la réalité de la classe, ces gestes sont rarement isolés. Il s'agit bien d'une conjonction, d'un enchâssement de ceux-ci qui concourt à la mise en scène de l'enseignant. Dans les épisodes documentés, nous avons repéré divers moments où les stagiaires s'expriment sur cette conjonction, qui est parfois consciente et parfois non.

Frédéric, quand il nous explique qu'il se met en scène, cite la mobilisation du regard, de la voix, du sourire, du ton et du choix des mots pour "se mettre en scène", "théâtraliser" (Frédéric B2Q1 CM). Au dernier stage de B3, Claire adopte une attitude particulière. Elle se tient sur l'estrade, croise les mains, penche son tronc sur la droite et regarde fixement un élève. Quand nous l'interrogeons sur cette étrange posture, elle nous dit : "Et bien, déjà, il me dérange, parce que je veux donner des consignes. Je pense qu'en faisant ça, j'espère qu'il comprenne qu'il me dérange sans que je doive lui dire et ennuyer les autres" (Claire B3Q2 GF). Sa stratégie fonctionne, l'élève abandonne son comportement indésirable et Claire continue la passation de consigne sans commenter l'incident. Nous avons bien ici documenté des épisodes de conjonction consciente de différents gestes : le positionnement sur l'estrade, la posture gestuée particulière, le regard insistant et le choix d'enchaîner sans prononcer un seul mot.

A contrario, Olivia, en B3, nous dit ne pas se rendre compte de cette mobilisation de différents micro-gestes de mise en scène. En stage en sixième primaire, elle s'assied sur la tablette d'un banc inoccupé, près des élèves. Elle estime que c'est plus convivial, moins oppressant que debout sur l'estrade (Olivia B3Q2 DC). Elle joue à la fois sur la proxémie,

elle est presque parmi les élèves, et sur la posture gestuée, elle est assise de manière décontractée sur une table. Quand nous lui demandons si cet endroit et cette posture sont volontaires, elle nous répond : “Pas spécialement. Dans cette leçon, les stages français (= des ateliers dédiés à l’apprentissage du français), ils sont un peu moins nombreux (= en demi-groupes), c’est un peu plus convivial, c’est un autre rythme de travail que d’habitude quand toute la classe est là. Et là, à côté de Chaïma, je vois tout le monde et ça me permet d’être avec eux. Je trouve que c’est moins oppressant que si j’étais sur l’estrade ou derrière le bureau. J’aime bien être mélangée à eux. Il n’y a pas vraiment de réflexion derrière, c’est juste que là, je sais que je vois tout le monde et je ne tourne le dos à personne” (Olivia B3Q2 DC). Elle considère son positionnement plus d’un côté pratique. Cependant, elle s’exprime par ailleurs sur une ambiance détendue dans laquelle elle s’efforce de trouver un équilibre entre humour, complicité et proximité d’un côté, tout en gardant une distance nécessaire à son statut de stagiaire, de l’autre.

En définitive, ces micro-gestes selon Duvillard (2017) s’avèrent des outils puissants de gestion de classe. La mobilisation de chacun d’eux se fait de manière consciente, chez la plupart, ou non, chez Olivia, mais nous voyons que les ESFI les adoptent pour obtenir un comportement ou une modification de comportement précis.

3.6 Anticiper et prédire

L’anticipation, ou la prédiction, est un élément déterminant dans la gestion de la classe. Comme nous l’avons développé dans la partie conceptuelle de cette recherche, l’anticipation peut se faire à deux niveaux : la planification de scénarios pédagogiques à mettre en œuvre et l’anticipation de l’évolution des événements dans le cours de l’action. Les enseignants experts sont réputés anticiper et prédire les événements avec un haut niveau de certitude (Durand, 1996; Hogan et al., 2003; Perrenoud, 1999a, 1999b; Ria & Durand, 2001; Shulman, 1986; Tochon, 1993), au contraire des novices qui manquent de référence à mobiliser, tant sur la planification que sur l’évaluation de la situation durant les cours (Doyle, 1986; Durand, 1996; Tochon, 1993). Dans notre recherche, nous avons pu documenter des épisodes où, au contraire des imprévus qui s’invitent inopinément dans la leçon et se révèlent aux yeux du stagiaire, les ESFI ont pu anticiper les événements. Nous avons repéré trois catégories d’anticipation sur lesquelles s’expriment les étudiants : l’anticipation durant la planification en fonction de difficultés personnelles, l’anticipation durant la planification pour juguler un potentiel problème et l’anticipation d’un événement dans le cours de l’action.

3.6.1 Anticiper durant la planification en fonction de ses propres difficultés

Les ESFI sont confrontés à des imprévus qui révèlent des passages à risque personnels. Parfois ils s’en rendent compte eux-mêmes, parfois, ils sont mis en évidence par un accompagnateur. Conscients de ces difficultés, certains ESFI nous disent mettre en œuvre des stratégies spécifiques pour pallier leurs difficultés personnelles et être mieux armés pour les affronter quand la situation se représente.

En B1, connaissant sa difficulté à gérer l'écoulement du temps, JVW a préparé, par leçon, une fiche précise du déroulement avec un minutage des différentes étapes (JVW-B1-356). Dans la même veine, Frédéric, en B2, sait qu'il peut déborder au niveau du temps dans la mise au travail des élèves. Il relit la consigne préparée pour la dire précisément et rapidement et vérifie souvent le minutage (Frédéric B2Q1 SI). Claire, qui a eu des difficultés en B1 avec la formulation des consignes, les a mieux préparées et les relit avant de les énoncer (Claire B2Q1 DC), tout comme FV, qui nous explique qu'elle les a ciselées, qu'elle les "cale bien" et les relit (FV-B2-125). Confrontée à des difficultés de gestion du temps, mais relative aux tâches des élèves, Claire a prévu d'utiliser un minuteur (Claire B2Q2 CM), tout comme Noémie qui jette un œil régulièrement sur sa montre (Noémie B2Q2 SI2).

En B3, Claire sait qu'elle a des difficultés avec la gestion d'une classe de première primaire. Elle prépare donc divers moyens pour susciter l'intérêt des élèves et maintenir leur attention. Elle a préparé des images, une histoire, veille à moduler sa voix et à fonctionner avec des questions-réponses pour rendre son cours le plus interactif possible (Claire B3Q1 SI). De plus, elle redoute les temps morts, notamment ceux qui surviennent pendant qu'elle installe son matériel. Pour l'utilisation de son tableau, qui nécessite l'affichage de nombreux éléments, elle a anticipé le temps de préparation et l'a réalisé la veille. De cette manière, elle nous dit gagner du temps et ne pas devoir gérer le groupe durant l'écriture, ce qui rendrait le tableau moins beau et la gestion plus difficile (Claire B3Q1 GM). Toujours en B3, SP sait qu'il a des difficultés de gestion de classe. Il nous dit : "C'est un peu dur [...] Tu débutes, alors, du coup, tu es tolérant [...] Je ne suis pas hyper strict" (SP-B3-637). Il a prévu des outils de gestion de classe avec une gradation et du temps pour en discuter régulièrement avec les élèves. De même, connaissant ses difficultés à organiser une phase de structuration, il a accordé un soin particulier à la préparation de ce moment (SP-B3-729).

3.6.2 Anticiper durant la planification pour juguler un potentiel problème

Certains étudiants anticipent une difficulté à gérer la leçon bien en amont. Ils n'attendent donc pas que le problème les mette en difficulté pour mettre toutes les chances de leur côté en vue de la gestion de la situation repérée comme potentiellement difficile. En B2, Fanny nous affirme ne rien laisser au hasard dans la préparation du matériel pour pouvoir être plus libre dans la gestion des apprentissages (Fanny B2Q2 GM). Fanny, encore elle, dans sa leçon sur les questions en première année, part des productions des élèves pour construire sa mise en commun. Elle a donc repéré les questions dont elle a besoin, les a notées sur sa main et interroge les élèves en fonction de son repérage (Fanny B3Q2 GM2). Claire, dans sa leçon sur les doubles en première primaire, a préparé les calculs de 1+1 à 9+9. Elle a volontairement omis de préparer du matériel pour 7+7 et 10+10 qui manquent dans la suite logique des calculs exposés au tableau. Elle nous dit l'avoir fait pour gagner du temps de préparation du matériel et de la place au tableau (Claire B3Q1 SI). Olivia, en B3, elle aussi, doit organiser un échange de feuilles pour que chaque élève corrige les exercices de son voisin. Lorsqu'elle a pris les présences au matin, elle a repéré les élèves absents et anticipé qui donnerait sa feuille à qui, pour ne pas générer du désordre lors d'un échange anarchique (Olivia B3Q1 OM).

Claire, au dernier stage de B3, organise des ateliers multiples. Elle gère un atelier d'apprentissage et doit veiller à ce que les autres ateliers puissent se faire en autonomie. Elle nous parle de l'atelier d'expression écrite : “Souvent, les élèves écrivent un petit peu et puis, “C’est assez, je rends ma feuille”. Hier, j’ai vraiment pris le temps. J’ai relu tout. J’ai écrit : conseil, deux-points, fais ceci, fais cela... C’est vraiment personnalisé pour chaque enfant. Ça prend du temps, donc j’ai vraiment envie qu’ils le fassent bien. S’ils ont fini leur expression écrite, ils vont me dire : “J’ai fini, je fais quoi ?”. Je n’ai pas envie. Et en plus, ils ont vraiment besoin de cet entraînement-là. Donc, même si c’est bien, ils ont des conseils pour aller un petit peu plus loin” (Claire B3Q2 DC1).

3.6.3 Anticiper un événement ou un incident dans le cours de l’action

Parfois les étudiants subodorent qu’un incident organisationnel, un imprévu, arrive. Certains indices leur mettent la puce à l’oreille. Ils anticipent que, s’ils n’influent pas sur le cours de l’action, ils vont être mis en difficulté. Au contraire de la réaction aux imprévus dont nous avons largement traité plus haut dans ce travail, ici, l’imprévu ne s’est pas encore déclaré ou, en tout cas, pas suffisamment que pour qu’il faille remettre la leçon sur les rails. Il s’agit surtout ici d’empêcher qu’elle déraile.

En B1, Frédéric installe les élèves près du tableau pour qu’ils voient tous les ateliers qu’il s’apprête à expliquer. Il voit deux élèves se mettre l’un à côté de l’autre et sait qu’ils s’entendent bien pour être des fauteurs de trouble”. Il décide de les séparer anticipativement (Frédéric B1Q1 DC). Noémie sait que, durant la leçon, les élèves vont devoir travailler sur des grandes feuilles. Lorsqu’elle se rend compte que les bureaux sont encombrés, elle demande aux élèves de ranger leurs affaires (Noémie B1Q1 OA). Fanny, lors de sa mise en commun, sait qu’elle prend trop de temps et anticipe que le timing va être serré pour finir la leçon avant la récréation. Elle élabore des scénarios alternatifs plus explicites où elle va pousser les élèves à donner les réponses attendues (Fanny B1Q1 FP2).

En B2, Noémie anticipe que les élèves vont être distraits par le matériel qu’elle distribue. Elle leur demande de mettre les mains sur la tête (Noémie B2Q2 OA). Dans le même registre, en B3, lorsque, distribuant des feuilles dans sa classe de première primaire, Fanny voit que les élèves commencent à chipoter, elle se dit que les autres vont suivre et accélère la distribution (Fanny B3Q1 OM).

Les étudiants nous parlent aussi de perceptions relatives aux élèves, et qui leur font dire que l’activité risque de déraiper dans les instants qui suivent. PM, en B2, nous dit que “l’activité commence à durer longtemps” (PM-B2-377) ou que “les enfants ne sont plus attentifs (PM-B2-445). RM nous dit, quant à lui, que “les enfants sont énervés” (RM-B2-71). En B3, face à sa classe difficile à gérer, il dit même : “Ça part en sucette” (RM-B3-308). BT, elle, perçoit que les élèves ont déjà beaucoup travaillé et que c’est le moment de changer d’atelier (BT-B3-490). Leurs perceptions se font également parfois par rapport aux apprentissages ou au travail : “Plusieurs enfants n’ont pas compris” (JWV-B3-118) ou “Les enfants n’ont pas fait sérieusement le travail” (RM-B3-101). Ces indices, plutôt globaux, sont

en général annonceurs que des aménagements vont devoir être faits pour la suite de la leçon.

Si les anticipations des ESFI ne se réalisent clairement pas toujours, ou pas entièrement comme prévu, nous l'avons exposé dans la section dédiée aux imprévus et à leur gestion. Nous trouvons cependant des traces de cette anticipation, aussi bien avant la leçon que durant la leçon. Notre première catégorie, celle des anticipations relatives à ses propres difficultés, est intéressante en ce sens qu'elle nous propose des traces de l'apprentissage des ESFI qui, mis en difficulté une première fois, modifient leurs systèmes de référence pour ne plus se retrouver une nouvelle fois mis à mal dans une situation semblable. La deuxième catégorie nous indique qu'ils sont capables de se projeter dans la réalisation d'une leçon et de planifier anticipativement des solutions pour pallier les problèmes qu'ils pensent être susceptibles de rencontrer. La troisième nous montre que, même au cœur de l'action, entourés de toutes les tâches, perceptions et sollicitations qui mangent leurs ressources attentionnelles et cognitives, les ESFI se projettent dans les instants qui suivent en interprétant les moments qu'ils sont en train de vivre.

3.7 Mobiliser des systèmes de référence

Les systèmes de référence sont des ensembles de types, c'est-à-dire des configurations plus ou moins organisées d'éléments de culture ou d'expériences personnelles, susceptibles d'être mobilisés pour éclairer une situation plus ou moins inédite (Theureau, 2006). Ces types se construisent dans l'expérience et peuvent se concrétiser en maximes, aphorismes ou règles énonçables par les ESFI. Ces règles traduisent les croyances ou savoirs sur lesquels les stagiaires se basent pour construire leur action au moment précis où ils posent les gestes professionnels en lien avec ces règles. Elles sont susceptibles d'être remises en question, abandonnées ou consolidées, comme nous le verrons plus loin. Nous structurons le point suivant autour de deux thématiques : les règles énoncées par les étudiants et les origines exprimées de ces règles.

3.7.1 Des systèmes de références convoqués par les ESFI pour justifier une action

Dans ce point, nous proposons un relevé de ces règles qui nous ont été explicitement livrées par un ou plusieurs de nos stagiaires. Nous présentons ici ces règles triées par catégories. Celles-ci recouvrent les questions de l'attention des élèves, des consignes, de l'utilité de mettre les élèves à la tâche, de la maîtrise de la matière en lien avec la phase de structuration, des apprentissages et de la nécessité de faire écrire le nom sur les feuilles. Nous les repérons grâce à leur formulation qui traduit le caractère générique ou obligatoire. Le caractère générique est exprimé à travers des mots tels que "toujours" ou "généralement" ou à travers l'utilisation d'un présent pour exprimer une vérité générale (Braun & Cabillau, 2007). Le caractère obligatoire se repère grâce à l'utilisation des termes comme "il faut" ou "on doit", ou à l'utilisation d'une condition qui implique une conséquence précise, introduite par "si" ou "quand".

En ce qui concerne le maintien de l'attention des élèves, nous avons retrouvé plusieurs règles édictées par les ESFI, relatives à plusieurs situations ou manières de faire :

- Ignorer les élèves qui répondent sans avoir été interrogés : Claire ne relève pas les réponses, même correctes, qui ont été énoncées sans autorisation. Elle pense que, de toute manière, un autre élève va reprendre la réponse à son compte en l'ayant entendue (Céline B1Q1) ;
- Féliciter les élèves : “Quand un élève est prêt, on le félicite, comme ça, les autres se dépêchent pour être félicités” (FV-B2- 523). Elle est rejointe en cela par JVW (B2-300) et Émeline (B3Q1 DC) ;
- Les élèves doivent être calmes pour que le cours commence : SK nous affirme que, avant de commencer le cours, il faut le silence complet (SK-B1-13). FV nous dit également que, pour commencer la mise en commun, les élèves doivent être prêts, les bras croisés (FV-B2-522) ;
- L'inattention des élèves est contagieuse : JVW affirme que tous les élèves doivent être attentifs et que si l'un d'eux fait autre chose, ça perturbe toute la classe (JVW-B2-227). BT et JVW expriment que l'inattention et le décrochage de l'activité initiée sont contagieux (JVW-B2-444; BT-B1-218) ;
- Des pauses sont nécessaires : “Quand les enfants ont travaillé une demi-heure, ils peuvent prendre deux minutes pour se préparer” (FV-B2-540).
- Maintenir les élèves occupés permet de mieux contrôler la classe : PM sait que des groupes vont finir plus vite les travaux. Il a donc déjà écrit au tableau des questions pour permettre aux élèves de continuer à travailler dans une relative autonomie. Il a pour règle qu'un groupe qui a fini sa tâche risque de faire du bruit. Il s'attelle donc à maintenir les élèves occupés, à prolonger la réflexion en les invitant à anticiper sur la structuration (PM-B2-232) ;
- Quand le temps alloué sur le Timer (la minuterie) est écoulé, l'activité est finie : FV est à cheval sur le fait que l'activité doit être réalisée dans le temps imparti (FV-B2-474).
- Prononcer uniquement le prénom d'un élève suffit à le ramener à l'attention : PM nous dit que quand ils entendent juste leur nom sans précision, les élèves se disent qu'ils ne font pas ce qui est attendu et cherchent à comprendre ce qui est attendu. Il ajoute que cette stratégie les calme, les resitue (PM-B2-468) ;
- Se mettre en position d'attente et nommer quelques élèves permet d'obtenir l'attention, surtout en début de journée : Il s'agit d'une variante plus précise de la règle précédente (SP-B3-762) ;
- Tutoyer le groupe permet d'attirer l'attention et que chaque élève se sente concerné : FV utilise le tutoiement pour donner ses consignes (FV-B3-88) ;
- Mettre la main sur l'épaule d'un élève aide à le faire se concentrer (BT-B3-506).
- Les élèves aiment lire à haute voix : RM nous dit : “Je fais lire celui qui est sage. Quand je les fais lire à haute voix, ils sont sages (RM-B3-421) ;
- Les élèves aiment aller au tableau : Dans la même idée que RM ci-dessus, Olivia utilise le tableau comme outil de gestion de classe en considérant que les élèves aiment y aller et que cela constitue pour eux une récompense (Olivia B3Q1 CE) ;
- C'est important d'expliquer aux élèves pourquoi leur niveau bouge sur l'outil de gestion du comportement (SP-B3-851) ;

- Les moments de flottement génèrent du désordre : SP s'exprime à ce sujet lorsqu'il s'exprime sur les moments de transition, en B2 (SP-B2-784), et revient sur la question l'année suivante (SP-B3-608) ;

Au sujet des consignes, une règle est proposée par MI. Elle nous dit que, en général, elle répète la consigne et “si quelqu'un n'a pas compris, je demande à un élève de répéter avec ses mots parce que ça peut faciliter la compréhension” (MI-B2-44). Si d'autres ESFI nous disent également le faire, MI l'institue comme une forme de règle en utilisant “en général”.

La mise à la tâche des élèves fait également l'objet d'une formalisation à plusieurs niveaux :

- Une activité commence par une mise au travail des élèves : “En général, l'activité est toujours commencée par une activité où les élèves sont mis au travail” (MI-B2-70) ;
- Mettre les élèves au travail permet de générer de la motivation : AP affirme qu'il est plus “sympa” que les élèves cherchent la réponse (AP-B3-156). Elle les sollicite donc ;
- La répétition des consignes est utile pour mettre les élèves correctement au travail : “Revoir les consignes, ça marche toujours bien” (RM-B1-320) ;
- La question du sens est importante pour les élèves : “Donner aux enfants le sens de ce qu'ils font les aide à accomplir la tâche” (AP-B2-635).

Au sujet de la maîtrise de la matière et phase de mise en commun de la leçon, RM nous livre plusieurs référents qui structurent son activité :

- L'analyse-matière, une des rubriques de la préparation, permet de diviser la matière en éléments qui sont des étapes pour la synthèse et que cela permet de structurer l'interrogation des élèves (RM-B2-474) ;
- Il est pratique de garder sous le pied une élève dont on sait qu'elle connaît la réponse, car elle pourra amener un peu de structure en fonction de ce que diront les autres enfants (RM-B2-590) ;
- Il faut un support visuel pour soutenir la réflexion des élèves en arrivant dans le cœur de la leçon : RM s'applique donc à noter les éléments de sa synthèse au tableau (RM-B2-628).

MI nous dit que la répétition est nécessaire à l'apprentissage. Dans sa leçon en B3, elle répète la règle. Elle nous explique que la répéter est nécessaire pour que la règle devienne un automatisme (MI-B3-177).

Finalement, plusieurs ESFI s'accordent à dire qu'il est nécessaire de rappeler systématiquement d'inscrire le nom et la date sur chaque feuille distribuée. Céline nous dit le faire “systématiquement” (Céline B2Q2 GM). Elle partage cette règle avec Fanny (B2Q2 GM) et Claire, qui précise : “Quand je ramasse, il y en a toujours un qui a oublié” (Claire B3Q1 OM).

3.7.2 Origines des systèmes de références

Nous avons documenté des épisodes où les ESFI s'expriment sur l'origine de ces systèmes de référence ou sur celles de la justification qu'ils proposent aux actions qu'ils sont en train de mener. La différence entre ce point et le précédent est que, dans le précédent, nous

nous sommes attachés aux propos de l'ESFI qui annonce une règle, comme s'il l'avait intériorisée, ou virtualisée. Dans ce point, nous nous attachons à cibler d'où provient la règle, en la citant parfois si le stagiaire la fait. Dans ce cas, s'il la cite en même temps que la source, nous la reprenons telle qu'il nous la livre, dans l'interprétation qu'il en a quand il cite la source.

Dans le corps de texte, nous ne reprenons de manière synthétique que les intitulés des origines des systèmes de référence. De plus amples renseignements sont donnés en Annexe 16 sur les occurrences qui ont permis de les documenter. Nous avons donc repéré plusieurs catégories d'origines des systèmes de référence que nous exposons ci-dessous :

- L'application d'un cours dispensé à la HEP ;
- L'adaptation d'un cours dispensé à la HEP ;
- Une observation avant le cours ;
- Une observation pendant le cours ;
- Un autre ESFI ;
- L'expérience personnelle :
 - d'un événement précis ;
 - d'un cours entier déjà dispensé ;
- Une lecture ;
- Le visionnage d'une vidéo de pair ;
- Le souvenir d'une expérience vécue en tant qu'élève ;
- Le transfert d'un geste professionnel développé dans un autre milieu professionnel ;
- Les conseils du MDS ;
- La connaissance des élèves.

Nous soulignons que nous avons également des épisodes de résolution de conflits entre des systèmes de référence qui s'opposent et d'autres épisodes durant lesquels les ESFI pointent une absence de systèmes de référence.

En définitive, nombreux sont les systèmes de référence que les ESFI convoquent dans le cadre de leur activité. Ils sont issus aussi bien de la HEP que de diverses expériences de classe, comme témoin direct ou secondaire, comme stagiaire, ou comme élève. Les supports aussi sont variés : conseils oraux, livres ou vidéos de pairs. Notons également que les expériences personnelles extérieures même à l'enseignement sont convoquées dès les premières heures de cours. Nous y voyons la constitution d'un répertoire de gestes professionnels, qui est amené à évoluer en fonction de la validation ou de l'invalidation de ces systèmes de référence pour expliquer ou prédire l'activité.

3.8 Gérer le temps

La gestion du temps est une préoccupation importante pour les ESFI. Nous avons déjà traité des difficultés qu'ils ont à gérer la fin d'une activité ou d'une étape de l'activité, pressés parfois qu'ils sont par le temps qu'ils n'ont pas vu s'écouler ou dont ils ont mal perçu l'écoulement. Nous avons également traité de diverses stratégies qu'ils ont mises en place pour pallier cette difficulté : minuteurs, fréquents coups d'œil à une montre ou une horloge, ciselage des consignes pour les énoncer précisément et rapidement, anticipation de la gestion

du matériel, pression individuelle ou collective sur les élèves, lâcher-prise... Trop rapides ou trop lents, il y a toujours un bon rythme à trouver et qui leur glisse entre les doigts. Dans cette partie, nous exposons la documentation de ce rapport au temps en deux trois supplémentaires par rapport à ce que nous avons déjà traité : la question du rythme, les stratégies développées pour gagner du temps et perdre du temps pour en gagner.

3.8.1 Le rythme

Les ESFI s'expriment sur le rythme à donner au cours. Ils en parlent parfois sous le vocable "dynamique" ou encore "pression". Dans cette préoccupation, nous voyons la volonté, ainsi que défini dans la partie conceptuelle, d'assurer à leurs séquences "un caractère fluide, continu, rapide et sans rupture (Merrit, 1982) [...] qui sollicite les élèves de façon permanente (Kounin & Gump, 1974) et facilite leur tâche (Brophy, 1983)" (Durand, 1996, p.100). Elles se traduisent donc ici par une rupture dans le rythme du débit de parole, de l'expression ou dans le fait d'interroger rapidement les élèves, dans les phases collectives. Ainsi, en B2, Claire a aménagé la mise en commun pour interroger plus rapidement les élèves, elle cherche à conserver du rythme durant la correction : "J'essaie d'être assez dynamique, d'aller vite entre les élèves" (Claire B2Q2 FP1). Céline dit qu'il faut réveiller les élèves. Elle manifeste une rupture nette avec la phase plus expositive qui précède et les sollicite rapidement : "Donc, je leur dis : "1-2-3, hop, un nombre de 1 à 12 !" (Céline B2Q2 GF).

3.8.2 Gagner du temps

Nous nous concentrons ici sur les stratégies dont les étudiants nous disent qu'elles ont explicitement été déployées pour gagner du temps. Nous repérons deux déclinaisons de cela : dans la première, les ESFI demandent aux élèves de faire quelque chose pour gagner du temps afin qu'ils puissent faire autre chose. Dans la seconde, les ESFI prennent en charge eux-mêmes une tâche qui pourrait être faite par les élèves pour que la tâche soit exécutée plus rapidement.

(1) En B1, MI demande de réfléchir à autre chose pendant qu'elle écrit au tableau (MI-B1-296). Céline nous dit utiliser la même technique (Céline B1Q1 FP1). SP a besoin d'un peu de temps pour retrouver les feuilles qu'il n'a plus sous la main. Il demande à un élève d'expliquer ce qu'est du décalage, la technique utilisée pour son cours d'arts plastiques. Il nous dit : "Ça va me donner 10-15 secondes pour aller au bureau et essayer de trouver mes feuilles" (SP-B1-298). Noémie, nous en avons déjà parlé, alors qu'elle ne sait pas comment enchaîner son cours, ferme la porte pour gagner quelques secondes de réflexion (Noémie B1Q1 FP). En B2, le projecteur de Claire s'est mis en veille. Elle a besoin de quelques instants pour le rallumer. Elle demande aux élèves de prendre un cahier (Claire B2Q1 GM). Un peu plus tard, comme elle peine à retrouver ses affaires sur le bureau encombré des affaires du MDS, elle parle aux élèves pour les occuper, le temps qu'elle cherche le nécessaire (Claire B2Q1 OM).

(2) Les élèves de Fanny, en B2, vont manipuler de la nourriture et le stage a lieu pendant la crise sanitaire. Elle veille à désinfecter les mains des élèves. Plutôt que de faire circuler le

distributeur de gel hydroalcoolique, elle choisit de passer elle-même dans les bancs pour le faire et gagner du temps (Fanny B2Q2 GM). Laurence, de son côté, fait appel aux élèves pour distribuer des feuilles. Elle veille à se réserver la distribution des feuilles A3 qui sont plus difficiles à manipuler (Laurence B2Q2 GM).

3.8.3 Perdre du temps pour en gagner

Deux ESFI s'expriment sur une relation paradoxale au temps. Alors que la plupart des stagiaires semblent courir après le temps, nous avons documenté deux épisodes dans lesquels ils disent avoir perdu du temps pour en gagner.

Laurence, dans son activité sur les types de phases, lorsqu'elle est en deuxième année de formation, met les élèves au travail autour d'une activité de tri. Elle est confrontée au problème des élèves qui ne se dirigent ni vers le bon classement, ni vers le classement erroné anticipé. Elle a donc choisi de passer du temps, en improvisant, à remettre les élèves sur la voie d'un classement sémantique. Elle a pris du temps pour faire imaginer les phrases, donner des exemples, distinguer les trois intentions des locuteurs... Après avoir remis les élèves à la tâche et les avoir observés, elle nous dit : "La vraie mise en commun va commencer. Et je ne stresse pas au niveau du temps, même si j'ai perdu... perdu, non, mais j'y ai quand même... Beaucoup plus de temps s'est écoulé par rapport à ma situation mobilisatrice, alors qu'elle ne devait durer que cinq minutes. Et là, je me dis que, justement, je n'ai pas perdu de temps parce qu'ils savent déjà l'aspect sémantique des trois types de phrases. Donc, ça ira beaucoup plus vite" (Laurence B2Q1 FP3). Elle considère que le temps perdu (ou passé) dans une des étapes va servir à en passer moins dans une autre.

Fanny, en B3, s'exprime sur les activités de rupture. Elle passe du temps à laisser les élèves faire du bruit et générer un peu de désordre, avant de les canaliser. Elle nous explique qu'elle considère ce moment comme une activité de rupture. Elle, aussi, perd du temps pour en gagner : "C'est trois à quatre minutes qu'on pense perdre. Mais c'est bénéf" et c'est gagné, parce que, après ça, on a vraiment une ambiance de travail qui nous permet d'aller vite" (Fanny B3Q1 OM2).

Notons aussi la volonté de Noémie (B2Q1 FP6) et Frédéric (B2Q1 GM) qui pensaient perdre un peu de temps pour en gagner ensuite avec la stratégie des crayons et des rôles dans les équipes. Comme nous l'avons exposé plus haut, dans leurs cas, ils ont passé tellement de temps à les expliquer, que l'effet inverse a eu lieu.

3.9 Conclusion partielle au sujet des résultats transversaux aux processus de conduite de classe

En conclusion, nous avons exploré ici les résultats transversaux aux processus de classe. Nous avons pu mettre en évidence des dimensions que les étudiants relèvent comme étant signifiante pour eux, en dehors des strictes étapes d'une leçon. La gestion simultanée des événements est la première. Nous soulignons ici la richesse des stratégies que, dès le premier stage, les étudiants déploient pour assurer simultanément l'ensemble des tâches et des interactions dans un environnement complexe. Ils doivent aussi rapidement apprendre à gérer

les imprévus, même si, nous l'avons vu, dans une certaine mesure, ils sont capables d'anticipation, que ce soit dans la planification ou dans le cours de l'action. Ces imprévus sont de nature à générer des émotions, parfois violentes, quand ils ne trouvent pas de solutions pour réguler leur action. Cette régulation peut prendre plusieurs formes : le retour à la planification, la construction d'une stratégie alternative qui fonctionne ou le constat que les élèves ont appris ce qu'ils devaient apprendre.

Nous nous sommes également penchés sur les systèmes de référence qu'ils mobilisent, et sur les origines de ceux-ci. Assez vite, les étudiants élaborent des règles qu'ils essaient d'appliquer pour guider leurs actions, même si celles-ci s'avèrent parfois peu pertinentes et doivent être modifiées sous la pression de certains événements qui ne correspondent pas à leurs attentes.

La question des apprentissages est aussi prégnante. Nous percevons, dans la première année de formation, et de temps en temps dans la deuxième, des faiblesses dans la maîtrise des matières et des didactiques. Les étudiants semblent parfois organiser leurs cours comme ils en ont reçu l'instruction, mais ne pas percevoir les raisons qui fondent ces recommandations. C'est en deuxième année qu'ils commencent à s'intéresser plus à ce que les élèves apprennent et à prendre du temps pour les y aider. En dernière année, nous avons documenté diverses stratégies et discours plus construits. Ces discours concernent l'organisation du cours, avec un focus sur la manipulation et, occasionnellement, la différenciation, et l'aide individuelle, en fonction de ce qu'ils connaissent des élèves et, occasionnellement aussi, en se basant sur des concepts plus construits qui concernent la matière, comme pour la décomposition de 4 et la symétrie orthogonale.

En ce qui concerne la gestion du temps, outre la gestion de la pression temporelle inhérente à la conduite de classe, nous soulignons ici que, avancés dans leur formation, ils relativisent ce rapport au temps, n'hésitant pas à modifier les planifications en fonction des régulations qu'ils ont dû apporter, ou acceptant de perdre du temps dans certaines activités pour en gagner ailleurs.

Dans la partie suivante, nous nous attachons à exposer les résultats relatifs aux processus d'apprentissages qui surviennent lors des expériences de stage.

4 Des résultats liés aux phénomènes d'apprentissage et de développement de la compétence à faire la classe

Dans cette partie, nous nous intéressons particulièrement aux épisodes documentés durant lesquels les étudiants se sont exprimés sur leurs apprentissages ou le développement de leurs compétences professionnelles. Nous avons déjà abordé le repérage d'une forme de typification dans le point dédié aux systèmes de référence et à leurs origines. Ici, nous nous penchons en particulier sur deux phénomènes : celui de la prise de distance à la situation, que nous avons appelé le jeu du couplage/découplage, et celui des processus de validation et d'invalidation des systèmes de référence quand ils sont mobilisés pour éclairer ou anticiper une situation vécue.

4.1 Distanciation : le jeu du couplage/découplage

Dans ce point, nous considérons les termes couplages et découplages selon deux acceptions. La première est relative au cours d'action et recouvre la notion de couplage structurel asymétrique ontologique pour le sujet dans la perspective qui est la nôtre. La seconde est une acception plus triviale de l'investissement d'un acteur dans une situation ou d'une prise de recul potentielle à cette situation.

D'une part, donc, le cadre sémiologique du cours d'action postule l'existence d'un couplage structurel entre un acteur et son environnement (Theureau, 2004a, 2006). L'existence de ce couplage structurel implique une relation de co-influence de l'acteur sur l'environnement et de l'environnement sur l'acteur. L'un et l'autre vivent des transformations et génèrent réciproquement des transformations, dans l'évolution, la dynamique, de leur couplage (Theureau, 2004a, 2004b, 2006; Varela, 1989). Il est, dans cette acception du terme, impossible de ne pas être couplé structurellement.

D'autre part, nous parlons également de la relation à la situation de classe, la manière dont le stagiaire s'investit ou prend de la distance par rapport à une situation qu'il vit. La pression temporelle est forte, durant ce couplage (Casalfoire, 2002; Doyle, 2006; Durand, 1996), peut-être d'autant plus que l'inexpérience des ESFI fait qu'ils rencontrent beaucoup de situations nouvelles et/ou inattendues (Azéma, 2019). Ils doivent mobiliser d'énormes ressources attentionnelles et cognitives pour faire la classe. Dès lors, la littérature les décrit généralement comme peinant à trouver des occasions de prise de recul afin d'évaluer la pertinence de leurs décisions (Casalfoire, 2002; Durand, 1996). En d'autres termes, ils peinent à se ménager des boucles réflexives (Kolb, 1984) qui leur permettraient pourtant de problématiser les situations vécues, d'imaginer des solutions, de les appliquer sur le champs et de les évaluer (Dewey, 1993; Schön, 1983).

En définitive, nous parlons de jeu car, s'il s'avère possible pour le stagiaire de se découpler par rapport à la classe, il vit toujours un couplage structurel, au sens du cours d'action. Il se "re"couple simplement d'une autre manière à la situation. En même temps, il peut s'être retiré de la situation de classe pour prendre du recul sur celle-ci. Nous adoptons le terme "jeu" pour transcrire cette situation d'aller et retour entre le couplage/découplage de la situation de classe, à travers une persistance de couplage structurel défini différemment. Comme du jeu qui peut exister entre des pièces d'un mécanisme, il y a là un espace dont peut profiter l'ESFI et dont nous profitons aussi pour définir cette notion.

Nonobstant ces considérations, nous avons documenté des épisodes dans lesquels les ESFI nous disent prendre de la distance avec la situation pour l'évaluer. Ils s'inscrivent ainsi dans ce que nous appelons un jeu de couplage/découplage. En effet, ils nous disent se mettre en retrait de l'activité qui est en train de se dérouler. Ils se découlent, s'extériorisent de la classe, avant de se replonger dans le couplage. Nous avons documenté deux raisons invoquées par les ESFI : évaluer et anticiper. Nous avons aussi documenté trois circonstances de découplage. Ils profitent d'un moment qui permet le découplage, ils provoquent un moment qui permet découplage, ils se découlent tout en restant couplés.

Dans les points suivants, nous abordons donc les différentes configurations que nous avons documentées en croisant ces catégories : profiter d'un moment de calme pour se remémorer le déroulement du cours, profiter d'un moment de calme pour évaluer sa pratique, provoquer un moment de répit pour réfléchir à l'enchaînement du cours et considérer la gestion d'une activité routinière comme un moment de répit et en profiter pour faire le point et anticiper. Nous n'avons pas documenté de moment durant lesquels les ESFI s'expriment sur le fait de provoquer un moment de calme pour évaluer sa pratique.

4.1.1 Profiter d'un moment de répit pour se remémorer le déroulement du cours

Dans cette partie, nous rapportons les épisodes durant lesquels les ESFI nous disent profiter d'un moment où ils ne sont pas sollicités dans le cadre de la gestion de leur leçon et en profitent pour se livrer à une activité d'anticipation du déroulement du cours. Nous avons déjà traité la question de l'anticipation dans ce travail, ainsi que la question de l'organisation de la mise en commun dans laquelle les ESFI font également montre d'une forme d'anticipation. Nous différencions cette catégorie des précédentes en ce sens que nous insistons ici sur l'expression des aspects de prise de recul et la concentration sur les éléments réflexifs plutôt qu'organisationnels.

En B1, pendant que les élèves sont au travail, RM explique : "Je me rends compte que j'ai un peu de temps avant que ce que j'estime être des problèmes surgissent. Et donc, je vais au bureau et je suis en train de refaire un checking complet dans ma tête. Je refais tout le déroulement pour voir si je n'ai pas oublié des trucs, si je n'ai pas oublié des choses" (RM-B1-388). CW, pendant que les élèves découpent des triangles, relit sa préparation. Elle se rend compte qu'elle ne la connaît pas assez, ainsi que la matière. Elle demande à sa MDS des précisions sur la matière et l'orthographe. Dans un moment de transition, BT nous dit : "J'attends que les enfants s'asseyent . Peut-être que j'étais en train de me remémorer, à ce moment-là, les étapes de mon déroulement" (BT-B1-357). Il s'agit de sa première autoconfrontation, l'utilisation du "peut-être" marque son hésitation à affirmer ce qu'elle était en train de faire à ce moment-là. En B2, RM profite également que les élèves s'installent pour récapituler la matière. Il a peu de temps pour réaliser une structuration et ne veut rien oublier. "J'essaie de me dire quel plan d'attaque je vais faire. Je suis très concentré, déjà, sur la matière" (RM-B2-89). Il mobilise de nouveau cette stratégie un peu plus tard : "Je profite aussi du temps de distribution et de l'organisation des élèves pour bien me mettre en tête ce qui va se passer dans la suite" (RM-B2-813). SP profite également d'un moment de travail des élèves pour réfléchir aux consignes qu'il va donner ensuite (SP-B2-665). En B3, RM nous dit profiter que les élèves rangent leur matériel pour se demander ce qu'il va faire comme activité après (RM-B3-584).

4.1.2 Profiter d'un moment de répit pour évaluer sa pratique

Nous avons documenté un épisode où un étudiant nous dit profiter d'un moment qui lui est offert par les événements pour évaluer son activité. En B2, RM termine un travail de groupe, avec des temps de réalisation des tâches différents. Certains ont fini et d'autres pas.

“Donc, je pense que je me disais qu’il faudrait qu’ils travaillent encore un tout petit peu pour certains groupes, et puis, j’ai encore un moment de réflexion. Je me suis dit, je me rappelle, que j’ai été un peu sauvé par cette personne qui est entrée. Ça m’a laissé le temps de penser encore deux ou trois secondes. Et là, j’ai pris ma décision : on arrête maintenant. On doit avancer. [...] Il y a beaucoup de fois aussi où je vais près du bureau et où je réfléchis au timing, à ce que je vais dire, à ce que ... Voilà. Il y a quand même de la réflexion en classe par rapport à ce qu’on doit faire, par rapport à la gestion du temps, la gestion de l’activité, au niveau de l’apprentissage, des questions, tout ça. Donc, là, je fais un topo. Est-ce qu’il y a assez de matière qui a été comprise pour faire quelque chose ou est-ce que je laisse travailler ?” (RM-B2-559).

4.1.3 Provoquer un moment de répit pour réfléchir à l'enchaînement du cours

En B1, Noémie demande à une élève d’explicitier son raisonnement pour résoudre le problème posé sur des horaires de trains. Le raisonnement de l’élève est erroné. Elle aimerait donner la parole à un autre enfant pour faire comparer les deux réponses, mais elle ne trouve pas de volontaire. Elle se sent un peu coincée. Elle se dit : “Qu’est-ce que je vais faire maintenant ? Comment faire une transition ? Comment ne pas perturber les enfants parce qu’on ne va pas encore discuter maintenant de la bonne réponse, mais qu’on va y revenir plus tard ?”. Donc, il y avait beaucoup d’informations à ce moment-là. Et comme j’ai vu la porte qui était ouverte, je me suis dit : “Ok, tu vas fermer la porte calmement pour avoir le temps d’y réfléchir vite fait, encore un petit peu” (Noémie B1Q1 FP). Quand nous lui demandons s’il s’agit juste d’une stratégie pour gagner du temps parce qu’elle ne sait pas comment enchaîner, elle répond par l’affirmative.

En B2, RM est aussi aux prises avec une situation problématique. Il a été perturbé par une remarque d’un élève au sujet de la matière et perd un peu sa contenance. “J’ai du mal à reprendre et tout ça. Je me dis : “Qu’est-ce que je vais faire ?”. Je vais demander à un enfant de réexpliquer parce que j’étais un peu perdu dans mon organisation, à cause de cette remarque. C’est tout con, mais voilà. [...] Je demande à Gaspard qu’il me le dise. Le temps qu’il me le dise, effectivement, je garde en tête. J’essaie de suivre ce qu’il dit, mais je garde en tête, je continue à me rappeler ce qui doit être fait. Puis, quand je sais ce qui doit être fait, je continue. Enfin, je continue un peu d’expliquer et puis je coupe un peu court, parce que je me rends compte qu’il a compris. Les autres aussi ont compris. On va pouvoir avancer” (RM-B2-755).

Dans cette situation, ces deux ESFI ont besoin d’un temps pour réfléchir. Ils provoquent, chacun à leur manière, un moment de répit. L’une en fermant une porte, l’autre en interrogeant un élève et en l’écoulant d’une oreille. Pendant ce temps, ils réfléchissent et reviennent avec une solution.

4.1.4 Considérer la gestion d'une activité routinière comme un moment de répit et en profiter pour faire le point et anticiper

Dans cet épisode, RM nous explique qu'il gère l'activité des élèves tout en réfléchissant. La différence avec les épisodes que nous avons exposés plus haut, est que, cette fois, il ne se contente pas de se taire en attendant que les élèves aient fini leur tâche, il s'investit dans l'activité des élèves, en même temps qu'il réfléchit. Il souligne que l'activité d'encadrement se fait de manière machinale. Elle a été routinisée, et permet donc de dégager de la ressource cognitive pour gérer son interrogation. "Je profite du temps de distribution et d'organisation des élèves pour bien me mettre en tête ce qui va se passer par la suite". Nous lui posons une question descriptive, conformément à la méthodologie de l'autoconfrontation : "Tu désignes les distributeurs ?". Il répond : "Oui, je les désigne. Il y a Agathe, qui vient mettre les références de la feuille sur le côté (du tableau)⁵² que j'utilise et je fais tout des trucs assez machinaux où je me demande : "La synthèse ?". Je répète deux fois pour qu'ils écoutent, mais c'est plutôt de manière assez machinale que je le fais, tout ça en réfléchissant encore à ce qui va se passer. Et puis, là, je crois que, au moment où je me recoiffe, c'est bon, on passe à la suite" (RM-B2-804). En même temps qu'il gère machinalement la distribution, RM nous dit faire le point sur le moment de synthèse qui va arriver.

Nous pouvons dégager un continuum dans ces différentes occurrences, principalement en suivant RM. Dans un premier temps, il profite d'un moment de répit pour évaluer ou anticiper son activité. Dans un deuxième temps, tout comme Noémie, désarçonné par un imprévu, il éprouve le besoin de réfléchir et provoque un moment de répit pour se donner l'occasion de réfléchir. Dans un troisième, il gère la classe machinalement en même temps qu'il réfléchit. Le jeu du couplage/découplage permet une distanciation épisodique de l'activité d'enseignement, qui permet aux capacités réflexives de se déployer.

4.2 (In)validation

Dans la conception du cadre sémiologique du cours d'action, l'activité est accompagnée d'un jugement de validité ou d'invalidité de l'efficacité des unités d'action, en regard de la structure d'attente Engagement-Anticipation-Système de référence. Ce jugement de validité ou d'invalidité se traduit par la construction, le renforcement ou l'abandon des systèmes de référence. Ces jugements d'(in)validité sont la base d'une construction, dans le flux de l'expérience, d'éléments de généralité, sous forme de types, auxquels se raccrochent les situations en fonction d'un gradient de typicité déterminé par l'acteur, ce qui rend les situations plus ou moins prototypiques ou atypiques (Dieumegard, 2009; Durand, 2007; Gal-Petitfaux & Durand, 2001; Rosch, 1978; Sève & Leblanc, 2003; Terré et al., 2013; Theureau, 2004a, 2006).

Dans cette partie, nous rapportons les témoignages des ESFI dans lesquels ils s'expriment sur trois catégories que nous avons repérées : le constat d'échec, l'invalidation de leurs

⁵² Une élève est chargée d'inscrire au tableau les références de la feuille, que chaque élève devra noter dans un coin de sa copie à des fins de classement.

actions avec élaboration d'une alternative à implémenter ultérieurement et la formalisation d'un (nouveau) savoir.

4.2.1 Constat d'échec

En stage, le parcours des ESFI n'est pas parsemé uniquement de réussites, loin de là. Nous avons documenté des épisodes dans lesquels ils reconnaissent l'échec de leur activité en regard de leurs attentes et ne trouvent pas, ou ne cherchent plus de stratégie alternative. Il se peut aussi qu'ils trouvent une solution ultérieure, mais qu'ils ne reviennent plus dessus ou que la solution de ce problème ne soit pas exprimée.

En B1, SK peine à obtenir le silence durant la majeure partie de la leçon. Malgré un succès relatif avec l'emploi d'une cloche, elle n'obtient pas ce qu'elle veut. Elle nous confie : "J'étais perdue. [...] Je leur demandais de se taire, et ils ne se taisaient pas" (SK-B1-100). FV, quant à elle, a déplacé un élève qui parlait avec son voisin. Elle se rend compte que sa stratégie ne fonctionne pas, puisque l'élève parle à présent avec un autre (FV-B1-405). Plus tard, FV se rend compte qu'elle perd le contrôle de la classe. Ses régulations ne fonctionnent pas. Elle nous dit : "C'est celle (la vidéo) où je crie ? Je pense que je ne m'en rendais pas compte, mais, d'un côté, je me disais que j'essayais, mais que ça ne marchait pas et que j'étais démunie. (Mais) C'était un travail de groupe et donc, du coup, je me disais que je ne pouvais pas non plus les empêcher de parler" (FV-B1-635). D'un côté comme de l'autre, elle se sent coincée. Elle ne sait pas si elle doit accepter le bruit, et ne sait pas non plus le faire cesser. En B2, nous l'avons déjà vu, elle n'arrive pas à expliquer ce qu'elle veut, panique et souhaiterait ne plus être devant le tableau (FV-B2-550). Plus tard, quand sa MDS prend le relais, elle dit qu'elle est sur le point de pleurer (FV-B2-624).

Le plus souvent, les situations deviennent difficiles avant de pouvoir être considérées comme un échec. Les ESFI entrent dans des phases d'improvisation, souvent accompagnées d'un régime dilaté de réflexion, ou d'une bulle, comme le dit Laurence. Quand l'improvisation ne débouche pas sur une solution qui permet de rejoindre le cours prévu de la leçon, ou de se rabattre sur une alternative acceptable, les stagiaires constatent un échec. Dans ces situations difficiles, les ESFI n'entrevoient plus de possibilités de continuer à mener leur activité. Le cours devient difficilement gérable, au point même que, chez FV, la MDS reprend la main.

4.2.2 Invalidation et élaboration d'une alternative à implémenter ultérieurement

Nous avons documenté des épisodes où les ESFI s'expriment sur des alternatives à ce qu'ils ont fait. Ils envisagent de nouveaux scénarios.

En B1 SP nous dit que, rentré chez lui après la leçon, il se livre à une autoévaluation. Dans son premier stage, il se rend compte que son système de distribution du matériel n'est pas efficient : "Donc, il y a une perte de temps [...]. Après, je l'ai changé sur ma prépa. J'ai dit : "Prévoir des paquets de...". Avec quatre de chaque (modèle) par table (groupe). Et puis ils prennent. Comme ça, on gagne du temps parce qu'il y a forcément une perte de trois ou

quatre minutes” (SP-V1-348). Il se fait cette réflexion “en fin de journée, quand je vois ma prépa. Je vais toujours où sont les points où j’ai perdu du temps. Et un point où j’ai perdu du temps, c’est la distribution des animaux. La prochaine fois : un paquet par table” (SP-B1-342). Il nous dit aussi, au sujet d’une mise au travail trop longue : “C’est un des trucs que j’ai corrigés sur mes prépas : une meilleure gestion du timing. Il me faut une montre, en fait. [...] À la fin, moi, ce que j’ai fait, c’est mettre une montre dans le fond de la classe, que je vois, histoire d’avoir une meilleure gestion du temps” (SP-B2-456). CG nous avoue, lorsqu’elle est mise en difficulté avec la gestion des espaces au tableau lors de sa mise en commun : “J’ai fait un peu n’importe quoi. A ce moment-là, en fait, je me suis dit que j’aurais peut-être dû écrire ça sur des feuilles. [...] Si j’avais mis des feuilles, ce serait plus facile” (CG-B1-701).

FV, en B2, après la crise où sa MDS reprend la leçon, se rend compte, dans la classe, qu’elle n’est pas préparée et qu’elle ne s’est même pas posé la question de la mise en commun, focalisée qu’elle était sur la mise en situation et le matériel (FV-B2-700). Lorsqu’il donne les consignes, PM voit que les élèves décrochent. Il pense alors qu’il aurait dû avoir la feuille que les élèves doivent compléter en main, pour la montrer, la lire et répondre aux questions. Cela aurait permis de garder les enfants actifs et intéressés grâce à un visuel (PM-B2-171). Plus tard, lors de la correction, les élèves doivent montrer des informations sur des graphiques inscrits sur cette feuille. Il pense qu’il aurait mieux valu les afficher au tableau dans un format plus grand (PM-B2-407). AP a éprouvé que les corrections collectives “c’est l’enfer”, et les files d’élèves qui attendent au bureau aussi. Elle choisit donc de procéder cette fois par auto-correctif (AP-B2-134).

En B3, Laurence est déstabilisée par une remarque d’un élève sur le fait que les photos des animaux nocturnes sont prises de jour. Elle nous dit qu’elle enregistre cette remarque pour la prochaine fois (Laurence B3Q1 DC). “Après un recul, j’aurais peut-être dû donner à chaque équipe l’image de leur animal. Et ç’aurait été plus facile pour eux. [...] J’y ai pensé à ce moment-là parce que j’ai vu que certains enfants ne trouvaient pas (la réponse) et, instinctivement, ont été voir les images de l’animal et les observer. Et je me suis dit : “C’est pas bête”. Et j’aurais peut-être dû, pour une prochaine fois, ou pour la suite, donner ces images” (Laurence B3Q1 GF2). En observant les stratégies des élèves pour faire la tâche, elle élabore un scénario alternatif qui tient mieux compte de leurs besoins. Le jeudi précédent la leçon filmée, RM s’est rendu compte qu’il mettait trop de temps pour mettre les élèves au travail. Il utilise la métaphore du train : les élèves attendent et s’ennuient. Cette fois, il s’attelle à les mettre au travail rapidement et revient près des élèves pour les stimuler dans la phase de mise au travail et d’entretien de l’activité (RM-B3-225).

Fanny, B3, lors de sa leçon sur les axes de symétrie en première primaire, peine à leur faire comprendre que l’image d’une forme par la symétrie orthogonale est inversée. Elle dit : “J’aurais peut-être dû avoir la même (forme sur un panneau) en double. Le côté gauche en double pour pouvoir le placer à droite, et voir la différence, vraiment, entre le doublon (non inversé) et ce que ça a donné sur le côté droit (inversé)”. Quand nous lui demandons si elle se fait cette réflexion au moment de l’autoconfrontation ou au moment du cours, elle nous

répond : “Je me le dis à ce moment-là” (Fanny B3Q1 FP2). Elle improvise alors une stratégie en découpant le panneau au tableau, mais cela va provoquer d’autres difficultés.

Nous voyons comment ces étudiants, soit en travaillant chez eux, après le cours, soit directement dans l’action, élabore des stratégies alternatives en analysant thématiquement leur leçon, en observant les élèves, où en se demandant ce qu’il aurait manqué à leur leçon pour qu’elle fonctionne mieux.

4.2.3 Construction ou consolidation d’un (nouveau) type

Nous avons documenté une série d’épisodes durant lesquels les ESFI nous disent formaliser un nouveau savoir. Nous voyons ici comment ces phénomènes se concrétisent avec nos ESFI. Nous avons dégagé plusieurs catégories que nous proposons ci-dessous. Nous sommes volontairement concis dans ce point, car de nombreux éléments ont déjà été développés dans d’autres points relatifs à d’autres catégories. Nous livrons donc ici, sous forme de liste, les phénomènes documentés et renvoyons le lecteur à l’annexe 17 pour de plus amples développements :

- Validation d’un geste professionnel dont l’émergence a été documentée ;
- Validation et consolidation d’un geste professionnel dont l’émergence a été documentée ;
- Consolidation d’un geste professionnel dont l’émergence a eu lieu entre des épisodes documentés ;
- Évolution d’un geste professionnel dont l’émergence a eu lieu lors d’une séquence non filmée sur les conseils de la MDS durant un feedback sur la leçon ;
- Élaboration dans l’action d’un scénario pour plus tard ;
- Renonciation à une règle ou une croyance.

En conclusion, dans ces épisodes, nous nous rendons compte, non seulement que des gestes professionnels émergent à certains moments dans les cours d’action, mais également que ceux-ci sont reliés à travers différents épisodes qui permettent de valider, d’invalider, de consolider ou d’abandonner des gestes ou des stratégies apparus précédemment, auxquels les ESFI font explicitement référence. Ils font des liens entre les épisodes et, d’une certaine manière, typifient également ces épisodes dans lesquels ils mobilisent les mêmes ressources pour obtenir les mêmes types d’effets sur les mêmes types de causes.

4.3 Épisode de réflexion sur la pratique

Dans ce point, nous rapportons les épisodes que nous avons documentés, dans lesquels les ESFI s’expriment sur les postures réflexives, ou de remises en question, qu’ils adoptent vis-à-vis de leur expérience ou des normes qu’ils perçoivent du métier. Nous voyons comment ces postures aident à construire, parfois sur le long terme, leur rapport à la classe. Nous commençons par rapporter des épisodes dans lesquels ils interrogent les normes. Nous enchaînons sur des traces de posture métacognitives. Nous précisons comment ils envisagent la réflexion sur le court terme de leur activité et le long terme de leur développement et nous finissons par un point dédié l’expérience sédimentée.

4.3.1 Interroger les normes

Durant les expériences de stage, les ESFI sont régulièrement confrontés à des normes. Ces normes, qu'elles relèvent de croyances ou de règles, proviennent d'une forme de culture dont ils ont hérité, soit par leurs expériences d'élèves, soit par la HEP, soit par les MDS. Il arrive que certains ESFI interrogent explicitement ces normes.

En B2, AP interroge la question des corrections collectives et des files au bureau qu'elle vit durant son stage. Elle trouve cette pratique difficile à gérer et peu efficace : "Catastrophe parce que correction collective, y a la moitié qui dort et correction un à un, j'ai une file de cinq mètres. Du coup, j'ai fait avec des autocorrectifs (AP-B2-137). RM se questionne sur les dires de la MDS relatifs à la compréhension des élèves : "En parlant avec ma MDS, elle me disait : "Oui, écoute, il y a des fois où les élèves vont comprendre. Ils vont avoir le déclic pendant les exercices. Donc, si, à un moment, tu t'es donné ce timing-là et que tu n'as pas tout le monde, tu fais une synthèse et tu verras avec les exercices et avec les enfants". Mais moi, j'ai un peu de mal à me dire que je finis une découverte, et que la moitié a compris, quoi. Donc, c'est pour ça que j'essaie d'être le plus clair, de toucher tout le monde, essayer de les avoir" (RM-B2-185). Un peu plus tard, il interroge la question du bruit pendant que les élèves travaillent : "Je les mets au travail (les élèves). Je vois qu'ils sont un peu turbulents, mais dans ma tête, je pense que, s'ils parlent, c'est qu'ils commencent à chipoter aux papiers. C'est vrai qu'ils font du bruit. Je fais une petite remarque, mais je n'y crois pas trop.[...] Oui, je leur dis, mais je n'ai pas trop envie d'insister. [...] On dit toujours qu'il faut qu'il y ait moins de bruit, mais je me dis, au final, ils sont tous en train de travailler" (RM-B2-195).

En B3, SP interroge aussi les corrections : "Je vois les éléments pertinents de le faire, mais, finalement, quand tu regardes une semaine, tu les fais travailler, tu les fais corriger et puis tu reprends ce qu'ils ont corrigé pour valider qu'ils ont bien corrigé puisque tu leur as dit de corriger. Puis, tu leur rends. Et là, théoriquement, tu devrais encore faire un suivi de comment ils ont corrigé ce que tu leur as dit de corriger. Donc, ils ont corrigé quatre fois. Donc, ça fait quatre fois le même exercice et on n'a pas vraiment avancé. Alors, si tu pouvais leur donner des autocorrectifs et qu'ils apprennent à les utiliser correctement, tu fais tout au moins deux ou trois fois plus vite. Je trouve que c'est une perte de temps. Et elle m'a dit : "Oui, mais tu dois. La correction au tableau et s'assurer qu'ils ont bien fait, quelque part, c'est la marque que tu as travaillé en classe. C'est un peu justifier que tu as travaillé pour les parents. Bon, il y a une feuille qui est vue, recorrectée, tu as mis ton petit paraphe dessus. [...] Je trouve ça un peu vide de sens" (SP-B2-298). SP est noyé sous les corrections (SP-B3-313), alors qu'il se demande quelle est l'utilité finale de ces opérations. Il aimerait proposer autre chose, mais cela n'est pas possible dans le cadre de ce stage. Il ajoute, que si les corrections sont faites : "Oui, ça se passe, j'ai une farde bien carrée⁵³, mais est-ce que je les ai engagés (les élèves) ?" (SP-B2-426).

Claire soutient le contraire, contre l'avis de son MDS, qui va plutôt dans le sens de SP. Elle dit : "Des fois, même avec le correctif, ce n'est pas bon. [...] Et j'ai du mal, d'ailleurs, à

⁵³ Il veut dire par là que son classer de stage est bien en ordre, avec les préparations et les corrections.

laisser ça. Monsieur (le MDS) me dit : “Tant pis pour eux”. Mais j’ai beaucoup de mal. Le nombre d’heures que je passe chez moi à recorriger leurs corrections. [...] J’ai beaucoup de mal à rendre une feuille... J’ai dit : “Là, c’est pas bon, là, c’est pas bon”. Et ils (les élèves) corrigent. Moi, pour moi, je devrais repasser derrière et ils devraient recorriger. Pour moi, sur une feuille, il ne devrait plus y avoir de faute. Mais ce n’est pas possible, parce que, là, j’ai plein de tas de feuilles différentes, parce que, pour moi, elles ne sont pas totalement finies. Alors, je les garde là et je ne les mets pas dans le classeur”. Mais elle règle le problème en disant : “Mais je mets des correctifs, comme ça, je ne regarde pas trop” (Claire B3Q2 GM).

SP continue au sujet des corrections collectives au tableau : “C’est un peu l’exercice consacré de la correction collective au tableau. On l’a tous fait (comme élève), mais personnellement, ça ne m’a jamais rien apporté. Tu le fais parce que c’est l’attendu : il faut faire des corrections au tableau” (SP-B3-431). Il enchaîne en expliquant que les élèves qui connaissent les réponses sont contents d’aller au tableau et que ceux qui ne les connaissent pas “prient pour ne pas y aller” (SP-B3-437). “Voilà, exercice consacré d’une correction au tableau...” (SP-B3-439).

Céline, dans son stage en B3, remet en question le système de répartition en ateliers et essaie d’introduire une nouvelle manière de le gérer. “En général, quand ils choisissent leur atelier, c’est premier arrivé, premier servi. C’est pour ça que j’essaie de changer le système de distribution des activités”. Quand nous lui demandons si elle change par rapport à ce que fait la MDS, elle répond : “Oui, parce que c’est très brouillon, très bruyant aussi, et on perd beaucoup trop de temps. Donc, j’essaie de nouvelles stratégies” (Céline B3Q2 CM). Fanny, quant à elle, s’éloigne de l’habituel corpus de bandelettes à trier pour faire émerger une notion, dans son cas, la phrase interrogative. Elle préfère partir du travail de correspondance des élèves, ce qui donne plus de sens à ses yeux (Fanny B3Q2 FP). Finalement, Olivia interroge les préparations : “Quand on dit : “Fais ta consigne dans ton canevas (de préparation) et note la réponse attendue”. C’est pas du tout réaliste. Je ne peux pas... Oui, j’ai ma réponse à moi, ce que j’attends. Si je dis 2+2, ma réponse attendue sera d’office 4. Mais, ici, dans ce contexte (celui d’une leçon de lecture sur les inférences), je ne peux pas savoir ce que l’un pense” (Olivia B3Q2 FP2). Elle donne ensuite des exemples de réponses auxquelles elle n’avait pas pensé qui sont pourtant correctes. Elle est en cela rejointe par AP, en B3 elle aussi, qui nous dit : “Au niveau prépa, on a tout appris à l’ISPG. Mais donner cours, c’est vraiment se rendre compte qu’on a beau écrire tout sur papier, faire des prépas nickel, on peut faire des déroulements de cinquante pages ou de deux pages, finalement, on ne va pas s’y tenir. Parce que, au final, on aura devant nous une classe et des réactions que l’on n’aura pas anticipées. On aura beau anticiper les obstacles, les machins, les brots, tout ce qu’on aura appris pendant trois ans, sur le terrain, ce n’est pas ça. C’est un truc de fou de se dire qu’au final, bah, les prépas, c’est faire quelque chose pour avoir dans notre tête un ordre, mais on ne s’y tient pas” (AP-B3-437).

Ces épisodes nous renseignent sur la manière dont certains ESFI, sous la pression de ce qu’ils perçoivent comme une réalité du terrain, remettent en question les normes qui leur sont imposées. Plus précisément, nous pouvons dire qu’ils remettent en question la manière dont leurs MDS ont arbitré des préoccupations concurrentes, ou ont pensé leur organisation. Ils

découvrent ainsi que leurs systèmes de référence, ou, du moins, ceux qu'ils entendent prioriser dans la situation de classe envisagée, ne sont peut-être pas les mêmes que ceux de leurs MDS.

4.3.2 Posture métacognitive

Nous avons documenté des épisodes dans lesquels les ESFI adoptent une posture métacognitive et s'expriment sur la manière dont ils réfléchissent ou évaluent leur pratique. Ces extraits sont intéressants, selon nous, car ils permettent de comprendre la manière dont les étudiants réfléchissent sur les expériences qu'ils ont vécues.

En B1, Laurence nous dit, lors d'une autoconfrontation dans laquelle elle s'exprime sur sa gestion du tableau et sur sa calligraphie : "J'apprends (de) mes erreurs au fur et à mesure, en fait. [...] Et à la fin, maintenant, je sais comment je l'aurais fait, finalement" (Laurence B1Q1 ET). En remplissant successivement les colonnes relatives aux différents types de phrases, elle fait des erreurs de calligraphie, d'organisation, déborde des colonnes. Cependant, elle considère qu'elle apprend de cette nouvelle expérience. Effectivement, d'une colonne à l'autre, pendant le cours, elle nous dit être attentive à des maladroresses qu'elle a repérées dans son activité.

En B2, elle nous dit également : "C'est toujours comme chaque leçon. C'est un peu de l'improvisation, ou des moments de rebondissement, des moments aussi un peu de stress, où je ne m'y attendais peut-être pas. Et en fait, à chaque fois dans ma tête, qu'est-ce qui se passe ? C'est un peu mon retour de cette leçon. [...] À chaque fois, je me dis : "Ok, j'aurais dû faire ça comme ça", "Ok, je dois faire ça comme ça", "La prochaine fois, je dois faire ça". Quand nous lui demandons si elle se le dit à la fin, elle nous répond : "Pendant l'activité. À un moment dans mes pensées, je me dis : "Ok, là je vois que ça ne fonctionne pas trop. La prochaine fois, je dois faire ça". Et alors, j'essaie de rebondir sur ce que je pense être plus intéressant. [...] Et en fait, durant toute la leçon, j'apprends aussi ce que je pourrais faire la prochaine fois, qui serait mieux". Nous reformulons : "Donc, à la fois, tu régules ta leçon pour l'orienter plus comme tu veux, et en même temps...". Laurence acquiesce : " En même temps, je me dis : "Tiens, est-ce que ça a vraiment apporté du sens, de la pertinence, est-ce que je pourrais changer autre chose ?" et je me le dis sur le moment, parfois. [...] Et ce moment d'enrichissement se fait à un moment où j'ai le temps quand les élèves découpent ou collent, toute la leçon que je viens de faire me revient et je me dis : "Tiens, ce moment-là, ce moment-là..." (Laurence B2Q2 FP5). Frédéric, quant à lui, nous dit : "En même temps, je suis en train de me rassurer parce que je me fais déjà une analyse de ce qui se passe et je me dis : "Tu peux t'améliorer". Donc, si c'est améliorable, c'est qu'il y a une bonne base (Frédéric B2Q1 FP). Ils analysent la leçon qui se donne, tout en envisageant la possibilité d'amélioration futures.

En B3, Laurence, de son côté, après un incident avec un élève éruptif, nous confie : "Au niveau de mon apprentissage sur la gestion de groupe, j'ai découvert que, au final, j'apprends encore beaucoup maintenant" (Laurence B3Q1 SI). Puis, elle nous explique, en lien avec son expérience d'entraîneuse de gymnastique : "Je savais déjà gérer un groupe de gymnastes. Et je donne cours. Je donne des exercices qu'elles réalisent. Il y a plein de détails auxquels faire

attention aussi, que ce soit des moments de rupture, des moments de reprise, des moments de gestion de groupe, de placement. Et, au final, c'est aussi à partir de cette expérience-là que j'ai voulu faire (des études d') institutrice primaire, parce que j'aimais beaucoup, que je voyais que j'étais à l'aise. Au fur et à mesure de mes stages, au fur et à mesure de mes années, ici, d'étude, j'ai découvert d'autres choses aussi, et j'ai mis en place d'autres choses, que simplement ce que je connaissais dès le départ. Mais, dans mes premiers stages, de première, par exemple... de deuxième, plutôt, j'ai mis en place tout ce que je savais déjà et ça avait fonctionné. Tout comme Frédéric et Noémie, les transferts se font à partir de situations du même type rencontrées dans d'autres expériences professionnelles.

En B3, Claire nous explique qu'elle est en train de lire un livre sur les micro-gestes professionnels (Duvillard, 2017). De ce fait, elle porte plus son attention sur ceux-ci. Quand nous lui demandons si elle a porté cette attention particulière sur les gestes au moment où elle le vivait ou au moment où elle se regardait, elle nous répond : "Les deux". Puis, elle enchaîne, au sujet du moment de l'activité : "Ce à quoi j'essayais de faire très attention, déjà, c'est la posture. Vous voyez, dans les autres vidéos, je faisais ça et tout (elle montre des gestes parasites). Ça, j'ai vraiment essayé pendant (qu'on tournait) la vidéo. Mais j'ai essayé de ne pas trop le faire non plus, parce que c'est trop difficile d'essayer de tout modifier d'un coup. Quand je le fais (donner cours), je ne peux pas tout faire". Quand nous lui demandons si, nourrie de référents théoriques, sa manière de donner cours a été modifiée, elle répond : "Un petit peu, mais ça, c'est petit à petit, parce que je suis incapable de gérer plein de modifications en même temps" (Claire B3Q2 bilan). Elle précise que la lecture a surtout changé la manière dont elle regarde les vidéos. Elle porte plus d'attention sur les micro-gestes.

Céline, quant à elle, nous dit, en B3 : "Je fais une autoconfrontation, aussi, sur le moment même, dans le sens où tout ce que je fais, ou tout ce que je dis, je l'analyse sur le moment-même et je comprends ce qui va ou ce qui ne va pas. Et quand il y a des choses qui ne vont pas, je mets d'autres trucs en place. Soit je change mes stratégies, soit j'ajoute de nouvelles activités pour pouvoir arriver à mes fins. [...] Il y a plusieurs fois où je me suis retrouvée dans des moments où je me dis : "Bon, je fais quoi maintenant, parce que, ce que je fais, ça ne fonctionne pas ?". Il faut essayer autre chose. Et j'essaye autre chose, alors qu'en première année, je serais plus à m'enfuir en disant : "Mais pourquoi ça ne fonctionne pas ?" (Céline B3Q2 bilan). Elle ajoute : "En fait, j'analyse avant, sur le moment-même et après ce que je fais. Donc, je suis tout le temps dans l'analyse". Nous insistons : "En même temps que tu donnes cours, tu analyses". Elle répond : "Je ne sais pas comment tout s'organise dans ma tête. En fait, je m'en rends compte, mais je ne m'en rends pas compte en même temps, parce que, là, quand je revois la séance de ce matin, je me dis que j'ai géré énormément de choses en même temps, sans me rendre compte que je faisais tout en même temps" (Céline B3Q2 bilan).

En définitive, quand ils s'expriment sur leurs manières de réfléchir ou de produire du nouveau savoir pour l'action, les ESFI nous disent qu'ils fonctionnent par essais et erreurs, qu'ils explorent des pistes de régulation et les analysent ou font du transfert depuis d'autres expériences professionnelles. Céline nous dit envisager ce qui s'est passé avant l'action, ce

qui se passe pendant l'action, et ce qui va advenir après l'action. En ce sens, elle relie sa réflexion aux trois catégories d'expérience de Peirce (Muller, 2017; Peirce et al., 1998) reprises par Theureau (2006). On voit aussi, d'une certaine manière, comment cette réflexivité, chez Céline, est déjà routinisée, puisqu'elle nous dit qu'elle en a conscience, même si elle nous dit être incapable de préciser comment cela se passe dans sa tête. Laurence et Frédéric nous expriment déjà de quelle manière ils régulent l'action durant la leçon, mais aussi comment ils envisagent le futur, en termes d'enrichissement du répertoire disponible et d'amélioration des futures situations semblables.

4.3.3 Auto-satisfaction

Nous avons documenté le cas d'une étudiante, AP, qui nous semble intéressant en ce sens qu'elle met souvent en évidence la qualité, voire l'excellence, de ses productions et de son activité. Nous y voyons une forme de validation de son expérience, à la fois en termes de répertoire à mobiliser et de mobilisation du répertoire. Nous nous posons dès lors la question, mais sans pouvoir trancher de la manière dont se déroulent ses apprentissages. Elle nous dit que sa MDS "trouvait que j'étais trop à l'aise" (AP-B1-82).

En B1, AP nous dit : "Je connais ma leçon, je sais que j'ai bien travaillé, que je suis assez fière de ce que j'ai fait. Je ne m'inquiète pas trop" (AP-B1-104). Elle précise aussi : "Je ne me rappelle pas un seul moment avoir été vraiment stressée (pour une leçon) [...] parce que c'était facile en fait" (AP-B1-282). En B2, elle tient le même type de discours : "C'est plus de l'impro qu'autre chose. C'est un truc de fou" (AP-B2-90) ou "Je sais où je veux arriver, je sais d'où je pars et puis, entre les deux, c'est de l'impro. C'est impressionnant" (AP-B2-90). Elle s'exprime, comme au premier stage, sur l'avis que la MDS porte sur elle, mais dans un autre registre : "Et mes exercices, au deuxième stage, c'était la perle. Même ma maître de stage a dit : "Mais c'est impressionnant, ce que tu fais" (AP-B2-211).

Au niveau relationnel, elle fait mention de tensions avec les autres étudiantes qui sont en stage en même temps qu'elle dans la même école. Elle dit que, contrairement à elle, qui était à l'avance dans ses préparations, elles ont travaillé "à la bourre" (AP-B2-270), mais qu'elles "faisaient copains" avec les MDS car elles "allaient boire des verres avec les MDS jusqu'à 23.00" (AP-B2-274) pendant les classes de mer, alors qu'elle allait dormir plus tôt. De même, si elle précise qu'elle savait travailler avec sa MDS, les relations ont été compliquées avec les autres institutrices. Lors de l'évaluation, AP nous rapporte que sa MDS lui a dit, alors qu'elle voulait la mettre en échec dans la compétence relative au travail en équipe : "Je ne t'aurais pas mise en échec à cette compétence si mes autres collègues n'étaient pas venues m'en parler. [...] Entre toi et moi, ça se passe super bien, on travaille bien ensemble, mais ce sont mes collègues qui sont venues me parler..." (AP-B2-287). Elle balaie tout cela en précisant : "Pourtant, les enfants, c'est pas pour me vanter, mais c'est moi qu'ils préféreraient, hein, parce que, en classe de mer, vu que les autres restaient entre eux à rigoler, moi, soit je restais toute seule assise dans mon coin à pleurer, soit j'allais avec les enfants. Je jouais tout le temps, tout le temps, tout le temps. Ils m'ont adorée" (AP-B2-300). Elle demande finalement : "C'est quoi le plus important ? C'est les enfants, ou c'est ce que vos collègues disent ? Au final, elle n'a rien mis à cette compétence-là" (AP-B2-310). "Et puis, me faire

tackler, alors que, finalement, mes leçons étaient bonnes, mon contact avec les enfants était bon, tout ça, juste parce que je ne travaillais pas avec les autres étudiants, c'était limite. Elle voulait me faire rater mon stage. Elle m'a mis niveau C⁵⁴. Elle m'a dit : "Si tu travaillais mieux avec les autres, tu aurais un niveau B". J'ai dit : "Quoi ? Juste pour ça ? Alors que les enfants, nickel, mes leçons, nickel. Y avait... J'ai jamais eu..." (AP-B2-378).

En B3, elle semble toujours très sûre d'elle, au point même de ne pas faire de préparation et de partir uniquement de ce que les élèves proposent : "Des prépas, j'en n'avais plus. Il y a des moments, pour des leçons, je n'avais pas de prépa. [...] C'est vraiment une impro totale, et on voit ce que les enfants savent faire. C'est une prise de risque, mais c'est génial de se dire que tout part des enfants et qu'ils vont nous apporter beaucoup plus que ce qu'on va leur apporter" (AP-B3-449). Nous retrouvons là le même type de discours qu'Olivia et Fanny tiennent sur le lâcher-prise et sur la nécessité de se calquer sur les réactions des élèves à ceci près qu'Olivia et Fanny ont des activités préparées et pensées en amont. Paradoxalement, elle nous confie également en troisième année qu'elle a revu ses vidéos tournées en première année et qu'elle nous dit qu'elle y voit qu'elle n'a aucune confiance en elle, parce que c'est la première expérience de stage et parce qu'elle est filmée (AP-B1-483).

Dans ces extraits, AP s'exprime sur sa connaissance de la leçon, son niveau de confiance en son travail, la qualité de son travail et sa capacité à improviser une leçon, au point même de pouvoir en donner sans préparation. Elle justifie cela par l'écart qui existe de toute manière entre la préparation et son actualisation. Elle nous parle de difficultés à travailler en équipe, mais estime qu'elle n'est pas responsable des tensions. Dans ces conditions, où ses savoir-faire et ses structures d'attente semblent prévalidés, nous nous interrogeons sur sa capacité à transformer ses manières d'agir. Nous pouvons peut-être aussi émettre l'hypothèse que sa capacité à transformer ses manières d'agir s'exprime dans la régulation qu'elle apporte en fonction des interventions des élèves et que ces interventions sont encapsulées, dans une macro-compétence à improviser qu'elle maîtrise de son point de vue. Ainsi, sa macro-compétence à improviser est tellement développée, de son point de vue, que les modifications qu'elle amène à son répertoire d'action ne sont pas considérées comme des apprentissages, mais comme de l'improvisation.

4.3.4 Une expérience sédimentée

Par sédimentation de l'expérience, nous entendons la manière dont les expériences successives constituent des couches, plus ou moins figées, sur lesquelles les expériences suivantes viennent se fixer. Ensemble, les unes sur les autres, agglomérées, elles constituent le soubassement des expériences futures. Celles-ci, comme des particules en suspension, arrachées à leur premier milieu par l'érosion, viennent se déposer sur les couches précédentes, à la fois en épousant leurs contours, mais également en les transformant.

Nous avons repéré deux manières de documenter cette sédimentation. La première est la reconstruction (Durand, 2008b) par nous-même, en vertu de l'objet théorique cours de vie

⁵⁴ Une évaluation qui se traduit, au terme du conseil de coévaluation, par une note comprise entre 8 et 11/20, ce qui induit une possibilité d'échec. Le B se traduit par une note comprise entre 12 et 14/20.

relatif à une pratique (Theureau, 2006), du flux d'expérience discontinu d'un ESFI relatif à un objet particulier. Pour rappel, nous considérons, en convoquant le cadre sémiologique du cours d'action que "le cours de vie relatif à une pratique introduit, à travers la discontinuité de l'expérience, une hypothèse empirique supplémentaire de cohérence relative d'épisodes discontinus relatifs à une pratique à travers le temps" (Theureau, 2006, p.51). Ainsi, pour reprendre la métaphore géologique, en réalisant des carottages de l'expérience à divers moments du développement professionnel et en les assemblant, il devient possible de reconstruire la manière dont s'est développée l'un ou l'autre aspect de la compétence à faire la classe. La deuxième est la livraison, par l'étudiant, lors d'une autoconfrontation, du récit subjectif du développement de cet aspect d'une compétence. Il est en effet possible qu'il retourne dans ses expériences passées pour expliquer ou justifier l'activité sur laquelle il est autoconfronté. Nous commençons notre exposé par les reconstructions auxquelles nous avons procédé et enchaînons avec les récits de sédimentations réalisés par les étudiants.

4.3.4.1 Les reconstructions par le chercheur

Dans les paragraphes qui suivent, nous procédons à la description des reconstitutions des trajectoires de développement de la compétence à faire la classe relatives à diverses dimensions de la compétence à faire la classe. Nous abordons successivement (1) l'émergence du lâcher prise chez Fanny, (2) l'évolution de la capacité de RM à se découpler dans l'action pour jeter un regard réflexif sur sa pratique, (3) la conception et l'exploitation de situation mobilisatrice chez Claire et (4) les évolutions chez Laurence dans sa manière de donner la même leçon à un an d'intervalle. Nous nous inscrivons ici dans ce que nous appelons le temps 1 de nos analyses qui, pour rappel, consiste en des analyses intra-individuelles longitudinales portant sur le développement de la compétence à faire la classe.

Dans un second temps, nous nous intéressons, au-delà de la dimension individuelle longitudinale à ce qui relie les étudiants dans l'évolution des aspects envisagés. Nous nous intéressons (5) à la construction de la capacité à faire parler les élèves à travers les cas de Camille, Laurence, Céline, Olivia et Fanny et (6) à la transformation des dilemmes en préoccupations concurrentes. Nous nous inscrivons ici dans les temps 3 et 4 de nos analyses, c'est-à-dire les analyses interindividuelles et longitudinales dans lesquelles nous pouvons dégager de la typicité dans les continuums de développement professionnels des étudiants, relativement à la compétence à faire la classe.

Nous ne pouvons éviter les redondances. En effet, beaucoup d'épisodes ont déjà été abordés dans d'autres points reposant sur des analyses locales ou globales. Nous les mentionnons de nouveau dans ces lignes pour mettre en exergue le caractère à la fois situé, mais ouvert aux deux bouts de l'activité (Theureau, 2006), d'une part, et le caractère typique de ces épisodes d'activité, d'autre part.

4.3.4.1.1 L'émergence du lâcher prise chez Fanny

Comme nous l'avons déjà exposé plus haut, En B2, Fanny nous dit qu'elle apporte beaucoup de soin à concevoir, aussi bien pédagogiquement que concrètement son matériel. De même, elle est très minutieuse sur l'organisation de sa leçon : consignes, groupes,

étapes... De cette manière, elle nous dit se libérer du temps et des ressources intellectuelles pour se consacrer à l'accompagnement des élèves. En revanche, elle assume entièrement l'incertitude pédagogique et la nécessité d'être souple pour rebondir sur les propositions des élèves tout au long de la leçon (Fanny B2Q2 GM2).

En B3, au premier quadrimestre, son point de vue évolue. Si elle est toujours très méticuleuse sur la conception du matériel et l'organisation des ateliers et des tournantes, elle nous dit lâcher prise sur un certain nombre d'aspects, comme le fait que sa leçon se déroulera comme prévu, ou que ses consignes ne seront pas respectées. "C'est prévu que ça ne se passe pas comme prévu" (Fanny-B3Q1-DC).

Au deuxième quadrimestre de B3, elle nous dit aller encore plus loin dans le lâcher-prise. Comme elle est en stage dans une école à pédagogie Freinet, qui laisse par nature les élèves plus libres dans les explorations et les situations d'apprentissage, elle nous dit qu'il est moins possible de prévoir les événements. Par ailleurs, elle nous explique que la longueur du stage permet moins de passer du temps à la confection minutieuse du matériel. Les ESFI avaient jusque-là proportionnellement plus de temps pour préparer le matériel durant la semaine de préparation. Si le stage dure cinq semaines au lieu de deux ou trois, cela laisse mathématiquement moins de temps par leçon. Par ailleurs, elle se rend compte également du caractère subjectif des remarques et conseils des formateurs qui l'accompagnent et relativise la question de l'erreur. La conséquence de cela est que Fanny lâche prise de plus en plus sur les questions d'évaluation, de normes, de conception du matériel et se sent plus libre de se concentrer sur les apprentissages des élèves (Fanny B3Q2 bilan).

4.3.4.1.2 L'évolution de la capacité de RM à se découpler dans l'action pour jeter un regard réflexif sur sa pratique

Nous avons déjà abordé la question de la prise de distance relativement à l'activité dans le point dédié à la distanciation et au jeu du couplage/découplage. Nous nous limitons donc ici à rappeler l'évolution de RM qui, dans un premier temps, profite d'un moment de répit pour jeter un regard réflexif sur sa pratique (e.g. RM-B1-388). Dans un deuxième temps, il provoque un moment de répit pour ce faire (e.g. RM-B2-755) et, dans un troisième temps, il gère de manière machinale une activité routinisée, en même temps qu'il prend de la distance par rapport à son couplage structurel avec la situation de classe (RM-B2-818). Si nous avons documenté d'autres ESFI qui vont jusqu'à la deuxième étape, RM est le seul qui nous signale la troisième.

4.3.4.1.3 La conception et l'exploitation de situation mobilisatrice chez Claire

En B1, Claire conçoit une situation mobilisatrice pour aborder la notion de quart. Elle fait couper des boules de plasticine en quatre parties égales, mais est surtout préoccupée par le fait que cette activité ne devienne pas un jeu (Claire B1Q1 SI et DC). Durant le reste de la leçon, elle ne mentionne presque plus cette activité et ne l'exploite pas, comme si cette mise en situation était une étape séparée, mais obligée de son déroulement. Nous avons donc une scission claire entre la situation mobilisatrice et le reste du déroulement.

Au premier quadrimestre de B2, dans sa leçon sur les noms propres, elle propose aux élèves un texte sur la base duquel elle va construire un corpus de noms propres afin de faire émerger les caractéristiques (Claire B1Q1 SI et DC). Nous avons déjà souligné les maladroresses de conception de cette situation et de son exploitation : le corpus est trop serré, la conception du nom propre et l'emploi de la majuscule ne sont pas très clairs pour elle. Elle peine à faire en sorte que les élèves infèrent les caractéristiques de cette classe grammaticale (Claire B1Q1 FP). Elle nous dit qu'elle ne sait pas comment faire dire aux élèves ce qu'elle aimerait qu'ils disent, nous y reviendrons. Néanmoins, la situation mobilisatrice est nettement plus exploitée que durant la leçon de B1. Au deuxième quadrimestre de B2, elle présente plusieurs activités qui mobilisent les concepts et les exploitent directement (Claire B2Q2 FP1, 2a, 2b et 3). Tout est lié.

En B3, elle commence par une situation mobilisatrice qui, nous l'avons vu également, est nettement mieux conçue et animée, en ce sens qu'elle y repère, mais sans pouvoir les nommer, les préoccupations des quatre gestes professionnels définis par Bucheton et Soulé (2009). Cette situation est exploitée en profondeur pour construire la synthèse et envoyer les élèves en ateliers pour des exercices et des manipulations (Claire B3Q1 SI1, 2 et 3).

4.3.4.1.4 *Les évolutions chez Laurence dans sa manière de donner la même leçon à un an d'intervalle.*

Laurence est un cas unique dans notre corpus. En effet, lors de son premier stage de B2, elle a reçu le même sujet de leçon que lors de son stage de B1 : les types de phrases. Comme ces deux stages se sont déroulés presque à un an d'intervalle, nous avons pu documenter la manière dont elle a profité de son expérience de la première année pour nourrir sa leçon de la deuxième année. Nous avons repéré plusieurs traces de la sédimentation de cette expérience. Nous exposons ici le déroulement de la deuxième séance, avec des références à la première. Dans la passation de consignes, elle utilise les mêmes consignes pour ne pas couper la réflexion des élèves. Elle fait un petit rappel sur la notion de phrase, car elle avait éprouvé des difficultés l'année précédente (Laurence B2Q1 DC).

Lorsqu'elle a donné le signal de départ, elle en profite pour effacer le tableau et passer dans les bancs. Ceci lui permet de vérifier la mise au travail, reformuler les consignes, répondre aux questions, notamment sur le fait que les phrases en soient bien, en référence au concept rappelé et observer les classements et les stratégies des élèves (Laurence B2Q1 CM). Elle se rend compte à ce moment-là que ses anticipations se révèlent erronées. Elle pensait que, comme l'an dernier, les élèves se dirigeraient vers un classement basé sur la ponctuation, mais ils amènent des éléments relevant des matières vues récemment et qui ont peu à voir avec la leçon. Elle décide de faire une brève mise en commun pour relancer les élèves dans la bonne direction. Au contraire de l'année dernière, elle commence par afficher au tableau la même phrase déclinée de trois manières différentes, ce qui lui permet de faire ressortir les aspects sémantiques, notamment en demandant aux élèves d'imaginer l'action dans leur tête. Elle fait alors dégager les trois types de phrases, puis relance le classement (Laurence B3Q1 FP).

Elle surveille le travail et passe dans les bancs pour repérer les stratégies pertinentes à ses yeux, puis elle passe à la correction. Elle demande, comme l'année précédente, à des élèves d'afficher leur classement au tableau. Elle nous dit passer alors à la "vraie" mise en commun. Comme l'attention des élèves a été attirée sur les aspects sémantiques, plutôt que morphologiques, Laurence nous dit que la ponctuation n'est plus un obstacle (Laurence B2Q1 FP). Elle valide sa stratégie. En ce qui concerne l'élaboration de traces, Laurence nous dit organiser directement les bandelettes comme elle a prévu, pour ne pas devoir les réorganiser par la suite. Elle avait été prise au dépourvu l'année dernière et avait dû le reclasser. Son écriture est facilitée par expérience et anticipation de l'organisation tabulaire (Laurence B2Q1 ET).

4.3.4.1.5 *La construction de la capacité à faire parler les élèves chez Camille, Laurence, Céline, Olivia et Fanny*

Sur la question d'arriver à faire parler les élèves dans les corrections collectives ou les mises en commun, nous avons repéré trois étapes typiques. Dans la première, les ESFI nous avouent une forme d'impuissance quand ils disent ne pas savoir comment faire parler les élèves. Nous repérons ce type de difficultés en B1 et au premier quadrimestre de B2, explicitement chez Claire (B1Q1 et B2Q1 FP) et Céline (B1Q1 et B2Q1 FP). Nous le repérons également chez Laurence, mais implicitement et uniquement en B1 (B1Q1 FP), quand elle peine à faire dire aux élèves ce qu'elle aimerait voir apparaître dans les colonnes de chacun des types de phrases.

Nous voyons ensuite une évolution, en ce sens que certaines situations mobilisatrices sont construites de manière à amener les élèves où cela est souhaité. Nous repérons cette évolution en B1 chez Fanny, au premier quadrimestre de B2 chez Laurence et au deuxième quadrimestre de B2 chez Claire. Ainsi, Fanny et Laurence cadrent les propos, sur la base d'une méthodologie bien construite et d'un tableau structuré et Camille, nous venons d'en parler, construit sa leçon de manière à amener les élèves où elle veut.

En B3, nous assistons de nouveau à une évolution. Les ESFI se positionnent sur une manière de construire la leçon qui leur permet de réagir aux propositions des élèves. Ils nous disent savent quel est le point de départ et le point d'arrivée de la leçon et se livrent à une forme d'improvisation structurée pour amener les élèves à l'objectif en intégrant les rebondissements, qu'ils s'agissent de propositions inattendues ou de formulations inattendues d'éléments prévus. Nous constatons explicitement cette évolution chez Fanny (B3Q2 bilan) et Olivia (B3Q2 FP). Chez Claire, nous en avons des traces quand elle dit, à la fin de sa troisième année, qu'elle s'est détestée en regardant la mise en commun de B2Q2 parce qu'elle nous dit faire des devinettes et ne fait pas en sorte que les élèves construisent le savoir (Claire B3Q2 bilan). Pourtant, en B2, elle avait souligné une évolution dont elle était fière.

4.3.4.1.6 *La transformation des dilemmes en préoccupations concurrentes chez Noémie, Laurence, Émeline, Fanny et Claire*

Nous avons vu que les étudiants sont pris dans un maelstrom de préoccupations multiples et concurrentes. Nous avons également abordé le fait que la littérature les définit souvent sous forme de dilemmes, laissant supposer que le choix de favoriser une des préoccupations inclut *de facto* de renoncer aux autres. Nous avons repéré des évolutions qui transforment ces dilemmes en concurrence de préoccupations potentiellement accessibles toutes les deux. Par exemple, dans la tension “gérer la classe et/ou s’occuper d’un élève”, en B1, nous voyons que les étudiants mènent la classe comme un groupe plutôt homogène. Il y a peu d’explicitations de soucis particuliers d’un élève, sauf chez Fanny (B1Q1 DC).

En B2, nous voyons apparaître des considérations individuelles dans la gestion de classe et les apprentissages. Ainsi, Noémie (B2Q2 FP) et Laurence (B2Q2 FP3) choisissent de passer du temps avec un élève en difficulté. Cependant, Noémie se dit satisfaite de son intervention, mais déplore le temps perdu pour sa leçon et doit aménager la suite et Laurence est plusieurs fois mise en difficulté parce qu’elle est distraite par d’autres élèves qui la sollicitent ou qui adoptent des comportements parasites. Ceci peut durer jusqu’en B3, où Céline nous dit que sa MDS lui fait la remarque qu’elle s’occupe trop d’un élève, au détriment de la classe.

De manière générale, en B3, nous voyons que les ESFI développent une capacité à intégrer le souci de ces élèves dans les flux parallèles des gestions de la classe et des apprentissages. D’une part, nous voyons apparaître des mises en ateliers plus ou moins autonomes qui laissent le temps aux stagiaires de s’occuper d’un élève (e.g. Fanny B3Q1, Claire B3Q1 et Q2). Ils ont développé une vision périphérique qui leur permet de surveiller l’ensemble de la classe (e.g. PM-B2-360, Laurence B3Q1 CM1, Émeline B3Q1 SI ou MI-B3-332). D’autre part, ils développent, pour le travail individuel des consignes différenciées avec des défis et du travail particulier, afin d’homogénéiser le temps d’occupation, comme Olivia (B3Q1 DC) et de pouvoir s’occuper des élèves qui en ont besoin.

Dans le dilemme qui consiste à choisir entre laisser les élèves découvrir ou bien donner la bonne réponse, nous voyons que, en B2, les ESFI repoussent, par exemple, le moment où elle sera donnée, ou bien le moment où les élèves vont nommer le concept de la leçon (Claire B2Q1 FP, Céline B2Q2 FP). Nous voyons apparaître des stratégies très évoluées pour choisir quels élèves vont être interrogés pour gérer le flux des réponses, bonnes ou mauvaises (Laurence B3Q1 FP). RM nous explique aussi comment il garde une élève “sous le coude” pour qu’elle mette une structure sur les propositions des autres (RM-B2-585). Finalement, AP nous dit qu’elle trouve un moyen terme, dans sa leçon d’arts plastiques pour donner des consignes qui invitent au travail, sans pour autant trop influencer les productions des élèves (AP-B2-151).

4.3.4.2 **Les récits**

Dans cette partie, nous proposons les résultats relatifs à la construction de certains aspects de la compétence à faire la classe, mais tels qu’ils nous sont livrés par les ESFI à l’occasion d’autoconfrontation. Ils revisitent leurs expériences passées pour expliquer comment s’est construite leur activité présente. Nous avons également divisé ce point en deux parties. Dans

le premier, nous exposons des considérations relatives à un aspect particulier de la compétence à faire la classe. Dans le second, nous rapportons les dires des ESFI sur leurs expériences de stage à travers l'ensemble de leur formation.

Nous proposons dans le corps du texte les récits d'Émeline, au sujet de son expérience sur le positionnement spatial et les consignes et de RM, au sujet de la manière dont il a construit, puis fait évoluer sa manière de faire des appels à l'attention. Le lecteur curieux trouvera d'autres récits moins prototypiques en annexe 18.

4.3.4.2.1 *La construction du rapport au positionnement spatial et à l'expression des consignes chez Émeline*

Dans son autoconfrontation en B3, Émeline nous explique comment elle a construit petit à petit ses stratégies de positionnement pour donner les consignes. “ Au tout début, en première année, je donnais mes consignes en circulant dans la classe. Et là, on m'a dit : “Impossible ! Tu te poses à un endroit, tu donnes ta consigne et, après, tu circules quand tu fais autre chose. Mais ta consigne doit être fixe au niveau du tableau”. Et, au fur et à mesure, je me suis dit : “C'est vrai qu'il faut vraiment une posture pour chaque chose. Donc, ma consigne, je vais me mettre là. Ça, je vais pouvoir circuler. Ah, mais si je me mets là, et qu'après, ils vont bouger, je vais être dans le chemin, donc je devrais peut-être me mettre...” Et après, j'ai commencé à réfléchir à ça. [...] C'était un cheminement, vraiment, au fur et à mesure de mes stages, que j'ai mis en place. Et donc, là, maintenant, je fais plus ou moins la même chose à chaque fois. Je me mets devant quand je donne une consigne [...] Je me déplace là pour pouvoir voir tout le monde. Et au moment où je demande quelque chose où ils vont vraiment se lever ou bouger, je me mets derrière, pour ne pas être dans le chemin. [...] Je me mets derrière, pour avoir la vue du mouvement” (Émeline B3Q1 GF). Et elle montre sur l'écran par où se dirigent les élèves. Nous voyons ici comment ses stratégies de positionnement se sont construites petit à petit.

4.3.4.2.2 *La construction et l'évolution des appels à l'attention chez RM*

En B2, RM fait un appel collectif, puis individualisé, pour récupérer l'attention des élèves. À cette occasion, il évoque la construction de sa procédure d'appel à l'attention. “Je crois que je l'ai entamée en première, oui. Après, je me dis que, peut-être, avec les trucs scouts et compagnie que j'ai eus avant. Ça marche avec les baladins⁵⁵, mais je ne l'ai plus retravaillé en première. Et je pense grâce aussi un peu aux cours. On en avait parlé, je me rappelle, dans les cours et je m'étais dit : “Bah, oui, si ça fonctionne”. On avait regardé, justement, ma vidéo et on avait dit : “Ah oui, il y a cette fonction-là”. Donc, je crois que ça m'avait conforté dans le sens que c'est une technique qui pouvait marcher” (RM-B2-383). Ici aussi, nous voyons comment un geste professionnel mobilisé en deuxième année se sédimente dans des expériences de première année et dans des expériences antérieures aux études, dans un autre environnement.

⁵⁵ En Belgique francophone, les baladins sont des troupes de scouts pour les enfants de 6 à 8 ans.

En définitive, l'intérêt de cette partie dédiée à la sédimentation est de mettre en évidence la manière dont les expériences, de manière différente pour chacun, permettent de construire la relation au métier et au développement professionnel, sur le long terme. Ainsi, nous voyons que ce ne sont pas les mêmes expériences qui font sens et que le sens construit n'est pas souvent le même pour deux étudiants. Certains s'expriment de manière large sur la confiance en soi, sur le jugement porté sur les MDS ou le stress. D'autres s'expriment sur des savoir-faire précis comme le positionnement, les corrections ou les transitions. Ce qu'il nous semble important de souligner, c'est l'importance des structures d'attentes, forgées par les expériences précédentes, qui viennent résonner dans la situation actuelle et faire en sorte que l'ESFI crée un sens inédit. Dans cette optique, nous soulignons l'importance de la singularité des situations, du point de vue subjectif de l'acteur, et de sa nécessaire prise en compte. Cette prise en compte intrinsèque doit être première, que nous nous y intéressons d'un point de vue épistémique ou transformatif, et cela, en accord avec le cadre sémiologique du cours d'action.

4.4 Conclusion partielle au sujet des résultats liés aux phénomènes d'apprentissage et de développement de la compétence à faire la classe

Dans cette partie de notre travail, nous avons mis en évidence les résultats relatifs aux processus de développement professionnels repérés chez nos ESFI. Ils sont la résultante de la documentation et de l'analyse locale d'épisodes particuliers, révélateurs d'apprentissages soudains, mais également de la mise en perspective de ces analyses locales dans des analyses globales.

Ainsi, envisager les épisodes disjoints de l'activité d'un stagiaire d'un point de vue longitudinal a permis de mettre à jour les transformations, parfois spectaculaires, comme chez Laurence, parfois discrètes, comme chez Claire, de la compétence à faire la classe. En effet, si Laurence a pu faire la démonstration de ses progrès dans la répétition de la même leçon, nous avons pu déceler, chez Claire, des transformations régulières, mais discrètes, sur le rapport à la situation mobilisatrice, par exemple.

Les analyses inter-individuelles ont aussi permis de faire émerger des manières typiques de construire de nouveaux types, dans l'émergence, la validation ou la consolidation de gestes professionnels. Parfois, ces constructions de types peuvent apparaître dans un même stage, chez plusieurs ESFI. Parfois, les analyses inter-individuelles des cours de vie relatifs à une pratique permettent de retracer l'histoire typique de leur développement chez les stagiaires.

Nos analyses ont également permis de documenter des épisodes réflexifs, qui touchent à la remise en question de normes ou l'(in)validation de types, et qui permettent de mettre en lumière les processus de réflexivité des stagiaires, en particulier dans le jeu du couplage/découplage à la situation qu'ils vivent.

Finalement, nous avons investigué la sédimentation des expériences de deux manières. La première est la reconstruction (Durand, 2008), par le chercheur, de la dynamique de couplage structurel de l'acteur à sa situation, parfois sur des empan temporels longs, pour reconstituer l'histoire subjective du rapport à la situation de l'acteur, et les apprentissages qui

en découlent. La deuxième est l'analyse d'un récit, par l'ESFI, du développement d'une dimension relative à sa capacité à faire la classe, livrée à l'occasion d'une rencontre avec cette dimension, déjà construite et nourrie des expériences significatives qu'il nous rapporte lui-même. Nous discutons plus longuement de ces découvertes et de la pertinence du cadre théorique convoqué dans le chapitre suivant.

Chapitre 7

Discussion

Discussion

1 Introduction à la discussion

Dans cette partie, nous procédons à la discussion de nos résultats. Pour rappel, ceux-ci ont été exposés au chapitre précédent selon trois grandes catégories : (1) les résultats liés aux processus de conduite de classe (Bourbao, 2010), (2) les résultats transversaux aux processus de conduite de classe et (3) les résultats liés au processus d'apprentissage et de développement de la compétence à faire la classe.

(1) Les résultats liés aux processus de conduite de classe (Bourbao, 2010) se concentrent sur la documentation d'un observatoire du développement de la capacité des ESFI à gérer des moments emblématiques de conduite de classe. En effet, pour chacun des processus, nous avons investigué les passages à risques, les îlots de stabilité, les constructions particulières aux mondes des novices et les évolutions de ces phénomènes. Ainsi, à travers des perspectives longitudinales ou ponctuelles, intra- ou inter-individuelles, et par des analyses locales et globales, nous dégagons ce que les ESFI vivent dans ces situations et ce qu'ils disent de ce vécu. (2) Selon les mêmes modalités que les résultats liés aux processus de conduite de classe, les résultats transversaux aux processus de conduite de classe présentent des phénomènes qui traversent ces processus et qui sont des préoccupations prégnantes pour les ESFI, déclinables dans diverses situations emblématiques des leçons. (3) Les résultats liés aux phénomènes d'apprentissage et de développement de la compétence à faire la classe s'intéressent à ce que les étudiants disent de la construction de savoirs et de compétences liés à la conduite de classe, tant du point de vue des savoirs créés que de leur construction dans l'action.

Nous procédons à la discussion selon deux axes. Dans le premier axe, nous avons pour ambition de confronter nos résultats avec la littérature scientifique que nous avons développée dans le chapitre dédié aux clarifications conceptuelles. Dans cette partie de la discussion, nous explicitons en quoi le découpage de l'exposé de nos résultats, dans les trois catégories définies ci-dessus, a été fécond pour répondre aux trois questions de recherche. Dans ce premier axe, donc, nous revenons sur celles-ci, une à une, pour y apporter des éléments de réponses basés, d'une part, sur les découvertes mises en avant dans la présentation des résultats et, d'autre part, sur les éléments théoriques exposés dans les parties conceptuelles et théoriques de ce texte. Cette articulation entre résultats et théories est ainsi l'occasion d'interroger les concepts que nous avons convoqués dans le cadre de ce travail.

Le point dédié à la première question de recherche, qui porte sur ce que les ESFI s'efforcent de faire en stage, sera l'occasion d'interroger l'acte qui consiste à faire la classe, à travers ses deux composantes de gestion et d'instruction. La deuxième question, qui investigate les apprentissages réalisés en stage, nous permettra de revenir sur les processus de conduite de classe (Bourbao, 2010), et leurs déclinaisons dans le cadre de ce travail. La troisième question, qui s'intéresse aux processus d'apprentissage, nous donnera l'opportunité

d'interroger les conceptions de la construction de nouvelles compétences que nous avons exposées au début de notre recherche, à la lueur des résultats que nous avons mis à jour dans la documentation d'un observatoire de l'activité des ESFI.

Le deuxième axe interroge nos choix méthodologiques. Nous y discutons des richesses et des limites du cadre théorique mobilisé pour répondre à nos questions de recherche : le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006). Ce faisant, nous mettons en évidence ce que la convocation de ce cadre a permis de rendre visible et ce qu'elle a laissé dans l'ombre.

2 Faire parler les résultats avec la théorie

Dans cette partie de la discussion, nous nous attachons à répondre à nos questions de recherche en mettant en perspective les résultats exposés plus tôt dans notre travail et les apports de la littérature que nous avons explicités dans notre partie conceptuelle. Le lecteur trouvera donc ici nos trois questions de recherche traitées dans l'ordre de leur exposition :

- (1) Qu'est-ce que les étudiants s'efforcent de faire, pour faire la classe, durant leurs stages ?
- (2) Qu'apprennent-ils de ce qu'ils s'efforcent de faire ?
- (3) Quels sont les processus qui sous-tendent ces apprentissages ?

2.1 Qu'est-ce que les étudiants s'efforcent de faire, pour faire la classe, durant leurs stages ?

Ainsi qu'expliqué plus en détail dans la partie méthodologique de ce travail, cette question, formulée de la sorte, traduit à la fois l'incertitude des intentions des ESFI, ou l'ouvert, et la concrétisation de ce potentiel dans un actuel. Nous cherchons donc ici à mettre en relation les préoccupations des étudiants avec leurs activités visible et invisible, c'est-à-dire, les actions, mais aussi les réflexions, les doutes, les compromis, les émotions, les hésitations ou les prises de décision. Il s'agit de vérifier la convergence ou la divergence des structures d'accueil des étudiants avec leur actualisation dans une situation singulière.

Pour répondre à cette question de recherche, nous commençons par discuter de ce que représente le stage pour les ESFI. Pour ce faire, nous reprenons les caractéristiques d'un stage, définies dans notre partie conceptuelle, et les interrogeons à la lumière de ce que disent nos stagiaires dans les autoconfrontations. Ensuite, nous revenons sur la définition en creux des novices et, de nouveau, nous interrogeons cette définition par la négative par le prisme de nos résultats. Finalement, nous nous demandons si considérer les ESFI du point de vue non déficitaire revient à en faire des experts. En effet, à considérer l'activité du stagiaire sous un angle positif, en prenant le parti de la cohérence de son action, ne risque-t-on pas de tomber dans une forme de consensus mou qui fait que tout se vaut ?

2.1.1 Le stage comme occasion d'exercer le métier d'instituteur

Rappelons tout d'abord que le stage est défini comme une opportunité de vivre une expérience qui permet de pratiquer le métier, dans le cas qui nous occupe, d'instituteur (Britzman, 2003; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Desbiens et al., 2013; Feiman-Nemser,

2001; Petignat, 2009; Walton & Rusznyak, 2013). C'est l'occasion pour l'ESFI de se confronter à des situations concrètes, réelles, complexes, plus ou moins typiques et représentatives du métier (Desbiens et al., 2013; Gervais, 1999; Lebel, 2009; Legendre, 2007; Petignat, 2009). Ce stage se déroule dans un lieu préalablement choisi, plus ou moins sécurisé, sous la supervision de formateurs expérimentés (de Souza Neto et al., 2013; Villeneuve, 1994; Walton & Rusznyak, 2013). Ces expériences doivent lui permettre de voir et observer des pratiques (Feiman-Nemser, 2001; Villeneuve, 1994), d'expérimenter et tester des dispositifs (Britzman, 2003; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Tominska et al., 2018) et de rendre explicites, mobiliser et articuler des connaissances tacites (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Il s'agit également de développer sa socialisation organisationnelle en s'intégrant dans une équipe de collaborateurs, en comprenant les mécanismes de l'institution dans laquelle s'effectue le stage et en y prenant un rôle (März & Van Nieuwenhoven, 2020b).

Dans ce point, nous examinons en quoi l'ESFI est effectivement amené à réaliser le métier dans toute sa complexité. Pour ce faire, nous reprenons la définition de l'acte d'enseignement (Daguzon & Goigoux, 2012; Saujat, 2004) et les dimensions définies par Doyle (2006). Nous examinons également la manière dont les ESFI se coordonnent avec les autres intervenants autour de la classe dans une perspective de socialisation organisationnelle (März et al., 2019).

2.1.2 Assurer simultanément la cohésion du groupe et la cohérence des apprentissages

Un enseignant a pour tâche principale "d'initier, maintenir et réguler l'activité du collectif de travail" (Saujat, 2004, p.98). Pour ce faire, il doit assurer simultanément la cohésion du groupe et la cohérence des apprentissages (Daguzon & Goigoux, 2012; Saujat, 2004). Ces deux fonctions sont complémentaires et ne sont pas conçues comme dissociables chez un expert (Durand, 1996; Lenoir & Tochon, 2004; Tochon, 1993).

Ces deux fonctions complémentaires de gestion et d'instruction sont rendues de plus en plus difficiles à gérer, au fur et à mesure de l'effritement du consensus autour de l'école (Ria, 2009b). En effet, la société est soumise à des transformations sociales, culturelles et technologiques, dans un contexte de compétition économique, qui pèsent également sur l'institution scolaire (Cattonar & Dupriez, 2020; Cattonar & Mangez, 2000; Maroy, 2006; Martineau & Gauthier, 1999; McNess et al., 2003). Dès lors, les normes historiques bougent : les fondements de l'autorité, le rapport au savoir et l'adhésion à un projet éducatif et pédagogique sont menacés. Comment nos ESFI, qui passent parfois pour la première fois devant le tableau, négocient-ils l'apprentissage de ce métier, nouveau pour eux, dans une société en mutation ?

D'abord, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un choc (Altet et al., 2013; Clift & Brady, 2005; Korthagen, 2010a). Le passage à l'acte est difficile. Certains étudiants se disent non préparés. Une étudiante critique la préparation à la HEP, pour le premier stage, en interrogeant les choix pédagogiques de l'institution, qui ne se penche pas assez, selon elle, sur ce qui est fondamental : l'autorité. Certains auteurs disent qu'il s'agit là d'une difficulté majeure et habituelle (Borges & Séguin, 2013; Desbiens, Lanoue, et al., 2009). Nous les rejoignons en

ce point, mais aimerions nuancer. En effet, s'il est vrai que, dans les expériences de B1, les étudiants sont soucieux de maintenir la classe sous contrôle, en évitant des mots qu'ils pensent malheureux ou des situations difficiles qu'ils redoutent de n'avoir pas envisagées, nous mettons en évidence qu'ils développent assez rapidement des gestes professionnels et des stratégies pour améliorer cette situation.

Ainsi, pour obtenir l'attention et susciter l'intérêt, ils apprennent rapidement à jouer sur la modulation de la voix, à entamer l'activité alors que tous les élèves ne sont pas encore prêts afin de les presser à s'enrôler, à mobiliser, parfois maladroitement, des outils de gestion de classe, ou à interpellier des élèves distraits sur leur comportement ou sur le cours pour les y ramener. Les ESFI citent aussi les activités de ruptures, les situations mobilisatrices originales, en formes de défis ou d'histoires et les liens entre les activités. Certains s'étendent sur les consignes différenciées à la fois pour répondre aux besoins des élèves et pour homogénéiser les temps d'occupation à la tâche. Au fur et à mesure de l'avancée dans la formation, ces stratégies, isolées dans un premier temps, s'organisent en répertoires mobilisables dans diverses situations avec des gradations dans la mobilisation de l'une ou l'autre stratégie en fonction de la sévérité de la situation.

Nous avons aussi des témoignages d'incidents. Des ESFI nous disent qu'ils sont dépassés et ont peu d'outils efficaces et de référents pour les soutenir. Un étudiant en particulier, qui n'a jamais eu de problème pour gérer la classe et asseoir son autorité lors de ses premiers stages, se retrouve en difficulté lors du dernier. Il nous dit être dépassé et ne pas avoir de référentiel et d'expérience pour gérer un groupe. Cette forme de "régression", si nous nous positionnons dans une perspective de développement linéaire, nous interpelle. Nous posons dès lors la question de la pertinence de ce type de frises de développement linéaires et ascendantes, en insistant, sur la base de cet exemple, sur l'importance de la singularité de la situation dans laquelle est plongé l'ESFI et le sens qu'il en construit. Ceci nous pousse à nous interroger également, par exemple, sur les centrations définies par Fuller (1969), Katz (1972) et Wheeler (1992), ou sur les préoccupations de Durand (1996). À tout le moins, nous interrogeons l'ordre et les caractères étagé et linéaire généralisé de ces frises de développement que nous ne rencontrons pas totalement. En effet, avant même d'être des enseignants novices, les ESFI manifestent des centrations, des questions ou des préoccupations sur la matière, les apprentissages, les élèves et se détachent rapidement de l'ordre ou de la centration sur eux-mêmes. Une classe n'est pas l'autre, une leçon n'est pas l'autre. Nous constatons, chez les stagiaires qui ont participé à notre recherche, des déplacements rapides dans les préoccupations en fonction des singularités des situations, qui, selon nous, empêchent une typification aussi nette.

En définitive, nous voyons se développer, chez nos ESFI, une capacité à assurer simultanément la gestion de la classe et celle des apprentissages, en parallèle. Nous constatons également qu'ils parviennent à mettre l'une au service de l'autre comme par exemple quand ils mettent les élèves au travail pour obtenir le calme ou qu'ils jouent sur le calme pour les mettre au travail. Ces stratégies semblent de plus faciles à développer au fur et à mesure de leur expérience, au point même que certains ESFI en parlent facilement et

proposent des formes de théorisations qui reprennent plusieurs stratégies avec des conditions, des ordres d'utilisation et des variantes.

En ce qui concerne le fait d'assumer la diversité culturelle, l'inégalité socio-économique et culturelle des élèves devant l'apprentissage et le manque de moyens (Walton & Rusznyak, 2013) comme facteurs influents dans la gestion de la classe, les constats sont mitigés. Les ESFI ne s'expriment pas sur la diversité culturelle, les inégalités socio-économiques ou le manque de moyens, mais ils le font sur les inégalités qui concernent l'apprentissage. Sans pouvoir dire s'ils attribuent ces inégalités d'apprentissage aux inégalités socio-économiques comme elles ont pu l'être par ailleurs (Dumay et al., 2010; Dupriez & Dumay, 2005; Dupriez & Vandenberghe, 2004), ils sont conscients que les élèves ne sont pas égaux devant les apprentissages. Dès la première année, nous avons documenté un dispositif différencié pour une élève en difficulté relativement aux mathématiques et un élève primo-arrivant ne parlant pas le français. En deuxième année, nous voyons des ESFI prendre du temps pour un élève en difficulté, au risque de perdre l'attention du reste de la classe ou de se retrouver en difficulté pour surveiller les autres élèves. En B3, nous voyons apparaître des dispositifs structurellement différenciés chez plusieurs de nos stagiaires.

2.1.3 Un environnement complexe et dynamique sous pression temporelle forte

Dans ce point, nous revenons sur les dimensions de Doyle (2006) concernant le contexte dans lequel s'exercent simultanément la gestion complémentaire du groupe classe et des apprentissages. Il y est question (1) de la multidimensionnalité, (2) de la simultanéité, (3) de l'immédiateté, (4) de l'imprédictibilité, (5) du caractère public et (6) de l'historicité. Nous convoquons Doyle (2006) pour structurer notre propos, mais nous faisons aussi des liens avec d'autres auteurs convoqués dans notre partie dédiée aux clarifications conceptuelles.

2.1.3.1 Multidimensionnalité

Au sujet de la multidimensionnalité des situations de classe, nous pouvons dire que les ESFI sont conscients que différents facteurs influent sur la situation dans laquelle ils sont plongés. Nous avons documenté des épisodes dans lesquels les étudiants citent leurs propres préoccupations et objectifs, mais également celles des MDS et des élèves, qui ne vont pas toujours dans le même sens que les leurs. Il arrive fréquemment que des comportements indésirables plus ou moins importants viennent parasiter leurs leçons. En considérant chaque élève comme un centre de décisions partiellement autonome (Durand, 1996), il n'est pas autrement étonnant que les ESFI soient confrontés à la même situation qu'un enseignant expert confronté à un groupe d'élèves.

Les ESFI sont aussi sensibles aux contingences locales qui contraignent leur activité. Le temps est un souci. Il passe trop vite ou trop lentement. Nous avons documenté des propos relatifs à la nécessité de trouver le bon rythme de la leçon, généralement pour la relancer quand elle s'essouffle. Il est nécessaire de tenir compte des activités qui précèdent et qui suivent, non seulement en termes d'horaires, mais aussi en termes de continuité pédagogique. Les contraintes spatiales ont aussi été abordées. Comment installer les élèves ? Comment

constituer les groupes ? Comment se situer dans l'espace ou par rapport au tableau ? Comment répartir les élèves en fonction des affinités et des risques à laisser tel et tel enfant éruptif dans le même groupe Les contraintes organisationnelles sont aussi abordées, notamment en lien avec le matériel. Comment le penser ? Comment organiser sa distribution ? À quel moment le distribuer par rapport aux consignes ? Faut-il ou non laisser les élèves le découvrir librement ?

Petit à petit, les ESFI découvrent comment gérer ces situations. Parfois, ils les anticipent et prévoient un déroulement qui facilite cette organisation temporelle, spatiale et matérielle. En B1, les incidents sont plus courants. Les événements et les difficultés sont moins bien anticipés et prévus, et les solutions mises en place, parfois tardivement, sont plus incertaines et balbutiantes. En B3, à la fois, les organisations sont mieux prévues, les incidents se font plus rares et les régulations dans l'action sont plus pertinentes.

Les ESFI sont aussi contraints par les dimensions institutionnelles. En effet, il existe, nous l'avons vu, un double système de prescriptions pour les ESFI. D'une part, la HEP impose la tenue d'un certain nombre d'heures de cours, de leçons d'un certain type (différenciation, situations problèmes) ou de certains outils matériels ou pédagogiques (jeux, outils de gestion de classe, activités de rupture, ateliers, matériel à manipuler). De son côté, également, le MDS impose des contraintes en termes de sujets de leçon, d'organisations relatives aux habitudes de classe ou d'horaires contraints par les nécessités organisationnelles de l'école. Les étudiants s'expriment assez peu sur cet ensemble de contraintes, à moins qu'elles ne deviennent significatives dans la leçon qui est autoconfrontée. Il nous semble que, une fois que le stage est commencé, une série de contraintes ont déjà été gérées dans la phase de planification du stage. En effet, à l'entame du stage, les questions relatives aux horaires, au découpage pédagogique des leçons, aux locaux disponibles... ont généralement déjà été discutées avec la MDS et les superviseurs de la HEP. Elles sont donc peut-être moins prégnantes à l'instant même de la leçon. Si les ESFI reviennent dessus, c'est souvent pour des questions de gestion immédiates.

En définitive, les ESFI apprennent à apprivoiser la multidimensionnalité de la classe, en relation avec les élèves, un système de contraintes temporelles, matérielles et organisationnelles, et des contraintes institutionnelles de deux sources.

2.1.3.2 Simultanéité

La simultanéité est une autre dimension qui pèse sur l'activité des enseignants et, en particulier, des ESFI. Cette dimension implique que plusieurs événements surgissent à la fois et qu'ils doivent être gérés simultanément, ou presque. Plutôt que de dilemmes, comme il en est fréquemment question dans la littérature (Durand, 1996; M. Tardif & Lessard, 1999; Vanhulle, 2012), nous préférons parler de préoccupations multiples et concurrentes, en ce sens que les ESFI développent assez rapidement des moyens pour ne pas que le choix de la résolution d'un problème empêche la poursuite d'un autre. Nous avons relevé, à ce sujet, une série de préoccupations multiples et concurrentes exprimées sous la forme de deux propositions séparées par et/ou.

Nous avons de même relevé plusieurs stratégies développées par les ESFI pour faire face à ces préoccupations qui peuvent être résumées comme un enchâssement de préoccupations et de gestes professionnels, en référence à Bucheton et Soulé (2009), afin que les seconds concourent à résoudre les premières. Nous nous intéressons particulièrement à la manière dont ces préoccupations et gestes s'organisent dans l'activité des ESFI. Nous avons ainsi pu documenter des épisodes où plusieurs actions et gestes professionnels sont mobilisés pour résoudre une préoccupation, des épisodes où un seul geste posé vise à résoudre plusieurs problèmes en même temps et des épisodes où des gestes professionnels sont mobilisés à dessein dans d'autres cadres que ceux dans lesquels ils sont habituellement mobilisés pour aider à résoudre des questions auxquels ils sont traditionnellement dédiés. Les ESFI font ainsi preuve d'une forme de souplesse et de créativité.

Nous avons également documenté des moments où les ESFI découpent leur activité en micro-tâches et sautent rapidement de l'une à l'autre pour gérer plusieurs situations différentes en même temps. De même, nous avons documenté des moments où les ESFI nous disent littéralement faire deux choses en même temps. Cette double action se décline en deux types de situations. Ils parlent aux élèves pour maintenir leur attention tout en faisant autre chose, comme, par exemple, chercher quelque chose ou écrire au tableau, ou, alors qu'ils parlent aux élèves, ils posent une action brève, comme faire un geste à un élève pour qu'il se taise ou prendre un objet distrayant des mains d'un enfant.

2.1.3.3 Immédiateté

En ce qui concerne la dimension d'immédiateté, les ESFI la vivent régulièrement. Nous avons repéré des épisodes où les ESFI nous disent qu'ils n'ont pas le temps de réfléchir, qu'ils foncent, qu'il faut rattraper le temps perdu. Ils prennent des décisions rapidement, mais force est de constater qu'elles ne sont pas toujours les bonnes. Ainsi, au sujet de moments d'improvisation, où ils sont soumis à une forte pression temporelle, ils nous disent qu'ils prennent des décisions qui s'avèrent plus tard ne pas être les bonnes. De même, nous avons documenté des épisodes durant lesquels, en même temps qu'ils mettent en œuvre une stratégie ou qu'ils mobilisent un geste professionnel, ils se disent qu'ils n'ont pas envisagé la bonne solution.

Nous avons documenté des épisodes où les ESFI déploient des tactiques qui leur permettent de se mettre à distance de leur propre activité pour juguler l'immédiateté des situations de classe. Nous reviendrons plus loin sur cette question, dans la partie dédiée à la discussion des stratégies de réflexivité.

2.1.3.4 Imprédictibilité

Les événements dans la classe sont aussi caractérisés par leur imprédictibilité, en ce sens qu'ils sont difficiles à anticiper. Comme nous l'avons souligné dans la partie théorique et celle dédiée à la présentation des résultats, l'anticipation et la prédiction sont des facteurs prépondérants dans la capacité à faire la classe. Elles peuvent s'exprimer à deux niveaux : la planification avant la leçon et, l'anticipation durant la leçon, en prédisant le cours des événements qui vont s'actualiser. Si les experts sont réputés maîtriser cette anticipation avec

un haut niveau de certitude dans leurs prédictions, en raison de systèmes de références riches, les novices, au contraire, ne le sont pas. Leurs prédictions, quand ils en font, sont incertaines et se réalisent peu souvent (Durand, 1996; Hogan et al., 2003; Perrenoud, 1999a, 1999b; Ria & Durand, 2001; Shulman, 1986; Tochon, 1993).

Dans une certaine mesure, nos résultats viennent discuter ces assertions, tant au niveau de la planification qu'à celui de l'anticipation dans l'action. Au sujet de la planification avant la leçon, nous voyons apparaître, pour le deuxième stage de B2 des anticipations ciblées. Ce stage est le deuxième stage où ils sont seuls en classe et les ESFI ont pris conscience de certaines de leurs difficultés au premier stage de B2. Quand nous les retrouvons, au quadrimestre suivant, ils nous disent mieux cerner certaines de leurs difficultés et préparer en fonction de celles-ci. Certains ESFI parlent des consignes, d'autres du matériel, d'autres encore de l'utilisation de montres ou de chronomètres. Cette stratégie de préparation ciblée se retrouve en B3 pour la gestion de classe en première primaire, les structurations ou le matériel. Sur un autre plan, des ESFI nous disent anticiper les difficultés d'apprentissage ou d'organisation inhérente au cours et qui pourraient survenir. Ils sont donc déjà sensibles à l'anticipation.

Au sujet de l'anticipation durant le cours, les ESFI nous disent percevoir des événements annonciateurs de difficultés et qui nécessitent des actions de leur part pour ne pas dégénérer. De même, ils nous parlent de perceptions relatives aux élèves, qui sont des signes de leur désintérêt progressif ou de l'incompréhension de la matière ou de consignes. Ils improvisent alors des stratégies pour ramener les élèves à l'attention ou à la compréhension et éviter que le cours ne déraile.

2.1.3.5 Publicité

La classe est un lieu où les actions de l'enseignant se déroulent sous les yeux d'un public. Dans le cas des enseignants en fonction, il s'agit du regard des élèves et des collègues, qui pèse sur l'activité. Dans le cas des ESFI, nous ajoutons le regard du MDS et, parfois, celui des visiteurs. En B1, nous ajoutons également le regard du binôme qui fait son stage dans la même classe. Nous avons documenté, en B2, des épisodes où ces regards pèsent particulièrement sur les décisions des ESFI.

2.1.3.6 Historicité

La dernière dimension développée par Doyle dans son approche écologique (2006) est l'historicité. Elle suppose que la classe et ses composantes (les relations entre les acteurs, les habitudes, les routines, les rituels...) sont sédimentés dans une histoire qui les unit. Pour les ESFI, comprendre et s'insérer dans cette histoire est nécessaire à la compréhension de ce qui se joue. Il faut aussi compter avec les habitudes qu'ils ont eux-mêmes construites et qu'ils choisissent ou non de suivre. Nous avons recueilli des autoconfrontations qui font état d'habitudes de classe précédant l'arrivée du stagiaire et d'habitudes introduites par le stagiaire, qu'elles concernent l'activité des élèves ou la leur. Nous avons également des traces d'activité dans lesquelles les ESFI choisissent de se conformer à ces habitudes inscrites dans la classe, ou de les contourner.

En définitive, ces six dimensions nous renseignent sur l'écologie dans laquelle les enseignants sont amenés à réaliser leur métier (2006). Appliquées au cas des ESFI, elles permettent également de voir comment ces derniers construisent leurs mondes. Le fait que le milieu de la classe soit caractérisé par la multidimensionnalité, la simultanéité, l'imprédictibilité, la publicité et l'historicité contraint l'activité, un peu comme des prescrits. Ces prescrits ne sont pas des consignes données par des MDS ou des formateurs, mais, d'une certaine manière, ils sont incontournables. Dans ce cas, elles nous permettent de mettre en exergue la gestion des contraintes de la situation par les ESFI (Hubault, 1996) et, par conséquence, leur activité, avec la part de construction et de développement professionnel qu'elle contient.

2.1.4 Socialisation organisationnelle

La socialisation organisationnelle est le mécanisme par lequel le jeune enseignant entre dans le métier, mais dans la dimension institutionnelle, c'est-à-dire, en comprenant les rapports des acteurs de l'institution dans laquelle il s'insère et avec lesquels il interagit avec plus ou moins d'intensité et de réussite (März & Van Nieuwenhoven, 2020a).

Nous avons peu de traces de coordination avec les acteurs de l'école de stage, en dehors du MDS qui, en revanche, est fort présent. En effet, cet acteur majeur nous est renseigné comme intervenant avant, pendant et après le stage et les leçons. Il est tour à tour une ressource ou une contrainte. De même, en dehors d'une visite qui a influé sur le cours de l'activité, il y a peu de mention du superviseur, ou des cours de la HEP. Cependant, quand ceux-ci sont mentionnés, ils le sont comme un levier puissant. Nous pensons donc que les étudiants ne retiennent de leurs cours que ce qui est particulièrement marquant à leurs yeux. Est-ce parce que ces informations font échos à des situations de stage ? Nous ne saurions le dire.

Outre le MDS et les formateurs, avant la troisième année, les ESFI parlent peu de leurs collègues. En B1, il est parfois fait mention de l'autre étudiant qui se trouve dans la même classe, mais il s'agit principalement de produire des aides ponctuelles : distribuer des documents, prendre en charge une équipe pendant un travail de groupe ou faciliter un moment organisationnel. Il n'est pas fait mention de partage ou de discussion pédagogique. En B2, nous avons plutôt documenté des épisodes de tension et le récit d'une expérience de partage, mais d'ordre général, et pas sur un cours en particulier. Lors du deuxième quadrimestre, les propos témoignent plutôt d'une coordination que d'une collaboration réelle, avec d'autres ESFI.

En B3, nous avons réellement des traces de collaboration, pour deux ESFI, en tout cas. En stage au sein du même établissement scolaire et de même niveau, elles se sont partagé les préparations et la confection du matériel pour les leçons communes. Elles se sont organisées entre elles pour la passation de ce matériel et cette passation a été l'occasion d'une discussion, d'une transmission d'expérience, de la première à la deuxième. Cette transmission d'expérience a permis des aménagements de la planification de la seconde qui a modifié ses prévisions en fonction des conseils reçus.

En conclusion, nous sommes mitigés sur le fait que les ESFI exercent, dans les stages, le métier d'instituteur dans son entièreté. Au sein même de la classe, si on considère les leçons à donner, le stagiaire réalise effectivement l'ensemble des tâches. Si on considère les tâches qui touchent à l'organisation du cadre dans lesquelles ces leçons se déploient, nous sommes plus mitigé. Si on considère l'insertion dans une équipe, nous le sommes encore plus.

En effet, à l'échelle d'une leçon, l'ESFI est généralement en charge de l'ensemble des tâches, assumant la complexité du métier telle que nous l'avons définie en termes de double gestion de la cohésion du groupe et de la cohérence des apprentissages, dans un environnement complexe et dynamique avec une pression temporelle forte. En ce qui concerne l'environnement dans lequel cette leçon a lieu, en revanche, nous repérons une multitude d'éléments dont il ne fait pas mention. Outre le fait que sa responsabilité se borne parfois à comprendre et à s'insérer dans les habitudes de classe et ne concerne pas la création de ses propres manières de faire, l'ESFI est rarement stimulé à envisager le métier sur une durée supérieure à ses quelques semaines de stage. Il n'a donc pas de vision à long terme des apprentissages et ne planifie pas sur d'autres échelles que la leçon, la journée ou les semaines. En ce sens, la construction d'un programme sur un trimestre, une année ou un cycle lui est étrangère. Par ailleurs, si ce n'est avec le(s) MDS et d'autres ESFI proches de sa situation, il collabore très peu avec l'équipe éducative.

En définitive, le stage reste une situation professionnelle mutilée, en ce sens que, s'il forme les ESFI à faire la classe, il ne couvre pas réellement les aspects extérieurs à la classe.

2.2 Qu'apprennent-ils de ce qu'ils s'efforcent de faire ?

En définitive, si nous revenons à la compétence à faire la classe, les ESFI sont rapidement plongés dans une situation complexe et, par conséquent, difficile à gérer. Or, ils doivent apprendre à gérer cette complexité, en même temps qu'ils doivent la gérer, tout en n'ayant pas encore appris à la gérer. Il nous semble donc primordial de s'intéresser à ce que les étudiants ne savent pas faire pour voir comment ils le font quand même.

Outre cette capacité que les ESFI ont à faire ce pour quoi ils n'ont pas été formés, nous constatons également des apprentissages et du développement tout au long de leurs expériences de stage. Dans ce point, nous nous intéressons à ces apprentissages et au développement professionnel des ESFI.

Nous structurons, dans un premier temps, notre propos autour de deux dimensions exposées dans la présentation des résultats : (1) les résultats liés aux processus de conduite de classe (Bourbao, 2010), et les dérivés que nous avons observés comme particulièrement pertinents chez les ESFI, et (2) les résultats transversaux à ces processus. À l'intérieur de chaque point, nous ne nous livrons pas à un relevé systématique des différentes dimensions décrites dans la présentation des résultats, mais nous relevons un certain nombre de constats qui ont émergé des analyses des temps 2, 3 et 4, c'est-à-dire en considérant les aspects longitudinaux, et les points de vue intra- et inter-individuels.

2.2.1 Discussion des résultats liés au processus de classe

Dans ce point, nous organisons notre discussion autour de quatre constats qui émergent de nos résultats relatifs aux analyses intra- et inter-individuelles de la gestion des différents processus de conduite de classe par les ESFI. Le premier est le constat de la prise de conscience par les étudiants de moments signifiants dans les leçons. Il est également question de la capacité à gérer ces moments et de leur groupement en situations-types. Le deuxième est le constat de l'importance de certains moments particuliers dans les mondes émergents à la conscience des ESFI. Certains moments signifiants sont plus générateurs de stress ou de difficultés. La complexité, et la gestion de cette complexité, se font plus sentir et rendent ces expériences plus aiguës. Le troisième constat est celui du développement et de l'organisation en répertoires coordonnés des gestes et des stratégies qui permettent de faire la classe. Le quatrième constat est le déplacement de préoccupations à l'intérieur même des processus de conduite de classe. Ces déplacements de préoccupations entraînent des modifications dans la mobilisation des stratégies destinées à gérer ces épisodes.

2.2.1.1 Conscientisation et gestion des processus de conduite de classe

Dans les premières expériences de stage, dès la première année, les ESFI ont pu repérer des moments de leçons comme étant particulièrement importants ou difficiles à négocier. Nous voyons, à cela, deux raisons. La première est qu'ils ont été abordés en détail durant les cours, comme la question de la situation mobilisatrice ou celle des consignes. En s'attardant sur ces processus de conduite de classe, les formateurs les rendent signifiants aux yeux des stagiaires. En d'autres termes, ils leur donnent du sens, au sens sémiologique du terme, c'est-à-dire qu'ils les font potentiellement exister dans les mondes émergents des stagiaires. La seconde raison est que le déroulement générique d'une leçon figure dans les canevas de leçon. Ils sont donc signalés comme existants dans la culture enseignante et sont de ce fait rendus existants aussi aux yeux des stagiaires par ce biais.

L'autre manière de rendre un processus signifiant que nous avons documentée est la rencontre, souvent brutale et problématique, avec un moment difficile à gérer. En identifiant, dans l'espace, le temps et les relations, ce moment comme difficile à gérer, l'ESFI le borne et en définit des caractéristiques qui permettront de le grouper avec d'autres qui sont perçus comme ayant les mêmes caractéristiques. En d'autres termes, il typifie un moment (Rosch, 1978).

Consécutivement à cette typification, il envisage également la manière de la gérer, ou, du moins, est susceptible de s'interroger sur cette question, et de puiser dans son répertoire des outils qui peuvent potentiellement le soutenir (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a, 2021b). Nous définissons donc deux modes selon lesquels les processus peuvent être typifiés : un mode descendant, dans lequel le processus est identifié comme tel par un ou des formateurs, et un mode ascendant, qui part de la rencontre de l'ESFI avec le processus.

Nous insistons sur les faits suivants. Ce n'est pas forcément parce que les étudiants ont eu l'attention attirée sur des moments particuliers qu'ils ont pris conscience de leur importance et ce n'est pas parce qu'ils ont pris conscience de leur importance qu'ils seront

obligatoirement susceptibles de les gérer. La prise de conscience de la signifiante d'un moment veut simplement dire qu'il existe dans le monde de l'ESFI (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a, 2021b). Nous avons en effet documenté des incidents organisationnels relatifs aux différents processus tout au long de la formation. Certains ESFI soulignent même que des processus restent l'objet de préoccupations constantes, même en dernière année, comme, par exemple, la passation de consignes.

Nous mettons aussi à jour que les discours sur les processus sont plus construits au fur et à mesure de la formation. Nous avons documenté des discours qui passent de la simple mention, sans insistance particulières à des discours sur les processus qui font appel à l'expérience, à la connaissance des élèves ou aux savoirs théoriques et didactiques lors des autoconfrontations.

Un phénomène que nous pointons est qu'il est possible de profiter de la mise à plat, par des ESFI, des phénomènes inhérents à un processus, pour comprendre des gestes oubliés par les experts. Par exemple, dans la partie de présentation des résultats, nous avons pu, pour ainsi dire, disséquer l'étape qui consiste à élaborer et garder des traces en une série de passages difficiles à négocier pour les ESFI. Ces étapes sont probablement intégrées de telle manière chez les experts qu'elles en sont devenues transparentes (Durand et al., 2003).

2.2.1.2 Des étapes plus significatives que d'autres

Dans les étapes significatives aux yeux des ESFI, nous en avons repéré, en analysant la série 1, qui étaient particulièrement soulignées comme des passages à risques, et d'autres qui étaient signalées comme plus faciles à gérer. Les moments problématiques étaient principalement la mise au travail et la mise en commun, tandis que le moment identifié comme plus accessible était l'entretien de l'activité.

La mise au travail et la mise en commun ont ceci de typique qu'il s'agit de deux moments où l'étudiant est face à la classe, et doit insuffler une direction à son cours. Dans le premier moment, il doit fédérer le groupe, lui donner des consignes et le mettre au travail. Dans le second, il doit récupérer l'attention du groupe après un travail individuel ou en équipes, et structurer des savoirs ou corriger des exercices, animer un débat, valider des réponses parfois inattendues et garder des traces de ces échanges. Le corollaire de cette mise sur la sellette est que l'étudiant est en proie à des émotions violentes, ou des ascenseurs émotionnels, qui rendent ces processus très prégnants. Ces émotions négatives sont d'autant plus fortes que les situations sont difficiles. En revanche, quand des solutions apparaissent, la satisfaction n'en est que plus grande. Le retour à une situation stable peut se faire par un retour à la planification, la mise en place d'un scénario alternatif qui fonctionne ou par le constat de l'apprentissage des élèves.

Par ailleurs, nous avons profité de la mise à plat et du découpage des ESFI dans les autoconfrontations pour repérer des préoccupations majeures de ces processus que nous avons investigués plus finement pour la série 2. Ces préoccupations ont déjà été présentées dans la partie méthodologique.

La gestion successive, à l'intérieur d'un stage, et à travers différents stages, en référence à l'objet théorique cours de vie relatif à une pratique, a permis de mettre à jour des apprentissages qui surgissent, en lien avec les préoccupations, tout au long de la formation. Nous en discutons dans le point suivant.

2.2.1.3 Des gestes professionnels et des stratégies qui se développent et s'organisent

Nous avons pu documenter, chez les ESFI, l'utilisation de nombreux gestes professionnels et de nombreuses stratégies pour arriver à faire la classe. La mise en perspective de ces mobilisations par les temps d'analyse 3 et 4 a permis de faire émerger une structure de développement que nous proposons ici. Pour rappel, ces temps d'analyse globales envisageaient les données de manières inter- et intra-individuelles dans une perspective longitudinale. Cette structure est particulièrement repérable dans des processus comme l'obtention de l'attention, la mise au travail ou la passation de consignes.

En B1, les ESFI appliquent, souvent mécaniquement, des gestes ou des stratégies qui leur ont été enseignés à la HEP ou dont ils ont été témoins lors des observations. Nous disons mécaniquement, car les observations extrinsèques et les autoconfrontations laissent à penser qu'ils ne comprennent pas toujours les tenants et les aboutissants de ce qu'ils mobilisent. Ce manque de compréhension, associé à un manque d'expérience, rend leurs interventions maladroites et balbutiantes. En B2, nous voyons les ESFI explorer de nouvelles voies. Fréquemment, au premier stage de B2, ils testent de nouvelles pratiques. Elles sont nouvelles en ce sens qu'elles ont rarement pu être testées dans d'autres expériences. Au deuxième stage, ces stratégies sont reprises, affirmées et, occasionnellement, validées explicitement. En B3, d'une part, nous voyons de nouveaux gestes et de nouvelles stratégies apparaître. L'ESFI enrichit son répertoire. Cet enrichissement surgit sous l'impulsion des expériences, des conseils des MDS et des cours et ateliers dispensés en HEP. Notons que les apports de la HEP sont parfois regardés dubitativement.

Nous retrouvons aussi des gestes et des stratégies qui ont déjà émergé auparavant, et pour lesquels nous avons quelques remarques à formuler :

- Ces gestes ont été validés par l'expérience, puisqu'ils ont été retenus et non écartés. En ce sens, ils se sont vus accorder un jugement de pertinence et constituent maintenant un système de références dans lequel puiser ;
- Nous retrouvons en B3 des gestes identiques à ceux de B1 et de B2, mais les ESFI nous présentent aussi des approfondissements, des diversifications et des variantes à ceux-ci ;
- Ces gestes et stratégies sont articulés, en ce sens qu'ils sont organisés en répertoires, qui présentent des gradations destinées à faire face aux situations de plus en plus compliquées ;
- Ces gestes et stratégies peuvent être synchronisés pour être utilisés ensemble ou successivement, dans des configurations ;
- Ils sont généralement mieux appliqués, car mieux maîtrisés et les conditions de leur mobilisation sont mieux cernées ;
- Les discours sur leurs natures et leurs mobilisations sont mieux construits et mieux étayés par l'expérience, ou les apports théoriques.

Nous retrouvons aussi cette exploration et cette consolidation dans la conception de situation mobilisatrice. Au fur et à mesure de l'avancée dans la formation, nous constatons une diversité de méthodes, une meilleure construction de la leçon avec l'intégration des différentes étapes et un meilleur étayage quand il s'agit de nous expliciter les systèmes de références qui l'ont nourrie.

2.2.1.4 Des déplacements de préoccupations qui génèrent de nouvelles stratégies

Durant les stages répartis sur le cursus, nous constatons des déplacements de préoccupations, à l'intérieur même d'un processus de conduite de classe. Ce déplacement de préoccupations engendre des transformations de l'activité, car la centration sur un autre faisceau d'engagement entraîne la mobilisation de gestes et de stratégies différents pour atteindre de nouveaux objectifs. Nous proposons ici deux exemples illustrant ces déplacements et leurs conséquences.

Le premier touche au processus qui consiste à faire parler les élèves. Nous avons déjà souligné combien ce processus est complexe, multifactoriel et parcouru d'émotions fortes. Dans un premier temps, les ESFI cherchent à faire dire aux élèves ce qu'ils veulent qu'ils disent. Ils cherchent à obtenir de leur part des mots précis et ont peu de capacité à s'écarter des réponses attendues. Quand ils n'arrivent pas à mener les élèves où ils veulent en se basant sur les découvertes supposées faites durant la réalisation de la situation mobilisatrice, ils glissent vers des stratégies plus explicites. Ces stratégies peuvent s'apparenter à des indices, ou des devinettes, et les ESFI peuvent aller jusqu'à donner eux-mêmes les réponses. Paradoxalement, nous avons documenté des épisodes où les ESFI se refusent à interroger certains élèves dont ils pensent qu'ils connaissent les réponses, pour qu'elles ne soient pas dévoilées trop rapidement et, disent-ils, empêcher les autres de réfléchir ou parce que c'est "trop tôt".

En deuxième année, généralement au deuxième stage, les ESFI développent des stratégies pour amener les élèves à la construction du savoir attendu, mais en les guidant moins. Nous avons documenté plusieurs stratégies mobilisées par les ESFI : la construction de la leçon en plusieurs tâches successives avec mises en commun intermédiaires ou la complétion d'un tableau pré-structuré qui permet d'accueillir les réponses des élèves, mais aussi de les guider en relançant leur réflexion en se basant sur la structure du tableau.

En dernière année, nous avons observé comment certains ESFI, laissent la parole aux élèves pour construire le cours. Elles nous disent avoir de grandes balises, comme une connaissance approfondie de la matière et des étapes du cours, ainsi que la planification qui indique ce qu'elles veulent voir exprimer. Ainsi, les préoccupations sont passées d'une centration sur l'expression précise d'une réponse attendue à une construction collective du savoir par les élèves.

Nous citons également l'exemple de l'entretien de l'activité. Les ESFI nous disent en B1 passer dans les bancs pour s'assurer que tous les élèves sont au travail. Dans une moindre mesure, ils observent les réponses pour préparer la mise en commun. Au fur et à mesure du cursus, nous avons documenté des épisodes durant lesquels ils s'arrêtent pour aider les élèves

en difficulté, disent observer plus attentivement les productions, mais s'intéressent par ailleurs aux stratégies, afin d'anticiper sur la mise en commun et de savoir quel élève interroger sur quel sujet.

Nous nous sommes également rendu compte que certains discours des ESFI ne portaient pas uniquement sur un seul processus, mais se déclinaient de manière transversale à travers plusieurs d'entre eux.

2.2.2 Discussion des résultats transversaux aux processus de classe

Pour discuter de cette question, nous avons choisi de structurer notre propos autour de la définition en creux de la compétence des novices à faire la classe (Correa et al., 2015; Fleming, 2014; Malo, 2011; Reynolds, 1992; Ria, 2001; Serres, 2006; Ulvik & Langørgen, 2012). Ainsi qu'exposé *supra* dans ce travail, cette compétence est donc définie par défaut, en insistant sur ce que les novices ne savent pas faire, plutôt que sur ce qu'ils savent faire, dans une perspective plutôt déficitaire. Or, il nous semble avoir mis à jour un certain nombre de dimensions qui répondent à ces critiques.

Dans ce point, nous traitons donc successivement des thèmes abordés dans la description que nous avons faite des novices, en référence à la littérature scientifique sur le sujet, dans la partie dédiée aux clarifications conceptuelles : (1) l'incertitude sur les effets des procédures, (2) l'incapacité à improviser, (3) la mobilisation de ressources déconnectées, (4) la focalisation sur la paix scolaire, (5) le souci de se faire aimer des élèves, (6) la focalisation sur les détails au détriment de la perception de la globalité de la situation, (7) la difficulté à édicter et monitorer des règles, (8) la question du rythme et de la fluidité des leçons, (9) la difficulté à trancher les dilemmes, (10) la focalisation sur les exercices, (11) la mise en place de stratégies de survie et (12) le sentiment de fatigue consécutif à l'insécurité.

Nous abordons ces thématiques sous la forme de questions. En effet, il nous importe de vérifier en quoi cette définition déficitaire du novice se vérifie ou non dans la documentation de notre observatoire des ESFI en FWB. Dans notre texte, nous souhaitons mettre l'accent sur l'apprentissage et le développement. Nous ne soulignons dès lors le déficit (supposé) que pour mettre en exergue ce que les ESFI savent déjà faire et comment ils se basent sur ces dispositions pour se développer professionnellement.

2.2.2.1 L'incertitude sur les effets des procédures

Les novices sont réputés manquer de certitudes sur les effets des procédures (Durand, 1996). S'il est clair que, en B1, ces procédures sont incertaines, au fur et à mesure des stages, nous observons deux phénomènes. D'une part, les anticipations et prédictions se font avec plus de précision et de clairvoyance et, d'autre part, en cas d'incidents ou d'imprévus, les procédures d'improvisation se révèlent plus efficaces. En d'autres termes, les dérapages sont moins nombreux et plus contrôlés.

Nous avons déjà abordé le rapport à la planification, à l'écart à cette planification, au moyen de contrer ces écarts et à la satisfaction de la réduction de cet écart. Nous y revenons

ici de manière synthétique, en ce sens qu'il s'agit d'un défaut régulièrement pointé chez les novices.

Notons tout d'abord que le rapport à la planification évolue. Nous le voyons surtout dans la manière dont les ESFI abordent l'étape destinée à faire parler les enfants. Dans une perspective socio-constructiviste, d'investigation ou de pédagogie qui vise à rendre les élèves actifs, qui sont celles plutôt prônées à la HEP dans laquelle se déroule notre étude, la non-maîtrise des apports des élèves rend cette étape d'autant plus susceptible d'être difficile à anticiper (Azéma, 2015). Les ESFI passent d'une vision très cadrée qui consiste à faire dire aux élèves ce qui est prévu de leur faire dire. Les démarches sont prévues en ce sens en B1 et en B2, pour amener à produire un discours précis. En B3, les étudiants témoignent qu'ils sont conscients que la planification ne fonctionnera pas entièrement. Ils préfèrent dire qu'ils ont un point de départ, un point d'arrivée, des points de matière à faire ressortir, mais que, entre les deux, comme le dit Olivia, "ce sont eux qui font ma leçon". Une des ESFI revendique même la capacité à improviser comme une habitude. La planification devient donc plutôt une ressource qu'un plan, en référence à Suchman (1987), en ce sens que, d'une prescription à réaliser (Daguzon, 2010; Desbiens et al., 2013; Jean, 2008; Serres et al., 2013), elle devient un ensemble de ressources à mobiliser adéquatement, sous la forme d'étapes et d'informations modulables pour amener les élèves à construire le savoir, (Vandercleyen, 2010). Ainsi, le fait d'en avoir réalisé les étapes dans l'ordre prévu (Daguzon, 2010) est, du moins chez les B3, peut-être moins un indicateur de réussite qu'envisagé dans la littérature.

Le rapport à la planification évolue également sur un autre plan. Assez rapidement, les ESFI pointent l'écart entre ce qu'ils préparent et l'actualisation de ce potentiel. Ils interrogent dès lors la préparation, voire expliquent en quoi elle leur paraît inutile. Certains stagiaires ont une position assez extrême sur le sujet, D'autres, plutôt en B3, nuancent, en disant que la préparation est surtout un "point de départ et un point d'arrivée", et qu'il faut naviguer entre ces deux points en se basant sur les apports des élèves.

Notons aussi, au sujet de l'incertitude des procédures, que se développe chez certains ESFI une forme de lâcher-prise. Une des ESFI nous dit, en deuxième année, être très méticuleuse sur la planification du matériel et des consignes, pour ne pas devoir s'en soucier durant le cours et se consacrer aux élèves. En B3, elle nous dit que les consignes ne seront de toute manière pas respectées et qu'elle relativise la planification minutieuse du matériel, qu'elle juge impossible dans le dernier stage de cinq semaines. Il est en effet difficile de confectionner entièrement le matériel à l'avance : le temps de préparation est réduit par la quantité de leçons à préparer. Elle affine donc moins son matériel et nous dit que si cela ne fonctionne pas comme prévu, elle s'en fait une raison et improvise.

2.2.2.2 L'incapacité à improviser

Le rapport à l'improvisation évolue lui aussi. Notons que les ESFI ne sont pas systématiquement en retard sur le cours des choses, comme Durand le dit au sujet des novices (1996). Nous en avons également déjà discuté, nous avons documenté des stratégies qui visent à anticiper le cours des événements sur la base d'indices relatifs aux comportements des élèves ou de leurs réponses. D'une année à l'autre, l'improvisation se fait de plus en plus

naturellement, même si le succès n'est pas toujours rencontré. Pour ce faire, les stratégies sont diverses. Il peut s'agir de l'exploration d'une nouvelle voie, de l'exploration d'une nouvelle voie en se donnant une contenance, même si on n'est pas sûr de soi, de la mobilisation d'une stratégie anticipée durant la planification, mais qui n'a finalement pas été retenue, de l'alignement aux propositions des élèves, du retour des élèves vers le déroulement prévu, de la sollicitation des élèves, de la réduction de la difficulté de la tâche et/ou des questions, de l'inversion d'étapes du déroulement prévu et de la décision de la fin prématurée de la leçon ou de l'étape de la leçon.

Mais il peut aussi s'agir de stratégies d'évitement pour ne pas avoir à affronter les situations difficiles (Azéma, 2015, 2019). Les étudiants pointent la fuite, quand ils font semblant de ne pas avoir entendu, ou choisissent de ne pas explorer quelque chose qu'ils redoutent de devoir affronter. Ils profitent alors de la pression temporelle pour faire passer discrètement un événement sur lequel ils n'ont pas envie de s'appesantir, et ils enchaînent la suite de l'activité.

En improvisant ou en fuyant, ils reviennent à des zones de confort (Daguzon & Goigoux, 2012), des espaces de bien-être (Daguzon, 2010) ou des îlots de cohérence et de stabilité à partir desquels l'activité peut se développer (Daguzon & Goigoux, 2012; Desjardins & Hensler, 2009; Durand, 2007, 2008a; Ria, 2010). Nous avons repéré trois états de stabilité chez les ESFI : le retour à la planification, l'improvisation qui fonctionne ou le constat que les élèves ont compris l'apprentissage. Par ailleurs, nous avons également des témoignages de Noémie qui nous dit à deux reprises que, même si elle constate qu'elle s'engage dans une voie difficile, elle recherche la situation d'improvisation (Azéma, 2019) pour voir si elle est capable d'y faire face.

2.2.2.3 Des ressources déconnectées

La littérature pointe aussi le caractère déconnecté des ressources disponibles par les novices quand ils commencent à les construire (Gervais et al., 2008). De nouveau, si cette considération s'avère correcte au début de la formation, assez rapidement, apparaissent des répertoires coordonnés de gestes professionnels, mobilisables en fonction des situations, avec des gradations en fonction de la nécessité plus ou moins impérieuse de glisser vers des stratégies plus marquées, explicites ou contraignantes. Nous l'avons souligné à l'occasion de l'obtention de l'attention, de la réaction aux imprévus, du moment du rangement, de l'obtention de réponses ou de la manière de susciter l'attention.

Par ailleurs, nous pointons le caractère situé de la construction des savoirs. Même si, dans le cadre conceptuel qui est le nôtre, les conceptualisations dans l'action se basent sur la rencontre d'une structure d'attente avec un actuel (Theureau, 2006), les systèmes de références que nous avons identifiés dans les propos des ESFI n'ont de sens que parce qu'ils s'actualisent dans une situation. En ce sens, nous voyons deux possibilités, que nous mettons en lien avec les constructions ascendante et descendante de la signifiante d'un processus de conduite. Soit ils sont enseignés "hors sol", et ne trouvent de résonance qu'en lien avec une situation expérimentée ultérieurement, comme les activités de rupture, par exemple, soit ils sont expérimentés dans l'action et retravaillés potentiellement dans des activités réflexives

concomitantes à l'activité en classe, ou ultérieurs à la HEP. Mais, quoi qu'il en soit, elles nous paraissent en tout cas connectées avec l'activité et, par conséquent, entre elles par ce biais.

2.2.2.4 Une focalisation sur la paix scolaire

Les novices sont également réputés fixer leur objectifs principalement au niveau de l'obtention d'une paix scolaire (Chouinard, 1999; Daguzon & Goigoux, 2012; Ria et al., 2003; Serres et al., 2013; Vanhulle, 2012), combinaison d'une paix sociale et d'une adhésion des élèves au projet d'enseignement des professeurs (Butlen, 2004). S'il est indéniable que cette préoccupation est très prégnante dans les premières expériences de stage, et qu'elle le redevient à l'occasion de difficultés, il nous semble réducteur de se focaliser sur cet aspect.

Nous avons déjà insisté sur la multitude des stratégies développées par les stagiaires pour obtenir l'attention ou susciter l'intérêt. Cependant, les ESFI semblent pareillement conscients de leur mission pédagogique, et centrent rapidement leurs propos sur le fait que les élèves ont appris. Ils expriment aussi leur satisfaction à cet égard. Nous pouvons toutefois nous interroger sur ce qu'ils entendent par apprentissage. En effet, avant la dernière année, leur contentement est exprimé dès que les élèves disent ce qui est attendu. Ce n'est que plus tard, et Claire le souligne quand elle revient sur sa manière de faire parler les élèves, qu'ils dissocient réponse attendue d'apprentissage, notamment quand ils laissent plus de place à la parole des élèves.

L'intérêt des ESFI pour l'apprentissage se repère quand ils développent diverses stratégies relatives à la mise au travail sur des activités porteuses d'apprentissages, même si elles sont parfois maladroitement construites ou peu robustes en termes didactiques, quand ils ont conscience des moments-clés de la leçon, propres à déclencher une secondarisation de l'activité abordée, quand ils déploient leur savoir-faire pour aider les élèves en difficulté, parfois de manière spontanée, mais aussi parfois de manière planifiée et quand ils structurent, en B3, leur point de vue sur la manipulation de matériel comme stratégie d'apprentissage, même si la mise au travail sur des situations concrètes a déjà été vécue plus tôt dans la formation.

2.2.2.5 Se faire aimer des élèves

Une caractéristique des novices serait qu'ils cherchent aussi à se faire apprécier des élèves, considérant qu'il s'agit d'un moyen pour favoriser leur adhésion à ses procédures (Vanhulle, 2012). Nous avons peu de traces de ces comportements.

À ce sujet, Frédéric nous dit qu'il se met en scène, que la classe est une pièce de théâtre où chacun joue un rôle. Le fait d'endosser ce rôle de manière consciente l'aide à garder une distance, à se protéger. Ce n'est pas réellement lui qui s'investit en tant que personne, mais lui, en tant qu'enseignant. Il nous dit aussi, par ailleurs, qu'il ne peut pas s'investir autant émotionnellement avec sa classe de sixième primaire, en B2, qu'il l'a fait en B1, avec sa classe de première primaire. Du point de vue des messages qu'il envoie, il nous dit qu'il veille à bien choisir ses mots et à finir ses remarques, parfois dures, par une formulation qui adoucit le propos.

La question de la juste distance est aussi soulevée par Olivia qui, dans deux stages successifs en première et sixième primaire, tient un discours assez élaboré sur ses postures enseignantes. Autant elle cadrerait de manière assez stricte les élèves de six ans, autant elle semble détendue avec les adolescents. Elle nous dit que ce n'est pas le même contexte. L'âge est différent, le rapport à l'autorité aussi, dans une activité plutôt agréable pour les élèves et donnée en demi-groupe. Elle s'exprime également sur le rapport aux normes scolaires qui sont bien intégrées par les élèves plus âgés. Pour autant, elle ne tombe pas dans une forme de laxisme et n'hésite pas à recadrer les comportements perturbateurs par la mobilisation de plusieurs stratégies comme le regard, la voix et le choix des mots.

2.2.2.6 Une focalisation sur les détails, au détriment de la globalité

Les ESFI sont par ailleurs réputés s'intéresser principalement aux détails et ne pas percevoir les situations dans leur globalité (Hogan et al., 2003). Laurence s'exprime en B1 à ce sujet quand elle parle de sa bulle. Elle est fort concentrée sur elle-même et sur le problème qu'elle traite. D'autres, à partir de la B2, s'expriment sur la vision périphérique et la nécessité de rester attentif à toute la situation. Laurence elle-même nous dit qu'elle arrive à être dans sa bulle, mais sans pour autant abandonner l'attention à toute la classe. Néanmoins, si nous décelons des stratégies d'overlapping (Durand, 1996), de séquençage rapide des priorités à traiter et de capacité à se découpler de la situation, nous ne pouvons pas affirmer de manière péremptoire que l'ensemble de la situation de classe est en permanence sous contrôle chez chacun des ESFI.

2.2.2.7 Une difficulté à édicter et monitorer les règles

Les novices sont réputés peiner à édicter des règles claires et à les monitorer (Doyle, 2006). Bien que ce ne soit pas toujours couronné de succès, nous les voyons se concentrer sur ces points lorsque, dès la deuxième année, ils sont particulièrement attentifs aux consignes qu'ils donnent aux élèves, tant sur la tâche qui est à réaliser que sur la manière de la réaliser. Ce faisant, ils précisent aussi des règles de comportement. Nous avons documenté plusieurs épisodes où les ESFI, en B1, peinent effectivement à mettre en place des règles de fonctionnement. Nous voyons aussi plusieurs ESFI rappeler régulièrement, mais avec plus de succès les règles de comportement en classe.

En B3, nous voyons, presque pour la majorité de nos ESFI, une meilleure intégration des règles de comportement dans des stratégies d'occupation de la classe, dans une capacité à ne pas alourdir le rythme de la leçon avec des remarques individuelles formulées rapidement, ou non formulées, quand les ESFI mobilisent des petits gestes ou prennent des mains les objets distrayants. Par ailleurs, nous avons documenté des épisodes où les ESFI prennent plus de temps pour insister sur leurs remarques, comme Olivia ou Claire, en B3 qui se mettent en scène en mobilisant la posture gestuée, le regard, la voix, la proxémie et le choix des mots.

En définitive, passé la première année et à l'exception de l'étudiant qui éprouve pour la première fois des difficultés en B3, nous avons documenté peu de débordements dans les classes. Il y a bien sûr des tentatives, des élèves éruptifs et des groupes moins faciles, mais, de manière générale, les événements restent sous le contrôle des ESFI.

2.2.2.8 Un rythme peu fluide

Une autre caractéristique des novices pointée dans la littérature est la dynamique irrégulière des leçons qui présentent des ruptures de rythme et de tempo (Durand, 1996). Nous avons parfois constaté des difficultés à assurer les transitions en B1 et en B2, à la fois entre les leçons et entre les étapes d'une même leçon. Elles sont généralement dues à des hésitations sur la marche à suivre pour enchaîner ou sur un manque de préparation. Les ESFI de B2 semblent plus sensibles à cet état de fait. En effet, certains nous disent préparer des fiches avec le déroulement, d'autres nous parlent de consignes mieux préparées ou de transitions mieux pensées anticipativement. Une stagiaire nous parle du rythme qui s'essouffle dans la leçon qu'elle donne sur les angles droits. Elle se rend compte que la dynamique n'est pas fluide et qu'elle perd l'attention des élèves. Elle opère alors une dynamisation en jouant sur sa voix et en sollicitant les élèves sur un rythme plus rapide, en les interrogeant sans les prévenir. Cette coordination de stratégies donne à son cours une meilleure dynamique et un meilleur investissement des élèves.

2.2.2.9 Des difficultés à trancher les dilemmes

Il est également reproché aux ESFI d'éprouver des difficultés à réduire les tensions et les dilemmes (Durand, 2007). Nous nous sommes déjà prononcé sur cette question en proposant de réduire les dilemmes à des préoccupations multiples et concurrentes et en présentant de quelle manière les ESFI développent leur capacité à s'occuper des deux préoccupations simultanément ou presque.

Nous revenons ici simplement sur deux phénomènes. Le premier, à titre d'exemple typique, est le cas emblématique de la concurrence entre la gestion d'un élève et celle du groupe. Le second est l'enchâssement de gestes professionnels et de préoccupations, qui permet d'être présent sur plusieurs fronts à la fois.

En ce qui concerne la gestion parallèle d'un élève et du groupe, en B1, les ESFI envisagent la classe généralement comme un tout. Nous n'avons de trace de la prise en compte individuelle d'élèves en difficulté que chez Fanny. En B2, nous voyons se dégager des prises en compte d'individualités. Le problème est que, dans leur organisation, un choix doit souvent être fait entre l'élève en difficulté et la gestion de la classe qui est alors délaissée.

C'est en B3 qu'apparaît l'intégration des deux préoccupations et qu'il ne semble plus nécessaire de choisir entre l'individu et le groupe. Le dilemme devient des préoccupations parallèles que les ESFI coordonnent. Ainsi, des stratégies apparaissent comme la répartition en ateliers. Ceux-ci sont gérés en parallèle dans une grande autonomie. Les ESFI s'arrêtent pour aider certains élèves en maintenant un regard périphérique sur la classe. D'autres stratégies apparaissent aussi : donner des défis et des tâches différenciées pour homogénéiser les temps d'occupation, choisir les élèves à interroger et relance les réponses à la classe et faire semblant de se tromper pour soutenir l'attention et vérifier que tout le monde comprend.

En ce qui concerne l'enchâssement de gestes professionnels et de préoccupations multiples, nous avons documenté des moments de tensions où il paraît nécessaire de faire des choix, mais pour lesquels les étudiants n'en font finalement pas. À la place, ils développent

plusieurs stratégies : ils organisent les gestes professionnels pour rejoindre une préoccupation, ils mobilisent un seul geste pour plusieurs, ils séquentent rapidement les préoccupations en sautant de l'une à l'autre pour les gérer presque simultanément, ils font une chose pour une autre, ou plusieurs choses en même temps. Ce faisant, ils démontrent une flexibilité qui leur permet d'agir sur plusieurs plans en même temps et de ne pas forcément faire des choix dans les préoccupations concurrentes.

2.2.2.10 Une focalisation sur les exercices

Les novices sont réputés privilégier les moments d'exercices (Hogan et al., 2003). Nous nuancions cette affirmation en disant que, dans notre observatoire, ils ne les privilégient pas, mais les préfèrent. Ils estiment, en effet, qu'ils sont plus faciles à gérer et génèrent moins de stress que des moments comme la mise au travail, la passation de consignes ou la mise en commun.

2.2.2.11 Des stratégies de survie

La littérature indique que les novices, en cas de difficulté, recherchent des "solutions fonctionnelles, voire des stratégies de survie, [en recourant parfois] à des pratiques jugées régressives par l'orthodoxie didactique ou pédagogique" (Daguzon & Goigoux, 2012, p.29). De notre côté, nous avons documenté des épisodes où les ESFI, s'écartent de la méthodologie prévue. Nous avons également repéré des moments où ils décident de donner les réponses attendues plutôt que de les faire émerger, car ils peinent à faire découvrir ce qu'ils aimeraient que les élèves disent, et émettent des regrets. Nous avons aussi le cas d'un ESFI qui réduit ses prétentions en termes d'apprentissages, crie, et réalise une forme de chantage au départ à la récréation durant laquelle les élèves attendent un match de football.

Il nous semble difficile de préciser si ces stratégies peuvent être jugées régressives ou non par l'orthodoxie didactique sans l'avoir réellement définie. Ce que nous pouvons dire, en revanche, c'est que ces stratégies s'apparentent parfois effectivement à de la survie, qu'elles surviennent en cas de difficulté à gérer les événements et qu'elles paraissent fonctionnelles aux ESFI, même si d'un point de vue d'expert, elles ne sont pas toujours les plus pertinentes ou les plus efficaces.

2.2.2.12 Une fatigue consécutive à la gestion de l'incertitude

Les ESFI sont finalement réputés être confrontés à des situations pleines d'incertitudes face auxquelles les réactions demandent une grande dépense d'énergie qui peut entraîner une fatigue importante (Durand, 1996; Schepens et al., 2007). Nous avons peu documenté d'épisodes de fatigue exprimée. Le premier est une fatigue physique de la main quand il faut écrire au tableau. Les deux autres sont des fatigues plus émotionnelles. Dans ce que nous avons documenté, la sensation de fatigue est principalement liée à l'épuisement émotionnel.

En définitive, s'il est vrai que nous reconnaissons chez nos ESFI les caractéristiques pointées par la littérature pour définir ce qu'est un enseignant novice, nous constatons aussi que, en beaucoup d'occasions, ces caractéristiques sont amenées à évoluer rapidement sur le temps de la formation. Leurs prestations sont loin d'être parfaites, mais nous constatons

néanmoins, chez nos ESFI, des capacités assez marquées pour gérer les différents manquements que la définition en creux des novices laisse deviner. Ainsi, nous avons documenté de nombreux épisodes où les stagiaires anticipent correctement les événements à venir, improvisent à propos en mobilisant diverses stratégies, coordonnent leurs ressources en répertoires organisés, dépassent la question de l'ordre pour se concentrer sur les apprentissages des élèves, voire mêlent la gestion de classe et l'apprentissage, sont attentifs à l'ensemble de la classe, monitorent les élèves, gèrent les préoccupations multiples ou leur fatigue. En revanche, nous avons également documenté des épisodes où ils sont en difficulté sur ces différents plans. Nous voyons cependant, de manière générale, une aisance de plus en plus grande, au fur et à mesure que les ESFI progressent dans leur cursus.

En conclusion de ce point dédié aux apprentissages des ESFI, nous aimerions revenir sur les propos de MI qui, lors de sa dernière autoconfrontation, nous livre ce qui a été particulièrement source d'apprentissage durant les stages, tout au long de sa formation. Elle nous parle d'anticipation, de difficultés des élèves, d'obstacles, de soutien à apporter à chacun. Elle nous dit qu'elle a développé des outils de gestion de classe et un regard périphérique qui lui permet de gérer plusieurs situations en même temps. Elle nous dit aussi qu'elle est capable de se détacher de la planification et d'improviser, de manière structurée, en fonction de la réceptivité de la classe. Toutes ces considérations nous semblent bien proches des compétences du professionnel et de celles que la littérature ne reconnaît pas aux novices. Si l'on ajoute à cela toutes les dispositions à agir observées chez nos ESFI, ou soulignées par eux-mêmes, nous nous interrogeons sur la capacité des experts à embrasser l'expérience novice. Nous reviendrons sur cette question dans la partie dédiée à la discussion de nos choix méthodologiques. En attendant, nous nous penchons sur les éléments de réponses amenés par notre étude à la troisième de nos questions de recherche : celle des mécanismes d'apprentissage.

2.3 Quels sont les processus qui sous-tendent ces apprentissages ?

Dans cette partie, nous nous attardons sur les mécanismes d'apprentissage que nous avons identifiés dans le corpus de nos données. Pour être précis, nous nous intéressons à deux objets différents. Le premier est constitué de configurations d'activités repérées ou déclarées comme typiques, respectivement par nous-même ou par les ESFI (Durand, 2007; Flandin et al., 2016b), dans lesquelles nous avons des traces d'apprentissage, sous forme de transformation d'activité (Barbier, 2017) ou de construction de types (Theureau, 2006). Ces expériences situées d'apprentissage se vivent selon des temporalités et des niveaux de couplage à l'activité différents. Le second est constitué des types et processus de typification documentés dans l'activité des ESFI.

2.3.1 Des expériences situées d'apprentissage qui se vivent selon des temporalités et des niveaux de couplage à l'activité différents

Dans la perspective située qui est la nôtre depuis le début de ce travail, la question du rapport à la situation de travail est primordiale. Rappelons, comme nous l'avons précisé au point 4.1, que nous envisageons volontairement la notion de couplage/découplage dans une double acception. La première est triviale et définit un degré d'implication d'un acteur dans une situation. La deuxième se fait en référence au cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006) qui, empruntant à Varela (1989), définit ce qu'il nomme un couplage structurel asymétrique. Ce couplage suppose une co-influence de l'acteur et de son environnement l'un sur l'autre. Il est considéré comme asymétrique car, du point de vue intrinsèque dans lequel nous nous positionnons, c'est l'acteur qui sélectionne, dans cet environnement, ce qui fait sens pour lui.

Par ailleurs, dans la perspective écologique de documentation de l'expérience des ESFI, nous nous sommes, entre autres, référé à Doyle (2006) pour définir les caractéristiques du milieu dans lequel l'enseignant agit. Une de ces caractéristiques, pointée extrinsèquement par cet auteur, et intrinsèquement par nos ESFI, est la pression temporelle qui conditionne l'activité. Le rapport à la gestion du temps apparaît donc comme primordiale également.

Nous avons ainsi cherché à comprendre comment l'activité des ESFI se construit, en même temps qu'elle se vit, lorsqu'ils établissent de nouvelles théories à partir de cas particulier (Schön, 1994). Nous avons donc documenté et analysé les transactions entre la personne et son environnement, en réfutant la scission entre corps, esprit et situation (Barbier & Durand, 2003; Kolb, 1984; Lave, 1988; Schön, 1983; Suchman, 1987; Theureau, 2006). Nous avons identifié cinq couplages-types vécus par les stagiaires, dans lesquels il y a apprentissage.

Nous présentons ces cinq couplages-types ci-dessous en fonction de leur rapport au temps et à la force du couplage. La figure suivante schématise ces positionnements respectifs au temps et au couplage, en même temps que les rapports entre les situations elles-mêmes. L'axe des abscisses est celui du delta temps. En se déplaçant vers la droite, nous voulons exprimer que ce couplage se réalise dans un temps plus long. L'axe des ordonnées est celui de l'intensité du couplage à la situation. En allant vers le haut, nous voulons exprimer que le couplage est plus fort. Ainsi, un faible niveau sur cet axe, dans le bas, indique une situation de découplage, au sens trivial du terme, qui permet une prise de recul sur la situation, tout en considérant qu'existe encore un couplage ontologique à une situation nouvellement reconfigurée.

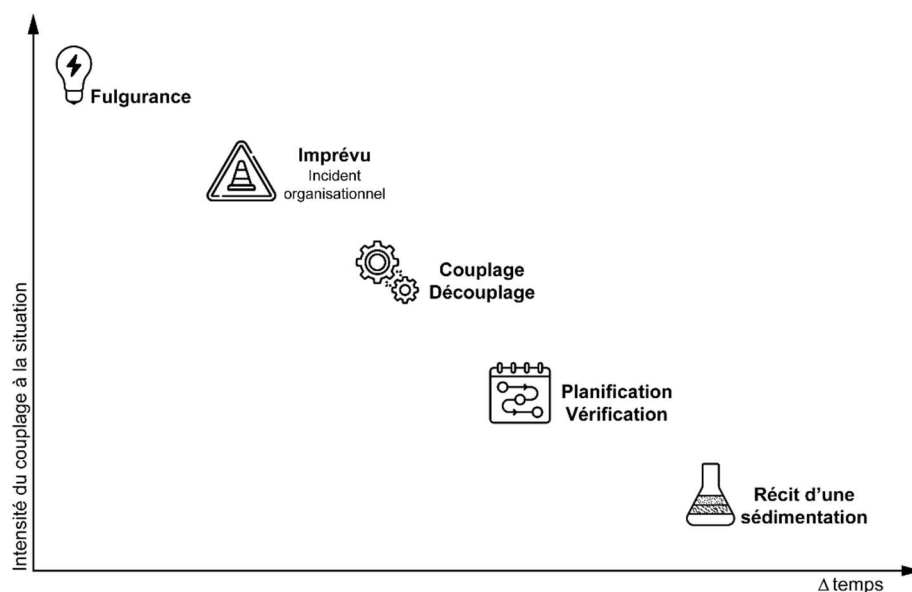


Figure 10. Expériences situées d'apprentissage selon le rapport au temps et au couplage à la situation

2.3.1.1 Le cas de la fulgurance : émergence, validation et stabilisation

Nous avons documenté des épisodes au cours desquels les étudiants font émerger un nouveau geste professionnel. Par geste professionnel, nous entendons ici un geste ponctuel, délimité dans un temps très court, à l'inverse d'une stratégie, qui nécessite du temps pour être déployée.

Ce geste professionnel se caractérise par une forme de fulgurance. C'est une idée qui surgit rapidement, une inspiration. L'ESFI l'applique immédiatement. En ce sens, c'est la situation typique d'apprentissage que nous considérons comme prenant le moins de temps et la plus intensément couplée à la situation. Le geste est réalisé dans un moment très court, à peine est-il pensé, et l'ESFI le teste sans recul. L'ampoule et l'éclair symbolisent ces caractéristiques. L'idée surgit, n'est pas mise à distance ou évaluée et est appliquée. Nous avons documenté deux origines à ces fulgurances.

La première est l'inspiration de l'environnement. Noémie, qui a besoin de quelques secondes pour réfléchir à la situation, voit la porte et décide d'aller la fermer. SK voit la cloche et décide de la faire sonner pour obtenir le silence. Si la porte n'avait pas été ouverte ou si la cloche n'avait pas été là, peut-être ce geste n'aurait-il pas existé.

La deuxième est le transfert d'un geste professionnel relatif à un autre domaine de compétence ou d'activité qui vient inspirer l'ESFI au moment où il vit son activité d'enseignement. Frédéric met la main derrière le dos pour se tenir droit, pour marquer l'importance du moment où il donne ses consignes. Noémie lève la main pour avoir le silence, reproduisant un geste qu'elle fait comme monitrice de camps de vacances.

L'émergence de ce geste est suivie d'une (in)validation. Noémie confirme l'efficacité de la fermeture de la porte pour se donner du temps et celle de la main levée pour obtenir le silence. SK invalide l'utilisation de la cloche pour avoir le silence dans sa situation. Frédéric s'exprime, lors de l'autoconfrontation, sur la main dans le dos.

Nous avons aussi documenté la stabilisation d'un geste. Dans le stage qui a suivi l'émergence du lever de main pour Noémie, elle a reproduit ce même geste, dans une situation semblable de bruit ambiant, pour obtenir les mêmes effets de silence. L'application à une situation proche, mais nouvelle, a fonctionné. Noémie nous confie, lors de l'autoconfrontation que la mobilisation de ce geste est issue de sa première expérience du stage précédent.

2.3.1.2 Incidents organisationnels, improvisation, bulle de régime dilaté, exploration et apprentissage

Il arrive que les structures d'attente de l'ESFI ne s'actualisent pas comme prévu dans une situation rencontrée. Il doit alors réagir, c'est-à-dire analyser la situation, émettre des hypothèses et les tester.

Cette situation est la plus en lien avec les différentes théories de l'apprentissage issues de l'expérience et les modélisations des réactions relatives aux incidents critiques et aux imprévus, notamment chez les enseignants novices. Nous rappelons ici les référents de cette sorte que nous avons exposés plus haut dans ce travail : l'improvisation suite à des imprévus (Azéma, 2019), la régulation d'incidents critiques organisationnels (Vanderclayen, 2010), les trois catégories d'expériences typiques des novices (indétermination, contradiction et exploration) (Ria et al., 2004), la confrontation à des situations obscures et indéterminées dans le processus d'enquête (Dewey, 1993), les quatre opérations d'investigation d'une situation selon Schön (Saussez & Allal, 2007), les boucles réflexives et les styles d'apprentissages (Kolb, 1984) et l'alternance de phases exploratoires et exécutoires (Theureau, 2004b).

Nous la situons dans notre graphique assez bas sur l'échelle temporelle et assez haut sur celle du couplage, car l'ESFI est plongé dans la situation. Il alterne rapidement des phases courtes d'essais et d'erreurs, évalue rapidement la situation sans pouvoir prendre beaucoup de recul. Il est sous pression temporelle et peine à se ménager des boucles de réflexion (Kolb, 1984) qui le mettent en retrait de la situation. Cette situation est symbolisée par le panneau routier triangulaire, qui marque l'imprévu, et par le cône de chantier, qui représente le travail que l'ESFI déploie pour faire face à la situation inattendue et complexe.

Le nombre de stratégies que les étudiants déploient pour faire face à ce type de situations est assez important. Nous les avons listées dans la partie des résultats dédiées à la gestion des imprévus. Elles se déclinent sur un large panel qui va de la fuite à l'élaboration d'une stratégie alternative efficace. Dans l'exploration et l'élaboration, les étudiants nous disent réfléchir très fort et très vite. Laurence utilise la métaphore de la "bulle" pour définir son intense concentration. Azéma (2019) parle de régime dilaté.

En référence aux logiques ascendantes et descendantes de construction de l'expérience dont nous avons déjà parlé dans ce travail (Blondeau, Laurent, et al., 2021a), nous sommes dans le cas typique de la logique ascendante, c'est-à-dire la rencontre avec une situation difficile qui force l'ESFI à prendre conscience de son existence, à la rendre signifiante et à en cerner les contours pour la typifier.

2.3.1.3 Le jeu du couplage/découplage à la situation

Kolb (1984) insiste sur la pression temporelle qui empêche un acteur de prendre du recul sur la situation qu'il est en train de vivre et d'introduire une boucle réflexive dans le flux de son activité. Dans le jeu du couplage/découplage, les ESFI essaient de trouver du temps pour réfléchir. En ce sens, ils se détachent un peu de la contrainte temporelle et se situent plus en avant sur cet axe. De même, ils se ménagent une pause pour prendre du recul par rapport à la situation. En ce sens, ils y sont moins impliqués. En d'autres termes, tout en étant ontologiquement couplé à une situation, il modifie l'objet du couplage initial et le rapport, la distance, avec cet objet initial.

Nous avons documenté trois manières pour les ESFI de se ménager cette pause. Dans un premier temps, les stagiaires profitent d'un moment de répit pour analyser la situation. Ce moment de répit surgit généralement quand les élèves sont au travail. Dans un deuxième temps, les ESFI provoquent un moment de répit. En demandant, par exemple, à un élève de répéter les consignes, et en l'écoutant d'une oreille, car il sait que la reformulation sera correcte, l'ESFI dégage du temps pour réfléchir à un incident. La troisième manière documentée est la réflexion sur un incident, qui se déploie en même temps qu'une activité accomplie machinalement. Par exemple, RM gère le rangement du matériel en même temps qu'il réfléchit à une question. Cette double activité est rendue possible par la routinisation de l'une des deux, qui ne sollicite dès lors plus beaucoup de charge cognitive. Les engrenages légèrement séparés, avec des signes de mouvements, symbolisent ce jeu de couplage et de découplage.

Nous avons documenté trois objets sur lesquels portent les réflexions des ESFI dans cette situation de découplage. Dans un premier temps, ils nous disent faire le point sur la dynamique passée de la situation, ou son histoire, en examinant les événements qui ont conduit la leçon où elle en est. Dans un deuxième temps, ils envisagent ce qui va advenir dans les instants qui suivent et la manière dont il faut préparer ces événements. Dans un troisième temps, ils envisagent les événements sur le plus long terme, au cas où cette situation devrait se représenter. En ce sens, ils typifient en enrichissant leurs répertoires.

2.3.1.4 La planification et sa vérification

La planification est également documentée comme une occasion de développement. Si elle n'est pas pleinement dans l'actuel, elle est cependant une dimension de l'activité, dans le potentiel qu'elle représente. En ce sens, nous la considérons comme plus détachée de l'activité que les expériences-types d'apprentissage précédentes. De même, elle peut s'inscrire dans une temporalité plus longue, puisque la planification est détachée de son exécution.

Nous avons documenté trois déclinaisons dans les propos des ESFI relatifs à la planification. La première touche à l'anticipation d'une leçon. Dans un premier temps, cette anticipation est plutôt un programme à suivre, comme lorsque les ESFI veulent faire dire scrupuleusement ce qui est prévu dans la mise en commun. Petit à petit, elle devient une ressource, avec un point de départ et un point d'arrivée, pour juguler les potentiels problèmes. Dans cette optique, nous nous approchons des concepts de ressource et de programme développés par Suchman (1987) au sujet de la planification. Dans un deuxième temps, nous soulignons la planification faite en fonction de moments rendus signifiants par la formation. Nous sommes dans la logique descendante décrite plus haut dans ce travail. Dans ce cas, les ESFI essaient de planifier l'application plus ou moins souple de moments-types identifiés comme importants par l'institut de formation, comme les activités de rupture, les consignes ou les ateliers. La troisième déclinaison est la planification d'un épisode repéré par l'ESFI comme difficile à gérer lors d'une expérience précédente. Soucieux d'éviter le même problème, il se prépare mieux, relativement à cette dimension. Par exemple, un ESFI qui a des difficultés à gérer le temps est plus attentif à son séquençage et prépare une montre. Deux autres qui éprouvent des difficultés à donner des consignes les cisèle ou en préparent deux versions, une courte et une longue. Un étudiant qui a éprouvé des difficultés à gérer les moments de transition se dote d'outils plus efficaces qu'il va rechercher dans son expérience d'enseignant et d'élève.

Nous estimons qu'il s'agit d'un développement, car ces situations amènent des modifications de l'activité. Celles-ci touchent à la conception même de l'activité, soit à l'enrichissement (forcé) du répertoire d'activités possibles, soit à la transformation planifiée de la manière de gérer un aspect de sa compétence à faire la classe. Ainsi, l'ESFI, sur la base de la situation autoconfrontée, élargit l'empan temporel convoqué pour justifier la structure d'accueil sur laquelle il assoit son action à la planification de celle-ci. Il planifie des modifications, des transformations de son activité sur un mode hypothétique qui doit être validé dans son actualisation. Le calendrier et le chemin qui y sont représentés illustrent cette situation.

Nous soulignons encore que la planification ne suffit pas forcément à assurer une gestion fluide du cours. Des imprévus peuvent encore survenir, qui amèneront peut-être l'ESFI à l'expérience typique de la rencontre avec l'imprévu. C'est pourquoi nous insistons sur le fait que la valeur de la planification doit être "vérifiée" en l'actualisant dans la situation pour qu'elle soit "interprétée", au sens de la tiercéité.

2.3.1.5 Le récit d'une sédimentation

Le récit de la sédimentation des expériences relatives à une pratique est l'expérience d'apprentissage qui est, selon nous, la moins couplée à l'activité et la plus large au niveau temporel. En effet, du point de vue temporel, le récit de la construction de l'expérience peut traverser des épisodes temporellement très éloignés de celui à l'occasion duquel l'ESFI nous raconte la sédimentation de son expérience. Émeline remonte à son premier stage pour nous expliquer comment elle se positionne à un seul endroit pour donner ses consignes. Fanny nous explique comment elle a modifié sa manière de donner des consignes pour des ateliers

multiples entre B1 et B3. Parfois, cette sédimentation nous est livrée sous la forme de l'explication d'un répertoire de gestes professionnels destinés à faire face à une situation. Ce répertoire est construit en fonction de degrés d'intervention, avec des variantes et des conditions de mobilisation.

Du point de vue du couplage, l'ESFI est également assez éloigné de l'actuel de l'activité, car il revisite ses expériences pour expliquer sur quoi il fonde ses actions. Ainsi, nous accédons à des expériences qui ont déjà été "tiercéifiées". Elles nous sont livrées sous formes de référents issus de ses pratiques ou de ses rencontres avec la théorie.

Nous représentons donc cette expérience-type par des couches de liquides stabilisées dans un flacon erlenmeyer. En effet, les différents liquides représentent les expériences qui viennent bousculer ce qui précédemment présent, mais finit par s'accorder et trouver une place harmonieuse. Notons que ces expériences peuvent avoir eu lieu avant, pendant ou hors épisodes autoconfrontés (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021b).

2.3.2 La typification chez les ESFI

Dans ce point, nous structurons notre propos autour de deux axes. Le premier s'intéresse à la nature des typifications que nous avons documentées dans l'activité des stagiaires. Il s'agit des produits issus des processus de typification. Le second porte sur la manière dont la typification se réalise, en lien avec les situations-types d'apprentissage exposées ci-dessus. Il s'agit d'une discussion autour des processus de typification.

2.3.2.1 Les types de typifications documentés dans l'activité des ESFI

Au cours de notre recherche, nous avons documenté différentes sortes de typification à travers l'activité des étudiants. Il s'agit de la constitution de répertoires de situations semblables rencontrées durant les leçons et de répertoires de dispositions à agir mobilisables pour agir dans ces situations semblables. Le tableau ci-dessous récapitule les différents types que nous avons pu faire émerger

Tableau 16. Types de typification documentés dans l'activité des ESFI

Répertoires de situations de classe typiques	liées à un processus de conduite de classe
	transversales à des processus de conduite de classe
Répertoires de dispositions à agir dans des situations semblables	

L'émergence de types relatifs aux situations de classe typiques laisse apparaître deux volets dont nous avons traité dans nos résultats. Le premier est la constitution de répertoires liés à des situations de classe emblématiques, les processus de conduite de classe. Le second traite de la constitution de répertoires de situations transversales à ces processus de conduite de classe.

Si nous avons entamé notre recherche avec un répertoire de situations signifiantes pour des experts, nous avons rapidement affiné celui-ci pour qu'il corresponde à celui des ESFI. Ainsi, nous avons ciblé des moments emblématiques de leurs pratiques, qui sont autant de passages à risque ou d'îlots de stabilité. Nous nous sommes particulièrement intéressés aux passages à risque, en ce sens qu'ils étaient les plus représentatifs des modifications des dispositions à agir des étudiants. L'étude de ces processus de conduite de classe a également permis de mettre à jour des processus transversaux.

2.3.2.2 Les processus de typification documentés dans l'activité des ESFI

Les différentes situations-types d'apprentissage génèrent des rapports différents à la typification. Nous exposons ici en quoi et comment chacune de ces situations organise et contraint le processus de typification. Nous rappelons que nous nous situons dans la conception développée par Rosch (1978) au sujet de la catégorisation et que celle-ci repose sur la perception par l'acteur de ressemblance entre deux situations, avec l'attribution d'un gradient de typicité, qui rend les situations plus ou moins prototypiques ou atypiques.

Dans la situation de fulgurance, une des possibilités que nous avons documentées est le transfert d'un geste d'une situation professionnelle à la situation de stage. Nous pensons qu'il s'agit d'un processus de typification au sens où, sous les traits des situations singulières des deux situations professionnelles différentes, l'ESFI a su repérer des lignes de forces qui leur donnent une ressemblance. Il attribue ainsi à ces deux situations un gradient de typicité suffisant pour estimer qu'un geste professionnel validé dans une situation professionnelle puisse avoir une validité (presque) identique dans la situation de stage qu'il est en train d'explorer et de vivre. En ce sens, nous pensons pouvoir dire qu'il y a typification. Par ailleurs, l'autre possibilité est la construction, sur la base d'une émergence de sens issue de la perception d'un facteur de l'environnement, d'un nouveau geste professionnel. La validation qui s'ensuit donne à ce nouveau geste professionnel une forme de pertinence pour la situation à laquelle il est destiné. Il vient donc enrichir le type des réponses possibles à la perturbation envisagée.

Dans la situation de réponse à un imprévu, nous en avons parlé dans cette recherche et dans une autre publication (Blondeau et al., 2021a), la construction de types se fait de manière ascendante. Partant d'une rencontre (problématique) avec une situation de stage, l'ESFI doit l'analyser et en cibler les contours. Par conséquent, il la définit dans l'espace, le temps et les relations. Il en définit les caractéristiques qui permettent de la grouper en types. Pour répondre à son incident organisationnel, des procédures que nous avons déjà amplement décrites vont être mobilisées. Celles-ci se verront également attribuer une validation (ou non). Elles pourront être groupées dans des répertoires coordonnés plus ou moins valides de réponses possibles à des incidents-types.

Dans le jeu du couplage/découplage, nous voyons les mêmes processus d'analyse apparaître que pour les réponses à des imprévus. Cependant, la constitution d'un espace temporel de réflexion permet une prise de recul plus importante. Dès lors, les discours sont plus construits sur la nature des apprentissages qui sont fournis, notamment lorsque les ESFI

expliquent qu'ils enrichissent leurs répertoires pour plus tard. Nous estimons qu'ils typifient à la fois la situation sur laquelle ils réfléchissent et les procédures d'action sur ces épisodes.

En ce qui concerne la planification, nous voyons apparaître pareillement des espaces de typification. Dans un premier temps, certaines situations sont livrées typifiées par l'institut de formation. En effet, en définissant *a priori* des moments comme typiques, et donc potentiellement des sujets d'enseignement, les formateurs en cernent les contours, les caractéristiques, les conditions de rencontre ou d'activation. Elles sont dès lors susceptibles d'enrichir directement les répertoires de situations-types des ESFI. Par ailleurs, quand le stagiaire réfléchit à des solutions pour éviter des difficultés qu'il a déjà rencontrées, il doit, d'une part, identifier la difficulté, pour s'assurer de la reconnaître, et, d'autre part, consolider un répertoire de réponses possibles à ces situations. En ce sens, de nouveau, il crée des banques de situations-types et de solutions potentielles.

Le récit de la sédimentation ne peut avoir lieu que si une typification a eu lieu. En effet, en livrant un discours sur l'ensemble des épisodes signifiants qui ont servi à construire une pratique, l'ESFI doit ou a dû les identifier comme semblables et s'inscrivant dans un cours de vie relatif à une pratique. Dans cette optique, de nouveau, il attribue à des épisodes disjoints des gradients de typicité qui les relient.

En conclusion, nous avons pu documenter des situations-types d'apprentissage chez les ESFI en fonction de la relation de couplage à la situation et de la temporalité des expériences : la fulgurance, la gestion d'incidents organisationnel dans une bulle de régime dilaté, le jeu du couplage/découplage, la planification et sa vérification et le récit d'une sédimentation. Ces cinq types d'expérience sont situés et s'ancrent donc dans une réalité de stage qui, sur des empan temporels plus ou moins longs, leur permettent de développer leur compétence à faire la classe. La construction de savoirs relatifs à cette activité se décline en situations-types, reconnues par la culture du métier ou constituant un monde pour les stagiaires. Ces situations-types sont reliées à des étapes emblématiques de cours ou transversales à celles-ci. De plus, les savoirs construits peuvent aussi être des répertoires organisés de gestes professionnels ou de stratégies destinés à réagir à ces situations-types.

3 Discussion relative à la méthodologie

Nous structurons cette discussion interne autour de deux points. Le premier s'intéresse à la mobilisation des processus de classe de Bourbao (2010) et le second porte sur la convocation de l'analyse de l'activité, du cadre sémiologique du cours d'action et des objets théoriques cours d'action et cours de vie relatif à une pratique comme cadres d'analyse (Theureau, 2006).

3.1 Une grille experte pour analyser l'activité novice ?

Nous l'avons exposé dans le chapitre dédié à la méthodologie, la documentation de l'activité d'un nombre important de sujets, sur des empan temporels longs, mesurés en années, avec l'ambition de mener des études longitudinales intra- et inter-personnelles

s'avérerait une gageure méthodologique. En effet, il s'agissait de constituer une documentation systématique de corpus volumineux d'épisodes disjoints pour en dégager des configurations types.

Les études qui se revendiquent d'une entrée "activité" (Barbier & Durand, 2003) développent plutôt des méthodologies ascendantes, en s'intéressant d'abord aux situations de travail pour en inférer les genres professionnels (Clot et al., 2000b), les pratiques-types, les difficultés-types et, en définitive, conceptualiser l'activité avant de concevoir des démarches d'analyse et de formation se rapportant à ces conceptualisations (Durand, 2009; Van der Maren & Yvon, 2009). Si nous adhérons à ces principes, l'ambition de récoltes de données sur des séries de trois années, avec un tel nombre de sujets, nous semblait peu commune dans la littérature. Nous avons donc cherché à systématiser notre approche. En effet, lors de premières études pour vérifier la faisabilité de notre méthodologie, nous nous étions heurté à une diversité trop grande dans la documentation filmée des leçons et dans les autoconfrontations. Nous n'avions pas systématiquement filmé les mêmes moments des cours et, durant les autoconfrontations, selon le temps disponible au stagiaire et la nature des traces, nous nous retrouvions tantôt avec des verbatims très précis sur une étape particulière, souvent le début, ou avec des propos plus larges sur plusieurs étapes, mais moins exploitables à granularité fine. Il était difficile, dans ces conditions, d'envisager une étude longitudinale avec recherche de typicités intra- et inter-personnelles.

Nous avons donc fait le choix de systématiser la récolte de données à l'aide des processus de classe de Bourbao (2010) pour plusieurs raisons déjà évoquées : les processus sont présentés comme des moments emblématiques de la conduite de classe et sont repérés, selon une perspective ergonomique, sur la base de la notion de préoccupation telle qu'abordée par Durand (1996). L'auteur revendique également une approche interactionniste proche de l'analyse de l'activité, l'observation et la documentation filmée de nombreuses heures de cours, ainsi que des entretiens compréhensifs (Bourbao, 2010).

Concrètement, à l'issue de chaque leçon, nous nous sommes livré à un premier visionnage du film pour repérer ces moments emblématiques, afin de les proposer en autoconfrontation. La question se pose dès lors de la pertinence de la documentation de l'activité novice à travers une grille construite sur la base de l'activité et des préoccupations d'enseignants experts. Nous avons pointé deux dangers : "(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" (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021b, p.6)

Pour pallier ces difficultés, outre la rigueur que nous avons ambitionnée dans le processus de recherche, nous rappelons les trois balises méthodologiques que nous avons déjà développées (suspension du jugement, primat de l'intrinsèque et perspective non-déficitaire) (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021b). Cette démarche nous a permis de mettre en évidence des éléments dégagés par l'application de la grille de Bourbao à la première série de ces processus (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021b).

Nous avons ainsi pu contribuer à l'émergence d'un monde novice par la suspension du jugement expert. En ne nous exprimant pas en tant qu'expert sur une situation, notre recherche a permis de révéler que ce que nous pourrions considérer comme un problème n'en est tout simplement pas un pour l'ESFI, qui n'a peut-être pas même conscience de l'existence de ce que nous repérons. "L'émergence de notre monde d'experts, par l'observation extrinsèque, ne rencontre peut-être pas le sien, intrinsèque" (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021b, p.10). Nos préoccupations d'experts sont inconnues dans son monde et ne transparaissent pas, en référence à un processus de conduite de classe particulier.

La documentation de l'activité novice sur la base d'un référent expert a également permis de révéler le monde propre des ESFI. En effet, après avoir repéré les processus que nous recherchions, il restait un matériau résiduel qui ne cadrerait pas avec les préoccupations des experts. Ainsi, par contraste, nous avons pu mettre à jour les réalités des ESFI. Ce qui ne cadrerait pas avec nos attentes relevait en fait des leurs, et c'est l'exploration de ces matériaux résiduels qui nous a révélé les préoccupations et manières de faire propres aux stagiaires (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021b). Ajoutons à cela que certaines des préoccupations des experts sont par ailleurs décrites par les ESFI, mais parfois de manière plus prégnante, plus aiguë.

Nous avons aussi pu documenter l'émergence de types d'activité de deux manières :

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 (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021b, p.11).

Fort de ces nouvelles découvertes, nous avons, pour la deuxième série, retravaillé nos grilles de documentation et avons centré nos repérages sur des processus plus complexes à négocier par les ESFI, tant au niveau organisationnel qu'au niveau émotionnel : la mise au travail (en ce compris la passation de consignes) et la mise en commun. Nous avons abondamment documenté ces difficultés types dans la partie dédiée à l'exposé des résultats. Non seulement, les étudiants ont des mots parfois très durs envers ces processus, mais en plus, ils soulignent l'apaisement et la stabilité au moment de l'entretien de l'activité. Si nous avons constaté également des moments significatifs de l'activité des stagiaires lors de ce processus, il s'agit en général d'un soutien particulier à un élève en difficulté, plutôt à l'engagement à la tâche. Nous nous sommes ainsi préoccupé en priorité de l'expérience novice, en nous basant, pour la deuxième série, sur les préoccupations documentées. Pour la mise au travail, nous avons pointé : obtenir l'attention, susciter l'intérêt, donner la consigne, gérer les aspects matériels, donner le signal de départ et contrôler la mise au travail. Pour la mise en commun, nous avons repéré : organiser la mise en commun, choisir les enfants, faire parler les enfants, élaborer des traces, et gérer la fin de l'activité.

En d'autres termes, si nous avons utilisé une grille experte comme première approche et comme structure qui permettait d'assurer une homogénéité de la récolte de données, nous avons perçu des potentiels écueils à éviter, et nous avons mobilisé des balises méthodologiques pour ce faire. Nous avons également perçu le potentiel de cette convocation

en termes de documentation systématique de l'activité novice. Nous les avons donc mobilisés tels quels pour la première série, avant de nous en écarter pour la deuxième, en profitant des enseignements tirés du travail sur la première série.

Cette question de la présence de l'expert a plané sur l'ensemble de la recherche. Nous avons sans cesse été attentif à un autre problème. Il fallait décrire l'activité des ESFI sans jouer sur la confrontation avec l'activité experte qui nous menaçait sous d'autres aspects, en plus de la convocation des processus de conduite de classe. En effet, d'une part, cette expertise est la nôtre en tant qu'ancien instituteur et formateur d'enseignants. Il fallait donc nous en détacher. D'autre part, elle apparaît aussi dans l'organisation générale de la formation des enseignants. L'approche contrastive risquait alors de donner une forme normative à l'expert, alors même que nous nous en défendions. Nous nous sommes ainsi concentré sur la réalité des ESFI, au plus près de ce qu'ils nous livraient dans les autoconfrontations. Nous nous sommes dès lors attaché à accepter de nouveaux univers sémiotiques, à décrire des configurations instables ou en voie de stabilisation, à documenter la fabrication des mondes propres aux ESFI, en nous obligeant à rester sur des tâtonnements. Parfois loin des prescrits et des normes, nous relatons la fabrication de compromis qui visent l'équilibre entre efficacité objective et subjective (Hubault, 1996), du point de vue subjectif de l'ESFI.

En ce sens, étudiant à la fois des moments fugaces et la cohérence de ces fugacités sur l'ensemble de la formation, la mobilisation des objets théoriques cours d'action et cours de vie relatif à une pratique nous semblait adaptée pour ce que, empruntant à Durand (2008), nous avons appelé analyses locales et analyses globales. Nous en discutons ci-dessous.

3.2 Des choix théoriques pertinents pour analyser l'activité des ESFI ?

Dans notre étude, nous revendiquons une observation outillée très méticuleuse de l'activité des stagiaires, ainsi que la documentation d'un observatoire de leurs pratiques, basée sur le primat de l'intrinsèque ou, en d'autres termes, sur leur rapport subjectif aux situations de stage. Dans ce point, nous discutons de la pertinence du choix (1) de l'analyse de l'activité, (2) du cadre sémiologique du cours d'action et (3) des objets théoriques cours d'action et cours de vie relatif à une pratique comme outils d'investigation de l'évolution de l'activité des ESFI. Nous discutons de ces trois choix conjointement car, selon nous, ces éléments sont intimement liés. En effet, ces objets théoriques sont inscrits dans le cadre sémiologique du cours d'action, lui-même inscrit dans le courant de l'analyse de l'activité (Durand, 2009). Leur présentation en trois points ne doit pas laisser de doute sur la conception intégrée que nous en avons, même si, à l'occasion de cette discussion, nous insistons sur les aspects particuliers mis en avant par chacun d'eux.

3.2.1 L'analyse de l'activité comme courant d'investigation de l'activité des ESFI ?

Le choix de l'analyse de l'activité nous semblait pertinent car, au-delà de l'intérêt qu'elle porte aux opérations de travail (Yvon & Saussez, 2010), l'analyse de l'activité vise à mettre en évidence les deux facettes de l'activité d'un acteur (Hubault, 1996). La première est visible

et est constituée des actions de l'acteur, qu'un observateur extérieur peut observer. La deuxième est invisible. Elle est constituée de tout ce que l'acteur fait, mais qui ne se voit pas : des délibérations mentales, ses préoccupations, ses systèmes de références, ses réflexions, ses doutes, ses hésitations, ses prises de décisions... En ce sens, l'observation seule des actions visibles ne suffit pas pour expliquer l'activité d'un acteur. Il convient également de s'intéresser à la part invisible de son activité.

De ce fait, dans le cadre qui nous occupe, celui de la formation initiale des instituteurs en stage, des leçons qui peuvent paraître particulièrement balbutiantes ou maladroitement, voire ratées, pourraient, si on leur applique un regard expert, apparaître comme réalisées en dépit du bon sens, sans compréhension de la situation. Cependant, si l'on s'intéresse à l'activité invisible des stagiaires, on perçoit que, malgré ses défauts, la leçon est pilotée. Un ESFI est un être doué de conscience et d'intelligence. En ce sens, s'il décide, à un moment ou à un autre de poser une action, c'est que c'est cette action qui lui semblait la plus pertinente à poser à ce moment-là. De son point de vue, dans le monde qu'il s'est construit, elle est cohérente. Du point de vue d'un observateur externe et, peut-être, expert, cette décision peut tout à fait sembler incongrue, incohérente, peu pertinente ou peu efficace. Notre exposé des résultats regorge de décisions prises par des ESFI, qui sont parfois pertinentes et efficaces et qui parfois ne le sont pas, mais elles sont toujours justifiées de leur point de vue.

Si nous interrogeons le schéma de Hubault (1996), que nous avons exposé au point 3.2, à la lumière de nos résultats, nous pouvons avancer un certain nombre de constats. Le premier est que l'ESFI est pris dans un double, voire un triple, système de prescriptions. En effet, d'une part, des prescriptions proviennent des formateurs de la HEP, qui traduisent en termes concrets et opérationnels les prescriptions des programmes de formation de la FWB. D'autre part, les MDS donnent également des prescriptions en termes de sujets de leçon ou de compétences à travailler. Ces prescriptions sont, elles, issues des programmes scolaires de la FWB. Il arrive que ces deux groupes de prescriptions, que ce soit réel ou perçu, ne soient pas concordants. Dans la partie conceptuelle de ce travail, nous avons expliqué en quoi les points de vue des deux lieux de formations peuvent être difficilement conciliables, étant donné la nature même des apprentissages et des conceptualisations qui sont favorisées chez l'un et chez l'autre, avec parfois des difficultés de dialogue (Chaliès et al., 2009; Cooper & Levin, 2013; Gervais, 1999; Serres & Moussay, 2014; Vanhulle, 2012). Ajoutons à cela les auto-prescriptions que l'ESFI se fait lui-même pour la leçon, en se donnant, d'une certaine manière, des instructions à réaliser sous la forme d'étapes à suivre et de consignes à donner, instructions qui dépendent de ses croyances, de ses savoirs et, de nouveau, des sources de la HEP et du MDS (Archambault & Chouinard, 1996; Deprit & Van Nieuwenhoven, 2018; R. J. Yinger, 1977). Nous décelons déjà ici des tensions en termes de prescriptions.

Ces tensions sont elles-mêmes à mettre en tension avec l'engagement subjectif au travail (Mezzena, 2007), c'est-à-dire ce que ça coûte à l'ESFI de mobiliser les ressources dont il dispose afin de réaliser ces prescriptions. Il va se livrer à une redéfinition de la tâche (Leplat, 2004) et se refixer des objectifs en fonction des objectifs prescrits (Caroly, 2010). Notre corpus d'observation nous renseigne peu sur la manière dont ces objectifs sont redéfinis, mais quelques indices se dessinent, notamment en termes d'interrogation des normes, de

priorisation de certains objectifs, ou de volonté de satisfaire aux demandes particulières d'une formatrice quand elle est présente en classe.

L'activité se déploie alors dans la classe. Cette activité est multiple à plusieurs égards. D'abord, cette activité n'est pas individuelle. Elle doit être coordonnée à celle des élèves qui agissent également dans la classe. Nous simplifions ici en parlant d'elle au singulier, en considérant la classe comme un groupe, mais nous pourrions tout aussi en parler au pluriel, puisque les élèves sont autant de centres de décision partiellement autonomes (Durand, 1996). Les deux activités vont inévitablement devoir se coordonner avec plus ou moins de bonheur. Ensuite, si l'analyse de l'activité présuppose que l'activité est porteuse d'apprentissage, la spécificité de l'activité en milieu scolaire est qu'elle est par nature dédiée à l'apprentissage. Les activités proposées aux élèves n'ont pas pour visée première la production, mais l'apprentissage. En d'autres termes, l'aspect opératif (Durand, 2009), ou activité productive (Pastré, 2007), qui, d'habitude, engendre un aspect cognitif (Durand, 2009), ou activité constructive (Pastré, 2007), par voie de conséquence, est ici instrumentalisé à des fins cognitives. Il en va de même pour l'ESFI, qui est en train de donner cours pour apprendre à donner cours. Nous avons donc quatre types d'activité qui se déploient dans la classe : les activités productives et constructives des élèves et des ESFI. Nous pourrions nuancer en proposant différentes postures adoptées par les élèves qui s'engagent plus ou moins dans les tâches et l'apprentissage (Bucheton & Soulé, 2009), mais cela alourdirait inutilement le propos. Retenons juste la multiplicité des tâches et des objectifs qui se déploient en même temps dans un même lieu. Nous pouvons également ajouter à la situation les activités des MDS et des formateurs qui ont sur la situation des enjeux différents en termes d'activités et d'apprentissages des élèves et de l'ESFI.

La question des efficacités objectives et subjectives (Hubault, 1996) est également intéressante à souligner. En effet, d'une part, l'efficacité objective peut être mesurée à deux niveaux : les élèves ont-ils appris ce qu'ils devaient apprendre en référence aux programmes scolaires et l'ESFI a-t-il développé des compétences lors de cette leçon ou de ce stage ? D'autre part, l'efficacité subjective nous permet de mesurer l'investissement de l'opérateur pour accomplir la tâche. Dans le cas de nos ESFI, nous avons régulièrement eu des témoignages sur le fait que les élèves étaient à la tâche et/ou apprenaient. Nous avons aussi documenté des épisodes dans lesquels les apprentissages étaient difficiles. Notons que nous devons nous fier aux perceptions de l'ESFI en action, plutôt que sur des évaluations méthodiques de la situation. Nous avons aussi eu de nombreux indices permettant de dire que l'investissement des ESFI est assez grand. Ils sont impliqués en termes de préparation, d'investissement, de persévérance, dans des activités qui les aident à se développer professionnellement. Nous ne pouvons cependant pas affirmer que cette efficacité subjective est maximale. Nous avons des témoignages qui relatent des moments de découragement, de fatigue ou d'épuisement émotionnel, du moins dans les premières années. En B3, nous avons documenté chez certains un souci plus grand de cette efficacité subjective, comme quand Claire recycle du matériel existant ou quand Fanny déclare avoir développé une forme de lâcher-prise qui l'aide à relativiser l'importance des préparations ou du matériel.

Si ces considérations générales sur l'analyse de l'activité ont déjà permis de soulever un certain nombre de caractéristiques de l'activité enseignante, en particulier sur les tensions, les natures des activités qui se déploient dans les classes et leur efficacité, nous restons cependant sur des considérations générales qui mériteraient de plus amples développements. En effet, nous n'avons pas encore creusé le rapport entre les dimensions visibles et invisibles de l'activité des ESFI. Dans notre partie théorique, nous avons exposé trois courants qui sont de nature à rendre compte de cette activité réelle (Durand, 2009) : la didactique professionnelle (Pastré, 2002), la clinique de l'activité (Clot, 2006) et le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006). Nous avons choisi de convoquer le cadre sémiologique du cours d'action. Dans le point suivant, nous discutons de la pertinence de ce choix méthodologique à l'aune des résultats que nous avons obtenus.

3.2.2 Le cadre sémiologique du cours d'action comme cadre d'investigation de l'activité des ESFI ?

Pour interroger simultanément ces dimensions visibles et invisibles, le cadre sémiologique du cours d'action nous semble cohérent pour plusieurs raisons. En effet, il pose un certain nombre de postulats qui déterminent des présupposés pour l'activité qui sont pertinents dans le cas qui nous intéresse. Nous présentons ici en quoi ces présupposés, appliqués au cas des ESFI, ont été de nature à procurer, pour notre recherche, des éclairages à la fois robustes et féconds. Nous structurons ce point autour de ceux-ci, que nous rappelons dans ce préambule. Dans le cadre sémiologique du cours d'action, l'activité est considérée comme (1) cognitive, (2) autonome, (3) incarnée, (4) située dynamiquement, (5) individuelle et collective, (6) techniquement constituée, (7) cultivée et (8) vécue.

3.2.2.1 Cognitive

Le cours d'action considère que l'activité est cognitive, c'est-à-dire qu'elle s'accompagne de construction de connaissances (Theureau, 2006). Dans la mesure où nous nous intéressons au développement professionnel des ESFI, ce présupposé nous a semblé très porteur. En effet, nous avons pu constater en quoi le fait de faire la classe permet d'apprendre à faire la classe. En de nombreuses occasions, les étudiants ont pu témoigner d'apprentissages, de développement, ou de transformations de leurs répertoires ou de leurs manières d'agir. Pour autant, toute activité s'accompagne-t-elle de cette construction de connaissances ? Nous avons documenté de nombreuses situations également dans lesquelles cette construction n'est pas précisée. Est-ce qu'elle n'existe pas parce qu'elle n'est pas précisée ? Existe-t-elle de manière inconsciente ? Si une connaissance est validée, l'acteur prend-il systématiquement la peine de le souligner ? Ou n'est-ce que dans certaines circonstances que l'acteur le fait ? Il est difficile de trancher ici.

Nous pouvons cependant affirmer plusieurs choses. La première est que nous avons pu documenter de nombreuses traces de construction de connaissances, mais qu'il existe aussi de nombreuses occasions où nous n'avons pu le documenter. Nous avons aussi documenté le fait que, pour que son activité soit cognitive, l'ESFI doit souvent se découpler d'elle, mais qu'une réflexivité est possible pour l'acteur en étant tout de même couplé. Notons qu'il nous

dit que son activité est machinale, ce qui permet ce découplage. Dès lors, faut-il considérer l'activité réflexive sur l'activité comme une activité en soi ou comme une composante intrinsèque à l'activité. La question reste théoriquement ouverte, car nous avons montré, mais dans un seul cas, que l'activité des ESFI peut être porteuse de construction de connaissances en même temps qu'elle a lieu.

3.2.2.2 Autonome

L'activité est autonome. C'est-à-dire qu'elle est le fruit d'un couplage structurel asymétrique entre un environnement et un acteur qui en enacte, qui en fait émerger, un monde propre (Theureau, 2006). Dans le cas de nos ESFI, nous constatons à quel point ces mondes leur sont propres. En effet, plongés dans un environnement changeant, multiple, complexe et, surtout, inconnu pour eux dans le rôle de l'enseignant, les stagiaires portent sur les situations un regard particulier qui leur fait comprendre les événements d'une manière qui leur est propre. Ils appliquent leurs clés pour décoder les situations et en faire émerger du sens. Nous l'avons vu, aux yeux d'un expert, ces mondes ne sont pas toujours les plus pertinents ou les plus efficaces, mais ils sont les leurs et ont au moins le mérite d'interroger leurs systèmes de référence.

Nous portons sur ces mondes qui émergent un regard intéressé à plusieurs points de vue. D'une part, ils nous permettent, en étant exprimés lors des autoconfrontations, de comprendre les points de vue des étudiants, ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ne comprennent pas comme les experts. Il n'est pas question ici, et ce serait le danger, de revenir à la perspective déficitaire que nous évitons depuis le début de ce travail, mais de revendiquer une compréhension d'une activité sociale et professionnelle, inédite et historiquement située (Barbier & Durand, 2003), pour en accompagner le développement. D'autre part, ces mondes novices interrogent le métier et permettent de mettre à jour des dimensions oubliées des experts. En ce sens, ils (re)construisent le métier pour eux, mais pour la communauté qui, dans cette perspective, pourrait réinterroger une culture devenue transparente et qui pourrait se scléroser. Nous avons en effet vu comment certains ESFI remettent en question les normes et comment les autoconfrontations permettent de déplier l'activité enseignante.

3.2.2.3 Incarnée

Le cadre sémiologique du cours d'action considère que l'activité est incarnée (Theureau, 2006). Dans cette optique, c'est l'acteur qui, plongé dans son monde, le façonne et est façonné par lui. Dans le cadre de la classe, nous mesurons combien cette affirmation est vraie. En effet, bien souvent, c'est à l'ESFI que revient la responsabilité d'entamer et de guider le couplage. Fréquemment, la leçon commence par des tentatives pour obtenir l'attention des élèves et les enrôler dans la tâche. Ensuite, l'ESFI organise la passation de consignes et met les élèves au travail. C'est donc bien souvent lui qui initie la co-influence. La situation lui répond alors, sous la forme des réactions des élèves, qui correspondent plus ou moins à ses structures d'attente. Il est alors obligé de réagir, poussé qu'il est par la pression temporelle et les multiples facteurs qui construisent la situation. L'ESFI, plongé dans son environnement, est à la fois constitutif et créateur d'un monde qui le transforme. Nous avons largement documenté ces transformations, qu'elles surgissent comme une fulgurance, sous le coup d'un

événement imprévu, lors d'un découplage, de la vérification d'une planification ou qu'elles se sédimentent sur des empan temporels longs.

3.2.2.4 Située dynamiquement

L'activité est située dynamiquement, c'est-à-dire qu'elle entretient des relations avec le lieu dans lequel elle se déploie, avec les autres acteurs qui existent et agissent en ce lieu et avec les événements qui précèdent et suivent l'événement vécu (Theureau, 2006). Ces facteurs pèsent sur la situation et l'influencent. Dans notre recherche, nous avons pu documenter en quoi l'espace, le temps et les autres acteurs influent sur l'activité de l'ESFI.

En termes d'espace, nous avons documenté des moments où les ESFI pointent l'influence de la classe, au sens de local, sur leur activité. Il peut s'agir de la forme ou de la taille du local, de l'organisation des bancs, de la manière dont ils doivent se positionner au tableau, de la répartition des élèves dans des groupes. Tous ces facteurs les obligent à penser et réagir en fonction de contingences propres à la singularité spatiale et matérielle de l'environnement dans lequel ils agissent.

De même, au niveau du temps, ils sont dans l'obligation de prendre en compte une série de facteurs. Ils citent le rythme qui constitue un enjeu de fluidité du cours et de maintien de l'attention des élèves. Ils pointent la pression temporelle qui les oblige à prendre des décisions rapidement, même si eux-mêmes ne considèrent pas ces décisions comme les plus pertinentes. Ils privilégient des aspects organisationnels au détriment des aspects didactiques. Ils parlent aussi de la fin de l'activité, qui génèrent des décisions à prendre pour gérer au mieux le travail à faire en fonction du temps. Ils s'expriment aussi sur les enchaînements entre activités qui se précèdent et se suivent. Ils nous en parlent à deux niveaux. D'abord, sur un plan purement temporel, ils se demandent quelle est la leçon suivante, par exemple dans le cas de SP ou l'étape suivante, dans le cas de Noémie, et comment gérer les moments de transitions entre ces deux moments. Ensuite, sur le plan pédagogique, ils se posent aussi des questions sur les enchaînements de leçons qui constituent un continuum pédagogique sur un même sujet, parfois d'un jour à l'autre, en considérant la continuité de l'activité malgré une discontinuité temporelle.

En ce qui concerne l'activité d'autres acteurs, les ESFI sont prolixes sur la manière dont celle des élèves affectent la leur. Que les enfants manifestent leur intérêt, s'engagent dans les tâches, écoutent et suivent les consignes, comprennent la matière, notent ce qui est au tableau, ou non, les ESFI doivent sans arrêt adapter leur activité pour guider le cours, afin de revenir sur la planification ou adapter le déroulement dans le cours de l'action. Dans l'autre sens, les stagiaires sont conscients qu'ils contraignent l'activité des élèves. Parfois, ceux-ci se soumettent spontanément aux prescriptions données. Parfois, il faut déployer des moyens plus importants. Les ESFI nous révèlent alors leurs stratégies de sévérité, de séduction, de recours à des outils de gestion de classe ou de mobilisation de la voix, du regard, du silence ou du corps.

Les activités des autres acteurs pèsent aussi. Les ESFI nous indiquent qu'ils sont plus à l'aise quand le MDS n'est pas dans la classe, qu'ils gèrent parfois le cours différemment quand il est présent ou non.

3.2.2.5 Individuelle et collective

Le cadre sémiologique du cours d'action envisage que l'activité est indissolublement individuelle et collective. Il est en effet impossible d'oblitérer la participation d'un autrui à l'activité d'un acteur. Quand bien même serait-il seul, le cadre social pèse sur lui par la construction sociale communément admise de l'activité qu'il est en train de réaliser (Theureau, 2012a). Il nous semble que nous pouvons envisager ce postulat sous deux angles dans le cas des ESFI.

Dans le premier cas, les élèves et l'ESFI vivent et construisent collectivement une situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle les activités des uns et des autres portent l'une sur l'autre une co-influence transformatrice. Il faut alors considérer les deux cours d'action (en imaginant que l'activité de la classe puisse être réduite à une unité). Nous avons vu ci-dessus de quelle manière les activités se répondent et s'articulent collectivement. Dans l'autre cas, nous pouvons considérer l'activité du point de vue de l'ESFI seul. Dans ce cas, les élèves deviennent des facteurs dont il doit tenir compte dans une relation en constante évolution. Ils sont une partie de la dynamique de l'activité, un constituant de l'environnement, mais dont il faut tenir compte, de toute manière.

Quoi qu'il en soit, dans les deux cas, le collectif enseignant pèse sur l'activité de l'ESFI, par la culture enseignante que ce dernier s'est construite. En effet, il est en quelque sorte l'héritier des manières de faire qu'il a pu observer durant toute sa scolarité, qui lui ont été enseignées à la HEP, dont il a été témoin en observant ses MDS et qu'il a expérimentées dans ses stages et ses expériences précédentes.

En définitive, nous pouvons dire que l'activité de l'ESFI a une lourde dimension collective et sociale, par les interactions directes qu'il déploie avec les élèves et par les interactions indirectes qui sédimentent sa représentation du métier et, par là-même, son activité en stage.

3.2.2.6 Techniquement constituée

L'activité est techniquement constituée. Elle s'inscrit dans un environnement technique et technologique particulier qui s'incarne dans des outils (Theureau, 2006). Ces outils font partie intégrante de l'activité de l'ESFI. Les étudiants nous ont livré des témoignages de l'influence de ceux-ci. Ces témoignages portent généralement sur la nature des tableaux, classiques ou TBI, qui contraignent leur activité d'une manière ou d'une autre, de l'organisation du matériel ou de la distribution de celui-ci. La conception du matériel se révèle de plus en plus importante, avec des mentions spéciales en B3 quand, à l'occasion de leur stage en première primaire, les ESFI sont particulièrement sensibilisés à la question de leur importance dans les apprentissages, à travers des manipulations.

3.2.2.7 Cultivée

Dans le cadre sémiologique du cours d'action, l'activité est considérée comme cultivée, c'est-à-dire non séparable d'une culture (Theureau, 2006). Nous l'avons discuté plus haut, l'ESFI est l'héritier d'une culture, de manières de faire typifiées par l'histoire dans laquelle elle s'enracine. Nous avons des témoignages de SP, qui reprend à son compte, en les adaptant, des stratégies dont il a été témoin en tant qu'élève et de Claire, qui nous parle des petites phrases humoristiques "que tous les profs disent" comme : "un petit café ?"

3.2.2.8 Vécue

Finalement, l'activité est vécue. Elle s'accompagne d'un flux de signification que l'acteur construit en même temps qu'il vit l'activité (Theureau, 2006). Cette caractéristique nous semble intéressante dans la mesure où nous avons constaté qu'il faut que l'activité soit signifiante pour pouvoir être signifiée. En d'autres termes, nous avons des moments vécus par les ESFI dont ils ne comprennent pas la portée, parce qu'ils ne font pas sens pour eux. Du point de vue de l'observateur expert, il y a des occasions manquées ou des moments mal gérés. Du point de vue de l'ESFI, il ne s'est rien passé. L'événement qui a fait sens aux yeux d'un expert ne résonne même pas dans la conscience du stagiaire, car il ne fait pas sens, il n'existe pas dans son monde. Il ne peut s'exprimer dessus, tout simplement. Il en va ainsi, par exemple, des moments de transition chez SP (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a) qui prend conscience petit à petit de l'existence et de l'importance de ces moments. Ils ne deviennent signifiants à ses yeux que parce qu'ils se sont révélés problématiques. Avant cela, il en parle peu, ou mal. Nous avons également la trace de gestes professionnels ou d'événements qui font sens, car la formation les a rendus signifiants aux yeux des ESFI (Blondeau et al., 2021a).

Notre objectif dans ce point était de nous interroger sur la capacité des caractéristiques de l'activité, définies par le cadre sémiologique du cours d'action, à rendre compte de l'activité des ESFI, de leur point de vue. Il en ressort que cette approche s'avère féconde. En effet, il nous a été possible de percevoir les mondes construits par les stagiaires, plongés dans l'environnement de la classe, en lien avec les élèves, les formateurs, l'espace, le temps et le matériel. L'occasion nous a aussi été donnée de voir comment ils s'approprient une culture dont ils sont les héritiers pour en avoir été témoins ou pour l'avoir vécue, mais dans une moindre mesure. De ces immersions dans l'environnement de la classe émergent des significations, mais elles ne vont pas forcément de soi pour un œil expert, car elles sont construites en fonction de ce qui est signifiant dans leur monde, un monde qui émerge et se construit en même temps qu'il est vécu.

3.2.3 Le cours d'action et le cours de vie relatif à une pratique comme outil d'investigation de l'activité des ESFI ?

Dans le cadre du cours d'action, la documentation conjointe de l'observation extérieure et du point de vue subjectif de l'acteur se fait grâce à ce que Theureau appelle des objets théoriques (Theureau, 2006). Rappelons que ceux-ci sont des réductions de l'activité individuelle et collective qui portent sur une partie de l'activité et permettent un éclairage

particulier sur celle-ci. Leur mobilisation permet de répondre à des critères de rigueur scientifique et de pertinence pratique pour rendre compte de l'activité individuelle-sociale (Poizat & San Martin, 2020b).

L'objet théorique cours d'action relève d'une articulation des descriptions (1) de l'expérience de l'acteur de son point de vue et (2) des contraintes et effets ressortant du corps, de la situation et de la culture provenant des points de vue de l'acteur (point de vue intrinsèque) et de l'observateur extérieur (point de vue extrinsèque) (Theureau, 2006). L'objet théorique cours de vie relatif à une pratique introduit l'hypothèse de la cohérence relative d'épisodes discontinus relatifs à une pratique à travers le temps et la discontinuité de l'expérience.

Notre ambition d'étudier la construction de la compétence à faire la classe selon les quatre temps que nous avons définis dans la partie méthodologique se base sur un mouvement itératif entre les analyses singulières et contextualisées d'événements précis, et l'analyse des relations entre ces unités singulières (Durand, 2008b). Ces relations sont de deux natures : une typicité inter-individuelle dans une même temporalité, selon des critères de familiarité entre les épisodes documentés (Rosch, 1978) et une typicité dans une perspective longitudinale en suivant les trajectoires de développement de la compétence à faire la classe. Il importe donc, au niveau local, de saisir ce qui est signifiant pour l'acteur et, au niveau global, de dépasser ces occurrences singulières pour construire des typicités. Nous sollicitons ici la métaphore du pointillisme pour clarifier notre propos. Nous nous intéressons aux points en tant que tels, mais nous ne perdons pas de vue que chaque point ne prend du sens que parce qu'il est relié aux autres et que c'est en prenant un pas de recul et en considérant le lien entre les points que l'image apparaît.

Ainsi, d'une part, le cours d'action, pour son double attachement à la description de l'expérience subjective de l'acteur et aux contraintes et effets de la situation perçus par l'acteur et l'observateur, avec un primat accordé à l'intrinsèque, nous semble idéal pour aborder les analyses locales et préparer les analyses globales. D'autre part, le cours de vie relatif à une pratique, en ouvrant aux deux bouts la clôture opérationnelle des unités d'action et en les inscrivant dans une dynamique (Theureau, 2006), permet les analyses globales au niveau longitudinal, ce qui nous semble idéal pour analyser le développement d'un phénomène.

Dans notre recherche, nous avons filmé et autoconfronté cinquante-trois leçons, ce qui est à la fois beaucoup et peu. Il s'agit d'un grand nombre de leçons en regard de la lourdeur reconnue de ce type de recherche (Boubée, 2010). Mais il s'agit d'un petit nombre en regard de l'immensité des situations potentiellement documentables en stage. Cependant, un tel corpus, qui couvre des ESFI aux profils différents, a permis de mettre à jour de nombreux phénomènes qui touchent à leur développement. Ainsi, ces films et ces autoconfrontations ont permis, en regard de l'objet cours d'action, de documenter la manière dont les ESFI gèrent des situations typiques de la classe. Ils permettent d'une part d'accéder à la documentation extrinsèque par l'observation outillée par les films et, d'autre part, d'accéder à l'expérience intrinsèque qu'ils font de chacune de ces situations. Par ailleurs, l'objet

théorique cours de vie relatif à une pratique permet, en s'intéressant de manière longitudinale aux ESFI qui ont été filmés, dans plusieurs classes, à travers l'ensemble de leur cursus de formation, de documenter leur activité particulière aux stages sur le long terme, même si elle était entrecoupée d'autres épisodes d'activités plus ou moins en lien avec ceux-ci. La mise en perspective de cette documentation longitudinale a permis de faire émerger des trajectoires de développement et d'apprentissage.

La documentation de ces deux objets nous renseigne ainsi sur des divergences entre les attentes, les préoccupations et les connaissances, qui constituent la structure d'accueil et la réalisation concrète de celle-ci. En effet, nous avons documenté de nombreux imprévus qui surviennent dans les activités des ESFI et les diverses manières dont ils les repèrent, les acceptent, gèrent leurs émotions relatives à ces imprévus et improvisent des scénarios alternatifs dans l'action avec plus ou moins de succès. Ces occurrences nous sont généralement signalées comme étant sources d'inconfort plus ou moins grand.

Il y a en revanche peu de témoignages explicites de l'absence d'écart entre les structures d'attente et leurs actualisations, peut-être parce que les ESFI n'éprouvent pas le besoin de les souligner. De la même manière qu'ils ne soulignent pas automatiquement la validation d'un attendu ou d'un système de référence, nous pensons que les épisodes difficiles sont plus marquants et qu'ils ont plus tendance à les commenter en autoconfrontation. Nous avons cependant quelques épisodes pour lesquels les étudiants se contentent d'un "Ici, ça roule".

Nous avons également documenté de nombreux moments où les ESFI témoignent de moments fugaces dans lesquels ils déploient des répertoires plus ou moins larges et coordonnés de gestes ou de micro-gestes professionnels, d'attitudes ou de décisions presque imperceptibles à l'œil de l'observateur, mais bien présents. En ce sens, la double documentation extrinsèque-intrinsèque s'avère pertinente et féconde.

Par ailleurs, ils nous expliquent aussi qu'ils apprennent. Dans leurs propres mots, différents de ceux de la littérature scientifique, les ESFI nous livrent des témoignages de construction de connaissances de divers types, par des processus d'émergence, de validation, d'invalidation ou de renforcement. Ces moments d'apprentissage et de développement se déploient selon deux modalités. La première est le récit d'une expérience marquante et fugace qui a généré une fulgurance, une idée à mettre en pratique, une conclusion à tirer. La seconde est le déploiement sur des emplans temporels longs de trajectoires de développement relatives à une ou plusieurs dimensions de la compétence à faire la classe. Ces trajectoires discontinues nous ont été accessibles par deux moyens : la reconstitution par pistage des éléments relatifs à cette dimension à travers plusieurs autoconfrontations sur plusieurs années ou le récit par l'ESFI de la construction discontinue, à l'occasion d'une occurrence de cet aspect particulier. En ce sens, le cours de vie relatif à une pratique s'avère également fécond pour documenter, des points de vue intrinsèque et extrinsèque, les trajectoires de construction des apprentissages chez les ESFI.

En conclusion, ces trois objets théoriques articulés, cours d'expérience, cours d'action et cours de vie relatifs à une pratique, nous semblent robustes et pertinents pour investiguer l'activité des ESFI. En mettant en évidence les tensions entre prescriptions et engagement

subjectif, activité visible et invisible, et types d'efficacité, l'analyse de l'activité s'est avérée un choix adéquat pour comprendre le contexte dans lequel se déploie le stage. Le cadre sémiologique du cours d'action, pour sa capacité à interroger la construction de sens d'un acteur au travail, ainsi que les apprentissages qui en découlent, en lien avec les attentes de l'acteur vis-à-vis de la situation, a constitué un cadre d'analyse fécond pour comprendre comment les ESFI font émerger un monde de la situation dans laquelle ils sont plongés. Les objets théoriques cours d'action et cours de vie relatif à une pratique ont permis de comprendre chacun des épisodes documentés de manière autonome, des points de vue extrinsèque et intrinsèque, avec un primat pour l'intrinsèque, mais également de créer des liens entre ces épisodes disjoints pour comprendre les trajectoires de développement. Nous pensons également que cette approche s'inscrit *in fine* dans la perspective non déficitaire en ce sens qu'elle accorde de l'importance à ce que sait faire l'ESFI et à la cohérence postulée de son action, envisagée avec le moins possible de jugements *a priori*.

4 Conclusion de la discussion

Cette partie dédiée à la discussion de nos résultats est structurée en deux points : (1) une discussion relative aux constructions de connaissances que nous avons faites en documentant et en analysant l'activité des ESFI et (2) une discussion relative aux choix méthodologiques que nous avons posés.

Dans la première partie, structurée sur la base de nos questions de recherche, nous avons d'abord abordé ce que les ESFI s'efforcent de faire quand ils vont en stage. Nous avons organisé la réponse à cette question autour de la définition de l'acte d'enseigner (Saujat, 2004) et des caractéristiques des situations de classe (Doyle, 2006).

Au sujet de l'acte d'enseigner, nous pouvons dire que les ESFI s'appliquent à gérer en parallèle la cohésion du groupe et la cohérence des apprentissages. Si cela n'apparaît pas d'emblée, dès les premières expériences, ils tentent par la suite de concilier les deux. Il y a des centrations sur des préoccupations plus proches de la gestion de classe, mais, assez rapidement, le souci des élèves et de leur compréhension apparaît. Ils passent du temps avec les élèves en difficulté et organisent mieux les moments de mise en commun. Par ailleurs, percevoir que les élèves ont atteint les objectifs de la leçon est une source d'émotion positive. Pour autant, ils n'en oublient pas la gestion de classe. À ce sujet, le cas de RM est intéressant à mentionner. En B3, confronté à une classe difficile à gérer, et alors que ces préoccupations étaient exprimées en lien avec la matière et les élèves, dès la deuxième année, la gestion de classe devient une préoccupation prégnante pour la première fois. Ceci nous permet d'interroger les frises de développement linéaires des enseignants et d'envisager le développement selon une perspective plus singulière et située.

Au sujet des caractéristiques écologiques de la situation, nous mettons en évidence que les ESFI développent également rapidement des stratégies qui leur permettent de gérer la multifactorialité et l'imprédictibilité sous une pression temporelle forte, qui rend difficile des prises de recul importantes.

Ensuite, nous avons exposé nos réflexions sur les apprentissages des ESFI en stage. Cette partie met en évidence des éléments relatifs à quatre constats :

- (1) La conscientisation et la gestion des processus de conduite de classe : Dans ce point, nous voyons comment les ESFI construisent un monde émergent, basé sur des moments emblématiques de la conduite de classe, en même temps qu'ils apprennent à les gérer ;
- (2) Des étapes plus significatives que d'autres : Les ESFI vivent différemment les processus et certains sont plus signifiants pour eux. Dans ceux-là, les apprentissages sont plus marqués ;
- (3) Des gestes professionnels et des stratégies qui se développent et s'organisent : Les ESFI progressent dans la maîtrise des gestes professionnels et des stratégies et les organisent en répertoires qui sont mobilisables, dans diverses conditions et gradations ;
- (4) Des déplacements de préoccupations dans un même processus : Les ESFI sont préoccupés, pour un même processus, par différents types d'engagement à différents moments de leur développement professionnel.

Finalement, nous proposons un schéma qui remet en perspective les situations typiques d'apprentissage des ESFI, en lien avec la dimension temporelle et l'intensité du couplage qui les unit à une situation de classe : la fulgurance, la gestion des imprévus, le jeu du couplage/découplage, la planification avec vérification et le récit de la sédimentation. Nous développons comment chacune de ces situations typiques se nourrit de l'expérience et permet de créer des types. Nous présentons alors les différentes catégories de types dont nous avons repéré la construction chez les ESFI : des répertoires de situations emblématiques de classe, en lien ou transversaux aux processus de conduite de classe, et des répertoires de dispositions à agir pour faire face à ces situations.

Dans la deuxième partie, nous mettons en évidence en quoi nos choix théoriques ont été féconds pour documenter et analyser l'activité des ESFI. Nous pouvons ici souligner la pertinence et la cohérence de ces choix en regard de notre intérêt pour le point de vue subjectif de l'acteur et la construction de connaissances qui résultent de son activité. L'analyse de l'activité, en particulier le cadre sémiologique du cours d'action et, plus particulièrement encore, les objets théoriques cours d'action et cours de vie relatif à une pratique, ont permis une analyse fine de l'activité des ESFI, des points de vue extrinsèques et intrinsèques, avec une primauté pour ce dernier. L'analyse a pu également se faire sur des épisodes disjoints de stages, répartis sur des empan temporels longs, ce qui nous a permis de mettre à jour les trajectoires de développement de la compétence à faire la classe.

Nous aimerions encore souligner que, malgré les diversités des contextes, nous avons pu déceler de la régularité dans les expériences, les transformations et les configurations de transformations. Celles-ci mettent en exergue une professionnalisation discrète, mais profonde et robuste, envisageable sur du long terme, et intensément insérée dans des situations singulières. Dans ces situations chaque fois différentes et chaque fois semblables, les ESFI sont obligés d'inventer des moyens partiellement inédits. Ils les inventent en même temps qu'ils vivent les situations, avec une créativité et une flexibilité basée sur un inventaire lui-même issu des expériences. Ils développent ainsi des formes de stabilité, des

concordances entre leurs mondes et les situations. Ils vivent des couplages tantôt perturbants, tantôt stables, parfois dans la recherche de perturbations et parfois dans la fuite de celles-ci.

Conclusion générale

Conclusion générale

Dans cette conclusion, nous commençons par rappeler notre démarche de recherche et les résultats que nous avons produits pour répondre à nos questions de recherche. Ensuite, nous soulevons quelques limites à notre travail, avant de revenir sur les ancrages que nous présentons dans notre problématique. En ce qui concerne ces ancrages, nous procédons à rebours de l'ordre de présentation du premier chapitre. Nous revenons d'abord sur les zones d'ombres de la littérature que nous avons soulevées au sujet des ESFI, ensuite sur les potentielles implications sociales de notre recherche en lien avec les réformes actuelles de l'enseignement et finalement sur l'impact de notre parcours doctoral sur notre parcours biographique. De cette manière, nous pensons boucler notre travail par un retour en miroir sur l'interpellation qui nous a motivée à entamer ce parcours doctoral. Finalement, nous ouvrons des perspectives pour de potentielles recherches futures en lien avec nos résultats avant de (ne pas) conclure définitivement.

1 Un retour sur notre travail de recherche

Si, en termes de développement professionnel, le stage passe pour l'expérience la plus significative et importante de la formation initiale des enseignants (Desbiens et al., 2013) aux yeux des étudiants, des formateurs et des enseignants eux-mêmes (Adams & Krockover, 1997; Borges & Séguin, 2013; Clift & Brady, 2005; Petignat, 2009; Walton & Rusznyak, 2013), la littérature scientifique n'est pas aussi catégorique à ce sujet. Dans la partie problématique de ce travail, nous soulevons un certain nombre de controverses et de zones d'ombre au sujet de l'efficacité de ces stages, de leur importance, de leurs apports, des apprentissages qu'ils génèrent et des mécanismes qui supportent ces apprentissages.

La recherche longitudinale dont nous rendons compte dans ce travail a pour objectifs de comprendre ce que les ESFI apprennent en stage et comment ils l'apprennent, dans le cursus de formation au métier d'instituteur primaire en FWB de Belgique.

Pour ce faire, nous nous sommes attelés à répondre à ces trois questions :

- (1) Qu'est-ce que les étudiants s'efforcent de faire, pour faire la classe, durant leurs stages ?
- (2) Qu'apprennent-ils de ce qu'ils s'efforcent de faire ?
- (3) Quels sont les processus qui sous-tendent ces apprentissages ?

Nous positionnant dans une perspective non déficitaire (Malo, 2011), nous avons fait le choix de nous intéresser à ces questions du point de vue de l'enseignant stagiaire en formation initiale. Par conséquent, nous avons convoqué un cadre théorique qui accorde le primat au point de vue subjectif d'un acteur engagé dans une situation : le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 1992b, 2004b, 2006). Celui-ci s'inscrit dans le courant de l'ergonomie de la langue française, ou ergonomie de l'activité, qui s'emploie à cerner les opérations de travail (Yvon & Saussez, 2010).

Le cadre sémiologique du cours d'action repose sur les postulats forts d'autonomie du vivant, de conscience préreflexive, de médiation sémiotique, d'autodétermination et d'autoconstruction. Ainsi, le cours d'action cherche à reconstituer la dynamique d'un couplage structurel acteur-situation, envisagée comme un enchaînement d'unités d'action qui émergent à la conscience de l'acteur sous la forme d'un agencement d'unités de significations, c'est-à-dire une concaténation de signes, ou sémiose (Azéma, 2015; Durand, 2009; Theureau, 2006). Cette sémiose permet, au cœur même de l'activité, la construction de nouveaux savoirs liés à l'activité sous formes de types locaux (savoirs-types, perceptions-types, émotions-types, interprétations-types...) ou globaux (séquences-types, séries-types) (Durand, 2007). Ainsi, action et cognition sont intimement liées.

Ces postulats forts entraînent une série de présupposés relatifs à l'activité que le cours d'action définit comme : cognitive (accompagnée de la création de savoirs), autonome (définie comme un couplage structurel opérationnellement clos entre un acteur et son environnement), incarnée (récusant toute séparation entre corps et esprit), située dynamiquement (et donc devant être étudiée *in situ*), individuelle et collective (inscrit dans un monde social dont les construits pèsent sur l'activité), techniquement constituée (reliées aux outils technologiques), cultivée (inscrite dans une culture dans laquelle elle se déploie) et vécue (accompagnée d'un flux de significations) (Flandin et al., 2018; Theureau, 2006).

Pour explorer l'activité des ESFI, nous avons constitué deux séries d'étudiants. Nous les avons suivis durant les trois années de la formation. À chaque stage, nous les avons filmés et nous avons réalisé des autoconfrontations sur des extraits de ces films. La sélection d'extraits était nécessaire pour assurer une homogénéité dans la récolte de données sur des empanns temporels longs mesurés en années (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021b). Pour la première série, nous avons convoqué un référent mettant en évidence des processus invariants de conduite de classe (Bourbao, 2010). Pour la deuxième série, nous avons adapté ces processus, en fonction des résultats des analyses de la première série, pour qu'ils correspondent mieux aux préoccupations des ESFI.

Les données récoltées en autoconfrontations ont été traitées au moyen d'analyses locales et globales. Les analyses locales ont permis de construire les signes hexadiques des épisodes filmés. Le signe hexadique est une structure en six composantes qui permet de modéliser l'activité à un instant *t*, tout en l'ouvrant aux épisodes qui l'ont précédé et à ceux qui vont le suivre, en vertu de sa construction relative aux trois dimensions de l'expérience que sont le possible, l'actuel et le virtuel (Theureau, 2006). Ces analyses locales ont ensuite servi pour des analyses globales, qui envisageaient des perspectives longitudinales intra-et inter-individuelles. De cette manière, au-delà des singularités des situations, nous avons vu se dessiner des régularités qui permettent de caractériser l'activité des novices autrement qu'en comparaison avec l'activité experte.

Nous avons ainsi pu mettre à jour trois types de résultats : les résultats liés aux processus de conduite de classe, les résultats transversaux au processus de conduite de classe et les résultats liés aux apprentissages.

Les résultats liés aux processus de conduite de classe mettent en évidence, principalement, un passage de gestes professionnels mal assurés et isolés vers des configurations de gestes organisés. Ceux-ci apparaissent coordonnés, avec des conditions d'utilisation et des gradations dans la mobilisation. De plus, les ESFI évoquent aussi la possibilité de variantes et de mobilisation simultanées.

Les résultats transversaux au processus de conduite de classe montrent, eux, une progression dans la capacité à anticiper les incidents organisationnels et une meilleure capacité à les gérer quand ils surviennent. Cette gestion des imprévus est accompagnée d'émotions fortes quand les imprévus surviennent et d'un apaisement consécutif à trois possibilités : le retour à la planification, l'émergence d'un scénario alternatif efficace ou l'apprentissage des élèves. Nous constatons aussi, par ailleurs, des progrès dans la construction des leçons de la construction de systèmes de référence de diverses origines, de la mobilisation de micro-gestes professionnels pour se mettre en scène et de l'émergence d'une forme de lâcher-prise. Nous constatons également une maîtrise parfois un peu sommaire de la matière et de la didactique,

Les résultats liés aux phénomènes d'apprentissage et de développement de la compétence à faire la classe mettent en exergue des phénomènes liés au jeu du couplage/découplage, dans lesquels les étudiants se mettent en retrait de l'activité pour évaluer les situations. Les analyses permettent aussi de documenter des transformations longitudinales, y compris des constructions de types, soit par reconstruction par le chercheur de la dynamique de l'activité relative à une dimension, soit par l'analyse du récit que l'ESFI livre de son expérience.

Dans la discussion de ces résultats, nous mettons en évidence, d'une part, des situations types d'apprentissages en lien avec la temporalité et l'intensité du couplage structurel et, d'autre part, des types de systèmes de référence construits par les ESFI durant leurs stages.

Les situations types sont la fulgurance, la gestion des imprévus, le jeu du couplage/découplage, la planification avec vérification et le récit de la sédimentation. Elles sont présentées selon une gradation dont les premières sont les plus courtes et celles dont le couplage à la situation est le plus fort. Les dernières sont celles dont la temporalité est la plus longue et qui sont les plus détachées de la ou des situations qui les ont vues émerger.

Les systèmes de référence sont de deux types : des répertoires de gestes professionnels et de stratégies, organisés avec une gradation et des conditions de mobilisation, et des répertoires de situations types liées à des processus de conduite de classe ou transversaux à ces mêmes processus.

Nous soulignons par ailleurs l'émergence de formes de régularités décelées dans les expériences des ESFI, à travers les différentes configurations singulières de lieux de stages, d'acteurs, d'élèves... ou de stagiaires.

2 Les limites de notre processus de recherche

Comme toute recherche, la nôtre présente un certain nombre de limites que nous exposons ci-dessous. Certaines sont assez classiques dans les recherches qualitatives ou de type

“activité” et certaines sont inhérentes à la méthodologie que nous avons élaborée. Dans les paragraphes suivants, nous nous intéressons à l’angle d’attaque que nous avons développé pour notre étude, à notre double positionnement de chercheur-formateur, à la constitution de notre échantillon, à l’autoconfrontation, à la méthode d’analyse et aux effets indésirables de notre processus de recherche. Nous pensons que notre recherche repose sur une méthodologie robuste et transparente, mais nous soulignons néanmoins les biais qui pourraient teinter les réponses que nous proposons à nos questions. Cette connaissance des biais peut, en effet et paradoxalement, préciser encore notre connaissance de l’évolution de l’activité des ESFI.

Dans notre recherche, nous mettons la focale sur les moments de classe. Il est donc logique que nos résultats portent sur ces moments. Cependant, cet actuel est dépendant d’un potentiel constitué de la planification, des caractéristiques individuelles de l’étudiant, de son histoire avec les élèves, de son rapport à la matière et de bien d’autres facteurs encore. Si ceux-ci nous sont partiellement révélés quand ils font sens aux yeux de l’ESFI en tant que structure d’attente, nous voyons se dessiner un pan qui pourrait s’avérer intéressant. Nous regrettons parfois de ne pas pouvoir investiguer plus avant ces dimensions issues du potentiel, qui pourraient être de nature à fournir des éclairages extrinsèques plus marqués. En d’autres termes, le corollaire de notre approche est qu’une partie seulement du métier d’enseignant nous est accessible. Le reste ne nous est livré qu’à travers le prisme de la situation d’enseignement quand c’est pertinent aux yeux de l’acteur. Nous n’embrassons donc pas l’ensemble de l’activité enseignante. Si ce n’était pas l’objet de notre recherche, il nous paraît cependant intéressant de le souligner pour ne pas laisser penser que nous négligeons les autres facettes du métier.

Au début de ce travail, nous avons fait remarquer notre double fonction de formateur et de chercheur et nous avons affiché notre intention de nous positionner comme chercheur dans le cadre de ce travail. Nous avons également souligné les précautions que nous avons prises avec les ESFI, notamment dans la difficile question de l’évaluation. Il n’en reste pas moins que nous sommes identifié comme formateur de l’institution dans laquelle nos ESFI suivent leur cursus. Nous ne pouvons pas complètement ignorer cet état de fait. Si certains d’entre eux se sont exprimés sur cette question, et sur la confiance qu’ils nous portaient pour faire la part des choses, en assurant qu’ils nous percevaient comme un chercheur qui ne porte pas de jugement, nous ne pouvons affirmer de manière péremptoire que ces propos sont généralisables à l’ensemble des participants.

En ce qui concerne le choix de la méthodologie, la recherche basée sur des captations de l’activité en milieu écologique et sur des autoconfrontations est réputée lourde (Boubée, 2010). Notre échantillon est dès lors à la fois grand et petit. Grand, car la récolte et l’analyse de cinquante-trois films de situations de classes et d’autant d’autoconfrontations représente une base de données non négligeable. Petite, car notre échantillon est loin de couvrir l’ensemble des situations d’étudiants et de classes possibles. En ce sens, nous émettons une précaution habituelle, en recherche qualitative, sur la possibilité de généraliser nos résultats. Nous sommes conscients que les méthodologies d’étude de cas cherchent à investiguer à la fois les cas et ce qui les dépasse (Leplat, 2002), mais nous recommandons une certaine

prudence quant à l'extension de nos résultats à d'autres modalités de formation des enseignants.

Par ailleurs, en ce qui concerne notre échantillon, nous tenons à rappeler qu'il s'agit d'étudiants volontaires. Notre méthodologie implique qu'ils le soient pour accepter de se faire filmer et de se livrer à l'autoconfrontation, mais il est dès lors permis de se poser la question de la représentativité de cet échantillon ? Le débat est le même que celui soulevé ci-dessus. La recherche qualitative a-t-elle vocation à une forme de généralisation universelle ? À l'instar de certains auteurs (Paillé & Mucchielli, 2016; Savoie-Zajc, 2011), nous ne le pensons pas, mais nous soulignons néanmoins que nos ESFI sont probablement porteurs de caractéristiques particulières, qui les ont poussés à accepter notre proposition de participation volontaire, et qui ne sont peut-être pas partagées par une frange large de cette population. En revanche, nous soulignons aussi dans la partie méthodologique qu'ils présentent une diversité de profils qui permet rendre compte de caractéristiques socio-démographiques et culturelles larges.

L'autoconfrontation est aussi intrinsèquement porteuse de certaines limites. D'abord, nous l'avons souligné, il faut du temps pour s'habituer à cette méthode, autant pour le chercheur que pour les personnes autoconfrontées (Beckers & Leroy, 2010; Theureau, 2006). Il se peut donc que nos premières autoconfrontations n'aient pas été aussi pertinentes que les dernières, car nous étions tous novices en cette matière.

De plus, et c'est aussi lié à la position de novice au début de la recherche, l'autoconfrontation est une expérience en soi, une nouvelle activité, il existe donc un risque de reconstruction de l'activité (Theureau 2006). Nous soulignons aussi le fait que, malgré nos précautions, il est possible qu'une forme de désirabilité sociale ait poussé les ESFI à une reconstruction durant la verbalisation de leur conscience préreflexive, et que nous ne l'ayons pas remarqué. Nous pensons que, si ce cas est survenu, ce serait plutôt dans les premiers entretiens, où nous étions peut-être trop novice encore pour nous en apercevoir.

Une autre limite inhérente à la recherche qualitative est la question de la place du chercheur et de ses interprétations (Malo, 2006; Mukamurera et al., 2006; Savoie-Zajc, 2011). Dans le cadre qui nous occupe, nous soulignons que "la cognition, l'expérience humaine, ne sont pas observables directement, leur description suppose une interprétation, une construction par le chercheur" (Dieumegard, 2009, p.350). Dès lors, nous assumons cette part d'interprétation. Nous estimons toutefois que notre méthodologie solide, reposant sur le cadre sémiologique du cours d'action, nous permet de retranscrire fidèlement l'expérience subjective des ESFI et de faire des interprétations qui montent en généralité sans en trahir l'essence.

La dernière limite que nous souhaitons pointer est celle de l'ingérence de notre processus de recherche dans les trajectoires "naturelles" de développement de la compétence à faire la classe de nos ESFI. En effet, ceux-ci ont vécu des activités particulières au cours de la formation, et la question de l'influence de ces activités mérite d'être posée. Ici encore, la littérature est partagée. D'un côté, Theureau nous dit que, si l'autoconfrontation est une nouvelle activité, "cette nouvelle activité ne transforme pas de manière significative l'activité

étudiée” (Theureau, 2006, p.182). De l’autre, Durand affirme qu’il est “fallacieux de séparer radicalement l’analyse de l’activité d’un acteur de sa transformation liée à la procédure de recherche” (Durand, 2008b, p.5). Dès lors, nous avons posé la question de cette intervention dans un article que nous avons déjà publié (Blondeau, Laurent, et al., 2021b). Nous y soulignons déjà cette contradiction et avons cherché déjà à apporter des éléments d’éclaircissement. De manière générale, il apparaît que les entretiens d’autoconfrontation ont permis aux ESFI, selon eux, de générer plusieurs effets en lien avec la réflexivité et le développement de la compétence à faire la classe. Ceci est, depuis lors, renforcé par les propos de Fanny qui nous a dit, lors de sa dernière AC, qu’elle n’aurait probablement pas évolué de la manière qu’elle l’a fait, si elle n’avait pas participé à notre recherche. Nous pointons cependant qu’il est difficile de distinguer les effets précis de ces autoconfrontations par rapport à l’ensemble des activités réflexives que les étudiants vivent au long de leur formation.

3 Contributions à la connaissance de l’activité des ESFI

Ce point répond à la partie dédiée à l’ancrage scientifique que nous avons développé dans le chapitre dédié à la problématique de la présente recherche. Nous y examinons en quoi nous apportons des éclairages sur la définition en creux généralement faite des novices dans la littérature, sur le stage comme objet paradoxal de la formation des enseignants et les processus d’apprentissages des stagiaires en enseignement.

Dans notre étude, nous revendiquons une observation outillée très méticuleuse de l’activité des stagiaires, et la documentation d’un observatoire de leurs pratiques, basées sur le primat de l’intrinsèque ou, en d’autres termes, de leur rapport subjectif aux situations de stage.

Nous l’avons plusieurs fois souligné, la littérature définit habituellement les compétences des novices en creux, en retranchant aux compétences des experts ce qu’ils ne sont pas supposés maîtrisés (Fleming, 2014; Marz & Kelchtermans, 2020; Reynolds, 1992; Ria, 2001; Saujat, 2004; Serres, 2006; Ulvik & Langørgen, 2012). Dans notre thèse, nous avons mis à jour la manière dont les ESFI arrivent à faire quelque chose qu’ils n’ont pas appris à faire, tout en le faisant. Nous voyons comment ils font preuve d’initiative et de créativité pour faire face à de nouvelles situations, comment ils mobilisent des systèmes de référence issus de leurs expériences d’élèves, d’autres milieux professionnels et de leurs essais précédents en stage. Nous nous attelons dès lors à les définir par la positive, en mettant en évidence ce qu’ils arrivent à faire et la manière dont ces dispositions évoluent. Ce faisant, nous proposons aussi une modélisation de la construction de ces compétences, sans les mettre en parallèle avec les niveaux de maîtrise des experts.

Au sujet du stage comme objet paradoxal de la formation, nous pensons que celui-ci est porteur d’apprentissages. En effet, nous avons constaté, tout au long de notre recherche, des constructions de connaissances en types. Ces connaissances s’organisent en répertoires de situations emblématiques et de dispositions à agir en lien avec ces situations. Cependant, nous constatons aussi que ces apprentissages sont très dépendants des situations singulières

rencontrées et qu'il est difficile de normer ou d'imposer des apprentissages. Même sur des activités imposées, de grandes variabilités peuvent apparaître.

Sur la manière dont surviennent les transformations et leurs causes, nous apportons des éléments qui documentent des situations-types porteuses de développement. Ces cinq situations indiquent une relation serrée avec les questions de temporalité et de couplage structurel avec la situation.

Finalement, nous estimons que l'analyse de l'évolution de l'activité des ESFI apporte des éclairages sur le métier en général, en ce sens qu'il met à jour, de manière approfondie, des dimensions relatives à la compétence à faire la classe qui sont depuis longtemps intégrées par les experts et qui leur sont devenues transparentes. C'est peut-être l'ignorance de ces processus qui soutient la définition en creux des novices, par la transparence même de la finesse des processus qu'un observateur peine à identifier. Dès lors, cette analyse des ESFI nous semble de nature à révéler les processus de l'activité experte.

4 Contributions à la connaissance de l'activité de formation dans le cadre de la RFIE

Cette partie est intégrée dans notre travail, en miroir du point dédié à l'ancrage social dans le développement de notre problématique de recherche. Nous revenons sur les questions des apports exposés ci-dessus et de la manière dont nous pensons qu'ils pourraient s'intégrer à la RFIE.

4.1 La question de l'alternance

La formation en alternance met en relation des savoirs issus de deux mondes différents : des savoirs théoriques, décontextualisés, conceptualisés et des savoirs pratiques issus de l'expérience (Bikorindagara & Paquay, 2006; Borges, 2006; Chaubet et al., 2018; Ciavaldini-Cartaut, 2009; Daguzon & Goigoux, 2012; Gremion & Zinguinian, 2021; Jorro, 2007a; M. Leroux et al., 2018; Malglaive, 1990; Nitonde & Paquay, 2011; Pentecouteau, 2012; Petignat, 2009; Serres, 2006; Serres & Moussay, 2014; Vanhulle et al., 2007; Vialle, 2005). Il s'agit donc d'assurer un caractère intégratif à une formation qui repose sur une dichotomie concrétisée par deux lieux de formation distincts (Serres, 2006; Serres & Moussay, 2014).

Outre les éclairages que nous apportent cette recherche sur la nature et l'origine des savoirs construits en stage, mais reposant sur des anticipations, des systèmes de référence et des tests, dans des logiques ascendantes et descendantes, il nous paraît important de nous rallier à l'avis du manque de dialogue entre ces deux entités (Vanhulle, 2012). Il nous semble qu'un des effets inattendus de notre recherche, c'est-à-dire le développement de la compétence à faire la classe des ESFI participants, alors que nous avons mis en place des précautions pour l'éviter, est de nature à nous apporter un éclairage. Certains de nos participants se sont exprimés sur les bénéfices des séances d'autoconfrontation dans le cadre du développement de leurs compétences. Ces bénéfices s'expriment en termes de confiance en soi, d'observation, de réflexivité, d'anticipation et d'analyse (Blondeau et al., 2021b). Ils

permettent de déplier les actions et stratégies, d'en prendre conscience, et de pouvoir y travailler. Nous sommes donc favorables, en parallèle à d'autres activités d'analyse de pratique, l'introduction de l'autoconfrontation, ou, à tout le moins, de la vidéoformation comme outil d'analyse de pratique ou d'accompagnement dans le cursus de formation initiale des étudiants en enseignement.

La perspective non-déficitaire permet aussi de mettre en évidence les pratiques d'accompagnement. En effet, si accompagner revient à partir de l'endroit où se trouve l'étudiant pour l'aider à aller où il va avec lui et à son rythme (Colognesi et al., 2019; Matteï-Mieusset & Brau-Antony, 2016; Paul, 2016), savoir où il en est nous paraît intéressant. En ce sens, l'autoconfrontation comme moyen pour faire émerger le déjà-là d'un étudiant nous paraît être un outil pertinent, même s'il soulève des questions que nous envisageons ci-dessous.

4.2 Ne pas confondre bienveillance et complaisance

Considérer résolument le développement professionnel des ESFI dans une perspective non déficitaire amène à observer la manière dont les répertoires d'action et de compréhension se transforment sur la base des expériences vécues, quand ils sont arrivés au bout de leur viabilité (Malo, 2011). Il convient donc de ne pas considérer ce qu'il manque pour qu'ils arrivent à maîtriser les compétences professionnelles à un niveau nécessaire à l'exercice du métier, mais de considérer ce qui est une ressource pour agir dans une classe. Dans notre recherche, nous avons choisi ce parti pris. Nous avons donc concentré notre attention sur ce que les ESFI savent faire, et non sur ce qu'ils ne savent pas faire. La convocation de référents experts, du concept d'expert et de la définition en creux du novice nous ont servi de guide, mais nous nous sommes refusé à tomber dans une comparaison expert-novice.

Cependant, nous ne voudrions pas non plus confondre bienveillance et complaisance. En cela, nous rejoignons Prairat (2021, p.16)

Il n'est pas sérieux, par exemple, de dire, comme certains ont pu le dire à la rentrée dernière, que la bienveillance n'est que de la complaisance. La bienveillance ne suppose pas de plaire, mais de veiller. Le bienveillant est un veilleur : il veille au bien-être. Il est attentif à celui qui est en difficulté et dans le besoin. Par-delà le fait de « se soucier », la bienveillance est un acte de « prendre soin »². Un regard, un mot, un geste peuvent suffire. Ce n'est pas grand-chose, mais c'est déjà beaucoup.

Dans le cadre qui nous occupe, la bienveillance est donc, selon nous, la posture d'esprit nécessaire à la considération de la partie des compétences maîtrisée par le stagiaire, afin de construire avec lui un accompagnement qui soit pertinent et efficace. En effet, l'accompagnement doit prendre l'étudiant où il est (Paul, 2016), en tenant compte de ses talents, et en sachant que l'appui sur les forces est un levier important et que le sentiment de compétence soutient l'engagement (Colognesi et al., 2018). Nous définissons la complaisance comme un état d'esprit qui tend à considérer que toutes les actions de l'étudiant, au nom de la perspective non déficitaire (Malo, 2011), du statut de spécialiste de son activité (Hubault, 1996) et du primat de l'intrinsèque (Theureau, 2006), sont positives et pertinentes, même

quand elles ne le sont manifestement pas. Le primat de l'intrinsèque n'exclut pas le constat que certaines compétences ne sont pas maîtrisées.

Hors contexte, on peut bien sûr le considérer. Néanmoins, notre approche de recherche, même si elle endosse une posture épistémique et se détache d'une volonté transformatrice, n'en est pas moins reliée à des étudiants en formation, dans le contexte particulier des stages. En ce sens, nous soulevons le danger qu'il y aurait à transférer l'idée que tout est bon, tel quel dans la formation et perdre de vue que les HEP ont la responsabilité de former des enseignants qui maîtrisent les compétences fixées par le législateur. Parfois, tout donner, vivre des transformations, prendre conscience des situations, construire des mondes et des significations et construire du sens n'est pas forcément suffire à maîtriser suffisamment les compétences attendues.

Dans ce point, nous insistons sur le fait que, même si nous avons largement souligné les qualités des ESFI, ainsi que les progrès dans la maîtrise de leur compétence à faire la classe, les faiblesses ne sont pas ignorées. Nous pensons qu'elles sont moins présentes dans notre travail, en raison justement de l'approche que nous avons choisie. Il est probable qu'une approche plus comparative aurait amené plus d'éclairages sur les déficits, mais ce n'était pas le propos. Pour autant, nous ne souhaitons pas tomber dans une forme d'angélisme et relevons ici, malgré leurs progrès, quelques difficultés subsistantes ou récurrentes.

Nous pointons donc, chez certains, des difficultés en termes d'organisation. Nous constatons aussi des faiblesses en termes de maîtrise de matière ou de didactique. Les improvisations, nous l'avons dit aussi, ne mènent pas toujours à des stratégies pertinentes. Il y a des hésitations, des approximations, des raccourcis qui mènent à donner la matière en tenant peu compte des apports des élèves. De même, la compréhension des apports des élèves n'est pas toujours intégrée. Elle est fuie ou ignorée. En termes de gestion de classe, des difficultés peuvent surgir, même en dernière année de formation. Nous soulignons également des difficultés de maîtrise de la langue française chez certains étudiants. S'ils s'expriment de manière générale très satisfaisante, nous décelons néanmoins çà et là, lors des leçons ou des autoconfrontations, des constructions malheureuses, des accords imparfaits, des expressions un peu torturées.

En conclusion, dans une situation de recherche, la perspective non déficitaire permet des apports intéressants qui éclairent, couplée dans notre cas avec l'analyse de l'activité, sur le point de vue subjectif de l'acteur au travail. Dans notre recherche, qui se veut compréhensive, mais non transformatrice, cette approche nous semble pertinente. Nous ne voudrions pas cependant nous livrer à un mélange des genres. Nous soutenons en effet que, en termes de formation, si la perspective non déficitaire est un point de vue intéressant pour l'accompagnement, il ne faut pas confondre bienveillance et complaisance et renoncer à une forme d'exigence en matière de formation, au titre de l'intérêt pour la construction de sens par l'acteur dans sa situation professionnelle d'apprentissage.

4.3 Stagiaires experts ou enseignants novices ?

Malgré les propos que nous tenons ci-dessus, force est de constater, chez nos ESFI, une certaine maîtrise des compétences professionnelles. Ils sont capables de préparer des scénarios pédagogiques, de gérer les différents moments d'une leçon, d'anticiper, de réagir aux imprévus, de gérer les apprentissages des élèves, de gérer leurs émotions, de se mettre en scène. Nous les avons vus apprendre le métier sur la base du sens qu'ils donnent à leurs expériences. Ceux qui sont arrivés au bout de leur formation, comme tant d'autres, sont certifiés comme maîtrisant donc les compétences nécessaires pour faire la classe.

Cependant, nous savons que les départs prématurés en cours de carrière sont nombreux, notamment en FWB (Delvaux et al., 2013; de Stercke, 2014; Ingersoll & Smith, 2003; März et al., 2019; März & Kelchtermans, 2020). Nous nous posons dès lors la question de ce à quoi nous formons nos étudiants et posons la question : formons-nous des stagiaires experts ou des enseignants novices ?

Nous pensons que le stage est l'occasion d'apprendre à faire la classe, mais pas d'exercer le métier d'instituteur dans son ensemble. En effet, à la fin de leur formation, les étudiants ont développé leurs compétences à faire la classe, et ils sont relativement performants. Cependant, durant les stages, ils agissent dans une situation mutilée. En effet, ils entretiennent une relation privilégiée avec un collègue mentor qui les accompagne et les préserve, dans une certaine mesure, des écueils. Il y a des dimensions dont il ne s'est pas emparé. Les préparations sont supervisées, il n'y a pas ou peu de relation avec les parents, peu avec les collègues et les intervenants, cela ne dure que cinq semaines.

À l'entrée dans le métier, outre qu'ils doivent assumer l'ensemble des tâches de la profession, leur interlocuteur privilégié disparaît. Le caractère situé du stage n'est plus semblable au caractère situé de l'entrée dans le métier. L'écart est peut-être trop difficile à combler pour certains. Quand ils entrent dans le métier, ils ont tout à gérer et il n'y a plus forcément de relais. De stagiaires experts, ils deviennent des enseignants novices, et il y a de ce fait beaucoup de nouveautés à appréhender. D'une certaine manière, ils recommencent à se former à une nouvelle situation.

5 Impact de notre parcours doctoral sur notre parcours biographique

Ce point fait écho à l'ancrage biographique qui figure dans le point dédié à la problématique. Comme nous l'avons indiqué, nous avons construit nos systèmes de références en lien avec nos expériences relatives aux stages. Comme nous allons le voir, nos conceptions ont été bousculées.

Des changements notables qui sont survenus tournent autour de la définition et des caractéristiques du concept de stage. Nous avons déjà approché moins formellement la littérature relative à ce sujet, mais les recherches menées dans le cadre de la thèse ont grandement élargi et approfondi nos connaissances.

Les plus grandes découvertes de cette thèse ont été la perspective non déficitaire (Malo, 2011), l'analyse de l'activité (Yvon & Saussez, 2010) et le cours d'action (Theureau, 2004a, 2006). L'approche non déficitaire nous a amené à considérer le point de vue des stagiaires que nous accompagnons de manière plus prégnante. L'analyse de l'activité a apporté des concepts et des méthodes pour investiguer ce point de vue. Le cours d'action a été pour nous une révolution conceptuelle, dans la manière qu'il a de proposer des concepts et des outils pour comprendre le point de vue subjectif d'un acteur, lier son actuel à un passé et un futur et concevoir la notion d'apprentissage en lien avec une sémiose.

Une autre découverte révolutionnaire pour nous a été celle de l'entretien d'autoconfrontation. Non seulement, il constitue un outil primordial dans le cadre de cette thèse, mais nous avons pu le transférer dans notre activité professionnelle d'accompagnement de stage. Avec notre formation à l'accompagnement, dans le cadre d'un certificat universitaire et les découvertes liées à cette thèse sur l'activité des ESFI, nous pouvons dire que l'accompagnement que nous proposons aux étudiants en stage a gagné en qualité.

Finalement, un effet, au départ secondaire, mais qui a pris une grande importance dans mon parcours professionnel a été l'approfondissement du champ de la vidéoformation. Avec quelques collègues, nous nous y étions déjà essayés par le passé, en amateurs, oserions-nous dire. Cependant, la systématisation des découvertes conceptuelles, la constitution d'un observatoire et d'un conservatoire d'exemple d'activité de stagiaires et, surtout, la concrétisation de ces découvertes dans le projet Néopass Stages a ouvert des perspectives inattendues dans notre développement professionnel. Nous avons eu la chance de pouvoir lier recherche, formation, parcours doctoral et, plus encore, des rencontres humaines et scientifiques incommensurablement enrichissantes.

6 Perspectives et approfondissement

Au moment de finaliser cette recherche, nous pensons des prolongements et des perspectives que nous avons laissés dans l'ombre. Ces zones d'ombres sont parfois liées à nos choix méthodologiques, parfois à des contraintes contextuelles. Certaines sont à mettre en lien avec les limites que nous avons exposées plus haut.

Notre recherche est ancrée dans la formation initiale des instituteurs primaires en FWB de Belgique. Beaucoup de paramètres sont déjà modifiables pour vérifier, confirmer, infirmer ou enrichir nos travaux. D'autres niveaux peuvent être investigués : maternelle, secondaire inférieur ou supérieur. Des recherches peuvent être menées si nos découvertes sont liées aux caractéristiques socio-démographiques bruxelloises des étudiants et/ou des élèves. Les résultats seraient-ils identiques auprès d'une population d'enseignants novices, ou d'experts ?

Il serait également possible de transférer cette recherche dans d'autres contextes. Quels seraient les résultats dans une autre HEP, ou à l'université ? Québec, France, Suisse... Les modalités d'organisation de la formation ont-elles une influence sur le développement de la compétence à faire la classe ? Ou pourrions-nous aussi considérer cette étude comme

exploratoire, et chercher à savoir comment ces résultats se transfèrent sur de plus grandes populations ?

Une autre option serait de se demander comment les instituts de formation pourraient s'emparer de nos résultats pour penser leurs formations ? À l'aube d'une réforme importante de la formation initiale des enseignants, les formateurs pourraient trouver des balises dans nos résultats pour penser les stages. La recherche pourrait même s'étendre sur une quatrième année, puisque la formation sera augmentée d'un an.

Il pourrait également être intéressant d'investiguer, selon la même méthodologie, des moments de planification et de voir comment celle-ci s'actualise dans les cours, ou de voir si le développement professionnel se réalise de la même manière avec ou sans intervention de formateurs en autoconfrontation, ou en autoscopie... Les possibilités nous semblent nombreuses de prolonger nos travaux.

7 Et pour (ne pas) conclure

Pour (ne pas) conclure, nous aimerions souligner le fait que, selon nous, une des forces de ce travail est de révéler, de mettre en lumière des mécanismes dont les formateurs pouvaient avoir une connaissance intuitive. En ce sens, non seulement, elle met à jour des comportements qui pouvaient avoir été intuitivement décelés, mais elle permet aussi de les étudier, en situation, du point de vue du stagiaire, avec les conditions intrinsèques de leur manifestation.

De même, cette recherche nous semble apporter des éclairages sur l'activité enseignante, en ce sens qu'elle (re)met à jour des manières d'agir qui sont devenues invisibles et qui pourraient servir de base pour nourrir la formation.

Il y a donc un grand progrès dans la compréhension de l'activité des stagiaires, des processus de construction de connaissances relatives à la compétence à faire la classe. Ce progrès nous permet d'interroger des allants de soi, comme la définition des novices/stagiaires en creux et les représentations linéaires du développement professionnel des enseignants, au profit d'une compréhension plus située.

Dès lors, pourquoi ne pas baser la formation sur ces moments documentés pour éclairer la formation des enseignants ? En documentant les expériences, pour les analyser et les revisiter, il nous semble qu'il est possible de favoriser l'alternance, en ce sens que la pratique peut être plus facilement analysée et mise en relation avec la théorie. Nous avons souligné qu'actuellement, dans la mise en place de l'alternance, c'est plutôt la théorie qui éclaire la pratique. En effet, la pratique ne sert pas (ou peu) de base de théorisation du point de vue de la HEP, et la pratique est surévaluée de la part du terrain.

Si le réel doit être ramené en formation, nous pensons avant tout que le réel doit se définir comme celui des ESFI, celui qui fait émerger leur(s) monde(s).

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Adams, P., & Krockover, G. H. (1997). *Concerns and Perceptions of Beginning Secondary Science and Mathematics Teachers*. 81 (1), 29-50.
- Albarelo, L. (2012). *Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique*. De Boeck.
- Albero, B., Lussi Borer, V., Picard, P., Veillard, L., & Veyrunes, P. (2015). Synthèse du groupe d'experts : consensus et controverses. In L. Ria (éd.), *Former des enseignants au 21ème siècle. Etablissement formateur et vidéoformation* (p.215-226). De Boeck.
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Alin, C. (2010). *La geste formation*. L'Harmattan.
- Allen, D. S., Perl, M., Goodson, L., & Sprouse, T. (2014). Changing traditions: Supervision, co-teaching, and lessons learned in a professional development school partnership. *Educational Considerations*, 42(1), 19-29.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1(1), 117-141.
- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, & L. Paquay (éds.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p.39-60). De Boeck.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. De Boeck Supérieur.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série*, 1(1), 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004a). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 41-44.
- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004b). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire. In E. Gentaz & P. Dessus (éds.), *Comprendre les apprentissages : Psychologie cognitive et éducation* (p.155-168). Dunod.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.

- Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive. *Recherches qualitatives*, *HS5*, 26-37.
- Anderson, D. (2007). The role of cooperating teachers' power in student teaching. *Education*, *128*, 307-323.
- Anderson, L. M., & Stillman, J. A. (2013). Student teaching's contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-needs contexts. *Review of educational research*, *83*(1), 3-69.
- Andrews, I. (1992). Une pièce en trois actes: schéma d'une formation professionnelle continue. In p. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (éds.), *Devenir enseignant. (Tome II) D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (p.223-235). Les Éditions Logiques inc.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Gaëtan Morin.
- ARES. (s. d.). ARES Boîte à outils : bases légales - Exposé des motifs. <https://rfie.ares-ac.be/boite-a-outils/bases-legales>
- Astier, P., Gal-Petitfaux, N., Leblanc, S., Sève, C., Saury, J., & Zeitler, A. (2003). Autour des mots : Les approches situées de l'action : quelques outils. *Recherche & Formation*, *42*(1), 119-125.
- Autorité de protection des données. (s. d.). La protection des données personnelles. Autorité de protection des données. Consulté 8 mars 2022, à l'adresse <https://www.autoriteprotectiondonnees.be/citoyen>
- Azéma, G. (2015). *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : une approche en anthropologie cognitive*. PhD, Université de Montpellier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01689093/>
- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activités*, *16*(1), 1-44.
- Azéma, G., & Leblanc, S. (2011). L'improvisation, objet paradoxal et praxis incontournable du travail ordinaire de l'enseignant. In Colloque international INRP (éd.), *Colloque international « Le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle »*. <https://hal.umontpellier.fr/hal-01628063/>
- Baillat, G., Niclot, D., & Ulma, D. (2010). *La formation des enseignants en Europe : approche comparative*. De Boeck.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, *1*, 3-22.
- Banville, D. (2002). Literature Review of Best Practices of Cooperating Teachers in the USA. Paper presented at the China-U.S. Conference on Physical Education (Beijing, China, July 16-19, 2002).
- Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (éds.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p.27-49). L'Harmattan.

- Barbier, J.-M. (2017). *Vocabulaire d'analyse des activités : Penser les conceptualisations ordinaires*. Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche & Formation*, 42(1), 99-117.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF.
- Barone, T., Berliner, D.-C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (éd.), *Handbook of research on teacher education* (p.1108-1149). Simon and Schuster.
- Barth, B. M. (1988). *Apprentissage de l'abstraction*. Editions Retz.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Beaud, & Weber. (2003). *Guide de l'enquête de terrain, nouvelle édition*. Paris : La Découverte.
- Beaulieu, M., Chochard, Y., Dubeau, A., Jutras-Dupont, C., & Plantes, I. (2021). Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle : validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 175-194.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche & formation*, 46(1), 61-80.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». Pistes de réflexion. *Puzzle*, 26, 4-14.
- Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Université.
- Beckers, J., Biemar, S., Boucenna, S., Charlier, E., François, N., Leroy, C., Campo, A., & Van der Linden, S. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Beckers, J., & Jardon, D. (2009). Former à l'université des enseignants en sciences humaines : contraintes et atouts. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & p.Perrenoud (éds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (p.111-124). De Boeck Supérieur.
- Beckers, J., & Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Actes de l'AREF*. Genève : UNIGE. <https://pdfs.semanticscholar.org/b448/97cab4841bf269b30ab33a335115e72aca46.pdf>
- Bedin, V. (2007). L'évaluation d'un projet de recherche européen : vers quel développement professionnel. In A. Jorro (éd.), *Évaluation et développement professionnel* (p.105-122). L'Harmattan.
- Bélair, L. M. (1998). Les enjeux de la formation des formateurs. In A. Bouvier & J.-p.Obin (éds.), *La formation des enseignants sur le terrain* (p.139-152). Hachette.

- Bélair, L. M. (2001). Chapitre 3. La formation à la complexité du métier d'enseignant. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels* (Vol. 3) (p.63-75). De Boeck Supérieur.
- Bernal Gonzalez, A., Houssa-Cornet, M.-C., Kinet, A., Labalue, F., Salamon, A.-J., Zuanon, E., & Deprit, A. (2018). Les difficultés pressenties par les futurs enseignants du fondamental en cours de formation initiale. In F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, & I. Vivegnis (éds.), *La préparation à l'insertion professionnelle en enseignement* (p.13-34). Presses Universitaires du Québec.
- Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., & Méard, J. (2006). The Dynamics of Interaction During Post-lesson Conferences and the Development of Professional Activity: Study of a pre-service physical education teacher and her co-operating teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245-264.
- Bikorindagara, R. (2002). *Étude des conditions d'implantation de dispositifs de formation en alternance dans la formation initiale des enseignants au Burundi*. Thèse de doctorat inédite. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- 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.
- Bisseret, A. (1995). *Représentation et décision experte : Psychologie cognitive de la décision chez les aiguilleurs du ciel*. Octares éditions.
- Blanchard-Laville, C. (2003). *Une séance de cours ordinaire : Mélanie tiens passe au tableau*. Editions L'Harmattan.
- Blondeau, M. (2012). *La perception des situations de classe par les enseignants novices en fonction de leurs préoccupations*. Mémoire de master. UCLouvain.
- Blondeau, M. (2018). L'autoconfrontation de vidéos pour accompagner l'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (éds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p.45-56). Presses Universitaires de Louvain.
- Blondeau, M., Dondeyne, S., Moncarey, C., & Paul, A. (2021). Accompagner l'étudiant dans le développement de sa pratique réflexive : un exemple de dispositif. In B. Raucent, C. Verzat, C. Jacqmot, & C. Van Nieuwenhoven (éds.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre* (p.221-238). De Boeck Supérieur.
- Blondeau, M., Lambert, F., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). *Néopass Stages*. <https://neopass-stages.be/projets/>
- Blondeau, M., Lambert, F., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des instituteurs : premiers jalons et études exploratoires. In M. Petit (éd.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*. Editions JFD.
- Blondeau, M., Laurent, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021a). Développer la compétence à faire la classe à travers des épisodes disjoints d'activité de stage. In S. Chaliès & V. Lussi Borer (éds.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p.16-32). Octarès.

- Blondeau, M., Laurent, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021b). L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ? *Formation et Pratiques d'enseignement en question*, 27, 245-265.
- Blondeau, M., & Van Keirsbilck, B. (2015). Un dispositif vidéo interactif en formation initiale des enseignants dans la fédération Wallonie-Bruxelles. In L. Ria (éd.), *Former les enseignants au XXI^e siècle* (p.175-186). De Boeck Supérieur.
- Blondeau, M., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). Un dispositif remarquable ; L'utilisation de l'outil vidéo dans un dispositif de formation initiale d'instituteur préscolaire. In L. Ria & V. Lussi Borer (éds.), *Apprendre à enseigner* (p.144-145). Presses Universitaires de France.
- Blondeau, M., & Van Nieuwenhoven, C. (2021a). Apprendre à faire la classe : une étude de cas sur les moments de transition. *Education et Formation*, e316, 1-10.
- Blondeau, M., & Van Nieuwenhoven, C. (2021b). Analyse de l'évolution de l'expérience professionnelle sur des empan temporels longs mesurés en années : une étude de cas dans la formation en alternance d'enseignants en Belgique. *TransFormations*, 1(21), 31-45.
- Boquillon, M. (2017). *Guide pour analyser, accompagner et superviser des pratiques de classe. Première partie : la grille « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP), un outil pour analyser des pratiques de classe*. In <https://www.semanticscholar.org/paper/Guide-pour-an...https://www.semanticscholar.org/paper/Guide-pour-an...https://www.semanticscholar.org/paper/Guide-pour-analyser%2C-accompagner-et-superviser-des-Bocquillon-Derobertmeasure/ae12133b96610440a71d9deafb742020b970e4c>
- Boquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2018). « Porter un regard réflexif sur sa pratique »... Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (éds.), *Accompagner les pratiques des enseignants : un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion professionnelle et en cours de carrière* (p.83-103). Presses Universitaires de Louvain.
- Boraita, F., & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiales et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158.
- Borges, C. (2006). La formation des enseignants : entre la pratique et la formation à la pratique. In A. Akkari & S. Heer (éds.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : perspectives de recherche comparative* (p.37-57). HEP Bejune.
- Borges, C., & Séguin, C. (2013). Le soutien aux stagiaires en difficulté en formation initiale en éducation physique et à la santé. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani, & C. Borges (éds.), *Quand le stage en enseignement déraile : Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p.147-178). Presses de l'Université de Québec.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.

- Borko, H., & Shavelson, R. J. (1990). *Teacher decision making. Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 311. <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=cMvwdraULp0C&oi=fnd&pg=PA311&dq=borko&ots=aHz8dOM6Zj&sig=qK495DFIYwApXfELDtp3DfzqHmY>
- Bossard. (2000). La crise identitaire. In C. Blanchard-Laville (éd.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p.97-146). L'Harmattan.
- Both, E. L. (2010). *Reconsidering Fuller's concerns-based model of teacher development: comparing regular and academic student teachers' changing concerns*. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/187945>
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Études de communication.*, 35, 47 60.
- Boucenna, S. (2014). *Analyser les activités mentales des conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental en entretien d'accompagnement : une approche par l'entretien de ...* [Unamur]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01126986/>
- Boucenna, S., Charlier, E., Perréard-Vité, A., & Wittorski, R. (2018). *L'accompagnement et l'analyse de pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation*. Octares Editions.
- Boucenna, S., Charlier, E., Wittorski, R., & Perreard-Vité, A. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : Des vecteurs de professionnalisation*. Octarès.
- Boudreau, P. (2002). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65 84.
- 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.*, Université de Genève.
- Bourdoncle, R. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche & Formation*, 35, 117-132.
- Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand (éds.), *Expérience, activité, apprentissage* (p.13-38). Presses Universitaires de France.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. UNMFREO.
- Boussal, D. (2004). Comment les enseignants experts et novices conceptualisent-ils leur activité en début de cours ? *Actes du 9ème colloque de l'AIRDF*.
- Boutet, M. (2002). *Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade* (Vol. 4, p.81). PUQ.
- Brante, G. (2009). Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 430-436.
- Brassac. (2010). À propos d'une « Méthode Réfléchie » pour le « Cours d'action » : Theureau Jacques, Le cour d'action : méthode réfléchie, 2009. *Intellectica*, 53-54, 435-438.

- Brau-Antony, S., & Mieusset, C. (2013). Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche & formation*, 72, 27-40.
- Braun, A., & Cabillau, J.-F. (2007). *Le français pour chacun : grammaire interactive de la phrase & du texte*. Wolters Plantyn.
- Bressoux, P., Amigues, R., Arnoux, M., Barré-De Miniac, C., Clanet, J., Dessus, P., Halté, J. F., Maurice, J. J., Perrin-Glorian, M. J., & Raby, F. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Rapport de recherche pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives*, Ministère de la Recherche.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*, Revised Edition. State University of New York Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Bucheton, D., Brunet, L.-M., & Liria, A. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Butlen, D. (2004). *Apprentissages mathématiques à l'école élémentaire. Des difficultés des élèves de milieux populaires aux stratégies de formation des professeurs des écoles* [Habilitation à diriger des recherches]. Université Paris 8.
- Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? In A. Jorro (éd.), *Evaluation et développement professionnel* (p.55-75). L'Harmattan.
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail*. Université Victor Segalen - Bordeaux II, 2010.
- Casalfiore, S. (2000). L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. *Cahiers de Recherche du Girsef*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603919/>
- Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : Vers une analyse en termes d'« action située ». *Revue française de pédagogie*, 138, 75-84.
- Castañó, R., Poy, R., Tomşa, R., Flores, N., & Jenaro, C. (2015). Pre-service teachers' performance from teachers' perspective and vice versa: behaviors, attitudes and other associated variables. *Teachers and Teaching*, 21(7), 894-907.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers du Girsef*, 10, 1-35.
- Cattonar, B., & Dupriez, V. (2020). L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 121. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/54703>

- Cattonar, B., & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et sociétés*, 6, 21-42.
- Cattonar, & Mangez. (2000). Les enseignants face à la redéfinition normative de leur métier. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 31(1), 185-196.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & formation*, 35(1), 145-180.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765-781.
- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N., & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques (Guides pratiques)*. De Boeck Supérieur.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C., & Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : Vers la définition d'un noyau conceptuel*. PUQ.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2009). *Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation* [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée]. Aix-Marseille 1, Université de Provence.
- Cividini, M., & Zourhal, A. (2013). Un levier pour la réussite des stagiaires en enseignement. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani, & C. Borges (éds.), *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p.45-61). Presses de l'Université du Québec.
- Cividini, M., & Zourhlal, A. (2019). A propos de l'expérience des enseignants accompagnateurs d'un programme d'insertion professionnelle. In A. Malo, J. F. Desbiens, S. Coulombe, & A. Zourhlal (éds.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité* (p.187-204). Presses de l'Université Laval.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of educational research*, 84(2), 163-202.
- Clift, R. T., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & Z. Kenneth (éds.), *studying teacher education: the report of the aera panel on research and teacher education* (Vol. 309424). *American Educational Research Association*.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activites. Direction de la Recherche scientifique et technique*, 1(1), 23-33.

- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000a). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1), 1-7.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305.
- Colognesi, S., Beusaert, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (éds.), *Accompagner les pratiques des enseignants : un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p.5-14). Presses Universitaires de Louvain.
- Colognesi, S., Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. In B. Raucent, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven, & C. Jacqmot (éds.), *Accompagner des étudiants : rôles de l'enseignant, dispositifs et mise en oeuvre* (p.69-86). De Boeck.
- Colognesi, S., Lenoir, G., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Approcher le genre « agir superviseur » : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. *e-JIREF*, 4(2), 27-46.
- Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-27.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., & Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., & Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1), 5-21.
- Conderman, G., Morin, J., & Stephens, J. T. (2005). Special Education Student Teaching Practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(3), 5-10.
- Cooper, A., & Levin, B. (2013). Research use by leaders in Canadian school districts. *International journal of education policy and leadership*, 8(7). <https://doi.org/10.22230/ijep.2013v8n7a449>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74.

- Correa Molina, E., & Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 231-236.
- Correa Molina, E., & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, 2(1), 1-7.
- Coulombe, S., Desbiens, J.-F., Malo, A., & Zourhlal, A. (2019). *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité*. Presses de l'Université Laval.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Cuche, D. (2020). *La notion de culture dans les sciences sociales*. La Découverte.
- Daguzon, M. (2010). *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants* [Clermonf-Ferrand : Université de Clermond-Ferrand 2]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00660841/>
- Daguzon, M., & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181, 27-42.
- Daniellou, F. (2005). The French-speaking ergonomists' approach to work activity: cross-influences of field intervention and conceptual models. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6(5), 409-427.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. John Wiley & Sons.
- Dejaegher, C., Noël, S., Rappe, J., André, M., Depluvrez, Y., & Schillings, P. (2020). Étude du développement professionnel de futurs formateurs d'enseignants disposant d'une expérience d'enseignant en secondaire inférieur. *Savoirs*, 52(1), 69.
- Delhaxhe, A. (2010). La Belgique et ses pairs. *Traces de changements*, 194.
- Delvaux, B., Albarello, L., & Bouhon, M. (2015). *Réfléchir l'école de demain*. De Boeck Supérieur.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 92, 1-156.
- Deprit, A., März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Parmi les ressources mobilisées par l'étudiant pour planifier son stage, quel rôle réserve-t-il au formateur institutionnel ? *Swiss Journal of Educational Research*, 41(1), 222-241.
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages ? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 726-752.
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021a). Quand le stagiaire planifie... une question d'équilibre dans ses décisions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(2). <https://journals.openedition.org/ripes/3266>

- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021b). Un dispositif axé sur l'analyse de photos pour décoder l'activité réelle de planification des futurs enseignants. *Revue de l'AUP TIC*. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:246568>
- Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Phd, Umons]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944/>
- Derobertmasure, A., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2020). Réforme de la formation initiale des enseignants en FWB ou « Le pays où l'on n'arrive jamais ».... *La Revue Nouvelle*, 7, 17-26.
- Desbiens, J.-F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Education et francophonie*, 37(1), 6-25.
- Desbiens, J.-F., & Spallanzani, C. (2013). Réflexions soulevées par l'analyse de quelques parcours accidentés d'étudiants en formation pratique à l'enseignement. In J.-F. Desbiens & S. C. B. Cécilia (éds.), *Quand le stage en enseignement déraile : Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p.63-88). Presses de l'Université de Québec.
- Desbiens, Lanoue, & Turcotte. (2009). Perception de la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (EPS). *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 179-193.
- Descampe, S., Robin, F., Tremblay, P., & Rey, B. (2014). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Fédération Wallonie-Bruxelles - Enseignement et recherche scientifique.
- Desjardins, J., & Hensler, H. (2009). À la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement : Le rôle des acteurs et la prise en compte des caractéristiques organisationnelles. In E. Richard (éd.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants : Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (p.145-159). De Boeck Supérieur.
- de Souza Neto, S., Medeiros Sarti, F., & Cerignoni Benites, L. (2013). Du métier d'élève à l'habitus professionnel de l'enseignant : les défis du stage encadré. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani, & C. Borges (éds.), *Quand le stage en enseignement déraile : Regads pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p.7-22). Presse de l'Université du Québec.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Ecoles* [Université de Mons-Hainaut]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00999263/>
- Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Dieumegard, G. (2009). Connaissances et cours d'expérience vers une grammaire minimale de description dans les situations d'éducation et de formation. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(2), 295-315.
- Dionne, P., Viviers, S., & Saussez, F. (2019). Discuter et réfléchir son activité par l'instruction au sosie : émergence de contradictions et débats de métier. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 24-42.

- Dobrowolska, D., Bota, C., Balslev, K., Mosquera Roa, R. S., Pellanda Dieci, S. B., Perréard Vité, A., Tominska Conte, E., Tosi, J.-M. F., & Vanhulle, S. (2017). Phénomènes discursifs-réflexifs dans la formation des enseignants en alternance. *Formation et profession*, 25(1), 50-65.
- Donin, N., & Theureau, J. (2019). Construire une interprétation, de l'appropriation de la partition à la répétition générale. La préparation d'un concert par le chef d'orchestre Pierre-André Valade à la lumière de l'analyse d'activité. *Revue musicale OICRM*, 6(1), 36.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif. Deuxième édition revue et augmentée*. Presses universitaires de Namur.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3, 392-431.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (éds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p.97-125). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind Over Machine: The Power of Human Intuitive Expertise in the Era of the Computer*. The Free Press.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dumay, X., Dupriez, V., & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51(3), 461-480.
- Dumez. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58.
- Dupriez, V., & Cattonar, B. (2018). Les politiques d'accompagnement des enseignants, entre professionnalisation et accountability. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (éds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p.249-264). Presses universitaires de Louvain2.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2005). L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Revue Française de pédagogie*, 150, 5-17.
- Dupriez, V., & Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? *Cahier du Girsef*, 27.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (2006). *Activité(s) et formation*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 6, 83-98.
- Durand, M. (2008a). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In p.Perrenoud (éd.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre*

- savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p.33-42). De Boeck Supérieur.
- Durand, M. (2008b). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (éds.), *Encyclopédie de la formation* (p.827-856). PUF.
- Durand, M. (2016). Theureau, J. Le cours d'action. L'enaction et l'expérience. *Activités*, 13(1). <http://journals.openedition.org/activites/2769>
- Durand, M., & Filliettaz, L. (2009). Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie ? In M. Durand & L. Filliettaz (éds.), *Travail et formation des adultes* (p.1-34). PUF.
- Durand, M., Meuwly-Bonte, M., & Roublot, F. (2008). Un programme de technologie de formation centré sur une approche auto-référencée de l'activité. *Travail et Apprentissages*, 1(1), 76-91.
- Durand, M., Ria, L., & Flavier, É. (2003). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. In F. Yvon & F. Saussez (éds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p.17-40). Presses de l'Université de Laval.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.-M. Barbier & M. Durand (éds.), *Les rapports sujets-activités-environnements* (p.61-84). Presses Universitaires de France.
- Durand, M., Saury, J., & Veyrunes, P. (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos De Pesquisas*, 35(125), 37-62.
- Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 47-60.
- Duvillard, J. (2014). « L'introspection gestuée ». *La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement* [Phd, Université Claude Bernard - Lyon 1]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127249/>
- Duvillard, J. (2017). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. ESF Sciences Humaines.
- Edwards, A. (1997). Guests Bearing Gifts: the position of student teachers in primary school classrooms. *British educational research journal*, 23(1), 27-37.
- Eilam, B., & Poyas, Y. (2006). Promoting awareness of the characteristics of classrooms' complexity: A course curriculum in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 337-351.

- Enz, B. J., Freeman, D. J., & Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception. In D. J. McIntyre & D. M. Byrd (éds.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience - Teacher Education Yearbook IV* (p.131-150). Corwin Press.
- Faingold, N. (2002). Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle. In M. Altet, L. Paquay, & p.Perrenoud (éds.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p.193-218). De Boeck.
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, 51, 89-104.
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon & F. Saussez (éds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théorique pour l'intervention et la formation* (p.41-69). Presses Universitaires de Laval.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA : Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 19(1), 123-154.
- Faure, L., Gardiès, C., & Marcel, J.-F. (2017). Formation des enseignants : apprentissages professionnels d'enseignants novices au travers de régulations en situation de classe. *Formation et profession*, 25(3), 72-89.
- Faye, H., & Falzon, P. (2009). Strategies of performance self-monitoring in automotive production. *Applied Ergonomics*, 40(5), 915-921.
- Fayol, M. (1990). *L'enfant et le nombre : du comptage à la résolution de problèmes*. Delachaux et Niestlé.
- Fearon, D., Hughes, S., & Brearley, S. G. (2021). Constructivist Stakian Multicase Study: Methodological Issues Encountered in Cross-Cultural Palliative Care Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-10.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (1997). Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Moniteur belge.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2001). *Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et régents*. Moniteur belge.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). *Décret du 07.11.2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études*. Moniteur belge.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Pacte pour un enseignement d'excellence - Avis n°3. In *Enseignement.be*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Décret 02-12-21 modifiant FIE_version consolidée de toutes les bases légales_complet*. <https://drive.google.com/file/d/1llo6fq4jsLIRJ-yldz9hROzgHZcmZim1/view>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College record*, 103(6), 1013-1055.

- Flandin, S., Auby, M., & Ria, L. (2016a). *À quoi s'intéressent les enseignants dans les exemples en formation ? Étude de l'utilisation par des stagiaires de ressources basées sur la vidéo*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01374526/>
- Flandin, S., Auby, M., & Ria, L. (2016b). Étude de l'utilisation d'un environnement numérique de formation : méthode de remise en situation à l'aide de traces numériques de l'activité. *Activités*, 13(13-2), 1-25.
- Flandin, S., Leblanc, S., Muller, A., Roche, L., Blanes-Maestre, C., Gal-Petitfaux, N., Borer, V. L., & Ria, L. (2018). Une approche sémiologique de l'activité et de la vidéoformation des enseignants : repères théoriques. In C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay, & S. Chaliès (éds.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p.33-48). L'Harmattan.
- Flandin, S., & Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *Activités*, 11(2), 172-187.
- Flandin, S., Salini, D., Drakos, A., & Poizat, G. (2021). Concevoir des formations facilitant l'émergence de nouvelles significations face à des événements inédits et critiques. *Activités*, 18(1), 1-27.
- Flavier, E. (2021). La vidéoformation. *Savoirs*, N° 55(1), 17-55.
- Fleming, J. (2014). Engaging Beginning Teachers as Experts in Professional Development. *The New Educator*, 10(3), 166-181.
- Frenay, M., & Maroy, C. (2004). *L'école, six ans après le décret*. Presses universitaires de Louvain.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312006002207>
- Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement professionnel : perceptions de formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani, & C. Borges (éds.), *Quand le stage en enseignement déraile : Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p.117-147). Presses de l'Université de Québec.
- Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps*, 55(2), 79.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S., & Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Editions L'Harmattan.
- Gaudin, C., Flandin, S., Ria, L., & Chaliès, S. (2014). An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: normative versus developmental approaches. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(2), 21-50.

- Gauthier, C., Desbiens, J. F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. De Boeck Université.
- Gervais, C. (1999). Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 121-136.
- Gervais, C., Correa Molina, E., & Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner ? Explicitation de pratiques pendant les stages. In E. Correa Molina & C. Gervais (éds.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p.153-176). Presses de l'Université de Québec.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses Université Laval.
- Gervais, C., & Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 281-306.
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice. *Educational researcher*, 30(4), 3-14.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Goigoux, R., Ria, L., & Toczec-Capelle, M.-C. (2010). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. In R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Toczec-Capelle (éds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p.25-44). Presses Univ Blaise Pascal.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285-296.
- Goodwin, A. L., Roegman, R., & Reagan, E. M. (2016). Is experience the best teacher? Extensive clinical practice and mentor teachers' perspectives on effective teaching. *Urban Education*, 51(10), 1198-1225.
- Gouin, J.-A., & Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-27.
- Grangeat, M., & Besson, C. (2006). Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 3, 31-52.
- Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 21, 259-286.
- Gremion, C., & de Paor, C. (2021). *Processus et finalités de la professionnalisation : Comment évaluer la professionnalité émergente ?* De Boeck Supérieur.

- Gremion, C., & Zinguinian, M. (2021). Introduction. Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27(7-14). <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/4889>
- Guillemette, F., & Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive. Condition essentielle au développement des compétences en stage. In M. Boutet & J. Pharahd (éds.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en accompagnement* (p.127-152). Presses de l'Université de Québec.
- Gustafsson, J. (2017). *Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study*. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf>
- Guyton, & McIntyre. (1990). Student teaching and school experiences. *Handbook of research on teacher education*, 1, 514-534.
- Hamel, C., Miville, A.-M., & Viau-Guay, A. (2021). Développer sa compétence à planifier dans un collectif de travail : analyse du cours de vie relatif à l'expérience d'enseignantes du primaire. In S. Chaliès & V. Lussi Borer (éds.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p.33-49). Octarès.
- Hamel, C., Viau-Guay, A., Ria, L., & Dion-Routhier, J. (2018). Video-enhanced training to support professional development in elementary science teaching: A beginning teacher's experience. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 102-124.
- Hart, A. E. (2018). *Exploring the Interpersonal Dynamics of the Supervisory Triad of Pre-Service Teacher Education: A Qualitative Meta-Synthesis* [Kennesaw State University]. https://digitalcommons.kennesaw.edu/teachleaddoc_etd/23/
- Haué, J.-B. (2022). *Conception d'interfaces grand public en termes de situations d'utilisation : le cas du Multi-Accès* [Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de technologie de Compiègne]. Laboratoire HEUDIASYC. Compiègne, Université de technologie de Compiègne.
- Heller, G. (1988). *Tiens-toi droit ! l'enfant à l'école au 19e siècle : espace, morale et santé : l'exemple vaudois*. Editions d'en bas.
- Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et formation*, 57, 65-78.
- Hoffman-Kipp, P., Artiles, A. J., & López-Torres, L. (2003). Beyond Reflection: Teacher Learning as Praxis. *Theory into practice*, 42(3), 248-254.
- Hogan, T., Rabinowitz, M., & Craven, J. A. (2003). Representation in Teaching: Inferences From Research of Expert and Novice Teachers. *Educational psychologist*, 38(4), 235-247.
- Hubault, F. (1995). *A quoi sert l'analyse de l'activité en ergonomie ? Département Ergonomie et Écologie Humaine - Paris 1*. <https://www.atemis-lir.fr/wp-content/uploads/2017/02/A-quoi-sert-l%E2%80%99analyse-de-l%E2%80%99activite-en-ergonomie-Hubault-1995-1.pdf>
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? In F. Daniellou (éd.), *L'ergonomie en Quête de ses Principes, Débats Épistémologiques* (p.103-140). Octares éditions.

- Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 75, 5-15.
- Ifé. (2016). *Journée d'étude - Les gestes professionnels comme objet d'étude et objet de formation ?* Chaire Unesco - Former les enseignants au 21ème siècle. <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Les-gestes-professionnels-des>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.*, 60(8), 30-33.
- ISPG. (2021a). *Carnet de stage - instituteur et institutrice primaire.*
- ISPG. (2021b). *Classeur du stagiaire - 2ème bloc primaire.*
- ISPG. (2021c). *Classeur du stagiaire - 3ème bloc primaire.*
- Jacq, C., Gaudin, C., Moussay, S. & Ria, L. (2022). Entretien d'auto-confrontation et analyse de l'activité : influence des cadres théoriques sur les méthodes. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Éditions Raison et Passions, pp.127-146
- Jean, A. (2008). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM : Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?* [Montpellier 3]. <https://www.theses.fr/2008MON30030>
- Jean, A. (2012). L'analyse des imprévus et des événements dans le cadre de la cohérence entre théorie et pratique. In J. Desjardins, M. Altet, E. Richard, L. Paquay, & p.Perrenoud (éds.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (Vol. 1, p.69-84). De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. ESF éd.
- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/>
- Jorro, A. (2007a). L'alternance recherche - formation - terrain professionnel. *Recherche & formation*, 54, 101-114.
- Jorro, A. (2007b). *L'évaluation génératrice de développement professionnel ? Evaluation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Jorro, A. (2013). Développement professionnel. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p.75-79). De Boeck Supérieur.
- Jorro, A., & Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, 145-146, 125-140.
- Jorro, A., & Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches, HS*.
- Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants. *Recherches & éducations*, 7, 115-131. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1413>

- Kaddouri, M. (2002a). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche & formation*, 41(1), 31-47.
- Kaddouri, M. (2002b). Les dynamiques identitaires. *Recherche & formation*, 41(1), 5-9.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. In E. Correa Molina & C. Gervais (éds.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p.229-252). Presses de l'Université du Québec.
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational studies*, 35(3), 349-360.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2011). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (Vol. 3, p.229 252). ERPI.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. ERPI.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 731, 50-55.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif - 4e éd.* Armand Colin.
- Keller-Scheider, M. (2016). Développement professionnel des enseignants débutants : comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 183-208.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Korthagen, F. (2010a). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106.
- Korthagen, F. (2010b). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Laroque, M.-J., Dufour, M., & Biron, J.-L. (2008). *La formation à l'enseignement, les orientations relatives à la formation en milieu pratique* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (éd.)). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Perspectives de recherches en évaluation*, 22, 41-54.
- 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), 20-40.

- Leblanc, S., Ria, L., & Veyrunes, p.(2013a). Vidéo et analyse *in situ* des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804095/document>
- Leblanc, S., Ria, L., & Veyrunes, p.(2013b). Vidéo et analyse *in situ* des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. In L. Veillard & A. Tiberghien (éds.), *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA.*, (p.63 94). Maison des Sciences de l'Homme.
- Lebrun, M., Lison, C., & Batier, C. (2016). Les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(1), 1-20.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 505-514.
- Legendre, M.-F. (2007). Quelques caractéristiques des compétences et leurs incidences sur l'évaluation. In L. Dominique, C. Lebel, & L. Bélair (éds.), *Valider une professionnalité : quel(s) rôle(s) pour l'évaluation ? Le cas de la profession en éducation* (p.169-180). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Legendre, M.-F. (2013). Comment les résistances des étudiants aux théories de l'apprentissage et du développement peuvent-elles interpeller les formateurs ? In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants réflexifs* (p.171-190). De Boeck Supérieur.
- Leight, J., Banville, D., & Polifko, M. (2009). Using Digital Video Recorders in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(1), 17-21.
- Leinhardt, G., & Smith, D. A. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of educational psychology*, 77(3), 247-271.
- Lemonon, O., Guérin, J., & Peoc'h, J. (2010). Analyse de la dynamique de l'activité collective lors de situations d'apprentissage de l'escalade en tête. *Staps*, 88(2), 79-98.
- Lenoir, Y., & Tochon, F. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche & formation*, 47(1), 9-23.
- Lepage, M., & Gervais, C. (2013). Défis de la concertation entre le superviseur universitaire et l'enseignant associé dans l'accompagnement de stagiaires en difficulté. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani, & C. Borges (éds.), *Quand le stage en enseignement déraile : Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p.23-43). Presses de l'Université de Québec.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2), 1-34.
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *European review of applied psychology - Revue européenne de psychologie appliquée*, 54(2), 101-108.
- Le, P. T. A., & Vásquez, C. (2011). Feedback in teacher education: mentor discourse and intern perceptions. *Teacher Development*, 15(4), 453-470.

- Lerbet, G. (1993). Alternance et cognition. *Education permanente*, 115, 65-77.
- Leroux, J. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis ? *Phronesis*, 8(1-2), 111-126.
- Leroux, M., Laflamme, D., & Vivegnis, I. (2019). Mise en œuvre d'un dispositif d'alternance dans une formation à l'enseignement au Québec. *L'Alternance en Éducation et en Formation*, e-314, 57-75.
- Leroux, M., Masson, C., Gervais, C., & Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance*. Presses de l'Université de Québec.
- Leroy, C. (2011). Etude de l'analyse de leur activité par des enseignants débutants comme occasion de développer la réflexivité et la régulation de leur action : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Colloque international INRP*. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/140.pdf>
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche & formation*, 35(1), 91-116.
- Lipiansky, E., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1998). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri (éd.), *Stratégies identitaires* (p.7-26). PUF.
- Lorino, P. (2018). Le management de l'action complexe : contrôler ou explorer ? *Projectics/Proyética/Projectique*, 1, 13-22.
- Lussi Borer, & Muller. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2). <https://journals.openedition.org/activites/967>
- Maes, O. (2021). *La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement*. Université Catholique de Louvain.
- Maes, O., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Canadian Journal of Education*, 43(2), 522-547.
- Maingain, A. (2019). Chapitre 3. Excellence, Émancipation, Humanisation. In A. Maingain (éd.), *Quelles écoles pour demain : Construire ensemble un enseignement humain, inclusif et ouvert sur le monde* (p.63-80). Mardaga.
- Major, L., & Watson, S. (2018). Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 49-68.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248.
- Malgaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. PUF.
- Malo, A. (2006). La construction du 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), 66-84.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa

- Molina & C. Gervais (éds.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p.103-124). Presses de l'Université de Québec.
- 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.
- Malo, A. (2021). Perspective non déficitaire : fondements théoriques et implications méthodologiques. *La perspective non déficitaire : les interactions comme ressources au développement professionnel des enseignants*, Colloque de l'ACFAS.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche et formation*, 57, 23-38.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 18. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603557/>
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Marz, & Kelchtermans. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and teacher education*. <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/593075>
- März, V., Gaikhorst, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel ? *Education & Formation*, e-315, 66-81.
- März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2020a). Des expériences aux compétences organisationnelles des enseignants. In O. Maulini, J. Desjardins, p. Guiber, & C. Van Nieuwenhoven (éds.), *La formation buissonnière des enseignants: Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques*. De Boeck Supérieur.
- März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2020b). Les enseignants débutants en tant que ressources : une étude sur la mobilisation des réseaux sociaux comme levier de socialisation organisationnelle. In N. Goyette & S. Martineau (éds.), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions*. (p.61-85). Presses de l'Université du Québec.
- Matteï-Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire* [Université de Reims Champagne Ardenne]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01117240/>
- Matteï-Mieusset, C., & Brau-Antony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 149-173.
- Maubant, p.(2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18(1), 39-48.

- Maubant, P., Clenet, J., & Poisson, D. (2013). *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (Vol. 39, p.245). Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P., Clenet, J., Roger, L., Mercier, B., Caselles-Desjardins, B., & Gravel, N. (2011). Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 13-30.
- Maulini, O. (2004). *Mobilisation de ressources et conflits de savoirs. Deux figures de l'articulation théorie-pratique en formation des enseignants*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38734/ATTACHMENT01>
- Mc Alpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., Fairbank-Roch, G., & Owen, M. (2004). Reflection on Teaching: Types and Goals of Reflection. *Educational research and evaluation: an international journal on theory and practice*, 10(4-6), 337-363.
- McIntyre, D. J., & Byrd, D. M. (1996). Preparing Tomorrow's Teachers: The Field Experience. *Teacher Education Yearbook IV*. Corwin Press.
- McIntyre, D. J., Byrd, D. M., & Foxx, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. *Handbook of research on teacher education*, 2, 171-193.
- McNess, E., Broadfoot, P., & Osborn, M. (2003). Is the effective compromising the affective? *British educational research journal*, 29(2), 243-257.
- Merriam, S. B. (1985). The case study in educational research: a review of selected literature. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 19(3), 204-217.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from « Case Study Research in Education. »* Jossey-Bass Publishers.
- Mezzena, S. (2007). Accéder au réel de l'activité dans un contexte de formation en alternance. In *Analyse de l'activité en travail social* (p.131-156). Éditions IES.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.). *Formation des enseignants : éléments de comparaison internationale*. https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35(6), 531-540.
- Moulin, M. (2018). *Le mouvement en classe, par l'intermédiaire d'exercices physiques : élèves plus attentifs* [HEP-VS]. <https://doc.rero.ch/record/328610/files/moulin.marika.pdf.pdf>
- Moussay, S., Ciavaldini-Cartaut, S., Chaliès, S., & Gaudin, C. (2018). Des approches culturalistes de l'activité et de la vidéo-formation des enseignants : repères théoriques. In C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay, & S. Chaliès (éds.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p.145-161). L'Harmattan.

- Moussay, S., Flavier, E., Zimmermann, P., & Méard, J. (2011). Pre-service teachers' greater power to act in the classroom: analysis of the circumstances for professional development. *European journal of teacher education*, 34(4), 465-482.
- Moussay, S., & Serres, G. (2016). Apprendre à devenir formateur d'enseignants : vers une nouvelle professionnalité. In V. Lussi Borer & L. Ria (éds.), *Apprendre à enseigner* (p.209-220). Presses universitaires de France.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. In L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera (éds.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment ?* (p.12-33).
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches*, 26(1), 110-138.
- Muller, A. (2017). Peirce : de la continuité temporelle à la continuité phénoménologique. In J.-M. Barbier & M. Durand (éds.), *Encyclopédie de l'analyse des activités*. Presses Universitaires de France.
- Muller, A., & Giger, I. (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Octarès.
- Muller, A., & Lussi Borer, V. (2016). Initier une enquête collaborative orientée activité : travail du formateur et des formés. *Travail et apprentissages*, 17, 58-80.
- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p.139-159). De Boeck.
- Niclot, D. (2010). Modèle d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur. In G. Baillat, D. Niclot, & D. Ulma (éds.), *La formation des enseignants en Europe* (p.33-52). De Boeck Supérieur.
- Nitonde, F., & Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation & Formation*, 295, 143-164.
- Normand-Guérrette, D. (1998). La formation des enseignants associés. Des stratégies pour mieux les outiller dans leurs rôles d'enseignants et de formateurs. In D. Raymond & Y. Lenoir (éds.), *Enseignants de métier et formation initiale* (p.103-122). De Boeck.
- Ochanine, D., & Chebek, L. (1968). Le reflet dans l'image de la structure opérative de l'objet. *Question de Psychologie*, 5.
- Oddone, I. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail ?* Éditions sociales.
- Ouellet, S. (2008). Les compétences préalables à la construction de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants en adaptation scolaire. In E. Correa Molina & C. Gervais (éds.), *Stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p.83-102). Presses de l'Université du Québec.
- Pacherie, E. (1992). Compte rendu de G. Kleiber, La sémantique du Prototype, catégories et sens lexical. *Intellectica*, 13-14(1-2), 343-351.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales - 4e éd.* Armand Colin.

- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ?*
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001a). Éditorial : La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en oeuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche & formation*, 36(1), 5-16.
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001b). Le praticien réflexif : La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation* 36. <https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=13321788>
- Parlement Européen et Conseil de l'Union européenne. (2016). *Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, et abrogeant la directive 95/46/CE (règlement général sur la protection des données)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=EN>
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et apprentissages*, 1(1), 9-22.
- Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, 12, 35-49.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Autour du mot « Accompagnement ». *Recherche & formation*, 62, 91-108.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.
- Paul, M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles : analyser ses pratiques autrement*. De Boeck supérieur.
- Peirce, C. S., Bourdieu, E., & Chauvire, C. (1998). Une conjecture pour trouver le mot de l'énigme. *Philosophie*, 58, 3-13.
- Pélissier, D. (2016). Comment comprendre l'internaute observateur ? La méthode de l'autoconfrontation simple Partie 1 : AVANT l'entretien. *Présence numérique des organisations*. <https://presnumorg.hypotheses.org/235>
- Pepel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet, L. Paquay, & L. Perrenoud (éds.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p.175-191). De Boeck Supérieur.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-14.

- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Perez-Roux. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche & formation*, 55(1), 1-12.
- Perez-Roux, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, 2, 107-123.
- Perez-Roux, T. (2012). Mutations institutionnelles et remaniements identitaires : enseignants et formateurs face aux réformes. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, 45(3), 7-15.
- Perez-Roux, T. (2015). Formation des enseignants et enjeux identitaires : entre dispositifs à visée réflexive, acteurs et contextes d'insertion. *Education et formation*, e-303, 11-24.
- Perez-Roux, T., & Lanéelle, X. (2016). Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(4), 17-42.
- Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique. In F. Clerc & P.A. Dupuis (éds.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (p.19-44). Éditions CRDP de Lorraine.
- Perrenoud, P. (1999a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1999b). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation permanente*, 140(3), 123-144.
- Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.
- Perrenoud, P. (2001b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p.181-207). De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education permanente*, 160(3), 35-60.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive : Dans le métier d'enseignant*. ESF Sciences humaines.
- Perrenoud, P., Altet, M., & Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck Supérieur.
- Perrin, N. (2018). Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (dir.). (2018). Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante. *Recherche formation*, 88(2), 158-160.
- Petignat, P. (2009). *La contribution des stages à la formation initiale des enseignants : étude des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires* [Genève : Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:2485>

- Pickering, M. (2011). Le positivisme philosophique : Auguste Comte. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 67(2), 49-58.
- Piot, T. (2009). Interpréter les prescriptions : une dimension invisible du travail enseignant. *Spirale-revue de Recherches en Education*, 43(1), 215-226.
- Poizat, G., & San Martin. (2020a). The course-of-action research program: historical and conceptual landmarks. *Activites*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/activites.6434>
- Poizat, G., & San Martin, J. (2020b). Le programme de recherche « cours d'action » : repères historiques et conceptuels. *Activités*, 17(2), 1-33.
- Prairat, E. (2021). L'éthique enseignante : ce qu'elle est, ce qu'elle n'est pas. *Éthique en éducation et en formation*, 10, 14-26.
- Prost, Cahour, & Détienné. (2013). Masquage des émotions et des attentes de soutien psychologique sur des forums d'entraide professionnelle. *Activités*, 10(2), 20-38.
- Raucent, B., Verzat, C., Van Nieuwenhoven, C., & Jacqmot, C. (2021). *Accompagner les étudiants : Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre*. De Boeck Supérieur.
- Raymond, D. (2006). En formation à l'enseignement : des savoirs professionnels qui ont une longue histoire. In Y. Lenoir & M.-H. Bouiller-Oudot (éds.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p.233-261). Presses Université Laval.
- Reynolds, A. (1992). What Is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. *Review of educational 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* [Université Montpellier 1]. <https://www.theses.fr/2001MON14001>
- Ria, L. (2009a). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (éds.), *Travail et formation des adultes* (p.217-243). Presses Universitaires de France.
- Ria, L. (2009b). Les « passages à risque » des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle. In R. I. H. Normandie (éd.), *7ème colloque international CDIUFM « Développement professionnel des enseignants »*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804097/>
- Ria, L. (2010). Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants. In R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Toczec-Capelle (éds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p.325-333). Presses Universitaires de Blaise Pascal.
- Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P. Guibert & P. Périer (éds.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire* (p.107-125). Presses Universitaires de Rennes.
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXIème siècle : Etablissement formateur et vidéoformation*. De Boeck Supérieur.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). *Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants*. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01498527/>

- Ria, L., & Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 111-123.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo : Les effets d'une navigation sur Néopass@ction. *Recherches*, 7, 99-114.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques ». Un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Ria, L., & Saujat, F. (2008). *Le développement professionnel des enseignants débutants en RAR. Enseigner en « milieu difficile » : quelle(s) nouvelle(s) professionnalité(s)*.
- Ria, L., & Saujat, F. (2010). *Du travail en EP*. <https://slideplayer.fr/slide/10316558/>
- 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.
- Ria, L., Theureau, J., Sève, C., Saury, J., & Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-234.
- 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(2), 21-27.
- Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Gaudreault, K. L. (2013). Understanding the Realities of School Life: Recommendations for the Preparation of Physical Education Teachers. *Quest*, 65(4), 442-457.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Presses Université Laval.
- Rix, G., & Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. *6e Congrès Européen de Science des Systèmes*, Clermond-Ferrand, Université Blaise Pascal.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Romanus, C. (2018). *Explorer la dimension réflexive du portfolio CAPAES UCL* [Mémoire de maîtrise]. UCLouvain.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (éds.), *Cognition and categorization* (p.27-48). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rozelle, J. J., & Wilson, S. M. (2012). Opening the black box of field experiences: How cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1196-1205.
- San Martin, J., Veyrunes, P., Martinic, S., & Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación « curso de la acción » al análisis de la actividad de los profesores ya la formación. *Perfiles educativos*, 39(58), 169-185.

- Saujat. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale*. http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2010). *Du travail en Education Prioritaire*. <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2009-2010/du-travail-en-education-prioritaire/diaporama-f-saujat>
- Saury. (2003). L'entretien d'auto-confrontation comme aide à la performance sportive : l'exemple de l'optimisation de la collaboration à bord en voile olympique. Expertise et sport de haut niveau. *Les Cahiers de l'INSEP*, 34, 87-91.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*.
- Saussez, & Ewen. (2006). La démarche d'investigation critique, pierre angulaire d'une formation à des compétences professionnelles ? D'un cadre conceptuel à l'expérimentation de In J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter, & A. Beauchesne (éds.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle ?* (Vol. 108, p.45-67). Les cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives*, HS5, 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-147). ERPI.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2011). La méthodologie. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.109-122). ERPI.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 457-472.
- Scherff, L., & Singer, N. R. (2012). The preservice teachers are watching: Framing and reframing the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 263-272.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In M. Tardif, C. Borges, & A. Malo (éds.), *Le virage réflexif en éducation* (p.73-91). De Boeck Supérieur.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques éditions.
- Schulz, R. (2005). The Practicum: More than Practice. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28(1/2), 147-167.

- Seneca, L., Préchac, F., & Noblot, H. (1945). *Sénèque. Lettres à Lucilius*. Société d'édition « Les Belles lettres, ».
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré* [PhD, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00528371/>
- Serres, G., & Moussay. (2014). Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? In I. Lyon (éd.), *Chaire UNESCO « Former les enseignants au XXI^e siècle »* (p.1-22).
- Serres, G., Ria, L., & Leblanc, S. (2013). Analyse des processus de formation professionnelle et conception de dispositifs pour la formation des enseignants débutants et de leurs formateurs. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani, & C. Borges (éds.), *Quand le stage en enseignement déraile : Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultés* (p.89-103). Presses Universitaires du Québec.
- Sève, C., & Leblanc, S. (2003). Exploration et exécution en situation : singularité des actions, construction de types et apprentissage dans deux contextes différents. *Recherche & formation*, 42(1), 63-74.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2002). Analyse sémiologique de l'activité en match de pongistes professionnels : réflexions sur le statut de l'activité à visée d'apprentissage et à visée de performance dans les pratiques professionnelles. *Le Travail humain*, 65(2), 159-190.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Soltani, A., Boostani, D., & Golestani, S. (2020). Exploring the strategies of faculty-student interactions: A grounded theory study in Iranian academic context. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 1-13.
- Stake, R. E. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational researcher*, 7(2), 5-8.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. Guilford Press.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge University Press.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation.
- Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Presses Universitaires de France.

- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Telestream. (2014). *Screenflow* (Version 5) [Computer software]. https://www.telestream.net/screenflow/overview.htm?gclid=Cj0KCQjwx2Xb2XBhDBARIsAOjDZ356gRfAgIBxOSk8DQnZFgRrZR578SqxBwQA7l_cJt_4xXjSe8GwB0IaAnM8EALw_wcB
- Terré, N., Saury, J., & Sève, C. (2013). Émotions et transformation des connaissances en éducation physique : une étude de cas en kayak de mer. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 29, 27-58.
- Theunis, F. (2022). *Comment la pratique de co-enseignement s'organise-t-elle et comment est-elle vécue par les enseignants du fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles ?* [Université de Liège]. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/15596>
- Theureau, J. (1992a). *Le cours d'action : analyse sémio-logique: essai d'une anthropologie cognitive située*. Peter Lang.
- Theureau, J. (1992b). *Le cours d'action, analyse sémio-logique: essai d'une anthropologie cognitive située*. P. Lang.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Centre de recherche sur la formation (éd.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p.171-211). Presses Universitaires de France.
- Theureau, J. (2002). Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction : essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale. *Quatrièmes journées Act'ing "Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyse & situation d'étude privilégiée"*. <http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2002-JT-C88.pdf>
- Theureau, J. (2004a). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Octares éditions.
- 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.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octares éditions.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : Méthode réfléchie*. Octarès éditions.
- Theureau, J. (2010a). La constitution de savoirs dans l'action. *Intellectica*, 53(1), 95-127.
- Theureau, J. (2010b). 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.
- Theureau, J. (2012a). Anthropologie cognitive et anthropotechnologie. *Laboreal*, 8(2), 47-54.
- Theureau, J. (2012b). Peirce et les sciences cognitives (du point de vue du programme de recherche 'cours d'action'). *Intellectica*, 58(2), 297-310.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction & l'expérience*. Octarès éditions.
- Theureau, J. (2019). *Le cours d'action : Economie et activités, suivi de Notes sur l'éthique*. Octarès éditions.

- Thévenot, L. (2000). L'action comme engagement. In J.-M. Barbier (éd.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p.213-238). PUF.
- Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, 86, 23-33.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. <http://archives.umc.edu.dz/handle/123456789/110709>
- Tominska, E., Dobrowolska, D., & Balslev, K. (2018). Interventions verbales des formateurs lors des entretiens de stage : entre l'évaluation formative et certificative. *Phronesis*, 6(4), 22-32.
- Trevethan, & Sandretto. (2017). Repositioning mentoring as educative: Examining missed opportunities for professional learning. *Teaching and teacher education*, 68(1), 127-133.
- Trohel, J., & Guérin, J. (2008). Analyse ergonomique située de l'activité des élèves et des enseignants en classe. Illustrations en cours d'EPS. *Symposium au colloque international « Efficacité et équité en éducation »*, Rennes.
- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43-57.
- UNamur. (s. d.). *Des TP en binôme pour accompagner au mieux les étudiants dans l'apprentissage des statistiques sur ordinateur*. PUNCH Unamur. Consulté 28 octobre 2022, à l'adresse <https://www.unamur.be/punch/enseignement-hybride/temoignages/magistral-synchrone/TP-binome-pirnay>
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vanderclayen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* [Thèse]. Université Catholique de Louvain.
- Vanderclayen, F., Carlier, G., & Delens, C. (2013). Gestion émotionnelle d'un incident critique de type organisationnel en éducation physique et sportive (EPS) : le cas d'un enseignant stagiaire en difficulté. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani, & C. Borges (éds.), *Quand le stage en enseignement déraile : Regards pluriels sur une situation trop souvent occultée* (p.179-196). Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.-M., & Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 7, 42-63.
- Vanhulle, S. (2012). Quand l'activité professionnelle s'invite dans la formation académique : le cas de stages en enseignement. In E. Bourgeois & M. Durand (éds.), *Apprendre au travail* (p.165-175). Presses Universitaires de France.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (éds.), *Alternances en formation* (p.266). De Boeck.
- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice - *Academia.edu. Teachers and Teaching Education*, 1(1), 33-50.

- Van Nieuwenhoven, C., Collonval, P., Deprit, A., & Maes, O. (2014). *Photographie du métier d'instituteur primaire*. Fédération de l'enseignement supérieur catholique.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2016). Accompagner les étudiants en stage quand on est superviseur : investigation des gestes professionnels partagés. In L. Ria & V. Lussi Borer (éds.), *Apprendre à enseigner* (p.228-229). dial.uclouvain.be.
- 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*. Presses universitaires de Louvain.
- Van Nieuwenhoven, C., Doidinho Viçoso, M.-H., & Labeeu, M. (2016). Identification des difficultés des enseignants débutants : vers une conception de l'alternance intégrative. In C. Van Nieuwenhoven & M. Cividini (éds.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p.79-96). Presses Universitaires de Louvain.
- Van Nieuwenhoven, C., & Labeeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Education et francophonie*, 38(2), 39-59.
- Van Nieuwenhoven, C., Maes, O., Bernal, A., & Rosy, X. (2015). *Développement professionnel : que dit la recherche ?* (C.P.D. le C.D.J. de T.S. le Pacte pour un enseignement d'excellence (éd.)).
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V., & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs. In L. Ria (éd.), *Former des enseignants au XXIème siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p.139-150). De Boeck Supérieur.
- Van Nieuwenhoven, C., & Roland, N. (2015). La formation pratique des enseignants en Belgique francophone. *Formation et profession*, 23(3), 210-217.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Editions du Seuil.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.
- Vasilachis de Gialdono, I. (2012). Interprétation dans la recherche qualitative, problèmes et exigence. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187.
- Vause, A. (2009). *Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561620/>
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Éducation & Formation*, 294, 13-19.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. ESF Sciences humaines.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation (6ème édition)*. ESF.
- Veyrunes, P. (2019). Analyse d'ouvrage par Philippe Veyrunes. *Activités*, 16(2), 1-9.

- Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. Harmattan.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel*. De Boeck.
- Viau-Guay, A. (2010). Le cadre sémiologique du cours d'action : des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante. In F. Yvon & F. Saussez (éds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p.117-140). Presses de l'Université Laval.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. A. Saint-Martin,
- Villeneuve, L., & Moreau, J. (2010). Former des superviseurs et des maîtres de stage. In B. Raucourt, C. Verzat, & L. Villeneuve (éds.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant* (p.443-470). De Boeck Supérieur.
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel*. Octarès éditions.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [Phd, Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/8091/1/031618436.pdf>
- Vonk, J. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue (Cole-King, Trad.). *Recherche & formation*, 3(3), 47-60.
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2013). Pre-service teachers' pedagogical learning during practicum placements in special schools. *Teaching and Teacher Education*, 36, 112-120.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.
- Wheeler, A. E. (1992). La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (éds.), *Devenir enseignant. T II. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Les Éditions Logiques.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Editions L'Harmattan.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and stake. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>
- Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into practice*, 18(3), 163-169.
- Yinger, R. J. (1977). A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods. Michigan State University.
- Yinger, R. J. (1980). A Study of Teacher Planning. *The Elementary school journal*, 80(3), 107-127.
- Yin, R. K. (1981). The Case Study as a Serious Research Strategy. *Knowledge*, 3(1), 97-114.
- Yin, R. K. (2002). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Presses de l'Université Laval.

Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In R. W. Houston (éd.), *Handbook of research on teacher education* (p.329-348). Macmillan.

Annexes

Annexe 1

Autorisation parentale pour la série 1

Bruxelles, le XX/XX/20XX

Madame, Monsieur,

Maître-assistant en pédagogie à la Haute École Galilée, où je participe à la formation de futurs instituteurs, je réalise également un doctorat à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve.

Dans le cadre de ma thèse, je travaille sur une question de recherche touchant à la manière dont les enseignants débutants apprennent leur métier, dans les classes, en contact direct avec les enfants.

Afin de récolter des données à analyser, certains étudiants, dont un actuellement en stage dans la classe de votre enfant, ont accepté de participer à mon étude en se laissant filmer. J'ai également obtenu la permission de la direction et de l'enseignant titulaire.

Ainsi, dans les jours qui viennent, je serai amené à filmer une séquence de cours. Le focus sera porté sur l'étudiant, et non sur les élèves, mais il se peut que ceux-ci apparaissent fortuitement dans le film.

Je me porte garant d'un usage limité strictement à des fins de recherche et de formation. Aucune diffusion ne sera faite : seuls les étudiants et moi-même pourrions avoir accès à la séquence filmée.

J'espère pouvoir compter sur votre soutien en disposant de votre autorisation à ce que votre enfant puisse éventuellement apparaître sur la vidéo : je vous demande de bien vouloir compléter et signer puis remettre le talon ci-dessous au titulaire de votre enfant.

Vous remerciant pour votre compréhension,

En accord avec la direction de l'école,

Marc Blondeau (marc.blondeau@galilee.be - marc.blondeau@uclouvain.be - 0494301018)

-----Talon à remettre complété et signé au titulaire de votre enfant. Merci. -----

Je, soussigné,, parent de (nom et prénom)

O donne mon accord pour que Marc Blondeau puisse filmer des pratiques de classe sur lesquelles pourrait apparaître mon enfant.

O refuse de donner mon accord.

Date :

Signature :

Annexe 2

Accord de participation des ESFI pour la série 2

Titre de l'étude : Élaboration d'une plateforme de vidéos proposant des activités d'enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire et les analyses y afférentes

Investigateur : Marc Blondeau

I. Information essentielle à votre décision de participer

Introduction

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Nous vous demandons l'autorisation de collecter des données de façon à pouvoir les cumuler avec celles d'autres participants soumis à la même recherche. Au terme de ces collectes, nous souhaitons pouvoir extraire certaines données et les traiter à des fins de recherche.

Avant que vous n'acceptiez de participer à cette enquête, nous vous invitons à prendre connaissance de ces implications en termes d'organisation, avantages et risques éventuels, afin de prendre une décision en toute connaissance de cause. Ceci s'appelle donner un « consentement éclairé ».

Veuillez lire attentivement ces quelques pages d'information et poser toutes les questions que vous souhaitez à l'investigateur ou à la personne qui le représente.

Ce document comprend 3 parties : l'information essentielle à votre prise de décision, votre consentement écrit et des informations complémentaires (annexes) qui détaillent certaines parties de l'information de base.

Si vous participez à cette étude, vous devez savoir que :

- Votre participation est volontaire et doit rester libre de toute contrainte. Elle nécessite la signature d'un document exprimant votre consentement. Même après l'avoir signé, vous pouvez arrêter de participer en informant l'investigateur ;
- Etant donné l'objet de cette recherche, et la volonté de rendre public certains extraits vidéos afin d'illustrer cette recherche, il est demandé aux participants d'assurer la Haute Ecole Galilée contre toute réclamation relative aux droits à l'image ;
- Vous pouvez toujours contacter l'investigateur ou un membre de son équipe si vous avez besoin d'informations complémentaires.

Objectifs et déroulement de l'étude

Cette étude est organisée dans le but d'élaborer une plateforme de films illustrant ce que des enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire s'efforcent de mettre en pratique dans les classes et les apprentissages qui découlent de leurs essais, tout au long de leur formation. Cette plateforme présentera également des analyses des cours donnés, réalisées par les étudiants stagiaires, d'autres stagiaires, des formateurs d'enseignants, des maîtres de stage et des chercheurs.

Pour pouvoir participer à l'étude, vous devez être engagé dans un parcours de formation d'instituteur primaire et prester des stages, ou encadrer ces stages en tant que formateur ou être formateur d'enseignant, maître de stage ou chercheur dans la formation des enseignants.

En tant que stagiaire, votre participation à l'étude durera environ deux heures (50 minutes en classe et 70 minutes d'interview) par stage presté dans le cadre de vos études d'instituteur/trice primaire. Durant ces

heures, il vous sera demandé donner cours en suivant la préparation que vous aurez préalablement établie dans le cadre du stage, muni d'un micro et devant des caméras. Ensuite, nous vous demanderons de commenter les extraits de traces vidéoscopiques qui vous seront proposés.

En tant que formateur, autre stagiaire, maître de stage ou chercheur, votre participation à l'étude durera une heure durant laquelle nous vous demanderons de commenter, devant une caméra, la vidéo que nous vous présenterons.

Description des risques et bénéfices

Aucun risque, en termes de santé, ne peut être lié à votre participation à cette étude.

De même, vous ne devez pas vous attendre à des bénéfices personnels du fait de votre participation à l'étude. Sachez seulement que votre participation nous permettra de mieux comprendre le développement professionnel des stagiaires lors des stages, tout au long de leur formation et de récolter les commentaires d'autres acteurs de la formation sur leurs pratiques, à des fins de formation et/ou de recherche.

Retrait de consentement

Votre participation est volontaire et vous avez le droit de retirer votre consentement à participer à l'étude pour quelque raison que ce soit, sans devoir vous justifier.

Si vous retirez votre consentement à l'étude, afin de garantir la validité de la recherche, les données codées jusqu'au moment de votre interruption seront conservées. Aucune nouvelle donnée ne pourra être transmise à l'investigateur.

Si vous participez à cette recherche, nous vous demandons :

- De collaborer pleinement au bon déroulement de cette recherche ;
- De ne rien masquer comme informations cruciales au bon développement de l'étude.

Contact

Si vous avez besoin d'informations complémentaires, mais aussi en cas de problème ou d'inquiétude, vous pouvez contacter Marc Blondeau au numéro de téléphone suivant : 0494301018.

Titre de l'étude : Élaboration d'une plateforme de vidéos proposant des activités d'enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire et les analyses y afférentes

II. Consentement éclairé

Participant

Je déclare que j'ai été informé(e) sur la nature de l'étude, son but, sa durée et sur ce que l'on attend de moi. J'ai pris connaissance du document d'information et des annexes à ce document.

J'ai eu suffisamment de temps pour y réfléchir et en parler avec une personne de mon choix.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions qui me sont venues à l'esprit et j'ai obtenu une réponse favorable à mes questions.

J'ai compris que des données me concernant seront récoltées pendant toute ma participation à cette étude, que l'investigateur de l'étude se porte garant de la confidentialité de ces données.

Je consens au traitement de mes données personnelles selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité. Je donne également mon accord au transfert et au traitement de ces données dans d'autres pays que la Belgique.

Je consens également à la publication de courts extraits vidéos dans lesquels mon image est susceptible d'apparaître pour autant que ces publications soient réalisées à des fins de recherche et d'enseignement. Je désire être informé(e) préalablement à toute utilisation de mon image.

J'accepte / n'accepte pas (biffer la mention inutile) que les données de recherche récoltées pour les objectifs de la présente étude puissent être traitées ultérieurement pour autant que ce traitement soit limité au contexte de la présente étude.

J'ai reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

Nom, prénom, date et signature du volontaire.

Investigateur

Je soussigné, Marc Blondeau, confirme avoir fourni oralement les informations nécessaires sur l'étude et avoir fourni un exemplaire du document d'information au participant.

Je confirme qu'aucune pression n'a été exercée pour que le volontaire accepte de participer à l'étude et que je suis prêt à répondre à toutes les questions supplémentaires, le cas échéant.

Nom, prénom, date et signature
du représentant de l'investigateur

Nom, prénom, date et signature
de l'investigateur

Titre de l'étude : Élaboration d'une plateforme de vidéos proposant des activités d'enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire et les analyses y afférentes

III. Informations complémentaires

1 : Complément d'informations sur l'organisation de l'étude

.....
.....
.....

2 : Complément d'informations sur les risques liés à la participation à l'étude

Aucun risque n'est lié à cette étude

3 : Complément d'informations sur la protection et les droits du participant

Participation volontaire

Avant de signer, n'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugez utiles. Prenez le temps d'en parler à une personne de confiance si vous le souhaitez.

Votre participation à l'étude est volontaire et doit rester libre de toute contrainte : ceci signifie que vous avez le droit de ne pas y participer ou de vous retirer sans justification même si vous aviez accepté préalablement d'y participer. Votre décision ne modifiera en rien vos relations avec l'investigateur.

Si vous acceptez de participer à cette étude, vous signerez le formulaire de consentement éclairé. L'investigateur signera également ce formulaire et confirmera ainsi qu'il vous a fourni les informations nécessaires sur l'étude. Vous recevrez l'exemplaire qui vous est destiné.

Coûts associés à votre participation

Vous ne percevrez aucune indemnisation pour votre participation à cette étude, et cette dernière n'entraînera pour vous aucun frais.

Garantie de confidentialité

Votre participation à l'étude signifie que vous acceptez que l'investigateur recueille des données vous

concernant et que l'investigateur de l'étude les utilise dans un objectif de recherche, de formation et dans le cadre de publications scientifiques.

Vous avez le droit de demander à l'investigateur quelles sont les données **collectées à votre sujet et quelle est leur utilité dans le cadre de l'étude**. Vous disposez d'un droit de regard sur ces données et le droit d'y apporter des rectifications au cas où elles seraient incorrectes⁵⁶.

L'investigateur a un devoir de confidentialité vis-à-vis des données collectées.

Ceci veut dire qu'il s'engage non seulement à ne jamais divulguer votre nom dans le cadre d'une publication ou d'une conférence, mais aussi qu'il codera vos données avant de les transmettre au gestionnaire de la base des données collectées : Marc Blondeau, Haute Ecole Galilée, 336 rue royale, 1030 Bruxelles.

Les données personnelles transmises ne contiendront pas d'associations d'éléments qui puissent permettre malgré tout de vous identifier⁵⁷.

Ces données (codées) pourront être transmises aux autorités réglementaires belges ou autres, aux comités d'éthique concernés et/ou à des organismes travaillant en collaboration avec l'investigateur.

Elles pourront également être transmises à d'autres sites de l'investigateur en Belgique et dans d'autres pays où les normes en matière de protection des données personnelles peuvent être différentes ou moins contraignantes⁵⁸.

Toutefois, sans limiter la généralité de ce qui précède, votre consentement à participer à cette étude implique donc aussi votre consentement à l'utilisation de vos données aux fins décrites dans ce document d'information et à leur transmission aux personnes et/ou instances susmentionnées. Ainsi, pour rappel, le but final de la recherche consiste à pouvoir utiliser et rendre publiques les séquences vidéos réalisées par la Haute École Galilée sur une plateforme créée à cet effet. L'obligation de confidentialité incombant à l'investigateur doit donc s'entendre du respect de l'éthique et des pratiques de recherche relatives à la manipulation de données personnelles. En ce qui concerne la publication des fruits de la recherche et des vidéos, la Haute École et l'investigateur informeront les participants de l'utilisation de leur image, et prendront toutes les mesures pour empêcher toute forme de préjudice pour les participants.

L'investigateur utilisera les données collectées dans le cadre de l'étude à laquelle vous participez, mais souhaite également pouvoir les utiliser dans le cadre d'autres recherches. Toute utilisation de vos données en dehors du contexte décrit dans le présent document ne pourrait être menée qu'après approbation du comité d'éthique.

Si vous retirez votre consentement à participer à l'étude, afin de garantir la validité de la recherche, les données codées jusqu'au moment de votre interruption seront conservées. Aucune nouvelle donnée ne pourra être transmise à l'investigateur.

Assurance

Dans une étude observationnelle, le seul risque éventuel serait une faille dans les mesures prises pour protéger la confidentialité des renseignements à caractère privé vous concernant. L'institution dont émane l'investigateur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude.

⁵⁶ Ces droits vous sont garantis par la loi du 8 décembre 1992 relative à la protection de la vie privée à l'égard des traitements de données à caractère personnel.

⁵⁷ La base de données contenant les résultats de l'étude ne contiendra donc pas d'associations d'éléments comme vos initiales, votre sexe et votre date de naissance complète (jj/mm/aaaa).

⁵⁸ L'investigateur s'engage alors à respecter les contraintes de la directive européenne et de la législation belge en matière de protection de la vie privée.

Annexe 3

Accord des directions pour la série 2

Le.....

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de la mise sur pied d'un projet de recherche, développé par la Haute École Galilée, nous souhaitons solliciter votre accord pour atteindre notre objectif pédagogique. Celui-ci consiste à élaborer une plateforme présentant des extraits de films d'activité ordinaire d'étudiants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire et des analyses y afférentes. Cette plateforme sera disponible sur internet, avec accès restreint aux opérateurs de formation des futurs enseignants et des formateurs d'enseignants.

Concrètement, nous désirerions nous déplacer dans votre école pour filmer les interactions entre, d'une part, les étudiants-stagiaires venus accomplir leur stage en votre établissement, et d'autre part, les élèves de votre institution. Étant donné la nature de notre projet, ces derniers, comme les infrastructures de votre école, seront potentiellement amenés à apparaître dans les extraits vidéos que nous réaliserons. C'est pourquoi, votre accord officiel sera requis.

En ce qui concerne le contenu des séquences tournées, nous mènerons assurément l'ensemble de l'étude conformément aux règles d'éthique en vigueur dans le domaine de la recherche. De plus, nous veillerons à respecter les personnes qui seront filmées, tant durant la recherche, qu'après la publication de celle-ci. Dans cette optique, les étudiants devront ainsi marquer leur consentement pour apparaître dans le contenu vidéo réalisé et à tout moment, ils pourront décider de se retirer de l'étude en cours. À cet effet, si vous acceptez de participer à ce projet de recherche, nous transmettrons dans les prochains jours un document à remettre aux élèves afin de les informer et d'obtenir leur accord.

Dans l'attente d'une réponse favorable, nous vous remercions pour l'intérêt que vous accorderez à notre projet et vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

Marc Blondeau

Responsable du Projet

Annexe 4

Autorisation parentale pour la série 2 (version détaillée)

AUTORISATION PARENTALE CONCERNANT LE DROIT À L'IMAGE
--

Des psychopédagogues de la Haute École Galilée mènent actuellement une recherche, subventionnée par la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui vise à comprendre comment les stagiaires futurs instituteurs primaires apprennent le métier durant leurs stages.

Le protocole de recherche prévoit des enregistrements vidéographiques d'une séquence de cours. L'étudiante en stage dans la classe de votre enfant participe à cette recherche. Avec l'accord de la direction et de l'enseignante, elle sera filmée entre le XX/XX/20XX et le XX/XX/20XX. Bien que le focus soit porté sur la stagiaire, il se peut que votre enfant apparaisse sur ces vidéos.

Les vidéos serviront à des fins de recherche et de construction de ressources vidéographiques pour la formation des enseignants. Ces ressources seront hébergées sur une plateforme internet dont l'accès sera restreint exclusivement aux formateurs d'enseignants ayant reçu une formation à leur utilisation.

Si vous acceptez que votre enfant apparaisse sur ces vidéos :

- Vous aurez accès aux données qui concernent vos enfants.
- Vous pourrez toujours vérifier l'utilisation des données.
- Vous pourrez demander le retrait par courrier envoyé à marc.blondeau@galilee.be

Toute question peut être adressée à marc.blondeau@galilee.be

Veuillez recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations les meilleures.

Marc Blondeau

Je soussigné(e) Mr/Mme/Melle _____ responsable de
l'enfant NOM _____ PRÉNOM _____
☐ AUTORISE ☐ N'AUTORISE PAS

l'utilisation et la publication de vidéos par la Haute École Galilée dans le cadre de leur recherche scientifique.

Signature :

Annexe 5

Autorisation parentale pour la série 2 (version résumée)

AUTORISATION PARENTALE CONCERNANT LE DROIT À L'IMAGE
--

Entre le XX/XX/20XX et le XX/XX/20XX, des stagiaires futurs instituteurs seront filmés en classe pour une recherche de la Haute École Galilée.

Votre enfant pourrait apparaître sur ces vidéos.

Si vous acceptez que votre enfant apparaisse sur ces vidéos :

- Vous aurez accès aux données qui concernent vos enfants.
- Vous pourrez toujours vérifier l'utilisation des données.
- Vous pourrez demander le retrait par courrier envoyé à marc.blondeau@galilee.be

Les vidéos seront faites dans un but de recherche et de communication scientifique.

Une question ? marc.blondeau@galilee.be

Merci de bien vouloir compléter ce formulaire d'autorisation :

Je soussigné(e) Mr/Mme/Melle _____ responsable

de l'enfant NOM _____ PRENOM _____

☐ AUTORISE ☐ N'AUTORISE PAS

l'utilisation et la publication de vidéos par la Haute École Galilée dans le cadre de leur recherche scientifique.

Signature:



Annexe 6

Profils détaillés des étudiants de la série 1

AP est une étudiante qui, au moment de l'entame de la recherche, recommence sa première année. Lors de sa première année de formation, des difficultés personnelles l'ont empêchée de se consacrer pleinement à ses études. Elle ne présente pas de difficultés dans la maîtrise des disciplines, et est très efficace en stage. Elle est généralement assez sûre d'elle et très contente de son travail.

Arrivée dans la HEP à la suite de ses études secondaires, BT est une étudiante plutôt réservée. Elle présente des difficultés dans la maîtrise des matières, mais compense par un travail acharné. Fille de parents primo-arrivants, sa langue maternelle n'est pas le français, qu'elle pratiquait uniquement à l'école durant son enfance. Le travail qu'elle doit fournir pour les cours et une situation personnelle et familiale difficile l'ont poussée à étaler sa dernière année de formation sur deux années scolaires. Elle a presté le stage en B3, elle n'a pas réalisé son TFE la même année. Elle a complété son cursus avec succès en 2020.

CG a presté sa première année de formation à la suite de ses études secondaires et l'a réussie, aussi bien dans les aspects pratiques que théoriques. Elle a ensuite souhaité voyager à l'étranger et a mis ses études entre parenthèses. Elle les a reprises avec succès ultérieurement, mais n'a plus souhaité participer à la recherche.

À l'entame des études d'institutrice qui suivent la fin de son cursus secondaire, CW est une jeune fille plutôt réservée. C'est une étudiante qui a éprouvé des difficultés, à la fois dans la maîtrise des matières et dans les stages. Elle a complété son cursus grâce à sa force de travail. Elle a souhaité quitter le programme en 2017-2018, car sa participation à la recherche rajoutait du stress à un stage qu'elle devait recommencer.

FV a entamé les études d'institutrice primaire directement après ses études secondaires. Il s'agit d'une étudiante en situation difficile. D'une part, elle doit assurer elle-même sa subsistance (frais d'études, de logement et de nourriture) avec l'aide du CPAS et d'une bourse de la HEp. D'autre part, elle souffre de troubles de l'humeur qui la mettent parfois en situations difficiles avec ses pairs, ses formateurs, les MDS ou les élèves. Elle doit constamment surveiller ses réactions et ses propos. Elle ne présente pas de difficultés particulières dans la maîtrise des contenus de cours.

JVW est une étudiante plutôt réservée. Elle souffre de troubles de l'apprentissage qui la rendent peu sûre d'elle au début de ses études qu'elle a entamées à l'issue de ses études secondaires. Elle gagne cependant en confiance petit à petit au fur et à mesure de ses réussites. Dotée d'une grande force de travail, elle est consciencieuse et volontaire. Elle réussit donc à

dépasser ses difficultés d'apprentissage. Les stages se passent généralement très bien, même si, au début de la formation, elle peine à s'affirmer devant les enfants et face à son MDS.

MI est une étudiante plutôt sociable qui a entamé sa formation directement après son passage dans le secondaire. Elle présente quelques difficultés dans la maîtrise des matières, mais elle les compense par un travail régulier. Elle fournit un travail de qualité et est généralement appréciée des MDS.

PM est un étudiant qui a entamé son cursus dans la formation d'instituteur primaire après deux années infructueuses dans un cursus d'ingénieur. Très à l'aise au niveau des matières et au niveau relationnel, il n'éprouve pas de difficulté pour réussir les cours. Sa difficulté en stage se situe plutôt dans le respect des consignes, notamment les aspects plus formels et administratifs, comme la rédaction des préparations et leur remise dans les temps. Il n'a plus souhaité participer à la recherche après le stage de B2.

Après avoir complété avec fruit un cursus universitaire d'historien, RM a entamé des études d'instituteur primaire. Il maîtrise très bien les matières, est doué de compétences relationnelles et a des capacités réflexives déjà fort développées. Ses stages se déroulent sans problème dans les deux premières années, tant sur les aspects didactiques que de gestion de classe. En B3, confronté à une classe particulièrement difficile à gérer, il remettra en question son parcours et le développement de ses compétences à gérer un groupe, mais aboutira avec succès.

SK est une étudiante en difficulté. Issue d'une famille originaire de l'immigration, le français n'est pas sa langue maternelle. Elle ne le pratiquait qu'à l'école. Peu à l'aise dans le système scolaire, elle est plutôt réservée et maîtrise difficilement les matières, ce qui la handicape pendant les stages. Au début de la recherche, elle recommence sa première année. Elle choisit de quitter la recherche après un an et ne terminera pas son cursus, malgré une grande bonne volonté et beaucoup de travail.

SP est titulaire d'un diplôme universitaire. Il a travaillé quelques années dans le secteur privé. Suite à une dépression, il se réoriente dans la formation initiale d'instituteur primaire. Il a charge de famille, sa femme accouchant de leur troisième enfant durant ses études. À l'aise dans la maîtrise des contenus, SP se pose beaucoup de questions sur la didactique, la gestion de classe et la différenciation. Il développe une forme d'insécurité et de difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire. Pour s'aider, il lit beaucoup d'ouvrages de pédagogie, mais cela ajoute à son anxiété car, devant la masse d'informations parfois contradictoires, il peine d'autant plus à faire le tri. Cette anxiété et ses préoccupations familiales le mettent occasionnellement en situation difficile pendant les stages quand il faut, par exemple, prendre des décisions, formaliser des préparations ou trouver des outils et des méthodologies de gestion de classe adéquats.

Annexe 7

Profils détaillés des étudiants de la série 2

Caroline est une étudiante d'origine française. Adulte en reprise d'études sans diplôme de l'enseignement supérieur, elle a une expérience du monde scolaire pour avoir travaillé en tant qu'accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH), un statut qui existe en France, mais pas en Belgique. Elle n'éprouve aucune difficulté dans la maîtrise des matières. Calme, posée, réfléchie et très professionnelle, elle est très appréciée des MDS.

Émeline est également une adulte en reprise d'études sans diplôme de l'enseignement supérieur. Enceinte en B1, elle finira ses études jeune maman. Très engagée dans la formation, dynamique et expressive, elle n'a éprouvé aucun problème dans les stages ou dans les cours.

Olivia est une étudiante assez sûre d'elle, décidée et assertive. Arrivée à la HEP à la suite de ses secondaires, elle a une bonne maîtrise des matières. Son sens de l'organisation la rend très efficace en stage et appréciée des MDS.

Céline a entamé la formation d'institutrice juste après son cursus secondaire. Engagée dans les aspects sociaux de la formation, comme le conseil étudiant, elle éprouve quelques difficultés dans la maîtrise des matières. Pas forcément sûre d'elle, elle peine parfois à organiser son travail.

Après deux années infructueuses dans une formation en logopédie, Claire s'est dirigée vers une formation d'institutrice primaire. Très soucieuse de bien faire, elle n'éprouve pas de difficulté dans la maîtrise des matières et ses stages se déroulent généralement bien.

Fanny est une adulte en reprise d'études, porteuse d'un bachelier en communication. Dynamique et travailleuse, elle souffre parfois d'un déficit de confiance en elle. Elle réussit pourtant brillamment ses études, tant dans les aspects théoriques que pratiques. Son grand sens du contact la rend très appréciée des MDS.

Frédéric est également un adulte en reprise d'études, non diplômé de l'enseignement supérieur. Intelligent, réflexif et cultivé, il souffre de temps en temps d'une impulsivité et d'un manque d'organisation qui le desservent grandement, tant dans la formation théorique que durant les stages. Par ailleurs, il peine parfois à prendre des décisions, ce qui retarde son travail, par exemple de planification et qui le met en difficulté. Son deuxième stage de deuxième année a été arrêté pour cette raison. Dépassé par la formation, il l'a mise entre parenthèses actuellement.

À l'issue de son cursus de secondaire, Laurence a choisi une formation d'institutrice primaire. À l'aise dans les matières, avec peut-être un bémol pour certains aspects des mathématiques, elle est investie et travailleuse. Sa rigueur, son organisation et sa clairvoyance dans les stages la rendent très appréciée des MDS.

Noémie est une étudiante luxembourgeoise qui a choisi, comme beaucoup de ses compatriotes, de réaliser sa formation supérieure à l'étranger. Travailleuse et sérieuse, Noémie n'éprouve pas de difficultés autres que la barrière de la langue française, qui n'est pas sa langue maternelle. Ses stages se déroulent généralement bien, son travail sérieux et ses constants progrès compensant ces problèmes de maîtrise de langue française, qui se résorbent petit à petit.

Annexe 8

Descriptions des séquences filmées et autoconfrontées pour la série 1

Les tableaux suivants présentent de manière succincte les séquences didactiques que nous avons pu filmer et autoconfronter. Ils sont organisés par années de formation. Ils renseignent le nom de l'ESFI, l'année primaire (P1-2-3-4-5-6), la discipline concernée et le sujet de la leçon. Ils proposent également une description succincte de la méthodologie utilisée par l'ESFI.

Bloc 1			
Nom	An	Discipline et sujet	Description succincte de la méthodologie
AP	P2	Sciences - L'origine géographique des fruits	Des devinettes sont proposées aux enfants au sujet de différents fruits. Les enfants proposent des pays d'origine qui sont indiqués sur une carte du monde. Ensuite, ils reçoivent une série de fruits représentés sur des fiches et doivent les classer en fonction des origines présumées.
BT	P1	Français - Reconnaissance auditive et visuelle de la lettre B	Dans une série de mots proposée aux élèves, ceux-ci doivent signaler s'ils entendent ou non le son "B". Les différentes écritures de la lettre B sont montrées et les enfants doivent les identifier dans différents mots.
CG	P4	Français - Types et genres de textes : Rédaction d'une devinette	Une devinette est présentée aux élèves, pour laquelle une réponse est cherchée. La construction de la devinette est décomposée (majuscules, rimes, ponctuation, inférences, indices...) et les élèves doivent en rédiger une personnelle qui sera présentée à la classe
CW	P6	Géométrie - Le classement des quadrilatères	Les enfants reçoivent des quadrilatères de différents types et doivent les classer, d'abord individuellement, puis en petits groupes. Une mise en commun est organisée au tableau avec des grandes formes.
FV	P3	Mathématiques - Payer en euros	Des sommes sont proposées aux enfants sur la base d'achats imaginaires. Ils doivent proposer différentes manières de réaliser la somme avec des pièces et des billets. Travail individuel puis correction collective au tableau.

JVW	P5	Géographie - Les continents et les océans	Les élèves complètent individuellement une carte du monde en indiquant les continents et océans qu'ils connaissent. Ils sont ensuite mis en groupe et chaque groupe reçoit un outil pour l'aider à vérifier (planisphère, atlas, mappemonde). Une mise en commun est ensuite organisée au tableau. Elle porte sur la complétion de la carte et les outils utilisés.
MI	P4	Géographie - Les saisons	Cette leçon fait suite à une première séquence dans laquelle les élèves ont visionné un épisode de "C'est pas sorcier" ⁵⁹ sur les saisons. Les élèves reçoivent une feuille avec le schéma explicatif de l'origine des saisons en fonction des positions relatives de la terre et du soleil. Un texte à trous est complété collectivement, accompagné d'explications de la stagiaire
PM	P4	Mathématique - La division écrite	Une division est proposée aux élèves. Les nombres sont d'une grandeur telle que la résolution par calcul mental est très difficile. Les élèves sont invités à trouver une stratégie écrite de résolution. Un élève propose sa stratégie au tableau. Comme elle est erronée, le stagiaire expose la méthode de résolution par division écrite en explicitant ses démarches. Cet exposé est suivi d'exercices individuels supervisés.
RM	P6	Français : L'attribut du sujet	Cette séquence fait suite à une leçon de la veille construite sur la méthodologie de Britt Mari-Barth ⁶⁰ (BMB). Après un rappel des caractéristiques de l'attribut, une synthèse est complétée avant de réaliser des exercices.
SK	P1	Sciences - Le lapin	Les élèves sont invités à dessiner un lapin pour exprimer leurs représentations initiales. Les productions sont comparées par duo avant d'observer un véritable lapin, de compléter ou corriger les dessins. Une synthèse est réalisée de manière commune pour mettre en évidence ses caractéristiques physiques les plus importantes.
SP	P3	Arts Plastiques - L'art optique	Après un moment de transition, le stagiaire réalise un rappel de la visite d'un musée sur la préhistoire. Il propose ensuite des œuvres d'art optique. Leurs caractéristiques sont mises en évidence par les élèves au cours d'un dialogue pédagogique. Une technique d'expression artistique relative à l'art optique, qu'ils devront appliquer avec un animal préhistorique comme sujet, est proposée aux élèves.

⁵⁹ "C'est pas sorcier" est une émission télévisée de vulgarisation scientifique destinée aux enfants. Pour plus de détails, consulter <https://cest-pas-sorcier.fr/>

⁶⁰ Barth, B. M. (1988). Apprentissage de l'abstraction. Editions Retz.

Bloc 2			
Nom	An	Discipline et sujet	Description succincte de la méthodologie
AP	P4	Français - Les homophones la-là-las-l'a-l'as	Les élèves reçoivent un texte dont les phrases ont été découpées en bandelettes. Ils doivent reconstituer le texte, d'abord seuls, puis en petits groupes. Une correction collective a lieu, sur le texte d'abord, sur l'emploi des différents "la" ensuite.
BT	P5	Mathématiques - Les fractions	Dans différentes activités qui se succèdent, les élèves doivent faire le lien entre des fractions et leurs représentations graphiques, fractionner des formes géométriques et faire la différence entre le dénominateur (le nombre de parts réalisées) et le numérateur (le nombre de parts retenues)
CW	P6	Mathématiques - Le périmètre	Suite à la leçon de découverte du périmètre du cercle, des exercices sont proposés aux enfants, pour lesquels ils doivent transformer la formule afin de trouver la donnée manquante. Les enfants travaillent en trio avant une correction collective.
FV	P2	Mathématiques - La soustraction DU-U avec passage.	Les élèves reçoivent un problème à résoudre qui inclut une soustraction avec passage. Les enfants sont supposés transférer la méthode dite "de la cacahuète" ⁶¹ , utilisée pour les additions avec passage, vers des opérations soustractives. Ils travaillent en groupes et une mise en commun a lieu à la fin.
JVW	P5	Mathématiques - La multiplication par 9 et 11 et Français - BMB les compléments circonstanciel	Dans un premier temps, les élèves finissent de copier la synthèse sur la multiplication par 9 et 11. L'ESFI enchaîne avec une leçon de type BMB sur les compléments circonstanciels.
MI	P6	Arts plastiques - Les expressions du visage	Les élèves, en introduction, reçoivent une feuille sur laquelle sont imprimés différents sourcils, yeux et bouches. Ils doivent les combiner pour faire des visages qui expriment des émotions.
PM	P4	Mathématiques - Les angles	Les élèves reçoivent des papiers sur lesquels sont dessinés des angles de diverses amplitudes. Ils sont imprimés sur du papier de couleur. Les couleurs ne correspondent pas aux catégories d'angles. Les élèves doivent les trier selon les types d'angles, d'abord seuls, puis en petits groupes. Une mise en commun de synthèse a lieu ensuite.
RM	P5	Français - Accord du participe passé	Les élèves reçoivent une histoire découpée en bandelettes. Les coupures se situent entre les auxiliaires et les participes passés. Ils doivent reconstituer l'histoire en se basant sur des indices grammaticaux. Le travail a lieu en petits groupes

⁶¹ Il s'agit d'une méthode de décomposition d'une soustraction de type DU-U avec passage de la dizaine dont la représentation graphique évoque une cacahuète.

			avant une mise en commun.
SP	P6	TICE - Programmation	Chaque élève reçoit une tablette et doit programmer un curseur pour qu'il trace un carré quand le programme est lancé.

Bloc 3			
Nom	An	Discipline et sujet	Description succincte de la méthodologie
AP	P5	Arts plastiques - Une fresque à la manière de...	Des œuvres de l'artiste sont proposées aux élèves qui en extraient les caractéristiques principales. Chaque élève reçoit une feuille traversée de gauche à droite par une épaisse ligne noire qui la relie à celles de ses voisins de classe. Ils doivent produire une réalisation en lien avec les caractéristiques dégagées et qui s'accordent avec celles des voisins.
BT	P6	Mathématiques - Les fractions	La classe est en demi-groupe. Les enfants sont répartis en différents ateliers qui proposent des exercices et des défis portant sur les fractions
FV	P3	Mathématiques - Les mesures de masse	La classe est en demi-groupe. La stagiaire a amené des balances de différents types et des objets à peser pour faire émerger les fractions du kilo et leurs expressions avec différentes unités du système métrique
JVW	P2	Mathématiques - Le nombre 100	Les élèves sont rassemblés au coin tapis où l'ESFI raconte une histoire qui concerne 100 fourmis. Les élèves sont munis de leurs cahiers et doivent écrire les calculs suggérés par l'histoire et qui sont les décompositions du nombre 100. Une mise en commun collective a lieu ensuite.
MI	P2	Français - Le masculin et le féminin des adjectifs	Les élèves doivent comparer deux textes reçus. L'un des deux s'est vu amputer des adjectifs "noir" aux différentes formes. Les élèves identifient les adjectifs manquants et s'interrogent sur les différentes graphies.
RM	P5	Histoire - Le Moyen-Âge	Le stagiaire a la charge d'un demi-groupe pour la leçon. Il distribue des documents et des traces relatives aux châteaux-forts. Les élèves doivent dégager les caractéristiques de ceux-ci et une mise en commun est réalisée, accompagnée d'explications complémentaires.
SP	P4	Français - Analyse de phrases : le groupe sujet	La leçon commence par un rappel de la situation mobilisatrice réalisée lors de la leçon précédente. Les élèves reçoivent une feuille d'exercices et doivent utiliser la "pince" "c'est... qui" pour identifier les groupes sujets. Une correction collective est menée sur le tableau blanc interactif.

Annexe 9

Processus de conduite de classe documentés pour la série 1, par année et par étudiant

Les trois tableaux suivants témoignent, pour la série 1, des processus de conduite de classe documentés pour chaque étudiant. Chaque tableau se rapporte au stage que nous avons filmé lors de chaque année de formation : Bloc 1, Bloc 2 et Bloc 3. Les colonnes “total” indiquent, par années, le nombre de processus d’un type donné, documenté pour l’ensemble des ESFI participants. Les lignes “total” indiquent, pour chaque ESFI participant, le nombre de processus documentés.

Bloc 1												
	AP	BT	CG	CW	FV	JV	MI	PM	RM	SK	SP	Tot
Accueil			X			X	X		X	X		5
Ouverture act coll	X	X	X		X	X	X		X			7
Enrôlem ds tâche	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	10
Passation de cons	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
Mise au travail		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Entretien activité	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	10
Clôture activité			X	X	X				X	X	X	6
Mise en commun		X	X	X	X	X	X	X	X	X		9
Transition	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
Sortie de classe			X							X		2
Total	5	7	10	7	8	7	7	6	9	9	6	81

Bloc 2												
	AP	BT	CG	CW	FV	JV	MI	PM	RM	SK	SP	Tot
Accueil						X			X			2
Ouverture act coll				X	X	X			X			4
Enrôlem ds tâche		X		X	X	X	X		X		X	7
Passation de cons	X	X		X	X	X	X	X	X		X	8
Mise au travail	X	X		X	X	X	X	X	X		X	9
Entretien activité	X	X		X	X	X	X	X	X		X	9
Clôture activité	X	X			X		X	X	X		X	7
Mise en commun	X				X		X	X	X			5
Transition	X				X	X			X		X	5
Sortie de classe		X							X			2
Total	6	5	0	5	8	7	6	5	10	0	6	58

Bloc 3												
	AP	BT	CG	CW	FV	JV	MI	PM	RM	SK	SP	Tot
Accueil					X							1
Ouverture act coll									X			1
Enrôlem ds tâche	X	X			X	X	X		X		X	7
Passation de cons	X					X	X		X		X	5
Mise au travail	X	X				X	X		X		X	6
Entretien activité	X	X			X	X	X		X		X	7
Clôture activité		X				X	X		X			4
Mise en commun	X	X			X	X			X		X	6
Transition		X			X	X			X		X	5
Sortie de classe							X					1
Total	5	6	0	0	5	7	6	0	8	0	6	43

Annexe 10

Processus de conduite de classe documentés durant la formation pour la série 1

Le tableau ci-dessous expose pour chacun des étudiants les processus de conduite de classe qui ont pu être documentés sur plusieurs années et qui, par conséquent, permettent, en référence au chapitre précédent, les analyses de temps 1, c'est-à-dire les analyses intra-individuelles longitudinales portant sur le développement de la compétence à faire la classe, par processus de conduite de classe.

	AP	BT	CG	CW	FV	JV	MI	PM	RM	SK	SP
Accueil	1.2.3		1		3	1.2	1		1.2	1	
Ouverture act coll	1	1	1	2	1.2	1.2	1		1.2.3		
Enrôlem ds tâche	1.3	1.2.3	1	1.2	1.2.3	1.2.3	1.2.3	1	1.2.3	1	1.2.3
Passation de cons	1.2.3	1.2	1	1.2	1.2	1.2.3	1.2.3	1.2	1.2.3	1	1.2.3
Mise au travail	2.3	1.2.3	1	1.2	1.2	1.2.3	1.2.3	1.2	1.2.3	1	1.2.3
Entretien activité	1.2.3	1.2.3	1	1.2	1.2.3	1.2.3	2.3	1.2	1.2.3	1	1.2.3
Clôture activité	2	2.3	1	1	1.2	3	2.3	2	1.2.3	1	1.2
Mise en commun	2.3	1.3	1	1	1.2.3	1.3	1.2	1.2	1.2.3	1	3
Transition	1.2	1.3	1	1	1.2.3	1.2.3	1	1	1.2.3	1	1.2.3
Sortie de classe			1				3		2		

Le tableau ci-dessous indique le nombre de fois que chaque processus a été documenté pour chaque ESFI. La colonne “total” indique donc le nombre total de fois que chaque processus a été documenté durant les trois années de formation de la série 1. La ligne “total” indique le nombre de processus documentés pour chaque ESFI. Ces informations sont importantes pour comprendre la base sur laquelle ont été construites les typicités dégagées par processus et par étudiants, en référence aux temps 3 et 4 du chapitre précédent. Le temps 3 porte sur les analyses interindividuelles des développements types de la compétence à faire la classe pour dégager des typicités interpersonnelles relatives aux trajectoires de développement de la compétence à faire la classe. Le temps 4 porte sur les analyses longitudinales des occurrences types à un temps déterminé pour dégager des trajectoires types de développement de la compétence à faire la classe. Au total, 183 épisodes relatifs aux processus de conduite de classe ont été filmés et autoconfrontés durant les trois années de formation de la première série.

	AP	BT	CG	CW	FV	JV	MI	PM	RM	SK	SP
Accueil	3	0	1	0	1	2	1	0	2	1	11
Ouverture act coll	1	1	1	1	2	2	1	0	3	0	12
Enrôlem ds tâche	2	3	1	2	3	3	3	1	3	1	25
Passation de cons	3	2	1	2	1	3	3	2	3	1	24
Mise au travail	2	3	1	2	1	3	3	2	3	1	24
Entretien activité	3	3	1	2	3	3	2	2	3	1	26
Clôture activité	1	2	1	1	2	1	2	1	3	1	17
Mise en commun	2	2	1	1	3	2	2	2	3	1	20
Transition	2	2	1	1	3	3	1	1	3	1	21
Sortie de classe	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	3
Total	19	18	10	12	19	22	19	11	27	8	183

Annexe 11

Description des séquences filmées et autoconfrontées pour la série 2

Les tableaux suivants présentent de manière succincte les séquences didactiques que nous avons pu filmer et autoconfronter pour la seconde série. Ils sont organisés par années de formation et par quadrimestres. Ils renseignent le nom de l'ESFI, l'année primaire (P1-2-3-4-5-6) (ou troisième maternelle -M3- pour une étudiante), la discipline concernée et le sujet de la leçon. Ils proposent également une description succincte de la méthodologie utilisée par l'ESFI. La dénomination B1Q1 désigne le stage réalisé lors du premier quadrimestre du Bloc 1, c'est-à-dire lors premier quadrimestre de la première année de formation. Nous avons documenté les stages des B1Q1, B1Q2, B2Q2, B3Q1 et B3Q2. En raison de la crise sanitaire, les stages de B1Q2 ont été annulés et les étudiants n'ont donc pas pu être filmés.

B1Q1			
Nom	An	Discipline et sujet	Description succincte de la méthodologie
Céline	P2	Mathématiques - Les opérations	Les élèves sont répartis en ateliers. Chaque atelier propose une situation-problème en lien avec une des quatre opérations. Ils doivent identifier quelle opération se rapporte à quel problème. Une mise en commun s'ensuit, dans laquelle la stagiaire essaie de faire exprimer des exemples de vocabulaire relatif à chaque opération.
Claire	P3	Mathématiques - La quart	La stagiaire propose à chaque élève de couper une boule de plastiline en quatre parts égales. Une mise en commun rapide définit la notion de quart. Les élèves reçoivent ensuite une feuille d'exercices avec diverses formes et représentations à partager en quarts.
Fanny	P1	Mathématiques - Décomposition additive du nombre 10	Les élèves sont répartis en ateliers qui proposent des activités visant à aborder la décomposition du nombre 10 par des manipulations de matériels variés. Après une tournante dans chaque atelier, les élèves sont réunis devant un panneau qui reprend toutes les possibilités de décomposition et qu'ils complètent ensemble.
Frédéric	P1	Français - la lettre B : les graphèmes	Les élèves sont répartis en ateliers qui proposent diverses situations pour aborder le graphème sur différents plans, avec différents outils et dans différentes tailles. Ils passent dans chaque atelier. Une mise en commun a lieu pour récapituler les quatre graphies, cursif et imprimé, majuscule

			et minuscule.
Laurence	P4	Français - Les types de phrases	La stagiaire propose aux élèves, répartis en petits groupes, un corpus de phrases de différents types qu'ils doivent classer. Une mise en commun a lieu au tableau pour faire émerger les caractéristiques de chaque type aux niveaux sémantique, morphologique et syntaxique.
Noémie	P4	Mathématiques - Lecture d'un horaire	Les élèves sont répartis en groupes et reçoivent un horaire de chemin de fer et des problèmes qu'ils doivent résoudre en groupes. Après un temps de travail, la stagiaire se livre à une correction collective qui met en évidence les stratégies de décodage des grilles horaires.

B2Q1			
Nom	An	Discipline et sujet	Description succincte de la méthodologie
Céline	P4	Mathématiques - Les fractions supérieures et inférieures à l'unité	Après un rappel sur l'activité précédente, une droite numérique de 0 à 2 est tracée au tableau. Les élèves doivent y placer des fractions qui leur sont proposées. Une correction collective a lieu ensuite avec une mise en évidence du rapport entre numérateur et dénominateur pour déterminer si la fraction est inférieure ou supérieure à l'unité.
Claire	P2	Français - Les noms propres	Un texte qui comporte des mots soulignés (les noms propres) est proposé aux élèves. Ils doivent déterminer les points communs entre ces mots par petits groupes. Une mise en commun est réalisée pour mettre en évidence les caractères sémantique et morphologique des noms propres.
Frédéric	P6	Géographie - L'Union Européenne	La classe est répartie en différents groupes qui reçoivent chacun des documents différents qui abordent chacun une thématique en lien avec l'Union Européenne. Ils doivent en extraire les éléments principaux, les synthétiser sur un panneau et le présenter aux autres élèves.
Laurence	P3	Français - Les types de phrases	La stagiaire propose aux élèves, répartis en petits groupes, un corpus de phrases de différents types qu'ils doivent classer. Une mise en commun a lieu au tableau pour faire émerger les caractéristiques de chaque type aux niveaux sémantique, morphologique et syntaxique.
Noémie	P4	Français - Les noms propres	Le concept de nom propre est abordé en grand groupe en suivant la méthodologie définie par Barth (1988).

B2Q2			
Nom	An	Discipline et sujet	Description succincte de la méthodologie
Céline	P3	Mathématiques - Les angles	Après une phase d'expression des représentations préalables sur les angles, les élèves, en binômes, reçoivent une enveloppe contenant des angles qu'ils doivent trier. La stagiaire organise alors une mise en commun durant laquelle les élèves présentent leurs classements et les justifient. Sur la base des échanges suscités, les catégories d'angles sont définies une à une.
Claire	P4	Français - Le passé composé et l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être	Après un rappel des activités précédentes relatives au passé composé, la stagiaire propose une liste de verbes conjugués à ce temps à classer en deux catégories sur la base de l'auxiliaire employé. Une focalisation est faite sur les verbes conjugués avec l'auxiliaire avoir. Elle réalise une correction collective sous forme d'un tableau de conjugaison, durant laquelle elle met en évidence l'accord du participe passé.
Fanny	P3	La publicité et le packaging	Les élèves doivent d'abord voter pour les céréales qu'ils préféreraient manger, uniquement sur la base de l'observation spontanée de la boîte. Une analyse dirigée des différents éléments de packaging est menée globalement. Les élèves sont ensuite invités à goûter à l'aveugle les céréales et à se prononcer pour celle qu'ils préfèrent. Une comparaison est faite avec les votes sur la base de l'observation spontanée de la boîte.
Laurence	P2	Mathématiques - La table de 9	La stagiaire propose aux élèves une histoire dans laquelle des enfants doivent être transportés dans une camionnette par groupes de 9. Ils reçoivent une représentation de la camionnette sur un papier et des attaches trombones qui représentent les enfants. Les élèves doivent manipuler les objets pour répartir des groupes d'enfants de diverses tailles en petits groupes de 9. Une mise en commun est réalisée en grand groupe au tableau pour reconstituer la table de 9.
Noémie	P4	Mathématiques - Les additions de sommes en Euros	La stagiaire propose aux élèves de jouer au marché. Ils doivent faire des achats, calculer les sommes à payer et les réaliser en combinant des billets et des pièces.

B3Q1			
Nom	An	Discipline et sujet	Description succincte de la méthodologie
Caroline	P1	Mathématiques - La décomposition additive du nombre 4	Les élèves reçoivent quatre jetons bicolores. Ils doivent les lancer dans une boîte et noter les combinaisons de faces rouges et bleues qui font le nombre 4. Une mise en commun est faite en grand groupe au tableau pour lister l'ensemble des calculs qui composent la décomposition additive du nombre 4.
Claire	P1	Mathématiques - Les doubles	Au tableau, figurent des collections de représentations de 1 à 10 objets en lien avec une histoire. Ces collections doivent être doublées. En grand groupe, la stagiaire interroge les élèves pour savoir combien de représentations d'objets elle doit rajouter pour en doubler les quantités et comment elle peut écrire le calcul correspondant.
Émeline	P1	Français - Savoir Écouter	Une histoire est lue à voix haute. Elle décrit notamment la manière dont un personnage est habillé. Après plusieurs lectures, une représentation du personnage est affichée au tableau. Les élèves doivent préciser quels vêtements de quelles couleurs doivent être ajoutés pour l'habiller.
Fanny	P1	Mathématiques - Les axes de symétrie	En grand groupe, les élèves sont invités à plier et déplier une feuille de papier, dans le sens de la longueur, de manière à faire apparaître un axe de symétrie. Ils font alors quelques taches de peintures sur un des côtés. En pliant la feuille et en l'ouvrant, ils constatent que la peinture a laissé des traces sur la base desquelles la notion de symétrie est construite, lors d'une mise en commun collective. La classe est ensuite divisée en ateliers qui proposent chacun un exercice de manipulation pour approfondir cette notion.
Laurence	P1	Sciences - Les animaux nocturnes	Après un rappel de l'activité précédente sur les cris des animaux, la classe est divisée en groupes qui doivent travailler chacun sur une thématique relative à ces animaux avec du matériel : nourriture, trace...
Olivia	P1	Mathématiques - Le tableau à double entrée	Les élèves reçoivent une feuille sur laquelle est dessiné un tableau à double entrée, vide, proposant des formes sur un axe et des couleurs sur l'autre. Après un rappel sur l'activité précédente, les élèves sont invités à remplir le tableau en croisant les données. Une mise en commun est réalisée au tableau.

B3Q2			
Nom	An	Discipline et sujet	Description succincte de la méthodologie
Céline	M3 P1 P2	Ateliers divers : caisse de classe, livre d'art, écriture	Dans une classe en pédagogie Freinet, les élèves sont invités à se répartir à différents ateliers dans lesquels ils sont accompagnés par la stagiaire, en fonction de la production attendue et de leur niveau.
Claire	P6	Mathématiques - Le périmètre du cercle et le nombre Pi	Les élèves sont répartis en différents ateliers sur l'Europe, l'écriture de textes, la recherche d'informations et le périmètre du cercle. La stagiaire gère en particulier cet atelier pour lequel elle présente aux élèves une situation problème qui met en scène le nombre Pi et le périmètre du cercle. Elle les guide dans la découverte de ce nombre et la réalisation du problème avant de leur faire faire des exercices.
Fanny	P3	Français - La phrase interrogative	Sur la base de lettres écrites à leur correspondant d'une autre école à pédagogie Freinet, des phrases interrogatives sont repérées et triées au tableau en fonction de leur méthode de construction. Quand ces différentes méthodes ont été analysées, les élèves rédigent ensemble un texte en se posant des questions les uns aux autres sur la base d'une situation de départ.
Olivia	P6	Français - Les inférences	La classe est répartie en demi-groupes. La stagiaire propose aux élèves d'un demi-groupe un texte relatant une enquête policière. Les autres élèves sont pris en charge dans un autre local par un autre enseignant. Des questions leur sont posées, dont les réponses ne sont pas explicites et doivent être inférées. Une correction collective portant sur les réponses et les stratégies de lecture est réalisée ensuite.

Annexe 12

Processus de conduite de classe documentés pour la série 2, par année, quadrimestre et étudiant

Pour la série 2, les cinq premiers tableaux indiquent les processus de conduite de classe, et leurs dérivés particuliers à cette série, pour chaque étudiant. Chaque tableau se rapporte à un stage réalisé lors d'un quadrimestre d'une année de formation. La dénomination B1Q1 désigne le stage réalisé lors du premier quadrimestre du Bloc 1, c'est-à-dire lors premier quadrimestre de la première année de formation. Nous avons documenté les stages des B1Q1, B1Q2, B2Q2, B3Q1 et B3Q2. En raison de la crise sanitaire, les stages de B1Q2 ont été annulés et les étudiants n'ont donc pas pu être filmés. Les colonnes "total" indiquent, par années, le nombre de processus d'un type donné, documenté pour l'ensemble des ESFI participants. Les lignes "total" indiquent, pour chaque ESFI participant, le nombre de processus documentés. Pour rappel, Caroline, Émeline et Olivia n'ont été filmées qu'en Bloc 3, elles n'apparaissent donc pas dans les autres tableaux.

B1Q1							
	Céline	Claire	Fanny	Frédéric	Laurence	Noémie	T
Mise au travail							
Obtenir l'attent°	X		X			X	33
Susciter l'intérêt			X				1
Donner la cons.	X	X	X	X	X		5
Gérer asp mat			X				1
Don. sign. dép.				X			1
Ctrl mise au tr.		X	X		X		3
Mise en commun							
Org. la mec		X	X		X		3
Choisir les enf.			X				1
Faire parler enf.	X	X	X		X	X	5
Elab/gard. tr.		X			X		2
Gérer fin act.		X			X		2
Total	3	6	8	2	6	2	27

B2Q1							
	Céline	Claire	Fanny	Frédéric	Laurence	Noémie	T
Mise au travail							
Obtenir l'attent°						X	1
Susciter l'intérêt	X	X		X			3
Donner la cons.		X		X	X	X	4
Gérer asp mat	X	X		X		X	4
Don. sign. dép.							0
Ctrl mise au tr.		X		X	X		3
Mise en commun							
Org. la mec		X		X	X		3
Choisir les enf.	X						1
Faire parler enf.	X	X		X	X	X	5
Elab/gard. tr.	X	X		X	X		4
Gérer fin act.					X	X	2
Total	5	7	0	7	6	5	30

B2Q2							
	Céline	Claire	Fanny	Frédéric	Laurence	Noémie	T
Mise au travail							
Obtenir l'attent°					X	X	2
Susciter l'intérêt	X	X	X		X	X	5
Donner la cons.	X	X			X		3
Gérer asp mat	X	X	X		X		4
Don. sign. dép.							0
Ctrl mise au tr.	X	X			X		3
Mise en commun							
Org. la mec		X					1
Choisir les enf.	X				X		2
Faire parler enf.	X	X	X		X	X	5
Elab/gard. tr.	X	X	X		X	X	5
Gérer fin act.	X		X			X	3
Total	8	7	5	0	8	5	33

B3Q1										
	Caro	Cél	Clai	Emel	Fan	Fréd	Laur	Noé	Oliv	T
Mise au travail										
Obtenir l'attent°	X			X						2
Susciter l'intérêt			X	X	X		X			4
Donner la cons.	X		X	X	X		X		X	6
Gérer asp mat	X		X	X	X		X			5
Don. sign. dép.			X		X		X			3
Ctrl mise au tr.	X		X		X		X			4
Mise en commun										
Org. la mec			X		X				X	3
Choisir les enf.	X				X		X		X	4
Faire parler enf.	X		X		X					3
Elab/gard. tr.			X		X					2
Gérer fin act.	X			X	X		X		X	5
Total	7	0	8	5	10	0	7	0	4	41

B3Q2										
	Caro	Cél	Clai	Emel	Fan	Fréd	Laur	Noé	Oliv	T
Mise au travail										
Obtenir l'attent°										0
Susciter l'intérêt		X			X					2
Donner la cons.		X	X						X	3
Gérer asp mat			X		X				X	3
Don. sign. dép.			X							1
Ctrl mise au tr.		X	X							2
Mise en commun										
Org. la mec										0
Choisir les enf.					X					1
Faire parler enf.		X	X		X				X	4
Elab/gard. tr.					X					1
Gérer fin act.		X	X		X					3
Total	0	5	6	0	6	0	0	0	3	20

Annexe 13

Processus de conduite de classe documentés sur plusieurs années par étudiant pour la série 2

Le tableau ci-dessous expose pour chacun des étudiants les processus de conduite de classe qui ont pu être documentés sur plusieurs années et qui, par conséquent, permettent, en référence au chapitre précédent, les analyses de temps 1, c'est-à-dire les analyses intra-individuelles longitudinales portant sur le développement de la compétence à faire la classe, par processus de conduite de classe. Par souci de concision d'écriture, nous avons raccourci B1Q1 en 11, B2Q1 en 21, B2Q2 en 22, B3Q1 en 31 et B3Q2 en 32.

	Caro	Cél	Clai	Emel	Fan	Fréd	Laur	Noé	Oliv
Mise au travail									
Obtenir l'attent°	31	11		31	11		22	11.21 22	
Susciter l'intérêt		21.22 32	21.22 31	31	11.22 31.32	21	22.31	22	
Donner la cons.	31	11.22 32	11.21 22.31 32	31	11.31	11.21	11.21 22.31	21	31.32
Gérer asp mat	31	21.22	21.22 31.32	31	11.22 31.32	21	22.31	21	32
Don. sign. dép.			31.32		31	11	31		
Ctrl mise au tr.	31	22.32	11.21 22.31 32		11.31	21	11.21 22.31		31
Mise en commun									
Org. la mec			11.21 22.31		11.31	21	11.21		31
Choisir les enf.	31	21.22			11.31 32		22.31		31
Faire parler enf.	31	11.21 31.32	11.21 22.31 32		11.22 31.32	21	11.21 22	11.21 22	32
Elab/gard. tr.		21.22	11.21 22.31		22.31 32	21	11.21 22	22	
Gérer fin act.	31	22.32	11.32	31	22.31 32	21	11.21 31	21.22	31

Le tableau ci-dessous indique le nombre de fois que chaque processus a été documenté pour chaque ESFI. La colonne “total” indique donc le nombre total de fois que chaque processus a été documenté pendant les cinq stages réalisés durant les trois années de formation de la série 2. La ligne “total” indique le nombre de processus documentés pour chaque ESFI.

	Caro	Cél	Clai	Emel	Fan	Fréd	Laur	Noé	Oliv	T
Mise au travail										
Obtenir l’attent°	1	1	0	1	1	0	1	3	0	8
Susciter l’intérêt	0	3	3	1	4	1	2	1	0	15
Donner la cons.	1	3	5	1	2	2	4	1	2	21
Gérer asp mat	1	2	4	1	4	1	2	1	1	17
Don. sign. dép.	0	0	2	0	1	1	1	0	0	5
Ctrl mise au tr.	1	2	5	0	2	1	4	0	1	16
Org. la mec	0	0	4	0	2	1	2	0	1	10
Choisir les enf.	1	2	0	0	3	0	2	0	1	9
Faire parler enf.	1	4	5	0	4	1	3	3	1	21
Elab/gard. tr.	0	2	4	0	3	1	3	1	0	14
Gérer fin act.	1	2	2	1	3	1	3	2	1	16
Total	7	21	34	5	28	10	27	12	8	152

Annexe 14

Détail des processus typiques de tentatives de faire parler les élèves chez des ESFI

Laurence tâtonne sur plusieurs plans

Laurence, en B1, éprouve également un certain nombre de difficultés à organiser sa mise en commun. Dans sa leçon sur les types de phrases, les élèves ont trié des bandelettes sur lesquelles sont écrites des phrases des différents types. Elle a organisé son tableau en trois colonnes. Elle a pour objectif de réaliser un classement commun et de faire émerger les caractéristiques des trois types de phrases : déclaratif, interrogatif et impératif. Lors de la phase de mise au travail, elle a donné comme indice, entre autres, de regarder les points. Après avoir fait mettre les bandelettes au tableau, elle constate que c'est ce critère qui a présidé aux tris des élèves. Elle se retrouve donc avec un classement sur la base d'indices morphologiques et non sémantiques, ces derniers étant plus pertinents pour faire ressortir les caractéristiques des différents types. Les élèves lui disent donc rapidement que les phrases regroupées dans la première colonne ont des points d'exclamation. Quand elle demande aux élèves s'ils remarquent d'autres choses, elle s'attend à des réponses qui ne viennent pas. "J'attendais qu'ils disent que ça donne un ordre, parce que Leyla me l'avait dit juste avant. Donc j'attendais que quelqu'un me dise quelque chose par rapport à la phrase. Ou même : il n'y a pas de sujet" (Laurence B1Q1 FP1). Elle nous dit qu'elle "bugge", ce que nous traduisons par "désarçonnée". Elle se dit alors qu'elle "continue" et qu'elle va "y revenir", pour que "ça travaille" (Laurence B1Q1 FP1). Elle passe à la colonne suivante, celle des phrases interrogatives.

Les élèves repèrent rapidement le point d'interrogation et disent que les phrases posent des questions. Comme l'attention des élèves s'est déplacée sur les aspects sémantiques, Laurence revient à la colonne des phrases impératives. Une élève lui fournit une réponse inattendue : "C'est pour crier". Laurence profite de cette réponse car "ça amène finalement à l'histoire de l'intonation" et elle "enchaîne" dans cette voie qui mène à l'utilisation de ce type de phrases (Laurence B1Q1 FP1). En parallèle, elle nous dit qu'elle s'interdit d'interroger des élèves dont elle pense qu'ils connaissent la réponse parce qu'elle pense que la réflexion est en bonne voie et veut laisser le temps à d'autres de réfléchir. Cette stratégie de différer l'expression de la bonne réponse se retrouve chez plusieurs stagiaires dans différents stages.

Quand un élève dit que ces phrases servent à donner un ordre, elle l'inscrit au tableau, mais nous dit tout de suite après qu'elle a un "bug", "un blanc" car elle estime que les phrases impératives donnent un ordre ou un conseil et elle ne sait pas si elle doit insister sur cet aspect (Laurence B1Q1 FP1). Elle choisit de passer au troisième type de phrases et de revenir sur cette question plus tard. Une typicité se dessine : quand les élèves ne proposent pas la réponse

attendue, Laurence choisit à chaque fois de prendre la fuite⁶², de reporter la résolution du problème en espérant que les découvertes ultérieures donneront une occasion de revenir sur la question.

Pour les phrases de la troisième colonne, les élèves lui disent rapidement que les phrases de la troisième colonne se terminent par un point classique. Lorsqu'elle veut que les élèves lui disent que c'est une phrase de base, élément attendu parce qu'elle a travaillé auparavant avec la MDS, la réponse ne vient pas. Elle choisit de nouveau la fuite. Quand elle se sent dans une impasse, elle nous dit : "Je passe à autre chose, le temps que les élèves réfléchissent à autre chose" (Laurence B1Q1 FP2). Elle reproduit de nouveau la même stratégie quand les élèves ne voient pas tout de suite qu'il y a une inversion du sujet et du verbe dans la phrase interrogative.

Comme Céline, plus haut, si la réponse ne vient pas après ce temps de réflexion, elle passe ensuite à des stratégies plus explicites en donnant des exemples et en explicitant les choses elle-même. Parfois, les explications sont compliquées à fournir : "À ce moment-là, je ne sais pas comment lui expliquer" ou "Là, je me suis un peu embrouillée. Sur le moment, je sentais que je m'étais un peu embrouillée. C'est un ordre, mais je vais essayer de le faire passer pour un conseil. [...] C'est à ce moment-là que j'ai un petit doute parce qu'il y a tout qui me passe par la tête" (Laurence B1Q1 FP2). Laurence n'arrive plus à traiter les informations assez rapidement.

Noémie n'obtient pas la réponse attendue et est perdue

Nous retrouvons la même stratégie de la fuite et la même difficulté à gérer rapidement les imprévus dans la leçon de Noémie, en B1. Celle-ci a demandé aux élèves de chercher des informations dans un horaire de chemin de fer. Les élèves ont travaillé par ateliers et Noémie se livre à une correction collective, avec explications des stratégies de recherche. Elle interroge Nalak, qui lui livre une mauvaise réponse. "Elle m'a expliqué comment elle avait fait, et elle me dit 14.50. Malheureusement, c'est la mauvaise réponse, mais je ne veux pas tout de suite dire que c'est mauvais. J'espère qu'un autre enfant aura une autre proposition pour, peut-être, comparer. Alors, il y a Ken qui lève la main [mais se rétracte rapidement] et ne donne pas de proposition" (Noémie B1Q1 FP). Elle choisit alors d'expliquer à Nalak que "malheureusement, c'était presque ça, mais pas tout à fait. Je vous propose alors que, d'abord, on s'entraîne sur d'autres tableaux et d'autres exercices. Et après, on reprend sur cette feuille-ci et on va réessayer de trouver la bonne réponse" (Noémie B1Q1 FP). Elle nous confie également, sur la surcharge cognitive : "Quand je vais fermer la porte, je réfléchis en même temps. [...] Il y avait beaucoup d'informations à ce moment-là" (Noémie B1Q1 FP). Nous reviendrons plus tard en détail sur ce point.

⁶²Nous utilisons ce vocabulaire relatif à la fuite, car Laurence l'exprime elle-même de cette manière dans une autre situation semblable : "On ne va pas se mentir, j'ai fui cette stratégie" (Laurence B2Q2 FP1).

Annexe 15

Détail des préoccupations multiples et concurrentes des ESFI

Expliquer à un seul élève et/ou gérer toute la classe : Nous retrouvons cette situation chez plusieurs ESFI (BT-B1-720; Noémie B2Q2 FP; Laurence B2Q2 CM). Céline nous dit que la remarque lui a été faite par son MDS que, dans une configuration collective, elle peut passer trop de temps avec un élève en difficulté au détriment de la centration sur le groupe (Céline B2Q2 CE). Noémie, lorsqu'un élève ne comprend pas, priorise l'explication à celui-ci, parce que la formatrice de la HEP est dans la classe pour une visite et que l'apprentissage des élèves est un de ses objectifs (Noémie B2Q2 FP). Laurence, durant l'entretien de l'activité, passe dans les bancs et s'arrête chez une élève qu'elle voit en difficulté. Lorsqu'elle l'aide, elle est plusieurs fois distraite par d'autres élèves qui adoptent des comportements parasites et qu'elle doit recadrer. Elle perd de vue l'élève qui compte des tas de 9 trombones et doit rapidement les recompter elle-même pour s'assurer que l'exercice est bien fait (Laurence B2Q2 FP3). Claire nous dit qu'elle se préoccupe en priorité d'un élève primo-arrivant. Lorsqu'elle constate que celui-ci aligne son travail sur celui observé chez les autres élèves, elle focalise son attention sur le reste de la classe (Claire B3Q1 CM). Fanny choisit de s'arrêter auprès d'une élève en difficulté. Elle nous déclare que "X est ma priorité sur le groupe" (Fanny B3Q1 CM). Elle délaisse la classe, répartie en ateliers, le temps de l'explication. MI a une stratégie différente. Elle commence par lancer rapidement un élève qu'elle sait en difficulté sur la tâche, avant de passer dans les bancs et de revenir vers celui-ci quand elle s'est assurée que les autres élèves sont au travail (MI-B3-255).

Gérer un élève au tableau et/ou gérer toute la classe : Nous avons déjà abordé ces préoccupations concurrentes dans la partie dédiée à la constitution de traces. Céline individualise les échanges avec l'élève au tableau. Elle demande à la classe de travailler sur les ardoises individuelles et de les montrer pour rendre les élèves actifs et concernés (Céline B2Q1 FP1). BT parle aux élèves tout en écrivant au tableau pour éviter que ce soit trop calme, pour donner un peu de vie. Elle tente ainsi de maintenir leur attention pendant un temps mort pour eux (BT-B2-194). Caroline, quand elle sent que les échanges avec l'élève au tableau deviennent longs, relance les réponses à l'ensemble de la classe pour susciter leur attention. Elle alterne cette stratégie avec des remarques individuelles et collectives (Caroline B3Q1 FP). Olivia, nous en avons déjà parlé, focalise son attention sur les élèves qui se disputent dans la classe, au détriment de l'élève au tableau. Elle connaît le crissement caractéristique du stylet sur le TBI et ne l'entend pas. Elle sait donc que l'élève au tableau n'écrit pas parce qu'il réfléchit et qu'elle peut le délaisser un instant (Olivia B3Q1 GF).

Gérer le comportement d'un élève et/ou gérer toute la classe : Laurence doit trouver un équilibre entre la gestion d'un élève éruptif, qui ne supporte pas la frustration, et

l'ensemble de la classe. Alors que celui-ci fait une intervention sur le fait qu'un autre élève a déjà été interrogé et pas lui, Laurence choisit d'aller dans son sens, de reconnaître le fait et de minimiser l'incident, sans négliger sa surveillance des autres élèves (Laurence B3Q1 SI).

Avancer dans la leçon avec toute la classe et/ou s'attarder avec quelques élèves qui ne comprennent pas : La gestion des rythmes d'apprentissage de différents groupes d'élèves, à la différence de la prise en compte d'un seul individu traitée plus haut, est révélée à BT, en B2. Elle exprime "le besoin de ne pas laisser des gens derrière, des élèves qui ne comprennent pas" (BT-B2-186). Elle choisit de faire un troisième exercice du même type, même si elle se rend compte qu'elle "perd du teeeeemps" (BT-B2-171).

Laisser finir la tâche et/ou l'interrompre : Cette question apparaît souvent dans la copie des traces de structuration depuis le tableau vers une feuille individuelle. Il est apparemment moins difficile d'interrompre une tâche de recherche, comme Fanny, en B1, qui sait que les ateliers non faits par les élèves seront d'une manière ou d'une autre abordés durant la mise en commun (Fanny B1Q1 OM), qu'un travail de copie dont les élèves doivent disposer pour une étude ultérieure. Nous avons abondamment exposé cette situation dans les parties relatives à la gestion de traces et, en particulier, dans le point consacré à la copie de ces traces par les élèves et la gestion des différents rythmes d'écriture.

Aller au bout de l'étape de l'activité en cours et/ou l'interrompre : Nous avons déjà abordé ce point en partie dans la gestion de la fin de l'activité, durant laquelle elle est plus prégnante, mais il y a d'autres occasions où cette concurrence de préoccupations est présente, comme chez MI (B2-171), qui se rend compte que son introduction dure plus longtemps que prévu. Elle se décide à donner une ou deux minutes de plus aux deux ou trois élèves qui n'ont pas terminé et passe à la suite pour ne pas mettre à mal l'activité principale.

Continuer le cours comme si de rien n'était et/ou ramener des élèves perturbateurs à l'attention : JVW, durant sa leçon de type BMB en B2, tient à maintenir l'attention des élèves tout en continuant sa leçon. Elle doit choisir entre l'interrompre pour faire des remarques aux élèves éruptifs, et perdre la dynamique du cours, ou continuer comme si de rien n'était et maintenir la dynamique du cours, mais risquer de plus grands problèmes ultérieurement. Pour éviter la contagion des comportements indésirables, elle choisit d'intervenir et de faire des remarques à quelques élèves. "Si je discute comme ça (avec un élève), ou que je perds l'attention d'un élève, ils discutent entre eux, ils se lancent des affaires... (Elle désigne un élève sur l'écran). On voit même qu'il a une balle en main et qu'il va la jeter. C'est dingue. Si je perds l'attention d'un élève, il va entraîner son voisin et puis celui de derrière et puis... C'était tout le temps comme ça" (JVW-B2-444). Au-delà de la gestion de ce moment, nous voyons également comment l'expérience de JVW lui a fait construire une règle dans cette classe. L'expression "tout le temps comme ça" marque la constitution d'une typicité sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Interroger des élèves présumés détenir une réponse correcte ou interroger un élève présumé ne pas détenir une réponse correcte/en détenir une incorrecte : La nature même de cette situation nous oblige à la poser en dilemme, d'où son expression en "ou" plutôt qu'en "et/ou". Soit on interroge une catégorie, soit l'autre. RM, B2 résume bien cette situation : "Ils

(les élèves) vont donner une très très bonne réponse qui sera très détaillée et qui fait qu'il n'y aura plus beaucoup de recherche après. [...] J'ai peur qu'après, ils n'appliquent plus qu'un savoir-faire qu'on leur a donné. C'est comme ça qu'il faut faire, alors ils le font" (RM-B2-495). Et de préciser : "Je les ai toujours sur le côté (les élèves qui ont une bonne réponse). Comme ça, si j'ai vraiment besoin au niveau du temps, je leur demanderai" (RM-B2-500).

Suivre l'orthodoxie d'une méthode et/ou s'en écarter : Certaines méthodologies enseignées à la HEP sont assez précises quant au déroulement à suivre. Nous pensons ici au BMB, qui impose des étapes et des consignes dont il est recommandé de peu s'écarter. Certains étudiants se sentent parfois à l'étroit durant leur leçon. Il faut alors choisir entre suivre ou non l'orthodoxie de la méthode. Dans une de nos publications (Blondeau, Laurent, et al., 2021a), nous abordons le cas de JVW, en B2, dont l'activité s'enlise un peu. Les élèves sont "un peu lents" (JVW-B2-383), "ils n'observaient pas vraiment ce que je voulais qu'ils observent" (JVW-B2-382). Lorsque la MDS sort de la classe un moment, elle en profite pour développer une stratégie beaucoup plus explicite, dépassant ainsi la cadre du BMB. Elle accélère le déroulement en aidant les élèves de manière plus marquée. " Là, je sais que ça ne suit plus exactement le BMB" (JVW-B2-419). "Je suis totalement consciente de ça à ce moment-là, et c'est pour ça que je suis contente que la prof ne soit pas là, d'ailleurs" (JVW-B2-459). "Nous voyons comment JVW infléchit la leçon, quitte à sacrifier le BMB pour arriver à son objectif (qu'elle sait facile à atteindre), par la redynamisation du cours, en profitant de l'absence de la MDS" (Blondeau, Laurent, et al., 2021a, p.26).

Prendre le temps de donner du sens à l'activité et/ou mettre les élèves rapidement au travail : Cette tension est exprimée par Frédéric, en B1, qui tarde à mettre les élèves de première primaire en ateliers, car il aimerait qu'ils comprennent les liens entre les différentes activités relatives à la graphie de la lettre B (Frédéric B1Q1 DC) et par SP, en B2, qui nous dit : "Il faut qu'ils (les élèves) se lancent. C'est toujours mon problème. [...] Il faut leur donner un contexte, mais il faut aussi qu'ils puissent manipuler assez vite, sinon on les perd" (SP-B2-277). Frédéric et SP ont tous les deux privilégié la question du sens, mais se rendent compte que la passation de consigne est très longue, que les élèves décrochent et qu'il est nécessaire de les mettre rapidement à la tâche.

Donner des consignes rapides et mettre les élèves rapidement au travail et/ou donner des consignes précises et y passer du temps : Nous avons déjà longuement exposé ces tensions et les solutions que les étudiants développent pour y remédier dans la partie dédiée aux consignes. Nous nous contentons donc ici de la rappeler aux lecteurs et de les renvoyer aux passages ad hoc. Nous différencions cette concurrence de préoccupation de la précédente en raison de la centration sur le fait de donner les consignes rapidement et non sur la question du sens de l'activité.

Laisser découvrir et/ou guider les élèves : Cette tension est déjà apparue en filigrane dans les processus de conduite de classe relatifs à la gestion de la fin de l'activité et au fait de faire parler les élèves. En effet, il y est régulièrement question de gérer ces préoccupations concurrentes sous l'effet du temps qui passe, des apprentissages qui ne se laissent pas découvrir comme prévu et du maintien de l'attention des élèves. Dès lors, nous avons déjà

pu relever différentes stratégies qui permettent de trouver un moyen terme qui résout cette tension. Les ESFI sont parfois plus explicites sur le sujet. Ainsi, SP nous dit : "S'ils n'ont pas compris, c'est presque sûr qu'ils ne savent pas faire l'exercice. Est-ce que je dois... ? Est-ce que je les laisse se débrouiller ? C'est presque sûr qu'ils y arriveraient plus ou moins. Mais ils doivent comprendre, je n'ai pas envie de les lâcher complètement. [...] Il faut arriver à les cadrer, mais leur laisser une liberté, mais les cadrer quand même un petit peu" (SP-B2-301). AP, dans sa leçon d'arts plastiques, nous dit également qu'il faut leur donner des consignes suffisamment précises pour que la tâche soit claire, mais suffisamment libres pour ne pas influencer le travail. Elle précise : "J'ai fait un mixte. Je me suis dit que je ne vais pas dire, mais que je vais montrer pour voir s'ils arrivent à sortir quelque chose" (AP-B2-151).

Efficacité relationnelle et/ou efficacité didactique : La gestion simultanée et complémentaire de la cohésion du groupe et de la cohérence des apprentissages (Daguzon & Goigoux, 2012; Doyle, 1986; Durand, 1996), dont nous avons abondamment parlé plus haut, se traduit parfois en des situations plus explicites. Dès la première année, Fanny nous dit qu'elle a bien en tête qu'il serait plus profitable pour les élèves de compléter eux-mêmes l'affiche de synthèse au tableau durant la mise en commun, mais le manque de temps la pousse à la compléter elle-même (Fanny B1Q1 FP). De même, Laurence aimerait une mise au travail rapide des élèves dans les groupes. Elle donne un indice qui permettra rapidement de mettre les élèves à la tâche, même si elle anticipe que cela pourrait poser des problèmes plus tard. Elle conseille de regarder la ponctuation pour trier les types de phrases (Laurence B1Q1 CM). PM, en B2, est confronté à un autre type de problème qui relève de la même tension. Un groupe a terminé son travail et il aimerait le relancer dans la suite de l'activité, mais il perçoit une dispute dans un autre groupe. Il réfléchit dans quel groupe il doit prioriser son intervention. Faut-il privilégier les élèves qui doivent avancer dans le travail ou le groupe éruptif ? Craignant que le groupe éruptif ne dérange les autres et que la dispute ne dégénère, il choisit de calmer d'abord les élèves énervés avant de remettre l'autre groupe au travail (PM-B2-140). RM, en B2, nous dit, au sujet de la phase de synthèse, qu'il a choisi de donner une synthèse à trous aux élèves et de la faire lire et compléter collectivement. Il nous dit que c'est plus "confortable" (RM-B2-843), mais qu'"on lit et qu'on remplit des petits trucs" (RM-B2-837). Il nous précise qu'il n'est pas "hyper content" (RM-B2-840), qu'il a "l'impression d'être un peu pervers" (RM-B2-846). Il précise : "J'ai l'impression que je me repose sur quelque chose, parce qu'il faut au niveau de l'organisation, j'adapte ma structuration à toutes les contraintes, alors que j'aimerais bien faire tellement d'autres choses plus larges, plus grosses" (RM-B2-848). Il élabore des scénarios alternatifs qu'il n'a pu mettre en place : "J'aurais aimé faire une sorte d'organigramme au tableau, un mind map, quelque chose qu'on construit ensemble pour voir que les enfants fassent des liens, [...] arriver à quelque chose qui soit plus vivant que ceci, où il y en a un qui lit. Leur préoccupation première, c'est de pouvoir lire. En fait, ils s'en foutaient un peu et c'est ce que j'aime pas trop : le fait que ça doit être fait, alors on le fait. Mais personne n'y croit, c'est pas gai" (RM-B2-853).

Annexe 16

Détail des origines des systèmes de référence

Nous avons repéré plusieurs catégories d'origines des systèmes de référence que nous exposons ci-dessous : (1) l'application d'un cours dispensé à la HEP, (2) l'adaptation d'un cours dispensé à la HEP, (3) une observation avant le cours, (4) une observation pendant le cours, (5) un autre ESFI, (6) l'expérience personnelle (a) d'un événement précis ou (b) d'un cours entier déjà dispensé, (7) une lecture, (8) le visionnage d'une vidéo de pair, (9) le souvenir d'une expérience vécue en tant qu'élève, (10) le transfert d'un geste professionnel développé dans un autre milieu professionnel, (11) les conseils du MDS et (12) la connaissance des élèves. Nous relevons également (13) la résolution de conflits entre des systèmes de référence qui s'opposent et (14) l'absence de systèmes de référence.

L'application d'un cours dispensé à la HEP

La première source que nous relevons est l'application d'un cours dispensé à la HEP. Ici, les ESFI s'efforcent de suivre les recommandations ou les méthodes qui leur ont été livrées de manière théorique en tentant de s'y conformer. RM, en B1, nous dit qu'il donne la consigne comme enseigné à l'ISPG (RM-B1-240). En B2, sur le même sujet, il fait une référence explicite à un cours sur les consignes dans lequel il a été dit qu'il faut répéter la consigne (RM-B2-160). En B2 elle aussi, Noémie s'attache à enseigner selon la méthode BMB, dont nous avons déjà vu qu'elle est enseignée lors d'un cours dédié à l'ISPG également. Nous repérons dans les épisodes filmés de l'activité de Noémie, ainsi que dans les commentaires récoltés pendant l'autoconfrontation, la volonté de suivre les différentes étapes : consignes, découverte du concept, validation d'exemples et proposition d'exemples par les élèves (Noémie-B2Q1). Elle reprend également, pour l'étape de validation d'exemples par les élèves, la stratégie des crayons rouges et verts qui est utilisée par la formatrice quand elle fait vivre un BMB (Noémie B2Q1 FP6). En B3, toujours sur les consignes, RM nous dit qu'il s'applique à commencer les consignes par "À mon signal", comme il lui a été enseigné lors de sa première année de formation (RM-B3-580). Il revient sur une phrase dite plusieurs fois par un formateur de B1 : "Des enfants qui sont occupés, ce sont des enfants calmes. [...] dont on ne doit pas s'occuper" (RM-B3-388). Finalement, il s'exprime aussi sur l'analyse des traces dans une leçon d'histoire : "Je ne voyais pas ce que Mme P (la didacticienne d'histoire) disait comme une nécessité, à propos de l'orientation des élèves face à une trace, maintenant, oui" (RM-B3-119). SP, de son côté, fait une mention explicite à une formation sur le TBI : "Je venais d'avoir une formation, deux semaines avant, sur le TBI et le formateur expliquait que l'un des points faibles du TBI, c'est que, si tu n'explicites pas certaines opérations, les enfants ne comprennent pas" (RM-B3-142).

L'adaptation d'un cours dispensé à la HEP

Nous avons également documenté des épisodes dans lesquels les ESFI nous disent adapter une méthodologie, une théorie ou un savoir-faire abordé à la HEP. Ainsi, Frédéric, lorsqu'il fait travailler en groupes les élèves sur des questions relatives à l'Union Européenne, planifie que chaque équipe va réaliser une affiche qui sera expliquée aux autres. Il nous dit en cela s'inspirer d'une méthodologie qu'il a lui-même vécue durant des Ateliers de Formation Professionnelle (AFP) (Frédéric B2Q1 CM). Fanny, pour sa leçon en ateliers en première primaire, nous dit s'inspirer du matériel présenté durant les AFP par la Maître de Formation Pratique (MFP). Le BMB est une méthodologie qui a été citée trois fois dans diverses adaptations. JYW nous dit s'en écarter volontairement pour l'accommoder aux événements de sa leçon, dès que le MDS sort de la classe (JYW-B2-419). RM dit qu'il s'en inspire dans sa mise en commun, quand il fait inférer des caractéristiques sur la base d'exemples, mais sans suivre la démarche complète (RM-B2-671). Laurence, quand elle fait chercher aux élèves le sujet de sa leçon sur la table de 9, fait également un parallèle avec le BMB : "C'est comme le BMB, le moment où on annonce le nouveau concept" (Laurence B2Q2 FP4).

Une observation avant le cours

Certains ESFI nous disent reprendre à leur compte des stratégies dont ils ont été témoins avant leur leçon qui donne lieu à leur autoconfrontation. En B1, RM nous explique qu'il utilise la stratégie des mini-profs pour occuper les élèves qui ont fini leurs tâches, comme il l'a vu faire par sa MDS (RM-B1-441). Il nous dit également qu'il s'inspire de ce qu'il a vu faire par la MDS pour donner des consignes (RM-B1-240). Il est en cela rejoint par Claire, en B1 elle aussi, qui précise qu'elle répète la consigne parce qu'elle a vu sa MDS le faire (Claire B1Q1 DC). BT, toujours en B1, nous explique qu'elle s'attelle à observer la classe, comme sa MDS. Elle nous dit : "Pendant qu'elle (la MDS) nous parlait, à nous, alors que les élèves étaient en plein travail, [...] elle était très professionnelle, elle regardait les élèves tout le temps. Elle était vraiment concentrée de deux manières" (BT-B1-761). En B2, pour aider un élève en difficulté de compréhension dans l'écriture des euros et des centimes, Noémie inscrit l'abaque des nombres au tableau. Elle s'inspire en cela de ce qu'elle a vu faire par sa MDS (Noémie B2Q2 FP). Laurence utilise le TBI et la caméra pour montrer les étapes de confection de la synthèse sur la table de 9, comme sa MDS l'a fait avant elle (Laurence B2Q2 ET). En B3, Céline, pour reprendre en main sa classe qui est énervée, décide de proposer une activité de rupture. Elle reprend celle qu'elle a vu faire par sa MDS. Cela ne fonctionne pas. Elle est étonnée d'entendre un élève lui dire que c'est une activité de la MDS et que cela ne fonctionne pas avec elle (Céline B2Q2 SI).

Une observation pendant le cours

Une ESFI nous parle aussi d'une observation qui a lieu durant la leçon qu'elle donne. En B2, FV est dépassée par les événements et perd le contrôle de la classe et de la leçon. La MDS reprend alors la main et se charge de gérer la synthèse du cours et les explications inhérentes. FV se rend alors compte qu'elle n'aurait pas su expliquer les choses de cette manière et panique (FV-B2-480).

Un autre ESFI

Des épisodes ont été documentés dans lesquels les stagiaires pointent un autre stagiaire comme source d'information. Ces deux épisodes ont eu lieu en B3 dans le même type de circonstances. Des étudiants en stage dans le même niveau de la même école ont organisé leur travail et se sont répartis la confection du matériel. Il est donc nécessaire de faire passer ce matériel d'une classe à l'autre. Cette transmission est l'occasion d'une discussion et de conseils de la part de l'ESFI qui a déjà donné la leçon. Ainsi, Laurence nous dit : "La veille, j'ai mangé avec une autre stagiaire qui avait fait l'activité. Et sa MDS lui avait dit qu'en fait, les enfants n'avaient pas appris grand chose d'intéressant sur les animaux" (Laurence B3Q1 SI2). Laurence se dit qu'elle va profiter des rappels pour apporter plus de contenus dans ses interventions. "C'est quand j'ai eu les retours, j'ai eu la chance d'avoir les retours des autres stagiaires qui ont réalisé cette activité, que j'ai pu modifier ma préparation. Et encore hier soir, j'ai pu modifier en fonction de ce qu'elle m'a dit hier midi" (Laurence B3Q1 SI2). Elle nous parle aussi des modifications qui ont pu être faites "au niveau de la gestion du groupe". "Ce n'était pas organisé (dans la première préparation) comme ça a été organisé là (dans la classe)" (Laurence B3Q1 SI2). Fanny nous parle du même phénomène. La stratégie finalement mise en place dans sa mise en commun provient d'un échange avec une autre étudiante lors de la transmission du matériel (Fanny B3Q1 FP).

L'expérience personnelle...

Les ESFI nous confient aussi que leurs systèmes de référence ont été construits par des expériences qu'ils ont eux-mêmes vécues dans les classes ou s'expriment sur le fait qu'ils basent leurs actions sur une expérience déjà vécue, même si celle-ci ne donne pas naissance à une formulation précise. En ce sens, nous pouvons dire qu'ils construisent des types, puisqu'ils s'inspirent de situations déjà vécues pour comprendre et nourrir des situations qu'ils estiment semblables. Nous avons dégagé deux catégories en relation avec les expériences précédentes vécues dans une classe : celles relatives à un événement précis et celles relatives à un cours déjà donné.

... (1) d'un événement précis

Les expériences relatives à des événements précis font écho, à l'intérieur d'une leçon, ou d'un processus, à un événement situé, qui se déploie de manière relativement courte dans le temps.

En B1, Claire, lors de sa passation de consignes, s'attelle à ne pas prononcer le mot "jeu". Cela lui a valu des déboires dans sa leçon de la veille, car elle estime que c'est à cause de cela que la leçon a été difficile à gérer. Les élèves sont partis sur l'idée d'une activité ludique d'amusement alors que Claire voyait cela comme une situation d'apprentissage (Claire B1Q1 GM). Plus tard, elle estime qu'il faut presser un peu les élèves pour les maintenir à la tâche et éviter les comportements indésirables, comme la veille. Elle fait donc des remarques individuelles, montre la production d'un élève et indique le temps qui reste (Claire B1Q1 CM).

En B2, AP a essayé plusieurs fois, durant des leçons différentes, d'interroger un élève dans une phase collective. Elle a senti que ça le mettait mal à l'aise, qu'il tardait à répondre et que ça lui prenait du temps. Elle attend donc le moment des exercices individuels pour lui expliquer ce qu'il n'a pas compris et favorise le rythme dans la phase collective (AP-B2-945). Claire fait mettre les mains sur la tête pour voir qui a fini de noter et ne pas poser une question générale, comme elle l'a fait plus tôt durant son cours et en a constaté l'effet positif (Claire B2Q1 ET). Avant la mise en commun, PM décide de faire un retour au calme. Il n'en avait pas fait avant de donner ses consignes et il estime que cela avait posé problème (PM-B2-261). Il réitère ce retour au calme avant de clôturer sa leçon (PM-B2-389).

En B3, pour Claire, la stratégie de faire répéter "axe de symétrie" pour que les élèves arrivent à le dire est déplacée dans le contexte de sa leçon sur les doubles. Elle a constaté l'efficacité de la répétition et elle veut faire beaucoup répéter ce qui est à connaître (Claire B3Q1 FP). En B3, Fanny reprend l'utilisation de la numérotation des ateliers qu'elle avait utilisée en B1 (Fanny B3Q1 GM2). Pour son atelier sur la symétrie avec les dominos de Fanny nous explique : "Je me suis inspiré d'un (jeu de domino) que j'ai modifié pour que ce soit adapté, puis j'ai ajouté des formes, etc. J'ai déjà fait un atelier avec des dominos sur le nombre 9 et, pendant cet atelier-là, je me suis rendu compte qu'ils (les élèves) perdaient beaucoup de temps à déterminer qui met la première pièce. [...] J'ai mis un point vert, ce matin, en arrivant, en préparant les derniers détails, sur le domino de départ et un point rouge sur le domino de fin. Comme ça, celui qui l'a, il le met et on ne perd pas du temps à savoir qui met le premier domino" (Fanny B3Q1 GM2). Claire revient, elle, sur la question du nom et de la date à inscrire en haut de la feuille, car "il y en a toujours un qui a oublié" (Claire B3Q1 OM). Elle nous parle également du rangement d'un atelier avec les tours en blocs. La veille, lors du rangement de l'atelier, les élèves du premier groupe avaient démonté les tours exemples. La gestion de la tournante en avait été rendue plus difficile. Elle anticipe donc, en insistant dans les consignes, sur le fait de ne pas démonter les tours (Claire B3Q1 GM2).

... (2) d'un cours entier déjà dispensé

Parfois les ESFI nous parlent de toute une leçon qu'ils ont déjà donnée comme source d'expérience à laquelle se référer. MI nous dit qu'elle a déjà donné la leçon d'arts plastiques sur laquelle elle est autoconfrontée. Elle se sent à l'aise au niveau de la matière (MI-B2-37), en confiance (MI-B2-128) et se sent capable d'affronter les imprévus (MI-B2-137). Laurence, en B2, redonne la même leçon sur les types de phrases que lors de son stage de B1. Elle nous dit : "J'ai modifié mon approche de morphologique à sémantique" et "Je me souviens (de la question) du point et je remarque à quel point avec le sémantique, ils ont capté par rapport à l'année d'avant" (Laurence B2Q1 FP4a). AP, en B3, profite de l'expérience acquise lorsqu'elle a donné sa leçon précédemment, pour modifier son organisation. Elle note les consignes au tableau pour que ce soit plus clair que la première fois. Elle enrichit la consigne sur la base de l'expérience (AP-B3-183). BT, en B3, lors d'ateliers en tournante a constaté avec le premier groupe que la situation était trop simple et demande dès lors aux élèves du deuxième groupe de réaliser les exercices de niveau 2 au lieu des exercices du niveau 1 (BT-B3-51).

Une lecture

Un stagiaire mentionne explicitement une lecture comme référent à son action : “J’ai lu un bouquin de méthodo qui dit qu’il faut répéter et écrire la consigne” (SP-B2-556), ce qu’il fait. Il ajoute cependant : “Je lis vraiment beaucoup, c’est un de mes problèmes” (SP-B2-597), “C’est perturbant parce qu’on lit tout et son contraire. J’ai beaucoup de mal à tracer ma voie” (SP-B2-618).

Le visionnage d’une vidéo de pair

Une autre mentionne une vidéo, vue dans un cours, dans laquelle une stagiaire félicite des élèves au lieu de les réprimander et explique pourquoi. Elle s’en inspire (Claire B3Q1 OM).

Le souvenir d’une expérience vécue en tant qu’élève

Le souvenir des expériences vécues en tant qu’élève peut aussi être mobilisé comme système de référence. Lorsqu’il organise la partie du tableau sur laquelle il note le travail à réaliser en autonomie quand les tâches sont terminées, SP nous dit qu’il utilise un code de couleurs pour marquer l’urgence ou le caractère obligatoire de telle ou telle production. En cela, il nous dit s’inspirer des pratiques d’un de ses propres enseignants du secondaire (SP-B2-632).

Le transfert d’un geste professionnel développé dans un autre milieu professionnel

Des ESFI témoignent du transfert de gestes professionnels développés dans un travail étudiant dans leurs pratiques de stage. Nous avons déjà parlé de Frédéric qui, pour se tenir droit lorsqu’il veut marquer le moment des consignes comme important, met sa main derrière son dos, comme il le fait pour se tenir droit quand il travaille chez un traiteur (Frédéric B1Q1 DC1). Nous avons également abordé le cas de Noémie qui, pour obtenir le silence dans sa classe, après plusieurs appels à l’attention, lève la main “par réflexe”. Elle nous explique que c’est le geste qu’elle fait pour obtenir l’attention et le silence quand elle est monitrice en camps de vacances (Noémie B1Q1 OA). Comme elle se rend compte que ce geste fonctionne, nous retrouvons un autre témoignage, en B2, où elle le reproduit (Noémie B2Q1 OA).

Laurence, en B3, nous explique qu’elle est monitrice dans un club de gymnastique où elle entraîne des groupes d’enfants assez jeunes. Elle convoque cette expérience pour soutenir le fait qu’elle laisse les élèves chipoter au matériel pour le découvrir, comme quand les jeunes gymnastes découvrent un nouvel engin. “C’est ma propre expérience de gymnastique. J’ai été gymnaste, je sais ce qu’on pouvait ressentir quand on reçoit un engin. On a besoin de le manipuler, de le toucher, d’avoir un moment, de faire ce qu’on veut avec cet engin. Et d’ailleurs, en tant que monitrice, par la suite, par mon expérience de gymnaste, je laisse à chaque fois une minute ou deux aux gymnastes pour qu’ils manipulent [...] et après, on reprend la concentration, et on fait l’exercice. Et en fait, sur le moment, ici, j’ai fait un lien. Par cette expérience, je voyais que je n’avais plus l’attention, voilà, tout simplement. [...] J’ai laissé une petite minute, pas plus, pour que tout le monde joue (avec la lampe torche nouvellement distribuée dans les groupes)” (Laurence B3Q1 CM1).

Les conseils du MDS

Les conseils du MDS sont une source d'informations pour les stagiaires. Ils s'expriment sur ce sujet à plusieurs reprises. En B2, FV tape dans les mains pour avoir le silence sur les conseils de sa MDS. Si elle pensait que cela ne fonctionnerait pas bien, elle l'a tout de même testé, et adopté devant l'efficacité manifeste (FV-B2-71). PM met en application un conseil de sa MDS : il arrête net une activité pour faire quelque chose de contrasté pour relancer l'attention (PM-B2-442). Claire, par crainte de mal donner sa consigne, a demandé conseil au MDS (Claire B2Q1 DC). RM cherche à mieux structurer sa mise en commun avec des étapes claires, pour ne pas partir dans des généralités et s'écarter de l'objectif, car sa MDS lui a dit que, d'habitude, il prenait trop de temps pour cette étape (RM-B2-465). Céline, lorsqu'un élève peine à donner la réponse attendue, en interroge un autre, parce qu'elle risque de perdre le groupe, comme lui a dit son MDS (Claire B2Q2 CE). En B3, BT s'approche d'un élève et lui met la main sur l'épaule pour le calmer, sur les conseils d'un MDS (BT-B3-520).

La connaissance des élèves

Les stagiaires sont aussi guidés par la connaissance qu'ils ont construite des élèves de leur classe. En B1, AP nous dit : "D'abord, j'ai interrogé Mathieu parce que Mathieu est très très très très très timide. [...] Et donc, comme ça, au moins, il participait aussi. J'essaie de varier les élèves que j'interroge. Et Mathieu, en l'occurrence, je sais que c'est un élève qui ne participera pas. Comme Charles ou Katel, par exemple. Mais Charles ou Katel, à l'inverse, je ne vais pas les interroger parce que je vais poser une question, mais ils ne vont pas répondre, en fait : Charles parce qu'il ne va pas savoir et Katel parce qu'elle est encore plus timide" (AP-B1-260). Caroline choisit les élèves qui passent au tableau en fonction de leurs facilités et difficultés (Caroline B3Q1 CE). Laurence anticipe les réactions des élèves en disant qu'elle a déjà eu une semaine et demie de stage avec eux. "Je sens quand je peux terminer, ou quand je devrais" (Laurence B3Q1 GM2), tout comme Fanny : "Je suis là depuis deux semaines, on a des trucs" (Fanny B3Q1 GM). Lors de sa mise en commun, RM garde en réserve une élève dont il pense qu'elle a une bonne réponse pour aider les autres à mettre une structure sur leurs découvertes (RM-B2-590). Olivia (B3Q1 DC), Fanny (B1Q1 DC) donnent des consignes différenciées. Céline (B3Q2 CM) et Caroline (B3Q1 CM) se dirigent en priorité vers des élèves plus en difficulté et/ou passent plus de temps à les accompagner dans l'activité. Laurence, qui sait qu'un élève a des difficultés à gérer ses émotions, va dans son sens pendant un temps pour l'apaiser avant de reprendre sa leçon (Laurence B3Q1 SI).

La résolution de conflits entre des systèmes de référence qui s'opposent

Arbitrer des conflits entre des systèmes de référence est parfois une difficulté. Nous avons relevé le cas de SP qui lit beaucoup de livres dans lesquels il trouve des indications parfois contradictoires dans lesquelles il peine à se retrouver (SP-B2-618). Nous en avons parlé ci-dessus. RM est, quant à lui, confronté à un conflit entre ses propres lectures et ce que lui dit sa MDS. Il y a divergence sur un point de matière et celui-ci lui saute aux yeux suite à la question d'un élève. Comme il n'a pas le temps, en plein cours, "de résoudre ça maintenant calmement" (RM-B1-650), il choisit de trancher en suivant l'avis de la MDS.

L'absence de systèmes de référence

Finalement, nous avons documenté deux épisodes où les ESFI témoignent d'une absence ou d'un manque de référents à mobiliser. AP est confrontée à une réponse inattendue d'un élève dont elle peine à comprendre la signification. "Je l'ai notée, mais c'est vrai que, là aussi, c'était assez spécial. Je ne m'attendais pas à ce genre de réponse-là. J'ai un peu stressé, parce que j'ai beau connaître la leçon, au final, ils ont toujours de nouvelles réponses qui sortent et, je ne m'y attendais pas" (AP-B3-102). FV, quant à elle, en B1, est mise en grande difficulté dans la gestion de classe. Elle n'arrive pas à reprendre le groupe en main. Elle nous dit : "On n'est pas formés. On n'est pas formés à être confrontés à ça. Par rapport à la discipline, c'est hyper important. L'autorité, c'est le premier truc. [...] On ne nous donne pas cours pour la discipline, ni pour l'autorité. [...] On n'est pas formés sur la pratique. [...] Franchement, il y a des cours qui ne servent à rien. [...] Je trouve cela triste. On nous lance comme ça. Je trouve ça un peu abusé" (FV-B1-905).

Annexe 17

Détail des procédures de construction ou consolidation d'un (nouveau) type

Validation d'un geste professionnel dont l'émergence a été documentée

Nous avons regroupé dans cette catégorie des épisodes où des gestes professionnels sont posés pour la première fois par les ESFI et pour lesquels nous avons une validation de l'efficacité. Nous avons déjà abordé les cas de Noémie qui, pour la première fois, ferme la porte pour gagner du temps (Noémie B1Q1 FP). Nous avons également parlé de Frédéric, qui met sa main dans son dos pour se grandir (Frédéric B1Q1 DC). SP utilise pour la première fois un code couleur pour indiquer l'urgence ou le caractère obligatoire des travaux à réaliser en autonomie (SP-B2-187). SK nous dit avoir eu l'idée d'utiliser une cloche pour obtenir le silence au moment où elle l'a vue (SK-B1-235-237). Elle valide l'efficacité de ce geste, avant de constater qu'il ne fonctionne pas à long terme.

Validation et consolidation d'un geste professionnel dont l'émergence a été documentée

Nous avons eu la chance de documenter des gestes professionnels émergents. Nous avons également eu l'occasion de documenter la consolidation explicite de deux de ces gestes dont nous avons assisté à la première exécution : En B1, Noémie lève la main pour obtenir le silence (Noémie B1Q1 OA). Nous la retrouvons en B2, qui utilise le même geste pour les mêmes raisons et nous dit qu'elle l'a systématisé et routinisé dans les stages ultérieurs (Noémie B2Q2 OA). En B2, nous avons filmé Laurence, qui, pour la première fois, compte pour obtenir le silence et valide sa stratégie (Laurence B2Q2 OA). Elle utilise de nouveau ce geste un peu plus tard sans sa leçon (Laurence B2Q2 ET).

Consolidation d'un geste professionnel dont l'émergence a eu lieu entre des épisodes documentés

Certains gestes professionnels émergent dans des leçons que nous n'avons pas documentées et sont mobilisés dans la leçon que nous filmons. À l'occasion de l'autoconfrontation de cette leçon, les ESFI nous expliquent l'origine de ce geste. En B1, FV nous dit reproduire la technique du "vous déposez tout, vous me regardez et vous vous taisez" qu'elle a déjà utilisée plus tôt durant le stage (FV-B1-221). Claire est consciente qu'il ne fait pas dire "jeu" dans ses consignes suite à son expérience de la veille (Claire B1Q1 DC).

En B2, Claire nous dit avoir demandé des conseils à son MDS au début du stage et prépare mieux ses consignes, notamment en en faisant deux versions, une courte et une longue (Claire B2Q1 DC). Suite à la visite d'une formatrice de la HEP, elle a modifié sa manière de faire les mises en commun en utilisant le TBI (Claire B2Q1 ET). Céline s'est rendu compte, au début de ce stage, que les élèves sont inactifs lorsqu'elle écrit au tableau et qu'elle perd leur attention. Dans cette leçon, elle leur demande de prendre leur ardoise pendant qu'elle écrit

au tableau (Céline B2Q1 GM). Au deuxième stage de B2, Claire nous raconte, au moment où elle organise son tableau pour sa mise en commun, qu'elle a dû développer une nouvelle stratégie de préparation du tableau pendant que les élèves travaillent au début de ce stage, car dans le précédent, la classe était équipée d'un TBI.

Durant le premier stage de B3, au moment du rangement des ateliers par les élèves, Claire nous dit qu'elle insiste sur le fait qu'il ne faut pas démonter les tours de blocs qui servent de modèles à un atelier. La veille, les élèves l'avaient fait et elle avait perdu du temps. Elle insiste donc bien sur cette consigne de rangement. (Claire B3Q1 GM). Pour JVW, la technique des bras en l'air a surgi au début du stage en première primaire. Comme elle lui attribue un haut niveau d'efficacité, elle l'utilise très régulièrement (JVW-B3-188). De même, elle nous dit, au sujet de l'organisation des mises en commun : "Ça marche mieux, les enfants sont près de moi. Je me suis dit que je ferais toujours comme ça" (JVW-B3-329). Fanny fait mettre les mains dans le dos à ses élèves de première primaire. Elle nous dit que c'est la deuxième semaine et qu'elle a développé des astuces pour ne pas qu'ils chipotent pendant les consignes (Fanny B3Q1 DC). Fanny, encore elle, lorsqu'elle organise la mise en commun, nous dit que la minuterie qui décompte le temps de manière visuelle pour les élèves est "son meilleur ami". Son utilisation a émergé au début du stage et s'est consolidée depuis à chaque utilisation (Fanny B3Q1 OM).

Au second quadrimestre de B3, quand elle nous parle de la manière dont elle obtient l'attention des élèves lors de son dernier stage, Claire nous dit qu'elle a convenu avec eux de frapper dans les mains et que les élèves répondent. Elle l'utilise depuis. Elle nous dit, de plus, qu'elle a aussi découvert qu'il valait mieux attendre quelques secondes, quand le silence se fait, avant d'enchaîner sa leçon (Claire B3Q2 GF). Fanny, dans son stage en établissement à pédagogie Freinet, nous dit qu'elle a pris l'habitude de partir de ce que les élèves amènent pour donner du sens à ses leçons. Elle utilise les lettres aux correspondants pour sa leçon sur les manières de formuler des questions. Elle s'astreint aussi à ne pas être la première à répondre à une question d'un élève. Ces stratégies ont été développées au début du stage et sont déjà bien consolidées quand nous les documentons. Elle continue aussi à s'asseoir au niveau des élèves pour donner les consignes et corriger (Fanny B3Q2 FP). C'est un geste professionnel dont elle nous a déjà parlé lors d'autres autoconfrontations en B1 (Fanny B1Q1 DC) et au premier quadrimestre de B3 (Fanny B3Q1 FP2). BT continue à mettre sa main sur l'épaule d'un élève pour le calmer, comme elle en a reçu le conseil durant un autre stage (BT-B3-520).

Évolution d'un geste professionnel dont l'émergence a eu lieu lors d'une séquence non filmée sur les conseils de la MDS durant un feedback sur la leçon

Lors d'une leçon précédente, Noémie avait eu des difficultés pour maintenir l'attention des élèves pendant que plusieurs d'entre eux passaient au tableau à tour de rôle pour réaliser un exercice. Lors du débriefing de cette leçon, la MDS lui a conseillé de demander aux élèves de se munir d'un tableau effaçable individuel pour leur faire réaliser l'exercice en même temps que leurs congénères. De cette manière, ils sont occupés pendant que l'enfant au tableau réfléchit. Elle mobilise cette stratégie durant sa leçon sur les euros (Noémie B2Q2 SI

Élaboration dans l'action d'un scénario pour plus tard

Certains ESFI, nous rapportent que, lorsqu'ils se rendent compte que la stratégie mobilisée ne fonctionne pas, élaborent un scénario alternatif à utiliser ultérieurement. Nous avons déjà exposé longuement la manière dont ce phénomène se déploie dans le point dédié à l'invalidation d'une stratégie et l'élaboration d'une alternative à implémenter ultérieurement. Nous rappelons donc ici cette catégorie à des fins d'exhaustivité dans les phénomènes documentés de constitution d'un nouveau savoir. Notons que nous considérons une nouvelle stratégie non encore implémentée comme une forme de savoir, puisqu'elle s'est constituée en système de référence à mobiliser ultérieurement dans une situation qui sera considérée comme semblable ou typique.

Renonciation à une règle ou une croyance

Les ESFI se sont construits et se construisent des systèmes de référence qu'ils mobilisent pour guider leur activité. Cependant, parfois, ils renoncent à une règle ou à une croyance. Nous avons deux catégories de renoncement : (1) le renoncement ponctuel, quand ils choisissent de ne pas appliquer une règle dans des circonstances précises et (2) la renonciation à une règle qui modifie le système de référence.

(1) En B1, MI qui, d'habitude, fait lire les consignes aux élèves, choisit de les lire elle-même aujourd'hui car elle dispose de moins de temps (MI-B1-237). Céline a pour principe d'ignorer les élèves qui répondent sans lever le doigt. Alors qu'une élève propose une réponse correcte sans avoir été interrogée, elle ne la relève pas. Elle pense qu'un autre élève va reprendre cette proposition, comme cela arrive fréquemment selon elle. La stratégie de Céline ne fonctionne pas et elle se voit dans l'obligation d'interroger tout de même l'élève qui avait répondu sans demander la parole (Céline B1Q1 FP3). En B2, FV nous dit que, lorsque le Timer est écoulé, la règle est que l'activité est arrêtée. Aujourd'hui, deux élèves seulement ont terminé la tâche. Elle ignore donc le Timer et la règle (FV-B2-474). En B3, FV a pour principe qu'il faut lever le doigt pour demander la parole. Elle insiste sur ce point durant tout le stage, mais renonce dans cette séquence en écoutant quand même un élève, même s'il ne lève pas le doigt (FV-B3-186).

(2) Au niveau de la renonciation à une règle, nous avons documenté le moment où Laurence nous explique qu'elle s'est rendu compte, le premier jour de stage, de l'importance des activités de rupture, dont elle avait sous-estimé l'usage durant le cours qui les présentait à la HEP. Elle modifie donc sa règle concernant leur utilité et les mobilise régulièrement (Laurence B3Q1 CM). De même, FV, en B1, nous explique que, le premier jour des cours à la HEP, lors d'un cours sur les motivations à l'entrée en formation d'instituteur primaire : "On a tous mis qu'on veut devenir prof parce qu'on aime les enfants. Mais, au final, tous les enfants, tu ne peux pas les aimer. En classe, tu ne peux pas les aimer. C'est pas possible, parce que, si tu les aimes, ça se voit. Moi, mon préféré, c'est Jules, ça se voit à des kilomètres." (FV-B1-700). Elle modifie sa croyance suite à l'expérience de classe qu'elle est en train de vivre.

Annexe 18

Détail des procédures de construction ou consolidation d'un (nouveau) type

Les premiers récits sont donc ceux de (1) Laurence, qui nous explique comment elle a construit ses stratégies pour choisir les élèves à interroger et (2) comment son expérience d'entraîneuse de gymnastique a été prépondérante dans son choix d'études et dans sa manière de gérer les groupes, (3) Céline qui, en B3, explique comment elle est moins démunie qu'avant pour gérer les imprévus, (4) PM qui revient sur les conseils reçus en B1 et qui ont influencé la préparation du stage de B2, (5) SP qui nous expose comment il a construit sa manière de gérer les transitions à travers des expériences difficiles. Dans un second temps, nous proposons les récits de (6) BT, (7) JVW, (8) MI et (9) RM, qui nous rapportent leurs expériences de stage et les évolutions générales à travers leurs expériences.

La construction des stratégies pour choisir les élèves à interroger chez Laurence

En B2, Laurence nous explique qu'elle a plusieurs stratégies pour choisir les élèves à interroger ou à envoyer au tableau (au hasard, pour les rappeler à l'attention, pour obtenir une réponse sur laquelle elle sait qu'elle va pouvoir rebondir, pour aider un enfant en difficulté à exprimer son raisonnement ou pour obtenir une bonne réponse). Elle nous dit qu'elle a conscientisé ces méthodes à la fin du stage précédent, mais qu'elle les a systématisées durant celui-ci (Laurence B2Q2 CE).

Le poids de l'expérience d'entraîneuse de gymnastique sur le développement des compétences à faire la classe de Laurence

Nous nous bornons ici à rappeler comment son expérience d'entraîneuse de gymnastique a orienté son choix d'étude, puis façonné en partie ses techniques de gestion de groupe. Elle mentionne les consignes, les moments de rupture, les moments de reprise, des moments de gestion de groupe, de placement. Elle nous parle aussi de la manière dont elle envisage la possibilité de laisser les élèves manipuler du nouveau matériel pour le découvrir. "Au fur et à mesure de mes stages, au fur et à mesure de mes années, ici, d'étude, j'ai découvert d'autres choses aussi, et j'ai mis en place d'autres choses, que simplement ce que je connaissais dès le départ. Mais, dans mes premiers stages, de première, par exemple... de deuxième, plutôt, j'ai mis en place tout ce que je savais déjà et ça avait fonctionné" (Laurence B3Q1 CM2). Nous avons ici le témoignage d'une expérience qui se sédimente à partir d'un répertoire construit dans un autre contexte.

La construction de la compétence à gérer les imprévus chez Céline

En B3, Céline nous dit qu'il y a eu beaucoup de changements entre la première et la dernière année. Elle se sent, de manière générale, plus à l'aise dans la classe. Elle nous dit

qu'en B1, elle ressentait beaucoup de stress. Elle appréhendait le jugement des élèves, du MDS. Elle se demandait si ce qu'elle faisait était efficace pour les apprentissages. Maintenant, elle sait que ce qu'elle fait faire aux élèves a un sens. Elle nous dit qu'elle a plus de choix de stratégies et d'outils, plus de possibilités d'agir, dans le sens où elle a plus de connaissances. Elle a un répertoire de stratégies plus étendu pour faire face aux différentes situations. En B1, elle utilisait la même stratégie pendant toute l'heure. En B3, elle essaie d'autres stratégies. Elle nous dit tester de nouvelles stratégies qu'elle n'a jamais mobilisées, des stratégies imprévues qui viennent spontanément. Elle nous dit aussi qu'elle improvise beaucoup mieux, qu'elle anticipe mieux (Céline B3Q2 final). En définitive, Céline se sent plus efficace dans la classe, plus à l'aise et plus en maîtrise, car elle a étendu son répertoire de dispositions à agir, et parce que ce répertoire lui permet de mieux réagir et de mieux improviser.

Les conseils reçus en B1 et qui ont influencé la préparation du stage de B2 chez PM

PM nous livre, sur les différences entre le stage de première année et celui de deuxième : "J'étais plus organisé en deuxième qu'en première et je prévoyais plus au niveau de la classe même. Donc en première, on ne va pas s'approprier la classe, on va juste s'adapter. Et en deuxième, on s'approprie beaucoup plus. Si j'ai les bancs (disposés) d'une certaine manière, mais que, pendant mon stage, j'ai envie que les bancs soient (organisés) autrement, au final, en première, on se dit : "On n'a que cinq jours, on est en binôme, on va faire avec. Alors qu'en deuxième, on va réfléchir au côté un petit peu optimisation et pratique pour ce qu'on veut faire avec la classe. J'ai eu beaucoup de conseils à mon premier stage, qui m'ont servi aussi pour le deuxième stage. Et, du coup, j'ai eu moins d'apprentissages suite à mon deuxième stage qu'à mon premier, en termes de quantité" (PM-B2-640). PM nous indique ici comment les conseils du MDS sont transférés d'un stage à l'autre et comment ils sont devenus pour le deuxième stage une sorte de référentiel.

La construction de la capacité à gérer les moments de transitions chez SP

Nous nous sommes déjà beaucoup penchés sur le cas du développement de la gestion des moments de transition par SP. Nous rappelons donc ici uniquement les trois étapes que nous avons repérées dans son expérience. En B1, il n'a pas conscience de ce qu'est une transition et en parle difficilement. Au premier stage de B2, il prend conscience de l'importance de ces moments par une rencontre difficile avec eux. Au deuxième stage de B2, il a déployé un arsenal de moyens coordonnés pour y faire face : mobilisation d'expériences vécues comme élève, utilisation du tableau avec des couleurs, consignes précises, occupation des élèves. Il récupère ainsi du temps pour gérer le rangement du matériel, les questions des élèves et les comportements inattendus ou parasites.

L'évolution générale de la compétence à faire la classe à travers les expériences de stage chez BT

BT retrace son parcours de formation. Elle généralise son expérience par l'emploi du "on". Elle nous dit qu'en B1, on découvre, on se demande si c'est fait pour nous, on essaye de trouver les indices qui permettent de prendre une décision sur la suite des études. Elle estime qu'on est bien accompagné (BT-B3-881).

En B2, au premier stage, elle nous explique que l'expérience des stages l'a chamboulée. Elle n'était pas bien préparée, elle manquait d'organisation. Elle se sentait seule, fatiguée, stressée (BT-B3-892). Elle nous confie qu'elle n'avait pas un bon contact avec la MDS. Elle se sentait abandonnée, et s'est beaucoup remise en question (BT-B3-910). Puis, elle nous dit que, avec l'expérience du premier stage de B2, elle a mieux préparé le deuxième stage, mais qu'il y avait quand même beaucoup de nouvelles activités à essayer, plein d'outils à tester. Elle s'est de nouveau sentie débordée (BT-B3-915).

En B3 elle nous dit que le dernier stage est plus long. Elle se sent plus ancrée dans la réalité du métier. Elle estime que c'est une synthèse de tout. Elle a ressenti du plaisir à enseigner. Elle a pu prendre le temps de rester avec les enfants. Comme sa dernière année a été scindée en deux, elle a senti moins d'obligations avec les cours et a pu aborder le stage avec plus de sérénité (BT-B3-951).

Finalement, elle estime que c'est en stage qu'on apprend le plus, mais que pour apprendre, il faut rester sereine, accepter que tout n'est pas en notre pouvoir, qu'il y a des choses qui ne vont pas bien et il faut relativiser (BT-B3-1017). Nous retrouvons chez BT la montée en puissance du lâcher-prise en B3. Même si son parcours est très différent de celui de Fanny, nous voyons, à travers ce récit un peu distancié, comment BT est passé d'un stress assez intense, au début de ses études, à une relativisation qui lui a permis d'aborder les stages longs avec plus de sérénité.

L'évolution générale de la compétence à faire la classe à travers les expériences de stage chez JVW

JVW, de son côté, s'exprime plus sur le développement d'un sentiment d'aise en stage. Elle se sent plus posée, dans une ambiance plus agréable (JVW-B3-451). Elle nous dit qu'au premier stage de B1, elle était gênée, qu'elle ne se sentait pas à sa place, mais qu'elle a su la prendre au fur et à mesure des différents stages (JVW-B3-466). Au dernier stage de B3, elle nous explique que son MDS lui a laissé carte blanche, tout en l'accompagnant. Elle estime qu'elle donne SA leçon, qu'elle est moins cadrée dans ses préparations et qu'elle a la confiance du MDS. Elle apprécie l'ambiance de l'école qui développe plutôt une pédagogie active. Elle nous dit qu'elle a pris en confiance, qu'elle a plus d'audace et qu'elle ose tester (JVW-B3-477). Nous retraçons, à travers son récit, le développement de cette prise de confiance qui lui a permis d'affirmer son style, ses leçons et d'oser de nouvelles choses. Durant ce stage, elle estime qu'elle s'est amusée et a "mûri en tant que prof" (JVW-B3-522).

L'évolution générale de la compétence à faire la classe à travers les expériences de stage chez MI

En B3, MI nous fait le bilan de ses apprentissages. Elle a appris, au terme de sa formation, qu'il y a beaucoup de niveaux différents dans une classe (MI-B3-290), qu'il faut anticiper beaucoup de choses : les difficultés, les obstacles, le soutien à apporter aux élèves (MI-B3-292). Malgré sa capacité à anticiper, elle nous confie qu'il lui reste toujours la peur d'être confrontée à un imprévu (MI-B3-297). Elle a développé des outils de gestion de classe et un regard périphérique et, de ce fait, elle nous dit être capable de gérer plusieurs situations en même temps (MI-B3-324). Finalement, elle nous dit qu'elle est à même de se détacher de la

préparation, car son expérience lui permet de jauger la réceptivité de la classe (MI-B3-337). MI nous dresse ici une liste de gestes professionnels maîtrisés qui, selon nous, ressemble fort à ce que la littérature expose comme manquant aux novices. Nous nous interrogeons dès lors sur la perception que MI a de ses capacités ou sur la perception des capacités des novices par les chercheurs.

L'évolution générale de la compétence à faire la classe à travers les expériences de stage chez RM

En B3, RM est confronté à une situation inédite pour lui. Il n'a jamais eu de souci de gestion de classe et en éprouve pour la première fois (RM-B3-57). De cette expérience, il nous dit qu'il a appris qu'un groupe n'est pas un autre (RM-B3-836). RM a vu la MDS se fâcher fort sur les élèves durant les périodes d'observation. Il avait trouvé cette attitude injuste. Il nous dit s'être rendu compte par après que les élèves ne sont pas tous gentils et que se fâcher est justifié. Il nous dit que, dans la leçon du jour, les élèves sont difficiles et le poussent à bout. Il est énervé, il décide de se fâcher. Il nous dit en avoir discuté avec sa compagne, qui est enseignante et qui lui a dit qu'il faut se fâcher longtemps, et pas fort. De ce fait, il a décidé de prolonger sa colère. Par rapport à d'autres moments, il a changé sa tactique. D'habitude, il "pousse un coup de gueule et passe à autre chose". Aujourd'hui, il ne lâche pas l'élève, il exprime plus longtemps sa colère (RM-B3-320).

Il nous explique aussi que son regard sur les instituteurs qu'il voyait en stage a changé. Il les voyait pauvres pédagogiquement, pas en lien avec ce qui est appris à l'école, il pensait à des pédagogies plus actives, de découverte (RM-B3-840). Il s'est rendu compte qu'il faut tenir compte du niveau des élèves et développer ses exigences en fonction du groupe, qu'il faut se mettre à la portée des élèves, utiliser le langage qu'ils comprennent (RM-B3-867). Le dernier stage lui a donné envie de travailler plus en différenciation, au niveau plus individuel. Il conçoit moins la classe comme un tout, il estime que chaque élève va apprendre des choses particulières et que mener la classe de manière frontale n'est pas optimal (RM-B3-871). Sur le plan de la discipline aussi, il a été chamboulé.

Le discours de RM est instructif à plusieurs niveaux. Confronté à une situation de gestion de classe inédite, il a modifié sa vision des choses sur la discipline, en prenant même des conseils extérieurs pour développer une nouvelle manière de faire. Il a aussi changé son regard sur les pratiques enseignantes dont il était témoin en tant que stagiaire, tant au niveau de la gestion des élèves, que de celui des apprentissages. Il a peut-être pris conscience de la réalité du terrain et de ses contraintes. Les croyances qu'il s'était forgées ont été transformées. Malgré tout, il garde de hautes ambitions en termes d'apprentissages.