

L'AUTOCONFRONTATION SIMPLE COMME UN OUTIL D'ANALYSE DES ENTRAVES ET DÉVELOPPEMENTS DE L'ACTION DIDACTIQUE EN CLASSE DE FRANÇAIS*

Thierno LY¹

Résumé

Cet article pose la problématique des stratégies élaborées par les enseignants en situation confrontées aux modifications relatives et/ou consécutives au contexte cognitif des interactions didactiques qu'est le milieu. De ce fait, l'autoconfrontation simple serait un outil d'analyse des entraves et des développements de l'activité (Wittorski, 2010 ; Cattonar, Lessard & Maroy, 2010). À travers le discours d'autoconfrontation simple, où l'enseignant dialogue avec lui-même et s'étonne de ses actions dans le milieu didactique, il est possible pour lui d'analyser son activité initiale et de développer a posteriori des compétences professionnelles tirées de son vécu expérientiel.

Mots clés : *Autoconfrontation ; Didactique ; Analyse de l'activité ; Compétences.*

SIMPLE SELF-CONFRONTATION AS A TOOL FOR ANALYSING THE OBSTACLES AND DEVELOPMENTS OF DIDACTIC ACTION IN THE FRENCH CLASSROOM

Abstract

This article raises the question of the strategies developed by teachers in situations faced with relative and/or consecutive modifications of the cognitive context of didactic interactions, that means the environment. Thus, the simple self-confrontation would be a tool to analyse the impediments and developments of the activity (Wittorski, 2010; Cattonar, Lessard & Maroy, 2010). Through the discourse of simple self-confrontation, in which the teacher dialogues with himself and is surprised by his actions in the didactic environment, it is possible for him to analyse his initial activity and to develop a posteriori professional skills drawn from his experiential experience.

Key words: *Self-confrontation; Didactics; Activity analysis; Skills.*

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Enseignant chercheur, Maître-Assistant, Institut de Français pour les Étudiants étrangers, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal, Courriel : thierly2@yahoo.fr

1. Introduction

L'autoconfrontation simple peut être considérée pour l'enseignant qui revoit le film de ses actions en situation didactique comme un moyen de découvrir par lui-même les entraves et les développements de sa propre activité. Elle représente un dialogue réflexif de l'enseignant avec lui-même, qui lui permet de porter un regard critique sur ses gestes professionnels à travers ce qu'il dit, pense et fait en situation. Ayant constaté qu'en général l'enseignant est jugé de l'extérieur par ses pairs ou par d'autres professionnels du système éducatif, nous pensons que son propre regard peut lui permettre d'analyser avec étonnement ses manières d'agir et de faire dans le milieu, et éventuellement de développer des compétences professionnelles émergentes et situées. Ce constat nous mène vers la problématique de l'analyse de l'activité à travers le regard de soi qui peut aussi relever de la subjectivité de l'enseignant qui aurait tendance à se valoriser. Néanmoins, notre hypothèse est que l'autoconfrontation simple serait un outil efficace d'analyse des développements et entraves de l'activité en classe de français. Cela nous conduit à nous demander ce qu'est l'autoconfrontation simple, en quoi elle favorise une analyse de l'activité et comment elle permet d'analyser les entraves et les développements de l'action didactique.

2. L'autoconfrontation simple

L'autoconfrontation simple consiste en un dialogue de l'enseignant avec lui-même portant sur sa propre activité qu'il regarde *a posteriori* se dérouler sous yeux. À travers l'autoconfrontation simple, l'enseignant peut regarder son activité et observer ce qui a entravé ou permis de développer ses actions en situation didactique. Ce regard critique qu'il porte sur lui-même et ses gestes professionnels lui offrent une possibilité de mieux découvrir ses compétences professionnelles développées de manière incorporée dans l'activité ou, au contraire, ce qui a entravé le cours normal de l'activité didactique. Il convient de noter que se découvrir à travers un regard intérieur sur l'activité initiale est possible uniquement par le dialogue d'autoconfrontation dont l'objet est de dévoiler ce qui n'a pas été fait et qui révèle le réel de l'activité, aussi étonnant que cela puisse paraître pour l'enseignant. Au fond, elle autorise à dépasser l'activité réalisée par ce qu'elle a révélé de concret aux yeux de l'enseignant lui-même qui s'observe en situation didactique. Plusieurs objectifs sont visés dans le dialogue d'autoconfrontation simple, mais il s'agit plutôt de privilégier ce qui permet de connaître l'activité au lieu de chercher à la modifier ou à transformer l'activité primaire (Duboscq, Clot, 2010). En revivant et en repensant ainsi ce qu'il a vécu, l'enseignant par son propre discours, commente son action initiale en essayant d'esquisser des solutions aux multiples interrogations intérieures que suscitent chez lui son étonnement de s'être vu agir de telles ou telles manières en interaction avec le milieu comme contexte cognitif. En réalité, « *l'autoconfrontation simple propose un contexte nouveau dans lequel le sujet devient lui-même un observateur extérieur de son activité en présence d'un tiers* » (Clot, 2005, p. 13). Ce qui peut étonner le sujet qui s'observe en train d'agir, c'est de découvrir les limites de son action à travers « [...] ce qui n'est pas arrivé ou ce

qu'on n'a pas fait et qu'on aurait pu éventuellement faire » (2005, p. 13), mais surtout c'est de « mieux connaître » par l'expérimentation « ce dont il est capable » (2005, p. 13). L'enseignant se retrouve face à ses choix, ses hésitations, ses doutes et ses certitudes et s'interroge sur ce qu'il est difficile d'exprimer ou d'expliquer en dehors de la pratique. À ce sujet, Clot (2005) explique :

« Au moment où il faut justifier auprès du chercheur une manière de faire, que ce soit pour l'aider à comprendre le « difficile à dire » ou pour se protéger soi-même d'un conflit surgi au moment où il s'y essaie, le sujet dispose de cette histoire collective qui lui porte assistance pour chercher à rendre compte de ce qu'il se voit faire à l'écran » (p. 4).

Si l'enseignant n'est pas capable, par une observation très attentive de son action, de créer un rapport dialogique intérieur, il ne saurait s'offrir la possibilité de connaître le réel de son activité susceptible de déceler les entraves et les développements de ses interactions avec le milieu. Or il peut, par une polémique intérieure suscitée en lui par le dialogue d'autoconfrontation, se rendre compte des limites de son action, surtout lorsqu'il cherche à se mettre en conformité avec celle-ci. C'est pourquoi c'est son discours contradictoire sur ses actions qui lui permet de mieux percevoir et de manière plus dissonante les multiples voix à l'intérieur de sa propre voix. Cela aboutit à un dialogue intérieur où le plurivocalisme favorise chez l'enseignant, au moins par l'absence d'un consensus entre le sujet et lui-même, le développement de nouvelles compétences professionnelles nées surtout des controverses et des polémiques intérieures et relatives au pourquoi et au comment de ses actions observées, en particulier lorsqu'il lui faut « [...] mettre ses paroles en concordance avec ses actes. On a alors une chance de capter les thèmes représentatifs du sujet, véhiculés par son discours intérieur et émergeant dans ces circonstances » (Faïta, Vieira, 2003, p. 61). Il est dès lors possible de penser que dans le dialogue d'autoconfrontation, les séquences les plus polémiques et les plus problématiques sont susceptibles de produire un réel du dialogue qui dévoile le difficile à dire ou à expliquer et ce que l'action observée par le sujet lui-même n'a pas pu révéler. De plus, la proximité des activités antérieures doit être suffisamment garantie pour que les discours d'autoconfrontation simple produits puissent permettre d'entretenir des rapports comparables entre l'enseignant filmé en tant qu'acteur didactique et celui porteur du discours d'autoconfrontation. Il faut être capable de gérer avec « [...] rigueur les rapports entretenus entre l'activité initiale en tant que discours et texte (image), et l'activité discursive au cours de l'autoconfrontation » (2003, p. 58). Ainsi l'analyse de « l'activité discursive » du sujet se regardant agir dans « l'activité initiale » n'a de sens que dans la mesure où elle peut arriver à en déceler des significations dissonantes et polémiques qui lui permettent à travers l'autoconfrontation simple de prendre conscience de ses contradictions avec le milieu. Au fond, son vécu et ses compétences expérientielles qu'il dévoile dans son discours d'autoconfrontation sont susceptibles de développer en lui des manières de faire, d'agir et de penser en interaction avec le milieu didactique beaucoup plus innovantes et efficaces. À ce propos, Faïta et Vieira (2003) expliquent :

« L'originalité de l'autoconfrontation, en tant que méthode de sollicitation de l'expérience et des savoirs en actes, réside dans la libération des façons de signifier, offertes au sujet, libération permise par le déploiement d'un rapport dialogique nouveau, échappant aux contraintes des situations vécues antérieurement. Ainsi, la pluralité des mises en relation possibles entre les énoncés et les situations et actions de référence peut devenir elle-même objet de réflexion et de débats à travers la reconnaissance de la pluralité des voix, des signes, qui comportent la dimension concrète des échanges verbaux » (p. 64).

Tout l'intérêt de l'autoconfrontation est donc de produire cet étonnement qui est la source de toutes les significations émergeant du discours du sujet confronté à son activité et à son action initiale. En s'observant et en se regardant faire, il est inéluctable que l'enseignant s'étonne de voir se dérouler sous ses yeux ce qu'il ne se pensait pas être capable de dire ou de faire. Cela lui permet de donner de nouvelles significations à son action à partir des entraves et des développements qu'il découvre de lui-même (2003). En outre, l'analyse de l'activité permettra de mieux comprendre comment l'autoconfrontation favorise chez l'enseignant une capacité à dépasser les entraves de son activité didactique afin d'en envisager de nouveaux développements.

3. L'analyse de l'activité

L'analyse des pratiques et des actions situées de l'enseignant en interaction avec le milieu lui permet de développer de nouvelles compétences professionnelles incorporées dans l'activité. Elle favorise et facilite dans une dynamique réflexive, inhérente au dialogue d'autoconfrontation simple, le « [...] processus d'une administration de la preuve des compétences et de l'expérience accumulées » (Remoussenard, 2010, p. 22). Plus encore, il faut reconnaître que l'analyse de l'activité « *conditionne le transfert des compétences, accroît le pouvoir d'agir* » (Clot, 2000)². Cela montre toute son importance dans les développements et les entraves de l'activité que l'enseignant « [...] doit pouvoir expliquer [à travers] ce qu'il fait et comment il le fait, opérant un retour sur son vécu [...] » (2010, p. 22). Ce point de vue montre que le vécu ou l'expérience acquise dans la pratique par l'enseignant peuvent lui garantir un développement professionnel par l'acquisition d'un savoir-faire tiré de son action didactique qu'il commente dans le dialogue d'autoconfrontation simple. Ce dernier constitue dès lors un outil efficace d'analyse de tous les gestes professionnels de l'enseignant.

4. Les gestes professionnels reproduits et mémorisés dans l'activité

Les gestes professionnels sont étroitement liés à l'action située de l'enseignant, d'où l'importance de l'analyse de l'activité pour étudier et comprendre in situ les développements et les entraves d'une activité didactique. Dans le regard qu'il porte sur sa propre action didactique, l'enseignant en autoconfrontation simple

² Cité par Remoussenard (2010, p. 22).

analyse son agir professionnel, le comment et le pourquoi de tel ou tel geste, afin de mieux retenir ceux qui sont les plus efficaces et qu'il peut reproduire ou adapter à une prochaine action didactique. Par ailleurs, les gestes répétés, accumulés ou mémorisés dont le discours de l'enseignant, qui s'observe agir, retrace le film des actions, lui donnent une idée claire de ce qui peut développer ou entraver son activité. En analysant ses gestes professionnels, il se donne la possibilité discursive que lui offre l'autoconfrontation de vérifier ce qu'il a fait et/ou ce qu'il n'a pas fait dans les interactions avec les apprenants. Sous ce rapport, l'analyse de l'activité lui donne l'opportunité de s'appropriier les gestes les plus justes pouvant lui permettre d'améliorer ses actions didactiques. En prenant ainsi conscience de ce qu'il est et/ou n'est pas capable de faire, il crée les conditions d'affirmer sa singularité dans un collectif avec lequel il interagit pour construire ou co-construire des savoirs. L'autoconfrontation donne une occasion à l'enseignant d'élaborer un nouvel usage des gestes professionnels, contextualisés et adaptés, à travers les critiques de sa propre action. C'est la seule manière de pouvoir en garantir l'efficacité. Le discours d'autoconfrontation permet à la fois à l'enseignant de porter un regard critique sur sa propre action et d'analyser ses intentionnalités dans l'activité réalisée de telle manière qu'il puisse décider soit de les reproduire soit de les modifier *a posteriori* dans les activités à réaliser. Pour ce qui concerne les enseignants, dont la professionnalisation dépend plus du vécu et du milieu, commenter leurs actions dans le discours d'autoconfrontation s'avère utile pour surmonter les obstacles qui entravent le développement de gestes professionnels.

5. L'autoconfrontation simple comme méthode d'analyse des entraves et des développements de l'activité

Dans cette partie nous analyserons des extraits du discours d'autoconfrontation d'un enseignant (P) en présence du chercheur (Ch). Le discours d'autoconfrontation de P lui a permis, en se regardant faire dans l'activité initiale, de dire les principales entraves et les développements de celle-ci. De ce fait, il a pu identifier les principales compétences développées dans l'action didactique, mais également ses actions qui ont été entravées.

5.1. Collecte de données et constitution du corpus

Les données et le corpus de cette étude sont essentiellement tirés d'un film d'une activité de français. Nous avons filmé l'enseignant qui commente et porte un regard critique sur des séquences précises de son activité didactique. La séance filmée dans laquelle l'enseignant se voit agir est une activité d'expression écrite qui consistait à écrire un calligramme sous la forme d'un animal choisi par les apprenants eux-mêmes. Nous avons effectué la prise de vue de cette séance à l'aide d'une caméra, en nous focalisant sur l'enseignant et sur le film de son action initiale. Après avoir choisi lui-même les séquences qui lui paraissaient les plus étonnantes et révélatrices des entraves et des développements de son action didactique, il a commenté et porté un regard critique sur son activité initiale, en particulier sur ses entraves et développements. Une fois que nous avons obtenu la vidéo du discours d'autoconfrontation de l'enseignant, nous l'avons transcrite. C'est sur la base de ce

corpus écrit que nous avons analysé les entraves et les développements de cette activité en retenant les séquences choisies et commentées par l'enseignant qui semblent les plus polémiques et dissonantes.

5.2. Analyse des difficultés et des entraves de l'activité de P

En parlant de son activité initiale, P a relevé et commenté un certain nombre de difficultés qui ont entravé le développement de ses actions didactiques. Les entraves et les développements de celles-ci ont été analysés sur la base de la gestion de la classe, la gestion du temps didactique, l'hétérogénéité de la classe et la mise au travail.

5.2.1. La gestion de la classe : une entrave possible à l'activité

Extrait 1 : la gestion de la classe

P : Oui je voulais dire/Pour la discipline/Pour obtenir le silence/Il faut inventer tous les jours de nouvelles choses/Donc, ce qui fonctionne bien c'est le coup du stylo sur la table qui fait du bruit/Et puis/Ensuite c'est moi qui fais le silence/Et là, il se demande pourquoi je parle plus/Et donc du coup on a du silence

En regardant le déroulement de son activité P, reconnaît que la gestion de la classe reste problématique. En effet, pour lui, il n'y a pas de solutions miracles ou élaborées *a priori* mais une capacité du professeur à inventer ou à développer en situation des stratégies qui lui permettent de maintenir un tant soit peu la discipline de classe pour mener à bien son activité. Parmi les stratégies préconisées par P pour ramener, par exemple, la classe au silence, il y a le geste qui consiste à faire paradoxalement du bruit avec son stylo, ce qui marche selon lui très bien. Ensuite, il adopte la stratégie du silence qui consiste à se taire lui-même pour que son silence entraîne celui des élèves. On le voit, P dans ses commentaires, montre bien que l'enseignant ne peut pas prévoir la manière dont la classe se comporte. Par conséquent, aucune compétence de gestion de la discipline de classe n'est acquise définitivement, mais elle se construit, se développe et se consolide par la pratique et l'expérience.

5.2.2. La gestion du temps didactique : une difficulté pour gérer l'activité

Extrait 2 : la gestion du temps didactique

P : Oui ça m'arrive assez souvent par rapport à la mise au travail des élèves qui est parfois assez longue/Et du coup on n'a pas fini à la fin de l'heure/Et donc je leur laisse du temps effectivement pour pouvoir faire quelque chose de précis/de propre/Voilà/Pour valoriser le travail de l'élève/

P : En fait pour revenir sur la question de la trace écrite qu'on remet à plus tard/En fait le travail de brouillon est fait en classe et le travail est fini à la maison où ils ont beaucoup plus de temps/Enfin/Ils ont le temps qu'ils veulent quoi/Le travail de brouillon/Il me semble que c'est le travail le plus important/En fait/Euuh/Et puis/On voit après le travail fini si le brouillon a servi à quelque chose/Si le cours a été bien compris

Dans ses commentaires, P reconnaît que parfois il peut remettre l'évaluation écrite à plus tard, car la progression de la classe est assez lente pour terminer

l'activité. Il faut dire qu'il pense aussi que la gestion du temps didactique ou de l'activité n'est pas aisée, car dans une activité didactique, il y a souvent des retours en arrière ou parfois des pauses répétitives. Cela peut bouleverser toute la programmation prévue par l'enseignant qui est souvent surpris dans ses actions par les modifications du milieu qui entraînent celles des interactions didactiques. En reportant la tâche d'écriture à faire à la maison au profit du travail de brouillon qui est fait en classe P pense pouvoir régler ainsi la difficulté de la gestion du temps de l'activité. Or, les limites de cette approche résident dans le fait que P transfère, sans doute inconsciemment, la gestion de cette tâche aux parents. Cela ne lui garantit pas une bonne gestion du temps didactique en dehors du milieu.

5.2.3. L'hétérogénéité de la classe : une entrave à la progression de l'activité

Extrait 3 : l'hétérogénéité de la classe

Ch : Là c'est l'élève en difficulté ?/
P : Non/là c'est le clown quand même qui travaille en retard, mais qui fournit quand même un poème/Bon/bien sûr/c'est le clown de la classe/,Mais bon/Là quand même il fournit du travail/Je crois que toute la classe/ça travaillait/Même ceux qui d'habitude ne travaillaient pas/Non mais l'élève en difficulté il a écrit un poème sur le guépard/
Ch : D'accord/Celui qui travaille en retard et qui lit son travail pendant que tu étais passée sur une.../Parce que c'est une classe un peu à deux vitesses/Quelles sont les difficultés de cette procédure ?/Qu'est-ce que ça peut t'apporter ?/
P : Oui/oui/C'est sûr/Ça peut déranger les autres élèves dans leur travail/Ceux qui sont plus avancés/Euh.../Bon là/Apparemment/Je ne pense pas que ça les a beaucoup dérangés/Puisqu'on voit qu'ils applaudissent tous/Donc ils ont tendu l'oreille/Pour le poème quand même de Ryad/Donc là/Enfin/En tout cas sur ce genre d'exercice je ne pense pas que ce soit une grande difficulté/Ça poserait peut-être sur une leçon de grammaire ou.../Mais là je ne pense pas que ça.../Il ne me semble pas.../

Même si P semble négliger, dans cet extrait, le fait de bloquer la classe pour écouter un élève en retard dans le premier travail, il reste vrai que pour le reste des apprenants, cela gêne le bon déroulement de l'action didactique. En effet, leur attention ainsi détournée les empêche de se concentrer sur la deuxième tâche qui leur est demandée. Nous notons que l'alternative qu'il avait trouvée pour gérer la classe à deux vitesses se trouve remise en question par cette nouvelle situation où l'action d'un élève ralentit celles de toute la classe. Cela montre qu'il ne s'agit pas d'une action figée dans le temps et le milieu didactique, mais d'actions répétitives qui peuvent entraver le développement chronologique de l'activité et suspendre le temps didactique où l'action d'enseigner est explicite.

5.2.4. La mise au travail : une difficulté de l'activité

Extrait 4 : la mise au travail

Ch : Est-ce que c'est une difficulté toujours de les mettre sur un travail ?/Une voie ?/
P : Oui/Chaque fois effectivement/Ça m'énerve un peu/Ils sont en ébullition directe/En plus là/C'était pour faire un dessin/Chacun voulait montrer à l'autre comment faire son dessin/Donc/Effectivement/Ça c'est/Euhhh.../Assez compliqué/A chaque fois ça prend du temps/En tout cas de les mettre en activité/
P : Voilà/Donc là/Oui/Je veux leur montrer d'autres exemples de calligrammes qui représentaient des animaux/Euhhh.../Pour leur donner un peu une idée du dessin stylisé/Sans faire tous les détails/Parce que/Ils sont assez.../Dans cette classe ils sont assez perfectionnistes/Pour certains ils auraient dû faire un chat parfait/Alors que bon/Après c'était compliqué pour le poème/

Cet extrait du discours d'autoconfrontation de P montre qu'il est souvent difficile de mettre les apprenants au travail. Pour ce faire, il faut savoir développer des stratégies qui émergent en situation et qui tiennent compte de leurs actions. Ainsi, P a choisi de leur montrer des modèles de calligramme à dessiner. Mais une difficulté venue s'ajouter à l'activité, à savoir l'absence de rétroprojecteur, a amené P à les laisser se regrouper autour d'elle devant l'ordinateur, ce qui ne pouvait pas permettre à tous les élèves non seulement de voir le modèle, mais de se concentrer.

5.3. Analyse des développements de l'activité de P

En se regardant faire et agir dans son activité initiale, P a pu identifier le développement de certaines compétences professionnelles en situation. Parmi ces compétences, nous avons noté la formulation claire des consignes, la production d'un modèle et l'activité différenciée.

5.3.1. Une consigne claire : un moyen de bien démarrer le cours

Extrait 5 : la formulation de la consigne

IP3 : Bon là/J'ai donné la consigne aux élèves qui ont immédiatement réagi/Alors/On avait vu en première heure tout ce qui est versification/Alors/Je leur expliquais qu'il n'est pas utile de faire des rimes et des alexandrins/Par la suite/Certains ont quand même essayé/Donc/Il y a eu un affût de questions sur le choix de l'animal/Donc/J'ai essayé de donner quelque chose d'assez ouvert/Animal familier/Animal imaginaire/Pour que les élèves aient plus de possibilités/
P : Alors/J'insiste/Je demande s'ils ont une feuille/J'insiste sur le brouillon/Puisque les élèves ont des difficultés à faire des brouillons/Ils veulent vite écrire/Ils rendent souvent des devoirs bâclés/Parce qu'ils ont oublié souvent le brouillon/J'insiste souvent sur le brouillon/Et là/Comme la suite/Je demande l'écriture d'un calligramme/Il fallait absolument un brouillon au départ/
Ch : Est-ce qu'il t'arrive souvent de reformuler la consigne ?/
P : Oui, il m'arrive souvent/il m'arrive.../Là/la consigne est assez claire/Il me semble que l. es élèves n'avaient pas trop de problèmes de compréhension/Euhhh.../Y a toujours des questions sur le choix possible des animaux/précisément c'est ça/

P, voyant ce qu'il est en train de faire dans l'activité initiale, note que le cours a bien débuté non seulement parce que l'activité est la suite logique et immédiate de la précédente, mais surtout parce que la formulation de la consigne a été claire. Il note, par ailleurs, qu'il y a encore des questions, non pas sur la consigne en tant que telle, mais sur un élément de celle-ci, plus précisément le choix de l'animal sur lequel doit porter l'écriture du poème. Il apparaît qu'une consigne claire est un atout pour mettre au travail les apprenants et faciliter la construction ou la co-construction des savoirs.

5.3.2. Le modèle : un moyen de guider les apprenants en difficulté

Extrait 6 : le modèle pour aider les apprenants en difficulté

P : Alors/J'essaie de donner des indices à des élèves qui ont un peu du mal à commencer leur poème/Une fois qu'ils ont choisi leur animal/Et donc/Je mets au tableau un animal et ses caractéristiques pour leur permettre aussi de trouver.../de.../Pour trouver aussi des comparaisons avec d'autres choses.

Ch : Il leur faut souvent des exemples ?/

P : Voilà/Un exemple pour passer/Alors/Y en a qui ont/Certains élèves qui ont écrit tout de suite/d'autres c'est plus compliqué/[...]/,Mais effectivement les élèves s'étaient mis au travail et ils s'échangeaient beaucoup de choses/Ils s'aidaient mutuellement/

Ici dans ses commentaires P pose, dans la tâche qui consiste pour les élèves à écrire un poème sur des animaux, la question du modèle. Et son action a consisté à mettre un exemple au tableau. Ce geste est-il suffisant pour mettre à la tâche les élèves en difficulté ? Dans tous les cas, P s'en accommode à partir du moment où il reste persuadé que le modèle est une sorte d'exemple pour orienter les apprenants qui ont du mal à démarrer leur tâche. Par ailleurs, il admet implicitement que cette stratégie ne fonctionne pas chez tous les apprenants. Il laisse même échapper l'idée que le modèle peut être renforcé par l'entraide entre les apprenants qui improvisent un travail de groupe qu'il n'avait pas prévu.

5.3.3. Une tâche différenciée pour gérer l'hétérogénéité de la classe

Extrait 7 : Une tâche différenciée

Ch : Est-ce que pour les élèves en difficulté tu as une stratégie particulière ?/

P : Je les laisse essayer tout seul/Pour voir ce qu'ils peuvent faire eux-mêmes/Et après/J'essaie de leur donner des conseils/, Mais là.../

P : Alors là/Pour éviter que les élèves qui ont fini leurs poèmes s'ennuient/Pour qu'ils puissent continuer leurs exercices/En fait puisque le but c'était de dessiner un calligramme/Je vais donner une deuxième consigne/Pour ceux qui ont terminé ou qui ont bien avancé/En tout cas qui ont déjà fait un calligramme/

Ch : Est-ce qu'il t'arrive souvent de travailler à deux vitesses comme ça ?/

P : Ben/On est/On est obligé de travailler à deux vitesses/Puisqu'il y a des élèves qui sont très rapides/Et d'autres qui sont beaucoup plus lents/Oui effectivement/Ça m'arrive assez souvent de faire avancer les élèves/De proposer une autre activité pour qu'ils ne restent à rien faire/

Dans cet extrait P, admet certes que l'hétérogénéité est un problème au collège, mais il propose une alternative à cette difficulté. D'abord, pour les apprenants en difficulté, P choisit de les laisser travailler seuls. Il n'intervient que pour les orienter. Puis, lorsqu'il se rend compte que la progression de la classe est hétérogène, la stratégie qu'il a trouvée consiste à donner une deuxième consigne aux élèves qui progressent plus vite. Cela lui permet d'inscrire la construction ou la co-construction du savoir dans une perspective différenciée afin de bien gérer l'hétérogénéité de la classe.

6. Conclusion

Cette étude a montré que l'autoconfrontation simple peut être considérée comme un outil d'analyse des entraves et des développements de l'activité didactique. En effet, l'enseignant qui observe *a posteriori* ce qu'il a fait peut bel et bien vérifier comment il a fait et dire pourquoi il l'a fait. Ce discours qu'il porte sur sa propre activité apparaît comme un regard réflexif qui crée en lui une polémique intérieure et une dissonance de plusieurs voix propres à l'autoconfrontation, voire un doute sur ce qu'il fallait faire qu'il n'a pas fait ou ce qu'il a fait qu'il ne fallait pas faire. Ainsi, au moment il voit se dérouler sous yeux ses actions dans l'activité initiale, il se produit un étonnement bouleversant et difficile à dire qui se traduit par une remise en question de l'enseignant qu'il a toujours pensé être, mais qui se confronte à la réalité du milieu qui, dans ses interactions avec les apprenants, l'a empêché d'agir comme il l'avait programmé. L'intérêt d'analyser l'activité par le dialogue d'autoconfrontation, c'est qu'il permet de dévoiler le réel de l'activité, le difficile à dire, c'est-à-dire les aspects les plus étonnants des gestes professionnels que l'enseignant découvre avec stupéfaction. Cet étonnement est la source de sa remise en question qui le pousse à découvrir en lui un autre enseignant, son double dans le milieu, celui qui, bouleversé dans ses certitudes, se rend à l'évidence que les vraies compétences professionnelles se développent *in situ* dans la pratique et le vécu expérientiel dont le discours d'autoconfrontation simple est porteur.

En revanche, il faut reconnaître que l'analyse de l'activité par l'autoconfrontation simple peut être limitée par la subjectivité du regard et des jugements que l'enseignant porte sur lui-même en se regardant agir. En effet, les limites et les entraves de ses actions dans son activité initiale peuvent être difficiles à exprimer et à assumer par l'enseignant qui, même étonné de ce qu'il se voit faire, reste figé dans ces certitudes premières et résiste à toute éventuelle transformation de sa manière de faire, d'agir ou d'interagir dans et/ou avec le milieu. Il peut aussi, dans le choix des séquences de son activité initiale à commenter, éviter volontairement celles qui sont les plus révélatrices des entraves de l'activité pour privilégier les actions qui ont favorisé son développement. Cette attitude du sujet confronté à lui-même, à son jugement et à son propre regard peut contribuer à ne pas révéler le réel de l'activité que seule son autocritique objective peut déceler. Toujours est-il que l'autoconfrontation simple peut faciliter le développement de compétences professionnelles en situation dès lors que l'enseignant peut lui-même se rendre compte du réel de l'activité en acceptant de se remettre en question. Cela

lui permet *a posteriori* d'élaborer des stratégies gagnantes et issues de son autocritique qui lui offrent une opportunité de développement professionnel relatif à la pratique et au vécu expérimentiel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Cattonar, B. Lessard, C. & Maroy, C. (2010). La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). In Wittorski, R. (2010). *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation N°24*. Toulouse : PUM, 39 - 52.
2. Clot, Y. (2005). *L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue*. En ligne : http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2006_09.dir/att.../01-clotbakhtin.rtf Dernière consultation 18 octobre 2021.
3. Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (mai 2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, vol 2 N° 1*, 1-7.
4. Duboscq, J. & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 255-286.
5. Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Schoê, hors série I*, 57-68.
6. Maubant, P., Roger, L., Caselles-Desjardins, B., Mercier, B. & Nicole, G. (2010). Questions et enjeux dans l'étude compréhensive des processus de professionnalisation dans les métiers de l'intervention humaine. In Wittorski, R. (2010). *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation, N°24*. Toulouse : PUM, 109-132.
7. Remoussenard, P. (2010). Des liens entre besoin de connaissance du travail et perspectives de professionnalisation. In Wittorski, R. (2010). *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation, N°24*. Toulouse : PUM, 13-27.
8. Wittorski, R. (Coordinateur) (2010). *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers des sciences de l'éducation*. Toulouse : PUM.