

Outils pour la formation,  
l'éducation et la prévention :  
contributions de la psychologie  
et des sciences de l'éducation

Actes du colloque  
OUFOREP

*6 et 7 juin 2011  
Nantes*

Christine GAUX  
et Isabelle VINATIER (éds.)





Outils pour la formation,  
l'éducation et la prévention :  
contributions de la psychologie  
et des sciences de l'éducation

Colloque organisé par :  
CREC, CREN, ERT 50, LABECD, LAREF, PPI

avec le partenariat de l'ARDECO  
(Association pour la recherche sur le développement des compétences)

dans le cadre des Journées scientifiques de l'université de Nantes

*Tous nos remerciements à Annick Weil-Barais pour ses conseils avisés  
tout au cours de la réalisation de l'édition des actes.*

*Les éditeurs remercient également Marijo Pateau pour sa relecture  
attentive et sa mise en pages de l'ensemble de l'ouvrage.*



## **Responsables scientifiques**

Isabelle VINATIER – Université de Nantes  
Christine GAUX – Université d'Angers  
Philippe GUIMARD – Université de Nantes  
Jean-Yves ROBIN – Université Catholique de l'Ouest (UCO)

## **Comité d'organisation**

Marguerite ALTET – Université de Nantes  
Michel DUMAS – IUFM Pays de la Loire  
Michel FABRE – Université de Nantes  
Mohammed GHALIMI – IUFM Pays de la Loire  
Sylvie GUIONNET – Université de Nantes  
Florence LACROIX – IUFM Pays de la Loire  
Catherine SELLENET – Université de Nantes  
Nadège VERRIER – Université de Nantes  
Annick WEIL-BARAIS – Université d'Angers

## **Comité scientifique**

Brigitte ALBERO (Haute Bretagne)  
Linda ALLAL (Genève)  
Philippe ASTIER (Lyon 2)  
Houria BOUCHAFA (Université Catholique de l'Ouest)  
Marc BRU (IUFM Toulouse)  
Élizabeth DEMONT (Strasbourg)  
Yves DUTERCQ (Nantes)  
Jean ÉCALLE (Lyon 2)  
Agnès FLORIN (Nantes)  
Roland GOIGOUX (Clermont-Ferrand)  
Michèle GUIDETTI (Toulouse)  
Lydie IRALDE (Angers)  
Jacques JUHEL (Rennes)  
Marie-Françoise LEGENDRE (Laval)  
Claire MELJAC (Paris, hôpital Sainte-Anne)  
Line NUMA-BOCAGE (Amiens)  
Christian ORANGE (IUFM Pays de la Loire)  
Leopold PAQUAY (Louvain)  
Thérèse PÉREZ-ROUX (IUFM Pays de la Loire)  
Bernard SCHNEUWLY (Genève)  
Bertrand TROADEC (Toulouse)  
Marie-Paule VANNIER (IUFM Pays de la Loire)  
Gérard VERGNAUD (Paris 8)  
Robert VOYAZOPOULOS (École des psychologues praticiens)

Du fait des changements économiques et sociaux ainsi que de la diversification des publics et des demandes sociales, la rénovation des pratiques professionnelles dans le champ de l'éducation, de la formation et du travail social est devenue aujourd'hui une nécessité. Il est important que les formateurs disposent de compétences à analyser les enjeux et la complexité des situations de formation afin qu'ils puissent être en mesure de proposer des réponses susceptibles d'aider au développement professionnel et personnel des personnes qu'ils accompagnent. De même, dans le champ de l'éducation scolaire, les professionnels ressentent la nécessité de comprendre les difficultés de certains élèves pour développer des actions de prévention adaptées et efficaces. Toutefois, améliorer ces pratiques professionnelles reste aujourd'hui une entreprise difficile, sans doute parce qu'elles sont mal connues et qu'elles renvoient à des situations particulièrement complexes à analyser. Il en résulte qu'il est vain aujourd'hui, en dépit de fortes attentes sociales, de définir de manière opérationnelle ce que pourraient être les principes de bonnes conduites de ces pratiques professionnelles.

Les recherches en psychologie et en sciences de l'éducation de ces dernières années ont contribué au renouvellement des perspectives. En effet, les cadres théoriques et les indicateurs issus de ces travaux ont été utilisés pour créer des outils et des dispositifs d'observation, d'analyse et d'intervention permettant le recueil ou la production de données supposées refléter les processus en jeu. Les outils peuvent avoir un statut d'objet lorsqu'ils sont utilisés pour l'analyse, le diagnostic, l'évaluation, la régulation, le contrôle, etc. Ils peuvent aussi être pris comme ressources au service des acteurs (professionnels ou apprenants) : comprendre, apprendre, se former, aider, diagnostiquer, se développer, etc. Rabardel, à la suite de Vygotski, dissocie instruments techniques et instruments subjectifs avec, d'un côté, sa composante technique/matérielle et, de l'autre côté, sa composante organisatrice de la pratique et de l'activité. Dans ce sens, l'outil a un statut d'instrument.

La question des outils d'analyse des pratiques professionnelles et de diagnostic des compétences acquises se révèle être une problématique au carrefour des sciences de l'éducation et de la psychologie pour penser la double nature de l'instrument, comme ressource et/ou objet au service d'une pratique ou d'une activité. Elle est également à l'interface de la recherche et des pratiques professionnelles. Cependant, de nombreuses recherches montrent combien il est difficile de féconder les pratiques professionnelles par les apports de la recherche et réciproquement. L'universitarisation en cours de la formation des enseignants, des éducateurs et des cadres infirmiers réactive de manière accrue le problème des rapports entre le terrain de la recherche et celui des pratiques professionnelles. Cette nouvelle orientation dans la formation interroge donc la difficile articulation entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs issus de l'expérience puisque, par exemple, rien n'assure d'avance que les outils, bien que proposés aux formateurs et aux apprenants deviennent des instruments au service de l'activité. Cette question sera abordée dans ce colloque à travers les conceptions, les fonctions, les utilisations et les modes de diffusion des outils produits par la recherche. Un programme de recherche financé par les Pays de la Loire et porté par les laboratoires de psychologie et de sciences de l'éducation de la région (OuForEP, 2007-2011) a investi cette problématique. Les travaux se sont articulés autour de deux grandes orientations. La première vise à cerner les conditions pouvant permettre à des professionnels de la formation de développer une meilleure maîtrise de leurs modes d'intervention auprès de professionnels (enseignants, formateurs, assistantes maternelles, pompiers, orthophonistes, éducateurs spécialisés, ingénieurs, travailleurs sociaux, etc.). Cette orientation suppose un questionnement portant sur les conditions d'une optimisation de leur pratique professionnelle par

et pour eux-mêmes : problématisation de leur pratique professionnelle, analyse des représentations et des processus interactionnels, repérage des enjeux, construction identitaire sont les dimensions privilégiées.

La deuxième orientation s'est centrée sur l'élaboration et la construction d'outils favorisant la régulation des pratiques professionnelles et/ou favorisant le repérage des difficultés relatives aux apprentissages fondamentaux ainsi que sur l'identification des divers facteurs (cognitifs et conatifs) concourant à la maîtrise des savoirs.

Le premier objectif de ce colloque sera de présenter les travaux développés dans ce programme et de les confronter à d'autres travaux poursuivant des objectifs voisins, avec des interrogations sur l'acceptabilité et l'appropriation des outils élaborés par la recherche par les professionnels de terrain ainsi que sur les modalités d'interactions entre chercheurs et professionnels de terrain. Le deuxième objectif de ce colloque sera d'interroger les fonctions, les modes d'élaboration et d'usage des outils ainsi que les finalités poursuivies du point de vue de la psychologie et des sciences de l'éducation, dans la perspective de favoriser les échanges entre ces deux champs scientifiques. À ce titre, un hommage sera rendu aux travaux sur ces thématiques de Marguerite Altet dans le champ des sciences de l'éducation et à ceux d'Annick Weil Barais dans le champ de la psychologie.

Le colloque est ouvert aux chercheurs et aux professionnels qui sont invités à présenter leurs travaux dans un des quatre thèmes suivants :

- **thème 1** : fonctions et enjeux des outils et dispositifs pour la formation, l'éducation et la prévention ;
- **thème 2** : modes d'élaboration et de validation des outils et dispositifs pour la formation, l'éducation et la prévention ;
- **thème 3** : contribution des professionnels à la conception, à la validation des outils et dispositifs de formation, d'éducation et de prévention ;
- **thème 4** : interactions chercheurs/professionnels.

<b>WEIL-BARAIS Annick</b>	
<i>Discours d'ouverture du colloque</i> .....	<u>11</u>
<b>AXES DE RECHERCHE</b> .....	<u>15</u>
<b>Axe 1 : VINATIER Isabelle – Outils d'accompagnement et de diagnostic pour des situations de conseil</b> .....	<u>17</u>
<b>Axe 2 : FABRE Michel – Formation et problématisation</b> .....	<u>27</u>
<b>Axe 3 : GUIMARD Philippe, VERRIER Nadège, BOBÉE MELEK – Outils d'évaluation des compétences en mathématiques et du concept de soi en mathématiques au cycle 2</b> .....	<u>33</u>
<b>Axe 4 : GAUX Christine, LACROIX Florence, IRALDE Lydie, BOUCHAFA Houria, BOULC'H L��titia – Conception d'outils d'évaluation et de compréhension des difficultés d'accès à l'écrit</b> .....	<u>39</u>
<b>Axe 5 : SELLENET Catherine, WEIL-BARAIS Annick – ��valuation d'outils et dispositifs d'intervention dans le champ du travail social et de la formation des professionnels de l'enfance</b> .....	<u>49</u>
<b>TABLES RONDES et CONFÉRENCES PLÉNIÈRES</b> ...	<u>53</u>
<b>LENOIR Yves</b>	
<i>Le référentiel de compétences en formation : une panacée, un obstacle, une dérive, un électrochoc, une avancée ?</i> .....	<u>55</u>
<b>VRIGNAUD Pierre</b>	
<i>L'évaluation des compétences des élèves dans les enquêtes internationales : l'exemple des enquêtes PISA</i> .....	<u>56</u>
<b>PAQUAY Léopold</b>	
<i>Un portfolio obligatoire à enjeux de carrière, une opportunité de développement professionnel...</i> .....	<u>57</u>
<b>ALB��RO Brigitte</b>	
<i>Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu » ?</i> .....	<u>59</u>
<b>JUHEL Jacques</b>	
<i>Objectivité, quantification et compréhension locale : l'argument de validité peut-il être « situé » ?</i> .....	<u>64</u>
<b>VOYAZOPOULOS Robert</b>	
<i>Recommandations de la Conférence de consensus : l'évolution nécessaire des pratiques psychologiques</i> .....	<u>65</u>
<b>GOIGOUX Roland</b>	
<i>Concevoir des outils didactiques</i> .....	<u>66</u>
<b>FLORIN Agnès</b>	
<i>Recherche en psychologie et éducation : des interactions possibles ?</i> .....	<u>67</u>

<b>THÈME 1 – Fonctions et enjeux des outils et dispositifs pour la formation, l'éducation et la prévention</b> .....	<u>69</u>
<b>VANNIER Marie-Paule</b>	
<i>��tude des potentialités médiatrices du dispositif de co-explicitation : de la conception de l'outil à la mise en œuvre d'une activité instrument</i> .....	<u>71</u>
<b>OLLIVIER Élisabeth</b>	
<i>L'aide financière, situation significative du métier d'assistant de service social ? Le potentiel d'apprentissage de cette situation en début de formation initiale à l'occasion d'un entretien de « tutorat »</i> .....	<u>77</u>
<b>PEREZ-ROUX Thérèse</b>	
<i>Fonction et enjeux des dispositifs de co-explicitation dans le processus de développement identitaire de formateurs d'enseignants</i> .....	<u>85</u>
<b>WEBER Jean-Marie</b>	
<i>Effets sur le développement personnel et professionnel de l'analyse des pratiques à partir de séquences de cours filmées</i> .....	<u>93</u>

<b>MICHAUD Christian</b>	
<i>Portfolio : modélisation des catégories de réflexivité pour évaluer la compétence</i> .....	<u>101</u>
<b>HUARD Valérie</b>	
<i>La modélisation des compétences pour construire un outil d'analyse</i> .....	<u>111</u>
<b>LOISY Catherine,</b>	
<b>MAILLES-VIARD METZ Stéphanie,</b>	
<b>B��NECH Pierre</b>	
<i>Enjeux de l'orientation et fonctions du portfolio pour la construction de l'identité numérique et l'orientation dans les enseignements disciplinaires</i> .....	<u>121</u>
<b>CHILOTTI Pasquale</b>	
<i>Le tuteur : médiateur ou instrument</i> .....	<u>127</u>
<b>MALEYROT ��ric</b>	
<i>Le référentiel de compétences de la formation des maîtres : un instrument de développement professionnel des maîtres-formateurs ?</i> .....	<u>135</u>
<b>JARRIN-CALISTRI Carole</b>	
<i>Le rapport de visite : un glossaire professionnel à l'usage des enseignants novices ?</i> .....	<u>143</u>
<b>WEBER Jean-Marie</b>	
<i>Rencontre entre formateur de terrain et enseignant-stagiaire : l'impact de la relation tutoriale sur l'acte formatif</i> .....	<u>151</u>
<b>CHAUDET Vincent</b>	
<i>L'instrumentation des formateurs de terrain en travail social : quelle formation aux démarches de recherche ?</i> .....	<u>159</u>
<b>BOUCHAND Jacques, JACQUES Marie-Hélène</b>	
<i>Nouvelles lois, nouveaux métiers : de la loi du 11 février 2005 à la réinterprétation des « métiers du handicap »</i> .....	<u>167</u>
<b>FAUVELLE Élisabeth</b>	
<i>L'analyse des pratiques professionnelles : des outils ou des instruments au service de la pratique et de l'activité à l'interface de la recherche et de la formation</i> .....	<u>175</u>
<b>VINCE Stéphane</b>	
<i>Serious Games... et si on parlait d'ingénieries ?</i> .....	<u>187</u>
<b>MARQUI��-DUBIÉ Hélène</b>	
<i>Formation des enseignants du premier degré : les modifications des attentes des publics liées à la mise en œuvre de nouveaux systèmes de formation</i> .....	<u>195</u>
<b>BRASSELET C��l��nie, GU��RRIEN Alain</b>	
<i>Orientation choisie ou subie : vers un outil au service des professionnels de l'orientation et de l'éducation</i> .....	<u>203</u>
<b>THÈME 2 – Modes d'élaboration et de validation des outils et dispositifs pour la formation, l'éducation et la prévention</b> .....	<u>209</u>
<b>GAUDIN Cyrille, CHALI��S Sébastien</b>	
<i>Former par l'observation de pratiques professionnelles : précautions et pistes pour la construction de dispositifs de formation innovants</i> .....	<u>211</u>
<b>ROBIN Perrine</b>	
<i>L'évaluation de la maltraitance en tension : l'exemple de la définition participative d'un référentiel</i> .....	<u>219</u>
<b>MALABRY Yvan</b>	
<i>La formation au geste professionnel : du savoir à la compétence. L'exemple du calcul de proportionnalité des doses chez les infirmiers</i> .....	<u>229</u>
<b>GRIN Isabelle</b>	
<i>Respectez les codes d'un établissement scolaire : suivez le guide !</i> .....	<u>239</u>
<b>CLAVEL-INZIRILLO Béatrice, BARBIER Anaïs, LÉPINE Amandine, SINGER Claire</b>	
<i>La MIRP : un outil pour la construction de l'esprit d'équipe dans les actions de prévention</i> .....	<u>247</u>

BOYER Catherine, DELBRAYELLE Anne, NUMA-BOCAGE Line <i>Des outils prédictifs des difficultés scolaires à l'école maternelle ?</i> .....	253
LEFER Gaëlle, FLORIN Agnès, GUIMARD Philippe <i>Les sois possibles en éducation : comment les évaluer ?</i> .....	263
ROULET Aude <i>Évaluation d'un dispositif de prévention de l'illettrisme destiné aux enfants de CP</i> .....	271
WALLNER Alexandra, WEIL-BARAIS Annick <i>Un outil pour étudier la perception d'œuvres d'art par les enfants</i> .....	281
EME Elsa, CONDESSE Guillaume, BONTEMPS Nadia, MILLOGO Victor <i>L'évaluation du langage écrit et des déficits associés chez les adultes en situation d'illettrisme</i> .....	289
HELAL Suha, WEIL-BARAIS Annick <i>L'évaluation de la connaissance des lettres</i> .....	299
HUBERT Blandine, GUIMARD Philippe, NOCUS Isabelle <i>L'impact des capacités d'autorégulation comportementale sur les apprentissages à l'école maternelle et au cours préparatoire</i> ....	305
IRALDE Lydie, BOUCHAFA Houria, GAUX Christine, BOULC'H Laëtitia <i>Implication des aspects figuratifs et morphologiques du langage dans l'activité de lecture et articulation avec d'autres aspects langagiers : proposition d'un outil</i> .....	313
GAUX Christine, BOULC'H Laëtitia, IRALDE Lydie, BOUCHAFA Houria <i>Régulation de l'activité de lecture en CE1 : un outil de mesure des compétences exécutives impliquées</i> .....	319
WAGENER Bastien, BOUJON Christophe, FROMAGE Benoît <i>Contribution de la relaxation aux apprentissages et à la métacognition</i> .....	329
MARCHANDISE Patrice, MANSY-DANNAY Annie, CLERC Jérôme, GUERRIEN Alain <i>Motricité et langage : l'entraînement de la mémoire de l'ordre comme enjeu pluridisciplinaire à l'école</i> .....	337
RESTA-SCHWEITZER Marcela, VILLERET Olivier <i>Outil d'évaluation 3C-E – Le cas du phénomène physique de la formation de l'ombre</i> .....	345
CLAUZARD Philippe <i>Expérimentation d'un outil d'investigation ergonomique dans le champ de l'enseignement</i> .....	355
LEYRIT Alexandra, OUBRAYRIE-ROUSSEL Nathalie <i>Mesure de l'estime de soi (scolaire et globale) et des stratégies de protection de soi chez les adolescents : un instrument de prévention de l'échec scolaire pour les professionnels</i> .....	363
TEUTSCH Philippe, BOURDET Jean-François <i>Méthodologie d'instrumentation des activités du tuteur pour le suivi de formation en ligne</i> .....	371
DELGOULET Catherine, BURKHARDT Jean-Marie, BARON Georges-Louis <i>L'acceptabilité des Technologies éducatives pour les enseignants-chercheurs : une étude exploratoire des facteurs explicatifs de l'utilisation (ou non) d'une plate-forme pédagogique à l'Université</i> .....	379

**THÈME 3 – Contribution des professionnels  
à la conception, à la validation des outils  
et dispositifs de formation,  
d'éducation et de prévention** .....

FLORO Michel <i>Dispositif de formation à l'analyse réflexive, une tentative de modélisation</i> .....	387
	389

ESCALIÉ Guillaume, CHALIÈS Sébastien <i>La communauté de pratique enseignante : objet et ressource au cœur des dispositifs de formation des enseignants novices</i> .....	397
PIERRISNARD Christine, VANNIER M.-Paule <i>Le Programme personnalisé de réussite éducative au service de l'articulation des aides aux élèves en difficulté : la genèse d'un instrument</i> .....	405
LAMBOLEZ Sophie, PERRET-CLERMONT A.-Nelly <i>Regard sur un dispositif de médiation scolaire par les pairs</i> .....	413
AUZIOL Éric <i>La construction d'un test des préférences spontanées des enseignants et des formateurs</i> .....	419
MUNOZ Grégory, BOURMAUD Christian <i>Éléments de système d'instruments pour enseignants : une analyse auprès de conseillers pédagogiques</i> .....	427
SIMONS Germain <i>Traitement d'incidents critiques dans le cadre de séminaires de pratiques réflexives organisés dans la formation initiale des enseignants en langues modernes à l'université de Liège</i> ..	437
LE GUILLANTON Nathalie <i>Une consultation au 8<sup>e</sup> mois de grossesse : les obstacles à la construction d'un raisonnement clinique</i> .....	447
VINCE Stéphane <i>Du Socle commun de connaissances et de compétences aux SOC</i> .....	455
SHERLAW William, MAGDELAINE Arnold, CORMERAIS Françoise, CZABANOWSKA Kasia, POMMIER Jeanine <i>PBL : sa mise en œuvre, son accompagnement et son évaluation dans un master de santé publique interculturel. Quels instruments et processus psychopédagogiques ?</i> .....	463

**Fascicule V**

<b>THÈME 4 – Interactions chercheurs/professionnels</b> .....	469
JOVENET Anne-Marie <i>Le choix d'enseigner en pédagogie Freinet : itinéraire d'un groupe de parole</i> .....	471
MASSE Max <i>La professionnalisation. Un champ de recherche bien pratique</i> .....	479
CIAVALDINI-CARTAUT Solange, BOLOT Joëlle <i>Repenser le conseil en formation grâce aux outils de la psychologie du travail et de l'analyse de pratiques...</i> .....	489
TRIBY Emmanuel <i>Le savoir scientifique comme outil d'apprentissage et de prévention</i> .....	497
MOUGENOT Lucie, DUGAS Éric <i>Le questionnaire sociométrique au service de la compréhension des conduites des élèves</i> .....	503
MERLIN Sophie, HEDJERASSI Nassira <i>La construction d'un objet de recherche face aux attentes du chercheur et du praticien : autour de la pratique de l'éducateur spécialisé</i> .....	511
MBIATONG Jérôme <i>« Le groupe heuristique » comme dispositif de co-construction d'outils par le chercheur et les acteurs</i> .....	515
LEDERLÉ Emmanuelle <i>Contribution à l'analyse et à la formalisation des pratiques professionnelles en orthophonie : d'une pratique professionnelle questionnée vers une pratique de recherche</i> .....	521
CRUNELLE Dominique, LEMOINE Marie-Pierre <i>Communiquer ensemble : COM'ENS Une action régionale de partenariat orthophonistes / enseignants de maternelle / parents</i> .....	531



Mesdames, messieurs, chers collègues, chers étudiants,

Les responsables scientifiques de ce colloque [Christine Gaux (université d'Angers) ; Philippe Guimard (université de Nantes) ; Isabelle Vinatier (université de Nantes) ; Jean-Yves Robin (université Catholique de l'Ouest)] m'ont confié la tâche d'ouvrir ce colloque. Je les remercie très chaleureusement ; non pas de m'avoir confié cette mission, mais pour toute l'énergie qu'ils ont déployée pour que ce colloque voie le jour. Celui-ci constitue en effet le point d'aboutissement d'un travail considérable accompli ces trois dernières années, dans le cadre de l'exécution du programme de recherche OuForEP (Outil pour la formation, l'éducation et la prévention), programme soutenu par la région Pays de la Loire, projet initialement porté par Marguerite Altet et moi-même.

La réalisation d'un colloque réunissant toutes les équipes impliquées dans ce projet invitant les communautés scientifiques en psychologie et en sciences de l'éducation à prendre connaissance du travail accompli et à le discuter ; les invitant également à présenter leurs travaux, dans un jeu de confrontation réciproque, faisait partie du projet initial. Tout au cours de l'accomplissement du programme, plusieurs colloques et journées d'étude ont déjà été organisés réunissant un ou deux axes de recherche du programme OuForEP, mais jamais l'ensemble.

En tant que coresponsable scientifique de ce projet, au côté de Marguerite Altet, je ne peux que me réjouir de son aboutissement. Même si les charges de travail de Marguerite Altet, à la direction de l'IUFM des Pays de la Loire, puis son départ en retraite, l'ont un peu éloigné du terrain, elle n'a cessé de suivre l'évolution du programme, donnant toujours des avis judicieux et encourageants. Dans la suite de mon discours, j'utiliserai le « nous », puisque c'est ensemble que nous avons travaillé au montage et au suivi du programme OuForEP.

Nous vous remercions tous d'avoir répondu à l'appel à communication et d'être là. Vous êtes très nombreux, venant de toutes les régions de France, de la Suisse, de la Belgique, du Québec, du Luxembourg, de Grande Bretagne ... en espérant n'avoir oublié personne.

Nous vous souhaitons bienvenue dans cette belle ville qui nous accueille dans le cadre des journées scientifiques de l'université de Nantes qui se tiennent pour la quatrième année. Nous remercions le président de l'université de Nantes et le conseil scientifique d'avoir permis la tenue du colloque dans le cadre de ces journées. Nous espérons que l'organisation du congrès et la qualité des présentations et des débats seront à la hauteur de vos espérances. Nombreuses sont les personnes qui se sont attachées à y contribuer.

Nous remercions tout particulièrement les membres du comité scientifique du colloque pour le travail d'expertise des projets de communication qu'ils ont effectué ainsi que pour leurs conseils avisés.

Nous remercions les conférenciers invités de s'être rendus disponibles et d'avoir accepté de traiter les questions qui leur ont été soumises par les responsables du colloque.

Compte tenu du nombre d'institutions impliquées dans l'organisation du colloque, il a fallu beaucoup de bonne volonté et de compréhension pour que « ça fonctionne ».

Tous nos remerciements vont aux membres du comité d'organisation, tout particulièrement Mohammed Ghalimi de l'IUFM et Sylvie Guionnet de l'université de Nantes pour la savante organisation qu'ils ont mise en place et le suivi méticuleux du plan de travail (l'expression « plan de bataille » serait plus juste tant ils ont eu de difficultés à affronter du fait de la multiplicité des partenaires institutionnels impliqués).

Merci à tous ceux qui, à de nombreuses reprises, se sont déplacés de Nantes à Angers et d'Angers à Nantes, toujours dans la bonne humeur. Les bonnes décisions ne peuvent que résulter de véritables débats et confrontations !

Merci aux secrétaires des unités de recherche impliquées dans l'organisation du colloque de s'être adaptées à la pluralité des interlocuteurs et des lignes budgétaires.

Merci à Blandine Hubert, étudiante en thèse à l'université de Nantes, pour la réalisation du livret regroupant les résumés des communications. L'impression en a été faite par le service de la reprographie de l'université d'Angers que nous remercions à cette occasion. Et c'est grâce à Florence Lacroix (qui a joué les transporteurs) que ces livrets sont parvenus à Nantes, à l'IUFM... et que vous disposez maintenant de toutes les informations nécessaires pour participer pleinement au colloque.

Merci à tous ceux qui ont accepté d'animer les ateliers. Nous comptons sur eux pour permettre à tous de s'exprimer et de débattre.

La tenue du colloque n’a pu se faire que grâce aux divers financements dont nous avons bénéficiés :

- la région Pays de la Loire qui finance la plus grande partie,
- les différents partenaires du programme de recherche OuForEP (les universités de Nantes et Angers, l’université Catholique de l’Ouest, l’Institut universitaire de technologie de La Roche-sur-Yon),
- les laboratoires de recherche,
- l’IUFM des Pays de la Loire,
- l’Association ARDECO (Association pour la recherche sur le développement des compétences),
- la ville de Nantes, Nantes métropole, Angers Loire Métropole.

Nous les remercions très sincèrement.

Le montage de ce colloque a été d’autant plus difficile qu’il réunit deux communautés scientifiques qui n’ont pas l’habitude, tout au moins en France, de se rencontrer : la psychologie et les sciences de l’éducation. Si, depuis longtemps, Marguerite Altet et moi-même avons pu faire l’expérience de collaborations bénéfiques entre disciplines, ce n’est pas une situation générale dans notre pays où il y a souvent de la rivalité, voire de la défiance entre chercheurs des deux disciplines, dès lors qu’ils s’intéressent à l’école. Le fait que soient réunis ici des chercheurs en psychologie et en sciences de l’éducation est déjà un succès, qui n’était pas acquis d’avance.

Un des enjeux du programme régional OuForEP était la collaboration de disciplines susceptibles d’apporter des connaissances utiles dans le champ de l’éducation, de la formation et de la prévention. En région Pays de la Loire, nous y sommes parvenus. Avec des difficultés certes, mais c’est un début prometteur dont nous espérons qu’il fera école, même si les modes de gestion et d’évaluation actuels de la recherche ne poussent guère à l’optimisme.

À l’occasion du débat qui va suivre, nous précisons nos positions respectives quant à l’apport de nos disciplines dans le domaine de l’éducation et de la formation, entre autres questions que ne manquera sans doute pas de nous poser Marc Bru. Nous le remercions d’avoir accepté d’animer un échange entre nous sur le sujet au cœur de ce colloque : le statut et les fonctions des outils en éducation et en formation. L’enjeu est de montrer l’importance de partager une épistémologie et une éthique de la recherche commune pour pouvoir travailler ensemble, avec des interrogations et des méthodes souvent spécifiques, parfois proches.

Avant ce débat, je vais, en quelques diapositives, présenter le programme OuForEP, point de départ de l’organisation du colloque.

### Le programme OuForEP

Je rappellerai en premier lieu qu’il s’agit du premier programme de recherche en sciences humaines et sociales, centré sur l’éducation et la formation, en grande partie financé par la région Pays de Loire. L’appel à projet a eu lieu en 2006 et la mise en chantier effective des différentes opérations de recherche a commencé en 2008, le mode de gouvernance des fonds alloués ayant mis un peu de temps à être défini. L’achèvement du programme est prévu en octobre 2011.

Un site internet a été conçu pour faciliter les échanges entre chercheurs et mettre à disposition du public les réalisations de la recherche. On trouvera dans la *figure 1* des informations sur les équipes impliquées dans le programme et, dans l'*encart 1*, la liste des axes opérationnels de recherche.



▲ Figure 1 – Partenaires (page du site Internet OuForEP)

Encart 1 – Axes opérationnels de recherche et nom des responsables ▶

1. Outils d’accompagnement et de diagnostic pour les situations de conseil : Isabelle Vinatier (CREN), Jean-Yves Robin (LAREF).
2. Des outils pour la formation des ingénieurs : Michel Fabre (CREN), Denis Lemaitre (CREN).
3. Conception d’outils d’évaluation des compétences numériques et des dimensions conatives en éducation et prévention des difficultés scolaires : Philippe Guimard (ERT-E 50), Nadège Verrier (LabÉCD).
4. Prévention des difficultés d’accès à l’écrit : conception et évaluation d’instruments de diagnostic et d’intervention : Christine Gaux (PPI), Florence Lacroix, (IUFM).
5. Évaluation d’outils et de dispositifs d’intervention dans le champ du travail social et de la formation des professionnels de l’enfance : Catherine Sellenet (CREC), Annick Weil-Barais (PPI).

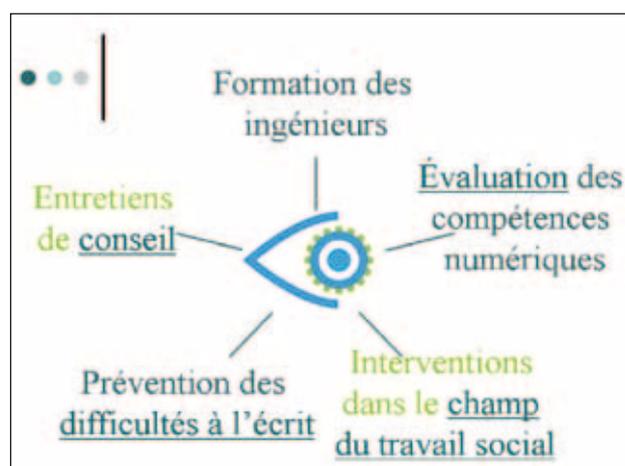
L'originalité du programme de recherche tient au fait qu'il poursuit un ensemble d'objectifs étroitement liés mais le plus souvent abordés séparément : concevoir des outils, confronter leur mode de conception et de validation, élucider les outils inscrits dans les pratiques professionnelles et les conceptualiser à des fins de transmission, étudier l'appropriation des outils par les professionnels ainsi que leurs usages ; avec l'ambition de clarifier leurs spécificités selon les fonctions qui leur sont assignées : prévention, prise de décision, intervention, compréhension, etc. De manière générale, ce sont les professionnels qui sont visés par les études, même si le recueil d'informations s'effectue souvent auprès des enfants, des adolescents ou des adultes en formation dont ils s'occupent. Il s'agit de produire des connaissances permettant d'accroître les compétences professionnelles.

Les objectifs généraux du programme de recherche sont résumés dans l'encart 2.

- **Confronter** différentes approches et conceptions des outils dans le champ de l'éducation, de la formation et du travail.
- **Élucider** les outils inscrits dans les pratiques professionnelles et les conceptualiser à des fins de transmission.
- **Concevoir** et mettre à la disposition des professionnels des outils.
- **Étudier** l'appropriation des outils par les professionnels.

▲ **Encart 2 – Objectifs généraux du programme OuForEP**

Différents contextes ont fait l'objet d'investigation (cf. figure 2). Cela va de l'école (difficultés cognitives liées à l'accès à l'écrit ; compétences numériques) à la formation des ingénieurs dans le domaine de l'environnement, aux entretiens de conseils en usage dans la formation des enseignants et des infirmières, à des interventions spécifiques au secteur de la prévention de l'enfance (les visites accompagnées). Ces contextes seront précisés cet après-midi, à l'occasion de la présentation des axes de recherche.



▲ **Figure 2 – Les contextes des études réalisées dans le cadre du programme OuForEP**

À l'occasion des présentations par les chercheurs impliqués dans le programme OuForEP, chacun pourra se faire une idée de l'apport des travaux. Au plan général, nous tenons à souligner ce qu'a pu apporter la réalisation de ce programme.

En premier lieu, nous mettrons en avant l'effet de structuration régionale de la recherche dans le secteur de l'éducation et de la formation. D'une part, il est apparu que le potentiel de recherche était important dans ce secteur. Les chercheurs se sont montrés très réactifs, très adaptables également puisqu'ils ont pris en compte de manière assez rapide les contraintes nouvelles de réalisation des études résultant de la nécessité de collaboration entre équipes. Un réseau s'est mis en place et a bien fonctionné comme en témoignent l'organisation de nombreuses journées d'étude et de colloques, l'écriture de publications à plusieurs mains dans des supports divers (professionnel, scientifique, diffusion grand public). D'autre part, à l'occasion du travail sur le terrain, des rencontres ou des journées d'étude impliquant des professionnels, de nouvelles demandes sont apparues, comme par exemple des outils adaptés à certaines formes de handicap ou à des domaines d'intervention spécifiques. Nous soulignerons enfin le travail qui a été réalisé pour aboutir à une présentation unifiée des outils. Après de nombreuses concertations, deux modèles de présentation de fiches descriptives des outils ont été élaborés, l'une pour les outils d'évaluation et l'autre pour les outils pour la formation<sup>1</sup>. De nombreux outils ont été produits qui, pour la plupart, ont encore un statut expérimental et de prototype. En somme, nous n'en sommes pas encore au stade de la valorisation. Notons toutefois que certains outils nécessitent des études de validation – c'est le cas de la plupart des outils d'évaluation ; par contre, d'autres outils ne sont pas destinés à être standardisés puisqu'ils ont une fonction de régulation, d'accompagnement, d'accomplissement et de transformation de l'activité. Leur objectivation a pour principale fonction d'attester de l'existence des outils, de leurs usages et fonctions, de faciliter les échanges à leur propos et, ce faisant, de les faire évoluer dans le sens d'une meilleure adaptation aux contextes et aux finalités du travail. C'est le cas en particulier des outils pour la formation, tels que les chercheurs les ont conçus.

Quels que soient les outils construits, la question qui me semble avoir le moins été travaillée est celle de leur appropriation par les professionnels. Même si ce point était inscrit dans les perspectives initiales, il n'a pas pu être traité centralement du fait de la nouveauté de la

<sup>1</sup> Ces fiches sont disponibles sur le site internet OuForEP.

plupart des outils conçus. Quoi qu'il en soit, il s'agit d'un point central si l'on considère que le développement de l'expertise professionnelle est liée à la maîtrise des outils (pas seulement bien sûr !).

La confrontation des outils a permis de travailler de nombreuses questions, notamment le rapport aux théories qui les sous-tendent, le rapport à la norme ainsi que la relation avec les usagers et les « cibles ». Nous espérons que ce colloque sera l'occasion d'enrichir les confrontations et les débats.

Pour terminer cette introduction, je donnerai quelques indications d'ordre pratique.

Pour des raisons liées à l'organisation du colloque sur deux sites, toutes les présentations du 6 juin au palais des congrès ont eu lieu en séance plénière : conférences, débats, synthèse de résultats de recherche.

La journée du 7 juin (à la faculté des lettres et sciences humaines, UFR Lettres et Langage, de l'université de Nantes) a été consacrée aux ateliers principalement.

Les ateliers étaient regroupés en quatre grands thèmes (*cf. encart 3*).

**Thème 1** « Fonctions et enjeux des outils et dispositifs pour la formation, l'éducation et la prévention »

**Thème 2** « Modes d'élaboration et de validation des outils et dispositifs pour la formation, l'éducation et la prévention »

**Thème 3** « Contribution des professionnels à la conception, à la validation des outils et dispositifs de formation, d'éducation et de prévention »

**Thème 4** « Interactions chercheurs/professionnels »

▲ *Encart 3 – Les thèmes des ateliers*

Ces quatre thèmes sont le reflet des préoccupations des chercheurs afférentes aux statuts et aux fonctions des outils, à leur mode d'élaboration et de validation ainsi qu'à la place des professionnels. Les responsables du colloque ont veillé à une mixité des ateliers (mixité disciplinaire). La lecture du programme montre que cela n'a pas toujours été possible, ce qui témoigne de focalisations différentes en termes d'objet de recherches de la part des chercheurs en psychologie et en sciences de l'éducation. Nous en reparlerons au cours de l'échange qui va suivre.

En dehors de ces ateliers, il est prévu, en début de matinée, une table ronde au cours de laquelle Robert Voyazopoulos, psychologue & Roland Goigoux, professeur en sciences de l'éducation, confronteront leurs idées et expériences sur les outils et les pratiques. En fin de journée, Agnès Florin nous fera part de son point de vue sur les interactions entre recherche en psychologie et éducation. La clôture du colloque sera assurée par les responsables du colloque que nous remercions à nouveau pour tout le travail accompli.

Quelques personnes ne pourront malheureusement pas être là, en particulier Catherine Sellenet avec laquelle j'ai co-dirigé l'axe 5 du programme OuForEP. Retenue par un autre colloque prévu depuis plus longtemps que celui-ci, elle vous prie de l'excuser et regrette de n'être pas parmi nous. Nous avons conçu ensemble la présentation du bilan du travail, au moyen d'un film, qui sera présenté en fin de journée.

Marguerite Altet et moi-même sommes très heureuses de votre présence qui nous rend hommage. Nous souhaitons à tous un excellent colloque.



## AXES DE RECHERCHE du programme OuForEP

**Axe 1** – Outils d’accompagnement et de diagnostic  
pour des situations de conseil

**Axe 2** – Formation et problématisation

**Axe 3** – Outils d’évaluation des compétences en mathématiques  
et du concept de soi en mathématiques au cycle 2

**Axe 4** – Conception d’outils d’évaluation et de compréhension  
des difficultés d’accès à l’écrit

**Axe 5** – Évaluation d’outils et dispositifs d’intervention dans le champ  
du travail social et de la formation des professionnels de l’enfance



# Outils d'accompagnement et de diagnostic pour des situations de conseil

Isabelle VINATIER, *professeure des Universités*  
CREN, EA 2661 université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire  
(coordination : I. VINATIER et J.-Y. ROBIN)

La recherche en éducation, notamment en ce qui concerne la formation de professionnels de l'enseignement, du secteur sanitaire et social et de la santé (dans le cadre des masters à l'université), passe entre autres par la conceptualisation de dispositifs articulant recherche, formation et professionnalisation. Le développement d'une alternance cohérente entre formation à l'université et formation en situation professionnelle implique l'articulation, elle-même à construire, des rôles imputables aux universitaires et aux formateurs de terrain. Le problème de cette articulation entre formation expérimentielle et formation théorique concerne en vérité de nombreux secteurs professionnels. Des chercheurs du LAREF<sup>1</sup> et du CREN<sup>2</sup> ont joint leurs efforts (Robin J.-Y. & Vinatier I., 2011) pour comprendre le réel de l'activité d'entretien d'accompagnement des professionnels débutants sur les terrains de l'expérience. Dans le cadre du CREN, nous avons aussi exploré cette question avec des partenaires du monde professionnel comme l'ARIFTS<sup>3</sup> (Ollivier-Voisin, E. Luzzati & C. Marro-Pautier, 2011)<sup>4</sup>; des professionnels de la santé (N. Le Guillanton) et des formateurs des sapeurs-pompiers en pensant que les entretiens de conseil étaient porteurs de régularités quels que soient les champs professionnels considérés.

Tous les formateurs ont la responsabilité de « faire apprendre » un métier. Ce « faire apprendre » ne se réduit pas à la transmission d'outils et de méthodes, même si ceux-ci sont utiles aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la santé. Les formations d'aujourd'hui s'inscrivent en tension entre plusieurs logiques : celles de la construction des savoirs et de l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier ; celles du développement de la professionnalité avec un accent porté sur l'accompagnement de la conceptualisation de la pratique professionnelle et du simple compagnonnage d'expérience.

Nous sommes partis de l'idée que, sous certaines conditions, une collaboration en termes de recherche avec des formateurs de terrain pouvait être une voie pour rapprocher théorie et pratique, le plus souvent disjointes (Altet, 2011). Notre perspective vise à accompagner des formateurs dans la conceptualisation de leurs situations de travail afin de leur permettre d'apprendre d'elles. Cette approche qui consiste à proposer un « apprentissage par les situations » (leur analyse), est en rupture avec celle du recours au référentiel de compétences qu'un « bon » formateur serait susceptible de mobiliser, quel que soit le débutant qu'il a en face de lui, quelle que soit la situation dans laquelle il se trouve et quel que soit le contexte dans lequel il intervient. Aux États-Unis, où le processus d'universitarisation est plus ancien, l'intégration des *Teacher Teaching College* et des *Normal Schools* dans les départements d'éducation universitaires a engendré de nombreuses tensions. Selon R. Malet (2009)<sup>5</sup>, l'universitarisation de la formation dans le champ de l'enseignement, telle qu'elle s'est mise en place aux États-Unis, a éloigné le praticien de son métier plutôt qu'elle n'a offert de véritables partenariats entre apprentissage professionnel et apports théoriques et disciplinaires. La formalisation d'un espace transactionnel des échanges entre chercheurs et formateurs de terrain (Vinatier, à paraître), dans le cadre d'une recherche compréhensive et qualitative, s'est avérée particulièrement fructueuse pour expérimenter et conceptualiser, dans différents champs professionnels, un dispositif de formation (dispositif de co-explicitation, Vinatier 2009) avec des outils de lecture des situations professionnelles, produits par la recherche et mis à la disposition des formateurs de terrain.

**Mots-clés** – Recherche collaborative, conseil et accompagnement, lecture des interactions, apprentissage par les situations

1 Laboratoire de recherche en éducation et formation de l'université Catholique de l'Ouest (Angers).

2 Centre de recherche en éducation de Nantes EA 2661

3 Association régionale des centres de formation des travailleurs sociaux en Pays-de-la-Loire.

4 Voir actes du colloque OuForEP : <http://www.cren-nantes.net/spip.php?article134>

5 Malet R., 2009, « Former, réformer, transformer la main d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines », note de synthèse, *Éducation et sociétés*, n° 21 (Des enseignants pour demain ; coord. P. Rayou), pp. 91-122.

## ■ Objectifs de la recherche

- Formaliser des outils d’analyse des interactions verbales (« faire apprendre » un métier s’appuie essentiellement sur des échanges verbaux entre formateurs et formés).
- Analyser les conditions permettant de les partager avec des formateurs (conseillers, formateurs de terrain).
- Formaliser, par l’analyse des échanges verbaux, des connaissances en acte (Vergnaud), développées par des professionnels du conseil et de l’accompagnement dans leurs interactions avec les formés.
- Renouveler la conception des pratiques de formation au regard de l’évolution des canons de la formation des professionnels dans la société d’aujourd’hui (masterisation des formations dans le cadre de l’université).

## ■ Des collaborations multiples entre chercheurs et professionnels de la formation

### Le secteur de l’enseignement...

Sur le site d’Angers avec le LAREF (laboratoire de l’UCO d’Angers avec J.-Y. Robin & R. Hétier et M.-C. Charrier, J.-P. Gaté, S. Le Mouillour, A. Musquer, Th. Marot): quatre groupes de quatre conseillers pédagogiques accompagnés chacun par deux chercheurs de l’UCO.

Sur le site de Nantes avec Th. Pérez-Roux, M.-Paule Vannier & I. Vinatier (CREN EA 2661, université de Nantes): un groupe de six conseillers et d’un formateur IUFM (Nantes) accompagné par un chercheur du CREN.

### Les secteurs du travail social, de la santé, des sapeurs-pompiers...

- Trois groupes de trois à quatre formateurs de terrain (FT) avec un chercheur professionnel du secteur éducatif et du travail social.

- Un séminaire de recherche conduit par I. Vinatier (CREN), dans le cadre d’un partenariat avec l’ARIFTs (écoles de formation dans le champ du secteur éducatif et du travail social), s’est développé sur trois années. Ce séminaire a permis, entre autres, l’analyse de situations significatives du travail social; la demande d’aide financière (E. Ollivier-Voisin); la référence éducative (E. Luzzati); les soins corporels du petit enfant (C. Marro-Pautier).
- Une analyse de situation de consultation de huitième mois de grossesse conduite par une étudiante de troisième année de formation de sage-femme (N. Le Guillanton, cadre de santé IFSI). Deux analyses de situation chez les sapeurs-pompiers: le cas du soin à personne (SAP) (Amélie Faust dans le cadre du M2 pro. FFAST); la conduite en situation d’urgence (P. Parage, consultant).

## ■ Un ensemble de mesures qui génèrent des tensions dans la formation

### La reddition de compte ou « accountability », généralisée à plusieurs champs professionnels

- Le couplage de mesures de la production (acquis des élèves; diagnostics pertinents lors des consultations dans le secteur de la santé; coordination efficace des opérations chez les pompiers; bonne socialisation professionnelle des professionnels du secteur éducatif et social) et de la responsabilisation des établissements (scolaires, santé, sanitaires et sociaux, SDI) complexifie les rapports entre sites de formation et terrains de stages (mise en place des sites qualifiants dans le secteur de la santé par exemple).
- Une évaluation externe standardisée renforce les écarts entre activité prescrite et activité effective sur les terrains de l’expérience (l’évaluation à partir des référentiels de compétences s’est généralisée alors que la compétence n’est pas observable et que seule la performance l’est).
- La liaison entre une évaluation standardisée et la formation continue est, en général, non pensée (Mons & Dupriez, 2010).

Dans la littérature anglo-saxonne, de nombreux auteurs pointent du doigt le fait qu’il n’y a pas articulation entre une régulation par une évaluation standardisée et l’amélioration des pratiques effectives. En d’autres termes, ce mode de régulation ne dit rien sur les processus à mettre en œuvre pour conduire à une amélioration des résultats.

## Une tendance à l'universitarisation des formations initiales dans différents champs professionnels

Il s'agit d'élever le niveau théorique des débutants et de valoriser une formation en situation de travail par un « compagnonnage de terrain ».

### Passage d'une logique de « savoirs » à une logique de « compétences »

## ■ Problématique

Comment créer des liens entre établissements et universités ? Entre formateurs et chercheurs ? Ces liens sont nécessaires si l'on veut que les pratiques professionnelles trouvent, dans leur drainage par les savoirs théoriques, un pouvoir d'action optimisé.

Comment conceptualiser ces liens ?

Comment dépasser l'opposition entre logique de savoirs et logique de compétences ? Comment faire pour qu'une logique de compétences (très en vogue actuellement) ne se substitue pas à une logique d'apprentissage de savoirs ?

**Les professionnels du conseil sont à l'interface entre lieux de formation théorique et terrains de l'expérience. Ils constituent un maillon essentiel dans la formation des débutants.**

Quels sont les places et rôles des conseillers (enseignement), des formateurs de terrain (champ du travail social et de la santé), des instructeurs (formateurs de formateurs des sapeurs-pompiers), dans l'accompagnement et les conseils donnés aux débutants ? Pour quels savoirs professionnels ?

## ■ Démarche de recherche

**Analyse de situations d'interactions qui supposent d'agir (verbalement) avec et sur un interlocuteur.** En d'autres termes, nous analysons l'interactivité entre le formateur et le formé (croisement de la théorie de G. Vergnaud, 1994 et C. Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992). Pour une présentation de cette approche, consulter : *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement* (Vinatier, 2009).

La méthodologie d'analyse, mise à la disposition des professionnels du conseil dans le cadre de dispositifs d'analyse de leur activité de conseil, est un « instrument » (Rabardel, 1997, 2005) mis au service de la construction collective du sens de leur activité (voir *Travail & Apprentissage*, n° 9, à paraître).

Nous entendons « instrument » au sens développé par P. Rabardel, à savoir comme moyen de l'élaboration du sens de leur activité :

« **L'instrument** (la démarche d'analyse proposée par le chercheur aux conseillers) est à la fois **moyen des actions du sujet sur l'objet**, le réel (leur activité de conseil *in situ*) et **moyen de la compréhension de celui-ci**, il informe le sujet sur les propriétés de ses actions et en retour sur **les propriétés de l'objet** et de **l'instrument** lui-même. »

P. Rabardel, in *Représentation pour l'action*, Weill-Fassina A., Rabardel P. et Dubois D. (dir.), 1997, Toulouse, Octarès (p. 127).

## ■ Enjeux de la recherche

Les travaux menés montrent combien une expertise professionnelle et/ou la bonne volonté de professionnels expérimentés ne sont pas suffisantes pour accompagner ou conseiller de manière pertinente les débutants.

Préserver la relation avec le débutant, encourager ce dernier, entre en tension avec la construction de savoirs professionnels (Vinatier, 2007 c).

La thèse de Cathal de Paor, responsable de la formation des enseignants du 1<sup>er</sup> degré à l'université de Limerick, Irlande (soutenance prévue début 2012) montre le poids du contexte politique de la formation dans la dynamique des échanges. La comparaison entre l'activité de conseil menée par des *conseillers pédagogiques* (CP) en France avant la réforme de 2010 avec celle des *Mentors* en Irlande, qui sont collègues des débutants dans la même école, éclaire l'écart entre le « conseil » et le « compagnonnage de terrain ».

Si tous les débutants recherchent des solutions aux difficultés qu'ils rencontrent sur les terrains de l'expérience, la comparaison montre que dans « le compagnonnage de terrain », les *Mentors* ont tendance à :

- privilégier, dans les échanges, la verbalisation des réussites de leurs collègues débutants et préserver de bonnes relations de collègue à collègue ;
  - faire des propositions concernant l'organisation matérielle et temporelle des activités pour répondre à des besoins d'urgence ;
- alors que les CP en France ont tendance à :
- pousser les débutants à une analyse réflexive de leur activité professionnelle ;
  - faire conceptualiser par les débutants les situations particulières observées afin de favoriser les apprentissages des élèves.

Le « compagnonnage de terrain » est en voie de développement en France et cette étude peut aider à penser le rôle que risqueraient de jouer les conseillers pédagogiques d’aujourd’hui dans la formation des formateurs de terrain.

Les travaux menés dans le cadre de la recherche OuForEP dans l’axe I montrent comment la dynamique des échanges entre formateurs et formés est travaillée par les contraintes et les exigences des différents champs professionnels et les contextes de formation.

## ■ Conception et mise à disposition d’instruments pour les formateurs de terrain

### Les outils des chercheurs

- 1 – Une théorie de l’activité humaine (G. Vergnaud, 1994) : il y a de la « conceptualisation dans l’action ».
- 2 – Une théorie de l’apprentissage des adultes dans le cadre de leur activité professionnelle (P. Pastré, 2011) ; cadre théorique de la didactique professionnelle.



- 3 – Une conceptualisation de l’activité interactionnelle et des dispositifs de co-explicitation (Vinatier, 2009).

## L’activité interactionnelle

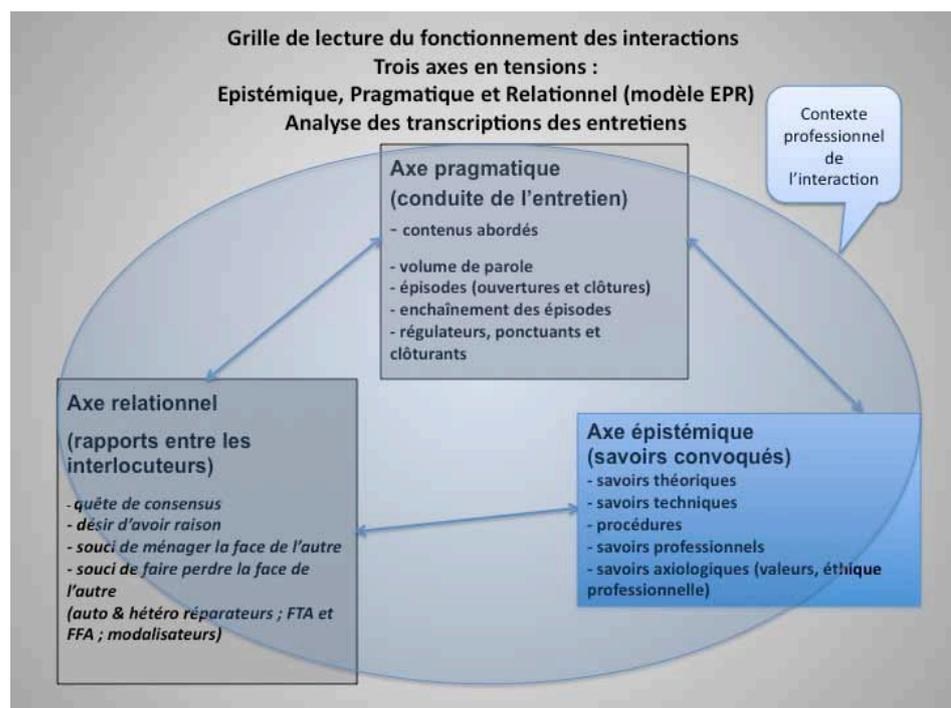
De manière spécifique, nous considérons les interactions comme un espace transactionnel, un discours co-construit (un « discours en interaction » selon la formule de C. Kerbrat-Orecchioni, 2005) entre les interlocuteurs. C’est un espace de fortes négociations en tension entre :

- des buts poursuivis par les interlocuteurs, ce qu’ils souhaitent obtenir et les moyens qu’ils utilisent pour y parvenir – modalités de prise de parole ou de non-réponse – (enjeux pragmatiques des entretiens : les buts sont rarement partagés) ;
- des narcissismes (images de soi) et des territoires des personnes (espaces de parole autorisés ou que s’autorisent les personnes, enjeux relationnels des entretiens) ;
- des contenus abordés, des savoirs, de leur problématisation ou non (enjeux épistémiques des entretiens).

Dans la filiation théorique avec G. Vergnaud nous avons été amenés à développer :

- la notion « d’identité en acte » qui permet de saisir les invariants conceptuels (ou principes tenus pour vrais par des professionnels en situation), au cœur des schèmes (G. Vergnaud, 1994) de l’activité verbale des formateurs adressée aux formés et qui orientent les prises de parole en termes de buts, de règles d’action, de prise d’information et de contrôle en situation (la prise de parole, ou non, étant considérée comme un moyen d’action sur et avec l’autre) ;
- une modalité de lecture du fonctionnement des interactions : modèle EPR (cf. schéma 1).

**Schéma 1** ▶  
Une modalité de lecture du fonctionnement des interactions EPR (pour une explicitation de ce modèle : Vinatier, 2011 b)



## Les dispositifs de co-explicitation ou d'analyse de leur activité par les professionnels avec l'accompagnement du chercheur

### • Fondements théoriques

Penser dialectiquement les rapports entre fonctionnement *interpsychique* et *intrapyschique* des échanges verbaux (Vygotski, 1997). Dans le cadre de ces dispositifs, que nous appelons de co-explicitation, on considère que ce qui s'échange entre les interlocuteurs est de même nature historico-sociale que ce qui se trame dans le dialogue d'un sujet avec lui-même. Nous tentons de cerner les conditions du partage d'une analyse qui permette d'optimiser le rapport dialectique établi par Vygotski entre processus *inter* et *intrapyschique*: l'analyse du chercheur portant sur les échanges entre formateurs et formés et dévolue (Bruner, 1983) aux professionnels est une condition du fonctionnement du dispositif.

L'intérêt de l'entrée **dialectique** réside dans la possibilité de libérer la représentation des rapports entre l'individu et son milieu du positivisme des déterminations circulaires et, au-delà de l'individu, d'inscrire le sujet dans une histoire ouverte.

La fonction *intrapyschique*, en effet, n'est nullement captive de la fonction *interpsychique*: tout au contraire, celle-ci s'impose de fait, c'est-à-dire anthropologiquement, comme une condition de possibilité de l'émancipation de celle-là.

La médiation *interpsychique* présuppose une capacité du sujet à agir sur lui-même et, ès qualités, elle ne vise même qu'à réunir les conditions favorables à une telle action.

Une problématique de la médiation humaine: conduite par le chercheur des dispositifs de co-explicitation (voir les travaux de M.-P. Vannier avec le concept de double asymétrie, 2011). Une théorie de l'identité (voir les travaux de Th. Pérez-Roux portant sur le genre qui s'élabore dans le dispositif, 2011). Une théorie de l'éthique professionnelle (voir Robin J.-Y. & Vinatier I., eds, 2011).

## ■ Étude de l'appropriation des « instruments » par les professionnels

### Information sur les propriétés de l'accompagnement des débutants: « comment encourager sans fâcher »

#### • *Élucidation de formats interactionnels qui supposent la gestion de différentes tensions entre:*

- renvoyer au débutant une image positive de lui-même tout en mettant au travail les difficultés qu'il rencontre dans sa pratique professionnelle;
- porter conseil sans se limiter aux recettes;

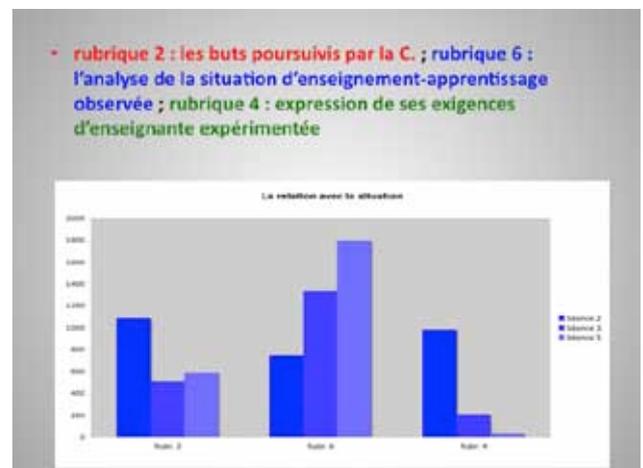
- être à la fois exigeant et empathique;
- donner du temps aux apprentissages professionnels sans laisser trop de temps;
- développer une relation horizontale de « collègue à collègue » tout en étant dans une relation verticale de conseiller;
- prendre appui sur ce qui est déjà construit tout en pariant sur le potentiel d'apprentissage;
- équilibrer transmission des ficelles du métier et engagement réflexif du débutant.

Un référentiel de compétences, au-delà de ses considérations générales sur un métier, ne peut rendre compte de la complexité des connaissances en acte qu'il est nécessaire de mobiliser dans la gestion des interactions d'apprentissage.

- *Le sens du développement dans l'analyse de leur activité par les conseillers: secteur de l'enseignement* (voir Vinatier I. (dir.) (à paraître) *Réflexivité et développement professionnel*, Toulouse, Octarès).



▲ Schéma 2 – Le cheminement d'une conseillère dans sa conceptualisation de ses rapports intersubjectifs avec les débutants



▲ Schéma 3 – Le cheminement dans la conceptualisation d'une conseillère des contenus abordés avec les débutants

## Information sur les propriétés des situations professionnelles évoquées dans les entretiens de conseil ou d'accompagnement

- Les situations professionnelles proposées à l'expérimentation par les novices ne sont pas aussi simples que les experts le pensent et il y a des situations professionnelles de référence significatives d'un secteur professionnel qui méritent d'être conceptualisées pour élucider la complexité des savoirs théoriques, techniques, pragmatiques, relationnels et leur articulation (exemple : « la demande d'aide financière » E. Ollivier-Voisin, 2011).

C'est cette conceptualisation qui permettra de repenser la formation des débutants par l'analyse des situations de travail permettant d'articuler des connaissances de différents registres.

- Il y a des situations professionnelles non conceptualisées comme telles, par exemple « les transits » (déplacement sur les terrains des opérations) chez les sapeurs-pompiers non pris en compte dans leur MGO (Marche générale des opérations).

Elles sont chargées d'enjeux très importants comme solidariser l'équipe d'intervention qui va éteindre un feu (Vinatier, à paraître). Dans le même ordre d'idée, l'accident d'échelle (décembre 2010) qui a coûté la vie à deux sapeurs-pompiers invite à une nouvelle analyse de la classe de situations : « pose d'une échelle ».

- Dans le domaine de la santé, l'analyse des consultations du huitième mois de la grossesse conduites par les étudiants montre que les procédures apprises en formation pour construire un diagnostic clinique peuvent se révéler faire obstacle à l'élaboration de ce diagnostic (N. Le Guilhanton, cadre de santé, sage-femme, 2011).

## ■ Éléments de conclusion

- Proposition en termes de dispositif de formation : une formation reconsidérée non pas à partir d'un référentiel de compétences mais à partir de situations professionnelles significatives du métier.
- Les procédures apprises, aussi précises soient-elles, ne permettent pas la construction du sens des situations de travail, d'où l'importance dans la formation de penser un « faire apprendre » le métier à partir de l'analyse de situations réelles de travail.
- Les instruments mis à la disposition des professionnels ne peuvent être pensés indépendamment de leur acceptabilité par eux-mêmes et de l'élargissement de leurs possibilités d'actions. Il n'y a pas d'apprentissage sans la mobilisation subjective des acteurs.
- Les formateurs sont les interlocuteurs privilégiés entre pratiques de terrain et pratiques de recherche.

## Bibliographie

- BRUNER J.S., 1983, «Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de problèmes», in *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire*, Paris, PUF, 261-280.
- KERBRAT-ORECCHIONNI C., 1990, 1992, *Les interactions verbales*, tomes I & II, Paris, A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONNI C., 2005, *Le discours en interaction*, Paris, A. Colin.
- LE GUILLANTON N., 2011, «Une consultation au 8<sup>e</sup> mois de grossesse : les obstacles à la construction d'un raisonnement clinique», communication au colloque OuForEP.
- OLLIVIER-VOISIN E., 2011, «L'aide financière, situation significative du métier d'assistant de service social ? Le potentiel d'apprentissage de cette situation en début de formation initiale à l'occasion d'un entretien de "tutorat" in actes du colloque OuForEP. <http://www.recherches-en-education.net/>
- PASTRÉ P., 1999, «La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives», *Éducation permanente*, 139, 13-35.
- PASTRÉ P., 2011, «La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes». Paris, PUF.
- PEREZ-ROUX T., 2011 (à paraître), «Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel» in *Développement professionnel et réflexivité*, I. Vinatier (sdr.), Toulouse, Octares.
- PIAGET J., 1974, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.
- RABARDEL P., 1999, «Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie» in *Avec Vygotski*, Clot Y., Paris, La Dispute. pp.241-265.
- RABARDEL P. et SAMURCAY R., 2001, «From artefact to instrument-Mediated Learning», *Symposium on New challenges to research on Learning*, Finland, Helsinki.
- RABARDEL P., 2005, «Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir» in *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, Lorino Ph. et Teulier R., La découverte / Recherches, pp. 251-265.

- VANNIER M.-P., 2011, « Les fonctions d'étayage du chercheur-formateur dans une approche collaborative » in *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*, Robin J.-Y. et Vinatier I., Paris, L'Harmattan, collection Action & Savoir, pp. 33-251.
- VANNIER M.-P., (à paraître en 2012), « Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation » in *Développement professionnel et réflexivité*, Vinatier I. (sdr.), Toulouse, Octarès.
- VERGNAUD G., 1994, « Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel », in *20 ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, Artigue M., Gras R., Laborde C., Tavignot P., (éds) Grenoble, La pensée Sauvage, pp. 177-191.
- VERGNAUD G., 1996, « Au fond de l'action la conceptualisation » in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Barbier J.-M., (Dir), Paris, PUF, pp. 275-292.
- VYGOTSKI L., 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- VINATIER I., 2009, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, PUR.
- VINATIER I., (Dir.) (à paraître) *Réflexivité et développement professionnel*, Toulouse, Octarès.

## Publications liées à l'axe 1 du programme OuForEP

### Revues internationales

- PÉREZ-ROUX T., (à paraître 2012), « Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? », *Recherches en éducation*
- PÉREZ-ROUX T., 2009, « Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire », *Travail et Formation en Éducation*, 4 | 2009, [En ligne], mis en ligne le 9 mars 2010, <http://tfe.revues.org/index940.html>
- VINATIER I., 2007a, « La notion d'organisateur : définition et enjeux dans une perspective interactionniste », *Recherche & Formation*, 56, 33-46.
- VINATIER I., 2007 c, « Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre maîtres-formateurs et enseignants en formation », *Recherches en éducation*, 4, 65-76.

### Revue nationale

- VINATIER I., 2008, « L'accompagnement des enseignants débutants à la scolarisation des enfants en situation de handicap : quelles médiations possibles ? », *La nouvelle revue de l'A.S.H.*, 42, 189-202

### Ouvrage

- VINATIER I., 2009, a, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, PUR, col. Païdeia.

### Direction d'ouvrages ou de revues

- ROBIN J.-Y. et VINATIER I. (Dir.), 2011, *Conseiller et accompagner – Un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- VINATIER I. (éds.), 2007, « Apprentissage et développement », *Recherches en éducation*, 4, <http://www.recherches-en-education.net/>
- VINATIER I. et ALTET M., 2008, « Les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant (Éditorial) », in *Analyser et comprendre les pratiques enseignantes* (pp. 9-22), PUR, coll. Didact Éducation.
- VINATIER I. et LAURENT J.-M. (éds.), 2008, « Médiation et Enseignement-apprentissage » in *La nouvelle revue de l'A.S.H.*, 42, 2<sup>e</sup> trimestre.

### Chapitres d'ouvrages

- 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 » in *Conseiller et accompagner – Un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- GATÉ J.-P. et CHARRIER M.-C., 2011, « Conseiller ou accompagner : une pratique qui se cherche » in *Conseiller et accompagner – Un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- HÉTIER R. 2011, « De la déconstruction de l'idée de savoir à la réflexivité » in *Conseiller et accompagner – Un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- LE MOUILLOUR S., HÉTIER R., 2011, « La temporalité à l'œuvre dans les entretiens de formation » in *Conseiller et accompagner – Un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- MUSQUER A., FABRE M., 2011, « Qu'est-ce que conseiller veut dire ? L'entretien conseil comme professionnalisation après-coup de la pratique » in *Conseiller et accompagner – Un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- PÉREZ-ROUX T., 2008, « Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements : quelles dynamiques identitaires à l'œuvre ? » in *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Vinatier I. et Altet M. (sdr), Rennes, PUR, 113-131.

- PÉREZ-ROUX T., 2011, « Entre activité de conseil et co-reflexivité instrumentée : développement identitaire du professionnel » in *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*, Robin J.-Y. et Vinatier I., Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- PÉREZ-ROUX T. et HÉTIER R., 2011, « Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? » in *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*, Robin J.-Y. et Vinatier I., Paris, L'Harmattan, coll. Action et savoir.
- PÉREZ-ROUX T., 2011 (à paraître), « Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel » in *Développement professionnel et réflexivité*, Vinatier I. (sdr.), Toulouse, Octares.
- PÉREZ-ROUX T., 2011 (à paraître), « Interactions enseignants-formateurs-chercheur : logiques d'action et transactions identitaires », in *Une contribution à l'étude de la complexité des pratiques enseignantes*, Hersant M. et Morin C., Bordeaux, PUB.
- ROBIN J.-Y., 2011, « De l'épreuve de l'incompréhension à la nécessité de la collaboration » in *Conseiller et accompagner – Un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- ROBIN J.-Y., 2011, « Le temps et la loi ou la fonction du tiers : du conseil à l'accompagnement » in *Conseiller et accompagner – Un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- VANNIER M.-P., 2011, « Les fonctions d'étayage du chercheur-formateur dans une approche collaborative » in *Conseiller et accompagner – Un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- VANNIER M.-P., 2011, (à paraître), « Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation » in *Développement professionnel et réflexivité*, Vinatier I., (sdr.), Toulouse, Octarès.
- VANNIER M.-P., 2011, (à paraître), « Enrôlement et transfert de responsabilité : des conduites mises en œuvre aux buts poursuivis », in *Une contribution à l'étude de la complexité des pratiques enseignantes*, Hersant M et Morin C., Bordeaux, PUB.
- VINATIER I., 2008, « Le statut et le rôle de l'expert et du chercheur dans le travail d'analyse post-situation » in *Analyser et comprendre les pratiques enseignantes*, Vinatier I. et Altet M. (éds.), PUR, collection Didact Éducation, (pp. 71-90).
- VINATIER I., 2011 a, « La recherche collaborative – enjeux et fondements » in *Conseiller et accompagner – Un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- VINATIER I., 2011 b, « Analyse des échanges verbaux en situation scolaire comme élucidation de l'expérience professionnelle des enseignants » in *Approches pour l'analyse des activités*, Hatano M. et Le Meur G. (éds.), L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- VINATIER I. et THULLIER J., 2011, « Référentiel de compétences et construction de la professionnalité dans des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles » in *Conseiller et accompagner – Un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir.

### **Communications avec actes (internationale)**

- HÉTIER R., « L'entretien de formation : entre désir et impossibilité d'une problématisation authentique », colloque international du réseau Probléma<sup>6</sup>, Rhodes, juin 2008.
- HÉTIER R., « L'expérience professionnelle : ressource et obstacle à la problématisation », colloque international du réseau Probléma, Porto, mai 2009 – Publication en cours.
- HÉTIER R., Le MOUILLOUR S., « Démarche de recherche et schéma temporel », colloque Outils et instruments de développement professionnel pour les formateurs de terrain, Nantes, les journées de la science, juin 2009.
- HÉTIER R., « L'initiation de l'autonomie réflexive : entre recherche et formation », colloque international du REF (Réseau en éducation et formation), Nantes, juin 2009.
- LE GUILLANTON N., 2011, « Une consultation au 8<sup>e</sup> mois de grossesse : les obstacles à la construction d'un raisonnement clinique », communication au colloque OuForEP.
- LUZZATTI E., juin 2011, « L'entretien de co-explicitation : un instrument au service de la professionnalisation des tuteurs-éducateurs spécialisés », communication au colloque OuForEP.
- MAROT T., MUSQUER A., « Les dialectiques en présence dans un entretien de conseil au cours de la formation initiale de professeur des écoles », colloque de Rouen CDIUFM, Le développement professionnel des enseignants – le point de vue des sujets, juin 2009.

<sup>6</sup> Le réseau Probléma est un réseau international qui associe plusieurs universités françaises et étrangères : université de Rhodes, université Trois Rivières au Québec, université de Nantes, université Catholique de l'Ouest.

- MAROT T., MUSQUER A., 2009, « L'entretien de formation des PE (PE 1 - PE 2) par des enseignants expérimentés : quelles dialectiques en mouvement ? », colloque Outils et instruments de développement professionnel pour les formateurs de terrain, Nantes, les journées de la science, juin 2009.
- OLLIVIER-VOISIN E., 2011, « L'aide financière, situation significative du métier d'assistant de service social ? Le potentiel d'apprentissage de cette situation en début de formation initiale à l'occasion d'un entretien de « tutorat » in actes du colloque OuForEP, <http://www.recherches-en-education.net/>
- MARRO-PAUTIER C., juin 2011, « Dynamiques identitaires de formateurs terrain éducateurs de jeunes enfants : quand former Autrui devient l'enjeu de la formation de Soi », communication au colloque OuForEP.
- ROBIN J.-Y., 2009, « Conseiller ou accompagner des enseignants novices ? », colloque CLIOPSY (Clinique d'orientations psychanalytiques), 20 et 21 novembre 2009.
- PÉREZ-ROUX T., 2007, « Professionnalisation et évolution du rapport au métier et à la formation chez les enseignants-stagiaires », colloque Strasbourg AECSE-AREF, [www.congresintaref.org/actes](http://www.congresintaref.org/actes)
- PÉREZ-ROUX T., « Fonction et enjeux des dispositifs de co-explicitation dans le processus de développement identitaire des formateurs d'enseignants », colloque OuForEP, Nantes, 6 et 7 juin 2011, actes en cours, site du CREN.
- VANNIER M.-P., colloque OuForEP, Nantes, 6 et 7 juin 2011, actes en cours, site du CREN.
- VINATIER I., 28-31 août 2007, b, « Un dispositif de "co-explicitation" avec chercheur et maîtres-formateurs : la conceptualisation de l'activité de conseil » in *actes du congrès international AREF* (Actualité de la recherche en éducation et en formation), Strasbourg.
- VINATIER I., 10 - 12 décembre 2008, « Tracing the development of an advisor's experience-based learning through the analysis of transcripts of advisory discussions with student teachers at the primary school level » in *actes du colloque international ESREA Access, Learning Careers and Identities Network*, university of Seville, Spain.
- Travaux universitaires**
- BESNARD H., 2010, « Le suivi d'un apprenti par son maître d'apprentissage dans le secteur éducatif : entre style et genre », mémoire de M1 (I. Vinatier, dir.).
- FAUST A., 2011, « L'activité de l'équipier sapeur-pompier : le cas du soin à personne (SAP) », mémoire de M2 professionnel (P. Parage, dir.).
- LEBRETON-LEGUILLANTON N., 2010, « La didactique professionnelle pour analyser et comprendre les difficultés d'une étudiante sage-femme de troisième année à construire son raisonnement médical », mémoire de M2 professionnel FFAST (I. Vinatier, dir.).
- LUZZATI E., 2010, « Des situations prototypiques de l'accompagnement des éducateurs spécialisés : un genre en émergence », mémoire de M2 professionnel FFAST (I. Vinatier, dir.).
- OLLIVIER-VOISIN E., 2010, « Analyse des entretiens ASS expérimenté Formateurs terrain et ASS en formation », rapport de recherche (I. Vinatier, dir.).
- PAUTIER C., 2010, « Dynamiques identitaires de formateurs de terrain Éducateurs de Jeunes Enfants : quand former autrui devient l'enjeu de la formation de soi », mémoire de M2 professionnel, CREN, université de Nantes, (T. Pérez-Roux, dir.).
- VINATIER I., 2008, « De l'identité-en-acte à l'identité parlée : une analyse de l'activité pour la formation des enseignants », HDR non publiée, université de Nantes.
- Actions de diffusion**
- HÉTIER R., 2006, « De la déstructuration du dialogue au renversement des rôles », journée d'études, Nantes, CREN/LAREF, décembre 2006.
- HÉTIER R., 2007, « Dans l'entretien de formation, s'agit-il de dire la vérité au débutant ou tenter de la lui faire dire ? », journée d'études, Angers, CREN/LAREF, 21 décembre.
- HÉTIER R., LE MOUILLOUR S., 2008, « Y a-t-il un schéma temporel prévalent dans les entretiens à visée formative ? », journée d'études, Angers, CREN/LAREF, 19 décembre.
- HÉTIER R., 2009, « Y a-t-il un schéma temporel dans les entretiens de formation ? », séminaire de restitution aux interlocuteurs de terrain, Angers, LAREF/UCO.
- PARAGE P., septembre 2010, « Analyse de l'activité de conduite en situation d'urgence chez les sapeurs-pompiers », rapport non encore publié.
- PÉREZ-ROUX T., 2006, « Entretien de conseil pédagogique et modes d'ajustement entre les acteurs », séminaire OuForEP, Nantes, 15 décembre.
- PÉREZ-ROUX T., 2007, « Peut-on saisir un positionnement identitaire à partir des gestes professionnels de l'enseignant ? », invitation séminaire GEDIAPS : « Les gestes professionnels », Paris 12, Créteil, 25 avril.

- PÉREZ-ROUX T., 2007, « Analyser une situation de conseil pédagogique du point de vue des transactions identitaires en jeu », séminaire du CREN axe 1, Nantes, 26 avril.
- PÉREZ-ROUX T., 2007, « Dans quelle mesure un dispositif de recherche autour de l'entretien de conseil peut-il rendre compte d'un positionnement identitaire ? », séminaire OuForEP, UCO Angers, 21 décembre.
- PÉREZ-ROUX T., 2009, « Effets d'un dispositif de co-explicitation sur la construction identitaire d'un conseiller », colloque OuForEP : « Outils et instruments de développement professionnel pour les formateurs de terrain », journées scientifiques de l'université de Nantes, 8 juin.
- PÉREZ-ROUX T., 2010, « Dispositifs de co-explicitation et processus de développement identitaire », journée d'étude FFAST « La circulation des savoirs entre recherche et formation », Nantes, 14 juin.
- ROBIN J.-Y., 2007, « Vous avez dit accompagnement ? », journée d'études, Angers, CREN/LAREF, 21 déc.
- ROBIN J.-Y., 2008, « Accompagner : un métier impossible ? », journée d'études, Angers, CREN/LAREF, 19 décembre.
- ROBIN J.-Y., 2008, « Faire l'accompagnement : défis méthodologiques », journée d'études organisée par l'université Catholique de l'Ouest et l'université François-Rabelais de Tours : « Comment accompagner ? Prendre en compte les dynamiques interactives et gérer les paradoxes », 16 mai.
- ROBIN J.-Y., 2010, « Conseiller ou accompagner ? », Croix Rouge française et université François-Rabelais de Tours, 23 février.
- ROBIN J.-Y., 2011, « Conseiller et accompagner – un enjeu pour la formation des enseignants », journée d'études organisée par Rennes 2, « L'accompagnement et ses enjeux », 31 mai.
- ROBIN J.-Y., 2011, « L'accompagnement des professionnels dans un processus de changement », IFCS de Tours et CHU de Tours avec la participation de l'ARS et des représentants du ministère, 9 juin.
- VANNIER M.-P., 2008, « Le conseil pédagogique en formation initiale des enseignants : pour une lecture didactique des conduites d'entretien entre un maître-formateur-conseiller et un professeur des écoles-stagiaire », 76<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir), Québec, 5-9 mai.
- VINATIER I., mars 2007, « Compétences et professionnalisation ; une entrée par l'analyse de l'activité », CAFOC, Nantes.
- VINATIER I., novembre 2008, « Le conseil pédagogique pendant les stages de formation initiale du point de vue des “organiseurs de l'activité interactive” » in Les journées de l'INRP, « Apprendre des situations : le rôle de l'expérience », Lyon.
- VINATIER I., juin 2009, « Identité en acte et “sujet capable” » in séminaire de P. Rabardel et G. Vergnaud, université de Paris VIII.
- VINATIER I., novembre 2009, « Formation de formateurs, l'analyse de l'activité à partir du recueil des transcriptions de séances choisies par les professionnels », IUFM des Pays de la Loire.
- VINATIER I., 23 au 25 novembre 2009, « Formation de formateurs. Analyse des pratiques professionnelles et problématisation : quelles formes d'accompagnement ? », Agro-Campus Ouest, Rennes.
- VINATIER I., 24 et 25 mars 2010, « Formation de formateurs à destination des maîtres-formateurs », IUFM de Basse-Normandie.
- VINATIER I., 26 mars 2010, « Communication orale », séminaire destiné aux cliniciens, enseignants, chercheurs des facultés de médecine, pharmacie, odontologie de l'école de sage-femmes et de l'école des sciences infirmières de Nantes, Nouvelles perspectives de recherche en éducation des sciences de la santé.
- VINATIER I., 20 et 21 mai 2010 & novembre 2010, « Formation de formateurs Instructorat incendie : identification de situations de communication collectives et repérage de leurs enjeux », SDI 38.
- VINATIER I., 15 & 16 décembre 2010 & 26 mai 2011, « Formation de formateurs Instructorat incendie : identification de situations de communication collectives et repérage de leurs enjeux », SDI 91.

Michel FABRE

*Professeur des Universités*  
Université de Nantes

**J**E VOUDRAIS PRÉSENTER ici le travail réalisé dans l'axe2 d'OuForEP, intitulé « Des outils pour la formation des ingénieurs ».

L'axe 2 réunit quatre chercheurs : Denis Lemaître (CREN, Insieta de Brest), Bernadette Fleury (Agro-campus Rennes), Agnès Musquer (CREN, Institut supérieur Ozanam) et moi-même.

Notre recherche a porté sur la formation des ingénieurs et techniciens dans le domaine de l'agriculture. Il s'est agi pour nous d'abord de comprendre les nouvelles formes d'expertise qui émergent aujourd'hui et de construire quelques outils pour l'analyse des pratiques d'expertise et également pour la formation des experts.

L'agriculture est un domaine privilégié parce que l'expertise y concerne des problèmes complexes, multidimensionnels, qui ne sont pas seulement techniques mais recèlent des dimensions économique, sociale, politique et éthique, en particulier concernant les questions écologiques. Par ailleurs, la sphère agricole est actuellement structurée politiquement et idéologiquement par l'opposition de paradigmes (productiviste/développement durable) par des oppositions politiques et syndicales exacerbées par la crise économique. De plus, dans la littérature sur la formation des experts de l'agriculture (en particulier des ingénieurs agricoles ou agronomes), on note des injonctions fortes à la prise en compte du caractère socio-technique de l'expertise.

Mais, qu'en est-il dans les pratiques de formations ? Sont-elles à la hauteur de ces exigences déclarées ? Nous avons procédé à des études de cas afin de repérer les obstacles à cette nouvelle conception de l'expertise et afin d'imaginer quelques outils pour la prise en compte des problèmes complexes auxquels le nouvel expert est inévitablement confronté.

## ■ Les nouvelles tendances de l'expertise

Pourquoi parler de nouvelles expertises ? Parce que l'idée d'expertise est à situer aujourd'hui dans un contexte historique marqué par quatre thématiques nouvelles :

1. La prise de conscience de l'avènement d'une société du risque et le désir de maîtriser le développement scientifique et technologique. C'est à peu près au même moment qu'émergent dans le débat public deux notions d'origine différente mais dont la convergence apparaîtra par la suite : celle de société du risque (Ulrick Beck) et celle de développement durable (Sommet de Rio, 1982). Pour Ulrich Beck, dans une société du risque, la vie n'est pas plus dangereuse qu'autrefois mais le risque a changé de nature ; il dépend désormais pour l'essentiel des activités humaines comme le montrent les

- catastrophes technologiques récentes. Parallèlement, la notion de développement durable naît de la contestation des modèles de croissance fondés sur le productivisme ;
2. La prise en compte démocratique des enjeux technologiques. C'est en effet dans ce contexte que l'on assiste à la « mise en politique » des enjeux scientifiques et techniques. Dans la modernisation d'après guerre, les politiques scientifiques, technologiques ou industrielles relevaient d'une planification et d'une évaluation purement technocratique dans l'absence à peu près totale de débat public. Dans les années 1970 naît une forme de contestation qui prend sa source chez les scientifiques eux-mêmes puis envahit la place publique lors des catastrophes technologiques (Bopal, Tcherrnobl...) qui font monter la méfiance envers les technocrates et autres experts. Il s'agit bien là d'un tournant participatif dans la mesure où le cadre de la démocratie représentative est ici jugé tout à fait insuffisant. C'est dans ce contexte qu'émerge l'idée de science citoyenne dans l'Europe du Nord sous des formes diverses (conférences de consensus, boutiques de sciences) lesquelles instaurent une collaboration entre des experts indépendants et des citoyens pour la discussion de problèmes de société, ou plus concrètement, pour la résolution de problèmes locaux d'environnement, d'urbanisation ou autres ;
  3. La contestation des modèles applicationnistes. Cette collaboration des citoyens dans le tournant participatif, s'inscrit dans une sociologie non déterministe qui reconnaît à l'acteur ses capacités d'initiatives, sans méconnaître toutefois le poids de la société et des mentalités collectives, en particulier celles qui tiennent à la division sociale du travail entre concepteurs et exécutants. Une telle collaboration entre experts et praticiens exige toutefois de repenser l'articulation de la théorie et de la pratique dans le paradigme du praticien réflexif. La pratique ne peut plus être comprise comme une application de la théorie. Cela signifie, non que la pratique n'ait plus rien à voir avec la science, mais plutôt que les problèmes pratiques ayant leur originalité propre, ne peuvent être directement posés, ni construits et encore moins résolus directement à partir de savoirs scientifiques. Bref, reconnaître à l'action sa rationalité oblige à distinguer logique scientifique et logique de la pratique, tout en accréditant l'idée de savoirs pratiques susceptibles d'être produits par des acteurs sociaux en tant que professionnels ou citoyens. La reconnaissance des « savoirs indigènes », l'idée « d'experts profanes » vont dans le même sens ;
  5. De la vulgarisation au dialogue. Les relations entre science et société ne peuvent à présent se penser uni-

quement sous la forme d'une éducation scientifique des masses ou encore de la vulgarisation des connaissances. Si l'éducation scientifique de tous les acteurs sociaux reste évidemment une tâche plus que jamais nécessaire, c'est précisément pour que ces acteurs soient capables de collaborer avec les chercheurs afin de produire ensemble du savoir et de se questionner mutuellement. C'est pourquoi, il convient de penser la relation de la science et de la société dans un dialogue d'éducation scientifique et de questionnement de la science par les acteurs sociaux.

Ces quatre tendances engagent une redéfinition de l'expertise. L'expert n'est plus désormais conçu comme l'agent d'une logique descendante et technocratique mais plutôt comme un médiateur entre les acteurs, les structures et les pouvoirs. Il apparaît comme celui qui a la charge de structurer l'espace problème de la discussion dans le cadre encore balbutiant de la démocratie participative. Du point de vue éthique, l'expertise est structurée par les principes de précaution et de responsabilité dans une société de risque. Il semble que l'expertise requière une lucidité politique et que si neutralité il devait y avoir, elle ne saurait se confondre avec l'ignorance des lignes de forces et de pouvoir qui structurent ses champs d'intervention. C'est particulièrement le cas pour le monde de l'agriculture, clivé par des logiques politico-économiques, sociales, financières antagonistes, structuré par des paradigmes différents.

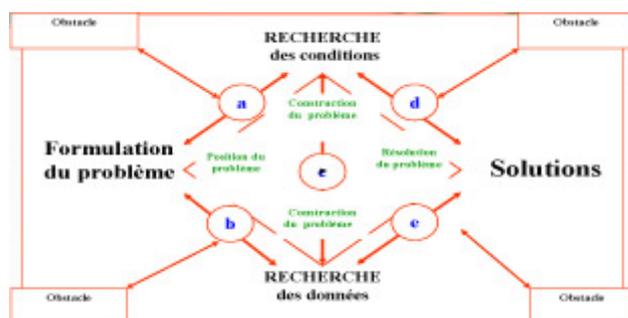
## ■ Comment modéliser le nouveau rôle de l'expert ?

La littérature spécialisée sur l'expertise évoque la nécessité de co-construction des problèmes avec les acteurs mais elle s'attache essentiellement à la production de méthodologies générales de négociation de type psycho-sociologique. L'aspect épistémologique s'avère généralement occulté, comme si problématiser allait de soi. C'est ce hiatus entre l'exigence politique de gestion participative des problèmes et l'absence d'une épistémologie de la problématisation que nous avons exploré en nous appuyant sur les travaux du CREN.

Pour comprendre l'activité de problématisation de l'expert, nous avons effectué une première étude de cas auprès d'un expert judiciaire (ingénieur agronome, agréé par le tribunal). Il s'agissait de régler un litige entre une association de riverains et une porcherie voisine en raison des nuisances apportées par l'exploitation. Nous avons pu étudier la diversité des registres mobilisés par l'expert

pour construire et résoudre le problème avec les acteurs : dimensions juridique, sociale, environnementale, scientifique et technique. L'expert nous est apparu comme un acteur qui structure l'espace problème de la discussion démocratique dans un système de tensions entre le souhaitable, le faisable et les normes juridiques.

Une autre manière de représenter le travail de l'expert si on le rattache aux travaux du CREN sur la problématisation est de le modéliser sur le losange de la problématisation caractérisé par une double tension : 1) horizontale qui va de la position à la solution du problème ; et 2) verticale, qui articule données et conditions du problème. On comprend par exemple que, dans le cas de l'expertise dont nous parlons, la problématisation est soumise à trois types de conditions (des conditions de possibilités des solutions). Les solutions seront pertinentes en effet si : a) elles constituent un bon compromis entre les logiques d'acteurs, b) si elles sont compatibles avec les normes juridiques et c) si elles s'accordent avec les nécessités scientifiques et techniques (la faisabilité). Les données peuvent être à leur tour catégorisées : il y a ce qui relève des stratégies des acteurs, de leurs projets et des caractéristiques physiques et technologiques des objets et des milieux qui sont en jeu. C'est en tenant compte de tous ces éléments que l'expert peut structurer la discussion démocratique et rechercher les meilleures solutions. Dans cette étude de cas, on voit d'ailleurs l'expert reconfigurer le problème. Le litige ne peut être résolu qu'en reconfigurant le problème sur le plan du foncier : ce qui convainc le propriétaire, c'est qu'il a intérêt à abandonner l'exploitation puisque cela augmentera la valeur patrimoniale des terrains du village, y compris les siens.



▲ Le losange de la problématisation et les inducteurs

L'analogie entre le travail de l'expert et celui de l'enseignant organisant un débat en classe ou régulant une activité de résolution de problème apparaît alors. L'enseignant et l'expert s'ingénient à gérer une situation problème, sans se substituer aux acteurs mais en leur apportant une aide cognitive. En prolongeant les théorisations sur la recherche co-active de solutions dans le

domaine agricole, on peut fournir une re-description du rôle des experts en termes d'induction de problématisation et donc faire fonctionner, *mutatis mutandis*, les grilles de lecture construites pour analyser le travail enseignant. Inversement, on pourrait explorer la fécondité de l'analogie dans l'autre sens et examiner ce que l'analyse de l'expertise apporte à l'intelligence de l'activité de l'enseignant, expert en gestion des apprentissages.

Les inducteurs de problématisation sont des aides cognitives qui affectent les différentes dimensions de la problématisation. C'est le rôle des inducteurs de type (a) d'explicitier le questionnement vers la construction ou la reconstruction du problème en fonction des conditions ou des règles. Les inducteurs de type (b) visent également la production de données plus ou moins structurées. Ceux du type (c) tendent à articuler données et conditions. Enfin, la production d'inférences (ici les hypothèses) peut être contrôlée ou critiquée par des inducteurs de type (d et e). Évidemment, il n'y a problématisation que si le processus peut être parcouru en tous sens : vers l'aval des solutions (inducteurs d'exposants 1) et vers l'amont de la construction ou reconstruction du problème (inducteurs d'exposants 2).

## ■ La formation des experts

Dans nos études de cas, nous avons pu déterminer deux grands obstacles qui guettent la nouvelle expertise : 1) l'impératif de neutralité qui engage un réductionnisme technique de l'expertise et une absence de lucidité sur les contextes ; 2) le danger inverse d'une pédagogie de l'inculcation d'un politiquement correct. Je prendrai mes exemples dans trois études de cas.

1. L'un de nous a accompagné, sur trois années, la réflexion d'ingénieurs agronomes d'un organisme professionnel agricole intervenant sur le problème de la reconquête de la qualité de l'eau, à différents niveaux de responsabilité (animateurs locaux ou chefs de projets départementaux). Les partenaires non agricoles et les financeurs leur reprochent leur peu de succès en matière d'amélioration de la qualité de l'eau. Ce qui entraîne chez eux à la fois un réflexe défensif et une interpellation de leurs pratiques professionnelles. Au fil de l'accompagnement surgissent une série d'obstacles : 1) épistémologique : on s'interdit la remontée aux problématiques de l'agriculture (et ses différents paradigmes) pour se cantonner au plan des soi-disant « bonnes pratiques » ; 2) politique : la prise de conscience des oppositions qui structurent la sphère

agricole est véritablement scotomisée au profit d'une centration sur les aspects strictement techniques de l'expertise; 3) éthique: la question de la responsabilité des acteurs devient taboue. La réglementation est vécue comme une contrainte plus ou moins tatillonne relevant du politique et sur le bien-fondé de laquelle on ne s'interroge pas. L'agriculteur n'est pas pensé comme un citoyen responsable mais plutôt comme la victime d'un complot, que l'on doit aider au mieux de ses intérêts.

Il apparaît que les acteurs ont spontanément autolimité leur marge de réflexivité et de manœuvre. Pris dans les conflits d'intérêts syndicaux, politiques et financiers auxquels est confronté leur organisme employeur, ces conseillers se sont créés une instance de survie en invoquant une frontière entre politique et technique qui les protège apparemment mais qui les empêche de construire le problème dans toutes ses dimensions et rend vains beaucoup de leurs efforts. L'accompagnement de ces experts requiert la création d'outils visant l'explicitation des différents paradigmes épistémologiques, politiques, économiques, écologiques qui structurent le domaine. Il ne s'agit pas de transformer les experts en militants de telle ou telle cause mais de faire le pari de la lucidité en les outillant pour qu'ils s'autorisent à prendre en compte les tensions qui structurent le champ du conseil et de la décision.

2. Le deuxième exemple concerne l'analyse de trois mémoires de masters de futurs experts (deux élèves ingénieurs agronomes et un mémoire « d'anthropologie appliquée au domaine de l'agriculture »). Le problème commun à ces trois mémoires est celui de l'accompagnement des projets d'installations agricoles dits « atypiques » parce qu'ils ne correspondent pas aux caractéristiques techniques, économiques, financières habituelles. Pour nous, la question était de savoir si la pression des commanditaires (les chambres d'agriculture et les associations agricoles) et celle du contexte d'évaluation (celui d'une école d'ingénieur) permettait aux futurs experts de problématiser les situations sans s'autocensurer. L'analyse montre que deux mémoires au moins tentent de s'ouvrir à la prise en compte des paradigmes de développement, des logiques d'appareil, des rapports de forces qui structurent le champ. Mais la manière dont les problèmes sont configurés ainsi que les référentiels théoriques convoqués, empêchent tout dévoilement et désarment la critique. L'effort de problématisation, réel au demeurant et souvent bien mené, se voit parasité par une double exigence: a) celle d'en référer toujours aux

acteurs chevronnés (qui sont aussi en quelque sorte les commanditaires; b) celle d'obéir finalement à l'impératif de consensus qui constitue l'exigence de « politiquement correct » sous-jacent. Certes, les auteurs des mémoires font tout ce qu'ils peuvent pour ouvrir leur problématisation à la prise en compte des idéologies et des jeux de pouvoirs qui traversent le monde agricole, mais force est de constater que cette ouverture – d'ailleurs imprudente – reste limitée.

3. Le troisième exemple concerne précisément l'enseignement dans les lycées agricoles où l'on observe le danger inverse: non plus le parti pris de neutralité mais celui de la militance. Se sentant coupable d'avoir diffusé un modèle productiviste contesté aujourd'hui, l'enseignement secondaire agricole est tenté de promouvoir le catéchisme inverse: vulgarisation du développement durable, indignation morale à faire partager, bonnes pratiques à diffuser. Il nous semble que le monde problématique dans lequel nous vivons requiert au contraire une pédagogie de la problématisation. Problématiser, c'est faire accéder les formés non pas au seul niveau des solutions mais à celui du problème et de sa construction. C'est pourquoi, nous avons défini trois types d'outils pour cette pédagogie de la problématisation, dans le domaine du développement durable:

- des outils d'intelligibilité: accéder véritablement à la problématique du développement durable, suppose de réeffectuer pour son propre compte la genèse de la notion et donc (re) construire les conditions de son émergence historique. Nous avons ébauché puis stabilisé et testé depuis quatre ans, cette grille d'intelligibilité;
- des outils de diagnostics: s'y connaître en développement durable c'est aussi savoir opérer des diagnostics de durabilité d'une activité ou élaborer des projets de transformation vers plus de durabilité;
- enfin, des outils pour la formation des experts (dans le cadre du développement durable), mais aussi dans le cadre plus général de la formation des enseignants. Il reste à poursuivre leur opérationnalisation et leur évaluation.

## ■ Conclusion

Les investigations théoriques conduites dans la continuité des travaux du CREN sur la problématisation nous ont permis la construction d'un certain nombre de grilles de lectures pour lire les pratiques d'expertises, analyser les obstacles dans la formation des experts et accompa-

gner cette formation en vue de satisfaire aux nouvelles exigences démocratiques qui s'imposent aujourd'hui.

Que conclure de ces analyses ? Que la nouvelle expertise de la démocratie participative est encore loin ! La fausse neutralité qu'on impose à l'expert l'engage à se réfugier dans un réductionnisme technique qui le rend complice, en réalité – souvent à son corps défendant – des systèmes en place. On ne peut pourtant lui demander de co-construire les problèmes avec les acteurs sans l'autoriser en même temps à dévoiler les dimensions sociales, économiques, politiques, éthiques des problèmes, c'est-à-dire tout ce qui rend les choses, précisément, problématiques. Inversement, la formation initiale dans les lycées agricoles est menacée par une pédagogie de l'inculcation axée sur des bonnes pratiques, sans que la dimension réflexive y soit suffisamment développée.

L'expert ne doit certes pas être un militant, engagé dans le triomphe d'une cause, ni un scientifique analysant de manière plus ou moins distanciée les systèmes sociaux. Ne doit-on pas cependant lui reconnaître un rôle, modeste certes, mais indéniable dans l'émancipation intellectuelle du citoyen ? Si tel est le cas, la formation des experts requiert alors la construction d'outils d'intelligibilité, d'outils de diagnostics et de dévoilement.

Toutefois, la construction d'outils d'expertise ne peut aller sans réflexion de fond. Cette réflexion doit privilégier deux axes : a) celui de l'insertion des préoccupations techniques dans une perspective politique et éthique qui leur confèrent leur signification ; b) celui de la dialectique entre usage des outils et problématisation : comment faire pour que les outils deviennent des outils de problématisation et non des instruments appliqués mécaniquement ?

## Bibliographie

### Articles dans des revues à comité de lecture

- FABRE M. et FLEURY B., 2009, « Comment sortir de l'applicationnisme sans démagogie ? L'accompagnement des pratiques professionnelles des experts de l'agriculture », *Recherche et formation*, n° 62.
- FABRE M. et MUSQUER A., 2009, « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », *Revue Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen CERSE, vol. 42, n° 2.
- MUSQUER A. et FABRE M., oct. 2010, « Entre recherche et formation des enseignants : travailler dans la zone de développement professionnel », in *La culture professionnelle des enseignants : entre savoirs, recherches et pratiques*, *Recherches en éducation*, n° 2, hors-série.
- FABRE M. et MUSQUER A., 2009, « Quels outils pour la problématisation ? Analyse d'une banque de situations-problèmes », *Spirale, revue de Recherches en éducation*, supplément électronique, *Spiral-E*.
- FLEURY B. et FABRE M., mars 2007, « Problématisation et démocratie participative : Quelle formation pour les « nouveaux » experts ? in *Recherches en éducation* « La problématisation en formation : transversalité et spécificités », n° 3, [www.cren-nantes.net](http://www.cren-nantes.net)

### Chapitres d'ouvrages collectifs

- FABRE M., 2010, « Les outils de l'expertise ou la problématisation neutralisée » in *Expérience et problématisation en éducation. aspects philosophiques, sociologiques et didactiques* (dir. Michel Fabre, Adalberto dias de Carvalho, Yann Lhoste éd.), Biblioteca de Filosofia 23, Aedições Afrontamento, Porto.

- FLEURY B. et LAIDIN C., 2010, « L'objectivité de l'expert : nécessité professionnelle ou déni du politique ? » in *Expérience et problématisation en éducation. aspects philosophiques, sociologiques et didactiques* (dir. Michel Fabre, Adalberto dias de Carvalho, Yann Lhoste éd.), Biblioteca de Filosofia 23, Aedições Afrontamento, Porto.
- MUSQUER A. et FABRE M., 2011, « Qu'est-ce que conseiller veut dire ? L'entretien conseil comme problématisation après-coup de la pratique ? » in *Conseiller et accompagner* (dir. I. Vinatier et J.-Y. Robin), à paraître, L'Harmattan.
- LEMAÎTRE D., 2009, « Mise en scène des problèmes et postures discursives » in *Expérience et problématisation en éducation. aspects philosophiques, sociologiques et didactiques* (dir. Michel Fabre, Adalberto dias de Carvalho, Yann Lhoste éd.), Biblioteca de Filosofia 23, Aedições Afrontamento, Porto.
- FABRE M., 2008, « Sur trois figures critiques du progrès scientifique : Condorcet, Jules Verne et la science citoyenne », actes des rencontres Jules Verne : « Partage du savoir, réalités et utopies », Nantes 24, 25 janvier 2008 (Dir. Ph. Mustière et M. Fabre), Coiffard éditeur, Nantes.
- FABRE M., 2011, « Au-delà du principe de précaution : pour un catastrophisme ironique » actes des rencontres Jules Verne, Sciences, Technique et société : de quoi sommes-nous responsables ? 25-26 novembre 2010, (dir. Ph. Mustière et Fabre M.), Coiffard éditeur, Nantes.

*Communications de colloques*

FABRE M., « L'aide à la problématisation chez l'expert et l'enseignant : Valeur et limites d'une comparaison », colloque PROBLEMA, université d'Égée, Rhodes, 12-13 juin 2008.

FLEURY B., « L'injonction à problématiser en géographie au lycée Référentiels et manuels : quelles figures de la problématisation ? Le cas du défi alimentaire », colloque du réseau PROBLEMA, Trois-Rivières, Québec, 7-11 mai 2007.

FLEURY B., « Problématiser la pratique professionnelle des experts : outils et obstacles », colloque du réseau PROBLEMA, université d'Égée, Rhodes, 12-13 juin 2008.

LEMAÎTRE D., « Mobilisations de la forme « problème » dans les pédagogies de l'enseignement supérieur », actes du colloque Actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg, octobre 2007.

LEMAÎTRE D., « Modéliser la problématisation : le cas d'une expertise judiciaire », colloque du réseau PROBLEMA, université d'Égée, Rhodes, 12-13 juin 2008.

MUSQUER A., « Les inducteurs de problématisation : une aide structurelle et fonctionnelle », colloque du réseau PROBLEMA, université d'Égée, Rhodes, 12-13 juin 2008.



# Outils d'évaluation des compétences en mathématiques et du concept de soi en mathématiques au cycle 2

Philippe GUIMARD

CREN & ERT 50, université de Nantes

Nadège VERRIER & Melek BOBÉE

LabECD, université de Nantes

*Les auteurs remercient vivement la région des Pays de la Loire pour le financement de ce projet de recherche ainsi que Fabien Bacro pour sa collaboration au traitement des données et à l'analyse statistique des résultats.*

## ■ Introduction

L'ÉVALUATION des compétences des élèves est devenue depuis une vingtaine d'années une démarche incontournable pour guider les politiques éducatives et prévenir les difficultés que rencontrent certains élèves dans leur parcours scolaire (Guimard, 2010). Cet intérêt pour l'évaluation des compétences scolaires s'appuie notamment sur les apports des recherches de ces dernières décennies en psychologie cognitive, en psychologie du développement, en psychologie différentielle, en psychologie de la santé et en neuropsychologie. Ces travaux ont largement renouvelé les modèles théoriques du fonctionnement cognitif et conatif de l'apprenant et ont permis de créer des outils d'évaluation plus ciblés dans une perspective de diagnostic des troubles des apprentissages ou de prédiction/prévention des difficultés d'adaptation des enfants en contexte scolaire (cf. n° 66 de l'ANAE, 2002, consacré à cette question).

Les professionnels de l'éducation et de la santé en charge du traitement de la difficulté scolaire (psychologues, membres des RASED, médecins scolaires, orthophonistes) disposent aujourd'hui d'outils d'évaluation qui leur permettent de mieux comprendre les difficultés

des élèves et de proposer des projets individualisés d'aide aux apprentissages. Mais, bien qu'il existe aujourd'hui une plus grande diversité d'outils psychologiques utilisables pour l'évaluation des compétences, bien des problèmes restent en suspens. En effet, ces outils sont soit trop spécialisés, soit peu adaptés à une utilisation rapide dans un cadre de diagnostic ou de bilan. Par ailleurs, une partie de ces outils n'a pas fait l'objet d'études de validation auprès des publics pour lesquels ils ont été initialement conçus (Guimard & Florin, 2008). C'est particulièrement le cas de certaines batteries prédictives utilisées dans le cadre scolaire pour prévenir les difficultés d'apprentissage des jeunes enfants (5-7 ans). Enfin, le champ des compétences appréhendées par ces évaluations reste encore relativement étroit. En effet, si l'on dispose d'évaluations diversifiées et pertinentes pour appréhender le fonctionnement langagier oral et écrit et les compétences associées aux difficultés dans ce domaine (INSERM, 2007), bien des secteurs de compétences restent peu évalués. Il en va ainsi, en particulier, des compétences numériques ou bien encore des aspects motivationnels et conatifs dont on sait pourtant qu'ils jouent un rôle important dans la construction des compétences académiques et l'adaptation scolaire.

- Partant de ce constat et des données de la littérature scientifique, deux objectifs principaux ont été poursuivis :
- construire et valider deux outils d'évaluation psychologique, l'un dans le domaine des compétences numériques (comparaison numérique, représentation du nombre, maîtrise des aspects linguistiques du nombre, etc.) et l'autre certaines composantes conatives (l'estime de soi des élèves et leurs attitudes par rapport aux apprentissages scolaires) ;
  - étudier les liens entre les compétences numériques et le concept de soi en mathématiques.

## ■ Cadre théorique

Les données des évaluations internationales ou nationales récentes montrent que le niveau des élèves français a baissé en mathématiques et que le nombre d'élèves en difficulté dans ce domaine tend à augmenter (MEN, 2008). Parallèlement, de nombreuses recherches soulignent que les fondements de la réussite en mathématiques s'élaborent avant l'entrée à l'école primaire (Jordan, 2010). Les études réalisées auprès d'enfants âgés de 5 à 7 ans montrent que certaines compétences numériques élémentaires (comptage, connaissances du nombre, opérations...) évaluées à l'âge de 5 ans prédisent la réussite ou l'échec ultérieur en mathématiques et que les enfants qui présentent des troubles des apprentissages en mathématiques (dyscalculies) éprouvent des difficultés dans ces compétences élémentaires (INSERM, 2007). Ces éléments justifient la nécessité de disposer de mesures fiables pour repérer les difficultés des jeunes élèves en mathématiques et mettre en œuvre des actions préventives. Toutefois, on ne dispose pas en France d'instrument de dépistage des difficultés en mathématiques en fin d'école maternelle.

D'autres recherches soulignent l'importance des facteurs conatifs ou motivationnels, comme par exemple la confiance en soi, l'intérêt et les attitudes des élèves pour certains apprentissages dans les acquisitions scolaires (Florin & Vrignaud, 2007). Parmi ces dimensions conatives, le Concept de soi (CS) occupe une place importante puisqu'il est considéré comme un déterminant du bien-être scolaire de l'enfant. Les données de la recherche montrent par ailleurs l'existence de liens réciproques entre le CS et la réussite scolaire (Marsh & O'Mara, 2008) dès l'âge de 7 ans (Guay, Marsh & Boivin, 2003) et l'impact positif d'interventions centrées sur le CS lorsqu'elles concernent le domaine spécifique pour lequel l'enfant a un faible CS (O'Mara *et al.*, 2006). Toutefois, peu de travaux ont cherché à évaluer le CS des enfants de 5 ans. Chapman et Tunmer (1995) et Chapman *et al.* (2000) ont

cependant relevé le défi en étudiant le CS en lecture d'enfants de 5 à 7 ans et ses relations avec les performances en lecture. Ces travaux ont ainsi inspiré la conception de ECS2M, d'autant qu'aucun outil de ce type n'était disponible en langue française pour l'âge ciblé.

## ■ Méthode

### ÉNuméré: Évaluation des compétences numériques et résolution de problèmes

ÉNuméré a été conçue en référence aux théories cognitives récentes attribuant un rôle essentiel aux compétences numériques dans la construction de compétences complexes, comme le calcul et la résolution de problèmes et dans la genèse de la dyscalculie (Aunola, Leskinen, Lerkkanen et Nurmi, 2004 ; Camos, 2006 ; Fayol, 1990).

Proposée en passation individuelle, son format de présentation s'inspire de quelques batteries françaises, notamment le NUMERICAL de Gaillard (2000), le TEDI-MATH de Van Nieuwenhoven *et al.* (2001) et le ZAREKI-R de Dellatolas (2005). Une large palette de compétences est évaluée telles que la chaîne numérique verbale, les principes de dénombrement, la comparaison des nombres, l'estimation globale d'une quantité, la conception des quantités, le transcodage, la quantification, le calcul (oral et écrit) et la résolution de problèmes. Les subtests, au nombre de 8 en GSM (121 items), de 8 en CP (154 items) et de 7 en CE1 (151 items) sont adaptés à chaque niveau scolaire et plusieurs items sont communs à ces trois temps d'évaluation.

### ECS2M: Échelle du concept de soi multidimensionnel appliquée aux mathématiques

Proposée en passation individuelle, ECS2M évalue le CS scolaire, le CS général et le CS en mathématiques. Le CS scolaire et le CS général comportent chacun 10 items adaptés du Self-Description Questionnaire-IA (Marsh & Ayotte, 2003 ; Marsh *et al.*, 1991). Le CS en mathématiques comporte 30 items évaluant le sentiment de compétence (10 items), les attitudes des élèves (10 items) et leur sentiment de difficulté (10 items) dans ce domaine. Ces 3 sous-échelles ont été construites en référence à la Reading-Self-Concept Scale de Chapman et Tunmer (1995), au Self-Description Questionnaire-I de Marsh et Ayotte (2003) et à l'échelle SDQ-P (Marsh *et al.*, 2002). Chaque item correspond à une question simple et directe lue à haute voix à laquelle les enfants doivent répondre sur une échelle de type Likert en 5 points. La procédure est conforme à celle couramment utilisée auprès de

jeunes enfants (Chapman & Tunmer, 1995 ; Marsh *et al.*, 1991). Ainsi, les enfants répondent d'abord par « oui » ou « non » ; puis dans un second temps, il leur est demandé de préciser leur réponse : « toujours » (5 points) ou « de temps en temps » (4 points) lorsque leur réponse est « oui » ; « pas du tout » (2 points) ou « jamais » (1 point) lorsque leur réponse est « non ». Les indécisions (« parfois oui » et « parfois non ») sont prises en compte (3 points).

### Autres évaluations

Une évaluation des compétences cognitives réalisée au moyen du subtest « matrices analogiques » de la BREV (Billard *et al.*, 2002) permet de contrôler le niveau cognitif général des élèves de GSM. Par ailleurs, une estimation du niveau d'adaptation des élèves en classe a été effectuée par les enseignants avec le QEM de Florin, Guimard et Nocus (2002) aux trois niveaux scolaires. Cette mesure a également permis de contrôler les performances initiales des élèves dans le domaine de la maîtrise du nombre. Ont également été utilisés les résultats des élèves à l'évaluation nationale de CE1 (MEN, 2009).

### Participants et procédure

Les observations ont été recueillies selon une approche longitudinale. 199 enfants de grande section de maternelle ont ainsi participé à l'étude, 208 enfants de cours préparatoire et 224 enfants de cours élémentaire 1<sup>re</sup> année. D'un point de vue longitudinal, 121 enfants (65 garçons et 56 filles) sont communs aux trois années scolaires. Les enfants de cet échantillon avaient un âge moyen de 5 ans et 7 mois en GSM. Ils ont été rencontrés durant la même période (mars) les années suivantes.

## ■ Résultats

### Propriétés métriques d'ÉNuméré

Pour ÉNuméré, on note une bonne fidélité de l'instrument du point de vue de sa cohérence interne. Ainsi, les alphas de Cronbach calculés sur l'ensemble de l'échelle sont de .93 les trois années scolaires. Pour chaque sous-échelle, les alphas varient entre .51 et .88 en GSM, entre .59 et .89 en CP et entre .65 et .90 en CE1. De même, la stabilité de l'échelle est satisfaisante (GSM/CP,  $.36 < r < .57$  ; GSM/CE1,  $.31 < r < .48$  ; CP/CE1,  $.36 < r < .72$ ).

Les fortes corrélations observées auprès de 55 enfants de CP et de 34 enfants de CE1 entre le score total à ÉNuméré et le score total au ZAREKI-R (respectivement

$r = .70$  et  $r = .85$ ) témoignent de la bonne validité convergente de l'instrument. On note par ailleurs, pour la GSM, des corrélations significatives entre ÉNuméré et, d'une part, les performances cognitives non verbales évaluées par la BREV ( $r = .36$ ) et, d'autre part, l'indicateur d'adaptation scolaire issu du questionnaire enseignant ( $r = .57$ ). Au cours préparatoire, les corrélations entre ÉNuméré et ces deux dimensions sont de même ampleur ( $r = .31$  avec la BREV et  $r = .69$  avec le questionnaire enseignant). En CE1, la corrélation entre ÉNuméré et le questionnaire enseignant reste élevée ( $r = .59$ ). Ces résultats apportent des éléments de preuve quant à la validité de cet outil.

### Propriétés métriques de ECS2M

La fidélité de ECS2M en termes de cohérence interne est excellente pour l'ensemble de l'échelle, comme le démontrent les valeurs des alphas de Cronbach (.89 en GS, .91 en CP et .91 en CE1). Elle est satisfaisante voire bonne pour chaque sous-échelle, les alphas variant de .70 à .83 en GSM, CP et CE1. La stabilité d'ECS2M est également satisfaisante au vu des coefficients de corrélation obtenus (GSM/CP :  $.30 < r < .45$  ; GSM/CE1 :  $.30 < r < .39$  ; CP/CE1 :  $.39 < r < .57$ ).

Des modélisations en équations structurelles attestent à chaque niveau scolaire d'un modèle multidimensionnel du CS en 5 facteurs, ce qui correspond à l'hypothèse de départ : RMSEA < .05, AGFI=.78, TLI = .89 et  $\chi^2/df < 2$  en GSM ; RMSEA < .05, AGFI=.79, TLI = .92 et  $\chi^2/df < 2$  en CP RMSEA < .06, AGFI =.77, TLI = .88 et  $\chi^2/df < 2$  en CE1. Ces résultats sont autant de preuves de la validité théorique d'ECS2M.

### Relations entre ECS2M et ÉNuméré

Plusieurs résultats importants se dégagent des analyses :

- corrélations significatives entre les performances en mathématiques en GSM en CP et CE1 ;
- corrélations significatives entre les trois dimensions du CS en mathématiques et le CS scolaire en CP et les performances en mathématiques en CP et en CE1 ;
- corrélations significatives entre le « sentiment de difficulté en mathématiques » en GSM et les performances en mathématiques en GS, en CP et en CE1.

Une modélisation en équations structurelles montre de plus que la relation entre le « sentiment de difficulté » et les performances en mathématiques en CE1 est médiatisée par les attitudes des élèves à l'égard des mathématiques en CE1.

## ■ Conclusion

Ces résultats vont dans le sens de la littérature internationale montrant que les compétences précoces dans le domaine numérique (ici GSM) prédisent les performances ultérieures en mathématiques et que les enfants se construisent très tôt un concept de soi multidimensionnel (Chapman *et al.*, 2000; Marsh *et al.*, 1991, 1998; Verrier, Bacro & Guimard, *soumis*). Ils suggèrent en outre que le « sentiment de difficulté » en mathématiques en GSM permet de prédire les résultats des élèves dans ce domaine deux années plus tard (Verrier, Bacro & Guimard, *en préparation*). Cette relation n'est cependant

pas directe puisque le sentiment de difficulté éprouvé en GSM et en CP génère des attitudes négatives en mathématiques en CE1 qui ont un impact direct sur les performances dans ce domaine à ce niveau scolaire (Verrier, Bacro & Guimard, *en préparation*). Ce résultat est important parce qu'il confirme la nécessité de distinguer sentiment de compétence, sentiment de difficulté et attitudes (Chapman & Tunmer, 1995). Il suggère en outre que la relation entre attitudes et performances se construirait précocement sur la base du sentiment de difficulté. Cette dimension spécifique pourrait faire l'objet d'actions préventives en appui à celles conduites sur les compétences élémentaires en mathématiques.

## Bibliographie

- AUNOLA K., LESKINEN E., LERKKANEN M.-K. et NURMI J. -E., 2004, « Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2 », *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 699-713.
- BILLARD C., LIVET M.-O., GILLET P., GALLOUX A., VOL S., MOTTE J., KERVARREC A., PILLER A.G. et VALLÉE I., 2002, *Batterie d'évaluation des fonctions cognitives (BREV)*, nouvelle édition enrichie, Paris, éditions Signes.
- CAMOS V., 2006, « Les premiers apprentissages », in *La cognition mathématique chez l'enfant*, Barrouillet P. et Camos V., (pp. 71-85), Marseille, Solal.
- CHAPMAN J.W. et TUNMER W.E., 1995, « Development of young children's reading self-concepts: an examination of emerging subcomponents and their relationships with reading achievement », *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- CHAPMAN J.W., TUNMER W.E. et PROCHNOW J.E., 2000, « Pre-reading skills, early reading performance, and the development of academic self-concept: A longitudinal study », *Journal of Educational Psychology*, 92, 703-708.
- DELLATOLAS G., 2006, *Zareki-R : batterie pour l'évaluation du traitement des nombres et du calcul chez l'enfant*, adaptation française de Von Aster (2001), Paris, ECPA.
- FAYOL M., 1990, *L'enfant et le nombre*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- FLORIN A., GUIMARD P. et NOCUS I., 2002, « Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : études longitudinales à l'école maternelle et à l'école élémentaire », *Le langage et l'homme*, 2, 175-190.
- FLORIN A. et VRIGNAUD P., 2007, *Réussir à l'école. Les dimensions conatives en éducation*, Rennes, PUR.
- GAILLARD F., 2000, « Numerical : Test neurocognitif pour l'apprentissage du nombre et du calcul », *Actualités Psychologiques*, université de Lausanne, édition spéciale.
- GUAY F., MARSH H. W. et BOIVIN M., 2003, « Academic self-concept and academic achievement: Development perspectives on their causal ordering », *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- GUIMARD P., 2010, *L'évaluation des compétences scolaires*, Rennes, PUR.
- GUIMARD P. et FLORIN A., 2008, « Évaluer les compétences et les trajectoires scolaires : nouvelles perspectives d'évaluation », in *Actes du congrès national de la société française de psychologie*, Hoc J.M. et Corson Y. (éds), Nantes, 13-15 septembre 2007, 141-150.
- INSERM, 2007, « Expertise collective. Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie », bilan des données scientifiques, Paris, Les éditions INSERM.
- JORDAN N.C., 2010, « Early predictors of mathematics achievement and mathematics learning difficulties », in *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online], Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M (éds), Montréal, Québec, Centre of Excellence for Early Childhood Development ;1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/JordanANGxp.pdf>
- MARSH H. W. et AYOTTE V., 2003, « Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age: The differential distinctiveness hypothesis », *Journal of Educational Psychology*, 95, 687-706.

- MARSH H.W., CRAVEN R.G. et DEBUS R., 1991, « Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure », *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- MARSH H.W., CRAVEN R.G. et DEBUS R., 1998, « Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study », *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- MARSH H.W., ELLIS L.A. et CRAVEN R.G., 2002, « How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure », *Developmental Psychology*, 38(3), 376-393.
- MARSH H.W. et O'MARA A., 2008, « Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept », *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008, « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle (1987-2007) », *Note d'information 08.38*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2009, « Les évaluations nationales de CE1 », [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)
- O'MARA A.J., MARSH H.W., CRAVEN R.G. et DEBUS R., 2006, « Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis », *Educational Psychologist*, 41, 181-206.
- VAN NIEUWENHOVEN C., GRÉGOIRE J. et NOËL M.-P., 2001, *TEDI-MATH : Test diagnostique des compétences de base en mathématiques*, Paris, ECPA.
- VERRIER N., BACRO F. et GUIMARD P. (soumis), « Contribution to the validation of a French-speaking Multidimensional Self-Concept Scale Applied to Mathematics (ECS2M) for children aged 5 to 8 years », *Journal of Psychoeducational Assessment*.
- VERRIER N., BACRO F. et GUIMARD P. (en préparation), « Relations entre concept de soi et performances en mathématiques entre 5 et 8 ans ».



# Conception d'outils d'évaluation et de compréhension des difficultés d'accès à l'écrit

**Christine GAUX**

*MCF en psychologie du développement de l'enfant, laboratoire PPI, université d'Angers*

**Florence LACROIX,**

*MCF en sciences de l'éducation, IUFM Pays de la Loire, laboratoire PPI, université d'Angers*

**Lydie IRALDE**

*MCF en psychologie du développement de l'enfant, laboratoire PPI, université d'Angers*

**Houria BOUCHAFA**

*MCF en psychologie, université Catholique de l'Ouest, laboratoire PPI, université d'Angers*

**Laëtitia BOULC'H**

*MCF en sciences de l'éducation, univ. Paris Descartes, associée au laboratoire PPI, univ. d'Angers*

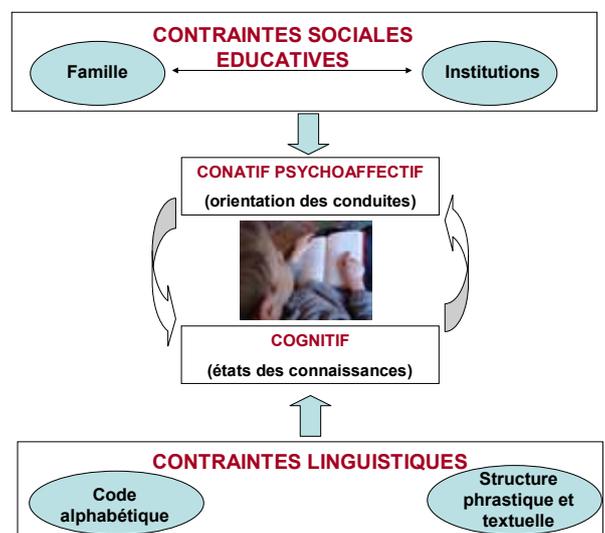
LES ÉTUDES RÉALISÉES dans le cadre de cet axe de recherche visaient à mieux comprendre les différences observées entre enfants lors de l'apprentissage de la lecture ainsi que les difficultés plus ou moins sévères et persistantes rencontrées par certains d'entre eux (retard, trouble). Elles se sont intéressées aux processus cognitifs mis en jeu dans l'apprentissage de la lecture et à l'influence du contexte éducatif (parents, éducateurs, professeurs des écoles) sur cet apprentissage. Les questions abordées dans ces études rejoignent les préoccupations des secteurs de la prévention, de l'évaluation, de la formation et de la prise en charge en milieu éducatif. Leur réalisation ainsi que l'organisation de différentes manifestations scientifiques ont été l'occasion de renforcer l'interface recherche/milieux professionnels.

## ■ Pourquoi s'intéresser à la lecture ?

L'intérêt accordé à l'apprentissage de la lecture est lié à la place centrale que celle-ci occupe dans les apprentissages fondamentaux en raison de son caractère transversal. Elle est considérée comme un passeport pour la connaissance. Les difficultés en lecture constituent par ailleurs l'un des indicateurs les plus symptomatiques des difficultés scolaires et sont l'une des sources d'inquiétude des parents et éducateurs. Bien que de nombreux travaux aient déjà été conduits, les chercheurs poursuivent leur réflexion afin de préciser les prérequis et les déter-

minants de l'apprentissage ainsi que leurs interrelations, et de mettre en évidence des profils de difficultés tenant compte des diverses contraintes qui s'exercent sur cette activité.

Le cadre général de l'apprentissage de la lecture, représenté schématiquement dans l'encart 1, distingue différentes contraintes qui s'exercent sur cet apprentissage: des contraintes internes à l'enfant qui correspondent à des aspects cognitifs, conatifs et psycho-affectifs, ainsi que des contraintes externes qui sont liées aux caractéristiques de la langue apprise et à l'influence du milieu social et éducatif sur l'enfant.



▲ Encart 1 – Cadre général de l'apprentissage de la lecture adapté de Écalte et Magnan (2002).

Parmi les contraintes cognitives sont distingués les aspects spécifiques à la lecture des aspects plus généraux du fonctionnement du système cognitif. Les habiletés spécifiques à la lecture ou langagières renvoient au vocabulaire-lexique (réception, production), à la connaissance des lettres et des graphèmes, au principe alphabétique, à la phonologie, la morphologie, la syntaxe, à la polysémie du langage, etc. Les aspects généraux du fonctionnement du système cognitif font référence aux perceptions visuelle, auditive, haptique; aux possibilités de mobilisation de l'attention, de la mémoire, du contrôle exécutif, de la régulation de l'activité; mais aussi aux habiletés intellectuelles verbales et non verbales et aux habiletés métacognitives.

Les contraintes sociales et éducatives relèvent de la culture (l'écrit est un outil de communication, un objet social qui génère des attitudes, des positions, des conceptions, des conduites culturelles), des milieux de vie de l'enfant (famille, crèche, école maternelle...), des pratiques éducatives autour de l'écrit (lecture partagée, fréquentation d'une bibliothèque, abonnement à une revue), du cadre scolaire (programmes et recommandations pédagogiques), des choix pédagogiques des enseignants (ouvrages, méthodes, organisation pédagogique), des aspects institutionnels et historiques (âge de la scolarisation).

Les études qui ont été réalisées dans le cadre de ce programme de recherche ont porté sur certains aspects cognitifs de l'apprentissage et sur l'influence des pratiques éducatives sur cet apprentissage. Dans cette présentation, nous avons choisi d'illustrer les recherches accomplies en évoquant cinq études et en se focalisant principalement sur la présentation des outils utilisés dans le cadre de ces études. Les trois premières études présentées sont centrées sur les déterminants cognitifs, individuels, les trois dernières portent sur les déterminants cognitivo-éducatifs de cet apprentissage.

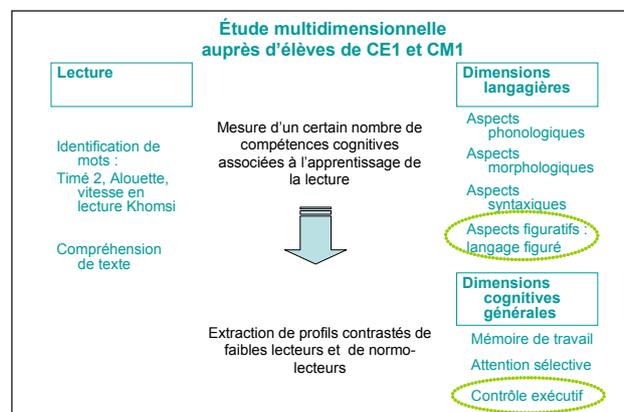
## ■ Déterminants cognitifs, individuels de l'apprentissage de la lecture

### Dimensions cognitives impliquées dans l'apprentissage de la lecture et ses difficultés : étude auprès d'élèves de CE1 et CM1

Dans cette étude réalisée auprès d'élèves de CE1 et CM1, nous avons cherché à saisir les liens que différentes habiletés cognitives entretiennent avec différents aspects de la lecture (identification des mots et compréhension en lecture) et à rendre compte de la modification du poids de ces diverses habiletés en fonction de l'âge/niveau de lecture des enfants. Il s'agissait également

d'expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture, dans une visée compréhensive, et de cerner les points forts et faibles des compétences cognitives associées à l'efficacité en lecture. Nous nous sommes appuyées sur le modèle componentiel et structural des habiletés convergentes de Vellutino, Tunmer, Jaccard et Chen (2007) qui intègre les processus d'identification de mots et de compréhension et les met en relation avec des habiletés cognitives (codage visuel, codage phonologique, analyse visuelle, conscience phonologique, connaissances sémantiques et syntaxiques, décodage, orthographe). Nous avons également considéré les travaux soulignant le rôle des capacités mnésiques, attentionnelles et de pilotage/orientation ou encore régulation de la lecture (Oakhill, Cain et Bryant, 2003), ainsi que ceux évoquant le rôle du contrôle exécutif (encore appelé contrôle attentionnel ou fonctions exécutives) en lecture chez des enfants de différents âges avec ou sans difficultés d'apprentissage.

Les différentes dimensions étudiées sont synthétisées dans l'encart 2. L'efficacité en lecture a été appréciée dans les versants décodage-identification de mots et compréhension. Parmi les compétences associées à la lecture, nous avons, d'une part, retenu différentes dimensions langagières (les aspects phonologiques, morphologiques, syntaxiques et figuratifs) et, d'autre part, considéré plusieurs dimensions cognitives générales (mémoire de travail, attention sélective, contrôle exécutif). L'originalité de l'étude par rapport aux travaux antérieurs réside dans la prise en compte des compétences morphologiques, syntaxiques (version adaptée du Técofé, Écalle, sous presse; Écalle, Bouchafa, Potocki et Magnan, sous presse) et de compréhension du langage figuré, auxquelles s'ajoutent celles de contrôle exécutif. Seuls deux aspects seront exposés ici plus en détail: le rôle des aspects figuratifs et le rôle du contrôle exécutif. L'intégralité de l'étude ainsi que les données recueillies auprès des élèves de CE1 sont présentées dans deux textes de ces actes.



▲ Encart 2 – Synthèse des différentes dimensions prises en compte dans l'étude réalisée auprès des élèves de CE1 et CM1 (Gaux, Boulc'h, Iralde, Bouchafa).

**Rôle des aspects figuratifs.** – Pour apprécier le rôle des aspects figuratifs dans la compréhension en lecture, Lydie Iralde a conçu une tâche de compréhension du langage figuré. Parmi les formes de langage non littéral, la forme retenue ici est celle des expressions idiomatiques (EI : casser sa pipe, être dans la lune). Ce choix s'explique par le fait que leurs utilisation et répétition dans le langage fixent leur signification figurative (on peut en faire des dictionnaires) ce qui leur confère un certain degré de figement plus facilement contrôlable pour apprécier la performance de compréhension. Ce choix est également lié au fait que de nombreuses études ont concerné le développement de cette compréhension (Iralde et Lainé, 2004; Pulido, Iralde et Weil-Barais, 2007, 2010) et, plus récemment, ses liens avec la performance en lecture (Cain, Oakhill & Lemmon, 2005; Levorato, Nesi & Cacciari, 2004; Levorato, Roch & Nesi, 2007). Sur la base des paradigmes utilisés et des données développementales antérieures, ainsi que de nombreux prétests, la tâche conçue pour appréhender la compréhension des EI présente la particularité de comporter deux phases d'évaluation successives pour chaque EI. Dans la phase 1, l'enfant est invité à donner une explication verbale d'une EI présentée au terme d'une courte histoire lue par l'adulte. Dans la phase 2, il doit effectuer un choix entre deux dessins (représentation littérale versus idiomatique de la signification de l'énoncé) et produire une justification de son choix.

Les expressions idiomatiques ont été choisies selon des caractéristiques « sensibles ou critiques » pour l'appréciation de leur compréhension, comme le degré de familiarité ou de transparence métaphorique. La tâche est constituée de 12 EI, chacune associée à une histoire, et de 24 dessins en noir et blanc (2 par EI). À cela s'ajoute un item d'entraînement afin de s'assurer que l'enfant comprenne bien les attentes. Si l'enfant se trompe au niveau de l'exemple, l'adulte intervient selon une procédure définie.

De nombreux aspects des histoires présentées dans la phase 1 ont été contrôlés, comme par exemple le nombre de mots et de syllabes auditives, l'homogénéité ou comparabilité des textes (façon dont ils « soutiennent » la signification idiomatique). À l'issue de la lecture d'une histoire, deux questions concernant des informations explicitement contenues dans l'histoire sont systématiquement posées. Elles constituent un contrôle nécessaire de l'attention portée à l'histoire pour garantir l'appréciation des réponses données à la question cible. L'encart 3 présente l'illustration d'une histoire (ou co-texte) pour l'EI « être au bout du rouleau » et des questions posées à la suite.

### Histoire ou co-texte

« Marc fait une ballade à vélo ; il a décidé du parcours en regardant sur une carte mais le trajet est beaucoup plus long et difficile que prévu... En plus, il fait très très chaud et ça commence vraiment à faire beaucoup de kilomètres. Quand il rentre enfin à la maison, Marc est au bout du rouleau. »

#### Questions :

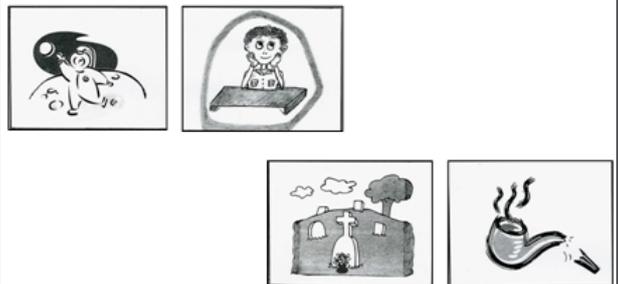
- qu'a fait Marc pour décider du parcours à vélo ?
- quel temps fait-il ?
- « Marc est au bout du rouleau », qu'est-ce que ça veut dire ?

+ Relances éventuelles

▲ **Encart 3** – Histoire (ou co-texte) pour l'expression idiomatique « être au bout du rouleau » et questions posées à la suite (Iralde).

Dans la phase 2, les deux dessins associés à chaque EI sont présentés sur une même planche où leur emplacement varie de façon systématique, selon les dimensions spatiales « haut-bas » - « droite-gauche » (cf. encart 4).

### Illustration de deux couples d'images



L'enfant doit choisir celle qui, selon lui, correspond à la signification de l'expression – sans relecture de l'histoire – et expliciter son choix

▲ **Encart 4** – Exemples de deux couples de dessins proposés pour les expressions « casser sa pipe » et « être dans la lune » (Iralde).

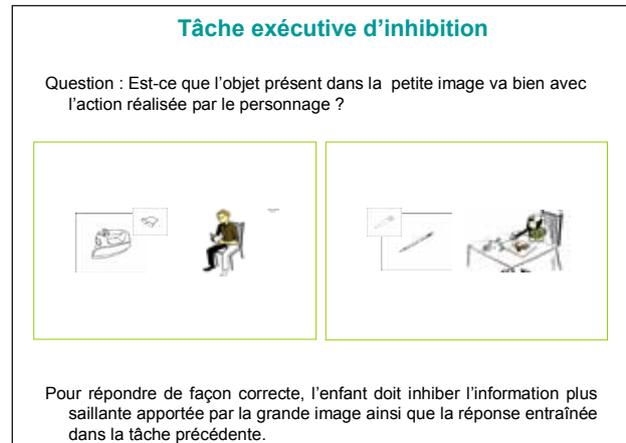
Cette épreuve permet une analyse quantitative en portant attention aux réponses valides qui définissent le score idiomatique à la tâche, mais privilégie surtout, c'est là son originalité, une analyse qualitative du discours produit grâce à l'analyse de la nature des réponses non valides, qui sont considérées comme des indicateurs des stratégies de traitement et d'utilisation du co-texte mises en œuvre par les enfants. Ces stratégies peuvent se révéler différentes selon notamment le type d'erreur le plus fréquemment observé dans le profil des réponses de l'enfant. L'intérêt de cette procédure est, d'une part, d'apprécier la source de l'information que les enfants utilisent pour interpréter les EI, ce qui donne lieu à des profils différentiels de réponse et de performance : est-ce qu'ils utilisent ou non l'information co-textuelle, comment et pour quels résultats ou conséquences au plan de

la performance et des réponses produites ? L’intérêt est d’autre part d’apprécier l’écart interphases et de confronter la nature des explications de l’enfant : par exemple, dans quelle mesure notamment sont-ils capables, face aux images, « d’appeler » des éléments du contexte lu précédemment ? Des profils différentiels de performance sont attendus sur ces deux aspects (écart et explications).

**Rôle du contrôle exécutif.** – En raison des ressources limitées du système cognitif, la régulation de son activité mentale par l’enfant est nécessaire. Les fonctions de régulation de l’activité mentale dépendent du développement du contrôle exécutif. Le contrôle exécutif est un peu comme un chef d’orchestre qui va diriger, réguler, moduler les traitements cognitifs à l’œuvre dans une tâche. Le contrôle peut s’exercer sur la motricité, les perceptions, les émotions, le langage, les pensées.

Le contrôle exécutif, tel qu’il est étudié dans la littérature relative au développement cognitif, est caractérisé en termes d’habiletés de traitement de l’information permettant la résolution de conflits entre informations en compétition. Au niveau comportemental, les types de contrôle (fonctions exécutives), distincts mais reliés, les plus fréquemment étudiés sont : la gestion en mémoire de travail (mise à jour d’informations qui font l’objet d’opérations en cours), le contrôle inhibiteur (inhibition de réponses dominantes ou automatisées) et la flexibilité mentale (déplacement de l’attention entre différentes dimensions d’un objet ou modification des réponses selon l’opération à réaliser) (Lehto, Juujärvi, Kooistra & Pulkkinen, 2003). Ces différents types de contrôle se développent à des rythmes différents jusqu’à l’adolescence (Gaux & Boujon, 2007). L’étude du contrôle exécutif est relativement récente chez l’enfant et les tâches utilisées très diverses. Les tâches conçues dans le cadre de cette étude tiennent compte des limites méthodologiques mentionnées dans la littérature : 1 – la non-spécificité ou impureté des tâches exécutives (Van der Sluis, de Jong & Van der Leij, 2007) contrôlée, d’une part, en comparant la performance obtenue à une tâche avec un contrôle exécutif à celle obtenue à une tâche de base appariée, et, d’autre part, en proposant des tâches verbales et visuo-spatiales ; 2 – la mesure d’un type de contrôle par plusieurs tâches. Une illustration de deux items de l’une des huit tâches informatisées conçues (Gaux, Boulc’h) figure dans l’encart 5. Il s’agit d’une version verbale d’une tâche d’inhibition. Pour chacun des items représentés dans l’un des rectangles, l’enfant doit dire si l’objet présent dans la petite image va bien avec l’action réalisée par le personnage. Il doit inhiber l’information présente dans l’image la plus grande et inhiber

également la réponse qu’il devait donner dans la tâche précédente. L’ensemble des tâches est présenté dans l’un des textes de ces actes.

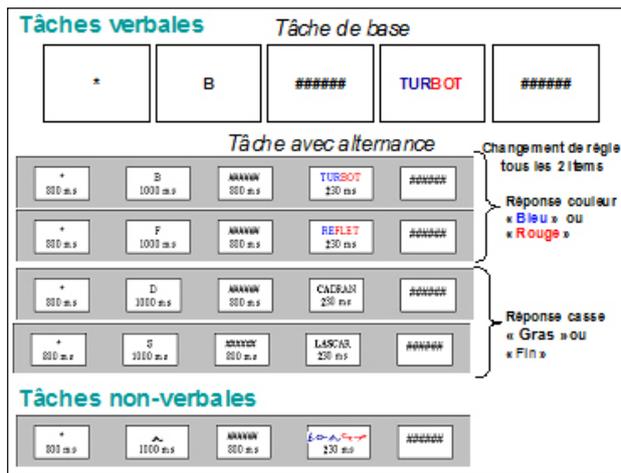


▲ **Encart 5** – Illustration de deux planches de l’une des tâches d’inhibition (Gaux, Boulc’h).

La méthodologie utilisée dans cette étude a été reprise et les tâches adaptées dans une autre étude dont le but était d’examiner si certains élèves dyslexiques scolarisés en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> présentent des difficultés de contrôle exécutif (Gaux & Boulc’h).

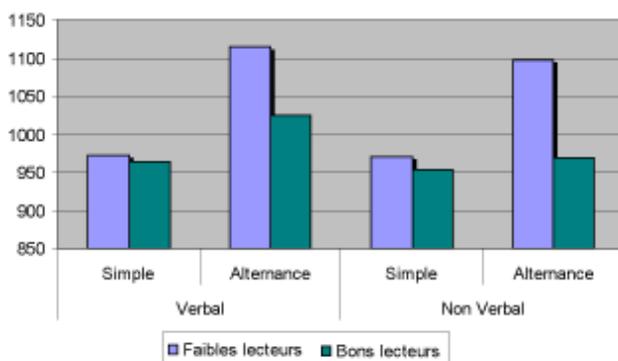
### Implication du contrôle exécutif en lecture chez les enfants de CE1

Une autre étude réalisée par Laëtitia Boulc’h dans le cadre de sa thèse a examiné si les enfants sont capables d’exercer un contrôle sur les processus spécifiques à l’identification des mots : détection d’une lettre dans un mot et détection d’un élément visuel dans une suite d’éléments. Les tâches informatisées ont été proposées à des enfants de CE1 bons et faibles lecteurs. Le principe général consiste à comparer une tâche de base à une tâche exécutive. Dans la tâche de base, une lettre apparaît au centre de l’écran, puis un mot qui s’affiche très rapidement (durant 230 ms). Dans ce mot la première syllabe est en bleu, la seconde en rouge. L’enfant doit indiquer le plus rapidement possible de quelle couleur était la lettre dans le mot en appuyant sur une touche du clavier. Dans la tâche exécutive de flexibilité, une tâche supplémentaire d’alternance est ajoutée. Le type de réponse varie tous les deux items : lorsque le mot est en couleur, l’enfant doit indiquer la couleur de la lettre dans le mot (bleue ou rouge), lorsque le mot est de couleur noire, il doit indiquer si la lettre est en gras ou « en fin ». L’encart 6 décrit les informations qui apparaissent successivement à l’écran. Ces mêmes tâches ont également été proposées avec un matériel non verbal : les lettres ont été remplacées par des éléments visuels sans signification.



▲ **Encart 6** – Illustration des tâches de base et d'alternance (Boulc'h).

Les résultats des comparaisons entre faibles et bons lecteurs de CE1 montrent, comme l'illustre le *graphique 1*, que les faibles lecteurs mettent davantage de temps à donner leur réponse en situation d'alternance, que le matériel soit verbal ou non-verbal. Cette observation soutient l'hypothèse de difficultés dans la mise en œuvre du contrôle exécutif chez les enfants faibles lecteurs (voir Boulc'h, Gaux & Boujon, 2007, 2010).



▲ **Graphique 1** – Temps de réponse en millisecondes aux tâches de base et d'alternance pour les versions verbales et non-verbales (Boulc'h).

## ■ Déterminants cognitivo-éducatifs

Les trois études exposées à présent s'intéressent à l'influence des conceptions, croyances, pratiques des adultes et éducateurs sur l'apprentissage de la lecture.

### Conceptions, croyances des enseignants à propos des difficultés de lecture

Le développement des connaissances fondamentales sur les troubles des apprentissages, ainsi que le rapport Ringard remis à l'Éducation nationale en 2000,

ont abouti à un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit, plan d'action dont la mise en œuvre a été publiée dans une circulaire de janvier 2002. Ce plan d'action donne des indications sur le repérage, le dépistage, le diagnostic ou encore la prise en charge de ces enfants. Parallèlement, la circulaire du 10 février 2004 sur la formation professionnelle spécialisée stipule que les enseignants spécialisés doivent pouvoir être formés à la prise en charge des enfants atteints de trouble du langage. Pourtant, malgré ces dispositifs, la fréquence du repérage et la perception/appréciation des difficultés d'apprentissage de la lecture restent très variables. Ce constat conduit à s'interroger sur les conceptions des enseignants à propos des difficultés de lecture, sur les indices et aspects de la situation de lecture considérés pour juger qu'un enfant est en difficulté de lecture, ainsi que sur les facteurs retenus pour expliquer l'origine des difficultés.

Pour objectiver les conceptions des enseignants, l'outil qui a été conçu associe l'examen d'une séquence vidéo dans laquelle un enfant lit un texte (*L'alouette* de Lefavrais, 2005) et un entretien comportant plusieurs questions. Cet outil a été utilisé dans une étude exploratoire réalisée auprès de quatorze professeurs des écoles, enseignants de CP et CE1, experts ou novices. Chaque enseignant visionnait la séquence vidéo puis était invité à estimer l'âge de l'enfant, indiquer si celui-ci présentait des difficultés puis préciser les difficultés identifiées et leur origine. L'enfant était âgé de 7 ans lors de l'enregistrement vidéo ayant eu lieu à la fin du CP. Il manifeste une lenteur marquée dans le déchiffrement. L'âge attribué à l'enfant par les enseignants se situe entre 6 ans et 8 ans. Treize enseignants sur les 14 ont considéré que l'enfant présentait des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Les enseignants situent les difficultés au niveau des traitements impliqués dans le déchiffrement et relèvent que la lecture n'est pas fluide ou que l'enfant n'est pas encore autonome dans le décodage. Un enseignant évoque une dyslexie alors que ce diagnostic ne peut être réellement posé qu'après au minimum deux ans d'apprentissage de la lecture. Les origines des difficultés évoquées relèvent d'aspects endogènes (problèmes de comportement, de motivation; difficultés dans la sphère cognitive – langage, mémoire –) ou d'aspects exogènes (cadre familial; méthode d'apprentissage de la lecture; type de texte donné à lire à l'enfant; intervention trop tardive de l'enseignant). L'hétérogénéité des aspects considérés pour apprécier la nature des difficultés ainsi que la diversité des origines envisagées pour expliquer ces difficultés invitent à poursuivre ce type de recherche dans le but de mieux appréhender les croyances et connaissances des enseignants.

## Apprentissage des lettres à l’école maternelle et ses déterminants

Dans le champ des recherches portant sur les prérequis de l’apprentissage de la lecture, Suha Helal a étudié, dans le cadre de sa thèse, le rôle des déterminants cognitifs de l’apprentissage des lettres de l’alphabet à l’école maternelle. Dans cet objectif, une batterie d’épreuves, l’ECL (épreuves de connaissances des lettres à la grande section de l’école maternelle) a été conçue. Cet outil de diagnostic analytique de la connaissance des lettres évalue les trois composantes des connaissances des lettres (leur nom, leur son et leur écriture) ainsi que les connaissances des lettres dans les trois écritures (minuscule, majuscule et cursive). L’enfant doit dénommer des lettres en une minute puis sans limitation de temps. Il doit également associer une lettre à un son, copier des lettres en une minute et enfin écrire des lettres sous dictée. Cette batterie permet de cerner les points forts et les points faibles de l’enfant et fournit de ce fait une aide aux enseignants pour diriger leurs pratiques scolaires en faveur du développement de la diversité des connaissances associées à la connaissance de l’alphabet. Un exposé plus précis de ces tâches et de la démarche de validation de cette batterie est présenté dans l’un des textes de ces actes.

Conjointement à la validation de cette batterie, une observation des exercices proposés par les enseignants en classe autour de l’apprentissage des lettres a été réalisée. L’analyse de ces exercices a permis l’élaboration d’une typologie. Les exercices prototypiques issus de cette typologie ont ensuite été soumis à des enseignants qui devaient indiquer quels exercices ils utilisaient et à quel moment de l’année. L’analyse des exercices a également permis l’élaboration d’une grille d’analyse des aspects cognitifs impliqués dans ceux-ci. L’originalité de cette recherche réside dans l’association de l’analyse des aspects cognitifs de la connaissance des lettres et de l’observation des pratiques en classe concernant des lettres. Son intérêt est triple : établir les aspects déterminants de cet apprentissage, permettre une évaluation individuelle fine de ces aspects et inventorier les activités que les enseignants proposent aux enfants en vue de cet apprentissage.

## Interactions assistante maternelle-enfant de 2-3 ans lors de la lecture d’un livre et interventions sur les unités sonores des mots

Les interactions du jeune enfant avec ses parents ou éducateurs constituent un autre contexte dans lequel l’enfant se prépare à l’entrée dans l’écrit. L’une des situations reconnue dans la littérature comme étant favorable au développement des prérequis de l’apprentissage de la lecture est la situation de lecture partagée. L’hypothèse

de départ de la recherche réalisée est que les adultes pourraient jouer un rôle dans l’émergence des habiletés phonologiques des enfants de 2-3 ans. Ces habiletés qui deviennent explicites peu avant ou au moment de l’apprentissage de la lecture renvoient à la capacité à isoler, manipuler une unité sonore à l’intérieur des mots, comme la syllabe ou le phonème. De nombreuses études montrent une grande variabilité dans la maîtrise de ces compétences à 5-6 ans, témoignant de développements hétérogènes de ces habiletés, hétérogénéité attestée dès l’âge de 2-3 ans dans certaines études. Les adultes, dont on reconnaît le rôle dans le développement du langage du jeune enfant, pourraient aussi jouer un rôle dans l’émergence de ces habiletés phonologiques. Pour étudier ce postulat, des observations de dyades constituées d’une assistante maternelle et d’un enfant de 2-3 ans ont été réalisées au cours de situations d’échanges telles que la lecture partagée.

Les échanges verbaux entre les adultes et les enfants ont été analysés afin de répertorier les interventions sur les unités sonores des mots des assistantes maternelles et des enfants. Les interventions produites par les assistantes maternelles sont des interventions susceptibles d’attirer l’attention de l’enfant sur la composition en plusieurs unités sonores des mots. Il s’agit par exemple d’un échange pendant lequel l’assistante maternelle corrige un mot mal prononcé par l’enfant, dit la première partie d’un mot pour que l’enfant complète ou encore découpe oralement le mot. Les interventions relevées chez les enfants correspondent à des séquences verbales durant lesquelles l’enfant produit, reprend, détache, une unité d’un mot sans que ces actions puissent être assurément considérées comme délibérées. Il s’agit par exemple de séquences verbales pendant lesquelles l’enfant reprend la correction de l’assistante maternelle ou encore complète le début du mot énoncé par l’adulte. Ces interventions pourraient être associées à l’émergence d’une sensibilité de l’enfant aux unités qui constituent les mots. L’encart 7 présente la grille d’analyse utilisée.

Grille d’analyse répertoriant les interventions des assistantes maternelles (AM) et des enfants (E) sur les unités sonores des mots (IU)		
IU AM		IUE
Correction	E : Papille AM : Papillon E : Papillon	Répétition correction
Sollicitation	AM : une sou ? E : une sou AM : des ca ? E : rottes	Répétition sollicitation Complètement
Focalisation	AM : ci-tron E : ci-tron E : son (...) c’est une maison E : un sin-ge	Répétition focalisation Autocorrection Focalisation spontanée

▲ Encart 7 – Grille d’analyse répertoriant les interventions sur les unités sonores des mots des assistantes maternelles et des enfants de 2-3 ans (Lacroix).

L'analyse de ces interventions révèle une grande variabilité dans la fréquence et la nature des interventions sur les unités tant chez les adultes que chez les enfants. Par exemple, certaines assistantes maternelles réalisent de nombreuses interventions sur les unités tout au long des situations d'échanges alors que d'autres n'en font quasiment jamais. Ces résultats ainsi que la co-occurrence entre les interventions des adultes et celles des jeunes enfants amènent à penser que les assistantes maternelles pourraient jouer un rôle dans l'émergence des habiletés phonologiques (Lacroix, Gaux & Weil-Barais, 2007).

L'hétérogénéité des pratiques relevée dans cette première étude incite à s'interroger sur les raisons d'une telle diversité. L'hypothèse selon laquelle les pratiques des assistantes maternelles seraient influencées par leurs représentations à propos de la lecture partagée a été testée grâce à la création de l'ORLeP (Outil pour évaluer les représentations à propos de la lecture partagée). Cet outil est constitué d'une première partie, appelée « opinion », qui permet de recueillir les croyances déclarées des assistantes maternelles et, d'une deuxième partie, appelée « perception », qui se propose d'appréhender leurs croyances implicites (cf. encart 8). Dans la partie « opinion », les adultes doivent indiquer l'importance qu'ils accordent à un ensemble de conduites parmi lesquelles se trouvent les interventions sur les unités, comme découper des mots, dire le début d'un mot pour que l'enfant complète ou encore corriger les erreurs de prononciation de l'enfant. Dans la partie « perception », plus originale, les adultes doivent juger les pratiques d'autres assistantes maternelles après avoir visionné deux séquences vidéo dans lesquelles une assistante maternelle lit un livre à un enfant. Les séquences vidéo sont contrastées : dans l'une, une assistante maternelle fait de nombreuses interventions sur les unités, dans l'autre, elle n'en fait quasiment jamais. L'appréciation différente des pratiques visionnées dans ces deux séquences contrastées est supposée révéler les propres pratiques des assistantes maternelles invitées à indiquer leur perception des séquences vidéo. Les résultats tendent à montrer que les interventions des assistantes maternelles semblent en partie guidées par leurs croyances (Lacroix, 2008).

## ■ Conclusion

Pour approfondir la connaissance des origines des difficultés de lecture, il est nécessaire de construire de nouveaux outils, tant pour appréhender et évaluer des compétences cognitives particulières que pour objectiver

*Opinions (croyances déclarées)*  
*Importance de conduites*

Pointer les images - |-----| +

Découper des mots - |-----| +

---

*Perceptions (croyances implicites)*  
*Jugement de films contrastés*



Pointer les images  
 Très souvent  Assez souvent  Peu souvent  Jamais  Je ne peux pas me prononcer

Découper des mots  
 Très souvent  Assez souvent  Peu souvent  Jamais  Je ne peux pas me prononcer

▲ **Encart 8** – Illustration des parties « Opinion » et « Perception » de l'ORLeP (Lacroix).

les pratiques pédagogiques et les systèmes de représentation qui les sous-tendent. Dans un premier objectif, les tâches, présentées précédemment, destinées à apprécier les capacités phonologiques et morphologiques, la compréhension du langage figuré, ainsi que les capacités de contrôle exécutif, contribuent à une meilleure compréhension des compétences cognitives associées à l'apprentissage de la lecture. De même, les épreuves créées pour mesurer la connaissance des lettres par les enfants de maternelle concourent à affiner les prérequis de l'apprentissage de la lecture. Dans un autre objectif, trois outils ont été élaborés dans le but d'objectiver les pratiques et les systèmes de représentation sous-jacents. Le premier outil permet d'analyser les activités que les enseignants proposent aux enfants en vue de l'apprentissage des connaissances relatives aux lettres. Le deuxième outil répertorie les pratiques des adultes qui pourraient favoriser l'émergence de la capacité à isoler les unités sonores à l'intérieur des mots lors de leurs échanges avec de jeunes enfants et permet d'accéder à leurs conceptions relatives aux conduites à favoriser lors d'une situation de lecture partagée. Le troisième outil permet d'appréhender les conceptions des enseignants à propos des difficultés de lecture.

Notons à l'issue de cette présentation que l'usage des outils dans un contexte différent de celui des recherches fondamentales nécessite des adaptations et des études visant à en apprécier leurs qualités psychométriques, ce qui fera l'objet de recherches ultérieures.

La présentation de ces cinq études souligne également les finalités différentes des outils conçus : le diagnostic analytique des compétences cognitives ou l'information des parents et professionnels intervenant dans le champ de l'éducation. Dans ce même objectif d'information-formation, l'organisation de manifestations

scientifiques (un colloque et deux journées d'étude; voir intitulés parmi les références) ainsi que la publication d'un numéro spécial regroupant un certain nombre de communications du colloque (voir parmi les références) ont aussi contribué à la diffusion des connaissances auprès des parents et professionnels de l'éducation.

## ■ Remerciements

En premier lieu, nous tenons à remercier Annick Weil-Barais, qui nous a donné, grâce à ce programme de recherche, l'opportunité et les moyens matériels d'accomplir nos études dans des conditions très favorables. Nous la remercions également pour la dynamique de recherche qu'elle a su instaurer et les échanges sti-

mulants suscités. Un certain nombre d'études présentées précédemment ont été conduites en collaboration avec Annick Weil-Barais ou sous sa direction.

Nos remerciements s'adressent également aux chefs d'établissements scolaires et aux inspecteurs de l'Éducation nationale qui ont permis la réalisation de ces études, aux professeurs des écoles pour leur collaboration et l'accueil qui nous a été réservé, et aux enfants pour leur participation.

Nous souhaitons aussi remercier Charlotte Delattre, Sandrine Dusseaux, Ernestine Essono, Julien Guillemé, Mélanie Houdemond, Clarisse Lardeux, Marie Lepeintre, Gwenaëlle Renault, Manuela Ruau, pour leur participation au recueil des données auprès des enfants.

## Bibliographie

- BOULC'H L., GAUX C. et BOUJON C., 2007, « Implication des fonctions exécutives dans le décodage en lecture : étude comparative entre normolecteurs et faibles lecteurs de CE2 », *Psychologie française*, 52, 71-87.
- BOULC'H L., GAUX C. et BOUJON C., 2010, « Rôle du contrôle exécutif dans l'apprentissage de la lecture : étude auprès d'enfants faibles et normo-lecteurs de CE2 », *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 107-108, 175-183.
- CAIN K., OAKHILL J. et LEMNON K., 2005, « The relation between children's comprehension level and their comprehension of idioms », *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 65-87.
- ÉCALLE J. (in press), *TeCoPé : Test de Compréhension de Phrases écrites*. Paris, Eurotests éditions.
- ÉCALLE J., BOUCHAFA H., POTOCKI A., MAGNAN A. (sous presse), « Comprehension of written sentences as a core component of children's reading comprehension », *Journal of Research in Reading*, 34.
- ÉCALLE J. et MAGNAN A., 2002, *L'apprentissage de la lecture ; fonctionnement et développement cognitifs*, Paris, Armand Colin.
- GAUX C. et BOUJON C., 2007, « Développement du contrôle exécutif » in *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, A. Blaye, et P. Lemaire (éds.) (pp. 253-282), Belgique, De Boeck.
- GAUX C., IRALDE I. et BOUCHAFA H. (coordinatrices, 2010), « L'apprentissage de la lecture : état des connaissances, outils et technologies d'accompagnement », numéro spécial, revue *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 107-108.
- GAUX C., IRALDE L. et BOUCHAFA H., 2009, « Approches cognitive et développementale de l'apprentissage de la lecture – Difficultés en lecture, outils et technologies d'accompagnement de l'apprentissage », colloque international, 27-28 novembre, université d'Angers.
- GAUX C., LACROIX F. et PULIDO L., 2009, « Ressources pour appréhender et accompagner l'apprentissage de la lecture chez l'enfant », journée d'étude CPER 10 – LLSHS, 12 juin, université d'Angers.
- GAUX C. et WEIL-BARAIS A., 2008, « Outils d'accompagnement de l'apprentissage de la lecture et de ses difficultés », journée d'étude CPER 10 – LLSHS, 6 mai, université d'Angers.
- IRALDE L. et LAINÉ A., 2004, « Compréhension d'expressions idiomatiques familières selon leur degré de transparence métaphorique chez l'enfant et l'adolescent de langue maternelle française », *Le Langage et l'Homme*, 39(2), 141-166.
- LACROIX F., 2008, « Des données de recherche sur l'émergence des habiletés phonologiques à la conception d'un dispositif de formation à distance des assistantes maternelles », journée d'étude « Outils d'évaluation et d'accompagnement de l'apprentissage de la lecture », communication orale, Angers, 6 mai 2008.
- LACROIX F., GAUX C. et WEIL-BARAIS A., 2007, « Émergence des habiletés phonologiques chez le jeune enfant : analyse des interventions des assistantes maternelles en situation d'interactions avec des enfants de 2 à 3 ans », *Psychologie Française*, 52, 13-26.
- LEFAVRAIS P., 2005, *Le test de L'Alouette* – R. Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- LEHTO J. E., JUUJÄRVI, KOOISTRA L. et PULKINEN L., 2003, « Dimensions of executive functioning: Evidence from children », *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 59-80.
- LEVORATO M.C., NESI B. et CACCIARI C., 2004, « Reading comprehension and understanding idiomatic expressions : A developmental study », *Brain and Language*, 91, 303-314.
- LEVORATO M., ROCH M. et NESI B., 2007, « A longitudinal study of idiom and text comprehension », *Journal of Child Language*, 34, 473-494.
- OAKHILL J.V., CAIN K. et BRYANT P.E., 2003, « The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skills », *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.
- PULIDO L., IRALDE L. et WEIL-BARAIS A., 2010, « La compréhension des expressions idiomatiques à l'école maternelle », *Bulletin de Psychologie*, 63(6), 469-480.
- PULIDO L., IRALDE L. et WEIL-BARAIS A., 2007, « La compréhension des expressions idiomatiques à 5 ans : une étude exploratoire », *Enfance*, 4, 339-355.
- VAN DER SLUIS S., DE JONG P. et VAN DER LEIJ A., 2007, « Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic », *Intelligence*, 35, 427-449.
- VELLUTINO F.R., TUNMER W.E., JACCARD J.J. et CHEN R., 2007, « Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading component », *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3-32.



# Évaluation d'outils et dispositifs d'intervention dans le champ du travail social et de la formation des professionnels de l'enfance

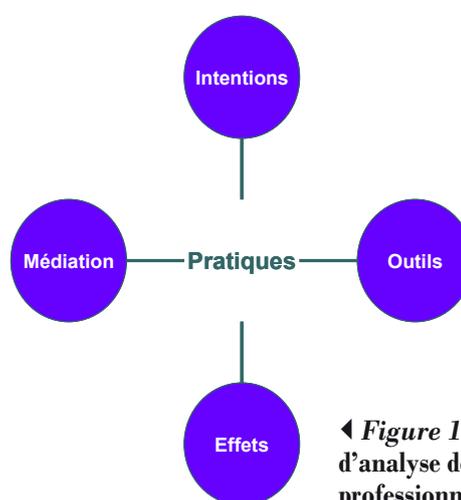
Catherine SELLENET, université de Nantes  
Annick WEIL-BARAIS, université d'Angers

LES NOUVELLES EXIGENCES en matière d'évaluation des pratiques sociales et des outils qu'elles utilisent ainsi que les évolutions dont elles sont l'objet conduisent à s'interroger sur leur évaluation. On attend généralement des évaluations qu'elles fournissent des critères de comparaison et de qualité. Or, dans le domaine du travail social et de la formation, ces critères de qualité sont très difficiles à établir compte tenu de la nature même du travail qui consiste principalement à interagir avec autrui, ce qui du point de vue de l'évaluation pose des problèmes éthiques et déontologiques importants. L'objectif poursuivi dans cet axe était donc de conduire une recherche fondamentale permettant d'élucider les déterminants des pratiques en se centrant sur ce qui est au cœur de celles-ci et d'élaborer des méthodologies adaptées aux contextes explorés (la protection de l'enfance, la formation des enseignants et des formateurs, l'éducation parentale).

Dans les études conduites, l'évaluation est conçue comme un processus d'objectivation des pratiques professionnelles. On attend de cette objectivation qu'elle facilite la comparaison et la discussion des pratiques, tout processus susceptible de les faire évoluer.

En début de programme, nous avons posé un cadre général (cf. figure 1) permettant une clarification des dimensions supportant les pratiques. Les dimensions retenues sont : les intentions, la médiation, les outils et les effets.

- Les intentions renvoient aux directives, aux objectifs et buts poursuivis.
- La médiation réfère aux stratégies et aux moyens humains déployés en vue de la réalisation des intentions ; c'est la dimension proprement communicationnelle de la pratique.
- Les outils sont constitués par l'ensemble des artefacts employés, de nature matérielle ou symbolique.
- Les effets désignent les états (indices, conduites, comportements...) et les transformations prises en compte par les institutions et les professionnels pour réguler et évaluer l'impact des pratiques (auto-évaluation ou évaluation externe).



◀ Figure 1 – Cadre général d'analyse des pratiques professionnelles (IMOE)

Ce cadre a été utilisé de manière très diverse. En premier lieu, il a permis de procéder à deux synthèses : les dispositifs de formation des enseignants au plurilinguisme des élèves (cf. communication Sylvie Elcherath), les dispositifs d'éducation parentale (Ailincal & Weil-Barais, à paraître). Secondement, il a servi de support à la construction de guides d'entretiens auprès de professionnels (protection de l'enfance) et de cadre organisateur de la synthèse des données recueillies (textes juridiques et réglementaires, entretiens auprès des professionnels et des enfants). Il a également été employé pour rendre compte de pratiques enseignantes (séquences didactiques d'initiation scientifique à l'école maternelle décrites par Marcela Restaschweitzer) ou de dispositifs de formation de formateurs métiers (Véronique Devermelles). Enfin, le cadre IMOE a servi de guide pour concevoir un prototype de dispositif de formation destiné aux assistantes maternelles : Educ'Enfance (I : prévenir les difficultés en lecture ; sensibiliser les AM (assistantes maternelles) à l'importance d'aider l'enfant à développer une conscience phonologique ; M : forum de discussion ; O : film montrant des séquences de lecture conjointe et questionnaire pour aider les AM à décrypter les interventions de l'AM et de l'enfant ; E : sensibilité aux unités sonores composant les mots).

Catherine Sellenet (retenue par un autre colloque) n'étant pas en mesure de présenter le travail qu'elle a réalisé dans le secteur de la protection de l'enfance, nous le présentons brièvement. Il concerne spécifiquement les visites parents-enfant en présence d'un tiers qui relèvent d'une décision de justice. Relevant d'une obligation légale récente (2007), ces visites sont désignées par différentes expressions : « visites médiatisées, accompagnées, protégées ». Une enquête a été conduite auprès des intervenants afin de faire le point sur l'interprétation qu'ils font des missions qui leur sont assignées, leurs intentions, le sens qu'ils leur donnent, leurs pratiques, les problèmes qu'ils rencontrent, les fondements rationnels qu'ils mobilisent ainsi que leurs attentes, notamment en termes d'effets. Au total, cinquante-quatre entretiens ont été réalisés et transcrits ; ils impliquent des parents, des éducatrices, des puéricultrices, des psychologues, des juges, des médiateurs et des enfants. Ont également été pris en compte les textes réglementaires, les notes prises et les rapports rédigés par les intervenants. Ceci a permis : (a) de croiser les points de vue quant aux intentions (déclarées par les professionnels et celles perçues par les enfants et

les parents) et d'en relever les contradictions ; (b) de dégager la diversité des pratiques de médiation déclarées et perçues ainsi que les outils employés (dessins, jeux, arbres généalogiques, albums photos, récits...) ; (c) d'identifier les effets recherchés par les professionnels et ceux ressentis par les enfants et les parents.

Les entretiens auprès des enfants, non prévus au départ, se sont révélés d'une grande pertinence et d'une grande richesse, les enfants, même les plus jeunes interviewés (6 ans) manifestant des capacités d'analyse et de réflexivité donnant une grande valeur à leur témoignage. Ce constat a conduit à réaliser un film présentant ce volet de l'étude, dans le respect des règles déontologiques en matière de protection des personnes. Ce film a été conçu dans deux perspectives : diffusion scientifique, utilisation dans les formations du secteur de la protection de l'enfance, comme outil de médiation. De manière délibérée, puisque c'est l'originalité de l'étude, le film met le focus sur les témoignages des enfants invités à s'exprimer sur les visites, du point de vue de leur vécu et de leur regard sur les situations.

La diffusion des connaissances en sciences humaines et sociales sous la forme d'un film d'une durée limitée (15 minutes) étant peu habituelle, avec Catherine nous avons décidé de vous le présenter de façon à engager un débat, tant sur la forme que sur le fond. Le film alterne des séquences d'interview (entre Catherine et moi-même) et des extraits de paroles d'enfants interviewés dites par de jeunes acteurs. De façon, à donner un rythme au film et à différencier les positionnements des témoins – le chercheur qui aborde son sujet de différents points de vue/l'enfant qui est observé – les séquences sont en plan dynamique lorsque c'est le chercheur qui s'exprime alors qu'elles sont fixes lorsque ce sont les enfants. Des images de scènes fabriquées avec les objets trouvés sur le lieu de rencontre parent-enfant où a eu lieu le tournage évoquent leur vécu : la peur de rencontrer le parent, la souffrance, la colère, le caractère dérisoire de la situation, le jugement sur le tiers présent... suggérant le caractère très contraignant du dispositif pour l'enfant et le parent. Les prises de vue, les enregistrements et le montage ont été réalisés par une association régionale (ADELIS72) qui promeut les pratiques de l'image et du son par les jeunes à des fins culturelles et éducatives. Le recours à une association nous a permis une grande liberté dans le choix de ce que nous voulions montrer.

## Bibliographie

---

### Réalisations principales de l'axe 5

#### **Ouvrages**

SELLENET C., 2010a, *Les visites médiatisées pour des familles séparées. Protéger l'enfant*, Paris, L'Harmattan.

SELLENET C., 2010b, *Loin des yeux, loin du cœur. Maintenir les liens dans la séparation*, Paris, Belin.

#### **Colloques**

SELLENET C., 2008, «L'évaluation en protection de l'enfance et les visites médiatisées», Pôle universitaire de La Roche-sur-Yon, 20-21 novembre.

#### **Thèses**

ELCHEROTH S., 2010, «Modalités du développement professionnel d'enseignants du préscolaire et du primaire dans le domaine de la pédagogie du plurilinguisme: conception et évaluation d'une formation continue dans un pays plurilingue» (Luxembourg), thèse en co-tutelle université du Luxembourg et université d'Angers (dir. D. Portante et A. Weil-Barais).

RESTA-SCHWEITZER M., 2010, «Initiation scientifique et développement intellectuel», thèse de doctorat, université d'Angers, (dir. A. Weil-Barais).

#### **Outils**

ÉDUC'ENFANCE : un prototype de dispositif de formation à distance utilisant des outils de communication asynchrone destiné aux professionnels de la petite enfance (F. Lacroix, C. Gaux et A. Weil-Barais).

3C-E: Construction de Connaissances Conceptuelles-Enfant (M. Resta Schweitzer, O. Villeret et A. Weil-Barais), épreuve évaluant le niveau conceptuel des enfants entre 5 et 11 ans.

#### **Film**

LES VISITES MÉDIATISÉES : LE POINT DE VUE DES ENFANTS, par Catherine Sellenet, montage : S. Weil, réalisation ADELIS72, DVD 15 minutes.





TABLES RONDES  
et  
CONFÉRENCES PLÉNIÈRES



# Le référentiel de compétences en formation : une panacée, un obstacle, une dérive, un électrochoc, une avancée ?

Yves LENOIR  
Université de Sherbrooke

Dans un récent numéro de la revue *Recherche et formation* (n° 64) que nous avons codirigé avec Christian Chauvigné, nous avons présenté ce qui nous paraissait être des apports mais aussi des dérives potentielles des référentiels de compétences en formation. Avec Marc Bru, nous avons dirigé un ouvrage collectif paru aux Éditions universitaires du Sud à Toulouse, *Quels référentiels pour la formation professionnelle à l'enseignement ?* Nous invitons les personnes intéressées à lire ces deux publications car nous n'avons pas l'intention de répéter ce que nous y écrivions. Notre intention est plutôt de porter un regard critique sur les deux notions, celles de référentiel et de compétences et d'en dégager quelques observations pour la formation à l'enseignement. Nous sommes ainsi appelé à questionner quelques unes des raisons – politiques, économiques, sociales – généralement implicites qui conduisent à l'introduction de ces deux notions dans le champ éducatif à partir des orientations libérales utilitaristes et individualistes, de nouveaux modèles de gouvernance soucieux d'efficacité, d'efficience, de rentabilité et de contrôle, mais aussi d'injonctions paradoxales dont la proclamation de l'autonomie n'est pas la moindre.

Dans un premier temps, nous questionnons la notion de référentiel en montrant sa proximité avec celle de Curriculum, peu familière, sinon en porte-à-faux avec la conception scolaire républicaine. C'est sans doute là un des facteurs à la source des débats sur la question des référentiels qui se déroulent en France mais qui n'existent pas au Québec.

Dans un deuxième temps, nous considérons la notion de compétence en l'approchant d'un point de vue sociologique. Tout en n'y étant pas *a priori* opposé du fait qu'elle véhicule l'idée d'un savoir-agir et, par là, d'un sujet capable qui doit cependant s'associer étroitement à un sujet cognitif, pour reprendre la perspective développée par Pastré (2011), nous portons un regard critique sur sa revendication à l'autonomie individuelle. Dégageant différentes figures de l'autonomie, nous soulignons les effets manipulateurs de l'injonction à devenir des « entrepreneurs de soi-même » et à se convertir à une forme d'« existentialisme du pauvre » (Auger, 2001). Évacuant sa composante fondamentale qui est relationnelle et sociale (le rapport à autrui repris par les travaux sur la reconnaissance, la sociologie critique néohégélienne et la critique anglophone et francophone de la psychologisation des rapports sociaux), cet appel à l'autonomie renvoie davantage à une psychologisation des problèmes sociaux, à leur individualisation psychologisante chez chaque être humain et, en conséquence, à la nécessité d'une prise en charge du « soin des âmes » (Popkewitz, 2000) par les spécialistes du contrôle social par les processus psychologiques. Bref, la production d'un capital humain impose le recours à l'aménagement et le management du facteur humain et la manipulation de l'intime. Nous concluons en reprenant les cinq hypothèses introduites dans le titre de cette communication et en portant une appréciation sur chacune d'elles à la lumière de la présentation. ■

# L'évaluation des compétences des élèves dans les enquêtes internationales : l'exemple des enquêtes PISA

Pierre VRIGNAUD

*Université de Paris Ouest Nanterre La Défense*

Pour introduire le thème, j'évoquerai d'abord les changements conceptuels dont a été l'objet l'évaluation des acquis des élèves dans les enquêtes internationales depuis les premières enquêtes de l'IEA (*International Education Agency*), dans les années 1960 jusqu'à la première enquête PISA (2000) conduite par l'OCDE. Les premières enquêtes de l'IEA étaient très liées au concept de connaissances, d'acquis et leur mesure nécessitait la construction d'un métacurriculum (commun aux différents pays participants). Les enquêtes PISA s'appuient sur l'évaluation de compétences générales nécessaires pour vivre et travailler dans des sociétés post-industrielles et qui devraient être le produit des apprentissages scolaires en particulier de l'école obligatoire. Ces enquêtes sont également déconnectées du système scolaire dans la mesure où la population enquêtée est définie en termes d'âge (les élèves de 15 ans) et non plus de niveau scolaire. Cette conceptualisation a pour origine les enquêtes américaines (NALS, YALS) et une première enquête internationale sur la littéracie des adultes (IALS, 1994). Les enquêtes PISA sont aujourd'hui incontournables de par l'importance accordée à leurs résultats par les décideurs politiques (soixante-cinq pays ont participé à l'enquête PISA 2009) et, dans une moindre mesure par les chercheurs en éducation. Elles sont organisées de manière périodique en cycles de trois ans mettant l'accent sur un des trois domaines retenus : littéracie, mathématiques, sciences. Je présenterai d'abord les aspects méthodologiques de ces enquêtes pour ensuite approfondir la manière dont les chercheurs travaillant sur ces enquêtes et les données conceptualisent les compétences évaluées. J'aborderai ensuite les limites inhérentes à cette approche pour terminer sur une réflexion sur le fait que ces enquêtes sont conçues pour apporter des informations sur une population (le niveau moyen d'un pays) et non sur un/des individus. Cette réflexion me conduira à aborder la question suivante : « que peuvent apporter les enquêtes PISA aux psychologues du développement et de l'éducation ? ». ■

# Un portfolio obligatoire à enjeux de carrière, une opportunité de développement professionnel... pour autant que les enseignants adoptent des stratégies d'implication authentique et non pas des stratégies d'évitement visant d'abord leur réussite !

---

Léopold PAQUAY  
*Université de Louvain*

Depuis 2002, en Belgique francophone, tous les nouveaux enseignants de l'enseignement supérieur doivent suivre une formation pédagogique obligatoire en vue d'obtenir le « Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur ». À défaut de ce certificat, les enseignants ne peuvent plus continuer à enseigner dans l'enseignement supérieur. Le programme de formation développé à Louvain-la-Neuve a été charpenté autour d'un dispositif de portfolio dans lequel le candidat décrit et analyse de façon réflexive son parcours professionnel et ses pratiques pédagogiques et les lit à la lumière de cadres théoriques fournis dans les cours. Ce portfolio, d'abord formatif, constitue la base de la décision finale de réussite.

L'hypothèse centrale du programme est que les enseignants s'investissent de façon authentique dans cette réflexion sur leur pratique et, par là, se développent professionnellement. Toutefois, compte tenu des enjeux certificatifs du programme et des enjeux de carrière, les enseignants sont susceptibles de viser d'abord la réussite en adoptant non pas des stratégies d'engagement formatif authentique mais des stratégies de conformisme, de ruse ou de « caméléon ». Le choix de ces stratégies a-t-il des retombées sur le développement professionnel ? Telle est la question centrale de notre étude.

La communication poursuit les buts suivants : **1.** Expliciter brièvement les intentions des concepteurs de ce programme, particulièrement la place centrale du portfolio à double enjeux formatif et certificatif ; **2.** Présenter les résultats essentiels d'une évaluation fine de ce dispositif par les acteurs, cette évaluation étant focalisée sur la perception des dispositifs de formation, sur les démarches adoptées par les enseignants en formation pour réaliser leur portfolio et sur leurs acquis déclarés ; **3.** D'analyser plus finement les stratégies adoptées par ces enseignants et de mettre en lumière les effets de celles-ci ; **4.** De dégager quelques conditions transférables quant à la problématique de la tension entre la visée formatrice du portfolio et ses enjeux certificatifs ou enjeux de carrière.

Les résultats sont tirés d'une analyse statistique de plus de 200 questionnaires appliqués à l'ensemble des candidats (entre 2007 et 2010) et des entretiens individuels de 20 candidats et de 7 animateurs des séminaires d'accompagnement de la réalisation des portfolios. Les stratégies déclarées des candidats pour réaliser leur portfolio sont diverses : malgré l'importance des enjeux, bon nombre d'enseignants déclarent analyser leur parcours professionnel et leur pratique de manière authentique et cohérente : entraînant dans ce cas des effets positifs (en fait, des corrélations positives) en termes de développement professionnel (et ce pour autant que soient remplies certaines conditions d'accompagnement). À l'inverse, lorsque les candidats adoptent des stratégies d'évitement et de conformisme (par exemple, lorsqu'ils sélectionnent le contenu du portfolio pour le rendre conforme aux attentes supposées des formateurs ou lorsqu'ils embellissent la réalité pour renforcer leur chance d'obtention du « certificat pour enseigner »), on constate une relation négative avec les bénéfices tels que « questionner ses pratiques » ou « transférer les acquis de formation dans sa pratique ».

Sur la base de ces résultats, en référence à la littérature francophone et anglo-saxonne, nous ferons état des conditions favorables, lors de la réalisation d'un portfolio, qui déterminent ces effets positifs déclarés sur les stratégies adoptées par les enseignants et conséquemment sur leur développement professionnel. ■



# Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu » ?

**Brigitte ALBERO**

*Professeur des Universités*

Université européenne de Bretagne - Rennes 2

(CREAD, EA 3875)

Dans les pratiques, le terme « dispositif » sous-tend une conception particulière de la formation à laquelle certains modes de management tentent de la réduire : un processus rationnel de gestion méthodique de ressources. Dans ce cadre, le dispositif apparaît comme une entité fonctionnelle homogène, directement appréhendable et maîtrisable par l'analyse des publics-cibles, des objectifs et des moyens. Il est perçu comme stable, prévisible et évaluable par des critères observables et des indicateurs quantitatifs d'efficacité.

Pourtant, sur le terrain, les enquêtes démontrent régulièrement que la rationalisation d'un processus n'est pas le tout de sa réalité. Une douzaine d'année de travaux sur divers terrains cumulent des résultats probants en termes de régularités et d'invariants. Quels que soient le terrain et la compétence des intervenants, les finalités, moyens, contenus et publics, on constate que le dispositif de formation n'est ni Un, ni semblable à la machine rationnelle dirigée par les buts et objectifs décrits dans les programmes. Le dispositif de formation se présente plutôt comme un instrument sociotechnique d'organisation, instable, résultat fluctuant et incertain de la tension permanente entre trois dimensions constitutives : l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu.

**L'idéal** est un composé à la fois d'idéaux qui orientent les finalités et les raisons de l'action des acteurs, mais aussi de leurs idées, concepts et représentations de l'activité concernée (formation, apprentissage, etc.). Ce composé, lié à la genèse et à l'histoire du dispositif et de ses acteurs tant individuels que collectifs, est ce qui donne sens (orientation et signification) à l'action commune.

**Le fonctionnel de référence** est l'ensemble des règles et des prescriptions qui organisent et normalisent le fonctionnement institutionnel et pratique du système, dans les limites d'un consensus minimal.

**Le vécu** correspond à l'expérience cognitive et socio-affective qu'ont les acteurs de la réalité quotidienne du dispositif ; vécus multiples, souvent divergents ou paradoxaux, émotionnels et subjectifs autant qu'objectifs et rationnels.

Ces dimensions peuvent faire synergie, mais elles peuvent aussi entrer en concurrence, sinon en contradiction dans un dispositif conçu sans vision cohérente d'ensemble. Elles (dys)fonctionnent alors chacune selon sa logique propre.

Le modèle trilogique permet une approche plus réaliste et dynamique, parce qu'hybride et conflictuelle. La tension qu'il met en évidence permet de comprendre pourquoi, malgré les efforts des acteurs, le développement d'un dispositif n'est jamais totalement normalisable ni consensuel ni tel qu'il a été prévu, jamais à l'abri des échecs ni des remises en cause. Ce qui est interprété comme un nœud incompréhensible de problèmes vécus de façon souvent douloureuse par les acteurs, est en fait une caractéristique structurelle intrinsèque des dispositifs qui couplent humains et instruments : une entité vivante qui échappe à toute tentative de réification.

Ce modèle suggère aussi une réponse possible en formation : accepter la tension comme une donnée normale du dispositif et l'utiliser comme le moteur positif d'une démarche réflexive permanente de pilotage, d'analyse de l'activité et de régulation. ■

LA GRANDE FRÉQUENCE d'utilisation du terme « dispositif » pourrait laisser penser que celui-ci renvoie à un corpus de concepts partagés dans le champ. Or, si l'usage est fréquent, la conceptualisation est rare et l'apparente neutralité du terme ne va pas de soi. La définition implicite est celle d'une mise en œuvre méthodique de moyens matériels et humains en vue d'objectifs déterminés. Elle évoque des mécanismes, des procédures et des calculs fins-moyens au service d'une maîtrise et d'un contrôle rationnels de l'action qui donnent à la formation, un statut d'ingénierie à forte connotation technique. Pourtant, sur le terrain, l'expérience réitérée des acteurs montre que la composante humaine et sa complexité en éducation et formation rendent l'articulation entre objectifs visés, potentiel des techniques et besoins des acteurs particulièrement difficile à maîtriser et à contrôler par des moyens strictement techniques.

Le constat pose un problème qui mérite d'être explicité car l'absence d'une compréhension globale des multiples phénomènes déterminant le fonctionnement des dispositifs de formation limite par définition leur pérennisation, le cumul des expériences et la professionnalisation même des acteurs du domaine.

Cette contribution propose des invariants, des dimensions et un modèle conceptuel induits d'observations sur le terrain, susceptibles d'étayer une approche théorique et pratique spécifique des dispositifs et d'offrir un cadre à la fois opératoire pour l'analyse et utile pour l'action.

### ■ Trois dimensions constitutives du dispositif

En définissant les dispositifs en termes d'agencement stratégique finalisé d'artefacts et d'humains, la recherche en sciences de l'éducation a depuis longtemps réintroduit les acteurs dans la formation (Linard, 1989) et a identifié dans les usages plusieurs descripteurs problématiques (Jacquinot, Monnoyer, 1999 ; Lameul et alii, 2009). Ces travaux ont principalement mis en lumière la dimension de ce que l'on conviendra d'appeler « le fonctionnel de référence », constitué par les règles, les normes et les procédures qui prescrivent et gèrent le fonctionnement pratique du dispositif et l'activité des partenaires. En revanche, ces travaux n'ont pas abordé deux autres dimensions du dispositif qui déterminent la mise en œuvre effective de sa dimension fonctionnelle par les acteurs :

- la dimension *idéelle*, ensemble des idéaux et des ensembles conceptuels sous-jacents qui orientent les actions (idées, valeurs et croyances, représentations, modèles et principes) ;

- la dimension *vécue* du subjectif, socio-relationnel et affectif des individus dans leurs interrelations et activités diverses au jour le jour.

Avec le *fonctionnel de référence*, l'*idéel* et le *vécu* constituent un ensemble dynamique à trois dimensions étroitement interdépendantes qui interagissent constamment et constituent de manière intrinsèque l'identité du dispositif de formation. C'est le résultat de leur interaction qui détermine le cours réel du fonctionnement du dispositif sur le terrain et son évolution (Albero, 2010a/b). S'en tenir au seul aspect fonctionnel du dispositif ne permet pas d'expliquer les divergences, pour ne pas dire les discordances, régulièrement observées entre projet sur le papier et fonctionnement effectif sur le terrain.

### ■ Genèse conceptuelle de la modélisation

Les trois dimensions, en germe dans des travaux antérieurs (Albero, 1998, 2000), ont été conceptualisées à l'issue d'une reprise des résultats de plusieurs enquêtes réalisées durant une quinzaine d'années sur une diversité de terrains. Une importance particulière a été accordée à l'analyse fine des entretiens d'acteurs<sup>1</sup> et des discours produits à propos des pratiques et des techniques mises en œuvre.

L'analyse secondaire du matériau empirique a permis dans un premier temps de différencier trois catégories ou registres de discours correspondant à trois aspects de l'activité : les uns relevant des aspirations, idéaux, modèles conceptuels des acteurs ; les autres des normes, règles et principes prescriptifs de l'action ; les troisièmes de l'expression subjective des émotions et de la subjectivité en jeu dans les relations interpersonnelles.

Ces trois catégories ont permis par la suite de distinguer trois logiques différentes, au sens d'orientation cohérente de conduite de l'action, à l'œuvre dans le déroulement des dispositifs :

- la *logique axiologique* des valeurs, liée à l'idéal qui à la fois confère un sens, une direction et une justification au projet de formation, fournissant par là-même une orientation à la logique épistémique des cadres de pensée, des modèles théoriques sous-jacents et des schèmes d'action ;
- la *logique instrumentale*, liée au fonctionnel de référence, qui permet d'ajuster les objectifs, les tâches, les

<sup>1</sup> Une partie de ces analyses a donné lieu à la publication d'un ouvrage : Albero, Linard, Robin, 2009.

modes d'action et d'adapter leur efficacité pratique au contexte et aux nécessités du moment ;

- la *logique existentielle* liée au vécu individuel par les divers acteurs. Elle concerne les différentiels et les différends d'appréhension et de compréhension des situations telles qu'elles sont ressenties et interprétées par chacun en tant que sujet incarné d'une action singulière, motivée et située (Linard, 1989, 1994, 2001).

L'extension des catégories d'observation à des logiques plus générales de conduite de l'action a permis d'élaborer un modèle trilogique robuste, applicable et discutable, d'analyse des dispositifs. Le modèle semblant converger avec certains concepts et théories de sciences humaines et sociales, il a permis à son tour d'avancer dans la formalisation d'une approche sociotechnique plus large des environnements de formation (Albero, 2010b/c), susceptible de rendre compte plus fidèlement des phénomènes observés (tableau 1).

Enquêtes empiriques	Logiques sous-jacentes	Modèle conceptuel	Cadre théorique
Idéaux & modèles conceptuels	... Axiologique épistémique	« Idéal »	Maurice Godelier Hilary Putnam
Normes, règles & principes d'action	... Instrumentale	« Fonctionnel de référence »	Jürgen Habermas Michel Foucault
Émotions, subjectivité & intersubjectivité	... Existentielle	« Vécu »	Jürgen Habermas Alfred Schütz

**Tableau 1 – Dynamique du construit conceptuel entre étayages théoriques et bases empiriques**

Cette démarche méthodologique est inspirée des principes de la *théorie ancrée* (Glaser, Strauss, 1967). Elle a conduit à l'élaboration du modèle par avancées successives et itératives, dans un mouvement spiralaire entre enquête empirique et construction conceptuelle étayée par des apports théoriques.

Ainsi, le concept d'idéal qui, de prime abord, résultait d'un collage entre le préfixe et le suffixe de deux termes différents relevant de l'enquête empirique (idéal et conceptuel) (Albero, 2010a), a trouvé un étayage théorique dans les travaux de Maurice Godelier (1987, 2007). L'anthropologue montre que, chez les humains de diverses sociétés, le lien entre la pensée de l'action et les formes que prennent les modalités effectives de l'action sont struc-

turels. Ses travaux confirment le caractère indissociable dans le modèle trilogique, de l'articulation entre idéal (la dimension des idées au sens de Godelier), fonctionnel et vécu, c'est-à-dire la « manière », rationnelle mais aussi subjective et émotionnelle, dont est conduite l'action.

À l'intérieur du concept d'idéal (Albero, 2010a), le couplage entre la part axiologique des idéaux (valeurs, principes et modèles d'action) et la part cognitive de la pensée (schèmes, représentations, concepts, modèles épistémiques) est notamment étayée par les travaux de Hilary Putnam (2002) qui remet explicitement en cause la différenciation entre fait et valeur dans la perception et la sémantique courante, mais aussi dans la production formelle à ambition scientifique.

Bien que controversée, la différence entre rationalité instrumentale et communicationnelle proposée par Jürgen Habermas (1981) reste pertinente et opératoire dans la conceptualisation des données d'observation des dispositifs. Dans le modèle trilogique, c'est bien la *rationalité instrumentale*, centrée sur l'atteinte des objectifs par la mise en place de moyens rationnels liés à un ensemble de règles et de normes, qui structure et étaye le fonctionnel de référence. Mais cette rationalité est immédiatement opposée et articulée par Habermas à la *rationalité communicationnelle*. Centrée sur l'intercompréhension des acteurs par ajustement des interprétations du rapport entre monde social et monde subjectif, cette autre rationalité permet au dialogue, à l'échange, à la négociation ou au rapport de forces de s'incarner dans un discours, des actes de langage et une dramaturgie du lien et de la relation, conflictuelle dans certains cas. Le monde social est ainsi celui des règles, procédures et matérialisations qui contraignent et permettent en même temps l'action (organisation des lieux, des temporalités, du travail, machines, langages, etc.) ; le monde subjectif est celui des systèmes d'interprétation personnelles, représentations et conceptions propres à chaque acteur en fonction de ses caractéristiques et de son histoire. Replacé dans la perspective habermassienne, le fonctionnement d'un dispositif de formation devient le résultat du rapport entre les règles et les procédures du monde social, matérialisées dans la rationalité instrumentale et la logique fonctionnelle du projet d'une part, et les systèmes subjectifs d'intercompréhension en jeu dans la logique communicationnelle et l'existentiel vécu des acteurs. Conduit selon la seule logique instrumentale, à l'exclusion de la logique communicationnelle, un dispositif tend naturellement à évoluer vers l'organisation « panoptique » analysée par Michel Foucault (1975, 1977), cette dernière consistant à éliminer méthodiquement de l'activité fonctionnelle, les

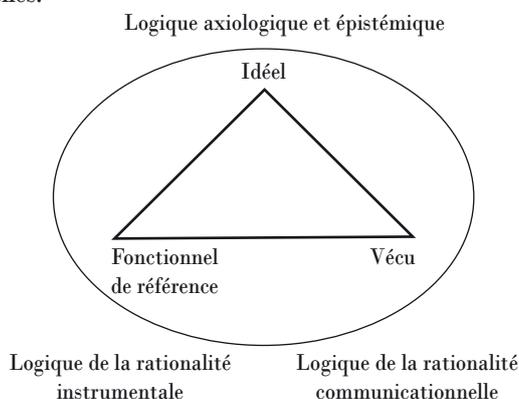
tensions et problèmes liés aux dimensions idéelles et existentielles des acteurs par contrôle persécutif et modelage autoritaire des conduites<sup>2</sup>.

La pertinence de la dimension vécue et existentielle de l'action, analysée sous l'angle des significations que les acteurs construisent au cours de leur activité, est également étayée par les apports de la sociologie phénoménologique (Schütz, 1943, 1962). Très proche du monde de l'intercompréhension subjective propre à la rationalité communicationnelle selon Habermas, cette dimension, quand elle est prise en compte, permet de comprendre la diversité et les fréquentes divergences de conduites des acteurs (adhésion, retraits, opposition, résistances, etc.), ainsi que la part qu'ont ces dernières dans le fonctionnement effectif du dispositif tel qu'il se déploie au jour le jour avec ses forces et ses limites, ses réussites et ses obstacles récurrents.

L'ensemble de ces apports théoriques a largement contribué à consolider l'interprétation initiale des données d'enquêtes et à élargir et enrichir leur portée. Il a permis de mettre au point un modèle robuste d'analyse des dispositifs et rend possible d'envisager, au cours de travaux ultérieurs, de tester la validité des propositions sur d'autres terrains pluridisciplinaires concernés par la formation dans le champ social : activités sportives, gestion et management, information et communication, santé.

### ■ L'analyse ternaire et trilogique réinterroge la définition sociale de l'efficacité

La représentation graphique du modèle trilogique (*figure 1*) met en valeur les relations de dépendance réciproque et d'interaction dynamique entre les trois dimensions et leurs logiques sous-jacentes, chacune porteuses de tensions et de circulations propres, potentiellement conflictuelles.



▲ **Figure 1 – Modèle trilogique du dispositif**

La *figure 1* explique pourquoi un équilibre minimal entre les dimensions du dispositif et leurs logiques propres est indispensable à la qualité de son fonctionnement dans la durée. Si l'une des dimensions, et donc l'une des logiques, est trop fortement survalorisée ou minorée par rapport aux autres, le déséquilibre qui s'ensuit ne peut qu'entraîner des dysfonctionnements<sup>3</sup>. Cette conception de l'opérationnalité remet en cause l'interprétation courante, strictement fonctionnelle, de l'action efficace dont les dimensions idéelles et vécues ont été minorées, voire niées.

### ■ Un dispositif en tension

Les trois logiques qui déterminent le fonctionnement du dispositif interagissent en permanence et de manière simultanée, mais elles sont trop hétérogènes pour pouvoir le faire de façon constamment convergente, à tout moment et en tout lieu. L'extrême diversité des acteurs concernés, de leurs rôles, leurs buts, leurs motivations et leurs intérêts, conduit à considérer comme naturels, sinon normaux, les phénomènes de divergence, dissension, malentendu ou conflit qui ne manquent pas d'apparaître au cours de l'action. En intégrant comme constitutive la tension entre ses trois dimensions, le modèle trilogique permet d'expliquer pourquoi cette dernière n'est pas fortuite, mais bien inhérente à l'activité humaine et aux dispositifs qui la mettent en scène. Le fait que « les choses ne fonctionnent jamais comme prévu » ou si rarement, est donc structurel et non pas accidentel. Cette analyse remet en même temps en cause une conception normative de l'activité qui tend à juger de la validité d'un dispositif à l'aune des obstacles surmontés et des problèmes résolus, alors même que ceux-ci constituent souvent les éléments symptomatiques du fonctionnement ordinaire et les indicateurs des solutions à trouver.

Conçu dans le cadre d'une démarche cherchant d'abord à comprendre et à expliquer le décalage entre projet initial et réalité du fonctionnement des dispositifs, le modèle trilogique peut également offrir une aide au diagnostic et à la régulation pratique de l'action de formation sur le terrain.

3 Trop centré sur la dimension de l'idéal, le dispositif manque de pragmatisme et les acteurs se sentent dépassés face à des réalités régulièrement décalées ou en opposition avec les objectifs qu'ils se fixent. Trop centrés sur le fonctionnel de référence, l'activité collective perd de vue son sens et son intérêt face aux impératifs et aux urgences du fonctionnement ordinaire ; les acteurs ne se sentent pas reconnus dans leurs efforts et tendent à se démobiliser et/ou à abandonner. Trop centré sur le vécu, l'essentiel des efforts passe dans l'explicitation et la négociation, si bien que les objectifs et la signification du projet collectif se diluent dans l'expression individuelle ; face aux contraintes, les explicitations et les négociations se multiplient de manière toujours plus inefficace.

2 Cette lecture est développée notamment dans : Bertin, 1999 ; Albero, 2010d.

## Bibliographie

- ALBERO B., 2010a. « De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques », dans B. Albero, N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*, Paris, Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs, 67-94.
- ALBERO B., 2010b, « Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques », dans G. Leclercq et R. Varga, *Dispositifs de formation, quand le numérique s'en mêle*, Paris, Hermès/Lavoisier, 37-69.
- ALBERO B., 2010c, « Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action », *Éducation et Didactique*, (4)1, 7-24.
- ALBERO B., 2010d, « La formation en tant que dispositif : du terme au concept », chapitre 3, dans B. Charlier et F. Henri (dir. par), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, Paris, PUF, coll. « Apprendre », 47-59.
- ALBERO B., 1998, 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan, coll. éducation et formation, série Références.
- ALBERO B., LINARD M., ROBIN J.-Y., 2009, *Petite fabrique de l'innovation ordinaire à l'université. Quatre Parcours de pionniers*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales.
- BERTEN A., 1999, « Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie », *Hermès*, 25, Paris, CNRS éd., 33-47.
- FOUCAULT M., 1977, « L'œil du pouvoir », *Dits et écrits*, vol. III, 190-207.
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, coll. tel.
- GLASER B., STRAUSS A., 1967, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégie pour la recherche qualitative* (The Discovery of Grounded Theory), Paris, Armand Colin, coll. Individu et société.
- GODELIER M., 2007, 2010, *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*, Paris, Flammarion, Champs Essais, 979.
- GODELIER M., 1987, 2010, *L'idéal et le matériel. Pensée, économies, sociétés*, Paris, Flammarion, Champs Essais, 80.
- HABERMAS J., 1981, 1987, *Théorie de l'agir communicationnel*, trad. par J.-M. Ferry et J.-L. Schlegel (Theorie des kommunikativen Handelns), Paris, Fayard.
- JACQUINOT-DELAUNAY G., MONNOYER L. (coord. par) (1999), « Le dispositif. Entre usage et concept », *Hermès*, 25, Paris, CNRS éd.
- LAMEUL G., JÉZÉGOU A., TROLLAT A.-M., 2009, *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*, Lyon, Chronique sociale.
- LINARD M., 2002, « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation », *Éducation permanente*, 52, octobre, Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation, 143-155.
- LINARD M., 2001, « Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique », dans E. Delozanne et P. Jacoboni, « Interaction homme-machine pour la formation et l'apprentissage humain », *Sciences et techniques éducatives*, 8 / 3-4, 211-238.
- LINARD M., 1994, « Vers un sujet de la connaissance dans les modélisations de l'apprentissage », *Intellectica*, 2 / 19, 117-165.
- LINARD M., 1989, 1996, *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et formation.
- PUTNAM H., 2002, 2004, *Fait / valeur : la fin d'un dogme et autres essais*, trad. par M. Caveribère et J.-P. Cometti (The Collapse of the Fact / Value Dichotomy, and other essays), Paris-Tel-Aviv, L'éclat, coll. Tiré à part.
- SCHÜTZ A., 1962, 1987, *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, trad. par Anne Noschis-Gillieron (Collected Papers), Paris, Méridiens-Klincksieck.
- SCHÜTZ A., 1943, 2007, *Essais sur le monde ordinaire*, traduit par T. Blin, Paris, Le Félin Poche.

# Objectivité, quantification et compréhension locale : l'argument de validité peut-il être « situé » ?

Jacques JUHEL  
Université de Rennes 2

Les professionnels de la formation, de l'éducation et de la prévention doivent interpréter, décider et agir sur la base d'observations recueillies avec des outils et dispositifs employés dans des environnements complexes et singuliers. Ces interprétations, décisions et actions sont par nature situées, ce que le point de vue nomothétique de la validité peine à reconnaître lorsque les questions posées sont moins bien circonscrites qu'elles ne le sont lorsque des formes standardisées d'évaluation sont employées. La nature même des questions que doivent affronter les professionnels de la formation, de l'éducation et de la prévention nécessite donc de recourir à une conception plus flexible de la validité, c'est-à-dire à une conception autorisant son emploi dans une perspective située. L'objectif de cette conférence est d'interroger la possibilité d'une plus grande flexibilité du concept de validité et d'en envisager certains des aspects critiques.

Nous rappellerons d'abord que l'approche classique de la validité développée autour de l'utilisation des tests et autres dispositifs standardisés, s'inscrit dans une conception naturaliste qui considère l'observateur et l'observé comme des entités indépendantes. Des critères communs sont sélectionnés *a priori* qui servent à justifier essentiellement sur une base quantitative le bien-fondé et la pertinence des interprétations d'où dérivent les décisions et actions. Par exemple, le constat d'une relation entre les résultats de la mesure et ceux d'une évaluation externe ou celui d'une cohérence dimensionnelle des observations effectuées servent d'arguments en faveur de la plausibilité d'une interprétation ou de la pertinence de l'utilisation des résultats de l'observation. Cette conception de la validité et de la validation a aujourd'hui gagné en pragmatisme (Kane, 2006). La validation est définie comme le « processus d'évaluation de la plausibilité des interprétations et utilisations proposées des mesures », la validité comme « le degré avec lequel les preuves empiriques plaident en faveur des interprétations et utilisations proposées des mesures ». Les interprétations sont ici désignées et présumées valides pour des individus et des contextes pertinents.

Une autre conception s'oppose à la conception précédente en proposant d'incorporer rigueur, subjectivité et créativité dans le processus interprétatif. Certains auteurs estiment ainsi que tout critère prédéterminé de validité doit être complètement rejeté au profit d'une approche « esthétique » (Rolfe, 2006) ou que toute recherche d'un cadre générique permettant d'évaluer la validité des interprétations doit être abandonnée en faveur d'un processus ouvert et récursif seul capable de conduire à des résultats « holistiquement valides » (Cho & Trent, 2006). Lincoln et Guba (1985) proposent pour leur part d'aligner la validité à la perspective interprétative en parlant de crédibilité (plutôt que de validité interne), de transférabilité (plutôt que de validité externe), de confirmabilité (plutôt que d'objectivité). D'autres auteurs suggèrent de distinguer des critères de validité primaire (crédibilité ou validité descriptive, authenticité ou validité interprétative, criticalité, intégrité) et des critères de validité secondaire (explicitation, vivacité, créativité, minutie, cohérence, sensibilité à la nature des contextes humain, social et culturel) (Whittemore, Chase & Mandle, 2001). On reconnaît ici deux grandes perspectives traditionnellement opposées. Pour autant, ces deux approches sont-elles irréconciliables ? Le processus de validation ne pourrait-il être envisagé comme un processus continu, relatif, pluraliste et faillible d'évaluation d'arguments de validité de niveau autant nomothétique qu'individuel ? S'agissant de juger du bien-fondé et de la véracité des interprétations ainsi que de la pertinence des décisions et des actions qui en découlent, quelle est alors la pertinence d'une telle conception et quelles peuvent en être les difficultés ? ■

# Recommandations de la Conférence de consensus : l'évolution nécessaire des pratiques psychologiques

Robert VOYAZOPOULOS

Éducation nationale  
École des psychologues praticiens

La pratique de l'examen psychologique avec l'enfant rencontre depuis les premiers temps de son exercice des incertitudes techniques, cliniques et sociales, associées à d'importants risques d'instrumentalisation et de dérives. L'utilisation de mesures chiffrées en psychologie n'est pas anodine et l'apparence scientifique qu'elle présente nécessite de la part des psychologues et de la profession dans son ensemble de conduire une réflexion méthodologique, éthique et déontologique sur ses implications. Les psychologues français, universitaires, praticiens et chercheurs, ont ainsi engagé depuis 2008 un processus nommé Conférence de consensus (expertise collective de longue durée) sous l'impulsion de la FFPP (Fédération française des psychologues & de psychologie) et des principales organisations professionnelles : SFP (Société française de psychologie), AFPEN (Association française des psychologues de l'Éducation nationale) et ACOPF (Association des conseillers d'orientation-psychologues de France).

Couramment utilisée dans de nombreuses disciplines depuis une quarantaine d'années (médecine, droit, éducation...), la Conférence de consensus est un processus commun de réflexion qui est mené lorsque des risques menacent les pratiques d'un domaine d'activité ou que l'ampleur des connaissances théoriques et de leurs applications oblige à une synthèse. Elle vise à identifier les points d'accord et de divergence et à rechercher, si possible, des perspectives pour les rapprocher.

Un comité d'organisation a été chargé de structurer la démarche et de constituer les groupes d'expertises chargés chacun de répondre à une question limitée du problème posé.

Six axes de réflexion ont donc été proposés à autant de groupes d'experts reconnus pour leurs compétences cliniques et/ou théoriques dans les référentiels ciblés :

- définition et cadre clinique de l'examen psychologique avec l'enfant ;
- pertinence et nécessité de l'examen psychologique ;
- validité des modèles et des outils dans l'examen psychologique avec l'enfant ;
- compétences et limites du psychologue ;
- transmission des informations et des données issues de l'examen psychologique ;
- aspects interculturels de l'examen psychologique avec l'enfant.

Les quelques soixante experts ont travaillé pendant deux ans sur la question précise qui leur était posée et ont présenté la synthèse écrite et orale de leur travaux, devant un jury, au cours d'un colloque public qui s'est tenu à Paris les 25 & 26 juin 2010.

Ce jury, constitué de personnalités morales et scientifiques représentant les psychologues, leurs partenaires et la société civile, et présidé par Jacques Grégoire, professeur de psychologie à l'université de Louvain-la-Neuve (Belgique), a remis ses conclusions en novembre 2010 sous la forme de trente-deux recommandations.

La question de la diffusion et de la mise en œuvre de ces recommandations sera discutée, de même que la légitimité et la responsabilité de cette démarche innovante en psychologie. ■

# Concevoir des outils didactiques

---

Roland GOIGOUX

Université de Clermont-Ferrand

Précisons au préalable que cette conférence prendra appui sur un travail collectif que je dirige et qui structure le quatrième axe de notre laboratoire PAEDI (EA 4182), intitulé « Conception et évaluations d'outils et de dispositifs ». Les résultats des recherches conduites dans nos trois premiers axes, même s'ils sont utiles aux formateurs, ne suffisent pas pour influencer durablement l'action des professionnels concernés. C'est pourquoi plus de la moitié des chercheurs du laboratoire (trente enseignants-chercheurs) contribuent à ce quatrième axe, articulé aux trois autres, dans lequel ils s'efforcent de transposer ces résultats en ressources pour l'action.

Notre objectif principal est d'élaborer, au terme de nouvelles recherches réalisées le plus souvent en collaboration avec les acteurs de terrain, des outils capables de jouer un rôle positif dans le développement professionnel de ces derniers, puis d'en évaluer la portée. Certains de ces outils sont des artefacts matériels (manuels, logiciels, plate-forme interactive...), d'autres sont des dispositifs de formation ou d'intervention. Dans tous les cas, leur conception est elle-même un objet de recherche qui implique une analyse préalable de l'activité des opérateurs amenés à les utiliser et un examen des outils ou des systèmes d'outils auxquels ceux-ci ont déjà recours.

Dans le cas de la conception des artefacts de formation, par exemple, il s'agit d'identifier les déterminants de l'activité des professionnels expérimentés et les situations qu'ils jugent problématiques mais aussi de construire des modèles du développement des compétences des débutants pour concevoir des artefacts ajustés à leurs besoins.

Pour la conception d'outils didactiques, nous utilisons une démarche que je présenterai lors de la conférence. Qualifiée de « conception continuée dans l'usage » à la suite de Béguin et Darse (1998), elle s'inspire largement des travaux conduits depuis une trentaine d'années dans le champ de l'ergonomie cognitive des situations de conception (Garrigou, Thibault, Jackson et Mascia, 2001 ; Rabardel et Pastré, 2005). Utilisée également dans le domaine de l'éducation à la santé ou de l'enseignement de l'EPS, elle s'achève par une évaluation des effets qui combine méthodes quantitatives et qualitatives.

Au-delà de la diversité des terrains professionnels investigués, nos démarches de conception et d'évaluation reposent sur de nombreuses références théoriques communes, notamment d'orientation vygotskienne, en psychologie culturelle, psychologie ergonomique, didactique et anthropologie cognitive (Rabardel, 1995 ; Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg & Kerguelen, 1997 ; Clot, 1999 ; Leplat, 2000 ; Goigoux, Ria et Toczek-Capelle, 2010). C'est pourquoi notre ambition est aussi de contribuer à la théorisation des démarches de conception dans le cadre des débats contemporains menés en ergonomie et en didactique (Falzon, 1995 ; Terssac & Friedberg, 1995 ; Béguin, 2009 ; Darses, 2009).

On l'aura compris, nos recherches visent toutes à produire des connaissances utiles aux acteurs sociaux. Cette ambition, que nous partageons avec les chercheurs d'autres disciplines d'intervention (par exemple la médecine, les sciences de gestion, les génies, l'ergonomie, etc.), est parfois considérée, dans le champ scientifique, comme une tare (Daniellou, 1996) : nous la revendiquons au contraire comme une force qui contribue à fonder la légitimité et le rayonnement de notre laboratoire. ■

## Recherche en psychologie et éducation : des interactions possibles ?

---

Agnès FLORIN  
Université de Nantes

La psychologie est une science jeune, développée depuis une centaine d'années. La pédagogie existe depuis l'Antiquité. Il apparaît donc que la pédagogie, ou l'art d'éduquer, a su se passer de la psychologie pendant plusieurs siècles. Mais la médecine aussi existe depuis l'Antiquité, ce qui ne l'empêche pas d'avoir des relations étroites avec plusieurs sciences qu'elle utilise ou contribue à construire : biologie, physiologie, pathologie, pharmacologie, etc.

Piaget écrivait en 1965 : « Les éducateurs publics sont des fonctionnaires, relevant d'un ministère qui décide des principes comme des applications, faute de pouvoir s'appuyer sur une science de l'éducation suffisamment élaborée pour répondre aux innombrables questions qui se posent chaque jour et dont la solution est alors laissée à l'empirisme ou à la tradition. »

Ce constat est-il toujours d'actualité, près de cinquante ans plus tard ? Examiner ces interactions (ou leur absence) renvoie à la fois aux acteurs de la psychologie et de la pédagogie, à leurs lieux d'exercice respectifs, à leur reconnaissance sociale et à leurs objets. ■

