
Analyse d'un dispositif d'accompagnement des enseignants novices au cours de leur première expérience professionnelle

Charlène Leroy, Jacqueline Beckers

*Université de Liège
5, Boulevard du Rectorat (B32)
4000 Liège, Belgique
Jacqueline.Beckers@ulg.ac.be
Charlene.Leroy@ulg.ac.be*

RÉSUMÉ. L'article a pour cadre la création d'un dispositif de formation destiné à de futurs enseignants du secondaire supérieur en psychologie et sciences de l'éducation visant à amorcer le développement de leurs compétences professionnelles et de leur construction identitaire comme enseignant. Il sera plus particulièrement centré sur les effets des caractéristiques méthodologiques liées au dispositif de formation (confrontation des futurs enseignants aux traces vidéoscopées de leurs pratiques enseignantes - autoscopie discutée) susceptibles de développer leur réflexivité. Le corpus analysé est constitué des enregistrements vidéo de dix futurs enseignants à deux ou trois reprises (lors des stages) ainsi que des enregistrements audio des entretiens d'autoscopie.

MOTS-CLÉS : enseignants débutants, autoscopie discutée, réflexion dans et sur l'action

1. Introduction

La recherche décrite s'inscrit dans un projet interuniversitaire (Université de Namur, Université de Liège et Université de Mons) financé par le Fonds National de la Recherche Scientifique. L'objectif de ce projet est de déterminer des indicateurs d'efficacité de dispositifs de formation visant le développement de compétences et de l'identité professionnelles de futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur.

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

La préparation à un métier difficile dans les conditions peu favorables en temps et en moyens rapidement évoquées dans la note 1 a notamment incité les formateurs² à articuler étroitement la formation didactique aux stages et à se focaliser sur les activités telles qu'elles sont vécues par les futurs enseignants (désignés par FE dans la suite de l'article). L'article sera centré sur un des dispositifs de cette formation didactique : les entretiens avec les FE en suivi de stage. Ce dispositif contribue à permettre au FE d'analyser sa propre activité ; il s'inscrit, comme toute cette formation dans une démarche de Didactique Professionnelle³ (Pastré, 2002). Il s'agit de développer les compétences liées à la réflexivité du FE et plus précisément de favoriser chez ce dernier :

- i. la prise de conscience de sa pratique et l'engagement dans un processus de réflexion sur l'action professionnelle : l'analyser, lui donner du sens, l'évaluer sur la base de traces ;
- ii. l'engagement dans un processus de réflexion dans l'action afin de favoriser la sensibilité situationnelle (« se laisser surprendre » par la situation, (Schön, 1988) ;
- iii. l'engagement dans un processus de régulation de l'action professionnelle : réfléchir à des pistes d'actions possibles et en identifier les critères de réussite.

Depuis l'année académique 2009-2010, les FE sont filmés à l'occasion de chacun de leurs trois stages par un chercheur qui ne participe aucunement à leur évaluation certificative. Celui-ci les accompagne individuellement, le plus rapidement possible après la leçon filmée (le jour même la plupart du temps, *a minima* moins d'une semaine après la séance filmée), dans une démarche⁴ d'autoscopie discutée. Celle-ci est largement inspirée de l'entretien de régulation d'abord conçu par le service PERF (Professionalisation en Education : Recherche et Formation) de l'Université de Liège pour un public de futurs enseignants du maternel au secondaire inférieur. Pour ce public, il est inséré dans un dispositif plus général de « compagnonnage réflexif » géré par de futurs formateurs d'enseignants eux-mêmes en formation (Beckers 2007, pp. 275-294).

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

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

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

4 Avant le déroulement de l'entretien, le FE a la possibilité de visionner la vidéo. En outre, les vidéos/ contenus des entretiens, etc. ne servent pas à l'évaluation certificative. Les FE bénéficient de la garantie d'une stricte confidentialité des données.

Les résultats présentés dans cet article sont à replacer dans le contexte d'une recherche étalée sur trois ans. Ici, nous nous centrons sur le dispositif d'autoscopie discutée, ses spécificités et la manière dont les FE vont découvrir ou redécouvrir leur pratique professionnelle au travers d'une vidéo. Dans d'autres articles (Beckers et Leroy, 2011 a,b,c, 2012), nous nous intéressons aux processus de développement professionnel, du point de vue des compétences et de l'identité, que ce type de dispositif de formation permet d'analyser.

Ainsi, le dispositif d'autoscopie discutée a été intégré à la formation et des données ont été récoltées et analysées afin d'une part, d'ajuster le dispositif existant au contexte dans lequel il est transféré. Et d'autre part, afin de parvenir à un modèle qui rend compte de la manière dont les futurs enseignants appréhendent spontanément le dispositif.

2. Fondements théoriques du dispositif de formation

Un apport essentiel de Schön (1983/1994) est d'avoir distingué deux processus de réflexion dans la définition qu'il donne du « Praticien réflexif ». La réflexion sur l'action (*reflection on action*) une fois celle-ci terminée, autorise l'analyse des effets ; l'effort de compréhension permet alors au sujet de s'engager dans une « transformation réflexive de l'expérience » (Schön, 1988 cité par Beckers, 2009). Par contre, la réflexion dans l'action (*reflection in action*), consiste à « être à l'écoute, voire se laisser surprendre » par l'action en cours, grâce à une prise de distance consciente de ce qui est en train de se passer et une tentative de régulation pour une meilleure efficacité. Pour Schön, c'est cette modalité de réflexion qui signe la vraie expertise des « praticiens réflexifs », alimentée par le répertoire d'expériences professionnelles constamment réélabores qu'ils se sont construit. Elle est beaucoup plus difficile pour le débutant !

Vermersch (1994) a mis en évidence combien des expériences vécues (par exemple lors d'un stage) restent dans l'implicite (la conscience pré-réfléchie de Husserl) et ne conduisent pas nécessairement à élaborer des connaissances qui pourraient être réutilisables ce qui suppose une conscience réfléchie. Pour favoriser cette prise de conscience, il est essentiel d'inviter le sujet à se remettre dans le contexte de son action plutôt que de le laisser s'évader d'emblée vers ce que Vermersch appelle les satellites de son action (les attributions externes, les rationalisations...). Il propose l'entretien d'explicitation comme médiation pour l'y aider, appelant à l'établissement de ponts sensoriels avec l'action vécue sans faire nécessairement appel à des traces observables.

Inspirée par ces développements théoriques, une démarche, désignée comme « Entretien de régulation » (Beckers, 2011), a été exploitée depuis de nombreuses années par l'équipe PERF dans l'accompagnement professionnel des futurs enseignants : elle se fonde sur un principe privilégié, celui de mettre à disposition du FE un observable sur sa pratique et de l'engager à mettre des mots sur son action.

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

3. Présentation du dispositif d'autoscopie discutée en tant qu'objet d'étude

Dans la section suivante, nous présentons le dispositif d'autoscopie discutée tel qu'il est mené dans notre contexte en insistant sur certains choix spécifiques qui en font l'originalité. Tout d'abord, la démarche cyclique qui permet au FE de réguler ses pratiques au fur et à mesure de ses premières expériences. Il ne s'agit donc pas d'être une seule fois confronté à une vidéo de sa pratique mais d'être filmé à plusieurs reprises et d'avoir donc de multiples occasions de vivre un entretien lors duquel on analyse sa pratique. Ensuite, nous présentons le protocole global des entretiens en insistant sur une des spécificités qui consiste à laisser aux FE la main sur les épisodes de leur expérience qu'ils désirent soumettre à la réflexion durant l'entretien.

Cette dernière spécificité du dispositif de formation a orienté la manière dont nous tentons dans la suite de l'article d'analyser les données récoltées.

3.1 La démarche cyclique d'analyse de ses pratiques professionnelles

L'entretien de régulation est exploité dans une démarche cyclique : la « démarche régulatrice personnalisée » (action observée, analyse conjointe de l'observable, décision de régulation, mise en œuvre des décisions dans l'action, nouvelle observation et analyse conjointe...). Celle-ci donne au FE l'occasion de percevoir qu'il y a, dans son enseignement, des éléments sur lesquels il peut agir délibérément et qui l'améliorent. Cette perception qu'il a, en partie, prise sur les difficultés ressenties dans l'action professionnelle contribue puissamment à l'instauration d'un sentiment de contrôlabilité (Weiner, 1984). Les objectifs prioritairement visés par l'entretien de régulation sont de permettre au futur professionnel d'apprendre de son action et de **sa réflexion dans et sur cette action** (« s'auto-informer ») mais aussi de s'engager dans un processus d'**autorégulation**. La démarche cyclique personnalisée et l'élaboration de pistes concrètes de régulations sont également des principes constitutifs des autoscopies discutées. L'autoscopie n'est pas une approche interventionniste et normative. C'est une expérience de formation qui donne aux FE l'occasion de réfléchir sur leurs premières expériences professionnelles.

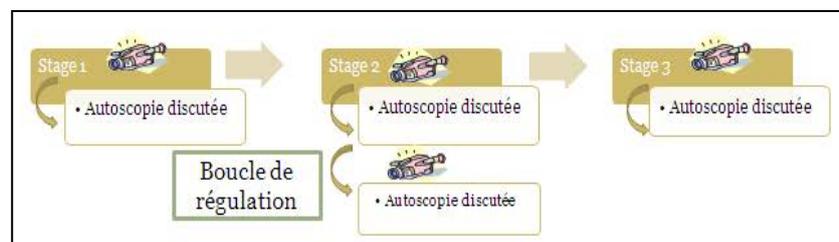


Figure 1. Dispositif cyclique d'autoscopie discutée

3.2 Protocole initial de l'entretien d'autoscopie discutée

Phase n°1 : Cadre et problématisation

Lors de cette phase le FE est invité à répondre à une question ouverte et neutre qui l'invite à verbaliser ce qu'il désire, sur un mode cognitif ou émotionnel : « sur quoi as-tu envie de revenir ? » (Méthodologie de l'entretien de régulation, op. cit.). Cette question ouvre une accroche éventuelle pour visionner la vidéo, identifie le point d'entrée que le FE prend pour se confronter à sa propre pratique. On considère que le FE problématise ainsi l'objet qui retient son attention et on émet l'hypothèse que la dynamique d'interruption de la vidéo puisse être, explicitement ou implicitement, influencée par les éléments relevés lors de cette phase.

Phase n°2: Visionnage de la séquence filmée et analyse des extraits

- **Interruptions de la vidéo par le FE**
- Réflexions conjointes

Phase n°3: Synthèse des analyses, prise de décisions et clôture de l'entretien

3.3 Zoom sur un principe spécifique des entretiens au sein du dispositif d'accompagnement

Des considérations théoriques et les expériences multiples du dispositif d'autoscopie discutée mis en place (dans le cadre des formations que nous gérons) ont conduit à insérer une condition tout-à-fait spécifique à savoir que le FE garde à tout moment la main sur les extraits qu'il désire soumettre à l'analyse, c'est toujours lui qui interrompt la vidéo. Ce n'est que dans un second temps que le chercheur va intervenir dans la discussion en posant d'abord des questions d'explicitation (Vermersch, 1994) qui déboucheront sur des questions d'analyse et la recherche d'alternatives.

4. Analyse des données

La question posée dans cet article est la suivante : comment les futurs enseignants exploitent-ils le dispositif d'autoscopie discutée dans les conditions telles que décrites ci-dessus, principalement celle qui consiste à laisser à tout moment la main au FE sur les épisodes de son action professionnelle qu'il souhaite commenter. Ce sont donc les énoncés des FE faisant suite aux interruptions de la vidéo qui font l'objet d'une analyse spécifique.

Nous postulons que les premiers mots que le FE prononce suite à une interruption sont déterminants: ils expriment ce qui fait sens à ses yeux dans sa pratique et comment il se laisse surprendre ou au contraire est conforté dans ses représentations de lui comme professionnel. Il nous est donc paru inévitable de tenter de catégoriser les interruptions de la vidéo non pas en catégorisant les thématiques abordées par les FE mais les processus qui les poussent à engager une réflexion sur leur action.

Nous avons d'abord procédé par induction afin de donner du sens aux données brutes. Comme le soulignent Blais et Martineau (2006) : « l'analyse inductive se prête particulièrement bien à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature ». Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des principes de Thomas (2006) concernant l'approche générale d'analyse inductive.

4.1 Corpus de données

Au fur et à mesure du recueil des données, nous avons confronté les informations nouvelles aux catégories identifiées de manière à les préciser, les fusionner ou encore en distinguer d'autres. Cette démarche d'identification des catégories a permis au chercheur d'affiner son protocole d'entretien notamment pour les questions posées dans les interactions faisant suite à une interruption (nous reviendrons plus loin sur cet aspect).

Sur la base du premier corpus de données (année 1) correspondant aux étudiants de l'année académique 2009-2010 (n=13) nous avons réalisé 22 entretiens. Quand ils ont été retranscrits, les interruptions y ont été identifiées en les distinguant des phases de réflexion conjointe avec le chercheur et des phases de problématisation. Au total, 102 interruptions ont été repérées soit en moyenne 4 à 5 interruptions par entretien.

Le second corpus de données (année 2) correspondant aux étudiants de l'année académique 2010-2011 (n=9), a permis de récolter 25 entretiens qui ont également fait l'objet de retranscriptions systématiques et d'identification des interruptions.

Le corpus de données de l'année académique 2011-2012 (année 3) comptait 7 étudiants qui ont été suivis au cours de leurs stages. Cette année a permis de réaliser 26 entretiens.

4.2. Emergence des premières catégories

L'ensemble du corpus 2009-2010 (année 1) a fait l'objet de lectures multiples et approfondies guidées par une question simple : « Qu'est-ce qui pousse le FE à interrompre la vidéo ? » ou encore « quand » le FE interrompt-il la vidéo ?. A la suite de cette première familiarisation avec le corpus, trois catégories d'interruption sont distinguées.

Catégorie 1 (C1) : elle correspond à une satisfaction ou insatisfaction spécifique dont le FE était conscient avant le visionnage et dont la vidéo lui donne un exemple qu'il peut commenter.

Catégorie 2 (C2) : elle correspond à des moments où le FE se laisse surprendre par son image, comme s'il prenait conscience de certains événements qu'il n'avait pas captés au cours de son action.

Catégorie 3 (C3) : elle correspond à des moments où le FE se replonge dans sa propre action et dans les préoccupations qui l'animaient à ce moment. Il revit en différé sa propre action qu'il commente.

Afin d'assurer la rigueur de l'analyse inductive, différentes procédures ont été respectées (Blais et Martineau, 2006). Notamment, la clarté de ces catégories a été éprouvée en les soumettant à un second codeur qui les a confrontées aux données brutes. Cette procédure a conduit à des remaniements successifs de la désignation des catégories et de leur définition sur lesquels nous reviendrons dans la suite de l'article. Cette vérification a aussi soulevé la difficulté de statuer sur les interruptions de catégorie 3 rencontrées sporadiquement dans les entretiens et préférentiellement pour quelques sujets isolés. En outre, dans certains cas, il est peu aisé de trancher entre les interruptions de catégorie 1 et 2.

Avec l'arrivée de la seconde et de la troisième cohorte d'étudiants (années 2 et 3), les catégories ont été ajustées. Cette seconde mise à jour a permis de définir un tableau à double entrée avec verticalement, l'affirmation ou la découverte d'épisodes de sa propre pratique et horizontalement, la valence positive ou négative exprimée au travers du commentaire post-interruption. En outre, nous avons précisé les divers indices à prendre en considération afin de statuer sur la catégorie d'interruption. L'identification de ces indices a conduit à affiner le protocole d'entretien, notamment pour les questions posées par le chercheur.

Enfin, le statut de la catégorie 3 a été approfondi et placé en marge de la matrice. Pour rappel, cette catégorie regroupe les rappels de la pensée dans l'action des FE au cours de l'entretien. Cette catégorie a dès, le départ, fait l'objet de doutes. En effet, constitue-t-elle une catégorie d'interruption à part entière ou, dit autrement, est-il possible ou non pour un FE de récupérer ce qu'il pensait lorsqu'il était immergé dans l'action et de le verbaliser, au moment de la réflexion conjointe ou n'est-ce que reconstruction ? En suivant la méta-analyse de Tochon (1996, p. 475), nous considérons que « si la rétroaction vidéo permet bien la rétrospection de certaines cognitions interactives antérieures [...], elle s'avère un instrument méthodologique important pour stimuler autre chose que le rappel: des prises de conscience qui se traduisent par des verbalisations quasi concomitantes de la métacognition. [...] le sujet exprime ses prises de conscience quand elles surviennent au fur et à mesure qu'il regarde la bande vidéo sur laquelle il revoit son action ». Toutefois, au-delà des observations de Tochon, nous avons constaté que la rétroaction vidéo est aussi exploitée par le FE pour confirmer des représentations qu'il se fait ou qui lui ont été rapportées sur son action professionnelle. Le FE ne se confronte pas « vierge » à la vidéo, il s'attend probablement à observer tel ou tel évènement et à confirmer l'image qu'il se fait de sa propre pratique. Ainsi, la question posée dans la phase de problématisation de l'entretien (voir points 3.2 et 4.2) à savoir « sur quoi as-tu envie de revenir ? » offre une occasion de saisir les questions, les représentations, les jugements que porte le FE sur sa pratique avant de regarder la vidéo. A condition, évidemment, que celui-ci désire en faire part au chercheur. Dans le point suivant, nous explicitons comment nous avons tenu à prendre en considération cette phase de l'entretien pour mieux comprendre la manière dont le FE va par la suite interrompre la vidéo et donner du sens à ses pratiques professionnelles.

4.3. Validation des catégories sur la base de la phase de problématisation

L'importance de prendre en considération la réponse à la question d'amorce « sur quoi as-tu envie de revenir ? » est apparue avec force lorsque nous avons voulu valider les différentes catégories d'interruption (tableau 2). En effet, cette consigne informe le chercheur sur « ce qui fait signe » au FE et révèle en quelque sorte la manière dont ce dernier problématise son action. Elle l'invite à mobiliser son attention sur l'action professionnelle dont la vidéo constitue une trace. Dès lors, elle peut, dans certains cas, faire émerger des affirmations ou des interrogations, colorées d'une valence positive ou négative, susceptibles d'influencer les objets des interruptions futures et/ou leur tonalité, positive ou négative.

Afin de catégoriser les interruptions, il est donc indispensable de caractériser la ou les réponses à cette première question à l'aide du tableau suivant et de les prendre en considération dans l'analyse des commentaires post-interruption.

	Positif	Négatif
Affirmation	P1	P2
Interrogation	P3	P4
Absent		

Tableau 1. Catégorisation de la phase de problématisation

L'analyse des résultats montrera que les réponses apportées à la question posée dans la phase de problématisation permettent dans certains cas de différencier les interruptions de catégories I1 et I3 (voir tableau 2).

5. Résultats

5.1 Tableau des catégories d'interruption

	Satisfaction	Insatisfaction	
Confirmation	I1	I2	Verbalisation de la pensée dans l'action C3
Découverte	I3	I4	

Tableau 2. Catégories d'interruption de la vidéo

I1. Ces interruptions correspondent à une satisfaction spécifique dont le FE est conscient et dont la vidéo lui donne un exemple qu'il peut commenter. Le FE porte une évaluation sur son action en recourant à différents arguments issus de la vidéo ou plus généraux.

Phase de problématisation – Catégorie P1

« Quand j'ai un exemple qui est, en effet, adéquat, cohérent avec le cours, je suis vraiment satisfaite; dès que je donne une définition et que j'ai un exemple vraiment qui est bien relié. Et ça, je me suis dit plusieurs fois, oui ça fait vraiment plaisir quand on voit que l'élève réfléchit. »

Interruption de la vidéo – interruption de la vidéo de catégorie I1 :

« Ca me marque que l'élève (Nicolas), justement, je demande des exemples et je les sens appliqués et il a donné un exemple qui était parlant et son exemple est en effet pertinent par rapport au cours, j'ai vraiment un sentiment d'être satisfaite, c'est vraiment quelque chose de très positif; l'exemple est vraiment bien relié et je vois qu'il a compris. Et ça oui ça fait vraiment plaisir quand on voit son exemple qui est en effet en lien et il a réfléchi [...]. Je demande des exemples, c'est vraiment une pratique positive. »

L'exemple ci-dessus illustre l'utilité de la phase de problématisation pour catégoriser de manière précise l'interruption de la vidéo. En effet, on voit que le FE interrompt la vidéo au moment où il trouve dans les images qui défilent un exemple concret permettant d'illustrer la satisfaction qu'il avait commentée dans la phase de problématisation.

I2. Les interruptions qui correspondent à une insatisfaction spécifique qui est confirmée au travers des captures vidéo de son activité.

Phase de problématisation : « Sur quoi as-tu envie de revenir ? » – Catégorie P2

« Je n'étais pas du tout à l'aise en fait. Pour deux raisons, c'est clair, parce qu'il y avait la caméra, cela, c'est sûr et aussi par rapport à la matière sans doute, j'étais moins à l'aise. Pourtant c'est une des séquences que j'ai le plus répétée sur toutes les séquences que j'avais de mes huit heures parce que je savais que j'allais être filmée, parce que j'appréhendais un peu la matière ».

Interruption de la vidéo par le FE - Catégorie I2

FE : « Je leur donne, moi, l'explication – c'est une remarque de ma maître de stage mais que je trouve tout à fait juste – c'est moi qui leur donne l'explication du texte pour répondre à cette question. Enfin, personne n'avait la bonne réponse. J'aurais dû les renvoyer au texte à ce moment-là, leur faire relire le passage où ils en parlaient pour que, eux essayent de trouver finalement la réponse parce que là, je leur donne. Et finalement ça ne favorise pas, chez eux, le fait de la découvrir et de trouver cette explication qui aurait peut-être, ce qui leur aurait permis de mieux comprendre la chose que moi, amener l'explication comme cela oralement. Je pense que j'aurais dû leur faire relire le passage où ils en parlaient »

Dans ce cas, la phase de problématisation n'aide en rien à identifier si le FE découvre quelque chose de neuf pour lui à propos de sa pratique ou s'il confirme les représentations qu'il s'en faisait. C'est le contenu du commentaire en lui-même qui permet de catégoriser l'interruption. En effet, le FE exprime qu'il s'agit d'une remarque de son maître de stage qui lui a été faite préalablement. Il peut donc grâce à la vidéo confirmer un feedback qu'il a reçu préalablement et pour lequel, il éprouvait peut-être des doutes. La valence est distinctement négative.

I3. Les interruptions qui correspondent à des moments où le FE se laisse surprendre par son image, comme s'il prenait conscience de certains événements qu'il n'avait pas captés au cours de son action. Ce type de découverte procure un sentiment de satisfaction au FE.

Phase de problématisation : « Sur quoi as-tu envie de revenir ? » – Catégorie P4

« Moi, de manière plus générale, j'ai encore un problème avec la gestion de la classe. Les petits papotages parce que moi, quand ce n'est pas trop fort et qu'elles arrivent quand même à suivre, ça ne me dérange pas. Il faut dire ce qui est. Tant que tout le monde sait travailler ou que le travail est fini, qu'elles commencent à papoter, ce n'est pas grave tant que ça ne dérange pas les autres ni moi. Cela arrive souvent qu'on me le reproche ».

Interruption de la vidéo par le FE – Catégorie I3

« Cela me fait rire parce que, chaque fois, je demande « est-ce que vous avez recopié, est-ce que vous avez su recopier, est-ce que vous avez eu le temps ? ». Mais ça, je ne sais pas, est-ce que c'est à cause de nous maintenant qui venons de faire cinq ans d'univ, au début j'allais très très vite parce que je pensais qu'elles arrivaient à écrire à la même vitesse que moi, mais non. Donc la prof m'a fait la remarque et puis donc de parler doucement pour qu'elles suivent, de lire plus lentement, mais, même en faisant lentement, elles n'ont pas encore le temps de recopier, donc je remarque là que je demande aussi ».

Dans ce cas, le FE découvre qu'il répète certaines phrases pour vérifier que les élèves suivent son raisonnement. Contrairement aux exemples retenus pour illustrer les catégories I1 et I4, dans ce cas de figure, la phase de problématisation n'éclaire pas sur la catégorie. C'est davantage le contenu même du commentaire qui aide à la catégorisation.

Phase de problématisation : « Sur quoi as-tu envie de revenir ? » – Catégorie P2

« C'est la classe la plus difficile que j'avais, qui a rencontré d'énormes difficultés avec en tout cas les autres professeurs qui donnent cours habituellement, je veux dire pas les stagiaires. Je trouve que c'était plutôt raisonnable comme gestion de groupe, je vais dire. [...] j'ai pris le risque de faire des travaux de groupe avec eux alors que ma maître de stage ne me le conseillait pas, maintenant c'est vrai qu'ils ne travaillaient pas tout le temps, mais je circulais entre les différents groupes et j'essayais de les stimuler un petit peu comme je pouvais sans pour autant faire le gendarme non plus. »

Interruption de la vidéo par le FE – Catégorie I3

« Et alors là je trouve que ce n'est pas mal parce qu'il y en a un qui sort son GSM et je lui dis calmement et je suis même poli à la fin je dis « merci » et il le range et ça ne crée pas le conflit alors que si quelqu'un s'était énervé, à mon avis, avec cet élève-là, il serait entré en conflit et, à mon avis, c'est la raison pour laquelle certains professeurs ont de gros problèmes avec cette classe-là et pourtant ce n'était pas si terrible que ça, mais ils vont tous être convoqués chez le directeur parce qu'il y a beaucoup de profs qui n'arrivent pas à donner cours tellement c'est bruyant, tellement ils n'écoutent pas. »

I4. Les interruptions qui correspondent à des moments où le FE se laisse surprendre par son image, comme s'il prenait conscience de certains événements qu'il n'avait pas captés au cours de son action. Ce type de découverte procure un sentiment d'insatisfaction au FE.

Phase de problématisation – Catégorie P4

Oui, j'aimerais bien voir ma tête pour voir comment je réagis, quel est mon langage non verbal face à des blagues qu'ils font quoi, des trucs comiques qui perturbent le cours mais, en même temps, c'est comique, ce n'est pas méchant. Donc j'aimerais bien voir ce que je fais passer comme information parce que voilà ça c'était la première heure, mais la deuxième heure, c'était catastrophique quoi. Donc voilà j'aimerais bien savoir. [...] Ma maître de stage m'a dit « ils étaient fort dissipés », donc ça, je vais regarder aussi parce que je lui ai même dit, j'ai dit « tiens, c'est drôle, parce que moi, il me semblait qu'on avançait bien »

Interruption de la vidéo par le FE – Catégorie I4

FE : « Là je me rends compte, que je ne passe pas du tout par la discipline, c'est, ran ! Je ne me rendais pas compte, en fait, pour la correction de la prépa, toutes les réponses étaient plus ou moins enfin correctes, enfin c'était bon et je trouvais qu'ils avaient des petites vanes sur leurs réponses, bon ben voilà ! » En fait, je ne m'occupe pas de la discipline, je ne les coupe pas pour dire « on travaille », je n'y passe pas de temps quoi. En plus, les réponses étaient bonnes, à mon sens, donc ils avaient bien travaillé. Mais en fait non quand j'entends le bruit, le son maintenant, le son de ma voix, C'est tout-à-fait différent ».

C3. Cette catégorie désigne les moments où le FE se replonge dans sa propre action et dans les préoccupations qui l'animaient à ce moment. Il revit en différé sa propre action qu'il commente. En raison de fréquence faible d'apparition de ce type de commentaire post interruption, nous avons décidé de le catégoriser en marge du modèle.

Phase de problématisation – Affirmation mais encore une fois difficile de donner une valence positive ou négative dans ce cas-ci...

« Ce qui était ressorti, c'est que j'avais remarqué que les élèves des difficultés au niveau de la compréhension lorsque quelqu'un d'autre lisait. C'est pour ça que j'avais laissé quelques minutes après pour pouvoir faire les exercices seuls pour qu'ils puissent relire un petit peu ce qui s'était dit. Il y avait ça. Il y avait aussi le fait qu'il y en avait qui mettait plus de temps que d'autres à comprendre, que les consignes soient orales ou pas, donc encore une fois laisser les élèves faire les exercices en individuel pour pouvoir passer auprès d'eux et les aider pour diminuer justement les difficultés, enfin les différences qu'il y a entre les élèves, je l'ai mis en avant aussi, le fait que je

trouvais important de revenir sur le rôle de l'aide familiale mais que je n'avais pas eu vraiment le temps puisque je m'étais embrouillée dans les heures. »

Interruption de la vidéo par le FE – Catégorie C3

FE : « *La première phrase qu'on a lue, ça me semblait clair quand il lisait, donc je n'ai pas demandé de précisions et je m'attendais en fait à ce que eux m'arrêtent quand ça devenait un peu trop difficile, par exemple le mot « tempérament » ici. Donc je me disais qu'eux pourraient m'arrêter si vraiment ils ne comprenaient pas, mais en fait, au fur et à mesure, ils ne m'ont pas arrêté en fait ! »*

Chercheur : « *A ce moment-là, tu te rends compte qu'ils ne poseront pas d'eux-mêmes des questions ? »*

FE : « *J'ai arrêté à quelques moments, je ne saurais plus dire lesquels parce que je voyais qu'il n'y avait pas de réactions de leur part»*

5.2 Les indices permettant de confirmer la catégorisation

L'analyse des quelques exemples montre qu'un indice seul n'est pas suffisant pour catégoriser les interruptions. Souvent, il est nécessaire de combiner plusieurs indices.

L'expérience a montré que certains FE avaient tendance à interrompre la vidéo et à lire leur pratique en fonction de ce qu'ils ont développé dans la phase de problématisation. Toutefois, les FE n'expriment sans doute pas toutes leurs interrogations, les représentations de leur pratique durant cette phase (ni durant l'entretien d'ailleurs). Dans certains cas, ils n'expriment peut-être que ce qu'ils sont prêts à assumer, à dévoiler sans prendre trop de risque, parfois simplement ce qui leur paraît le plus saillant...

Les données exprimées lors de cette phase méritent toutefois d'être prises en considération pour distinguer les catégories d'interruption I1 et I2 (confirmer) par rapport aux catégories I3 et I4 (découvrir). En effet, le croisement avec la valence est instructif : si la phase de problématisation révèle une affirmation positive sur un objet particulier de la pratique et que l'interruption porte sur le même objet mais avec cette fois une valence négative, nous pouvons dans ce cas conclure à une découverte de la part du FE.

En outre, dans l'objectif de préciser davantage les types d'interruptions, le chercheur s'est, au fur et à mesure des expériences d'entretien, autorisé à poser des questions telles que : « C'est quelque chose que tu découvres en te regardant ? » ou encore « Tu t'attendais à voir cela ? » afin de valider la catégorie et de différencier les interruptions qui révèlent une découverte de celles qui révèlent une confirmation.

En effet, lorsqu'il commente son action, le FE n'explique pas toujours d'emblée s'il évoque sa pensée dans l'action ou sa pensée pendant l'entretien d'autoscopie voire s'il s'agit de quelque chose de nouveau pour lui. Il est donc important (*a minima* en termes de recherche) de poser des questions spécifiques permettant de différencier ce dont il avait conscience dans l'action et ce qu'il a découvert grâce à la vidéo.

Par ailleurs, les indices permettant de statuer sur le type d'interruption ne se retrouvent pas systématiquement concentrés dans les quelques premières phrases prononcées. L'ensemble de l'entretien doit être pris en compte pour valider la catégorisation. Dans certains cas, nous réécoutons l'entretien afin de préciser, grâce aux indicateurs paraverbaux comme la tonalité de la voix, les pauses, le rythme ... la couleur émotionnelle de certains discours (surprise, lassitude, enthousiasme etc.).

6. Perspectives

Le travail sur base de la catégorisation des interruptions permet de mieux comprendre comment les FE appréhendent la vidéoscopie et commentent leur propre action professionnelle. Le protocole global de l'entretien a été affiné en relation avec les objectifs généraux du dispositif.

Il s'agit donc pour le chercheur d'aider le FE à...	Objectifs généraux du dispositif (tels qu'énoncés dans l'introduction)
(a) décrire l'action telle qu'elle s'est déroulée en se fondant sur la vidéo ;	> Objectif (i) - Il s'agit de pousser le FE à mettre en mots son action professionnelle telle qu'elle se déroule sous ses yeux en vue de constituer un matériau à analyser. Le chercheur peut, dès lors, questionner le FE sur les mots qu'il utilise et le sens qu'il leur donne afin d'enclencher un processus de réflexion sur l'action.
(b) segmenter son action et verbaliser sa pensée dans l'action entre chacune des micro-actions ;	> Objectif (i) et (ii) – Afin de parvenir à verbaliser la pensée dans l'action, il est nécessaire de bien décrire l'action en amont et de s'attacher à des épisodes précis. Le chercheur peut par ses questions aider le FE à améliorer sa sensibilité situationnelle en prenant en considération ce qui le préoccupe dans l'action.
(c) décrire les informations perçues grâce à la vidéo qui n'avaient pas été identifiées dans l'action en tentant de différencier ce qui avait été perçu dans l'action et ce qui a émergé durant l'entretien;	
(d) expliciter les éléments d'observation (indices pris dans la vidéo) sur lesquels il se fonde pour tirer des conclusions et analyser l'activité en décrivant les critères qui lui permettent d'affirmer que son action est efficace;	> Objectifs (i) – engager le FE à prendre du recul par rapport à sa propre pratique et à l'analyser.
(e) rechercher des alternatives à son action en la différenciant selon les contextes.	> Objectif (iii) – projeter le FE dans les actions professionnelles à venir pour qu'il récupère du pouvoir sur ces situations et les régule dans une perspective d'efficacité accrue.

Tableau 3. Objectifs formatifs du dispositif et protocole d'entretien d'autoscopie discutée

Les objectifs (b-c) ont fait l'objet d'une attention particulière. En effet, l'exploration systématique des entretiens montre qu'il est rare d'identifier des interruptions lors desquelles, le FE commente d'emblée sa pensée dans l'action (C3). Toutefois, cette catégorie est apparue spécifiquement pour un FE et à l'une ou l'autre occasion isolée pour deux autres FE. Nous avons donc décidé de ne pas négliger la catégorie mais de la distinguer du modèle tel que présenté précédemment pour ce qui concerne les aspects « recherche ».

Néanmoins, d'un point de vue formatif, il paraît intéressant pour le FE de tenter de mobiliser sa pensée dans l'action afin d'alimenter sa réflexion sur l'action. Dans les développements ci-dessous, nous en illustrons l'intérêt.

Dans une certaine mesure, l'entretien d'autoscopie permet au FE de verbaliser sa pensée dans l'action. Comme déjà annoncé, il est rare que les FE le fassent spontanément et il peut être difficile pour certains d'y avoir accès. L'accompagnement du FE dans le processus d'explicitation de sa pensée dans l'action n'est donc pas systématique mais engagé quand un commentaire ou une réflexion du FE suggère que ce pourrait être clarifiant pour alimenter la réflexion sur l'action et la recherche d'alternatives. Le chercheur peut alors, par des questions spécifiques, supporter le FE dans l'identification de celle-ci.

I4- FE : « Là, je m'arrête ça ressort, je ne pensais pas que c'était le cas, enfin je me doutais on m'avait fait la remarque mais bon là c'est flagrant. »

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

FE : « Je ne laisse pas assez le temps pour répondre aux élèves et après même pas vingt secondes, je

me réponds un peu à moi-même. Moi, ce que j'attends, c'est que eux me répondent sur ce qu'ils ont retenu [...] Et voilà, il fallait qu'ils réfléchissent un peu et je ne leur laisse pas trop le temps de réfléchir. »

Chercheur : « Et certains répondent ou personne ne répond dans l'extrait ? »

FE : « Oui Anthony et puis Charlotte mais ils n'avaient pas tout dit [...] Ils ont dit une bonne partie, c'est bien, mais, à mon avis, j'attendais un petit peu plus. Et donc c'est là que je demande « est-ce qu'il y a autre chose ? » et puis il y a où je veux en venir, le fait qu'on travaille la prise de notes » [...]

FE : « Je pense que je dis « est-ce qu'il y a autre chose » je laisse cinq secondes puis je dis « non ? » et je continue. »

Chercheur: « Alors entre le « est-ce qu'il y a autre chose » et le « non », que penses-tu ? »

FE : « Entre l'autre chose et le non, je me dis « c'est quand même pas mal qu'ils me répondent [...] mais voilà quand je dis « est-ce qu'il y a autre chose », oui il y a autre chose... Il manque des informations mais bon. C'est une question de temps, je me dis : je ne vais pas leur laisser dix minutes pour réfléchir, faut pas rester là comme ça. Je ne sais plus, il faut regarder ».

Retour à la vidéo puis elle interrompt de nouveau

FE- « Personne ne me réponds, mais je ne leur ai pas laissé assez de temps, je pense ».

Chercheur : « Et tu as une préoccupation particulière quand tu dis « non ? » »

FE: Oui, à mon avis, c'est une question de temps, je me dis « je ne vais pas leur laisser dix minutes pour réfléchir », faut pas rester là comme ça mais bon, deux minutes, ce serait bien, pas cinq secondes, c'est inutile...

Chercheur : « Et est-ce que tu te rappelles ce que tu perçois des élèves au moment où tu leur dis autre chose et puis le non ? »

FE: « Je les regarde et je vois qu'ils sont un petit peu en train de réfléchir et puis je me dis « on ne va pas perdre vingt ans » puisque de toute façon, on va approfondir cela après. »

Lors de l'entretien, le FE explique que dans l'action, il craint de perdre du temps au vu de la densité de matière qu'il veut expliquer aux élèves. Il explique qu'en se regardant il aimerait réussir à laisser du temps aux élèves pour leur donner l'opportunité de réfléchir aux questions qu'il pose. C'est précisément dans l'écart entre les préoccupations vécues dans l'action (cette crainte du temps qui s'écoule et de la matière à expliquer) et lors de l'entretien (il voudrait que les élèves puissent se rappeler ce qui a été vu parce qu'ils ont eu le temps d'y réfléchir) que le FE va comprendre comment il peut trouver des alternatives à ses difficultés et envisager une régulation de son action.

Ainsi, un peu plus loin dans la réflexion conjointe le FE explique qu'il pose une question aux élèves mais n'en écoute pas la réponse puisqu'il est soucieux de travailler la prise de note et au vu de l'importance qu'il accorde à ce qu'il doit dire aux élèves en tant qu'enseignant, il y réfléchit plutôt que d'observer, d'écouter les élèves. Une fois qu'il sait ce qu'il doit dire, il reprend spontanément la parole en laissant en suspens la question qui avait été posée.

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

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

En somme, le FE va donc prendre conscience, qu'il donne la parole aux élèves pour qu'ils réfléchissent mais la reprend aussitôt pour continuer à donner sa matière. Cette découverte lui procure un sentiment d'insatisfaction. Par ailleurs : « *si les élèves doivent s'entraîner à la prise de notes, il est indispensable que le professeur explique lui-même une quantité importante de contenus théoriques* ».... Le travail conjoint sur cette tension débouche sur la formulation de pistes de régulation qui prennent en considération les différents éléments soulevés. A titre d'exemple, il se rend compte que ses préparations de leçons ne sont pas suffisamment précises pour anticiper les moments où il pose une question aux élèves et en anticipant le temps dont ils auront besoin pour réfléchir.

Cet exemple souligne l'intérêt d'identifier la pensée dans l'action lors de l'entretien. En effet, lorsqu'il y a « découverte », les réflexions du FE font émerger des préoccupations différentes de celles vécues dans l'action. Tout se passe alors comme si l'entretien constituait une nouvelle expérience à part entière (Clot, 2001). Si la réflexion menée ne prend pas suffisamment en considération les émotions, et préoccupations ressenties dans l'action, on peut faire l'hypothèse que les pistes de régulations envisagées auront moins de chance d'être intégrées dans les pratiques futures. De plus, on peut également penser que l'efficacité de la pensée dans l'action ne sera pas facilitée si le FE ne prend pas en considération ce qui le préoccupe effectivement lorsqu'il est dans l'interaction avec les élèves.

En d'autres termes, en mettant en évidence ses préoccupations dans l'action, le FE parvient à comprendre ce qui lui avait échappé et qu'il peut observer grâce à la vidéo. Nous pensons que cette compréhension fine peut alimenter de manière non négligeable la réflexion sur l'action et peut-être améliorer la sensibilité situationnelle du FE dans l'action future.

7. Conclusion

Les analyses relatées ici soulignent d'abord l'intérêt de laisser à tout moment la main au FE sur les épisodes de son activité qu'il désire soumettre à la réflexion. Cette démarche, limitant les effets de désirabilité sociale dans l'interaction, informe le chercheur sur ce qui fait signe au FE dans son contact avec le monde professionnel et prend sens à ses yeux. On peut aussi faire l'hypothèse qu'elle favorise l'engagement du FE dans une vraie analyse réflexive à laquelle le chercheur prendra part.

L'analyse fine des types d'interruptions initiées par les FE nous est dès lors apparue comme incontournable pour tirer un parti maximal de cette ouverture potentielle sur le système interprétatif propre au FE. Des essais successifs ont souligné l'importance d'articuler la description des types d'interruption à la problématisation spontanée proposée par le FE en regard de la question ouverte et neutre posée à chacun avant d'entamer l'entretien.

Les démarches de validation successives ont conduit à affiner le protocole d'entretien et ont permis de décrire une typologie d'interruptions qui paraît différencier de manière valide les positionnements des FE face aux traces de leur activité professionnelle. Ceux-ci seront mis en relation avec les processus d'évolution des FE envisagés du point de vue du développement de leurs compétences professionnelles et de leur construction identitaire. Des premiers traitements en ce sens laissent apparaître que les interruptions des catégories « découvertes » sont davantage susceptibles de déclencher des ruptures. Celles-ci conduisent à l'émergence de genèses opératoires et identitaires⁵ à condition d'être assumées par le sujet, quand il accepte de prendre à bras le corps les situations auxquelles il est confronté et s'engage dans des actes qui marquent une recherche d'alternatives à l'action, une démarche de régulation (voir à ce sujet Beckers et Leroy, 2012).

D'autres analyses sont menées en parallèle, centrées cette fois sur la description des interventions du chercheur. Ces deux séries de données seront mises en relation pour identifier des effets éventuels d'interaction entre les deux types de positionnement.

⁵ Au sens défini par P. Pastré

8. Bibliographie

- Beckers, J. (2011). *Mener un entretien de régulation selon les principes d'une supervision réflexive et complétés par le cadre conceptuel de la didactique professionnelle*. Document non publié, Université de Liège, Belgique.
- Beckers, J. (2009). Compagnonnage réflexif et intervention éducative. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12,1, 95-115 : <http://ncre.educ.usherbrooke.ca/page.php?rep=catalogue&page=numero>
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Beckers, J. et Leroy, C. (2012, juin). *Gestion des tensions identitaires et restructuration des modèles opératifs des néophytes au travers de l'analyse de leur propre activité*. Communication présentée au Deuxième Colloque International de Didactique Professionnelle, Nantes, France.
- Beckers, J. et Leroy, Ch. (2011a). Quand un enseignant débutant se regarde enseigner...Description d'un dispositif mis en place dans le cadre du cours de didactique spéciale en psychologie et sciences de l'éducation. *Puzzle*, 29, 29-37.
- Beckers, J., et Leroy, Ch. (2011b, mai). *Comment les enseignants débutants se rendent progressivement capables de gérer l'environnement complexe de la classe ?* Communication présentée au 79^e congrès international de l'ACFAS, Sherbrooke, Canada.
- Beckers, J. et Leroy, C. (2011c, septembre). *La réalité du travail de l'enseignant stagiaire à la confluence de diverses prescriptions : tensions et régulations*. Communication présentée au XII^e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Education et en Formation, Louvain-la-Neuve, Belgique
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens aux données brutes. *Recherches qualitatives*, 26, 2, 1-18.
- Clot, Y. (2001). *Clinique du travail et action sur soi*, Dans J.M. Baudouin et J. Friedrich (dir.). *Théorie de l'action et éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke, Canada : Editions du CRP.
- Pastré, P. (2002, janvier-février-mars). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Schön, D.A. (1988). Coaching Reflective Teaching. In Grimmet, P.P & Erickson, G.L (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp.19-29). Vancouver, Canada : Pacific Educational Press.
- Schön, D. (1983/1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Thomas, D.R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22, 3, 467-502.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : ESF.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 160, 71-80.
- Weiner, B. (1984). Principles for a Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework. In R.E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education : Student Motivation* (vol.1, pp.15-38). Toronto, Canada : Academic Press.