
Apprendre à faire la classe

Une étude de cas sur les moments de transition

Marc Blondeau*,** & Catherine Van Nieuwenhoven*

* UCLouvain

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation

Place Cardinal Mercier, 10/L3.05.01

1348 Louvain-la-Neuve

marc.blondeau@uclouvain.be

catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

** Haute Ecole Galilée

336 rue Royale

1030 Bruxelles

marc.blondeau@uclouvain.be

RÉSUMÉ. *L'impact des stages sur le développement professionnel des enseignants ne fait pas l'objet d'un consensus dans la littérature et peu de textes éclairent les mécanismes d'apprentissage en jeu lors de ceux-ci. L'étude de cas que nous proposons dans cet article portera sur l'évolution, entre la première et la deuxième année de formation, de la gestion des moments de transition en classe de stage, par un étudiant en formation initiale d'instituteur primaire. Cette étude analyse l'activité (Barbier & Durand, 2003) de l'étudiant en référence au cadre sémiologique de Peirce (1998), formalisé par Muller (2017). Nous mettons l'accent sur la description de l'activité par l'acteur lui-même pour reconstruire la dynamique de l'apprentissage de son point de vue, en articulant trois composantes de l'activité : le possible, l'actuel et le virtuel. Nous identifions ainsi la progression du stagiaire sur l'organisation de la classe, la mobilisation d'outils et l'attribution de tâches intermédiaires aux élèves.*

MOTS-CLÉS : *Formation initiale, instituteur primaire, stage, analyse de l'activité, moments de transition*

1. Introduction

En formation initiale des enseignants, les stages sont généralement perçus par les étudiants comme le lieu principal de développement professionnel (Gervais & Desrosiers, 2005). Du point de vue de la recherche, en revanche, les avis sont plus nuancés. En effet, d'une part, plusieurs études (Anderson & Stillman, 2013 ; Azema, 2016 ; Daguzon, 2010 ; Petignat, 2009) affirment que, si les stages génèrent du développement professionnel, les textes restent obscurs quant à la manière dont se produisent ces transformations. Clift et Brady (2005), en revanche, considèrent que les stages ont peu d'impact sur les croyances et pratiques des étudiants et que, s'ils en ont un, il ne va pas toujours dans le sens voulu par les formateurs. L'impact des stages reste donc un objet de discussion.

Cet article constitue les prémisses d'une recherche doctorale qui vise à comprendre, dans une perspective longitudinale, ce que « s'efforcent de faire » (Daguzon & Goigoux, 2012, p.5) des étudiants stagiaires en formation initiale (ESFI) d'instituteur primaire à différents moments de leur cursus, et comment ils se développent professionnellement dans leur relation à différentes situations de classe. Cette thèse s'inscrit dans une approche activité (Azema, 2019) qui s'intéresse au point de vue intrinsèque de l'acteur sur la relation qu'il entretient avec la situation dans laquelle il est plongé. Dans ce cadre, nous livrons une recherche exploratoire sous forme d'une étude de cas (Baxter & Jack, 2008 ; Stake, 2010) qui analyse comment un étudiant, futur instituteur primaire, progresse dans la capacité à gérer les moments de transition (Bourbao, 2010), durant deux stages situés à un an d'intervalle. L'analyse du cas d'un unique ESFI dans deux situations écologiques à un an d'intervalle nous permet d'aborder finement la dynamique des transformations et l'intrication des variables pour « rendre justice à la complexité et à la richesse des situations sociales » (Mucchielli, 1996, p.77).

Ce faisant, nous avons une visée double : (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 » (Leplat, 2002, 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 » (Leplat, 2002, p.17).

A l'heure d'une réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (FWB), avec une refonte de programmes qui verront notamment apparaître un cours d'analyse de pratiques, documenter les pratiques des ESFI et les apprentissages qui en découlent nous semble judicieux.

Dans cet article, nous précisons le cadre théorique que nous avons choisi pour construire notre étude de cas. Nous suivons ensuite la proposition méthodologique de Leplat (2002) en exposant d'abord le choix du cas et sa pertinence pour éclairer notre question de recherche. Pour ce faire, nous délimitons le contexte spatial et temporel ciblé, dans lequel il évolue. Nous explicitons par après les méthodologies de recueil et de traitement des données avant d'exposer les résultats d'analyse. Ensuite, nous discutons ces résultats, d'une part en mettant en exergue ce que nous enseigne l'analyse du cas et, d'autre part, en tentant de cerner ce qu'elle nous enseigne « qui dépasse le cas spécifique étudié » (Leplat, 2002, p.17). Nous clôturons enfin par une conclusion qui ouvre vers de nouvelles perspectives d'approfondissement et qui expose les limites de notre démarche.

2. Cadre conceptuel

2.1. L'analyse de l'activité

Pour comprendre les mécanismes d'apprentissage en jeu lors d'un stage, nous avons choisi de nous intéresser à l'activité réelle du stagiaire telle que conçue dans l'approche francophone de l'ergonomie de l'activité (Barbier & Durand, 2003 ; Hubault, 1996). L'analyse de l'activité se fixe pour objet d'observation les opérations de travail (Yvon & Saussez, 2010) et a pour volonté d'en rendre compte « dans leur complexité et leur pluridimensionnalité, tout en rendant ces pratiques accessibles à des démarches rigoureuses et contrôlées garantissant la validité des analyses » (Durand, 2009, p. 832). L'activité réelle est l'activité qui comprend à la fois une part observable -les actions de l'acteur- et une part invisible composée des délibérations internes, des jugements ou, par exemple, des hésitations (Hubault, 1996).

L'analyse de l'activité repose sur quatre présupposés (Theureau, 2004, 2006). L'activité est (1) autonome : elle peut être définie comme l'évolution d'un couplage structurel entre un acteur et la situation dans laquelle il est plongé, couplage situable dans l'espace et dans le temps ; (2) vécue : l'acteur vit une expérience et celle-ci est accompagnée d'un flux de significations. L'acteur construit du sens en agissant et ce sens lui permet de continuer à agir ; (3) cognitive : en agissant, l'acteur valide ou non l'efficacité de ses actions et en tire des règles. Il apprend donc tout en agissant ; (4) située dynamiquement et culturellement : l'activité se développe dans un présent, en relation avec un passé et un futur, ainsi que dans une culture particulière. Dans le cadre de notre recherche, nous retenons spécifiquement que l'activité en elle-même est porteuse d'apprentissage et qu'elle est sécable pour en dégager des épisodes délimités dans l'espace et dans le temps.

2.2. Possible, actuel, virtuel

Selon Muller (2017), le cadre sémiologique de Peirce (1998) articule trois notions qui permettent de comprendre l'activité à un moment précis : le possible, l'actuel et le virtuel. 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). « Je pourrais faire ceci ou cela » (Muller, 2017, p.8). L'actuel est la réalisation concrète de l'activité à un instant donné. C'est un des possibles qui s'actualise, qui se passe. « Je fais ceci. » (Muller, 2017, p.8). Le virtuel est du registre de l'évaluation, du jugement, de l'érection d'un cas en type, en loi. Le virtuel fige l'actuel dans un « écran normatif » (Muller, 2017, p.8). Il devient ainsi une règle intégrée par l'acteur : « Je fais ceci pour cela » (Muller, 2017, p.8).

Ce cadre, toujours selon Muller (2017), 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. Il nous paraît donc pertinent pour rendre compte du phénomène que nous cherchons à éclairer.

Dans le schéma ci-dessous (voir figure 1), nous représentons sur une ligne du temps l'emboîtement dynamique des possibles, actuels et virtuels de trois moments. 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...

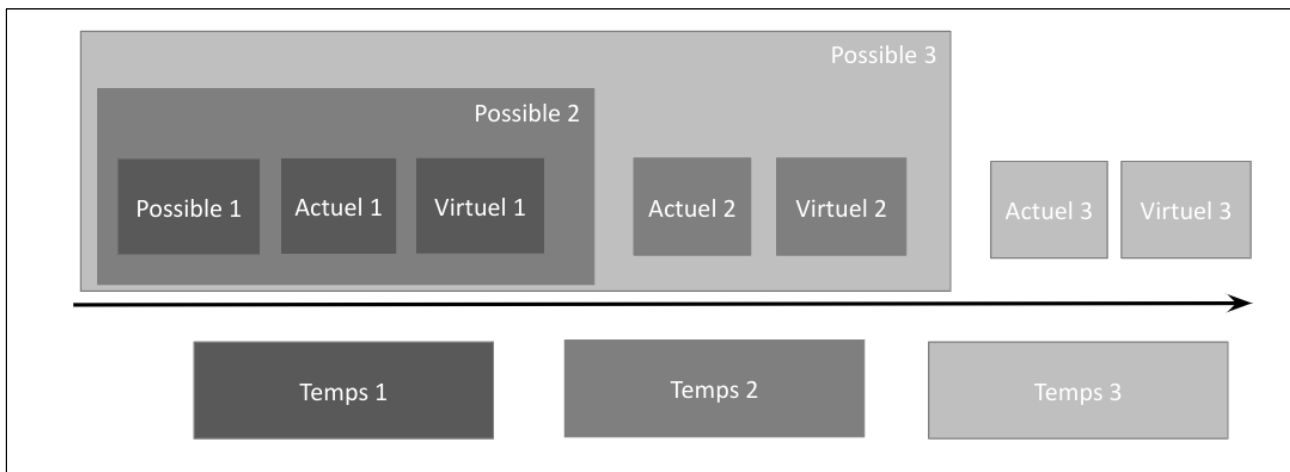


Figure 1. Emboîtement des possible, actuel et virtuel sur une ligne du temps

3. Choix du cas

3.1. Contexte général

Notre étude a été réalisée en FWB. Elle porte sur un étudiant réalisant un cursus d'instituteur primaire dans une Haute Ecole pédagogique au cœur de Bruxelles. La formation se veut professionnalisante, se déroule en trois années et comprend, en alternance, des cours théoriques, des ateliers pratiques et des stages.

3.2. Présentation de l'étudiant

X est un étudiant adulte en reprise d'étude (35 ans). Lors de notre étude, il était en troisième et dernière année de la formation initiale d'instituteur primaire. Il est titulaire d'un diplôme universitaire et est revenu aux études après un passage professionnel dans le monde de l'entreprise. Les deux premières années n'ont pas posé de problème particulier dans les apprentissages théoriques. En ce qui concerne les stages, X exprime un avis mitigé sur ses performances. Une caractéristique importante est qu'il essaye de lier les différents sujets de leçon et les matières. Ainsi, il a à cœur d'aborder un même concept à travers plusieurs disciplines : histoire et art, géométrie, art et informatique, par exemple.

X est un étudiant plutôt réflexif qui remet ses pratiques en question. Il cerne ses difficultés et tente de trouver des solutions. Cependant, la recherche même de solutions génère d'autres soucis, car la multiplicité des pistes envisagées, notamment grâce à des lectures, génère de l'indécision et il est très critiques sur les essais de nouvelles

stratégies réalisées en stage. Ci-dessous, nous exposons d'abord les difficultés soulevées par X, ensuite les pistes qu'il envisage et exploite pour trouver des solutions et, finalement, les difficultés qu'il relève lorsqu'il tente de remédier à ses difficultés.

Les difficultés de X sont de quatre ordres. Premièrement, il éprouve une série de dilemmes sur différents aspects du métier : (1) Faire du lien entre les matières - une pratique qu'il mobilise - constitue-t-il réellement un facilitateur pour l'apprentissage ? (2) Faut-il passer du temps à donner des éléments de contexte pour que les enfants perçoivent le sens de ce qu'ils font ou vaut-il mieux les mettre au travail rapidement pour maintenir l'attention ? (3) Vaut-il mieux guider les enfants ou les laisser chercher ? Deuxièmement, il éprouve des difficultés à limiter son discours. Ce problème est en lien avec la question du contexte soulevée ci-dessus. Troisièmement, il éprouve des difficultés à gérer le temps durant la leçon. Et quatrièmement, il éprouve des difficultés à gérer les transitions, à tout le moins dans les deux premiers stages. En raison de cette difficulté, et des tentatives d'amélioration qui en découlent, nous avons choisi de traiter des moments de transition, dans cette analyse de cas.

3.3. Description générale des moments de stage envisagés dans l'étude

Nous nous intéresserons particulièrement à deux stages : le deuxième stage de première année (S12, première année, deuxième stage), réalisé par groupe de deux étudiants, et le deuxième stage de deuxième année (S22, deuxième année, deuxième stage), individuel. Nous aborderons également le premier stage de la deuxième année (S21), réalisé individuellement.

Le stage S12 a eu lieu dans une école bruxelloise, dans une classe de troisième primaire (élèves de 8 ans). Le film a été tourné au début d'un après-midi de la première semaine de stage. Les enfants sont revenus de la récréation de la pause de midi. La matinée avait été terminée sur un exercice de type loto sur l'indicatif présent. Le jeu n'avait pas encore de gagnant et X a décidé de reprendre les cours avec cette activité. Aussitôt qu'un vainqueur a émergé, X entame une transition, très courte, vers la leçon d'art plastique. Nous y reviendrons dans l'analyse ci-dessous. La suite de la leçon ne rentrant pas dans le strict cadre de cette étude, nous ne nous y attardons pas ici.

Le S22 a eu lieu dans une autre école bruxelloise, dans une classe de 6ème primaire (élèves de 12 ans). Le film montre une séquence qui touche à l'apprentissage de la programmation sur tablette, avec un logiciel qui permet de programmer un traceur qui réalise ensuite la forme prédéfinie. A la fin de la séquence, un moment de transition survient pour conduire la classe vers la leçon suivante.

4. Méthodologie de recueil des données

Notre recherche s'inscrit dans une approche qualitative et dans une perspective compréhensive et interprétative (Vasilachis de Gialdino, 2012). Celle-ci a une visée épistémique, non transformative (Ria, 2008), même si nous verrons dans les limites qu'il existe d'éventuels effets de transformation dus à la recherche, sans qu'il soit pour autant possible de les identifier avec certitude.

Les deux années, X a été filmé dans sa classe de stage pendant une période de cinquante minutes. Le film a ensuite été découpé en séquences, en référence aux processus de conduite de classe définis par Bourbao (2010). Ceux-ci sont définis comme des logiques d'action qui permettent de conduire la classe d'un état significatif à un autre. Ils sont au nombre de dix : accueil, ouverture de l'activité collective, enrôlement dans la tâche, passation de consigne, mise au travail des élèves, entretien de l'activité des élèves, clôture de l'activité des élèves, mise en commun, transitions, sortie de classe. La validation du découpage a été assurée par un repérage en double aveugle (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006), avec discussion pour accorder les différences de repérage.

Une autoconfrontation (Theureau, 2006, 2010) a été réalisée chaque année pour l'ensemble des processus. La technique de l'autoconfrontation permet à l'acteur, sur la base de l'enregistrement vidéoscopique de son activité, de se resituer dans son action, de manière différée, afin d'explicitier ce qu'il a fait, vécu, pensé, ressenti... au moment où l'action s'est déroulée. Après avoir posé le cadre éthique et établi le contrat de départ (Vermersh, 2010) avec X (objectifs de la recherche et de l'entretien, durée, possibilité de retrait, destination des données), nous avons donc présenté les vidéos des différents processus à X. L'entretien était semi-dirigé (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011). Au-delà de l'expression spontanée de X sur son activité, nous avons veillé à documenter les trois dimensions possible-actuel-virtuel en posant des questions ou en relançant le discours de X sur ses préoccupations, son anticipation, les connaissances auxquelles il se réfère, ce qu'il fait, ce qu'il perçoit de la situation ou ce qu'il en apprend.

Les verbatims ont été retranscrits et nous avons isolé les extraits de discours afférents au processus de transition entre deux cours. Nous expliquons, plus loin dans le texte, les raisons de ce choix.

5. Traitement des données

Nous nous sommes livrés ensuite à une analyse de cas (Baxter & Jack, 2008 ; Karsenti & Demers, 2011 ; Leplat, 2002) en référence au cadre sémiologique de Peirce (1998), tel que formalisé par Muller (2017). Cette analyse a été réalisée principalement sur la base du verbatim, en raison du primat de l'intrinsèque (Trohel & Guérin, 2008) articulée à l'observation extrinsèque quand le discours ne suffisait pas à comprendre la situation. Cette triangulation des données recueillies permet également d'assurer la pertinence des analyses (Karsenti & Savoie Zajc, 2011).

Pour comprendre finement l'engendrement dynamique des signes qui conduisent à un développement professionnel, nous avons procédé par déconstruction et reconstitution (Durand, 2008) du discours de l'acteur suivant les trois catégories d'expérience explicitées ci-dessous. La validation du traitement des données et de leur analyse a été réalisée par le retour à l'acteur des analyses et par correction sur la base de ses remarques (Mukamurera & al., 2006).

6. Présentation des résultats

Pour déterminer ce que X apprend de son activité relative aux moments de transition (Bourbao, 2010), nous reprendrons le schéma d'emboîtement des possibles, actuels et virtuels présenté au point 3.3 de cet article. Nous nous arrêtons sur chacun des points en incluant les éléments saillants qui ont été dégagés des verbatims.

6.1. Possible du S12

Des possibles du S12, X ne nous livre rien dans un premier temps. Cela nous semble logique dans la mesure où nous avons commencé l'entretien d'autoconfrontation par ce qu'il était en train de faire, c'est-à-dire l'actuel du S12. Nous verrons plus loin de quelle manière cette catégorie s'enrichit en même temps que certains éléments affleurent à la conscience de X.

6.2. Actuel du S12

L'observation de la vidéo de la transition laisse apparaître un moment très court de consignes et un moment plus long. Il leur dit : « *Allez, maintenant, on range, on va commencer l'art plastique* ». X prépare alors du matériel pour le cours suivant, laissant les enfants sans autres consignes précises. Assez vite, un brouhaha s'installe. X fait quelques remarques, mais elles sont peu efficaces et l'affichage de panneaux au tableau, dos tourné, est l'occasion pour les enfants de faire plus de bruit. Finalement, il commence le cours suivant en posant une question pour susciter l'attention des élèves. Son propos pour expliciter son activité est assez succinct : « *Transition, on a clôturé une activité loto et on se lance dans l'art plastique* » (B1L98).

6.3. Virtuel du S12

X se rend compte, par contre, que la transition est bruyante et qu'il y a une forme de perte de contrôle quand il tourne le dos à la classe : « *Et je redemande un appel au calme, parce que les vingt secondes que ça m'a pris d'installer les nouvelles images, j'ai de nouveau reperdu une partie de l'attention* » (B1L85).

6.4. Possible du S22

Le possible du stage S22 se compose donc des répertoires déjà intégrés (Malo, 2011), y compris les expériences vécues au S11. Cependant, quand X aborde le S22, il a également vécu un premier stage en deuxième année, le stage S21. Comme ce stage n'a été l'objet ni d'un film, ni d'une autoconfrontation, les expériences qu'il nous livre nous arrivent sous forme de virtuel, comme des règles qui ont déjà été intégrées.

X nous explique que les transitions ont été des moments difficiles et qu'elles ne sont apprises que quand on gère seul le stage sur la durée : « *La vraie gestion d'une transition de cours, on se l'apprend au premier stage de deuxième, (...) moi je l'ai vraiment vécu brutalement (...) ça part en sucette parce qu'ils sentent qu'il y a du flottement* » (B2L784).

Par ailleurs, il explicite que noter les consignes au tableau est devenu une habitude - « *Et voilà, ça c'est le fruit de ce que j'ai vécu au premier stage où je notais aussi des consignes. C'est ce que je disais, parce que je mettais : consignes deux points* » (B2L790) - et qu'il a conscience que les enfants ont des rythmes de travail différents, ce qui nécessite une prise en compte au niveau de l'organisation : « *Et je sais que la question qui viendra une fois que les premiers auront fini, c'est : qu'est-ce que je vais faire quand j'ai fini ? Parce que ça va arriver, y en a qui vont finir plus vite que d'autres* » (B2L670). A cette occasion, il fait explicitement référence à un savoir appris lors d'une lecture : « *J'avais lu un bouquin de méthodo sur l'importance de la consigne (...) le type dit que pour*

que quelque chose entre, il faut le dire trois fois (...), et il insiste sur le fait qu'il faut que le tableau permette, aussi pour l'élève qui est distrait au moment où on le dit, d'avoir des repères clairs sur où on en est dans l'activité et ce qu'il doit faire » (B2L557).

6.5. Actuel du S22

A la fin de l'activité, X sait qu'il a besoin de temps pour l'organisation matérielle de la transition : *« Je sais que, maintenant, je vais être occupé pendant trois ou quatre minutes à ramasser les tablettes » (B2L500).* Comme il sait par ailleurs que le « flottement » amène le désordre, il met les élèves à la tâche. Il leur demande donc de prendre le cahier de brouillon : *« L'idée, c'est de leur donner quelque chose à faire, histoire qu'eux ne soient pas en train d'attendre bêtement que j'aie fini de faire quelque chose. (...) Il n'y a pas de flottement » (B2L502).* L'utilisation du cahier de brouillon a été décidée à l'avance pour occuper les enfants : *« J'ai essayé aussi dans ce stage-ci (...) d'utiliser le cahier de brouillon et de leur donner des activités qu'ils peuvent refaire en plus, (...) » (B2L487).* En nous livrant cette information, X nous donne de nouvelles indications sur son potentiel S22, car cette décision a été prise préalablement au stage.

Pendant que les enfants sont à la tâche, il en profite pour ramasser les tablettes, tout en veillant à ce que chacun accomplisse la tâche : *« Je suis toujours en train de circuler, de ramasser les tablettes et ils sont en train de copier... et ceux qui ne le font pas, je fais la remarque d'ailleurs à A » (B2L514).* Suite au ramassage, X écrit les consignes au tableau, en se référant à la règle qu'il a lui-même établie, selon laquelle, tôt ou tard, un enfant demandera quelle est la tâche suivante : *« J'ai commencé à systématiquement, quand je leur donnais une consigne oralement, en plus à la marquer sur ce tableau-là. Et ça c'est le premier jour où je le fais, je crois » (B2L550).* La nouveauté de ce stage est qu'il commence à noter au même endroit les consignes, stratégie qu'il enrichira par la suite, comme nous le verrons plus loin.

6.6. Virtuel du S22

Comme précisé *supra*, le virtuel est du registre de la loi. Il s'agit de la validation, de l'invalidation ou de l'abandon de stratégie, ou de l'érection de cas en règles. Dans le cas de X, plusieurs stratégies, déjà élaborées avant le S22, ont été validées. Dans certains cas, ces stratégies ont parfois même été enrichies.

D'abord, la question des consignes a été consolidée. Il continue à noter la consigne au tableau et il développe deux nouvelles stratégies : la première consiste à noter la consigne systématiquement au même endroit et la seconde à introduire un code couleur : *« Quand j'écrivais en jaune sur ce tableau-là, c'était la consigne de ce qu'on était en train de faire » (B2L588) ; « Je mets du vert et du rouge (...) en fonction des priorités... Quand je mettais des choix, le rouge c'était ce qui vraiment fallait finir parce que on allait en parler bientôt, les verts, c'était les idées en plus et j'ai envie » (B2L744).* L'explicitation de la construction de cette stratégie du code couleur nous permet alors d'explorer un nouvel aspect du potentiel de X, qu'il connaissait depuis longtemps, mais qui n'a fait sens qu'au moment de sa mobilisation en tant que stagiaire : *« Le code couleur est apparu parce que j'ai réfléchi sur un prof que j'ai eu, moi, en secondaire (...) il avait tout un code couleur en bleu, vert, noir, et qui structurait son cours. (...) C'était sa méthode à lui, mais elle marchait bien » (B2L632).*

Ensuite, la stratégie qui consiste à donner du travail aux enfants pour les occuper a été validée. Elle a même été enrichie par la multiplication des tâches disponibles pour les enfants à un moment donné : *« Et ils ont un petit bouquin d'exercices sur les frises (...), les défis logo qu'ils viennent de noter dans leur carnet ou qu'ils peuvent finir de noter et il y a mon graphique de la classe qu'ils devaient redessiner un beau graphique sur une grande feuille » (B2L686).*

De plus, lorsque X sent que ses nouvelles manières de faire fonctionnent, il cherche même à les faire valider par les enfants, pour vérifier sa perception des événements : *« Je sens qu'ils développent des réflexes. Je sens que ça marche. Le fait que donc en leur posant la question deux trois jours après : bon vous savez ce que je fais, là ? Oui monsieur, vous écrivez la consigne » (B2L732).*

Finalement, il énonce deux règles au sujet de l'organisation. Premièrement, elle fait gagner du temps : *« Mais si je gagne déjà quinze secondes ou vingt secondes chaque fois à pas devoir marquer (de nouveau) les consignes (...), c'est vingt secondes de gagnées (...) et autant de minutes de gagnées » (B2L756).* Deuxièmement, le temps gagné permet de se concentrer sur une tâche qu'il considère plus essentielle à sa fonction que l'organisation : l'apprentissage. *« J'ai le temps de me dire : comment je gère mes transitions ? Et comment je m'assure de pas toujours répondre aux mêmes questions et d'avoir vraiment du temps disponible pour des questions pertinentes. Enfin pertinentes dans le sens : sur l'apprentissage et pas seulement de la gestion de classe de qu'est-ce que je fais après ? » (B2L796).*

7. Discussion

Pour éclairer les processus d'apprentissage de X, nous relevons principalement deux constats importants. D'une part, la manière de gérer les moments de transition a réellement évolué entre les stages S12 et S22 et d'autre part, le discours tenu sur ces mêmes moments de transition est nettement plus construit.

En ce qui concerne le discours, nous aimerions discuter de (1) la place accordée dans l'autoconfrontation au moment de transition et (2) la qualité du discours. En effet, en ce qui concerne la place du discours, nous passons de quelques lignes à de nombreux paragraphes. Nous postulons que l'expérience du premier stage de deuxième année (S21 non filmé) a agi comme un double révélateur : l'étudiant a pris conscience de l'existence même de ces moments et il a pris conscience de sa difficulté à les gérer. La conscience de la nécessité de gérer ces moments et l'énergie qu'il a investie pour y arriver se reflètent probablement dans les explications qu'il juge utile de donner dans l'autoconfrontation du S22.

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.

En ce qui concerne la gestion même du moment de transition, nous voyons X passer par trois étapes. Dans le S12, ses transitions ne sont pas anticipées. 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. La classe échappe dans une certaine mesure au contrôle de X. Il s'exprime néanmoins sur le bruit généré lorsqu'il se retourne au tableau.

Le stage S21 fait prendre conscience à X que les « *flottements* » dans ces moments, c'est-à-dire l'absence de consignes claires pour les enfants, amènent du désordre. En parallèle, il comprend aussi 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 S22 permet à X de faire preuve d'une certaine maturité dans la gestion des moments de transition. Fort de ses expériences passées, il organise mieux ces moments. 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.

En effet, la transition a été pensée à l'avance, comme nous l'indique l'utilisation prévue des cahiers de brouillon et les différentes tâches proposées. Il mobilise des outils pour les enfants (le cahier de brouillon) et pour lui à destination des enfants (le tableau de consignes avec le code couleur). Les enfants étant occupés, il récupère du temps pour gérer dans le calme le ramassage des tablettes et remettre les enfants à la tâche. De plus, le temps des enfants est occupé intelligemment sur des tâches différenciées (avec des choix d'activité) et autonomes (puisque les consignes figurent au tableau et que les enfants savent où les trouver et comment les interpréter).

En définitive, c'est l'activité, avec ce qu'elle comprend d'engendrement dynamique de significations, qui a permis à X de se rendre compte de l'existence de ce moment de transition et du possible « *flottement* » en l'état actuel des choses. En même temps qu'il en prend conscience brutalement dans le premier stage de deuxième année, il se rend compte de la nécessité de les organiser. Pour le stage S22, il mobilise une série de savoirs et de savoir-faire (noter la consigne au tableau, occuper les enfants, la conscience qu'il faut occuper les enfants) et l'expérience vécue lui permettra non seulement de valider ses essais (noter les consignes, fournir des tâches), mais également d'en augmenter l'efficacité, soit par la mobilisation dans un nouveau contexte de savoirs plus anciens (code couleur), soit par l'élargissement de ses stratégies par de nouveaux outils (multiplier les tâches).

On perçoit bien ici comment, loin de ne disposer d'aucun répertoire d'actions (Vanhulle, 2012), X mobilise des dispositions à agir (Ria, 2012), qui trouvent leur place dans des environnements singuliers et lui permettent d'agir d'une manière qu'il juge efficace quand le besoin s'est fait sentir, afin de structurer les moments de transition. Ces manières d'agir se sont vues transformées (Barbier, 2011) lorsqu'il associe d'anciens savoirs nouvellement remobilisés à des savoir-faire, pour agir plus efficacement dans un moment emblématique désormais reconnu par lui comme récurrent et signifiant. Ainsi, l'activité de X, située dans un ici et maintenant (actuel), en lien avec les possibles qui émergent et s'actualisent (ou non), est en soit porteuse de cognition en même temps qu'elle est vécue (Theureau, 2006). Les apprentissages se construisent sur la base des expériences vécues, dans les liens que X tisse entre l'activité et ce qui la précède dans le stage ou hors stage, mais pas seulement. On assiste, et cela se marque dans le discours de X, à la validation de ses essais et l'invalidation de ses erreurs qui constitueront pour plus tard d'autres dispositions à agir.

8. Conclusion

Après avoir pointé les paradoxes inhérents aux stages dans la formation initiale des enseignants, et, dans notre cas, celle des instituteurs primaires en FWB, nous avons mis à jour une problématique qui, selon nous, méritait un éclairage. Qu'est-ce qu'un ESFI s'efforce de faire en stage et quels sont les apprentissages qui découlent de ses actions ?

Pour documenter cette question, nous avons choisi de réaliser une étude de cas dans une approche orientée activité. En effet, celle-ci nous permettait d'envisager au plus près l'activité de l'ESFI en conjuguant des approches intrinsèque et extrinsèque pour une meilleure compréhension du phénomène étudié. Par ailleurs, cette approche articule de manière forte action et cognition. Cela nous semble particulièrement pertinent lors d'un stage qui vise l'apprentissage par la pratique. Pour rappel, nous avons deux objectifs, étudier le cas pour lui-même et pour servir de base à l'organisation d'un corpus plus étendu (Leplat, 2002).

Nous avons dès lors étudié le cas de X, étudiant en troisième année de Baccalauréat d'instituteur primaire. Celui-ci a accepté de se faire filmer durant des stages de première et deuxième années de formation. Dans un premier temps, nous avons procédé à une autoconfrontation afin de lui faire expliciter la conscience qu'il avait des événements aux moments où ceux-ci se sont présentés.

Notre travail a ensuite consisté, dans un deuxième temps, à déconstruire son discours (Durand, 2008) pour reconstruire l'engendrement dynamique des signes qui a permis la récupération, l'émergence, la consolidation ou l'approfondissement de savoirs et savoir-faire, parfois anciens et recyclés, parfois inédits, qui lui permettent dorénavant une gestion plus élaborée des moments de transition entre deux activités d'enseignement.

Nous avons ainsi pu mettre en évidence des liens étroits entre les trois dimensions de l'activité (possible, actuel et virtuel), développées par Peirce (1998) et formalisées par Muller (2017). Nous voyons comment les expériences actuelles que vit X surgissent et sont conscientisées en lien avec les expériences passées et nourrissent les apprentissages qu'il réalise en même temps qu'il donne cours.

Les limites de notre recherche portent principalement sur la prise de conscience qui accompagne l'autoconfrontation et sur le caractère généralisable du cas étudié. On pourrait objecter que cette prise de conscience lors de l'autoconfrontation du S12 a généré les changements pour le S22 et que ceux-ci ne seraient peut-être pas survenus sans l'entretien. De ce fait, la récolte de données pourrait avoir influencé le développement professionnel de X. Réalisant une recherche écologique, pour laquelle les variables ne sont pas toutes maîtrisables, nous ne pouvons ni confirmer, ni infirmer cette hypothèse d'influence. En effet, s'il est possible de l'entretien ait eu un effet, il est difficile d'en mesurer l'impact pour plusieurs raisons. D'une part, la perception du déficit d'organisation des moments de transition était déjà présente à la fin du S12. D'autre part, durant l'autoconfrontation du S22, X souligne que les transitions se sont révélées difficiles quand il est amené à gérer l'ensemble des activités des deux semaines de stage. Il est donc peu probable qu'il ne s'en serait pas rendu compte par lui-même de toute manière.

Par ailleurs, nous ne pouvons non plus négliger l'impact des activités de formation qui suivent les stages et qui visent aussi à exercer la réflexivité des étudiants. Sans l'autoconfrontation, peut-on assurer que X n'aurait pu tirer ces mêmes conclusions lors des entretiens réflexifs individuels et en groupe classe qui ont eu lieu, sans tenir compte de la recherche ? Sur la question de la généralisation du cas et de ce que celui-ci nous apprend qui le dépasse, on pourrait objecter que X est un adulte en reprise d'études et que son vécu n'est pas semblable à celui de la majorité des étudiants. Deux réponses sont possibles : la première est que les adultes en reprise d'étude sont de plus en plus présents dans les formations d'instituteurs primaires en FWB et que les caractéristiques de X leur sont probablement applicables. La seconde est que la généralisation par analogie dépend également de la manière dont on envisage les caractéristiques du cas (Leplat, 2002). Si en effet, certaines caractéristiques socioculturelles de X peuvent difficilement être transférées à des étudiants plus classiques, ceux-ci ne sont néanmoins pas dépourvus de ressources, qu'elles soient fournies dans le cadre de la formation ou dans leur propre vécu scolaire. Ils pourraient de ce fait en mobiliser un certain nombre. Sur la question de la capacité à les mobiliser, d'autres études devraient fournir des éclaircissements. Gageons cependant qu'ils devraient y arriver également pour arriver à progresser, mais peut-être pas aussi rapidement, efficacement et consciemment que X. En ce sens, X nous semble intéressant par la mise en exergue des phénomènes qui surgissent et nous fournissent un guide d'investigation pour d'autres cas.

Pour compléter notre étude, plusieurs pistes nous semblent prometteuses. Il nous semblerait maintenant intéressant d'analyser les moments de transitions lors de sa troisième et dernière année de formation. De même, fort de l'éclairage fourni par notre étude, nous pourrions examiner d'autres processus de conduite de classe déterminés par Bourbao (2010) : la passation de consignes, la mise au travail des enfants, l'entretien de l'activité...

Il nous semblerait aussi porteur d'appliquer notre méthodologie de recherche à d'autres étudiants, pour d'autres processus de Bourbao (2010). A un moment donné, les autres étudiants développent-ils le même genre de compétences, ou des compétences différentes en suivant un même processus ? Pour un étudiant donné, retrouve-t-on le même développement dans une perspective longitudinale ? Par ailleurs, une étude multi-cas permettrait-elle l'émergence de structures types ? Ces études, en complément de la nôtre, permettraient d'éclairer les zones d'ombre définies en introduction sur les mécanismes de développement professionnel des ESFI.

Nous envisageons également que ce type d'étude puisse fournir du matériau de base pour la formation des futurs enseignants en mettant le focus sur des moments particuliers de la gestion d'une classe et/ou d'un moment d'un dispositif d'enseignement-apprentissage. Ces résultats pourraient enrichir des moments d'observations de vidéoscopie, qu'ils soient réalisés en auto ou allo confrontation (Gaudin & Flandin, 2014), seuls ou dans des dispositifs de groupes (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2016). Dans la perspective de la réforme de la formation initiale des enseignants en FWB, la mise à jour des mécanismes d'apprentissage en stage pratique ouvre des voies intéressantes pour élaborer des cursus plus proches de l'activité réelle des ESFI.

Références bibliographiques

- 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.
- Azema, G. (2016). *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : une approche en anthropologie cognitive*. Doctoral dissertation. Montpellier : Université de Montpellier 3.
- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activités*, 16-1, 1-44.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Baxter, P. et Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology : study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13, 544-559.
- Blondeau, M. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). In L. Ria & V. Lussi Borer, *Apprendre à enseigner*. 144-145. Paris : PUF.
- Bourbao, M. (2010). Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ? Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF).
- Clift, R. & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smth & K. Zeichner (Dir.). *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington, District of Columbia: American Educational Research Association.
- Daguzon, M. (2010). L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants. Doctoral dissertation. Clermont-Ferrand : Université de Clermont-Ferrand 2.
- Daguzon, M. & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (181), 27-42.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education & Didactique*, 3(2), 97-121.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation. Cadres théoriques, méthodes et conception. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation*, pp 827-856. Paris : PUF.
- Gaudin, C. & Flandin, S. (2014). Vidéoformation au plan international : quelles nouvelles voies ? Quelles recommandations, quelles zones d'ombre et perspectives ? *La vidéoformation dans tous ses états : quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets*.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? L'ergonomie et ses principes. In F. Daniellou, *Débats épistémologiques*, 103-139. Toulouse : Octarès.
- Karsenti, T. & Demers, S. (2011). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. 229-252. St-Laurent : ERPI.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (dir.) (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. St-Laurent : ERPI.

- 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.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Muller, A. (2017). Peirce : de la continuité temporelle à la continuité phénoménologique. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Petignat, P. (2009). *La contribution des stages à la formation des enseignants*. Thèse de doctorat. Genève : Université de Genève.
- Peirce, C.S. (1998). Une conjecture pour trouver le nom de l'énigme. *Philosophie*, 58, 3-13.
- Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. In A. van Zanten, *Dictionnaire de l'Éducation*. pp 282-288. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P. Guibert & P. Périer. *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, pp 107-125. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2011). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. pp. 229-252. St-Laurent : ERPI.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research, studying how things work*. New York : Guilford Press.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octares.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octares.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Trohel, J. & Guérin, J. (2008). Analyse ergonomique située de l'activité des élèves et des enseignants en classe. Illustration en cours d'EPS. *Acte du colloque international Efficacité et équité en éducation*.
- Vanhulle, S. (2012). Quand l'activité professionnelle s'invite dans la formation académique : le cas de stages en enseignement. In E. Bourgeois & M. Durand. *Apprendre au travail*. 165-175. Paris ; PUF.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). Interprétation dans la recherche qualitative, problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Yvon, F. & Saussez, F. (dir.). (2010). Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec : Presses de l'université de Laval.