

Les effets d'une rupture de l'activité chez l'enseignant novice : approche sémio-didactique de l'écrit réflexif

MAUD LEBRETON REINHARD, professeure à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (maud.lebreton@hep-bejune.ch).

RACHEL ATTANASIO, chargée d'enseignement et de recherche à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (rachel.attanasio@hepl.ch).

En Suisse romande, le terrain de l'enseignement des activités créatrices est régi par un « plan d'études » qui l'inscrit dans l'axe des arts et de la technologie. La formation des futurs enseignants de cette discipline, construite sur l'alternance entre savoirs généraux et connaissances par l'expérience, permet d'observer la construction et l'acquisition par l'enseignant novice des savoirs disciplinaires et des compétences professionnelles. Cette recherche explore l'analyse de l'activité (Pastré, 2011) du sujet-écrivain en pleine construction du soi professionnel (Abraham, 1972) dans une perspective de régulation et d'évaluation de l'enseignement du formateur.

En prenant appui sur la perturbation de l'activité (Durat, 2014 ; Thievenaz, 2017), le dispositif didactique d'observation de situations professionnelles a été adapté pour permettre de questionner sémiologiquement la trace écrite produite par les enseignants novices. Vingt-neuf d'entre

eux ont ainsi observé deux ruptures de l'activité d'enseignement-apprentissage dans des classes d'élèves âgés de 6 à 16 ans suivant une leçon d'activités créatrices et manuelles avec un enseignant expert (Benner, 1984). Placés en posture d'observateurs externes d'une situation professionnelle réelle, ils ont mené le dispositif en deux temps : ils ont sélectionné et décrit en situation les ruptures puis en ont proposé une interprétation. Considérant que l'activité individuelle est une construction de significations (Peirce, 1997), l'analyse sémiologique de l'écrit, descriptif puis interprétatif, permet d'atteindre les éléments jugés significatifs pour l'enseignant novice (Veyrunes et Delpoux, 2012). L'étude croisée des perspectives sémiologique et didactique de la double mise en récit fait émerger la possibilité d'une montée en généralité chez le sujet-écrivain grâce à la description située (Lave et Wenger, 1991 ; Borer *et al.*, 2015 ; Mottier Lopez, 2016) et l'interprétation différée.

La complexité d'une situation d'enseignement-apprentissage force une approche multifactorielle (Dessus, 2007) de la part du formateur qui cherche à développer les compétences professionnelles en utilisant la mise en réflexivité du sujet-apprenant (Schön, 1987). Pour construire cette compétence réflexive chez les novices, le formateur doit pouvoir accéder au développement de cette pensée réflexive pour l'accompagner et réguler son enseignement. La présente recherche pose la question générale suivante : comment systématiser les formes de réflexivité chez les enseignants novices ?

Trois hypothèses accompagnent l'approche sémiologique de l'écrit réflexif :

- la rupture de l'activité, observée et retravaillée par l'écriture, permet de développer chez le novice des représentations nouvelles ;
- la double mise en récit de la rupture de l'activité, dans une temporalité différée, favorise la construction de la compétence réflexive, notamment dans la capacité de décentration et de distanciation qu'elle permet au sujet-écrivain ;
- l'analyse sémiologique de l'écrit réflexif par le formateur lui permet d'accéder au développement de la compétence réflexive du novice, d'évaluer et de réguler son enseignement.

Nous n'oublions pas de considérer que l'activité réflexive du sujet-apprenant s'inscrit dans le cadre de référence plus large et très normé (Sensevy, 2011) de sa formation, supposant en effet que les énoncés analysés sont porteurs des processus intérieurs que sont la compréhension et l'interprétation (Michel, 2017),

mais également du destinataire qu'est le formateur (Yvon et Saussez, 2010).

L'anthropologie comme ancrage théorique et conceptuel

Dans la perspective pragmatiste de la vérité (Peirce, 1997), nos croyances régissent nos actions, ce qui suppose que toute pensée peut être saisie par l'action qu'elle génère. Considérant que la mise en récit de la rupture de l'activité est au centre du dispositif de la présente recherche, nous plaçons les écrits des novices au cœur de leur activité d'apprentissage envisagée comme *sémiosis* au sens de Peirce (1997), c'est-à-dire comme espace-processus d'intelligibilité existant entre la perception et son objet. Dans le champ de la formation, le pragmatisme relie la connaissance et l'apprentissage à l'activité elle-même, plaçant l'expérience de l'apprentissage dans l'interaction en situation (Dewey, 1930). Tout apprentissage repose ainsi sur l'aptitude à interpréter « les processus d'action de la connaissance » que seule une pratique réflexive permet de mener (Morandi, 2004). Dans l'enseignement, l'« agir professionnel » (Schön, 1987) se fonde sur le modèle du « praticien réflexif » qui, seul, peut, en interprétant l'action, la transformer grâce à l'acquisition d'« actions connaisseur », de modèles, de représentations nouvelles (Morandi, 2004).

Notre recherche mobilise l'anthropologie pour explorer une analyse de l'activité orientée vers l'intervention. Si la discipline anthropologique est souvent associée à l'universalité du genre

humain, Lévi-Strauss et Mauss avant lui se sont clairement positionnés sur la finalité de la démarche scientifique de la discipline. L'anthropologie s'attache à rendre intelligibles les différences pour comprendre la variabilité culturelle du genre humain (Lévi-Strauss, 1973). Dans le contexte de la formation et de l'éducation, la perspective d'intelligibilité tend ici non pas à vérifier l'acquisition d'invariants didactiques mais à utiliser les variabilités entre les sujets-apprenants pour trouver trace des *sémosis* individuelles dans le but d'identifier les formes de réflexivité. Précisons que le terme invariant est employé dans son acception anthropologique (Taylor, 2002). Aucun invariant ne peut préexister à la démarche d'intelligibilité, il peut seulement en constituer le résultat. Ainsi, les invariants didactiques identifiés dans cette recherche relèvent de connaissances qui, par leurs propriétés intrinsèques, s'expriment avec le moins de différences possible entre les sujets-apprenants. Cette conception de l'invariant diffère de l'invariant opératoire de Piaget qui désigne au contraire les propriétés de la situation qui préexistent et vont orienter l'action (Pastré, 2008, 2011). En suivant Pastré dans l'analyse de l'apprentissage et en cherchant à saisir toutes les traces de conceptualisation, nous différencions les invariants didactiques des invariants opératoires puisqu'ils ne préexistent pas à l'analyse et relèvent des savoirs.

Du point de vue de l'échelle d'observation, l'anthropologie privilégie le groupe. La présente recherche met en dialogue l'échelle d'observation micrologique

(Thievenaz, 2019) présente dans l'identification de la rupture de l'activité par le sujet-apprenant, le niveau d'intelligibilité individuel et la double montée en généralité que l'analyse des écrits réflexifs a visée : celle des représentations nouvelles générées chez le sujet-apprenant grâce à l'interprétation différée, celle de la variabilité des représentations nouvelles permettant au formateur d'évaluer et de réguler son enseignement en posant ce « regard éloigné » (Lévi-Strauss, 1973) comme la condition d'identification du maximum d'écart possible.

L'anthropologie nous inscrit également dans une perspective située de l'apprentissage (Lave et Wenger, 1991) qui, dans le contexte de la didactique professionnelle, suppose un dialogue entre un savoir théorique et une situation professionnelle. Sont considérées ici les deux formes de la connaissance selon Vergnaud (1996) : la connaissance prédicative, investie dans la situation ; la connaissance opératoire, construite en situation. La double mise en récit de la rupture de l'activité étant placée au cœur du dispositif didactique, les connaissances prédicatives et opératoires participent activement à la construction et à la reconstruction du sens attribué à la rupture observée puis interprétée.

En formation des enseignants, l'acquisition des savoirs et des compétences professionnelles passe majoritairement par la mise en discours (Vanhulle *et al.*, 2015) écrite et orale, celle du formateur comme celle de l'apprenant. Pour les contextualiser dans l'environnement professionnel, la formation a recours à des mises en situations réelles d'enseignement-apprentissage en qualité d'acteur et/ou d'obser-

vateur. Pour objectiver les représentations du sujet-apprenant et les transformer en représentations nouvelles, ou en apprentissages, les actions de la situation d'enseignement-apprentissage doivent être sémiotisées par l'apprenant, c'est-à-dire « rendues manifestes au moyen de signes » (Micheli, 2014), pour être expérientielles (Dewey, 1993 ; Vygotski, 2003). Cette réflexivité doit être fixée pour se transformer en compétence, ce que notre culture verbocentrée a largement placé dans la production écrite, misant sur le statut médiateur du mot (Ricœur, 2013). Malgré un manque de consensus (Crinon et Guigue, 2006 ; Reuter, 2006), l'écrit constitue un instrument cognitif favorable au développement de la compétence réflexive. Si le genre n'est que rarement travaillé pour lui-même et se trouve conditionné par le rapport social individuel à l'écrit, il constitue pour le formateur une trace lui permettant d'accéder au sens comme phénomène vécu (Brandt, 2018) relevant ici du contenu mental partagé. Didactiquement, l'écrit réflexif de l'enseignant novice constitue l'objet médiateur autant que la trace de son activité sémiologique d'apprenant, laquelle peut être multiréférencée (Gaudin *et al.*, 2018). Dans la perspective peircienne dialogique de la pensée, le langage constitue l'essence même de la pensée (Tiercelin, 2013). L'écrit réflexif contient donc la sémiologie qui a fondé l'expérience puisque « toute expérience subjective, toute perception, est d'emblée sémiotique » (Rosenthal et Visetti, 2010). Et comme cette perception sémiotique dépend du symbolique et de l'environnement, on peut tenter de dégager les repré-

sentations qui habitent l'enseignant novice en termes de savoirs et de compétences professionnelles au travers de leurs faits langagiers (Micheli, 2014). La mise en récit possède de surcroît le pouvoir de structurer les représentations et de construire l'identité narrative du sujet (Ricœur, 1991) en conjuguant les questions de permanence (*mêmeté*) et de changement (*ipséité*). En représentant la réalité vécue sous la forme d'un ensemble d'actions racontées, la perturbation de l'activité, intrinsèquement liée à l'expérience réflexive chez Dewey, prend le rôle de l'intrigue pour donner un ordre temporel aux actions et leur permettre de prendre sens (Gilbert, 2007). Comme la narration est explication du fait de sa puissance causale (Ricœur, 1983), l'activité réflexive sur l'activité professionnelle en permet la compréhension et surtout la justification (Pastré, 2008). Selon Peirce, l'expérience n'est pas une simple perception sensorielle car ce dont nous faisons l'expérience relève de l'événement dans son caractère unique et individuel (Deledalle, 1994). Suivant Brousseau (1998), le dispositif pédagogique au cœur de cette recherche repose sur le milieu dans lequel le sujet-apprenant a été placé pour observer la rupture de l'activité, elle-même située dans un milieu créé par l'enseignant observé. En lui demandant d'identifier librement une rupture de l'activité, le formateur laisse l'apprenant créer le problème que seule l'utilisation de savoirs lui permettait de résoudre (Pastré, 2008). Enfin, nous mobilisons le concept de représentation, dans son acception anthropologique. Si la psychologie en

fait un processus dynamique (Vergnaud, 2007), l'anthropologie place la représentation à l'articulation de l'individuel et du social, mais également de trois domaines d'investigation : la connaissance, la valeur et l'action (Laplantine, 2003). Si la première partie de la définition nous permet de chercher dans la représentation une articulation scalaire sujet/groupe et donc culture, la seconde partie permet de comprendre que la fabrication de représentations nouvelles grâce à l'analyse de la rupture de l'activité marque la présence d'apprentissages touchant la dimension axiologique du sujet-apprenant, œuvrant ainsi à la construction de l'*ethos* professionnel (Jorro, 2009). Avec une approche sémiotididactique de l'activité, notre recherche attire l'attention sur le matériau sémiologique que le formateur coconstruit avec ses enseignants novices, comme l'enseignant avec ses élèves. Considérant la rupture de l'activité comme potentiel « déclencheur de sens », la démarche consiste à partir du sens que l'acteur attribue à l'activité d'apprentissage. Dès lors, comprendre l'enseignement et l'apprentissage suppose de tenter d'expliquer et de comprendre le « sens attribué » (Dumet, 2010) par l'analyse dans les écrits de la pensée-signé.

Méthodologie

Les enseignants novices ont été placés dans des situations réelles d'enseigne-

ment-apprentissage pour observer les interactions d'un enseignant avec ses élèves autour d'un objet de savoir (Coen, 2006). En qualité de sujet-apprenant, l'autoethnographie (Rondeau, 2011) a paru trop complexe par la reconstruction de l'action située (Durand, 2001) qu'elle supposait. Elle n'a cependant pas été totalement écartée afin de pouvoir mesurer cette part de reconstruction de l'activité perçue dans l'écrit réflexif et sa dimension dialogique en regard de l'enseignement reçu (Yvon et Saussez, 2010).

La consigne consistait à observer deux situations d'enseignement-apprentissage. Sans possibilité d'intervenir, les enseignants novices devaient saisir deux ruptures de l'activité de leur choix, en rédiger la description en situation puis l'interprétation a posteriori. L'échantillon se compose de quarante-deux écrits d'enseignants en formation professionnelle de spécialistes en enseignement des activités créatrices. Leur cursus se déroule sur trois années, en cours d'emploi. Le *Diplôme of Advanced Studies* obtenu permet d'enseigner les activités créatrices et manuelles auprès d'élèves de 6 à 16 ans.

Les écrits ont été codés dans un tableau à double entrée. Pour chacun des sujets-écrivains, la première tâche descriptive de chaque rupture a été codée avec les catégories suivantes : le type de rupture¹ ; le protagoniste² ; l'objet et la cause de la rupture³ ; les actions et régulations⁴ transformées en résultat chiffré sur le modèle

1. Selon que la rupture avait entravé ou enrichi l'activité perçue d'enseignement-apprentissage.

2. C'est-à-dire l'acteur principal de la rupture : l'élève, l'enseignant, le matériel, etc.

3. L'objet de la rupture a été identifié dans les verbes d'action et la modalité qui les accompagnait. Par exemple, une non-réponse à une consigne.

4. Ici a été consigné l'enchaînement causal exprimé par le sujet-écrivain comme découlant de la rupture.

de la taxonomie des compétences réflexives (Jorro, 2004).

Basée sur les caractéristiques de la narrativité (Baroni, 2008), considérée comme la représentation sémiotique des actes des êtres humains (Brandt, 2018), la seconde tâche interprétative de chaque récit de rupture a été codée avec les catégories suivantes : le type d'énonciation⁵ ; le caractère analytique ou jugeant du récit⁶ ; le caractère implicite ou explicite de la causalité de la rupture⁷ ; les actions présentes et les actions absentes responsables de la rupture également transformées en résultat chiffré sur le modèle de la taxonomie des compétences réflexives (Jorro, 2004) ; l'écart entre les actions observées et interprétées, présentes et absentes⁸ ; enfin la circonstance causale déduite de l'alternative proposée et contenant les potentiels invariants didactiques.

Résultats

Sont présentés les résultats des analyses sémiologiques des écrits réflexifs permettant d'articuler les formes de réflexivité des enseignants novices déclenchées par la double mise en récit d'une rupture observée puis interprétée de l'activité d'enseignement-apprentissage. L'utilisation de la rupture micrologique de l'activité sert la perspective

d'intelligibilité du développement de la compétence réflexive au niveau individuel et nous permet de saisir les apprentissages réalisés par le sujet-écrivain dans l'écart entre les représentations figurant dans le récit de la rupture observée et celles figurant dans le récit de la rupture interprétée. Une double montée en généralité nous est apparue : celle touchant le développement de l'*ethos* professionnel par le novice, et celle touchant l'enseignement du formateur qui, dans les écarts entre les variabilités individuelles, peut réguler son enseignement.

La capacité de décentrement et de distanciation du sujet-écrivain

L'analyse de l'énonciation choisie par les enseignants novices permet de saisir la capacité de décentrement et de distanciation du sujet-apprenant. Pour quitter le regard de celui qui observe, le choix de la troisième personne permet au sujet-écrivain de mettre en question sa vision individuelle et intuitive. Les résultats obtenus présentent une cohérence inattendue puisque les récits relevant de l'analyse, c'est-à-dire dans lesquels la déconstruction de la rupture observée en fait émerger les logiques internes, sont majoritairement écrits sur le format il/eux/cela, alors que les récits relevant

5. L'énonciation choisie par le sujet-écrivain a permis d'évaluer sa capacité de décentration et de distanciation de la rupture observée (Velcic-Canivez, 2006).

6. Le qualificatif d'analyse était attribué lorsque le sujet-écrivain présentait une déconstruction de la rupture pour en saisir, même partiellement, les logiques internes. Le qualificatif de jugement renvoie aux écrits qui ramènent systématiquement la rupture à une norme idéale pour mesurer l'écart qui l'en sépare, l'enseignant novice se pensant alors en évaluateur et en donneur de conseils (Ramos, 2018).

7. Permettant de saisir l'aptitude du sujet à formaliser le principe de cause à effet.

8. La mise en correspondance par le sujet des actions menées et des actions qui auraient dû être menées permettait de saisir si la rupture de l'activité avait questionné ses représentations et créé de nouvelles.

du jugement, c'est-à-dire ceux dans lesquels la rupture de l'activité est systématiquement ramenée à une norme idéale, sont majoritairement écrits sur le format je/lui/cela. Ainsi l'*En-3a* – « selon le cahier des charges, il y a deux contraintes à la réalisation de cet objet : la première est qu'il faut utiliser deux pièces de bois mises à disposition par le professeur et la deuxième est l'obligation de réaliser un assemblage à mi-bois » –, diamétralement différent de l'*En-10a* – « je trouve cela bien de faire raisonner et réfléchir les élèves sans méthodologie de travail, toutefois, je préconiserais une bonne structure de la leçon avec des routines, afin d'éviter tout débordement ». Le choix d'une énonciation coupée du narrateur favorise l'objectivation de la situation observée. Au moment de l'interprétation, ce soi-discursif accède ainsi au collectif, permet d'introduire autrui dans son discours et, ce faisant, de monter en généralité (Ricœur, 1983).

Comme l'énonciateur porte son attention à la fois vers la chose qu'il signifie et vers le destinataire qu'il vise dans une perspective dialogique (Saussez, 2010), le signifié comporte une dimension conceptuelle – didactique dans notre cas – et pragmatique (Brandt, 2018). Ce dernier aspect nous permet d'accéder à la position symbolique adoptée par l'enseignant novice. Ainsi l'*En-13a* – « je trouve qu'il faudrait mettre plus de moyens à disposition comme nous l'avons appris » – se distingue de l'*En-11* pour qui « dans les deux cas, c'est l'enseignante qui a été la ressource principale en proposant de venir en aide à l'élève en difficulté », non

seulement dans la posture du sujet (évaluateur/praticien réflexif), la perspective envisagée (rapport à la norme/remédiation de la rupture), le niveau d'intelligibilité choisi (individuel/groupal) mais également dans l'adressage de l'énoncé. Dans le premier cas, le sujet s'adresse au formateur-évaluateur ; dans le second, plus distancé, le sujet place dans son récit une visée explicative. La perspective dialogique permet de saisir l'orientation de la pensée du sujet, vers lui-même *via* son formateur-évaluateur dans le premier cas, vers un objet de sens dans le second exemple (Yvon et Saussez, 2010).

Dans les analyses, on trouve deux fois plus de récits à la troisième personne qu'à la première ; dans les jugements, les récits à la première personne sont trois fois plus nombreux que ceux à la troisième personne. Ces résultats confirment que la capacité d'analyse a un lien avec l'aptitude à se décentrer et à se distancier de la situation observée, ce qui confirme indirectement le rôle de l'observation dans le développement de l'attention et du raisonnement tel que présenté par Van Es et Sherin (2009). Cette répartition des énonciations renforce le lien entre prise de recul et analyse, ce que Micheli (2014) propose de voir comme une sémiotisation permise par les faits langagiers.

D'ailleurs, les enseignants novices qui parviennent à l'analyse sont également ceux qui parviennent le mieux à identifier les actions et les régulations lors de la description. Pour étayer ce résultat, il est intéressant de croiser avec le caractère explicite ou implicite de la causalité de la rupture telle qu'elle apparaît dans l'interprétation. Sur les vingt récits relevant du

processus de l'analyse, seuls deux ne présentent pas de causalité explicite. Si la causalité explicite permet d'attester d'un raisonnement et donc d'une forme de questionnement, la causalité implicite limite la défaisabilité de l'inférence faite par l'enseignant novice et traduit une inaptitude à expliquer la rupture (Moeschler, 2003).

La mise en place de représentations nouvelles

En mesurant l'écart entre la situation observée et la situation interprétée par l'attribution d'un score à chaque enseignant novice, nous avons pu qualifier la capacité de l'apprenant à reprendre les actions et les régulations observées dans l'interprétation de la rupture. Cette simple reprise des actions et des régulations décrites lors de l'observation dans l'interprétation produite a posteriori permet de vérifier si la sémiotisation de la double mise en récit offre à l'apprenant la possibilité d'augmenter, en quantité comme en qualité (*via* la terminologie employée par exemple), les éléments observés. La moyenne obtenue par les récits écrits à la troisième personne relevant de l'analyse est nettement supérieure à celle obtenue par les récits à la première personne et relevant du jugement. Les premiers parviennent à augmenter deux fois plus leurs résultats que les seconds. Ainsi, la distance temporelle permise par le dispositif ne permet pas de créer une aptitude à l'analyse mais, lorsqu'elle est présente, la décuple par l'augmentation du nombre et de la complexité des actions et des régulations décrites. En termes de connais-

sances, on peut reprendre Vergnaud (1996) pour avancer que le dispositif permet de lier, dans une situation réelle d'enseignement-apprentissage, les connaissances prédicatives et opératoires, les deux s'éclairant mutuellement dans une renégociation permanente du sens attribué à la rupture de l'activité.

Le score a ensuite permis de s'intéresser à la capacité des apprenants à identifier et à combler les éléments, le plus souvent des manques, qui avaient causé la rupture de l'activité. L'enseignant novice devait ici mobiliser les savoirs disciplinaires pour nourrir son interprétation. Un nouveau calcul de points a produit un résultat chiffré reflétant la quantité et la qualité des actions et des régulations nouvellement proposées par l'apprenant en respectant le même mode de calcul. Les récits à la troisième personne relevant de la catégorie analyse obtiennent une moyenne de 16 points supplémentaires que ceux relevant de la catégorie jugement. Les représentations nouvelles constituent ici des invariants didactiques au sens anthropologique (Taylor, 2002) qui sont directement reliées au dispositif langagier différé (Michel, 2014), permettant au sujet une montée en généralité relevant de la construction de ses compétences professionnelles (Jorro, 2009). Ces représentations nouvelles apparaissent également dans les circonstances causales mentionnées par les sujets-écrivains entre l'interprétation de ce que l'enseignant observé avait fait et ce qu'il aurait dû faire. Mais la montée en généralité relève ici du formateur à qui s'offre un outil d'évaluation et de régulation de son enseignement.

Du sujet-apprenant au sujet-formateur : réguler son enseignement par l'analyse sémiologique des écrits réflexifs

Si les récits relevant de l'analyse n'ont plus été distingués de ceux relevant du jugement, c'est que dans une visée formative, la démarche anthropologique (Lévi-Strauss, 1973) a cherché à mesurer la variabilité des compétences réflexives entre les enseignants novices. Avec $n = 18$, le score le plus haut atteint 54 points et le plus bas -3 points (cf. figure 1). En lien direct avec l'enseignement reçu et le

contexte immédiat (Lave et Wenger, 1991) de réalisation de la tâche, la rupture de l'activité, doublement mise en récit, est génératrice de représentations nouvelles qui mobilisent des connaissances opératoires (Vergnaud, 1996) (re)construites dans la double activité située d'écriture. Les représentations nouvelles des apprenants ayant obtenu les meilleurs scores permettent au formateur de réguler son enseignement en articulant les invariants didactiques au processus d'objectivation et d'analyse des situations de rupture de l'activité.

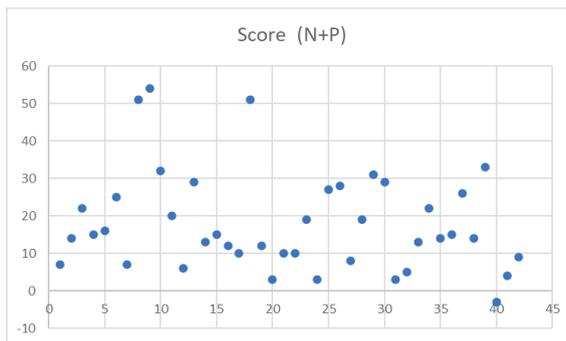


Figure 1. Répartition des représentations nouvelles acquises par les enseignants novices.

À la lumière des premiers résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, le formateur peut décomposer le développement des compétences réflexives des novices en analysant les écrits réflexifs selon la taxonomie suivante.

À un premier niveau, *l'identification*, le formateur peut évaluer et réguler l'aptitude à objectiver une situation professionnelle par l'observation et la description. Ici se joue la compétence à saisir la rupture par l'enseignant novice placé au cœur d'une situation d'enseignement-

apprentissage. À un deuxième niveau, *la sélection*, le formateur peut intervenir sur la mobilisation de l'environnement professionnel tant au niveau terminologique qu'au niveau conceptuel. Ici se joue la compréhension contextuelle de l'enseignant novice et son aptitude à mobiliser ses connaissances prédicatives (Vergnaud, 1996). À un troisième niveau, *l'interprétation*, le formateur accède à la faculté d'incarnation des apprentissages de ses apprenants puisque l'enseignant novice actionne le mécanisme de l'infé-

rence en mobilisant ses connaissances, celles transmises par le formateur mais également ses croyances et ses représentations socioculturelles (Taylor, 2002).

Ne relevant du processus qu'à condition d'y lier une tâche, ces trois niveaux permettent d'analyser les écrits des enseignants pour en comprendre les représentations. En effet, trois dimensions de l'apprenant peuvent être saisies. D'abord, celle du sujet-observant qui subjectivise la rupture à partir de ses représentations personnelles (se joue ici ce qui relève de l'intuition et que l'apprenant mobilise en lieu et place de compétences et de savoirs professionnels). Ensuite, celle du novice qui contextualise professionnellement l'interruption ou le renforcement provoqué par la rupture dans la situation d'enseignement-apprentissage. Enfin, celle de l'expert qui parvient à faire de la rupture une source d'apprentissage.

Conclusion

À la question du potentiel didactique de la perturbation de l'activité, les résultats obtenus permettent de répondre que l'outil est source d'apprentissage (Thievenaz, 2019), à la condition d'y lier un exercice langagier. La double mise en récit constitue un outil puissant et laisse présager qu'une ritualisation de la tâche constitue un levier de développement

continu de la pratique professionnelle. Du point de vue du dispositif d'écriture en deux temps, l'outil didactique est plus clair. L'interprétation différée ne permet pas de faire émerger une compétence réflexive, ce qui laisse à la phase d'objectivation *via* l'observation toute son importance. Néanmoins, les caractéristiques des écrits des sujets-écrivains qui renforcent leur capacité réflexive grâce à l'interprétation indiquent que la forme des écrits (énonciation, enchaînement des actions et des régulations, caractère explicite de la cause) constitue un levier pour le formateur. Enfin, à la question des outils d'analyse disponibles pour le formateur face aux récits réflexifs, la perspective sémiologique contribue à saisir l'acquisition des connaissances prédicatives, des invariants didactiques, la capacité de décentration et de distanciation de la pratique professionnelle et donc le développement du soi professionnel.

L'échelle d'observation micrologique se révèle être un outil au service des apprentissages des savoirs professionnels considérés comme invariants. Ses perspectives d'intelligibilité permettent une double montée en généralité, celle du praticien réflexif en constant développement professionnel, celle du formateur qui touche aux différents stades d'acquisition des savoirs grâce à l'analyse de la variabilité entre ses apprenants. ◆

Bibliographie

- ABRAHAM, A. 1972. *Le monde intérieur des enseignants*. Paris, EAP.
 BARONI, R. 2008. « Approches passionnelles et dialogiques de la narrativité ». *Cahiers de narratologie*. N° 14.
 BENNER, P. 1982. « From novice to expert ». *American Journal of Nursing*. N° 82, p. 402-407.

- BORER, V.-L. ; DURAND, M. ; YVON, F. 2015. *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck.
- BRANDT, P.-A. 2018. « Qu'est-ce que la sémiotique ? ». *Actes sémiotiques*. N° 121.
- BROUSSEAU, G. 1998. « Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique ». *La théorie des situations didactiques*. Grenoble, La pensée sauvage, p. 115-160.
- COEN, P.-F. 2006. *Les savoirs en question*. Fribourg, Haute école pédagogique.
- CRINON, J. ; GUIGUE, M. 2006. « Écriture et professionnalisation ». *Revue française de pédagogie*. N° 156, p. 117-169.
- DELEDALLE, G. 1994. « Charles S. Peirce. Les ruptures épistémologiques et les nouveaux paradigmes ». *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*. N° 62, p. 51-66.
- DESSUS, P. 2007. « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires ». *Carrefours de l'éducation*. N° 1, p. 103-117.
- DEWEY, J. 1930. *Construction and Criticism*. Columbia University Press.
- DEWEY, J. 1993. *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris, Puf.
- DUMET, T. 2010. « Analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage : l'exemple d'une formation dite "de base" ». *Savoirs*. N° 3, p. 59-77.
- DURAND, M. 2001. « L'enseignement de l'éducation physique comme "action située" : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive ». *STAPS*. N° 2, p. 79-100.
- DURAT, L. 2014. « Les expériences d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences ». *@ctivités*. N° 11.
- GAUDIN, C. et al. 2018. *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris, L'Harmattan.
- GILBERT, M. 2007. « L'homme souffrant en quête de sens : du récit de soi à l'identité narrative. Une réflexion à partir de Ricœur ». *PSN*. Vol. 5, n° 1, p. 72-76.
- JORRO, A. 2004. « Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes ». *Mesure et évaluation en éducation*. N° 27, p. 33-47.
- JORRO, A. 2009. « La construction de l'éthos professionnel en formation alternée ». *Travail et apprentissages*. N° 3, p. 13-25.
- LAPLANTINE, F. 2003. « Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie ». Dans : D. Jodelet (dir. publ.). *Les représentations sociales*. Paris, Puf, p. 295-318.
- LAVE, J. ; WENGER, E. 1991. *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- LÉVI-STRAUSS, C. 1973. *Anthropologie structurale*. Paris, Plon.
- MICHEL, J. 2017. *Homo interpretans*. Paris, Hermann.
- MICHELI, R. 2014. « Essai d'une typologie des modes de sémiotisation de l'émotion ». *Les émotions dans les discours*. Louvain-la-Neuve, De Boeck, p. 17-31.
- MOESCHLER, J. 2003. « L'expression de la causalité en français ». *Cahiers de linguistique française*. N° 25, p. 11-42.
- MORANDI, F. 2004. « Pragmatisme et pratiques en éducation. Réflexion sur le principe d'action selon le pragmatisme de Peirce, James et Dewey ». *Recherches et éducations*. N° 6.
- MOTTIER LOPEZ, L. 2016. « La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage ». *Éducation et francophonie*. N° 44, p. 152-171.

- PASTRÉ, P. 2008. « Apprentissage et activité ». *Dans* : Y. Lenoir, P. Pastré (dir. publ.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse, Octarès, p. 53-79.
- PASTRÉ, P. 2011. « Situation d'apprentissage et conceptualisation ». *Recherches en éducation*. N° 12.
- PEIRCE, C.-S. 1997. *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking*. New York, Suny Press.
- RAMOS, M. 2018. *Analyser n'est pas juger*. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/michel-ramos-analyser-nest-pas-juger>
- REUTER, Y. 2006. « À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion ». *Pratiques*. N° 131, p. 131-154.
- RICCEUR, P. 1991. *Soi-même comme un autre*. Paris, Le Seuil.
- RICCEUR, P. 2013. *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. Paris, Le Seuil.
- RONDEAU, K. 2022. « L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire ». *Recherches qualitatives*. N° 30, p. 48-70.
- ROSENTHAL, V. ; VISETTI, Y.-M. 2010. « Expression et sémiose pour une phénoménologie sémiotique ». *Rue Descartes*. N° 4, p. 24-60.
- SCHÖN, D.-A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. Hoboken, Jossey Bass.
- SENSEVY, G. 2011. *Le sens du savoir*. Bruxelles, De Boeck.
- TAYLOR, A.-C. 2002. « Invariants et variabilité en anthropologie ». *Dans* : B. Lautrey *et al.* (dir. publ.). *Invariants et variabilités dans les sciences cognitives*. Paris, Éditions de la MSH, p. 269-286.
- THIEVENAZ, J. 2017. « Rencontrer et susciter l'inattendu : une approche deweyenne de l'expérience ». *Questions vives. Recherches en éducation*. N° 27.
- THIEVENAZ, J. 2019. « Pour une approche micrologique de l'expérience en formation d'adultes ». *Éducation permanente*. N° 220-221, p. 237-248.
- TIERCELIN, C. 2013. *La pensée-signe : études sur C.-S. Peirce*. Paris, Collège de France.
- VAN ES, E.-A. ; SHERIN, M.-G. 2010. « The influence of video clubs on teachers' thinking and practice ». *Journal of Mathematics Teacher Education*. N° 13, p. 155-176.
- VANHULLE, S. *et al.* 2015. « Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du "genre réflexif" à l'appropriation des savoirs et du soi professionnels ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. N° 19, p. 115-126.
- VELCIC-CANVEZ, M. 2006. « Le rapport de stage et la distanciation par rapport à soi ». *Lidil*. N° 34.
- VERGNAUD, G. 1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation ». *Dans* : J.-M. Barbier (dir. publ.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, Puf, p. 275-292.
- VERGNAUD, G. 2007. « Représentation et activité : deux concepts étroitement associés ». *Recherches en éducation*. N° 4.
- VEYRUNES, P. ; DELPOUX, P. 2012. « Les configurations de l'activité collective : un objet de formation à l'activité réflexive des enseignants ». *Dans* : I. Vinatier (dir. publ.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse, Octarès, p. 259-273.
- VYGOTSKI, L.-S. 2003. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris, La Dispute.
- YVON, F. ; SAUSSEZ, F. 2010. *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval, Presses de l'Université.