

# Etude de l'analyse de leur activité par des enseignants débutants comme occasion de développer la réflexivité et la régulation de leur action : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats

Charlène LEROY

Université de Liège, Belgique

---

**RÉSUMÉ** • La communication porte sur un dispositif de formation destiné à de futurs enseignants (FE) du secondaire supérieur en psychologie et sciences de l'éducation visant à amorcer le développement de leurs compétences professionnelles et de leur construction identitaire. Elle sera plus particulièrement centrée sur l'étude de l'analyse de leur activité par les FE comme occasion de réguler leur pratique et de développer leur réflexivité. Le corpus analysé est constitué des enregistrements vidéo de treize FE au fil de leurs différents stages ainsi que des enregistrements audio de leurs entretiens d'autoconfrontation.

**MOTS-CLÉS** • réflexivité, autoconfrontation, enseignant débutant, analyse de l'activité, accompagnement

---

## 1. Fondements théoriques

Face à une situation complexe, le sujet module son action, entre autre, via une démarche réflexive. La treizième compétence à développer chez les FE, selon le Décret qui organise l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en Communauté française de Belgique (Moniteur Belge du 22 février 2001), souligne l'importance d'amener chaque enseignant à devenir capable de « porter un regard réflexif sur sa pratique [...] ». Cet objectif sous-tend, dès lors, que des efforts soient déployés dans ce sens au cours de la formation initiale, ainsi que la nécessité d'étayer scientifiquement ce type de compétences. Comme le précise Beckers (2009, p.4), « le concept de « Praticien réflexif » [...] a été développé dans les écrits de Schön. Il s'inscrit dans la continuité des

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

*Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*



théories qui étudient le lien entre l'action et le savoir ». Schön distingue la réflexion **dans** l'action (*reflection in action*) et la réflexion **sur** l'action (*reflection on action*). Le premier type de réflexion a lieu au cours de l'action, et permet au sujet de réguler et guider son action en se basant non pas sur une analyse rationnelle, mais plutôt sur d'autres logiques de régulation dictées notamment par l'émotion (Saint-Arnaud, 2001, cité par Beckers, 2009). Le deuxième type de réflexion se déroule après l'action, une fois que celle-ci est terminée. Cette réflexion amène la compréhension, l'analyse et la vérification de l'action, permettant alors au sujet de s'engager dans une « transformation réflexive de l'expérience » (Schön, 1988, p.25, cité par Beckers, 2009).

Comme le souligne Jorro (2005), nous soulignons l'importance d'accompagner le FE dans l'analyse de ses pratiques en franchissant le seuil de la fonction critique régulatrice.

Lors des moments de réflexion **sur** l'action, le sujet redécouvre son activité : il perçoit d'autres éléments relatifs au contexte, à lui-même et il éprouve d'autres préoccupations. En somme, le moment d'analyse de l'activité est une expérience à part entière. Une sorte d'écart peut s'introduire entre ce qu'il vit dans l'action et l'analyse qu'il porte sur cette action. Si cette nouvelle expérience ne prend pas suffisamment en considération les émotions, les préoccupations, les informations perçues dans l'action, elle aura moins de chance d'améliorer l'efficacité de la pensée dans l'action. En effet, le sujet rencontrera alors plus de difficultés à intégrer à sa pratique les régulations qu'il envisage lors de ses analyses sur l'action

En somme, il serait intéressant d'aider le FE à intégrer dans les pratiques réflexives une analyse de sa réflexion dans l'action. Un problème demeure car il ne suffit pas d'observer l'activité pour l'étudier pleinement : « les mécanismes de production de l'activité ne sont pas directement observables » (Clot, 1999 cité par Rix & Lièvre, 2005, p.3). L'activité d'un professionnel est « un objet d'étude à double face, l'une publique comportementale et observable et l'autre privée non observable » (Vermersch, 2004 cité par Rix & Lièvre 2005, p.3). Une verbalisation simultanée à l'action n'est pas pertinente car elle risque de dénaturer l'activité et d'occasionner une surcharge cognitive ingérable pour le FE.

L'exercice de l'autoconfrontation simple est, d'une part, un moyen de développer une pratique réflexive et, d'autre part, « d'entrer dans le système interprétatif » du professionnel, de sa pensée dans l'action

(Schön (1988). In Beckers 2010 (à paraître), p.9) et de lui en faire prendre conscience. En effet, l'autoconfrontation permet au professionnel de donner du sens à son activité, de l'évaluer sur base d'éléments objectifs d'observation dont toute la complexité est révélée (rencontre entre le futur professionnel, le chercheur et un objet (la vidéo par exemple)). L'acteur peut avoir accès à cette partie de son activité (« conscience préreflexive ») en commentant ce qui est significatif pour lui sur la base du contexte précis de l'activité à laquelle il fait référence (Theureau, 2004, 2006). En somme, l'entretien d'autoconfrontation est une méthodologie privilégiée qui guide le professionnel dans une verbalisation a posteriori de l'action, tout en l'aidant à dépasser la « recombinaison normative et/ou fabulatrice » (Theureau, 1992 cité par Rix & Lièvre, 2005, p.4). Selon Theureau (2004), les démarches d'autoconfrontation aux traces vidéoscopées de l'expérience permettent également au sujet de se replonger dans son action et de commenter partiellement ce qu'il percevait, ce qui le préoccupait au cours de celle-ci. Sur la base de cette considération, nous émettons l'hypothèse qu'une pratique récurrente de réflexion sur l'action, prenant en considération la pensée dans l'action, favoriserait chez le sujet le développement sa capacité de réflexion dans l'action permettant la régulation de celle-ci.

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

Pour parvenir à expliciter sa pensée dans l'action et ensuite l'analyser, une série de conditions doivent être réunies au cours de l'entretien. Tout d'abord, le FE a besoin qu'on lui fournisse des traces de son activité telle qu'elle s'est déroulée et dénuées d'interprétations. Les traces vidéoscopées remplissent mieux cette condition que des données d'observation (prise de notes, schémas) récoltées par un chercheur qui a davantage l'occasion d'interposer son propre filtre. Ensuite, le chercheur doit être un guide « externe à une relation hiérarchique » (Armenoult, 2005, p.3) afin d'éviter les comportements défensifs et/ou un phénomène de désirabilité sociale, discours d'autojustification plutôt qu'un discours sur

l'expérience propre. Finalement, l'entretien nécessite le « passage d'un agir à une activité langagière » (Rix & Lièvre, 2005, p.4). Celui-ci « n'est ni direct, ni facile, ni immédiat, ni spontané » (Vermersch, 1999, p.13), le novice a besoin d'être accompagné par un tiers pour l'aider à passer de l'acte à sa verbalisation afin de mettre à jour « des savoirs en acte, pré-réfléchis, n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience [...] » par une description détaillée de l'activité (Vermersch, 1994, p.86). Vermersch parle de conscientiser ses connaissances pré-réfléchies.

## 2. Contexte général de la recherche

La présente recherche s'inscrit au sein d'un projet interuniversitaire, subventionné par le Fonds National de la Recherche Scientifique de Belgique, entre les institutions de l'Université de Mons, des Facultés Notre-Dame de la Paix de Namur et de l'Université de Liège. Le projet global se centre sur la détermination d'indicateurs d'efficacité et l'évaluation de dispositifs de formation permettant le développement des compétences et de l'identité professionnelles auprès de futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Les résultats décrits portent sur les données récoltées à l'Université de Liège dans le service de « Professionnalisation en éducation : Recherche et Formation », dirigé par Jacqueline Beckers, qui organise 15 ECTS de la formation des futurs agrégés en psychologie et sciences de l'éducation (stages compris) : didactique spéciale.

Le dispositif professionnalisant mis en place dans le cadre du cours de didactique spéciale précise, entre autres, la place primordiale de l'analyse de leur activité professionnelle par les enseignants débutants, la prise en considération des difficultés, préoccupations propres aux débutants et le développement de compétences et d'une identité professionnelles solides. L'analyse de ses propres pratiques n'est ni évidente, ni spontanée, mais nécessite un accompagnement spécifique qui doit être assuré par les formateurs. Ainsi, outre les séances collectives d'analyse des pratiques, l'accompagnement des moniteurs pédagogiques lors des stages, etc. les FE bénéficient d'un accompagnement tout au long de leurs trois stages. La règle d'or étant que le formateur qui accompagne les enseignants débutants ne participe nullement à l'évaluation certificative et n'assume pas la gestion des séances de cours collectives. Nous aurons l'occasion de revenir sur cet aspect plus loin dans le texte.

L'accompagnement mise en œuvre dans le dispositif vise principalement deux objectifs :

- développer la réflexivité des FE en les aidant à prendre conscience de leurs comportements, leurs attentes, leurs processus de pensée dans l'action, à donner du sens à leur activité, à l'évaluer sur la base d'éléments objectifs d'observation, bref, à s'auto-informer dans le contexte complexe et singulier de l'action ;
- favoriser le transfert des apprentissages réalisés durant les entretiens.

Les résultats présentés dans cet article concernent l'étude de l'analyse de sa propre activité par l'enseignant débutant d'une part et de l'accompagnement mis en place par le formateur d'autre part.

### **3. Dispositif d'accompagnement**

Les FE sont filmés à l'occasion de chacun de leurs trois stages par un formateur qui les accompagne, individuellement et le plus rapidement possible après chaque leçon filmée, dans une démarche d'autoscopie inspirée des entretiens d'autoconfrontation de Theureau (Theureau, 2000), des principes de la supervision réflexive (Schön, 1988) enrichie des apports de Vermersch (1994, 2004), de Clot (Clot et al. 2001 ; Amigues, Faïta, & Saujat, 2004 ; Faïta et Vieira, 2003) et de Jorro (2005). Lors du second stage, les étudiants sont filmés à deux reprises et réalisent deux entretiens de manière à introduire une boucle de régulation au sein d'un même contexte de stage.

Lors de phases précédentes de la recherche, nous nous sommes attachés à développer et étayer par des données, les apports (types de relance, questions, interventions) de l'accompagnateur durant l'entretien. Ce premier axe de recherche répond au constat de l'importance de l'accompagnement dont l'enjeu n'est pas d'offrir à un FE un « diagnostic d'expert éclairé par des résultats de recherches processus-produit [...] » sur ses difficultés (Beckers, 2007, p.235) mais plutôt de développer ses capacités à analyser son activité pour anticiper des régulations. Ces analyses précédentes nous ont permis de développer un canevas d'entretien dont les grandes lignes sont exposées ci-dessous

Au cours du visionnage de la vidéo, le FE garde la main. Il est seul à pouvoir interrompre la vidéo et est invité, dans un premier temps, à commenter librement l'extrait qu'il décide de soumettre à la réflexion (a). Ce choix n'est pas anodin puisqu'il vise la diminution de l'apparition de conduites défensives d'une part et d'autre part la volonté de prendre en considération ce qui, dans son activité, fait sens et le préoccupe. Nous pensons que si l'accompagnateur choisit les extraits à analyser et

interrompt la vidéo, il court le risque, non seulement, de lui imposer son propre cadre d'analyse, mais également, de le pousser à adopter une posture de retranchement. Ainsi, le FE déploierait davantage d'énergie à comprendre les raisons qui ont motivé l'accompagnateur à interrompre la vidéo plutôt que d'analyser son activité.

Lors de précédentes analyses (Beckers & Leroy, 2010), nous avons distingué trois types de commentaires spontanés post-interruption (a). Tout d'abord, les interruptions de type 1 correspondent à une satisfaction ou insatisfaction spécifique dont le FE est conscient et dont la vidéo lui donne un exemple qu'il commente. En somme, le FE porte un jugement sur son action en recourant à différents arguments issus de ce qu'il observe dans la vidéo. Ces types d'interruption donnent lieu à des co-réflexions aux cours desquelles, le FE s'attache soit à conceptualiser son action et les critères de réussite de cette action, soit à analyser ses difficultés pour ensuite envisager des alternatives.

Les interruptions de type 2 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. Ces résultats, nous ont permis de comprendre et de rejoindre les propos de Clot lorsqu'il explique que l'entretien constitue une nouvelle expérience à part entière au cours de laquelle émerge de nouvelles préoccupations qui peuvent être différentes de ce que le FE déclare vivre dans l'action.

Finalement, les interruptions de type 3 correspondent à des moments où le FE se replonge dans sa propre action et dans ses préoccupations in situ. Le FE ne regarde pas la vidéo avec la volonté d'infirmer ou de confirmer ses craintes (interruption n°1). Il ne vit pas non plus une prise de conscience brutale de certains éléments dont il n'avait pas conscience (interruption n°2). Il vit en différé sa propre action qu'il peut commenter. Ce type d'interruption rejoint les constats de Theureau (2004), le dispositif d'autoconfrontation, de par sa méthodologie, permet au sujet de commenter sa pensée dans l'action.

Dans un second temps, une co-réflexion est mise en place entre le débutant et l'accompagnateur. Lors de cette co-réflexion, l'accompagnateur n'impose pas son propre cadre d'analyse, ses interprétations ou ses solutions (b). Il explicite les composantes de l'analyse réflexive, pose des questions de clarification, d'explicitation et invite à élargir son cadre d'analyse (« Que voyais-tu à ce moment - là?, Qu'est-ce qui te permet de dire que tu as été mauvais? »). Les questions posées par l'accompagnateur s'inspire des apports de

Vermersch mais également des composantes du signe hexadiques de Theureau. Les objectifs et type de relance ont été définis sur la base des résultats que nous avons obtenus suite à une première année de recherche exploratoire. Un des objectifs de l'accompagnateur est d'aider le FE à centrer son analyse sur l'activité filmée, ce qu'il voyait dans la situation et ce qu'il voit en se regardant afin d'éviter un commentaire théorique général. Plus précisément, il s'agit d'accompagner le FE pour qu'il soit capable de...

- (a) décrire l'action telle qu'il la perçoit sur la base de la vidéo;
- (b) verbaliser sa pensée dans l'action entre chacune des micro-actions (préoccupations, éléments perçus dans l'action);
- (c) décrire les informations perçues grâce à la vidéo qui n'avaient pas été identifiées dans l'action en différenciant ce qui avait été perçu dans l'action et ce qui a émergé durant l'entretien;
- (d) expliciter les éléments d'observation sur lesquels il se fonde pour tirer ses conclusions et analyser l'activité en décrivant les critères qui lui permettent de juger de l'efficacité de son action sur la base d'indices pris dans la vidéo, de concepts issus de la littérature scientifique, de concepts pragmatiques;
- (e) rechercher des alternatives/ concevoir les possibles à son action.

Tableau 1. Objectifs poursuivis par l'accompagnateur lors de l'entretien d'autoconfrontation.

Nous nous sommes par la suite demandé comment l'accompagnateur et le FE allait entrer dans une dynamique de réflexion qui aboutit à des pistes de régulation. En d'autres termes, quel est le chemin emprunter par le FE et l'accompagnateur pour parvenir à formuler des alternatives ? Quel est l'impact de l'accompagnateur ? Quelle est l'autonomie dans la démarche/le processus d'analyse laissée au FE ? Questions auxquelles nous tenterons, modestement, de répondre au travers de ces premières analyses.

#### 4. Traitement des données

Dans le cadre de cet article, les analyses réalisées se basent sur la retranscription de 18 entretiens. Les entretiens ont été réalisés auprès de 13 FE au fil de leurs différents stages. Les retranscriptions sont structurées en deux volets (a) et (b). D'un côté, les commentaires post-interruption spontanées des FE (a) de l'autre, les réflexions conjointes menées avec l'accompagnateur (b). Ces deux moments ont été analysés en parallèle. Ainsi, le corpus de données comporte 84 interruptions spontanées (a) accompagnées de 84 réflexions conjointes (b).

Les analyses sont réalisées sur la base des postures réflexives et des seuils de réflexivité de Jorro (2005). Ces postures (retranchement, témoignage, questionnement, op cit.) sont particulièrement intéressantes

pour identifier, dans les commentaires spontanés d'un FE, de quelle manière il entre dans le processus d'analyse de sa pratique. Elles permettent également d'observer, si lors de la réflexion conjointe, les apports et questions de l'accompagnateur engendrent des conduites défensives. Les analyses sur la base des seuils de réflexivité (reflet, interprétation, fonction critique-régulatrice, op.cit) serviront à identifier, pour chaque analyse conjointe (b), les seuils de réflexivité franchis par les FE.

#### **4.1 Analyses préliminaires**

Ces analyses préliminaires<sup>1</sup> (Leroy, 2011) ont pour unique fin d'évaluer succinctement les effets du dispositif sur l'ensemble des extraits. Il convient de prendre du recul par rapport à ces analyses et de convenir qu'elles ne permettent que de révéler comment le dispositif, tel qu'il a été mis en place avec ces enseignants et dans ce contexte précis, a permis la mise en place de postures réflexives sans engendrer l'apparition de conduites défensives.

Les postures de témoignage et de questionnement sont les postures que nous avons majoritairement observées tant dans les commentaires spontanés que dans la réflexion conjointe. Alors que moins de 5 % des commentaires spontanés des FE indique une posture de retranchement durant l'entretien. La posture de retranchement se manifeste par le caractère général et linéaire du commentaire sur sa pratique apporté par le FE. Nous pensons que l'utilisation de la vidéo explique, en grande partie, ce résultat dans la mesure où la confrontation à son image offre une granularité de l'expérience suffisante pour que le FE soit plongé dans toute la complexité de sa pratique. Néanmoins, les commentaires (a) lors des premières expériences d'autoconfrontation se rapportent souvent à l'apparence physique, la voix du FE. Une fois passé le choc de se voir avec ses mimiques, son accent, son corps en déplacement, les FE parviennent alors à entrer dans des postures davantage réflexives. L'accompagnateur veille, lors de ces premiers commentaires, à déculpabiliser et relativiser les FE afin de les aider à s'approprier leur image.

Toujours du point de vue des commentaires spontanés, les postures de témoignage sont les plus fréquemment codées. La posture de questionnement semble, quant à elle, émerger davantage lorsque le FE a

---

<sup>1</sup>Les tableaux avec les données chiffrées ne seront pas présentés ici. Pour plus d'informations sur ces résultats, vous pouvez demander le papier présenté dans le cadre de l'ADMEE 2011 à Paris, à l'adresse suivante : [charlene.leroy@ulg.ac.be](mailto:charlene.leroy@ulg.ac.be)

déjà eu l'occasion de vivre l'entretien d'autoconfrontation ainsi qu'au cours des co-réflexions. Le codage des co-réflexions ne permet pas de voir resurgir des postures de retranchement ce qui laisse penser que le type d'accompagnement atteint au moins en partie ses objectifs.

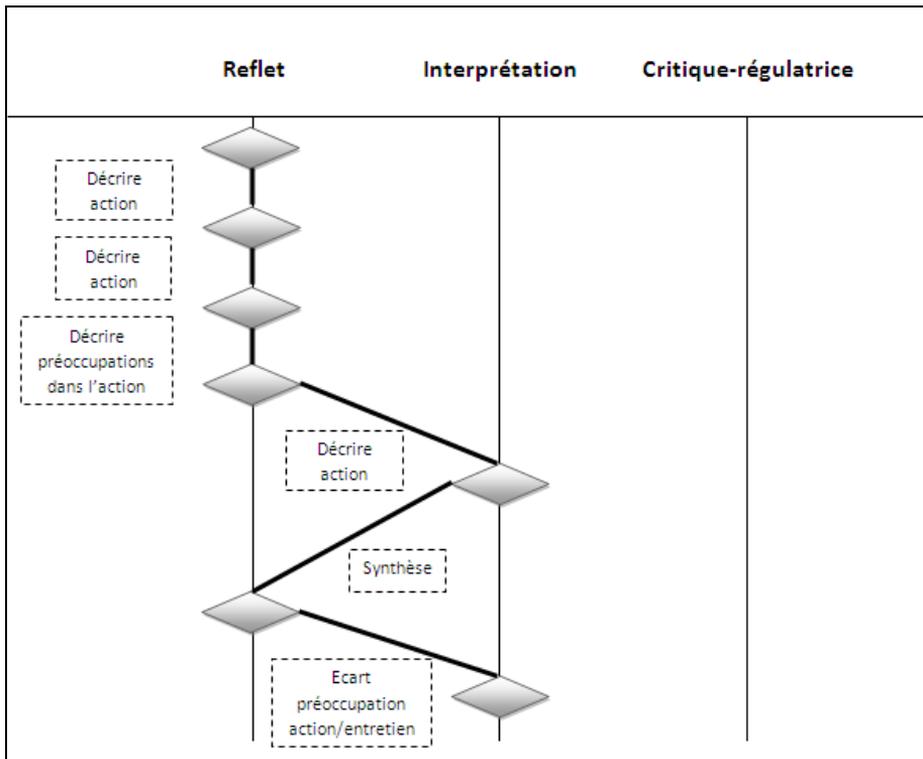
L'analyse des données sur la base des seuils montre que le seuil le plus souvent atteint est celui de l'interprétation. En outre, alors que la « critique régulatrice » est peu relevée dans les commentaires spontanés, elle semble se construire plus clairement dans les interactions avec l'accompagnateur, bien que l'analyse de chacun des extraits pris séparément ne débouche pas automatiquement à une piste de régulation concrète mais également sur des questionnements. Il est également intéressant de garder une vue globale de l'entretien car au fil de celui-ci, les FE poursuivent régulièrement une analyse entreprise précédemment.

En somme, l'entretien d'autoconfrontation mis en place en suivi de stage se définit comme un moment « [...] où sont suspendues les différentes contraintes sociales pesant sur l'activité des sujets » (Amigues, Faita, Saujat, 2004). Le FE peut réenvisager une expérience positive, en formulant des alternatives à son action, proches de ses préoccupations dans l'action et ainsi se sentir capable de les mettre en œuvre. Cette étape est fondamentale au transfert des apprentissages. En effet, le sujet doit comprendre ce qui a fait sens pour lui dans l'action pour qu'il puisse transférer les apprentissages réalisés durant l'entretien. Ces alternatives, dans un premier temps très contextualisées puis petit à petit conceptualisées, devraient permettre au FE de réguler sa pratique dans la planification et au cœur de l'action. Ainsi, il est apparu important d'analyser plus spécifiquement les processus qui mènent aux alternatives et les conceptualisations réalisées par les FE au cours des entretiens. La question posée est alors : comment les FE construisent/recherchent des régulations/alternatives à leur action ?

#### **4.2 Analyses des réflexions conjointes**

Pour chacun des types d'interruption, nous avons cherché à comprendre comment les FE parvenaient à identifier des alternatives à leur action et à envisager des régulations. Pour ce faire, nous avons analysé les co-réflexions afin d'établir une cartographie (Gremion, 2010) des seuils de réflexion (Jorro, 2005) au fil des commentaires et au sein de l'analyse d'un même extrait. La cartographie nous permet de schématiser les cheminements empruntés par le FE dans l'analyse de ses pratiques sous l'influence de l'accompagnateur. Parallèlement, des types des relances de l'accompagnateur ont été définis et codés en fonction des

objectifs de l'entretien (voir tableau 1.). En outre, nous avons identifié les objets de l'analyse réflexive. À ce stade de la recherche, nous n'avons pas encore une vision générale nous permettant de dresser un bilan de la manière dont les FE parviennent à envisager des alternatives à leur action. Néanmoins, il est intéressant d'exposer ici nos premiers résultats. Nous présenterons deux cartographies qui soutiennent des constats contrastés.



**Figure 1. Cartographie d'une analyse de pratique d'un FE au cours d'une co-réflexion d'analyse d'un extrait en situation d'entretien d'autoconfrontation.**

Les cartographies (figure 1 et 2) ont été réalisées sur la base de la retranscription de co-réflexions. Chaque interaction avec l'accompagnateur a été codée selon les seuils de Jorro. Les relances de l'accompagnateur sont codées parallèlement aux commentaires des FE afin de comprendre comment le FE franchit les différents seuils et est accompagné au cours de cet entretien.

Les principales observations que nous pouvons retirer de ces cartographies sont les suivantes. Tout d'abord, il apparaît que le FE n'adopte pas un cheminement linéaire (figure 1. Et 2.) qui aboutirait systématiquement sur une critique-régulatrice. Le processus semble être parsemé d'aller-retour ; principalement vers la description de l'action et de la pensée dans l'action.

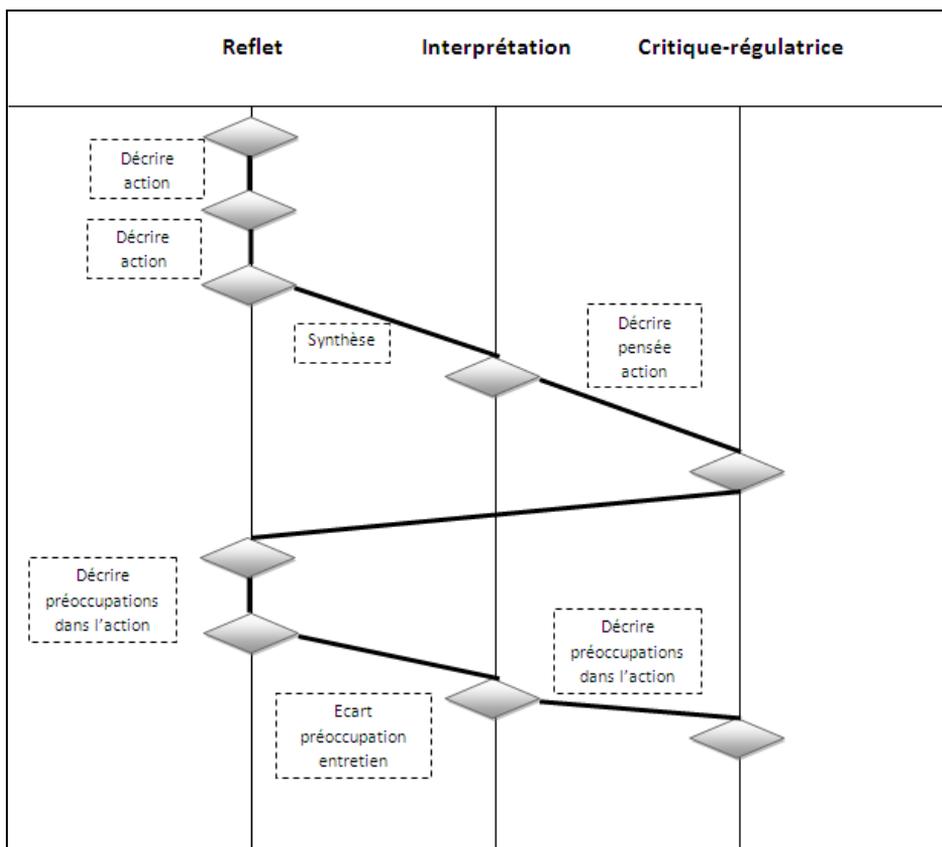
La prépondérance de la description n'est pas étonnante puisque l'accompagnateur invite régulièrement à approfondir la description de l'action, de la pensée dans l'action mais également des préoccupations. Néanmoins, il n'impose pas un passage à l'interprétation par une consigne y invitant directement, le FE y arrive de lui-même grâce à l'inconfort cognitif que représente l'analyse descriptif. Les objectifs principaux de l'accompagnateur dans les exemples (figure 1 et 2) sont essentiellement centrés sur la description. La mise en relation des informations issues de la description de l'action et de la pensée dans l'action sous l'impulsion de l'accompagnateur déclencherait donc une interprétation de la part du FE (figure 1 et 2).

Dans la figure 1, le passage à l'interprétation est marqué par un retour sur la description de l'action : retour sur la description qui fait suite à une synthèse de l'interprétation du FE par l'accompagnateur. En somme, le FE va vérifier son interprétation, qu'il redécouvre dans les paroles de l'accompagnateur, en revenant à des descriptions de l'action et de sa pensée dans l'action. Ce retour aux faits lui permet dès lors de consolider et d'affiner son interprétation. Cet exemple, nous montre à quel point la phase de description peut être fine notamment au niveau de la pensée dans l'action. Nous pensons que le passage par cette description de la pensée dans l'action couplée avec la description de l'action sur la base de la vidéo a été pour ce FE déterminant pour le passage à l'interprétation.

« Entre l'autre chose et le non, je me dis « c'est quand même pas mal qu'ils me répondent » pour essayer de faire un rappel complet, [...] 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 personne ne me répond. Oui, 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 ». Moi je veux toujours essayer de multiplier les échanges et la participation aussi non. Alors que là,
---

**Tableau 2. Verbatim issus d'une co-réflexion (b) avec l'accompagnateur.**

Dans cet extrait on remarque le degré de précision de la description de l'action (chaque interaction étant décrite) coloré par des descriptions dans la pensée dans l'action (« Je me dis... »). Ces descriptions précises de l'action et de la pensée dans l'action sont, selon nous, le point charnière de cette analyse de pratique. La finesse de la description va permettre des prises de conscience d'écart entre des préoccupations dans l'action et ce qu'il perçoit en regardant la vidéo et ses préoccupations en dehors de l'acte même d'enseigner. Ces prises de conscience vont introduire chez lui un inconfort qui va le pousser à interpréter et tenter de comprendre la situation.



**Tableau 3. Cartographie d'une analyse de pratique d'un FE au cours d'une co-réflexion d'analyse d'un extrait en situation d'entretien d'autoconfrontation.**

A contrario dans la figure 2, le passage à l'interprétation de l'action aboutit plus directement à la formulation de critiques régulatrices avant de se rediriger vers une description de l'action et de la pensée dans l'action. Ce retour vers la description va ensuite engendrer une révision de l'interprétation dans un premier temps, puis vers une révision des critiques régulatrices dans un second temps.

## 5. Conclusion

Les premières cartographies nous poussent à croire que la précision et les allers-retours vers les phases de descriptions de l'action et de la pensée dans l'action sont déterminants pour le cheminement du FE. La qualité de ces descriptions est rendue possible grâce à la méthodologie d'autoconfrontation et aux traces vidéoscopées de l'expérience.

Le cheminement ne semble pas linéaire mais les premières analyses nous laissent penser que des processus typiques pourront être identifiés. Néanmoins, il faudra être vigilant à ce qui relève de l'influence de l'accompagnateur dans le processus.

La suite de la recherche consiste à modéliser des cheminements typiques d'enseignants débutants dans l'analyse de pratiques parallèlement à une modélisation du cheminement et de l'influence de l'accompagnateur. En outre, nous tenterons d'identifier comment les FE parviennent effectivement à transférer les pistes de régulations envisagées durant les entretiens. Nous procéderons par analyse d'enregistrement vidéos couplés aux entretiens au sein d'une boucle de régulation dans un même contexte de stage. Le matériel riche récolté ainsi que les typicalisations, nous permettrons d'implémenter les dispositifs de formation à destination des enseignants débutants.

Nous posons l'hypothèse qu'au fur et à mesure des expériences d'entretien d'autoconfrontation, les FE auront de moins en moins besoin des relances de l'accompagnateur de sorte que les commentaires post-interruptions passeront par les différents seuils avant de parvenir à des critiques régulatrices. En somme, nous espérons que les FE mettront au point une démarche relativement flexible d'analyse de leur pratique qu'ils intérioriseront.

**Charlène LEROY**

Charlene.leroy@ulg.ac.be

## **BIBLIOGRAPHIE**

- AMIGUES R., FAITA D. & SAUJAT F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 41-44.
- ARMENOULT G. (2005). La pratique de l'entretien d'explicitation. Retrieved July 29, 2010, from Centre d'évaluation de Documentation et d'Innovation Pédagogique. Ministère français de l'Équipement des Transports et du Logement Web site : [http://www.fractale-formation.net/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=31&Itemid=32](http://www.fractale-formation.net/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=31&Itemid=32).
- BECKERS J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- BECKERS J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». *Puzzle*, 26, 4-14.
- BECKERS J & LEROY C. (à paraître). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : Mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Education et Formation*, e-298.
- BECKERS J. (à paraître). *Maîtrise de la situation d'enseignement-apprentissage et savoirs professionnels des futurs enseignants*.

- CLOT Y., FAITA D., FERANADEZ G., & SCHELLER L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.
- FAITA D. & VIEIRA M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skolhê, hors série*, 1, 57-68.
- GREMION C. (2010). *Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la posture réflexive des futurs enseignants*. Mémoire de Master en sciences de l'éducation présenté à l'Université de Fribourg.
- HOUSSAYE J. (2000, 3<sup>ème</sup> Ed.). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne.
- JORRO A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, vol 27, n°2, p33-47.
- LEROY C. (2011). *L'entretien d'autoconfrontation comme outil d'accompagnement et d'auto-évaluation d'enseignants novices*. Communication présentée au Congrès de l'ADMEE 2011, Paris, France.
- RIX G & LIEVRE P. (2005, septembre). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. Communication présentée au 6ème Congrès Européen de Sciences des Systèmes, Paris, France.
- SCHON D.A. (1988). Coaching Reflective Teaching. In Grimmet, P.P & Erickson, G.L (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp.19-29). Vancouver: Pacific educational press, University of British Columbia.
- THEUREAU J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Barbier, J-M. (Ed), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- THEUREAU J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse, France : Octarès.
- VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : ESF.
- VERMERSCH P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, n°44-1, 7-18.
- VERMERSCH P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 160, 71-80.