

Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance

-

Sous la direction de
Sébastien CHALIES et Valérie LUSSI BORER

Sommaire

Introduction générale - Articuler activité et compétence : un projet ambitieux Valérie Lussi Borer et Sébastien Chaliès	p. 6
Première partie Construire des compétences dans le cadre de situations de formation préparant à l'activité de travail	p. 12
Chapitre 1 – Développer la compétence à faire la classe à travers des épisodes disjoints d'activité de stage Marc Blondeau, Anaïs Laurent et Catherine Van Nieuwenhoven	p. 16
Chapitre 2 – Développer sa compétence à planifier dans un collectif de travail : analyse du cours de vie relatif à l'expérience d'enseignantes du primaire Christine Hamel, Anne-Marie Miville et Anabelle Viau-Guay	p. 33
Chapitre 3 – Penser l'alternance à partir d'une approche enactive de l'apprentissage Nicolas Perrin, David Piot et Charlotte Le Glou	p. 50
Deuxième partie Construire des compétences dans le cadre de situations de formation tutorées : l'accompagnement à la construction de significations par les formés	p. 55
Chapitre 4 – Vers une modélisation de l'utilisation de la vidéo en supervision de stage à distance (ou hybride) Matthieu Petit et Florian Meyer	p. 67
Chapitre 5 – Le tutorat mixte : tension entre deux logiques comme opportunité d'articulation entre activité et compétence Sylvie Moussay et Véronique Blanjoie	p. 84
Chapitre 6 – Vers une lecture socio-culturelle du développement des compétences : l'étayage comme médiateur au sein de situations coopératives de formation Guillaume Escalié, Pascal Legrain, Lucile Lafont, Wajdi Matmati et Marie-France Fanton-Bayrou	p. 96
Troisième partie Construire des compétences dans le cadre de dispositifs de formation partant de l'activité de travail et visant sa mise en mouvement	p. 110
Chapitre 7 – Activité et compétence : conceptualisation, illustration et pistes technologiques Sébastien Chaliès et Stefano Bertone	p. 114
Chapitre 8 – Le Groupe d'Auto Confrontation Croisée : un dispositif innovant pour soutenir le développement professionnel des enseignants novices Eric Flavier	p. 133

Chapitre 9 – Concevoir des dispositifs de formation centrés sur les dispositions à agir : quelles ruptures avec la notion de compétence ? Valérie Lussi Borer et Alain Muller	p. 145
Quatrième partie	p. 164
Construire des compétences dans le cadre de dispositifs de formation en alternance visant la conception continuée dans l’usage	
Chapitre 10 – Le cours de vie relatif à l’accompagnement de stagiaires en enseignement : compétences et activité d’une superviseure universitaire Pier-Ann Boutin et Amélie Desmeules	p. 168
Chapitre 11 – La compétence en actes ? Conception et implications ? Guillaume Azéma et Serge Leblanc	p. 185
Chapitre 12 – Activités et compétences : usages et articulations pour instruire un développement professionnel en groupe de pairs Paul OLRÉ	p. 201
Conclusion - Quelques avancées significatives dans la tentative d’articuler activité et compétence Sébastien Chaliès et Valérie Lussi Borer	p. 215
Référence bibliographique	p. 222

Première partie

Construire des compétences dans le cadre de situations de formation préparant à
l'activité de travail

Cette introduction de partie vise à positionner les différentes contributions en regard du titre de cette Partie de l'ouvrage. Si leur point commun consiste en effet à questionner comment se référer tant à la compétence qu'à l'activité dans les formations des futurs enseignants, ces trois contributions le font très différemment.

Dans les trois chapitres, la compétence est appréhendée comme objet de la formation. La différence porte sur la temporalité de sa caractérisation durant la formation. Le premier chapitre en propose une définition *a posteriori*. Les étudiants doivent identifier des familles de situations similaires dans leur pratique, qu'elles soient révélées dans la rencontre sur le terrain ou antérieurement dans les cours. La compétence, dans sa définition, se construit à partir de l'activité telle qu'elle est vécue. Dans le deuxième chapitre, la définition de la compétence se fait *a priori*, en rapport à un référentiel. Les enseignants travaillent dans un collectif à rendre plus explicite leur compétence à planifier et le chapitre présente les moments tournants dans le développement professionnel de deux enseignantes. Dans le troisième chapitre, la compétence n'est pas pensée dans un rapport direct avec le travail. Elle est pensée, dans une logique de formation, comme un espace d'action encouragée, permettant à la fois d'explorer les caractéristiques de ce que peut être un agir compétent et de le questionner.

Le concept d'alternance renvoie à la relation qu'il y a entre des situations de formation et de travail. Le premier chapitre propose un cas où l'enjeu de formation consiste à construire une généralité. Les lieux de stages sont donc multiples alors que le lieu de formation est appréhendé comme unique. Le deuxième chapitre présente une formation pensée comme la préparation à une situation particulière de travail. L'alternance peut donc se caractériser comme une relation de 1 à 1 entre la formation et le travail. Le troisième chapitre renvoie à une forme d'alternance qu'on peut qualifier de cognitive. C'est alors à l'étudiant de construire les relations qui peuvent être établies entre différentes théories et différentes pratiques propres tant aux situations de formation que de travail.

Le titre de cette Partie renvoie à la préparation et l'activité, qui ne sont pas nécessairement pensées dans une relation applicacionniste, l'une n'étant pas nécessairement consécutive à l'autre. En ce qui concerne la préparation, le premier chapitre questionne la préparation rétrospectivement à partir d'une analyse de l'activité. La formation travaille et donne un statut à la préparation à partir de ses conséquences, c'est-à-dire de l'activité. Le deuxième chapitre, au contraire, prend en compte simultanément ces deux concepts car il porte sur l'activité qui consiste à planifier les situations d'enseignement. Dans le troisième chapitre, la préparation n'a volontairement pas de statut dans le cadre de la formation car les formateurs souhaitent travailler avec leurs étudiants l'adaptabilité plutôt que l'adaptation. Travailler l'adaptabilité consiste à renoncer à penser la préparation et l'activité dans une relation de conséquence. Elle vise au contraire à ouvrir le champ des possibles, quitte à prendre pour objet une activité qui, pour les étudiants, leur semble très éloignée de leur futur travail, à savoir celle qu'ils ont en cours dans l'institution de formation, comme apprenant.

Ces trois contributions s'inscrivent dans le cadre théorique du « cours d'action » (Theureau, 2004, 2006). Elles adoptent le point de vue de l'apprentissage comme partie intégrante de l'activité. Elles ont toutes pour ambition de rendre compte de l'activité de la personne dans une situation d'alternance. Elles cherchent comprendre comment se construisent des compétences en adoptant le référentiel – au sens physique d'un système de coordonnées qui permet positionner un point dans l'espace, l'enjeu étant de comprendre l'acte de s'orienter – de l'apprenant.

De cette perspective découle deux positionnements très différents. Les deux premiers chapitres analysent l'activité en donnant au cadre théorique du « cours d'action » un statut méthodologique. L'activité, parce qu'elle est étudiée, permet de questionner la nature de l'alternance et/ou la

compétence comme objet de formation. Dans le troisième chapitre, la spécifié de l'objet théorique que constitue l'activité amène à redéfinir en profondeur ce que peut être l'alternance et la compétence.

La compétence, l'alternance et l'activité peuvent ainsi être conceptualisées de manière usuelle, facilement appréhendable par les différents acteurs de la formation. Cependant, les spécificités épistémologiques de l'objet « activité » peuvent amener les chercheurs-formateurs à re-conceptualiser ce que peuvent être la compétence et l'alternance. La question n'est pas que scientifique. Elle renvoie à un pari : est-il plus efficace d'interroger les allant-de-soi ou s'appuyer sur une compréhension de sens commun ?

Chapitre 1

Développer la compétence à faire la classe à travers des épisodes disjoints d'activité de stage

Marc Blondeau, Anaïs Laurent et Catherine Van Nieuwenhoven

Introduction

En Belgique francophone, la formation initiale des instituteurs primaires est organisée en trois ans selon un modèle d'alternance dite intégrative (Bikorindagara & Paquay, 2006 ; Pentecouteau, 2012). Au cours de la formation, les étudiants sont donc appelés à suivre des cours, à participer à des ateliers pratiques (ateliers de formation professionnelle) et à réaliser des stages. Ceux-ci s'étalent d'une à cinq semaines sur les trois ans, pour une durée totale de quinze semaines. Les étudiants stagiaires en formation initiale (ESFI) découvrent et vivent ainsi le métier dans cinq à six classes singulières, sous la houlette de maîtres de stage afin de faire leurs premiers pas d'enseignants. Ces quelques expériences situées suffisent-elles pour leur permettre de construire les compétences nécessaires à l'exercice du métier ? Comment les étudiants passent-ils d'une expérience vécue (*experimenting*) à une expérience capitalisée - (*experiencing*) (Bourgeois, 2013), à plus forte raison sous forme de compétences ? Comment l'activité se transforme-t-elle en compétence ?

A ce sujet, Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand (2009) soulignent les difficultés de rencontre et d'articulation entre les lieux d'apprentissages théoriques et pratiques, malgré les dispositifs d'alternance, réputés les faire s'enrichir les uns les autres. Par ailleurs, le champ de l'analyse de l'activité peine à conceptualiser les relations qu'entretient cette activité, par nature singulière et située, avec les compétences, par nature normatives, conceptuelles et décontextualisées. Au moment de la refonte des programmes de formation des enseignants en Belgique francophone, il apparaît donc pertinent de comprendre en quoi et comment s'articulent ou non ces notions de compétences et d'activité dans la formation initiale des enseignants pour interroger le concept de formation en alternance.

Dans ce chapitre, nous tentons donc de comprendre comment la compétence à faire la classe de l'ESFI émerge des pratiques de stage, au sein de familles de situations qui se construisent autant qu'elles déterminent l'activité. Pour ce faire, nous analysons, pour quelques étudiants, la manière dont évolue, au cours la formation, la conscience qu'ils ont de l'importance de quelques moments de pratique, ciblés en référence à Bourbao (2010), à trois moments de stage répartis sur les trois années de leur cursus.

Dans un premier temps, nous exposons les éléments théoriques qui étayent notre recherche. Nous nous attardons principalement sur des notions conceptuelles issues de l'analyse de l'activité (Durand, 2009) et, en particulier, la question de la typification (Astier, Gal-Petitfaux, Leblanc, Sève, Saury & Zeitler, 2003). Nous explicitons aussi comment nous définissons la notion de compétence en lien avec la mobilisation de ressources et, surtout, la construction de familles de compétences par repérage et/ou construction de types (Theureau, 2006). Ensuite, nous expliquons la méthodologie que nous avons élaborée en utilisant les concepts et outils fournis par la théorie du cours d'action (Theureau, 2004, 2006). Nous exposons alors les résultats en ciblant ceux qui soutiennent la discussion, dans laquelle nous nous attardons sur la question des liens perçus ou élaborés entre les notions d'activité et de compétence. Finalement,

nous concluons en synthétisant les apports de notre recherche, en soulignant les limites de celle-ci, et en ouvrant des perspectives de recherches ultérieures et des pistes pédagogiques pour la formation initiale des enseignants.

Cadrage conceptuel

Notre recherche s'inscrit dans une approche activité (Azema, 2019) qui permet de « *saisir les pratiques de travail dans leur complexité et leur pluri-dimensionnalité, tout en rendant ces pratiques accessibles à des démarches rigoureuses et contrôlées garantissant la validité des analyses* » (Durand, 2009, p. 832) et est principalement ancrée sur le cours d'action (Theureau, 2004, 2006). Nous avons choisi de convoquer le cours d'action car il s'attache à « *décrire la dynamique signifiante de l'activité en accordant dans la description un primat au point de vue l'acteur* » (Durand, 2008, p. 851) et fournit à la fois des outils théoriques et méthodologiques (Viau Guay, 2014) qui permettent d'investiguer l'activité, entre autres, enseignante. Nous commençons donc par en esquisser les grandes lignes pour définir notre cadre conceptuel, avant de réinterroger la tension que nous concevons entre compétence et activité.

L'analyse de l'activité et le cours d'action

Theureau (2004) définit le cours d'action comme une anthropologie cognitive située. Ainsi, le cours d'action considère l'homme comme un système de traitement de données plongé dans une relation de co-influence avec son environnement. Celui-ci, dans ce couplage structurel (Varela, 1989), va générer un flux de significations. Ce flux de construction de sens peut être rendu communicable à un interlocuteur. Cette parole « *adressée (peut être) recomposée par le chercheur au service de la conceptualisation. Le travailleur est dépossédé de sa parole qui devient « donnée » à traiter en fonction d'un modèle* » (Van der Maren & Yvon, 2009, p. 59).

Theureau (2004) a également recours à un certain nombre de présupposés qui définissent l'activité. Il considère que celle-ci est autonome (il existe un couplage structurel asymétrique (Varela, 1989) action-situation opérationnellement clos) ; vécue (l'activité s'accompagne d'une expérience dont l'acteur a conscience et celle-ci constitue pour lui un flux de significations); cognitive (*elle s'accompagne de jugements de degrés de typicalité des connaissances, actions, émotions, perceptions, etc* (Serres, 2006, p. 41)); située dynamiquement et culturellement (l'activité se déploie dans un ici et maintenant en lien avec les situations passées et futures et « *est indissociable de la dimension culturelle de la situation dans laquelle elle prend forme* » (Trohel & Guerin, 2008, p. 2)).

En définitive, nous retenons pour notre recherche que (1) l'activité est sécable et que des extraits peuvent être isolés, (2) qu'il est nécessaire d'articuler les dimensions intrinsèque et extrinsèque pour la comprendre et (3) qu'analyser l'activité d'un acteur revient à analyser l'enchaînement des significations et connaissances construites par lui-même (Serres, 2006).

Le signe hexadique : modéliser un épisode d'activité

Pour investiguer cette relation entre l'acteur et son environnement afin d'en rendre compte sur la base de la parole adressée après recomposition, Theureau (2006) a proposé une structure en six composantes qui permet de modéliser le couplage structurel entre l'acteur et la situation à un instant *t* : le signe hexadique. Celui-ci repose sur l'articulation de trois catégories d'expériences proposées par Peirce (1978, cité par Muller, 2018) : la priméité, la secondéité et la tiercéité. « *Elles ont été interprétées et précisées par Theureau (2000, 2004, 2006) en vue d'étudier plus particulièrement l'expérience d'un acteur humain au travail* » (Serres, 2006, p. 50).

La priméité est l'ensemble de ce qu'il est possible d'advenir. Elle est ancrée dans le passé, y compris en ses dimensions de préoccupations et de règles intégrées. La priméité est délimitée mais non déterminée, encore ouverte aux variations (Muller, 2019). La secondéité est le registre de l'actuel. Parmi toutes les possibilités envisagées, une seule va s'actualiser dans un ici et maintenant dans lequel l'acteur est plongé. La tiercéité est le domaine du virtuel, de l'érection d'un cas en règle, en loi. La tiercéité fige l'activité dans un « *écrin normatif* » (Muller, 2019).

En s'inspirant des travaux postérieurs de Peirce, Theureau construit « *par dérivation* » (2006, p.283) les six catégories du signe hexadique qui permettent de « *passer de la pureté de la simplicité des catégories (...) aux complications empiriques de l'étude de l'activité humaine* » (Theureau, 2006, p. 287).

Les trois premières composantes, qui relèvent de la priméité, constituent la structure d'attente de l'acteur, ce qui préfigure la situation à l'instant *t*.

- Engagement (E) : est l'ensemble des préoccupations relatives à l'activité en cours, l'ensemble de ce qu'il est susceptible d'advenir ;
- Actualisation potentielle (A) : il s'agit de l'anticipation que l'acteur a de la situation, ce qu'il envisage qui va advenir étant donné l'histoire de la situation ;
- Système de référence (S) : est l'ensemble des références susceptibles d'être mobilisées pour expliquer la situation ou sur lesquelles fonder son action ultérieure.

Les deux composantes suivantes (secondéité) « *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.

- Representamen (R) : est un indice, ce qui figure dans le couplage structurel et fait sens pour l'acteur à un instant *t* ;
- Unité d'action (U) : ce que l'acteur va faire, dire, penser ou ressentir à un moment donné.

La dernière composante relève de la tiercéité :

- Interprétant (I) : correspond à la validation ou l'invalidation de l'action. L'interprétant participe à la transformation des systèmes de référence traduisant *l'hypothèse que toute activité s'accompagne d'un apprentissage* (Astier & al., 2003, p.123).

Si cette modélisation fige d'une part l'activité dans une représentation à un instant *t*, elle lie cependant cet instant à ce qui le préfigure et ce qui le suit (Muller, 2019). Ainsi, l'étude des liens entre différents épisodes d'un type d'activité paraît possible malgré des écarts temporels parfois importants.

Le cours de vie relatif à une pratique

L'analyse que nous proposons dans ce chapitre porte sur des épisodes disjoints d'activités de stage. En référence au concept de cours de vie relatif à une pratique (Theureau, 2006), nous considérons que ces moments séparés dans le temps revêtent une certaine homogénéité qui en permet l'analyse comme un continuum. Theureau définit cette notion comme « *une synthèse de l'hétérogène (qui) relie à la fois des épisodes d'activité relative à la pratique considérée, mais aussi des épisodes d'activités réflexives situées diverses portant sur les premiers* » (2006, p. 52). Cette définition « *engage une hypothèse empirique plus générale (...) de la cohérence et de l'autonomie relative de l'ensemble des épisodes d'activité relatifs à la pratique considérée*

qui le constituent, malgré la discontinuité temporelle de tels épisodes, donc malgré leur entrecouplement par des épisodes d'activités relatifs à d'autres pratiques » (2006, p. 52). Dans le cadre de notre recherche, nous postulons donc une certaine cohérence entre les moments considérés dans les différents stades pour retracer l'évolution de la construction des signes par l'acteur.

Deux notions en tension : compétence et activité

Un paradoxe de la formation initiale des enseignants est que la maîtrise des compétences attendues en fin de formation ne peut s'observer hors contexte. Or, si la compétence est par essence normative, conceptuelle et décontextualisée, le lieu (et le moment) dans lequel elle s'incarne est quant à lui singulier, pratique et contextualisé. Donc, pour attester de la maîtrise d'une compétence, il n'est possible que de relever des indices qui attestent de la mobilisation judicieuse des ressources nécessaires dans la situation où elle s'incarne (Legendre, 2007). Ainsi, pour comprendre comment s'articulent ces indices, du point de vue intrinsèque de l'acteur, nous convoquons le champ de l'analyse de l'activité qui a un intérêt particulier pour les opérations de travail (Yvon & Saussez, 2010).

Pour la notion de compétence, nous convoquons la définition suivante : « [un] savoir-agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Cette définition nous semble pertinente dans notre recherche orientée activité dans la mesure où elle souligne d'une part les ressources internes propres à l'individu et les ressources externes en lien avec la situation dans laquelle il est plongé, et d'autre part, la dimension plus conceptuelle de regroupement en familles de situation. Ainsi, les deux versants du couplage structurel acteur-situation sont pris en compte, de même que les présupposés décrits ci-dessus qui font dire à Theureau que, sous l'effet de l'activité même, « le développement des compétences d'un acteur en situation consiste en la manifestation, la constitution et la transformation constantes, non de représentations symboliques, mais de schèmes typiques d'attention, de perception, d'action, de communication, d'interprétation et d'émotion » (2000, p. 7). De plus, Tardif souligne également dans son ouvrage que la mobilisation répétée des compétences dans des situations diverses présentant des points communs est nécessaire pour en démontrer la maîtrise. Il affirme que « les évaluations doivent permettre de constater (...) l'étendue des situations dans lesquelles ces niveaux de développement et ces degrés de maîtrise peuvent être déployés par les étudiants. Dans le cas des situations, il est notamment question de la transférabilité de tous ces apprentissages » (2006, p. 148).

Nous envisageons ainsi la tension « compétence-activité » sous deux aspects : celui relatif à la mobilisation des ressources en lien avec la situation et celui relatif à l'élaboration des familles de situations. Dans ce chapitre, nous nous penchons sur le deuxième aspect et renvoyons pour le premier à Gervais & Leroux (2012). Dans leur article, elles analysent des vidéos d'étudiants pour déterminer « les ressources qu'ils sont en mesure d'évoquer pour expliquer leur agir par rapport aux compétences regroupées sous l'acte d'enseigner (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) et, de manière plus particulière, la part des savoirs théoriques parmi ces ressources » (p. 301).

Nous entendons la notion de familles de situations en référence à Perrenoud (1999). Celui-ci pose les schèmes d'action et de réflexion comme une grammaire génératrice de l'activité, la « structure de l'action » (p.138). Il souligne qu'il est impossible de disposer ainsi d'un schème par contexte. Il est donc nécessaire d'organiser ces situations en familles en distinguant, sous les traits de surface, les lignes de force qui les rassemblent par « formation de catégories sémantiques naturelles » (Rosch, 1973, cité par Astier et al., 2003, p. 124).

Cependant, cette opération de groupement ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes conceptuels ou méthodologiques. D'une part, Pastré (2011) souligne la difficulté de « *boucler complètement la structure conceptuelle de la situation* » (p. 16). En effet, cerner le contour d'une situation de classe complexe et dynamique n'est pas chose aisée. Ensuite, il existe des faiblesses méthodologiques pour asseoir cette notion de famille (Chenu, Crahay & Lafontaine, 2014). Les réticences pointées portent sur « *le manque d'objectivité du regroupement des situations en familles, le caractère discutable de l'hypothèse selon laquelle une même compétence, par sa transversalité ou sa transférabilité, rend compte de performances variées et la complexification du rapport au savoir induite par la scénarisation des dispositifs pédagogiques que suppose l'approche par compétences* » (Chenu et al., 2014, p. 18). Finalement, la granularité avec laquelle on aborde la situation aura une influence considérable sur la manière dont les familles seront constituées (Levy-Leboyer, 2000, cité par Chenu et al., 2014). En définitive, la manière de construire des familles de situations objectives est discutable.

Nonobstant ces considérations, aborder la question du point de vue pragmatique donne un éclairage légèrement plus nuancé. Pastré (2011) souligne qu'« *il faut bien établir des familles empiriques de situations pour que l'action demeure efficace parce qu'adaptée* » (p. 16). Ainsi, dans la pratique, ces situations sont naturellement concaténées. De là, à l'instar de Perrenoud, nous pensons que, « *en fin de compte, (...) c'est la façon dont un sujet particulier relie les situations pour constituer une famille logique à ses yeux qui constituerait en dernière instance le champ d'application d'une de ses compétences* » (Perrenoud, 1999, p. 164). En ce sens, la famille de situations ne devient pas une entité construite extérieurement, mais le produit d'un couplage entre un acteur et un ensemble de situations (Pastré, 2011).

L'on pourrait dès lors postuler l'existence d'une typologie par acteur et mettre en évidence la difficulté de dresser une liste standard de compétences (par exemple, un référentiel) et la nécessité d'orienter la formation vers l'accompagnement dans le mécanisme d'abstraction et de conceptualisation qui consiste à réunir « *en un ensemble, des situations appartenant jusqu'alors à des familles distinctes* » (Perrenoud, 1999, p. 165).

Ceci nous rapproche du traitement des types et typification de Theureau (2000) qui se définit comme un « *processus par lequel un individu reconnaît certaines expériences (événements ou situations) singulières en tant que phénomènes (significations données instantanément à la perception du monde) typiques, c'est-à-dire récurrents dans des contextes perçus comme similaires* » (Astier et al., 2003, p. 124). En regard des présupposés développés par Theureau au sujet de l'activité, notamment l'idée qu'elle soit vécue et autonome (c'est-à-dire constituée d'un engendrement dynamique de significations et délimitable dans le temps et l'espace), nous pensons que celle-ci peut être étudiée sous l'angle du passage de la non-signifiante à la signifiante de moments isolables et emblématiques de la pratique de classe. Ceux-ci, repérés par l'acteur comme signifians, pourront dès lors être mis en lien pour constituer des familles, ce qui serait impossible à faire tant que l'étudiant n'a pas pris conscience de son existence en tant que moment signifiant (Blondeau & Van Nieuwenhoven, soumis) puisque « *la notion de type, désigne de ce point de vue, ce qui permet à un acteur de donner une signification à la situation en cours, pour la poursuite de cette action* » (Astier et al., 2003, p. 124).

L'étude que nous proposons de l'analyse de la documentation d'un observatoire de l'activité des ESFI sur des emplans temporels longs, en référence au concept du cours de vie relatif à un intérêt pratique (Theureau, 2006), devrait éclairer ce processus, « *celui du passage de réussites locales non coordonnées et liées à des paramètres contextuels divers à une compréhension généralisée et plus abstraite* » (Fayol, 1989, p. 195). Nous envisageons dès lors que le développement des compétences, en lien avec les expériences singulières d'activité de stage, doit être étudié du point de vue intrinsèque des stagiaires. En effet, eux seuls sont à même de

préciser les ressources qu'ils ont mobilisées et d'explicitier les relations de typicités qu'ils ont pu tisser entre les familles qu'ils ont pu repérer ou construire.

Méthodologie

Le présent chapitre s'inscrit dans le cadre plus vaste d'une recherche doctorale qui vise à comprendre comment les enseignants stagiaires, en formation initiale d'instituteur primaire, construisent leur professionnalité à partir des expériences de stage réparties tout au long de leur cursus.

Dans ce cadre, nous avons constitué un échantillon de onze étudiants en première année (B1) dans une même Haute Ecole Pédagogique. Nous avons obtenu de leur part un consentement éclairé (Karsenti & Savoie Zajc, 2011) pour être suivis pendant trois ans, avec la possibilité de retrait à tout moment. En deuxième et troisième années, nous avons pu conserver huit étudiants représentant un panachage de caractéristiques : premier cursus de formation, réorientation ou reprise d'études ; préalablement diplômés ou non ; différents niveaux de réussite ; sorties prématurées ; échec à cause des stages ou d'autres cours, etc. Ces étudiants ont été filmés à trois reprises durant leurs stages (un film par année de formation). Les captations ont été réalisées soit par l'ESFI, soit par nous-mêmes. Après avoir reçu le consentement des directions, des maîtres de stage et des parents des enfants, nous avons pu ainsi réunir vingt-six séquences filmées de pratiques ordinaires de classe, réparties sur les trois années de formation (année 1 : 11 films ; année 2 : 8 films ; année 3 : 7 films).

Pour produire une documentation systématique et homogène sur des corpus volumineux constitués d'épisodes disjoints (Blondeau & Van Nieuwenhoven, soumis), nous avons repéré, dans les vidéos, les processus de conduite de classe définis par Bourbao (2010) comme des moments emblématiques apparaissant dans la plupart des leçons. Ces processus sont des invariants de l'activité enseignante, basés sur les préoccupations surgissant à différents moments d'une séquence d'enseignement. Ils sont au nombre de dix : accueil, ouverture de l'activité collective, enrôlement des élèves dans la tâche, passation de consignes, mise au travail, entretien de l'activité des élèves, clôture de l'activité des élèves, mise en commun, transition et sortie de classe. Il est possible que, dans une séquence donnée, certains moments apparaissent plusieurs fois, ou n'apparaissent pas. Il est également envisageable que des boucles surgissent, répétant ainsi, à plusieurs reprises, un extrait de séquence.

Les différents processus repérés ont été présentés aux ESFI lors d'entretiens d'autoconfrontation, celle-ci étant entendue 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 & Lièvre, 2005, p. 4). Dans un premier temps, après le visionnage de la vidéo, nous invitons l'ESFI à décrire les événements de son point de vue. Ensuite, petit à petit, spontanément ou grâce à nos questions ou à l'exhortation à expliciter (Theureau, 2006), le sujet glissait vers l'explication des compromis opératoires qui l'ont incité à mener l'activité telle qu'il l'a menée, en éclaircissant son rapport au prescrit, aux consignes, à ses préoccupations, à la situation, aux actions menées, à la confirmation ou à l'infirmité de ses idées et actions en référence au signe hexadique (Theureau, 2006).

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons repéré des étapes et des « agirs » étudiants qui nous paraissaient typiques et qui présentaient un certain nombre de moments critiques. Nous nous penchons, en particulier, sur cinq étudiants aux profils contrastés :

- A a eu une scolarité un peu chaotique. Il a commencé sa formation d'instituteur à vingt ans passés et est un peu plus âgé que la moyenne des étudiants. Il éprouve des difficultés dans les cours théoriques et a réalisé sa formation initiale dans deux Hautes Ecoles différentes. Pour des raisons personnelles et médicales, une pause de quelques mois a été prise durant son parcours ;
- B est une étudiante d'une vingtaine d'années qui a entrepris la formation d'institutrice après ses études secondaires. Elle n'a pas éprouvé de difficultés particulières dans son cursus ;
- C est un étudiant qui réalise sa formation d'instituteur juste après avoir obtenu un master en histoire. Il a des facilités pour les cours ;
- D est une étudiante d'une vingtaine d'années qui a entrepris la formation d'institutrice après ses études secondaires. Si elle n'a pas éprouvé de difficultés particulières dans son cursus, elle a choisi d'arrêter ses études d'institutrice malgré une première année réussie ;
- Après un master et un temps de travail dans le privé, E a entrepris la formation d'instituteur. Il a presque quarante ans. E doit composer avec une charge de famille avec deux puis trois enfants en bas âge. S'il n'éprouve pas de difficulté dans les différentes disciplines, E se pose énormément de questions sur le métier et sur ses pratiques.

Les verbatims ont été retranscrits avant d'être découpés en unités de sens (Karsenti & Savoie Zajc, 2011 ; Paillé & Mucchielli, 2016). Ces unités ont ensuite été ré-agencées dans un processus de déconstruction et reconstitution qui permet la reconstruction de l'engendrement dynamique des signes (Azema, 2019 ; Durand, 2008), afin de comprendre l'histoire du couplage structurel acteur-situation, y compris les interprétants (Theureau, 2004, 2006) qui en découlent. Pour ce faire, pour chaque extrait sélectionné en fonction des processus de Bourbao (2010), nous avons schématisé les relations existantes entre les différentes composantes du signe hexadique.

La première figure présente le canevas de modélisation de l'engendrement des signes. En plus du titre, il comporte trois zones, une pour chaque dimension peircéenne évoquée plus haut : priméité, secondéité et tiercéité. 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 l'espace de 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 le troisième espace, selon le même principe, nous notons les unités de sens relatives à I.

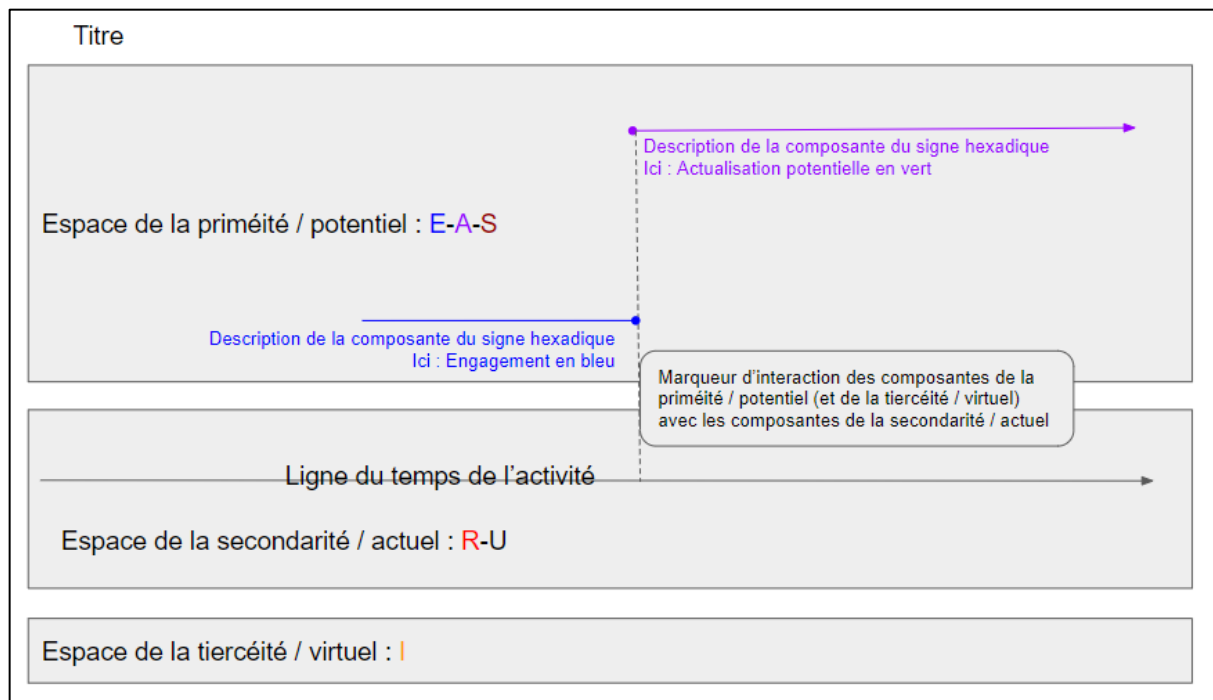


Figure 1 : Canevas de la modélisation de l'engendrement des signes

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 C 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. C 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. C 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.

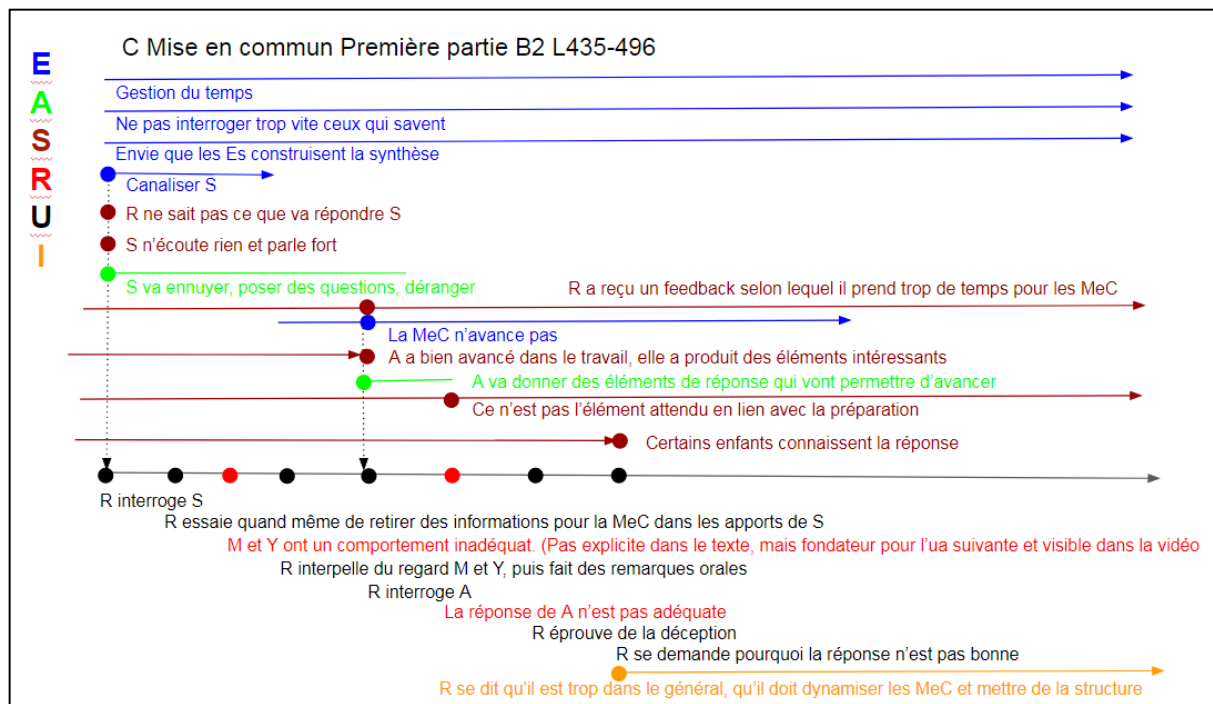


Figure 2 : Exemple du canevas appliqué à un moment de l'activité d'un étudiant dans une mise en commun

Plusieurs mesures ont été prises pour assurer la validité des 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 a permis 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 du canevas d'évaluation et les premières modélisations ont été réalisées par des duos de chercheurs. Une phase individuelle de travail a permis de construire les analyses restantes. Les chercheurs ont ensuite doublé 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). Les désaccords ont été résolus par une discussion entre chercheurs jusqu'à ce qu'un consensus soit trouvé (Ria, Theureau, Sève, Saury & Durand, 2013). Finalement, nous avons soumis nos analyses à certains ESFI, dans un retour aux acteurs, afin d'assurer la validité écologique (Mukamurera et al., 2006). Ceux-ci ont entériné nos analyses.

Ainsi, pour cinq étudiants, nous avons repéré, dans notre corpus, des mécanismes singuliers dont nous rendons compte, en lien parfois avec des mécanismes du même type chez d'autres étudiants, parfois avec des thématiques identiques traitées différemment.

Résultats

L'exposé des résultats s'articule autour de deux axes : un axe « descendant », où la famille de situation est mise en évidence préalablement au stage dans l'institut de formation et un axe « ascendant », où la rencontre (problématique) avec la situation rend celle-ci signifiante aux yeux de l'ESFI qui se retrouve obligé d'y réagir.

Transférer des contenus génériques à des situations singulières

Nous nous attardons ici sur deux exemples : le cas du « Britt Mari-Barth » (BMB) et la passation de consignes. Ces deux éléments sont explicitement travaillés durant les cours théoriques et pratiques de la formation dans l'institut de formation d'où est issu notre échantillon.

Le Britt-Mari Barth

Un « Britt-Mari Barth » est l'appellation usuelle dans l'institut de formation d'une méthode d'enseignement-apprentissage développée par l'autrice éponyme dans son ouvrage « L'apprentissage de l'abstraction » (1987). Elle y traite de la manière dont les enfants apprennent à conceptualiser et présente une méthode pour les y aider. Dans celle-ci, des exemples positifs et négatifs d'un concept à découvrir sont proposés aux enfants, à partir desquels ils doivent en inférer les caractéristiques. L'enseignant, qui a préparé des exemples « oui » et « non », les présente aux enfants en fonction de leurs réponses, hypothèses et découvertes. Un tri est alors réalisé par les enfants pour stabiliser les caractéristiques du concept.

Il nous paraît intéressant d'aborder cette méthode, non pas pour elle-même, mais pour ce qu'elle signifie aux yeux des étudiants. En effet, elle est travaillée en profondeur au cours de la formation. De ce fait, elle nous semble pré-identifiée comme signifiante par la formation. Ainsi, les ESFI en parlent comme d'« un BMB » ou « le BMB » (J-B2-419 ; R-B2-285), ce qui nous laisse penser qu'il s'agit pour eux d'une famille de situations. Le BMB peut être lui-même scindé en plusieurs étapes, la méthodologie y faisant explicitement allusion et l'étudiante B aussi : « *Je continue le BMB, donc c'est l'étape où faut mettre les phrases dans oui ou dans non* » (J-B2-496).

Nous avons trois références au BMB. Dans la première, A (3^{ème} année) a mis en place un BMB. L'activité ne fonctionne pas. Dans une leçon pour laquelle contenu et méthodologie doivent être maîtrisés, A a pensé pouvoir se débrouiller, en référence à sa capacité auto-attribuée à réguler *in situ*. Il n'en est rien. « *Sur une leçon que je gère bien et où je suis peut-être plus à l'aise avec la forme, ça n'a pas de conséquence directe car au final, je peux le faire. Mais sur une leçon comme ceci, c'est... inévitable : crac dedans* ». En effet, A pointe plusieurs écueils. D'abord, la préparation laisse à désirer et il s'en rend compte assez durement. « *Je n'avais vraiment pas assez cerné et je pense que si moi-même je n'ai pas assez cerné, je n'ai pas assez préparé en détail dans les moindres petits recoins...* » Ensuite, dès le début, les consignes ne sont pas bien données. « *Les consignes n'étaient pas forcément très claires, je pense (...) en référence aux objectifs de ce que je leur demandais* ». Finalement, A n'est pas non plus au clair avec les exemples et leur mobilisation en situation pose problème. « *J'avais trop d'exemples et pas assez d'exemples pertinents pour la leçon* ». En définitive, A se rend compte qu'il perd pied. « *J'ai paniqué, je voulais que ça se termine le plus vite possible* ». « *J'étais dans le gaz moi-même. Pour amener les enfants à deviner, c'était déjà foutu* ». Dans cet exemple, nous nous rendons compte que, même si le moment a été rendu signifiant par la formation et que celle-ci a fait l'objet d'une planification, la réalisation concrète de la planification n'a pu se faire sans heurt à cause d'un manque de préparation, peut-être dû à la confiance qu'il avait en sa capacité à mener d'autres types de leçon. A n'a pu mobiliser les ressources adéquates, même si la situation avait été repérée comme signifiante et membre d'une famille. Le transfert de la situation générique ne se fait pas sans mal.

Dans le deuxième exemple, B, en deuxième année, réalise également un BMB. L'activité se passe sans problème. « *Ils ont compris là je pense, je suis contente* » (J-B2-455). La situation a

été bien préparée. Ce cours s'insère entre deux autres portant sur des notions connexes qui servent les unes aux autres de prérequis dans l'ordre de leur exécution. B sent à un moment que l'activité s'enlise. « *Oui, en fait, ils étaient un peu lents* » (J-B2-382). « *Ils n'observaient pas vraiment ce que je voulais (...) qu'ils observent* » (J-B2-382-383). B a conscience que l'apprentissage n'est pas compliqué et qu'il n'y a pas beaucoup d'enjeux. « *C'était le groupe nominal prépositionnel, c'est un peu banal. Ils ont vu le groupe nominal, donc s'ils comprennent qu'il y a une préposition, ils vont comprendre directement que c'est un groupe nominal prépositionnel* » (J-B2-476-478). Elle profite alors du fait que l'enseignant est sorti pour infléchir la leçon et guide plus les enfants vers les réponses, ce qui la fait sortir de la méthodologie BMB stricto sensu. « *Là, je sais que ça suit plus exactement le BMB* » (J-B2-419-421). « *Oui je suis totalement consciente de ça à ce moment- là, et c'est pour ça que je suis contente que la prof n'est pas là d'ailleurs* » (J-B2-459-460). Dans cet exemple, nous voyons comment B 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 du maître de stage. Elle utilise sa connaissance de la famille de situations pour en franchir en toute connaissance les limites, afin de servir ses intérêts. Le transfert de la situation générique se fait avec des adaptations.

Dans le troisième exemple, C (B3) est plongé dans un moment de mise en commun qui, a priori, n'a rien à voir avec un BMB. « *Mise en commun, j'essaie de structurer tout ce que j'ai entendu* » (R-B3-362). Cependant, il fait une référence explicite à BMB lorsqu'il essaie de travailler sur des exemples avec les enfants. « *Ça, c'est un peu sorti, on va dire, de BMB* » (R-B2-662-664). « *Ce n'est pas tout à fait ça parce que je ne fais pas toutes les étapes de BMB, (...) je ne fais pas de validation¹, je n'essaie pas de savoir si, à un moment ils ont compris l'exemple, leur faire reformuler un exemple et tout ça². Je n'ai pas vraiment le temps ici, (...) mais je me suis inspiré (...) Je ne leur donne pas des exemples, à haute voix ou écrits, qu'ils doivent infirmer ou confirmer par rapport au concept à la fin, non. C'est juste (...) quelques bouts des sentiers de BMB que je prends* » (R-B2-675-684). On voit comment C transforme les caractéristiques d'une famille de situations en ressources pour nourrir une situation issue d'une autre famille de situations.

La passation de consignes

La passation de consignes est un autre moment sur lequel nous nous attardons dans cette partie car il est lui aussi largement abordé durant la formation. Nous l'étudions à travers deux ESFI. C qui y fait allusion et D qui, si elle a préparé la consigne, se retrouve en difficulté par manque de maîtrise de sa planification.

C, au moment de donner les consignes fait explicitement référence à la fois à ce qui a été travaillé auparavant pendant les cours et au fruit de ses observations de la classe. « *J'essaie de faire en fonction de ce qu'on a vu, que ce soit en cours à la Haute Ecole ou en fonction de ce que j'ai vu en classe ici (...) un moment où je veux les mettre ensemble au travail, donc c'est pour ça que je leur dis « à mon signal », comme on a vu en classe* » (R-B1-237-247). Il suit donc la procédure avec plus ou moins de succès car « *je me rends compte que les consignes, je dois les donner, qu'il y a certains trucs qui ne sont pas clairs* » (R-B1-256-257). Même si c'est, dans ce cas-ci, avec un succès mitigé, C envisage déjà, en première année de formation, l'adaptation des contenus abordés dans l'institut de formation en fonction du terrain.

¹ Une des étapes de la méthodologie.

² Il brosse à grands traits les différentes étapes.

De même, D se retrouve dans le même genre de situations. Certaines consignes passent très bien. D'autres, par contre, sont plus difficiles à faire passer. Si les consignes simples d'organisation usuelle semblent assez vite maîtrisées, peut-être parce que les enfants les connaissent comme le souligne D (« *Je leur ai donné la consigne, mais ils le savent très bien, d'habitude, je ne dois même pas le dire* » (C-B1-136)), en revanche, les consignes qui mettent les enfants au travail sur des tâches plus complexes doivent souvent être répétées ou précisées.

De nouveau, on peut constater dans l'activité et dans les commentaires, que le fait d'avoir préalablement rendu signifiante une famille de situations et d'en avoir permis la planification ne suffit pas à assurer mécaniquement le transfert dans une situation singulière. Peut-être à ce moment sont-elles trop singulières que pour permettre à l'ESFI d'en cibler les caractéristiques afin d'adapter systématiquement le générique au particulier.

Construire le générique par la rencontre (problématique) avec des situations singulières

Dans cette partie, nous mettons en évidence deux aspects différents. D'une part, nous voyons comment des ESFI pointent, dans leurs expériences de stage, des moments où une situation devient signifiante pour eux à travers une rencontre problématique. D'autre part, nous voyons comment une ESFI construit, sur la base de deux moments que nous avons repérés en référence à Bourbao (2010), une nouvelle famille de situations en regroupant des caractéristiques, non pas basées sur les préoccupations ou les objectifs de ces moments emblématiques, mais sur les modalités pratiques d'organisation communs à ceux-ci : l'utilisation d'un coin regroupement, dans ce cas.

Pour C, dans l'activité filmée en première année, la mise au travail des enfants n'est pas très fluide et il s'en rend compte. « *C'est souvent les transitions. Je les oublie souvent en fait, dans les préparations. Si, j'y pense, mais je n'y porte pas... autant d'attention que le déroulement même des découvertes et tout ça (...)* Non, ce dont je me rends compte à ce moment-là, c'est que j'ai fait ce qui me semble être le plus brouillon de ma préparation, mais je l'ai fait » (R-B1-366-373). C prend conscience ici de la signification d'un moment précis : la mise au travail. Il se rend compte d'une faille dans sa planification qui met à mal la fluidité de la leçon. Cependant, il n'identifie pas encore ce moment emblématique de la même manière qu'il a été conceptualisé par Bourbao (2010), l'appelant « transition » alors qu'il s'agit d'une mise au travail, en regard de l'articulation avec la passation de consignes et des préoccupations inhérentes à l'activité de C à ce moment précis.

Dans une recherche précédente (Blondeau & Van Nieuwenhoven, soumis), nous avons mis en évidence, dans une étude de cas, la manière dont le moment de transition (Bourbao, 2010) devenait signifiant pour E quand il était confronté au mur d'une réalité de classe non anticipé ou mal anticipé. « *La vraie gestion d'une transition de cours, on l'apprend au premier stage de deuxième, (...) moi je l'ai vraiment vécu brutalement (...) ça part en sucette parce qu'ils (les élèves) sentent qu'il y a du flottement* » (B2L784). En première année, ce moment de transition ne veut rien dire pour E, il n'est pas conscient de son existence, il ne signifie rien. Par contre, au deuxième stage, il a pu anticiper ces moments et mobiliser des ressources pour le rendre plus fluide. En effet, la rencontre problématique et la prise de conscience consécutive l'ont obligé à penser concrètement ce moment particulier. De ce fait, il mobilise des ressources issues des stages précédents, du stage en cours et de son vécu d'élève pour planifier les transitions.

Chacune de ces situations est rendue évidente par la mise en inconfort de l'ESFI dans sa pratique. Le moment a été peu ou pas planifié et il ne possède pas de ressources pertinentes à mobiliser efficacement face à la situation. Dans le cas de C, il nous livre ce ressenti peu après l'avoir vécu. Dans le cas de E, le discours qu'il en tient au second stage de deuxième année

nous révèle comment ce moment a été rendu signifiant et groupé dans une famille lors du premier stage de deuxième année. Il a, de ce fait, pu mieux l'anticiper et identifier des ressources adéquates pour faire face depuis à cette situation. Rien ne nous permet de dire si le mécanisme est identique pour C. Notons simplement que les mises au travail repérées dans les vidéos ultérieures sont fluides en deuxième année et moins en troisième (peut-être à cause de la situation particulière de ce stage).

Discussion : familles de situations, de la non signifiante à la signifiante des situations vécues

Dans ce point, nous soutenons la thèse que le regroupement de situations vécues en familles de situations ne peut se faire que si l'ESFI a conscience de la signification de la situation. A partir du moment où l'ESFI se rend compte de son existence en tant que moment particulier de l'activité, il peut en retirer des caractéristiques qui lui permettent un regroupement avec d'autres situations perçues comme ayant suffisamment de points communs pour constituer, de son point de vue, une famille.

Plusieurs enseignements sont à tirer de la mise en évidence d'une situation dans la formation pré-stage. Si avoir rendu une situation signifiante pour les ESFI ne suffit pas à en assurer la maîtrise, cela leur permet à tout le moins de mobiliser les caractéristiques qui la composent, soit dans une application mécanique de ce qui a été planifié (même si l'activité ne porte pas ses fruits), soit dans une mise en place régulée dans l'action en fonction des caractéristiques de l'incarnation particulière de cette famille, soit encore comme ressource théorique pour nourrir une activité d'un autre type. Le transfert d'une situation générique, même étudiée et planifiée ne se fait pas toujours sans difficulté, mais peut également, une fois maîtrisée, se révéler une ressource puissante.

De plus, l'analyse du discours sur la famille de situations ou sur l'absence de famille révèle bien, lors de l'autoconfrontation, quand ces familles ont pu être constituées. En effet, l'ESFI mobilise clairement, dans son discours, des caractéristiques communes des situations qui la composent, ou souligne explicitement la prise de conscience. Ainsi, durant l'autoconfrontation, l'étudiant pointe le moment de prise de conscience antérieur à l'activité et explique les systèmes de référence mobilisés pour construire son activité ou bien il pointe le moment explicite de sa prise de conscience.

Finalement, on peut constater aussi la manière dont ces familles, qui sont préalablement rendue signifiantes, peuvent, quand elles sont mobilisées, même inadéquatement, déterminer l'activité des ESFI. Suivre ou non la méthodologie précise devient une affaire de choix, en fonction des nécessités du couplage structurel dans lequel l'ESFI est plongé.

En ce qui concerne le passage de la non signifiante à la signifiante par le choc avec la nécessité de comprendre un manque dans le déroulement de la leçon, des parallèles peuvent être établis avec les théories de l'apprentissage en situation (Dewey, 1967 ; Kolb, 1984 ; Schön, 1983) ou celle de Malo (2011) qui soutiennent la transformation des premiers schèmes quand ceux-ci ne se révèlent plus efficaces dans une situation donnée. La confrontation avec des situations problématiques invite plus que n'oblige à l'analyse pour cibler les caractéristiques du moment *t* et le mettre en perspective avec d'autres. De là, l'acteur génère, à partir du particulier, une famille propre de situations, avec une éventuelle mise en lien ultérieure par des recherches ou des cours avec des situations groupées culturellement en familles par la profession.

En conclusion, nous mettons à jour deux phénomènes. Le premier est la construction empirique d'une famille (Pastré, 2011) consécutive à la prise de conscience de la signification d'un

moment. Par la reconnaissance même de son existence, l'acteur en cerne les contours et les principes. En prenant conscience que le moment t est signifiant, l'acteur lui reconnaît une existence et est capable de l'identifier dans un espace-temps précis, par la mise à jour de ses caractéristiques. Le second est l'adaptation d'une structure conceptuelle non bouclée (Pastré, 2011) à une situation dont la nouveauté se révèle en même temps qu'elle se vit. De ce fait, nous posons qu'il n'existe pas, à l'inverse de Perrenoud (1999), une typologie par acteur, mais plutôt l'adaptation par l'acteur de contenus génériques potentiellement délimités par une construction culturelle issue de l'expérience de la profession, et légués par la formation. Ainsi, de la famille de situations rendue consciente et signifiante par la formation, il devra construire sa propre signification du moment, sa propre famille.

Recommandations pour la formation en alternance : Itérativité du générique et du singulier

A la suite de l'exposé de nos résultats et discussion, nous souhaitons proposer des recommandations pour la formation initiale en alternance des ESFI.

Dans un premier temps, nous pensons qu'il serait intéressant de rendre, de manière plus systématique, les moments emblématiques des cours signifiants aux yeux des étudiants, en fonction des prescriptions de l'institut de formation et ce par différents moyens (Gaudin, 2015). Par exemple, si le premier stage de deuxième année est le premier dans lequel les moments de transition sont utilisés, que ceux-ci soient travaillés en priorité à ce moment-là.

Les moyens sont nombreux pour les rendre signifiants aux yeux des étudiants (Gaudin, 2015). L'observation dirigée en classe de stage (Comment fait ton maître de stage ?), des témoignages de professionnels sur les dimensions visibles et invisibles de leur activité (Que s'efforce de faire un maître de stage et que dit-il de ce qu'il fait ?) et l'observation de vidéos de pairs (Que s'efforce de faire un ESFI à différents stades de sa formation ?) avec autoconfrontation (Que dit-il de ce qu'il fait ?) pourraient proposer à l'ESFI un solide corpus de savoirs issus de la pratique. En parallèle, l'exploration de la littérature permettrait d'armer l'ESFI en concepts qui guideront son regard et sa future activité, grâce aux savoirs issus de la recherche (des articles) ou grâce à des savoirs pratiques formalisés (des méthodes).

Dans un second temps, nous pensons que le temps de planification doit s'exercer dans la redéfinition de la tâche (Leplat, 2004), par la transformation du prescrit général en autoprescriptions singulières. Le but devrait être de transformer le générique culturel transmis plus tôt, ainsi que les éléments retenus de la multiplicité des observations des pratiques singulières en ressources à sélectionner pour s'incarner dans la situation de stage particulière de l'ESFI et anticiper sa propre activité. Nous faisons remarquer qu'il pourrait être intéressant également, à ce sujet, de proposer des ressources pour la planification qui est une compétence en soi (préparations modèles de professeurs experts, préparations d'étudiants pairs, mauvais exemples...).

Nous recommandons que le moment de l'essai soit un véritable moment d'essai, et non une démonstration de l'obligatoire maîtrise attendue des compétences. Le droit à l'erreur doit être reconnu. Ainsi, il nous paraît important de favoriser la dynamique formative dans un stage conçu comme un levier d'apprentissage et pas uniquement une validation de la maîtrise des compétences professionnelles visées.

Finalement, nous proposons que la réflexion sur l'activité porte sur la manière dont celle-ci s'inscrit ou non dans la famille visée. En a-t-elle les caractéristiques ? En quoi diffère-t-elle ? Qu'est-ce qui motive ces écarts ? Sont-ils pertinents ? A cette fin, l'exploration des dimensions

visibles et invisibles de l'activité nous semblent obligatoires. Un simple retour de la part d'un observateur oblitérerait le dialogue entre ces dimensions essentielles. L'usage de traces de l'activité, et en particulier de vidéos nous paraît un excellent outil. Pour les différents usages, y compris les avantages et inconvénients de chacun, nous vous renvoyons à Gaudin (2015).

Conclusion

A la base de notre recherche, la question s'est posée de savoir comment les ESFI s'y prenaient pour construire des compétences, par nature normatives, complexes et décontextualisées, sur la base d'épisodes disjoints d'activités situées, lors de stages aux caractéristiques singulières.

Nous avons donc suivi un échantillon d'étudiants sur les trois années de leur formation et les avons filmés à trois moments différents. Ces films ont ensuite été découpés selon les processus de conduite de classe de Bourbao (2010) pour être proposés en autoconfrontation. De cette manière, nous assurions l'homogénéité d'un observatoire de l'activité ordinaire de stagiaires constitué sur des empan temporels longs. Les verbatims de ces autoconfrontations ont été décomposés et reconstruits pour étudier le flux de significations émergeant du couplage structurel asymétrique entre l'acteur et la situation, du point de vue intrinsèque de l'acteur, en référence à la théorie du cours d'action (Theureau, 2004, 2006). La question devenait donc de déterminer comment des moments emblématiques de cours, repérés comme pertinents par un large corpus d'enseignants experts deviennent ou non signifiants aux yeux des ESFI pour y mobiliser des ressources efficaces.

Nous nous sommes alors intéressés à la dimension de la compétence : les familles de situation. Pour envisager la construction de compétences, nous voyons donc deux voies. Soit les situations ont été rendues signifiantes et les déroulements peuvent être anticipés, préparés, ainsi que les ressources à mobiliser, même si cela n'assure pas mécaniquement le succès. Dans ce cas, la compétence et ses composantes génériques déterminent l'activité singulière. Soit les étudiants apprennent l'existence d'une situation « à la dure », en étant confronté à la réalité. Dans cet autre cas, le singulier (en ce compris la résolution du problème) construit les composantes de la compétence qui sera rendue générique par la rencontre ultérieure avec des situations qui auront du point de vue du stagiaire les mêmes caractéristiques.

Finalement, nous proposons des recommandations pour exploiter l'analyse de l'activité, et l'analyse d'activités singulières de différents niveaux de maîtrise de compétences, en formation initiale, pour aider à rendre signifiants les moments visés, ainsi que les ressources disponibles pour percevoir, comprendre et préparer l'activité (Blondeau & Van Keirsbilck, 2015 ; Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2016). De même, nous recommandons l'analyse de traces, et particulièrement de traces vidéoscopiques comme support pour l'analyse, qu'elle soit individuelle, outillée, isolée, en duo ou en groupes.

Dans cette recherche, nous nous sommes appliqués à repérer des mécanismes singuliers de développement de compétences dont nous avons cherché à rendre compte. Nous avons pour cela centré nos investigations sur quelques ESFI. Dans le futur, nous chercherons à déterminer, à l'aide de l'analyse d'autres ESFI si les comportements repérés pour quelques familles de situations sont isolés, regroupables, comparables, transférables... à ceux-ci dans les mêmes situations ou dans d'autres. Ainsi, nous nous attendons à vivre une certaine tension. En effet, si la méthodologie utilisée pour la modélisation permet de rendre compte dans une granularité très fine de l'activité d'un sujet à un moment précis, la nécessaire prise de recul pour comparer, identifier des évolutions types, soit intra soit interindividuelle à plus large échelle (plus d'acteurs et plus de processus de cours) risque de nous obliger à adopter un grain plus épais

pour des raisons de faisabilité pratique. Cette démarche nous semble néanmoins nécessaire dans notre volonté de mieux comprendre les trajectoires de professionnalisation des ESFI afin d'intervenir, dans des cursus étudiants et des formateurs, avec des outils issus de la recherche, qui documentent les pratiques de stage et leur évolution, afin d'amener plus de réel dans la formation.