
FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES D'UNE ANALYSE DE LA PROFESSIONNALISATION

*Corinne D'HERVE-DURAND
Laboratoire Education, Cultures, Politiques
Université Lumière Lyon 2*

1. Introduction

La professionnalisation des enseignants débutants apparaît comme un objet d'étude dont l'intérêt s'est accru ces dernières années. Le contexte de réformes dans l'organisation de la formation y a largement contribué. Le modèle IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) qui s'était construit depuis 1991 proposait une formation mixte faite d'aller-retour entre pratique et théorie. Altet en a fourni de nombreuses analyses (2010 - 2011) montrant comment il est venu remplacer le modèle « écoles normales » où la référence était la pratique experte apprise par imitation. Au sein des IUFM l'accent était mis sur la place clé de la pratique sur le terrain et de son analyse par le formé, dans une intégration des différentes dimensions composant la pratique professionnelle au cœur de l'institution de formation. La professionnalisation des enseignants se mesurait à l'aune de leur rapport réflexif au terrain, par la construction des compétences définies dans la prescription et le développement d'une posture réflexive autonomisante.

La volonté d'universitarisation de la formation des enseignants, conduisant à l'intégration des IUFM dans les universités, porte en elle une remise en cause de l'idée d'alternance intégrative, au cœur du projet des IUFM lors de leur création. Ces dernières années ont vu se réaliser une séparation des institutions en charge de la formation des maîtres. D'un côté l'université propose des enseignements scientifiquement reconnus et prépare les étudiants au concours de recrutement ; de l'autre, les services académiques, en tant que représentants du futur employeur, organisent la mise en stage sur le terrain avec un accompagnement par des professionnels expérimentés. L'alternance intégrative des IUFM a laissé place à une

juxtaposition d'enseignements théoriques et d'expériences de terrain. Reste à se demander si la création à venir des E.S.P.E. (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation) verra se réaliser la rencontre entre la culture professionnelle et la culture universitaire qu'Altet appelait de ses vœux (2010).

Aujourd'hui, pour se professionnaliser, l'enseignant novice doit assumer l'intégration de ces deux dimensions théorique et pratique sans en partager la charge avec une institution.

La professionnalisation est un terme à multiples acceptions. Convoquée par la sociologie des professions et de plus en plus étudiée en sciences de l'éducation (Roquet, 2012), on peut lui associer trois espaces de signification (Wittorski, 2007) : la constitution d'une profession, l'activité des professionnels développant des compétences afin de s'adapter efficacement aux situations de travail de plus en plus flexibles, la formation d'un individu accompagnant son entrée au cœur d'une profession.

En ce qui nous concerne, nous retenons l'idée de la professionnalisation comme un processus dynamique de développement professionnel d'un individu au travail. Ceci conduit à envisager la professionnalisation comme un des effets de l'activité du sujet. Celle-ci est alors la matrice d'une transformation personnelle.

Nous avons fait le choix d'une entrée par l'analyse du travail afin d'éclairer certaines dimensions du développement professionnel des enseignants et de rendre compte ainsi de cet aspect en différenciant au cœur de cette dynamique ce qui relève du développement des compétences et ce qui relève de transformations identitaires (Wittorski & Briquet-Duhazé, coord., 2008)

Pour étayer une recherche traitant de la professionnalisation des enseignants, il faut lui procurer une double assise épistémologique et méthodologique. Autrement dit, il nous faut expliciter toutes les conditions rendant possible la production d'un discours scientifique sur cet objet ; ce qui nécessite de préciser la nature du réel dont nous souhaitons rendre compte.

Dans un premier temps, nous développerons les implications épistémologiques de notre positionnement. Les implications méthodologiques et la nature des données à construire seront explicitées dans un deuxième temps. Nous préciserons enfin les concepts choisis du champ théorique de l'analyse du travail qui permettent d'analyser la professionnalisation.

A l'issue de ces trois temps, nous illustrerons la mise en œuvre de notre démarche en prenant appui sur des extraits de nos données.

2. Les implications épistémologiques du positionnement en analyse du travail

Nos recherches s'insèrent dans une perspective d'analyse du travail. Il nous faut expliciter ce qui peut être considéré comme un énoncé scientifique selon ce point de vue.

Le champ d'investigation qu'est l'analyse du travail s'est modifié au cours de l'histoire (Bronckart, 2004 :87-95). Avec l'ergonomie, un changement de regard sur l'homme en situation de travail s'est réalisé. Par réaction au taylorisme, c'est sur le point de vue de l'opérateur et sur ce qu'il effectue réellement que se sont penchés les chercheurs. Ainsi, la réalité des faits à étudier s'est déplacée d'une vision matérialiste (supposant un contrôle de l'activité de travail par la technique) à une vision idéaliste (laissant place aux interprétations des acteurs). L'attention s'est portée sur les écarts entre ce qui est fait en situation de travail et le discours de celui qui agit.

Pour les ergonomes, cet écart s'exprime dans la réélaboration par l'acteur de la tâche qui lui est confiée (Leplat, 1997). Celui-ci redéfinit la tâche prescrite et la transforme à nouveau dans l'action en tâche effective. C'est encore ce que Clot définit, en clinique de l'activité, comme le réel de l'activité englobant tout ce qui relève du choix, du renoncement, de l'idéal : « Ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits » (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000 :6)

C'est sur cet objet « activité », sur cet écart entre l'action observable et l'interprétation qu'en fait l'acteur, que nous voulons produire un discours à caractère scientifique. On comprend que les faits scientifiques recherchés relèvent d'une ontologie dualiste ou même d'un

dualisme critique s'appuyant sur l'idée que « tant le matérialisme moderne que le subjectivisme postmoderne ne sont satisfaisants, ni l'un ni l'autre n'épuisent la réalité. » (Van der Maren, 2012 :11).

La distinction entre expliquer et comprendre est fondatrice en épistémologie : expliquer consistant à formuler des lois déterminant les phénomènes observés, comprendre relevant de l'élucidation du sens en jeu dans chaque acte et chaque relation. On rejoint une posture épistémologique où il ne s'agit plus de choisir entre expliquer et comprendre, posture selon laquelle nous pouvons réaliser les deux conjointement, soit que l'on considère avec Ricœur qu' « expliquer plus, c'est comprendre mieux » (1986 :22), soit que l'on considère avec Bourdieu que « comprendre et expliquer ne font qu'un » (1993 :910). Toujours est-il qu'il y a dans les faits que nous voulons décrire à la fois à expliquer et à comprendre.

Dès lors que nos recherches concernent un champ de pratique, il nous est indispensable de définir notre positionnement au regard de ces pratiques. Passer d'un champ de pratique à un champ de recherche demande de prendre certaines précautions, de faire un nécessaire « pas de côté » (Barbier & Durand, 2003) pour garantir la validité des résultats.

Cela nécessite dans un premier temps de préciser la forme que cette recherche prendra au regard des savoirs qu'elle a l'intention de produire. Barbier définit trois formes de recherche :

- « la recherche empirique dont l'intention est de produire des savoirs factuels sur l'état du monde,
- la recherche « en intelligibilité » dont l'intention est de produire des savoirs théoriques sur le fonctionnement du monde,
- la recherche « en optimisation » dont l'intention est de produire des savoirs relatifs à une transformation du monde. » (2009 :127)

Notre réflexion ne vise pas à une standardisation des parcours de professionnalisation des enseignants novices. Elle n'ambitionne pas davantage à transformer ni à améliorer les conditions de leur développement professionnel. Notre posture de recherche est une posture d'intelligibilité de l'action (Barbier J.-M. , 2009) qui tend à expliquer et comprendre

pour rendre intelligibles les pratiques étudiées, qui porte sur l'existant et non sur le souhaitable et n'a donc aucune visée prescriptive.

Il convient cependant de pouvoir associer l'identification d'un réseau de causalités et l'indication d'un réseau de significations, ce qui permet de saisir à la fois le point de vue du sujet agissant et l'organisation structurelle de son action, partagée avec d'autres en référence à des règles et des normes.

Parce que, comme l'écrit Berthelot, « il faut, sous peine d'invalidation, se soumettre aux normes de validité partagées par la communauté scientifique » (1996 :198), nous prendrons appui sur le critère de scientificité décrit par Van der Maren (1999 :20-21) : le double cohérentisme. Selon ce critère, les énoncés construits doivent être cohérents entre eux et ne doivent pas être en incohérence avec les données brutes.

3. Implications méthodologiques

Afin de répondre aux exigences de la rigueur scientifique, la méthodologie de la recherche doit faire siens les principes dont parle Van der Maren (1999), notamment ceux de vraisemblance et de pertinence que nous allons évoquer à présent.

La vraisemblance est une garantie de fidélité des données. On vise en cela « la qualité du rapport des données au réel dont elles sont une trace ». (Van der Maren, 1999 :22)

Revenons à nos précédentes réflexions. Notre positionnement en analyse du travail nous conduit à privilégier l'analyse de l'écart entre les traces visibles et l'interprétation qui en est faite par les individus. Dans la mesure où ces faits sont de nature bidimensionnelle, notre méthodologie doit permettre d'allier, ou plutôt de mettre en résonance deux types de descriptions : une description extrinsèque et une description intrinsèque. Un fait, en analyse du travail est l'articulation d'un engagement dans l'action et d'une interprétation de la situation. Se contenter de l'une ou de l'autre des deux descriptions ne permettrait pas la fidélité des données et ne satisferait pas à l'exigence de vraisemblance.

En effet, imaginons que l'on s'arrête à une observation extérieure des éléments d'une professionnalisation des enseignants novices. Cette observation, même abondamment outillée, ne nous apporterait que des données sur le comportement, la conduite de l'individu observé. Cela serait sûrement riche d'enseignement mais éluderait les significations accordées par l'individu à des actions. On comprend alors que les données ne seraient pas fidèles au réel tel que considéré dans la perspective d'une analyse du travail. Par ailleurs de Montmollin le rappelle ainsi : « Dans le travail, le signe a toujours en effet un double visage : « signal », formel ou informel, déterminé par la tâche prescrite, et « signification », attribuée par l'opérateur-acteur, fort de sa compétence. D'où l'intérêt porté aux sciences du langage car les verbalisations des opérateurs constituent une ressource indispensable pour l'étude des significations » (2011 :197).

Supposons à présent que nous rassemblions uniquement des données sur la base d'entretiens avec les enseignants novices et/ou avec les formateurs. La vraisemblance des données serait à nouveau contestable en cela que nous obtiendrions des éléments subjectifs dont le sujet aurait le monopole. Ceci est un obstacle pour le chercheur : si l'on suit Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1992), on considérera que le sujet (l'agent) n'a pas une représentation claire de ce qui le fait agir, inséré qu'il est dans un jeu socialement constitué, où le social s'incorpore sous forme d'habitus inscrits dans les corps, les gestes ; ou encore avec Vermersch (2000) on peut prendre en considération que toute action a une dimension préréfléchie dont la mise au jour nécessite le recours à des techniques spécifiques d'entretien ; ou enfin avec Piaget (1974a - 1974b) nous pouvons envisager la dimension incorporée des compétences : la coordination agie permet de réussir mais sans avoir une compréhension des conditions de réussite. Pour ces chercheurs, il est nécessaire de mettre en œuvre une méthodologie visant à éclairer ces dimensions implicites qui soutiennent l'action. De telles données nous renseigneraient sur les représentations qu'ont les sujets de leurs actions, celles dont ils sont conscients et qui bien souvent rejoindraient un discours sur le souhaitable, le prescrit. Sans éléments pour les compléter, nous serions dans l'impossibilité d'en mesurer l'écart avec les actions elles-mêmes.

Ni seulement des observations extérieures, ni seulement des entretiens, il nous faut garantir la vraisemblance de nos données en articulant les deux dimensions explicites et implicites.

L'articulation des données explicites et implicites peut se faire selon différentes modalités : soit on les construit dans la complémentarité (les entretiens éclairent les données d'observation), soit on les construit dans la confrontation (on objecte le discours d'autrui à son action, son discours en situation).

Nous avons retenu la modalité de la confrontation entre les données explicites et implicites, selon laquelle le sujet est invité à verbaliser ce qui relève de la conscience pré-réflexive en étant remis en situation.

Pour notre recherche, nous avons choisi de placer les sujets face aux traces de leur activité selon deux dispositifs. Pour le premier dispositif, les enseignants novices sont confrontés aux données filmées en classe lors d'un temps d'enseignement collectif. Le second dispositif permet la confrontation du sujet à la transcription d'un entretien conseil avec un maître-formateur (tuteur ou non). Par ces remises en situation, le stagiaire est confronté à des données extérieures de deux sortes : des comportements observables et des mises en discours. Cette méthode fait l'objet d'une description plus détaillée par la suite.

Considérons à présent le deuxième principe de rigueur scientifique exposé par Van der Maren (1999 :22) : la pertinence. Elle est la garantie de validité des données de la recherche. Elle fait référence à « la qualité du rapport des données aux concepts utilisés pour décrire ou analyser le problème ».

Dans le cadre d'une recherche sur un champ de pratique, nous devons distinguer les concepts mobilisateurs et les concepts d'intelligibilité. Les premiers appartiennent au champ sémantique de la pratique professionnelle concernée, ici la pratique de l'enseignement et de la formation. Ils « ont pour fonction dominante immédiate de finaliser, d'orienter les actions éducatives, de leur donner de la valeur ». Dans les champs de pratiques nous concernant, les termes de compétences ou de pédagogie en font partie, comme appartenant à un langage du métier dont la finalité est l'action. Dans le cadre d'une recherche ce sont les seconds, les concepts d'intelligibilité, qu'il nous faudra utiliser pour identifier et interpréter l'activité de l'enseignant stagiaire en situation. Ceux-ci présentent un « caractère univoque », ils se préoccupent de ce qui existe et ne visent pas l'orientation de l'action, ainsi en est-il pour « les termes désignant des activités et leur relation :

comportements, représentations, images, énoncés, discours, et leurs liens» (Barbier J.-M. , 2009).

Si nous voulons garantir la pertinence des données de notre recherche, nous devons aller plus avant dans l'analyse théorique de son objet, à savoir la professionnalisation, pour en dégager des concepts d'intelligibilité permettant de l'étudier. C'est ce que nous nous proposons de faire dans la partie qui vient.

4. Implications théoriques

Nous considérons la professionnalisation comme un processus de développement des compétences du sujet en situation de travail. Il y a dans ce processus une mise en mouvement intérieure du sujet à l'articulation entre son engagement dans l'action et son interprétation de la situation. Cette dynamique est un effet de l'activité qui est ainsi la matrice d'une transformation intérieure du sujet. Puisque changement il y a, il nous faut tout d'abord préciser sur quoi il porte.

4.1. Ce qui se développe

Ce qui change et se développe, s'agit-il des compétences ? La notion de compétence, mobilisée en son temps par l'ergonomie en tant que « concept unificateur » (de Montmollin, 2011 :193), peut participer à caractériser le travail réel. La compétence tient cependant davantage du concept mobilisateur et semble devoir échapper à l'observation comme l'évoque Barbier : « il est important de reconnaître les compétences comme des constructions mentales ou comme des énoncés, et non pas comme des réalités qui existeraient chez les sujets. On n'accède jamais aux compétences, au mieux on accède à des activités. Les compétences ne peuvent être qu'inférées à partir d'activités par des sujets en situations. » (2009 :59).

En lieu et place du terme de compétence nous préférons utiliser celui de schème, comme concept permettant d'articuler invariance et adaptation (Vergnaud, 1996). Le schème est ce qui permet à un sujet d'agir de façon organisée, mais non rigide car adaptée aux situations rencontrées. Le schème est à la fois une organisation conceptuelle de l'activité et une adaptation à la situation toujours changeante par prélèvement d'indices. En situation

professionnelle, nous retrouvons les traces d'une conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) à laquelle on peut accéder en décrivant le modèle opératif du sujet (Pastré, 2011). C'est un concept par lequel on peut décrire la manière individuelle dont le sujet s'est approprié la structure conceptuelle de la situation dans laquelle il agit. Le sujet a construit des concepts organisateurs de son action, il prélève certains indicateurs qui lui permettent de sémantiser la situation, il se réfère à des classes de situations qu'il a élaborées.

C'est sur les éléments du modèle opératif de l'enseignant débutant que portent les transformations dans le processus de professionnalisation.

4.2. Comment cela se développe

A présent que nous savons où rechercher du changement, il nous faut préciser ce qui détermine le changement que l'on attribue à la professionnalisation. Celui-ci est le fait d'un apprentissage. Pour étudier cet aspect, nous nous référons à la théorie constructiviste de l'apprentissage de Piaget (1974a - 1974b). Nous considérons que l'apprentissage se réalise par étapes, au moyen de genèses. Il y a transformation du sujet agissant par enrichissement de ses schèmes d'action au contact avec le réel. Dans un premier temps, le sujet agissant n'est pas capable de se décentrer, il s'agit de ce que Piaget nomme l'égoцентризм cognitif qui « provient d'un manque de différenciation entre son propre point de vue et les autres possibles » (cité par Xypas, 2011 :33). C'est par une séquence passant par la perturbation intellectuelle, le conflit cognitif et la prise de conscience que le sujet arrivera à intégrer les éléments nouveaux apportés par la situation, au moyen d'une rééquilibration de ses schèmes (Xypas, 2011). On peut alors considérer qu'il y a apprentissage.

Les signes d'une transformation qui serait de l'ordre de l'apprentissage, du développement professionnel sont à rechercher dans l'expression d'un sentiment de lacune, signe de l'insuffisance d'un schème au contact avec le réel, ainsi que dans les traces d'équilibration. On peut ainsi repérer le passage de l'équilibration passive, où les éléments perturbateurs sont réprimés, à l'équilibration active, où ils sont dans la conscience tout en restant contradictoires, puis à l'équilibration majorante, où un équilibre parfaitement stable est construit (disparaît alors le sentiment de lacune ou d'échec).

4.3. Le rôle du tiers dans le développement

Même si le développement reste le fait du sujet lui-même, il n'en reste pas moins lié à la nécessité d'un tiers qui joue un rôle dans la prise de conscience de son point de vue par le sujet, dans l'apport d'un élément perturbateur conduisant à la remise en question et au conflit cognitif.

Nous soutenons l'idée qu'au cours de l'année de stage font office de tiers pour les enseignants débutants, les enseignants maîtres-formateurs, en tant qu'expérimentés, les autres enseignants stagiaires, en tant que pairs, et également le stagiaire débutant lui-même qui construit son propre regard sur son activité afin d'être observateur de lui-même. La professionnalisation est portée par ces différents regards qui lui fournissent un triple étayage. Nous nous appuyons sur l'idée qu'« autrui peut devenir l'instrument psychologique d'une observation de soi par soi dont le dialogue intérieur est le moyen essentiel » (Clot, 2005 :48) et que le signe d'une transformation de l'ordre de la professionnalisation est l'intériorisation de cette observation au sens où l'on devient soi-même cet autrui déclencheur d'un dialogue intérieur.

La construction de nos données doit nous permettre d'accéder à la fois aux éléments du modèle opératif du novice, aux éléments liés au développement de ses schèmes ainsi qu'aux éléments liés à la fonction de tiers incarnée par l'enseignant expérimenté (P.E.M.F.), le pair (P.E.S.) et le novice lui-même.

5. Construction des données

Selon notre assise épistémologique les faits auxquels nous souhaitons accéder doivent pouvoir faire l'objet à la fois d'une description extrinsèque et d'une description intrinsèque. Nous devons ainsi construire des données sur des observables en situation augmentés d'un discours du sujet sur ces observables. Ces données doivent éclairer le rôle du tiers dans le développement professionnel.

Nous avons mobilisé deux outils dans la construction des données : le premier est l'autoconfrontation (simple et multi), échange entre chercheur et sujet sur l'activité filmée, le second est l'entretien conseil enregistré qui est une situation de dialogue entre

expérimenté et novice au sujet de l'activité.

5.1. L'autoconfrontation :

Nous nous inspirons partiellement de la clinique de l'activité et de la procédure d'autoconfrontation (Faïta & Vieira, 2003 - Clot, 2005) qui s'appuie sur le recueil de traces d'activité suivi d'une mise en discours de cette activité sur la base des données filmées.

L'enseignant novice est filmé en cours d'activité (étape 1), puis confronté au film (étape 2 : autoconfrontation simple). Les trois enseignants novices concernés sont ensuite confrontés ensemble à des extraits filmés dans chacune de leurs classes, autour de situations que nous avons considérées comme similaires du point de vue de la structure (étape 3).

Ce que nous empruntons à la méthodologie de la clinique de l'activité ce sont deux des quatre phases du processus évoquées par Faïta et Vieira (2003 :62) à savoir : le film procurant des images de l'activité comme « première source de significations concrètes », l'autoconfrontation simple procurant la production d'un discours en interaction avec le chercheur, en référence à l'activité observée, « deuxième source de significations concrètes ». Ces deux phases nous apportent des données à la fois extrinsèques et intrinsèques. A l'issue de l'étape 1, nous disposons de données descriptives des actions du novice, qui peuvent faire l'objet d'une première analyse. L'étape 2 de l'autoconfrontation simple met en interaction le chercheur et le novice. L'objectif du chercheur est alors d'accompagner le novice dans l'expression des dimensions intrinsèques de son action. Cette démarche est facilitée par un accès partagé aux actions visibles sur le film. D'une part, cela permet au novice de renouer avec le vécu évoqué et d'ancrer son discours. D'autre part cela soutient le chercheur dans sa démarche de compréhension dans la mesure où il peut s'appuyer sur les images filmées pour accompagner le discours d'explicitation du novice. Ce discours devient source de données à analyser.

Cependant, à la différence de la méthode utilisée en clinique de l'activité, nous ne visons pas de transformation de l'activité des sujets au moyen de notre démarche mais une identification des éléments signifiants d'un développement professionnel et du rôle du tiers dans le développement. Ainsi, l'autoconfrontation simple peut être considérée comme un artefact méthodologique permettant d'accéder à ce qui fait que dans l'action le sujet peut être un tiers par rapport à lui-même : le sujet qui parle est un tiers en référence au sujet qui

agit. Pour sa part, l'autoconfrontation multi (étape 3) met en lumière le rôle de tiers incarné par les pairs, elle ne s'apparente pas à la 3^e phase du processus d'autoconfrontation croisée (Faïta & Vieira, 2003), à savoir celle du dialogue entre deux acteurs et le chercheur en référence à l'activité initiale filmée, qui vise le développement des sujets engagés dans l'activité discursive.

5.2. L'entretien-conseil

Il s'agit d'un temps d'échange dialogué entre le novice et le formateur expérimenté à la suite d'une demi-journée de tenue de classe par le novice. Il y a une mise en discours de la pratique où les deux interlocuteurs construisent un récit commun qui vise à faire évoluer le modèle opératif du novice par sa mise en dialogue avec le modèle opératif de l'expérimenté. Nous pouvons considérer cette situation de construction par le novice à partir de son expérience et grâce à la médiation d'un formateur comme une situation professionnalisante (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier, & Gravel, 2010).

L'enregistrement de l'entretien-conseil fournit les traces extrinsèques qui sont ensuite complétées par les données verbales recueillies auprès du novice à la lecture de la transcription de cet entretien-conseil.

L'ensemble de ces données permet de repérer s'il y a une mise en mouvement effective du sujet, un signe de perturbation, un changement de regard sur ses actions. Ainsi, un sentiment de lacune, qui est le signe de l'expérimentation d'insuffisance de ses schèmes d'action au contact avec le réel, peut naître de l'activité même du novice en présence du formateur. Mais il peut également être le fait de la mise en discours de son activité à destination du formateur. Il peut encore survenir à la confrontation avec la mise en récit de l'activité observée par le formateur, aboutissant à la construction d'un récit commun. Enfin, il peut provenir de la confrontation au modèle opératif du formateur.

Nous pouvons également identifier dans ces données les signes d'équilibration des structures cognitives, qu'ils soient de l'ordre du refoulement cognitif, de l'équilibration active ou de l'équilibration majorante.

5.3. Les conditions de verbalisation

Accéder aux dimensions intrinsèques de l'activité ne se fait pas sans précautions dans la conduite des entretiens. Il faut à la fois une implication particulière du chercheur et une attention particulière portée au questionnement qui accompagne les verbalisations de l'enquêté.

Pour reprendre les paroles de Bourdieu, il s'agit « d'instaurer une écoute active et méthodique », associant « la disponibilité totale à l'égard de la personne interrogée, la soumission à la singularité de son histoire particulière » (1993 :906). Il en vient que l'on doit se montrer capable de « se mettre à sa place en pensée » (1993 :910). Les interventions de l'enquêteur viennent alors accueillir les verbalisations, sans craindre de « manifester de l'intérêt » ou « d'affirmer l'identité des points de vue », de sorte que l'« on s'engage dans la conversation, engageant ainsi son interlocuteur à s'y engager » (1993 :917). La posture particulière que nous évoquons relève d'un mouvement d'implication du chercheur, d'empathie, de respect pour les pensées propres de l'enquêté, de création d'un espace pouvant accueillir des données implicites, potentiellement intimes au sujet de son activité.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'activité observée a une part implicite également due au caractère incorporé de multiples éléments la composant. C'est en quelque sorte ce qui fait l'épaisseur de toute action. Le concept de dimension préréfléchie de l'action permet de décrire en grande partie cette épaisseur. Vermersch le définit comme « un mode de la conscience, à la fois ante prédicatif [...], qui est simple conscience du monde au sein de l'action, et non encore réfléchi, [...] » (2000, p. 210). Pour le sujet, la dimension préréfléchie de son action n'est en aucun cas un obstacle à la réussite de celle-ci. S'il est inutile, voire impossible, pour le sujet d'agir en permanence en mettant en œuvre la conscience réfléchie c'est cependant bien l'enjeu de la situation d'entretien de recherche, Un soin particulier doit être apporté aux relances du chercheur pour favoriser celles qui en permettent l'expression.

Afin de permettre la verbalisation par le sujet de la dimension préréfléchie de son action, nous avons mis en pratique lors des entretiens d'autoconfrontation les relances qui peuvent la favoriser (Barbier C. , 2011) : relances en écho (qui reprennent une formulation de l'enquêté), relances vides de contenu (du type « et là... »)/relances d'état (du type : « là, tu

es en train de... » ou « là, le formateur te dit... tu répons...), évitement d'un pourquoi (remplacé par des expressions du type : « qu'est-ce qui fait que... ») qui permettent d'éviter un discours de justification de la part de l'interviewé.

L'extrait qui suit montre à la fois comment le chercheur s'appuie sur le document filmé pour ancrer l'interviewé dans la situation concrète et comment le questionnement permet d'explorer une part de l'épaisseur de l'action observée. Son explicitation par le sujet passe par une prise de conscience qui rend présent à la conscience ce préréfléchi de l'action

Extrait d'un entretien d'autoconfrontation avec Céline (P.E.S.)

Chercheur : - Là tu as changé de position

Cé. : - Oui, je m'assois au moment où je considère qu'ils sont installés et qu'on peut démarrer.

Ch. : - A quoi tu vois qu'ils sont installés ?

Cé. : - Parce que tout le monde est assis et il y a un niveau sonore que j'estime correct pour pouvoir démarrer, qu'il y a à peu près le silence.

Ch. : - Comment tu t'y prends pour démarrer avec eux ?

Cé. : - Je pense que je m'assois et que je dis « alors ». [...] Je ne sais plus parce que j'ai un peu changé dans le courant de l'année. [...] J'ai vraiment l'impression que c'est le fait de m'asseoir qui fait la coupure entre le moment de l'installation et le moment où on travaille. D'ailleurs là, je le vois mais je ne m'en rends pas forcément compte en le faisant. C'est un peu automatique j'ai l'impression.

En renvoyant le stagiaire interviewé aux traces enregistrées de ses actions, il est possible avec cette méthode de le conduire à exprimer les dilemmes d'activité auxquels il se trouve confronté en cours d'action, qui le conduisent à modifier ses schèmes. Voici la présentation d'un extrait d'entretien d'autoconfrontation simple avec Céline où celle-ci exprime les éléments qui contribuent aux choix qu'elle fait dans le cours d'action entre l'acceptation d'une remarque d'élève pertinente au regard du travail collectif et la nécessité de maintenir le respect des règles de prises de parole. La confrontation à la vidéo amène Céline à la fois à verbaliser les éléments de choix et à exprimer l'évolution de son activité au cours de l'année, sous l'effet d'un apprentissage. Il y a une trace de l'appropriation des éléments importants

de la situation, une généralisation de la situation (« les fois où... ») et l'élaboration d'une stratégie pour gérer ce temps.

Extrait d'un entretien d'autoconfrontation avec Céline (P.E.S.)

Chercheur : - Il y a un enfant qui dit "il est mal fait le 5". Là tu dis "chut" et tu expliques après, tu rappelles la règle

Céline : - Oui, il fait une remarque qui est pertinente mais moi je veux que ce soit après avoir levé le doigt. Je lui ai dit "oui vas-y". Au début, j'avais tendance, quand il y en avait un qui faisait une remarque pertinente mais sans avoir levé le doigt, je rebondissais dessus quand même. Et puis après avoir été harcelée par Paul [formateur tuteur] sur le fait qu'il ne fallait vraiment pas que je lâche le morceau sur le fait qu'ils devaient lever le doigt... du coup, je me suis obligée à n'accepter aucune intervention sans que je les aie interrogés, même si c'est au détriment des apprentissages... enfin pas vraiment parce que je pense qu'après je dois revenir dessus... Là je le fais parce que c'est Paul qui m'a demandé

Ch - Que la priorité soit le respect de la règle ?

Cé - Voilà. Sans cette exigence de la part de Paul j'aurais peut-être plus laissé faire comme ça mais je me dis qu'au final j'aurais moins obtenu, enfin j'aurais eu un cadre peut-être plus difficile à faire respecter. Je pense que j'y ai quand même gagné même si par moment c'est frustrant d'en entendre un qui dit quelque chose d'intéressant et de lui dire "non non"

Ch - Ici, tu t'adresses à Kevin parce qu'il s'est trompé il a mis des croix partout, tu t'adresses à lui mais pas seulement à lui

Cé - Oui, je les sollicite pour corriger l'erreur ensemble. Hocine donne la réponse que j'attends sans lever le doigt et là je lui dis "non lève le doigt" mais je l'interroge juste après. Du coup je ne perds pas sa remarque. Mais ça a été une habitude difficile à mettre en place. Au tout début quand on pose des questions et que des fois personne ne répond, on est un peu démuni, on a tendance à vouloir vite attraper les remarques pertinentes.

Sans cette méthode qui allie l'observable et l'interprétation de l'action, on aurait uniquement la trace du refus par l'enseignante d'une remarque pertinente et non pas le dilemme qui se présente à elle et le choix qu'elle effectue. L'image filmée associée au discours permet de créer l'évocation de la double instanciation de l'action dans le contexte

et dans le sujet. Grâce à cette méthode, les implicites qui sous-tendent l'action sont mis au jour. Ces données nous renseignent sur la double dimension qui constitue le fait selon notre perspective, à savoir l'observable de l'action et son interprétation, l'extrinsèque et l'intrinsèque.

La posture du chercheur consiste dans ce dispositif à accompagner le sujet dans l'expression des dimensions subjectives en prenant appui sur l'activité filmée, à laquelle il est renvoyé régulièrement. Le sujet se trouve en position d'analyse de son activité, d'expression des éléments internes qui organisent son action en situation. Nous obtenons par ce moyen des éléments sur la façon dont l'activité en situation fait naître des occasions de genèses, signes de professionnalisation, et sur qu'il advient de ces occasions.

L'outil « entretien-conseil », dont la transcription sert de support d'entretien entre chercheur et sujet, requiert une posture différente pour l'un et l'autre. L'activité à laquelle le sujet se trouve confronté n'est plus directement l'activité en situation professionnelle mais la mise en discours de cette activité première. Plus exactement, il se trouve face au dialogue avec le formateur au cours duquel est construit conjointement le récit de l'activité que l'un a vécue et l'autre observée. De la rencontre de ces regards naissent des occasions de genèses et de développement.

Extrait d'un entretien avec Céline (P.E.S.) à propos de l'entretien-conseil Céline/Paul (P.E.M.F.)

Céline : - Du coup, il y a des choses que j'avais oubliées depuis.

Chercheur : - Qu'est-ce que tu avais oublié par exemple ?

Cé - L'histoire des chaises. Ça aussi c'est un truc, quand Paul n'est pas là j'ai du mal à y penser ; ça fait partie des évidences qui ne sont pas encore évidentes pour moi. Il y avait un truc...oui l'histoire avec les moyens [les élèves de Moyenne Section] qui à chaque fois se lèvent et vont vers les jouets alors que c'est depuis le début de l'année que je leur dis qu'ils n'ont pas le droit, ils ont juste le droit de prendre des livres. Je ne l'avais pas dit à Paul mais dans la classe de mon collègue c'est plus cool qu'avec moi donc peut-être aussi ils ont de moins bonnes habitudes que les miens. Du coup je me décharge un peu sur mon collègue, je me dis que c'est peut-être un peu de sa faute et ce n'est pas très... je devrais peut-être pas raisonner comme ça.

Ch - En même temps Paul te propose une façon d'intervenir, j'ai l'impression que ça te faisait sourire quand tu lisais ça

Cé - Oui, parce que... non non c'est vrai que je devrais faire comme ça mais j'ai l'impression qu'ils ne comprennent pas, ils sont vraiment... mais du coup la fois d'après, bon il n'était pas là, j'avais vraiment essayé de tout leur dire, j'avais passé au moins 10 minutes sur les chaises à dire « vous allez vous installer comme ça, vous faites ça, après quand c'est fini vous rangez comme ci comme ça vous n'avez pas le droit d'aller là là et là » et ça avait quand même mieux marché. Des fois il me dit des trucs et je suis d'accord mais je me dis « lui il arrive à mettre en place mais moi je n'arrive pas »

Cet extrait montre l'impact du regard du formateur sur l'analyse par le novice de la situation professionnelle vécue : face aux difficultés rencontrées avec les élèves de moyenne section provenant de la classe d'un collègue, le développement professionnel est marqué ici par le passage d'une explication par des causes externes (les habitudes des élèves dans la classe du collègue) à la constatation de l'efficacité d'une intervention différente auprès de ces élèves. On peut y voir le signe d'une équilibration positive et un début d'amélioration de ses schèmes d'action par Céline.

Dans cette démarche de remise en situation d'entretien-conseil, le chercheur conduit le sujet à exprimer les éléments implicites liés à la situation de communication avec le formateur. Pour cela, il le sollicite en lui renvoyant le contenu des propos échangés, ce qui permet d'en dégager les éléments favorisant le développement. Avec cet outil, les données observables sont constituées de données verbales, à savoir les échanges entre P.E.S. et P.E.M.F. au cours de l'entretien-conseil. Elles sont complétées par l'interprétation de l'entretien-conseil par le P.E.S. Ces données éclairent le rôle de tiers incarné par l'enseignant expérimenté dans l'apprentissage et le développement professionnel du stagiaire.

6. Conclusion

Dans notre recherche sur la professionnalisation des enseignants débutants, nous avons pris appui sur l'idée qu'il s'agit de trouver les indices d'une transformation, d'un processus dynamique de développement d'un individu. Ce développement est un des effets de

l'activité du sujet en situation professionnelle (lors de la conduite de classe) et en situation d'analyse de sa propre activité (lors de l'entretien conseil). Ainsi, notre conception donne toute son importance à la dimension d'apprentissage, par genèses, où le sujet se place dans une zone de contact entre le réel sur lequel il agit et le conceptuel qui sous-tend son action. Ce développement passe par la médiation de tiers qui portent un regard sur l'activité du sujet, notamment le formateur, enseignant expérimenté, mais également le sujet lui-même qui se constitue comme tiers.

L'analyse du travail comme cadre de référence fournit à cette recherche les fondements épistémologiques et méthodologiques qui permettent de mettre au jour les dimensions implicites inhérentes à cette transformation personnelle qu'est la professionnalisation.

Bibliographie

- Altet, M. (2010, Janvier). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en Education*(n°8), pp. 12-23.
- Altet, M. (2011). La construction de la professionnalité des enseignants débutants : la place des maîtres-formateurs dans le cadre d'un héritage des IUFM remis en question. Dans J.-Y. Robin, & I. Vinatier (dir.), *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants* (pp. 19-37). Paris: L'Harmattan.
- Barbier, C. (2011). Autoconfrontation et analyse des activités humaines. Dans G. Le Meur, & M. Hatano (coord.), *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 77-115). Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2009, octobre). Voies pour la recherche en formation. *Education et didactique [en ligne]*, 3(3), pp. 119-130.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation* (n°42), pp. 99-117.
- Berthelot, J.-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude*. Paris: P.U.F.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde* (pp. 903-939). Paris: Editions du Seuil.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). Habitus, illusio et rationalité. Dans P. Bourdieu, & L. J. Wacquant, *Réponses - pour une anthropologie réflexive* (pp. 91-115). Paris: Seuil.
- Bronckart, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? Dans Bronckart, *Agir et discours en situation de travail* (pp. 11-145). Université de Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filliettaz, & B. (. J.-P., *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : concepts, méthodes et applications* (pp. 37-55). Louvain: Peeters.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000, mai). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *PISTES, Vol 2(N°1)*. Récupéré sur

- <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm>
- de Montmollin, M. (2011). Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. Dans Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (éd. 3e, pp. 189-199). Paris: P.U.F.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Sklolé* (hors-série 1), pp. 57-68.
- Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail - contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Maubant, P., Roger, L., Caselles-Desjardins, B., Mercier, B., & Gravel, N. (2010). Questions et enjeux dans l'étude compréhensive des processus de professionnalisation dans les métiers de l'intervention humaine. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*(n°24), pp. 109-132.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris: P.U.F.
- Ricoeur, P. (1986). De l'interprétation. Dans *Du texte à l'action : Essais d'herméneutique, II* (pp. 11-35).
- Roquet, P. (2012). La mise en objet de la professionnalisation : une réflexion articulée autour de trois niveaux d'activités formatives et professionnelles. Dans D. Demazière, P. Roquet, & R. Wittorski (coord.), *La professionnalisation mise en objet* (pp. 17-29). Paris: L'Harmattan.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2012). Historique des perspectives de recherche : de la vérité aux énoncés hypothétiques. *actes du colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative* (n°12), pp. 9-28.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (éd. 3e-2011, pp. 275-292). Paris: PUF.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation* (éd. 6ème). Paris: ESF Editions.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R., & Briquet-Duhazé (coord.), S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris: L'Harmattan.
- Xypas, C. (2011). Se libérer du maître dans le constructivisme piagétien. Dans C. Xypas, M. Fabre, & R. Hétier (dir.), *Le tiers éducatif, une nouvelle relation pédagogique* (pp. 31-41). Bruxelles: De Boeck.

Résumé :

Ce texte présente les réflexions épistémologiques et méthodologiques d'une recherche consacrée à la professionnalisation des enseignants débutants du premier degré au cours de leur année de stage. Celles-ci s'appuient sur l'analyse du travail comme cadre de référence. Dans cette perspective, c'est l'activité du sujet en situation professionnelle qui sert de matrice à sa professionnalisation. Les faits considérés relèvent à la fois de l'action et de son interprétation par le sujet. La professionnalisation se rend visible par la transformation de l'action, de son interprétation par le sujet ou encore du lien entre action et interprétation. La méthodologie vise alors à rendre explicites les éléments qui organisent l'activité du sujet en situation, les dilemmes auxquels il fait face, les choix qu'il réalise. Nous soutenons par ailleurs l'idée que la professionnalisation est étayée par les regards portés sur l'activité du novice, celui du formateur expérimenté, celui des pairs débutants mais également celui du novice qui apprend à être regardant de lui-même. La méthode s'appuie d'une part sur une confrontation simple et multi (avec les pairs) aux situations professionnelles filmées dans les classes des novices, et d'autre part sur l'entretien-conseil entre expérimenté et novice qui vise la professionnalisation de ce dernier.

Mots-clés :

Professionnalisation – enseignants novices – analyse du travail – méthodologie de recherche – activité en situation professionnelle.

Summary :

This article introduces epistemological and methodological considerations for a research concerning professionalization of primary new teachers during their probation year. Work analysis provides the foundations for our research. In that way, the subject's activity in professional situations is the place where professionalization appears. Considered facts proceed at the same time from visible action and its subjective meaning for the actor. Professionalization is the fact of transformation of visible actions, of subjective meanings for action and also of links between actions and meanings. The method aims at making explicit elements that organize activity in situation, dilemmas subject faces, choices he makes. We also defend the idea that professionalization is supported by the way novice teacher's activity is watched by an experienced teacher (teachers' trainer), by other novice teachers and also by the subject who learns to consider his own activity during action. Our method leans on self and multi-confrontations and advice-conversations between experimented and novice teachers that aims professionalization.

Key words :

Professionalization – novice teachers – work analysis – methodology of research – activity in a professional situation.