

L'AUTO-CONFRONTATION : UN OUTIL POUR IDENTIFIER LES GESTES PROFESSIONNELS ET RELEVER LES DÉFIS DE LA FORMATION

Mit diesem Beitrag wollen wir aufzeigen, was die Tätigkeit einer Expertin im Lehrberuf in einer Klasse 1-2 HarmoS orientiert. Wir glauben, dass der Zugang zur Rede der Expertin als Lehrerin es ermöglicht, die Komplexität der Gesten der Lehrerin sichtbar und lesbar zu machen, und das dies ein interessantes Werkzeug für die Ausbildung darstellt.

Wir bieten eine qualitative Analyse auf der Grundlage einer Unterrichtssituation und einer Auto-confrontation (Selbstkonfrontation) an. Wir beantworten folgende Fragen:

- Was macht die Lehrperson?
- Welches Wissen mobilisiert sie?
- Was versucht sie zu tun?
- Was berücksichtigt sie in dieser Situation?

● Anne Paccolat, Valérie Michelet & Catherine Tobola Couchepin
| HEP Valais, Sandrine Gabioud | Enseignante, Valais

Notre recherche a la particularité de croiser deux cadres épistémologiques autour des savoirs langagiers scolaires et des conditions propices aux apprentissages dans les petits degrés de la scolarité, en particulier les deux premières années d'école. Nous nous référons au domaine disciplinaire de la langue première (L1) et à celui des apprentissages fondamentaux décrits dans les PER (CIIP, 2010a: 24).

Dans notre travail, nous cherchons à comprendre si les enjeux cognitifs et langagiers et les gestes professionnels qui leurs sont liés sont conscientisés chez les enseignant-e-s, afin de pouvoir ensuite les rendre accessibles aux jeunes en formation à l'enseignement. En effet, un des défis majeurs pour les enseignant-e-s des petits degrés de la scolarité est de rendre lisible le milieu institutionnel scolaire et l'activité de pensée nécessaire pour réussir à l'école.

Nous proposons une analyse qualitative d'une situation particulière issue d'un temps de jeu et d'un temps de réunion dans une classe de 1-2HarmoS. Nous nous

inscrivons dans la suite des travaux de Goigoux (2007) qui s'est intéressé à l'activité de l'enseignant-e dans le but de favoriser le développement des compétences professionnelles. Le chercheur a montré que l'activité de l'enseignant-e est liée à de multiples finalités, que celles-ci peuvent être orientées vers l'élève, l'institution ou vers lui/elle-même et que les déterminants de cette activité sont aussi variés : les acteurs de l'école, l'élève et l'enseignant-e.

Nous nous intéressons à ce qui oriente les choix de la personne enseignante dans l'instant, sachant qu'il est toujours à la recherche d'un équilibre entre ce qu'il doit enseigner et la perspective des enfants (Samuelsson et al., 2008). Nous nous attachons dans ce travail essentiellement à l'analyse intrinsèque de l'activité de l'enseignant-e en mettant en place un dispositif pour accéder à la part conscientisable de celle-ci. Pour accéder à la complexité des gestes enseignants lors de ces moments, nous avons recours à des auto-confrontations. Celles-ci permettent

une analyse fine du travail de l'enseignant-e et sa mise en valeur (Ria, 2012).

Enseigner dans les petits degrés

Nous voulons ici amener quelques considérations liées au contexte dans lequel nous avons pris nos données parce qu'il influence l'activité de l'enseignant-e et que nous cherchons à renseigner celle-ci pour la formation. Tout d'abord, nous décrivons quelques spécificités quant à l'activité conjointe dans les petits degrés, puis nous mettons une focale sur le savoir penser-parler qui est au cœur de la situation présentée dans cette contribution.

L'action conjointe : dialectique perspective de l'enfant, perspective de l'enseignant-e

Enseigner dans les petits degrés demande un travail constant de prise en compte de la perspective des enfants sur le travail scolaire, c'est-à-dire de leur point de vue sur l'objet, de leur manière de considérer cet objet scolaire, de leurs expériences à son sujet et de leur niveau d'appropriation de l'objet. La prise en compte de celle-ci est un geste professionnel complexe déterminé par de nombreux facteurs et dont l'impact influence les modes d'action de l'enseignant-e. C'est bien la complexité en jeu, cette adaptation de chaque instant, le croisement entre la perspective de l'enfant et celle de l'enseignant-e, qui nous intéresse et que nous souhaitons rendre lisible pour la formation.

Nous l'avons vu, les déterminants et les finalités de l'activité de l'enseignant-e sont des dimensions toujours en tension. Les éléments prescrits (PER), les caractéristiques des élèves et sa propre subjectivité déterminent son action et sont toujours à mettre en perspective avec les finalités de son activité (Goigoux 2007). En se référant aux apports vygotskiens, ce travail est toujours situé dans un contexte social dans la co-activité (Pastré, 2007) et l'action conjointe (Lejeune, 2020). Les réorganisations internes sont engendrées par des perturbations externes. C'est dans cet espace que se construit progressivement ce que Clot (2008) nomme le style professionnel.

Apprendre à penser-parler

Nous nous intéressons tout particulièrement aux enjeux langagiers dans les interactions entre l'enseignant-e et les élèves, car apprendre et réussir à l'école

demande de développer un langage de scolarisation et de construire une posture de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004). Cette posture scolaire, qui leur permet d'identifier l'enjeu derrière les tâches proposées, est rendue possible par les pratiques langagières mises en œuvre par les enseignant-e-s qui rendent le cadre de scolarisation, les attentes et les objets d'enseignement explicites.

Le langage s'apprenant en situation, dans ce que certains auteurs nomment des causeries (Doyon & Fischer, 2012) ou d'autres des collectifs d'apprentissage, les modalités de travail doivent donc permettre aux enfants de parler collectivement de leurs expériences vécues, de résoudre ensemble des problèmes rencontrés dans des activités qu'ils ont initiées (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006) et qui font sens pour eux.

Les situations collectives sont donc des temps privilégiés pour renforcer les pratiques langagières orales qui participent au développement du penser-parler (Doyon & Fischer, 2012), car « c'est en précisant sa pensée qu'on la rend plus accessible à l'autre. » (p.34). Le langage oral est ainsi relié à la construction de la pensée et au développement cognitif (Vygotzky, 1934/1997). Les idées complexes ne pouvant s'élaborer qu'à l'aide du langage, l'enfant clarifie sa pensée en mettant en mots ses idées. Faire usage de ce langage distancié participe à la construction d'une posture seconde nécessaire à la réussite scolaire (Bautier & Goigoux, 2004). Le travail de l'enseignant-e est de soutenir cette expression émergente de manière dosée et appropriée en y apportant des outils langagiers nécessaires à son développement.

Hypothèses et questions de recherche

Dans notre recherche nous avons fait le choix assumé de travailler en collaboration avec des enseignantes expertes. Nous faisons l'hypothèse que l'accès à des pratiques réelles et efficaces rendues explicites lors des auto-confrontations constitue un formidable levier pour la formation des futur-e-s enseignant-e-s.

Rendre visible et lisible la complexité des gestes enseignants.



Anne Paccolat est professeure et chargée d'enseignement en didactique des apprentissages fondamentaux à la Haute école pédagogique du Valais. Ses domaines de recherche touchent aux spécificités de l'apprentissage et de l'enseignement dans les petits de degrés de la scolarité.



Valérie Michelet est professeure et chargée d'enseignement en didactique du français à la Haute école pédagogique du Valais. Ses domaines de recherche portent sur le développement du langage oral par le jeu dans les petits degrés et sur l'enseignement de la poésie à travers l'expérience sensible.



Catherine Tobola Couchepin est professeure et chargée d'enseignement à la Haute Ecole pédagogique du Valais. Ses activités de recherche et d'enseignement conjuguent didactique du français et gestes professionnels d'évaluation et de régulation des apprentissages. Elle s'intéresse autant aux premiers degrés de la scolarité qu'au tertiaire.



Sandrine Gabioud est enseignante en Valais.

Nous pensons que la source première de ce qui influence l'enseignant-e expert-e en situation et le travail incessant d'équilibre entre les déterminants et les finalités de l'activité doivent être rendus visibles aux personnes en formation afin de leur permettre d'accéder à la complexité du métier dans une situation réelle.

Analyse de cas : le sens de la lecture

Méthodologie

Notre contribution est tirée d'une recherche de plus grande envergure pour laquelle nous nous sommes rendus à plusieurs reprises dans quatre classes de 1-2HarmoS sur une période de 18 mois. Nous avons filmé des temps de jeu à l'initiative des enfants et des temps de réunions organisés par les enseignantes, en lien avec les productions issues du temps de jeu.

Comme nous l'avons mentionné, notre recherche a comme but d'identifier et comprendre ce qui se passe dans la classe pour soutenir le développement notamment langagier des élèves afin de construire des outils pour la formation des enseignant-e-s. Notre démarche est innovante dans la mesure où elle croise deux cadres épistémologiques pour analyser la situation d'enseignement/apprentissage. Nous faisons pour cela un travail d'identification des savoirs en jeu, ceux issus du domaine disciplinaire L1 et ceux issus des apprentissages fondamentaux. Ce double regard épistémologique permet ainsi une analyse plus complète des gestes enseignants.

La situation que nous analysons est une séance dans laquelle le savoir central est le *sens de la lecture*. Or, s'approprier un nouveau *savoir en L1* demande à l'élève de mobiliser des savoirs tels que la capacité de mobiliser le bon registre langagier et de pensée (Bautier & Rayou, 2013), la capacité d'apprendre ensemble et la mobilisation d'habiletés cognitives. Ces savoirs sont appelés des *savoirs fondamentaux* (PER).

Nous proposons une analyse qualitative auprès d'une enseignante en particulier, l'objectif étant d'accéder à son activité réelle par son discours sur ce qui guide ses gestes professionnels de soutien du développement du langage de scolarisation. Nous avons mis en place un protocole à quatre volets (tableau 1). Nous nous intéressons ici plus particulièrement à l'influence de l'auto-confrontation (3ème volet) sur les analyses menées.

Deux cadres épistémologiques pour analyser la situation d'enseignement/apprentissage.

Dans la perspective de la formation des futur-e-s enseignant-e-s, nous posons également des hypothèses quant à ce qui détermine l'efficacité de l'enseignement dans les petits degrés. Il nous semble nécessaire que l'enseignant-e ait conscience du réseau de savoirs qui gravite dans une situation initiée par les enfants, cette situation n'étant par nature pas inscrite dans un domaine disciplinaire spécifique. Nous pensons donc que l'efficacité de l'enseignement dans les petits degrés de la scolarité dépend :

- de la connaissance par l'enseignant-e du réseau de savoirs en jeu dans la situation,
- de la prise en compte de la perspective de l'élève dans l'action conjointe.

Dès lors, quelles sont les actions de l'enseignant-e et quels sont les savoirs mis en évidence lorsque l'enseignement part d'activités initiées par les élèves ? Comment ce qui émerge des situations est-il pris en compte et relié par l'enseignant-e aux prescriptions du plan d'étude ?

1 ^{ER} VOLET	2 ^{ÈME} VOLET	3 ^{ÈME} VOLET	4 ^{ÈME} VOLET
Prise de données dans la classe : film d'un temps à l'initiative des enfants et d'un temps de réunion	Première analyse à partir des vidéos par les chercheuses – séquençage en unités d'analyse – identification des savoirs – analyse des gestes	Auto-confrontation avec l'enseignante à partir des vidéos – confrontation aux analyses des chercheuses	Deuxième analyse : identification des savoirs – analyse des gestes

Tableau 1

Protocole à quatre volets

L'auto-confrontation

Nous convoquons le courant de la clinique de l'activité (Clot, 2008) pour accéder au travail réel des acteurs et le cours d'action (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève, & Trohel, 2013 ; Theureau, 2010) pour comprendre ce qui oriente les choix de l'enseignante. Nous utilisons la vidéo afin de garder une trace de l'activité dans la classe, puis à l'aide de cette trace, nous voulons accéder à l'activité de l'enseignante à travers un entretien d'auto-confrontation. Celui-ci a ainsi été mené comme indiqué dans le tableau 1, afin d'avoir accès à une compréhension plus fine de l'activité de l'enseignante.

Afin de vérifier nos hypothèses sur l'efficacité de l'enseignement, nous avons cherché à comprendre ce qui oriente l'activité de l'enseignante en nous posant un certain nombre de questions¹ :

- Que fait l'enseignante ?
- Quelles connaissances mobilise-t-elle ?
- Que cherche-t-elle à faire ?
- Que prend-elle en compte dans la situation ?

Contexte

Nous relatons puis analysons ici une situation ritualisée dans une classe de 1-2HarmoS. En effet, les enfants ont quotidiennement l'occasion de mener des activités à leur initiative et celles-ci sont souvent suivies d'un temps de réunion. Nous nous intéressons en particulier à la réunion et aux interactions autour de l'objet de savoir discuté, le *sens de la lecture*.

Dans un premier temps, lors de cette réunion l'enseignante organise les tours de parole et soutient l'expression des enfants autour de cet objet soumis à la discussion. Les enfants observent une production d'élève et identifient des traits et des ronds. Ils constatent qu'ils symbolisent des instruments. L'enfant a produit une partition. Assez rapidement l'enseignante oriente les questions sur le savoir L1, comment lire une partition, quel est le *sens de la lecture* ?

Dans un deuxième temps, l'enseignante fait le choix de faire usage du tableau en co-activité avec les élèves pour symboliser le sens de la lecture. Elle y trace des points et des flèches sous la dictée des enfants. L'auto-confrontation sur cette deuxième partie donne à voir des gestes professionnels intéressants.



Image 1

Production de l'élève présentée au groupe



Image 2

Symbolisation du sens de la lecture au tableau

L'auto-confrontation, quelle plus-value pour comprendre les gestes enseignants ?

Lors de notre première analyse, nous avons réalisé un travail d'identification des savoirs et nous avons posé des hypothèses quant aux interactions entre les élèves et leur enseignante. Nous avons identifié un réseau de savoirs. Nous avons confronté cette première analyse au discours de l'enseignante lors de l'auto-confrontation.

Gestes observés	Savoirs identifiés
Validation Reformulation Explication Questionnement/réflexion Institutionnalisation	Sens de la lecture Retour à la ligne Apprendre ensemble Code commun

Tableau 2

Gestes et savoirs identifiés lors de la première analyse – savoirs L1 en rouge – apprentissages fondamentaux en orange

¹ Interprétation libre des questions types que se pose le chercheur pour renseigner les différentes composantes des signes. Saury et al. 2013, p65

Suite à l'auto-confrontation, nous avons repris nos analyses. Le constat est évident, nous n'avions pas identifié tous les déterminants de l'activité de l'enseignante dans l'action conjointe lors de cette situation. Par exemple lorsqu'elle nous dit : « Là je montre en bas, je fais exprès, c'est des choses que je fais souvent, par exemple dans le cahier, quand je dois écrire quelque chose je fais exprès de faire le contraire pour préciser le vocabulaire, à gauche ça suffit pas (...) Achille² c'est un 2H (...) je reviens sur le code commun quand on lit et on écrit y a un code sur lequel on s'est mis d'accord. »

Ainsi, l'auto-confrontation nous a éclairées sur ce qui oriente les choix des interventions, que nous renseignons dans le tableau 3.

Si l'accès au discours de l'enseignante a rendu visible les déterminants de son action, il nous a aussi renseigné sur des savoirs que nous n'avions pas identifiés. En effet, dans cette situation, elle nous a indiqué travailler explicitement des notions de position, des symboles (flèches) et la capacité d'agir en pensée. Nous voyons donc ici que, dans cette situation, des savoirs issus de la discipline langue 1, des apprentissages fondamentaux et d'autres disciplines constituent un réseau consciemment mobilisé par l'enseignante. La complexité des gestes enseignants apparaît ici sous une nouvelle lumière par l'explicitation des déterminants de son action lors de l'auto-confrontation.

Conclusion et perspectives pour la formation

Arrivées au terme de cette analyse, nous pouvons affirmer que l'auto-confrontation menée a permis de rendre visible les déterminants qui orientent les choix de l'enseignante : ceux liés à l'élève comme l'identification de faits significatifs liés à ses connaissances, à ses expériences, à son niveau d'appropriation du savoir mais aussi ceux liés à l'enseignante et à sa connaissance approfondie des savoirs scolaires et des processus d'apprentissage en jeu. Ainsi, l'auto-confrontation renseigne sur l'activité de l'enseignante et ce qui guide son action, mais elle donne également accès à la complexité des gestes professionnels mis en œuvre.

Les perspectives pour la formation sont intéressantes. En effet, si observer des situations d'enseignement permet d'identifier et d'analyser des gestes professionnels, ceux-ci ne peuvent être entièrement lisibles et explicites pour les observateurs externes. Accéder à l'explicitation des gestes experts permet aux étudiant-e-s d'en saisir la complexité et d'identifier ce qui est porteur de sens. Nous pensons donc que l'accès au discours de l'enseignant-e expert-e constitue un outil intéressant pour la formation.

2 Prénom d'emprunt

Que fait l'enseignante ?	Quelles connaissances et expériences mobilise-t-elle ?	Que cherche-t-elle à faire ?	Que prend-elle en compte dans la situation ?
Elle soutient la verbalisation des positions par un geste contraire à ce que dit l'élève (contre-exemple) et en verbalisant les positions	Elle se réfère à une pratique connue par les enfants, celle de faire le contraire de ce que les enfants disent pour obtenir plus de précision.	Elle cherche à ce que les enfants fassent usage d'un vocabulaire spatial précis.	Elle prend en compte le niveau de compréhension de la situation par l'élève et le niveau d'appropriation du savoir par l'élève lorsqu'elle questionne un enfant en particulier.

Tableau 3

Analyse de l'auto-confrontation

L'enseignante nous a fait part de ce qui détermine son action dans la situation :

- Elle se réfère souvent à des pratiques partagées et ritualisées, à des expériences partagées.
- Elle prend en compte le niveau d'appropriation des savoirs par l'élève, le niveau de développement du langage scolaire et les expériences de l'élève.
- Elle cherche à travailler les savoirs scolaires et les savoirs fondamentaux.

L'auto-confrontation renseigne sur la complexité des gestes professionnels mis en œuvre.

Bibliographie

Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Bautier, E. & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Education et didactique*, 7-2, 29-46.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du

Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'études romand* : présentation générale. Neuchâtel : CIIP.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.

Doyon, D. & Fisher, C. (2012) Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle *Revue préscolaire*, 50(2), 34-42.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.

Lejeune, F. (2020). Le jeu chez le tout petit. *A.N.A.E.*, 165, 135-143.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.

Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Jouer et apprendre - dimensions indissociables dans la pratique préscolaire. *Développement et garde de la petite enfance*, 176 (1), 47-65.

Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire: entre croyances et compromis provisoires. In P.Guilbert & P. Périer, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, Presses Universitaires de Rennes. 107-125.

Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian journal of educational research*, 52(6), 623-641.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Paris Editions Revue EPS.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue anthropologique des connaissances* 4(2), 287-322. doi:10.3917/rac.010.0287

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.